

GABRIELA MUNTEANU

SISTEME DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Ediția a II-a

© Editura Fundației *România de Măine*, 2009

Editură acreditată de *Ministerul Educației, Cercetării și Inovării,*
prin Consiliul Național al Cercetării Științifice
din Învățământul Superior

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MUNTEANU, GABRIELA

Sisteme de educație muzicală/Gabriela Munteanu. - Ed. a 2-a. -,
București: Editura Fundației *România de Măine*, 2009

ISBN 978-973-163-496-8

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.*

Redactor: Mihaela N. ȘTEFAN
Tehnoredactor: Magdalena ILIE
Coperta: Magdalena ILIE

Bun de tipar: 16.11.2009; Coli tipar: 12
Format: 16/61×86

Editura Fundației *România de Măine*
Bulevardul Timișoara, Nr. 58, București, Sector 6,
Tel./Fax.: 021 / 444.20.91; www.spiruharet.ro
e-mail: editurafrm@yahoo.com

UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*

GABRIELA MUNTEANU

**SISTEME DE EDUCAȚIE
MUZICALĂ**

Ediția a II-a

**EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*
București, 2009**

CUPRINS

<i>Prefață</i>	7
Capitolul I. Clasificarea sistemelor de educație muzicală	11
Cursul 1	
Educația muzicală – definiție, clasificarea sistemelor de învățământ pe criteriul finalității urmărite (scopuri – sarcini, obiective cadru – competențe generale)	11
Cursul 2	
Clasificarea educației muzicale pe criteriul vârstei (perioade/etape)	22
Cursul 3	
Clasificare pe criteriul apartenenței la tipul de educație muzicală: vocală și instrumentală	29
Cursul 4	
1. Repertoriul școlar în contextul modificărilor aduse de școala activă muzicală ...	37
1.1. Clasificarea repertoriului muzical școlar pe criteriul cantitativ și calitativ al sistemelor sonore și ritmice folosite în funcție de vârsta și nivelul aptitudinilor muzicale	37
1.2. Problemele corespondenței dintre ambitusul pieselor muzicale și diapazonul vocilor.....	44
Capitolul II. Resurse noi în educația muzicală	51
Cursul 5	
Jocul muzical dramatizat ca ideal ludic	51
Cursul 6	
1. Audiția muzicală activă	60
2. Teoriile ambientaliste și educația muzicală	60
2.1. Introducere în muzicoterapie	63
Cursul 7	
1. Audiția muzicală activă	67
2. Patru viziuni asupra modului de convertire a ambientului sonor și a muzicii propriu-zise în resurse ale educației muzicale: metodele Montessori, Martenot, Kabalevski, Suzuki	67
Capitolul III. Solfegierea în secolele XI-XVII	79
Cursul 8	
1. Solmizația relativă	79
1.1. Introducere	79
2. Solmizația în concepția lui Guido d'Arezzo.....	80
3. Musica vera-musica ficta	90
4. Tabulaturile	91
5. Extinderea solmizației: bodedizarea și denumirea sunetelor după Gibelius	92

Capitolul IV. Noi căi (metode) de accesibilizare a scris-cititului muzical în secolele XVIII-XIX	96
Introducere	96
Cursul 9	
Notarea și citirea prin cifre a partiturilor muzicale. Metode din Franța secolului XVIII-XIX: Jean Jacques Rousseau, Piere Galin, Émile Joseph Chevé	98
Cursul 10	
1. O inovație în solfegierea partiturilor: metoda engleză Sarah Glover și John Curwen din secolul XIX	102
2. Alte procedee utilizate în inițierea muzicală până în secolul XIX: musica poetica, mijloace didactice intuitive: dactiloritmia, mâna guidonică și neumele ca procedee fonomimice, „portativul mut”, ortofonul	109
Capitolul V. Metodele de citire și notație muzicală în „școala activă muzicală” a secolului XX	118
Introducere	118
Cursul 11	
1. Metode ale „școlii active muzicale” din Franța și Elveția	121
1.1. Metoda Chevais de pregătire a copilului pentru cântul coral	121
1.2. Metoda Martenot de inițiere psiho-fizică plenară a copilului pianist	126
1.3. Metoda Gédalge de solfegiere	130
1.4. Metoda Dalcroze – inițiere muzicală prin mișcare corporală și dans	135
1.5. Metoda Willems de citire în chei	137
Cursul 12	
Ritmul ca punct de plecare în educația muzicală din Orff-Schulwerk	142
Cursul 13	
Procedee etnosonice purtătoare de universalitate: metoda Kodaly	153
Cursul 14	
Metoda Edlund de solfegiere „atonală”	160
Capitolul VI. Câteva utilizări ale calculatorului în educația muzicală	168
Cursul 15	
1. Noțiuni introductive. Unități periferice. Utilizarea software-ului	168
2. Personal computer-ul în educația muzicală	171
În loc de postfață	175
Anexe	179
Bibliografie	191

PREFAȚĂ

După cum este esențializat conținutul noii discipline din planul de învățământ pentru studii de licență, în însăși denumirea acesteia, ***Sisteme de educație muzicală*** este un curs ce pune față în față și totodată intersectează două domenii: cel al științelor muzicale și cel al științelor pedagogice, mai precis cel al didacticii muzicale.

Din domeniul științelor muzicale am selecționat sisteme intonaționale și sisteme ritmice prin care s-a exprimat muzica creștină și laică europeană începând cu perioada în care s-a încercat o semiografie mai simplă (sec. X). Din domeniul sistemelor pedagogice am prezentat numai orientările care s-au conjugat cu sistemele muzicale.

Având în vedere faptul că obiectivele (scopurile/sarcinile) învățământului muzical destinate fie profesioniștilor, fie amatorilor, de-a lungul timpurilor au fost diferite, trebuie să ne așteptăm ca părți componente ale fiecărui sistem apărut în istoria învățământului muzical să aducă uneori elemente adaptative, alteori schimbări de optică asupra metodelor, mijloacelor prin care aceste obiective devin competente.

Se știe că accesul la muzică s-a făcut, cel mai des, pe cale oral-practică prin intonarea după model sau prin receptarea ei prin audiere. Pe cale scrisă, au ajuns la muzică numai persoane – copii sau maturi – care și-au însușit deprinderea de decodificare a notației muzicale. Aceasta a constituit una din cele mai dificile probleme de rezolvat la nivelul „școlii pentru toți” din toate timpurile. Cu atât mai acută devine această problemă astăzi, când, în actualitatea muzicală românească sau de pretutindeni, s-a statornicit un material muzical vocal și instrumental ce folosește structuri tonale, modale, atonale și, după cum este bine cunoscut, mijloace electronice sau computerizate pentru a practica sau a recepta muzica.

Este unul din principalele motive pentru care în prezentul curs, numit ***Sisteme de educație muzicală***, se intenționează a se prezenta cele mai importante tipuri de conținuturi, resurse materiale și metodologice cu specific muzical, ce au contribuit la facilitarea accesului la muzica scrisă atât a începătorilor, cât și a avansaților. Pe scurt, probleme legate de solfegiere, ca procedeu de decodificare a limbajului muzical, ce reprezintă o parte a obiectivelor urmărite de toate sistemele muzicale, fie că decodificarea (solfegierea) este țintă unică, prioritară sau secundară.

Sistemele muzicale, centrate de obicei pe probleme de scris-citit muzical, după cum se va vedea, sunt o consecință a curentelor și doctrinelor pedagogice, dar și a diverselor concepții estetice, a unor procedee statornicite la nivelul unor centre muzicale (mănăstiri, școli), care, fiecare în parte, a avut nevoie de o morfologie particulară pentru a-și exprima propriilor mesaje. De aici, apariția unor soluții ce s-au reunit în metode, iar unele dintre acestea au format „sisteme”, adică grupări omogene de procedee care au pus o anume ordine în fluxul de educație muzicală de tip scris.

Deducem până aici că vom etala în materialul de față, atât metode clasice cât și metode actuale de acces la practicarea muzicii, cu precădere probleme de scris-citit muzical, dar și câteva soluții oferite de tehnica jocului muzical, a receptării muzicii prin audierea unor piese muzicale, de tehnica modelelor computerizate, având în vedere avansul tehnicii și penetrarea acesteia și în domeniul învățământului muzical, chiar dacă acestea nu vizează strict scris-cititul muzical.

Trebuie să subliniem faptul că, în cadrul unor cursuri de specialitate și în materialele suport ale acestora (auxiliare, suplimentare), au fost tratate sau amintite în anii din urmă diverse metode de solfegiere, ca părți ale conceptului de educație muzicală (vezi I. Șerfezi: *Metodica predării muzicii*, apărută în Editura Muzicală în 1967, G. Munteanu: *De la didactică la educația muzicală*, apărută în 1997 la Editura Fundației România de Mâine, și V. Vasile: *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, 2006).

Ne permitem să facem aprecierea că este ***prima dată în istoria didacticii muzicale din România când această temă, solfegierea, se tratează de sine stătător***, prezentându-o ca fapt diacronic, desigur succint, pentru dimensiunea cursului (un semestru), dar și prin tehnica de tip concentric și sincron pe care o abordează.

Spunem aceasta pentru că aria de cuprindere a problemelor ce alcătuiesc domeniul ***Sistemelor de educație muzicală*** conține și alte teme ce vor fi tratate într-o ramură specială a ciclului II de studii universitare, în studii masterale de „Artă muzicală”, și anume la specializările „Strategii moderne în educația muzicală” și în „Trasee ludice în educația muzicală.” Studenților masteranzi le va fi necesar acest curs în semestrele I și III.

Disciplina ***Sisteme de educație muzicală***, fiind un obiect de studiu nou introdus în planul de învățământ, reclamă cu necesitate cunoașterea lui și de către studenții masteranzi care au absolvit în seriile anterioare atât Facultatea de Muzică a Universității Spiru Haret, cât și celelalte facultăți de muzică din țară, serii care nu au beneficiat de aceste noi informații.

În ciclul II de studii masterale, problemele solfegierii (descifrării, decodificării partiturilor muzicale prin intermediul vocii umane) vor fi așezate în contextul întregului fiecărui sistem de educație muzicală, completate și sintetizate spre a facilita comparațiile și analogiile necesare cercetărilor pe care le vor întreprinde studenții masteranzi.

Cursul disciplinei ***Sisteme de educație muzicală*** se adresează tuturor studenților Facultății de Muzică, fiind o disciplină obligatorie înscrisă în planul de învățământ al ciclului I de studii de licență. Documentele iconice din toate capitolele lucrării pot fi integrate ca materiale de interferență interdisciplinară și în ciclul II de masterat în *Arte muzicale* la discipline ca: *Morfologii și sintaxe muzicologice*, *Arhetipuri muzicale* etc., iar capitolele IV, V și VI din lucrarea de față slujesc și unor demonstrații pentru ciclul II de masterat la disciplinele *Strategii moderne de educație muzicală*, *Trasee ludice*.

Cursul de față va debuta cu definirea sintagmei „educație muzicală” și va trece în revistă relația sistemelor de învățământ cu sistemele de educație muzicală, clasificându-le pe criterii diferite, pentru a contribui, prin acest procedeu, la sporirea competenței studenților de a efectua analize paradigmatic.

Pentru că în actuala reformă a învățământului, alături de resursa „cântec” (piesă muzicală intonată cu text) sau solfegiu (piesă muzicală intonată prin silabe muzicale), sunt numite și alte elemente noi, ca resurse ce servesc procesului complex de educație muzicală, cursul prezintă, în termeni generali, probleme legate de „jocul didactic muzical” și de „audiția muzicală.”

Notația clasică a muzicii prin portativ, chei, alterații – cea pe care o folosim și astăzi – are rădăcini în secolele IX-X. Este motivul pentru care vom începe cu procedeul atribuit lui Guido d’Arezzo (sec. X) și câtorva predecesori, trecând apoi în revistă cele mai importante procedee de solfegiere ce poartă numele unor muzicieni, continuând până în secolul XX, atât în muzica din Vestul, cât și din Estul european, de la muzica modală la cea tonală sau de tip atonal (antitonal).

Considerăm că trecutul acestui domeniu nu este suficient de bine cunoscut și, cercetându-l, el ne va oferi încă multe soluții care pot fi reactualizate și repuse în circuit, în folosul activităților care facilitează solfegierea, adică accesul copiilor și maturilor la cultura muzicală scrisă. Activitatea clasică de scris-citit muzical este foarte vitregită astăzi și datorită modului facil de a practica pasiv muzica, prin audierea ei cu ajutorul mijloace electronice.

Lansăm totodată întrebarea, pe care trebuie să ne-o punem mereu, după fiecare curs: Care și câte din grupările de procedee lansate de un autor sau de un grup de autori formează un **Sistem de educație muzicală**?

În ceea ce privește modul de organizare și prezentare a conținutului acestei discipline noi, am optat pentru structurarea ei într-un număr de 14+1 cursuri, număr egal cu cel al săptămânilor dintr-un semestru. Fiecare curs va avea următoarea structură:

- prezentarea conținutului fiecărui curs;
- vocabular suplimentar de termeni de specialitate (după caz);
- rezumatul cursului;
- oferta de activități pentru autoevaluarea cunoștințelor aferente fiecărui curs;
- teme de rezolvat, alcătuirea unor miniesouri, chestionar, sub forma alegerii unui răspuns corect dintr-o ofertă de mai multe răspunsuri date sau opțiunea pentru un enunț adevărat sau fals (A/F).

La sfârșitul lucrării, la **Anexe**, vom prezenta **Fișe de evaluare** ale unor cursuri, ale unor lucrări practice sau ale unor seminarii. Vom solicita studenților să completeze nominalizat sau nenominalizat fișa, pentru ca prin acest instrument să cunoaștem opiniile lor despre conținutul cursului, despre gradul de accesibilitate și nivelul științific al acestuia, despre gradul de utilitate pentru specialitatea facultății, cea de pedagogie muzicală.

București, martie 2008

Autoarea

I. CLASIFICAREA SISTEMELOR DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Cursul 1

Educația muzicală – definiție, clasificarea sistemelor de învățământ pe criteriul finalității urmărite (scopuri – sarcini, obiective cadru – competențe generale)

Educația muzicală formală (instituționalizată, educația prin școală) este un proces în care sunt antrenați elevii (comunitatea de elevi) și cadrele didactice de specialitate (profesori de educație muzicală, învățători) pe o durată de 10 ani, timp rezervat învățământului obligatoriu, sau 12 ani, cât durează învățământul vocațional muzical (primar-gimnazial-liceal) în România.

În actuala reformă a învățământului din România, începută prin legea din 1998, **educație muzicală** este denumirea disciplinei de învățământ ce face parte din aria curriculară *Arte* în noul plan de învățământ.

Pe parcursul existenței lor, sistemele de învățământ anterioare, prin planurile lor, au numit obiectul de învățământ care avea ca material de studiu sunetele muzicale în complexitatea lor, fie „Cânt”, fie „Muzică”, după scopul/obiectivul principal avut în vedere.

Cântul – ca obiect de studiu al procesului de învățământ, aparținea unui învățământ ce se baza pe transmiterea și însușirea practică, pe cale orală, prin memorarea unui repertoriu de piese muzicale vocale.

Prin muzică se denumea disciplina care adăuga la acest procedeu și probleme de interes teoretic, probleme care în optica legiitorului contribuie la formarea culturii generale a elevului. Obligatorietatea solfegierii unor partituri din manualele de muzică, scris-cititul muzical, rămânând partea dominantă a activității școlare. Disciplina „Muzică” cuprinde deci mai multe domenii: repertoriul de cântece care trebuie să fie învățate oral (aveau menționarea „după auz”), probleme de istoria muzicii și folclor, forme, probleme de teoria muzicii însoțite de solfegii și cântece care se învățau prin solfegiere.

Odată cu schimbarea opticii asupra finalității procesului de învățământ, de la activități de memorare la activități de formarea a interesului pentru munca școlară, legată organic de viața societății în care trăiește elevul, la grija pentru individualitatea și personalitatea elevului, personalitate evidențiată prin potențialul creativ al acestuia, toate acestea au determinat schimbarea denumirii disciplinei într-una care să exprime ideea de proces complex. Cea mai adecvată denumire a fost aceea de „educație muzicală.”

Educația muzicală este disciplina de învățământ ce vizează modelarea stării inițiale a aptitudinilor muzicale ale elevilor, indiferent de nivelul aptitudinilor muzicale (încalțări-aptitudine-talent). Disciplina se preocupă sistematic de formarea deprinderilor muzicale vocal-instrumentale ale tuturor elevilor, a cunoștințelor care să ajute la conștientizarea actului practic muzical. Prin procedee speciale,

disciplina care își ia denumirea de „educație muzicală” are obligația de a modela comportamentul și înclinațiile/atitudinile/talentul de ordin estetic/artistic/muzical al fiecărui elev din comunitatea în care viețuiește. Această disciplină are în vedere cunoașterea prin testare a elevului, socializarea lui, de asemenea, are în atenție și formarea personalității elevului, așa cum am mai menționat, la nivel de muzician amator sau de viitor profesionist.

Altfel spus, se numește **educație muzicală procesul de modelare continuă a deprinderilor, cunoștințelor și atitudinilor prin și pentru muzică.**

Și dacă acestea au fost avatarurile denumirii muzicii ca disciplină de învățământ, ne putem pune, în mod firesc, întrebările:

- Căror sisteme de învățământ aparțin aceste discipline numite „Cânt”, „Muzică”, „Educație muzicală”?
- În fapt câte sisteme de educație muzicală există?
- Denumirea unor grupări omogene de elemente (conținuturi, metode etc.), sunt sisteme sau subsisteme de educație muzicală?

Vom lua în discuție, în cele ce urmează, termenii cei mai vehiculați în lumea pedagogiei muzicale, precum: sistem de învățământ clasic/tradiționalist, sistem de educație muzicală modern, sistemul de educație al „Școlii active”, sistem de educație muzicală pentru preșcolari, școlari, sistem preuniversitar, sistem de educație muzicală vocală, instrumentală.

Se impune o succintă lămurire a termenilor prezentați mai sus.

Prin termenul **sistem** înțelegem un ansamblu de elemente coerente și interdependente ce formează un tot organizat, un ansamblu ce pune ordine în practica aceluiași domeniu, pentru că se conduce după o finalitate bine stabilită și etapizată.

Prin **sistem de învățământ clasic/tradiționalist** înțelegem ansamblul format din:

- principiile care trebuie să orienteze activitatea școlară;
- finalitatea urmărită – înțeleasă ca ceea ce se așteaptă să știe elevii la finele absolvirii școlii;
- plan de învățământ ce indică disciplinele ce urmează a fi studiate, prezentate cronologic (pe ani de studiu);
- precizări referitoare la metodele, mijloacele de învățământ;
- probleme legate de pregătirea profesorului;
- precizări în legătură cu evaluarea elevilor în ceea ce privește cunoștințe/deprinderile dobândite în diverse perioade de timp.

Finalitatea urmărită de învățământul clasic/tradiționalist ca sistem începe să se generalizeze în Europa începând cu secolul XVII (vezi prima orientare dată învățământului de Comenius în *Didactica Magna*, 1657, care însemna „arta universală de a învăța pe toți totul”). Autorul preciza în capitolul XXX că „noi vrem ca tinerii să promoveze și să devină: gramaticieni, dialecticieni, retori, aritmeticieni, geometri, muzicieni și astronomi.” În fapt se reușea, într-o perioadă scurtă de școlarizare, să se învețe numai scrisul, cititul, socotitul și memorarea unor precepte specifice disciplinelor sus-amintite și unele cântece. În planul de învățământ alături de diverse discipline era trecută și o disciplină ce se numea „Muzică”

nu Cânt.” Finalitatea ei indica: „În Muzică se va face începutul dacă copilul va memoriza câte ceva ușor din psalmi și cântări bisericești și le va întrebuința în rugăciunile zilnice” (vezi *Didactica Magna*, E.D.P., București, 1970, p. 135).

Se înțelege de la sine că o astfel de finalitate era cu totul nepotrivită cu vârsta psihologică a copilului. Putem afirma și aprecia că acest tip de învățământ deși își propunea „să-i învețe pe toți toate”, ne amintește de o comparație a unui pedagog român de renume (G.G. Antonescu): învățământul de atunci era asemănător cu un copil obligat să poarte o îmbrăcăminte de om bătrân.

Și această finalitate a persistat până la începutul secolului XX, când se evidențiază clar două direcții diametral opuse în învățământ și în modul de a interveni în comportamentul elevilor de orice vârstă. Ne referim la rigorismul impus și preluat de o parte din școlile europene din opera filozofului moralist german **Friederich Paulsen** (1846-1908) care indica drept precepte benefice trei imperative de urmat în școli:

- Învăță să te supui!
- Învăță să te stăpânești!
- Învăță să faci efort!

La polul opus se află direcția sugerată de înflăcărata scriitoare suedeză **Ellen Key** (1849-1926) care cerea un învățământ:

- fără un regim autoritar;
- un regim bazat pe libertatea deplină a elevului, tratat cu iubire și cu voie bună;
- o programă utilitaristă ce trebuie să cuprindă activități selecționate pe criteriiul „elevul să învețe numai ce este necesar în viața practică imediată.”

Și din această situație, învățământul secolului XX, în multe țări, a ales direcția dată de Key, direcție care a primit un cadru nou dat de finalitatea urmărită și a primit numele de **școală nouă** sau **școală activă**.

Denumirea de „școală activă” nu trebuie interpretată ca fiind opusul celei anterioare care ar fi fost „inactivă”, ci pentru fapte redate foarte clar de G.G. Antonescu în *Pedagogia contemporană* (Editura Cultura Românească, 1935), lucrare scrisă în perioada când aceste noțiuni încercau să prindă contur practic în România.

Iată ce scria autorul (p. 32-33): „În ori ce școală se lucrează. Lucrează și profesorul și elevul, deci ambii sunt activi, am putea spune că avem o școală activă. Da, dar această școală este activă în mod reproductiv. Elevul primește explicațiile profesorului, are textul în manual și îl învață, de cele mai multe ori fără să înțeleagă suficient, dar **reproduce** ceea ce i s-a dat.”

O „școală activă” este instituția în care activitatea profesorului și a elevului trebuie să stea sub semnul *parteneriatului, al creativității, al activităților practice legate de viața societății în care trăiește*, fără a selecționa utilitarist temele de lucru.

Elevul și profesorul trebuie să aibă activități creatoare: profesorul va fi creator dacă va ști să adapteze o activitate practică sau intelectuală la posibilitățile elevului și prin acestea să-i dezvolte interesul pentru un anumit domeniu. Elevul va

fi activ/creator dacă va fi provocat să realizeze prin forțe proprii o lucrare. Ce fel de lucrare? Această lucrare, cât de mică, dar personală, va aparține fie practicii unui domeniu profesional, fie culturii generale-intelectuale, fie unei probleme legate de eul personal sau a micii colectivități în care trăiește elevul.

O astfel de finalitate, cel puțin în reforma actuală a învățământului românesc, urmărește *să-l învățăm pe elev să știe (teorie) și să știe să aplice (practic) ceea ce știe teoretic*. Finalitatea vizează formarea de deprinderi practice, cunoștințe teoretice necesare înțelegerii modului de aplicare/acționare a acestora și, totodată, urmărește formarea și dezvoltarea laturii atitudinale, a comportamentului elevului față de sine însuși, față de concepțiile filozofice, religioase estetice ale societății secolului XXI.

Revenind la termenul de „educație muzicală instituționalizată”, aceasta, pentru a orienta procesul didactic spre țeluri comune, și-a propus în sistemele din care a făcut parte, indiferent că s-a numit ca disciplină de învățământ „muzică” sau „cânt”, câteva **ținte** care concordă principial, dar se diferențiază prin formulări. Țintele se pot numi **scopuri**, **sarcini** sau în terminologie mai nouă, mai bine conturată semantic: **obiective** și în alte cazuri **competențe**.

Scopul unui sistem de învățământ obligatoriu dar și vocațional este o noțiune ce aparține unei terminologii mai vechi. Prin scop se intenționa proiectarea, anticiparea unei părți din **idealul** urmărit într-un proces mai îndelungat de instrucție. Scopul indica așteptările finale ale învățământului de tip tradiționalist. Scopul deriva din idealul de sorginte tradiționalistă. Deși idealul era indicat ca fiind complex, moral, intelectual, tehnic, estetic, sarcinile indicate în preambulul programelor analitice nu indicau elemente concrete, măsurabile care să permită și evaluări corespunzătoare. Această deficiență se comuta în practica școlară, prin manuale și modul de abordare metodică a orei de muzică, ce se mărginea numai la alfabetizarea (scris-cititul muzical elementar) unei mase mari de populații tinere și însușirea după auz a repertoriului de cântece.

Sarcinile ce rezultau din relația idealul sistemului, cu scopurile sistemului de învățământ și cu cele specifice disciplinei, vizau, așa cum se concretizau în manualele sistemului tradiționalist, exerciții necesare formării deprinderii de solfegiere, asociate cu probleme teoretice și de asimilare a repertoriului de cântece.

Am arătat mai sus că „Muzica” în *Didactica* lui Comenius era în fapt „Cânt” și avea ca scop însușirea unui repertoriu religios și, ca sarcină, implementarea acestora în rugăciunile zilnice ale elevului.

Deoarece chiar scopul sistemului de învățământ clasic era prezentat drept o țintă complexă instructiv-educativă, iar spre secolul XVIII-XIX, în diverse țări europene, precum Franța, Anglia, Germania, Italia, se încearcă soluții de accesibilizarea scris-cititului muzical, pentru marea masă de elevi. Se urmărea ca elevii să învețe să citească muzică (să solfegieze) în și prin metodele adecvate progresului pe care l-au făcut științele psiho-pedagogiei.

Scopul acesta complex, în care apare din ce în ce mai clar tendința de a alfabetiza muzical elevii prin și în școală, orientează practica școlară spre două direcții.

O direcție, foarte păguboasă și cu consecințe nefaste pentru învățământul de masă, a fost transferul programei de solfegii/teorie din școlile cu profil vocațional teologic sau muzical de pe lângă catedrale, universități, bresle, în școlile de cultură generală (gimnazii, licee) ca școli „pentru toți”, cum le numea Comenius încă din secolul XVII. Elevii, indiferent de dotarea lor, erau obligați să solfegieze, exerciții aride și să cunoască definiții, care pentru ei nu însemnau nimic, slăbind sau anulând interesul natural, atracția elevilor pentru muzică.

O a doua direcție (despre care vom da detalii în capitolele III-IV din lucrarea de față) s-a format din crearea unor metode de însușire evolutivă a numărului de sunete prezentate spre solfegiere sau în apelarea la inițierea muzicală instrumentală, cu instrumente cu manualitate ușoară și la jocuri muzicale, în loc de clasică lecție herbartiană.

Așa de exemplu, Maria Montessori, la începutul secolului XX, face educație muzicală prin jocuri. Acestea dezvoltau elevilor capacitatea discriminării senzoriale a sunetului muzical, ajutându-i în felul acesta să citească și să identifice timbrurile, duratele, înălțimile diferitelor sunete muzicale sau nemuzicale.

La fel procedează în indicarea scopului urmărit de educația muzicală și Maurice Chevais prin anii 1928. El menționează că sistemul lui de educație muzicală are ca primă sarcină să-l facă pe copil să iubească muzica. Apoi, după ce enumeră sarcini de ordin estetic și motivațional, solicită ca prin jocuri muzicale ce au ca țintă durată, înălțimea sunetelor, să se transmită inductiv cunoștințele teoretice necesare practicării muzicii vocale.

Traseul tradiționalist este prezent și în învățământul românesc din secolul XIX și din prima jumătate a secolului XX. Pentru a demonstra felul în care se practica muzica în școli, prin intermediul manualelor, ca principale mijloace de învățământ, trebuie să urmărim tablourile sinoptice de la *Anexe*, din care putem observa că principala sarcină a orei de „Muzică” era solfegiul, în aproape toate tonalitățile cadranelor tonalităților.

Pentru a ilustra situația „Muzicii” ca disciplină de învățământ, prezentăm exemple din cele două lucrări de didactică muzicală, reprezentative pentru modul în care au fost indicate și practicate aceste așteptări finale ale procesului de instruire și educație muzicală în România în perioada 1960-1990.

În aceste lucrări – muzica obiect de studiu pentru învățământul de cultură generală, dar nu numai – se menționa că scopul acestei discipline era dublu: unul general, alăturându-se celorlalte discipline, și altul special, vizând ceea ce trebuie studiat în școli numai prin arta muzicală.

De exemplu, *Ion Șerfezi* (1914-1991), profesorul care a creat (după 1960) catedra de metodică în cadrul învățământului superior muzical bucureștean (Conservatorul Ciprian Porumbescu) și care a scris o lucrare completă de îndrumare a profesorilor de la catedrele de muzică din România, pentru clasele I-XII, indica în *Metodica predării muzicii*, E.D.P., București, 1967, p. 17-19: „...muzica – obiect de învățământ – are un scop dublu: a) de a contribui la educația multilaterală a elevilor; b) de a contribui la educația estetică a elevilor... În sarcinile ei speciale includem: dezvoltarea dragostei și interesului pentru muzică, a auzului muzical, a vocii elevilor, formarea deprinderilor necesare practicării muzicii, a cunoștințelor

necesare înțelegerii muzicii, studierea practică a lucrărilor valoroase și accesibile elevilor.” În lucrarea sus-amintită, lucrare de pionierat în pedagogia muzicală a secolului trecut, autorul face următoarea distribuție cantitativă a tematicii: 100 de pagini destinate problemelor de didactică, 30 pagini destinate planurilor de lecții, 180 de pagini destinate formării de deprinderi de cânt prin solfegiu și 20 de pagini destinate celorlalte tipuri de activități vizând educația estetică, artistică a elevilor.

Un alt exemplu de indicare în lucrările de specialitate a raportului dintre scopurile și sarcinile muzicii, ca disciplină de învățământ, este cel din lucrarea *Anei Motora-Ionescu* (1915-1992) intitulată *Metodica predării muzicii pentru clasele I-VIII*, E.D.P., București, 1965. Autoarea a fost profesor de metodica predării muzicii la Institutul de Muzică din București, instituție ce pregătea pe atunci profesori pentru clasele I-VIII și s-a făcut cunoscută pentru modul de aplicarea în România a metodei de educație muzicală activă prin jocurile din metodica franceză Maurice Chevais și prin concertele cu ansambluri mari corale și prin orele de solfegiu, care formau auzul melodic, armonic, și diversitate ritmică chiar în stadiul de inițiere muzicală a elevilor.

În ceea ce privește finalitatea pe care considera că trebuie să o urmărească procesul de învățământ la disciplina „Muzică”, autoarea indica următoarele componente drept scop al muzicii ca obiect de studiu pentru clasele I-VIII (vezi p. 16-22): „...de a face educație muzicală de masă, prin toate mijloacele și formele de activitate artistică muzicală.” Sarcinile prin care se realizează acest scop se referă la: dezvoltarea vocii și auzului, tuturor elevilor, a dragostei pentru muzică, înarmarea cu priceperi, deprinderi și cunoștințe muzicale, a spiritului colectiv, a unui comportament frumos, cunoașterea creației culte și populare.”

Urmărind, în lucrarea sus menționată, distribuția paginilor destinate acestor sarcini, sintetizăm: 110 de pagini tratează probleme de didactică generală și specială, 115 pagini planurile de lecție, 365 pagini sunt destinate exercițiilor, jocurilor pentru formarea deprinderilor de scris-citit muzical, cânt coral, audiere pasivă, invențiuni muzicale.

Observăm în *Metodica Șerfezi* că între scopuri, sarcini și realizarea concretă există diferențe în tratarea celor propuse. Din *Metodica Motora-Ionescu* reiese faptul că scopurile și sarcinile propuse, deși sunt foarte diversificate, nu sunt satisfăcute de terminologia clasică, nu acoperă nuanțat cerințele și așteptările pe etape ale finalității procesului de învățământ.

Noțiunile prin care se indica finalitatea urmărită de procesul de învățământ de tip tradiționalist prin intermediul muzicii, adică scopurile/sarcinile, în noua conjunctură a secolului XXI, nu au mai putut acoperii nuanțat aria semantică a diferitelor trepte ale finalității procesului de învățământ (a se observa sarcinile din *Metodica Motora-Ionescu*). Aceste realități au determinat alegerea unor noi termeni, precum **obiective** și **competențe**, termeni care asigură și acoperă intențiile practicii, pe etape distincte ale procesului de învățământ la toate obiectele de studiu din planul de învățământ, inclusiv pentru muzică.

Aceste denumiri noi indică stadiul ierarhic al finalității, clarificând ce se urmărește în fiecare etapă a ei. Așa a apărut categoria de **obiective** și apoi cea de **competențe**, care precizează probleme legate atât de fondul, conținutul, metodele procesului de educație cât și forma acestuia.

Categoria obiective cuprinde etapatizat și ierarhizat trei noțiuni distincte. Ele se constituie într-un ghid pentru înțelegerea de către profesori dar și de către elevi a etapelor pe care le parcurge munca lor anual, semestrial, săptămânal, muncă, adică activitate ce se referă la însușirea unor comportamente practice și atitudinale filtrate prin și pentru muzică. Acestea sunt valabile pentru toate disciplinele de învățământ și sunt numite:

- obiective cadru;
- obiective de referință;
- obiective operaționale.

Cel puțin pentru etapa actuală, pentru clasele I-VIII se utilizează categoria noțională **obiective**, obiective care au următorul înțeles explicitat în *Metodologia aplicării ariei curriculare Arte* (ME, 2001):

Obiectivele cadru (simbol O.C.) 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 (școală primară) cls. I-IV, la cursul inferior format din gimnaziu (cls. V-VIII) și cursul inferior liceal (cls. IX-X). Obiectivele cadru urmăresc formarea și dezvoltarea cunoștințelor, desprinderilor practice și atitudinilor la elevi, au structură comună și asemănătoare pentru disciplinele ce aparțin unei arii curriculare.

În cazul ariei curriculare *Arte*, există obiective comune pentru educație muzicală și educație plastică care indică activități: pentru formarea și dezvoltarea capacității de interpretare vocală și instrumentală, a capacității de audiere activă a unui repertoriu de piese din literatura clasică, modernă și contemporană și din folclorul multinațional, deprinderea descifrării unor partituri de nivel corespunzător vârstei și capacității muzicale și de întreținere a spiritului creativ al elevilor folosind arta sunetelor.

Obiectivele de referință (simbol O.R.) sunt sarcini, ținte, așteptări ce urmăresc anual achizițiile și comportamentul, atitudinile unui elev. Acest tip de obiective concretizează o parte din intențiile obiectivelor cadru, care timp de un an sunt repetate în diverse contexte metodice pentru a împlini sarcina complexă, numită obiectiv cadru.

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

Pentru liceu (curs inferior cls. IX-X și curs superior cls. XI-XII) programele înlocuiesc termenul de *obiectiv* cu cel de *competență*, deoarece categoria noțională *obiective* este mai restrânsă față de ceea ce semnifică categoria *competențe*.

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

- **Competențele generale** – se referă la un obiect de studiu și urmează parcursul întregului ciclu liceal (simbol C.G.).

– **Competențele specifice** – se referă la un obiect de studiu dar prevăd formarea lor în arcul de timp rezervat unui singur an școlar (simbol C.S.).

Competențele se pot realiza parțial sau integral în funcție de modul în care cunoștințele și deprinderile muzicale devin instrumente de recunoaștere a valorilor componistice, interpretative și contribuie la exprimarea atitudinilor izvorâte din cunoașterea activă. Altfel spus, trebuie să ne convingem că elevii au opinii, nu păreri contaminate de subiectivism neprofesionalist.

Ghidarea procesului de învățământ și implicit a procesului de educație muzicală, prin intermediul obiectivelor cadru și a competențelor generale, este o practică europeană, pe care învățământul românesc a adaptat-o păstrând specificul și tradiția lui legată de repertoriu.

Pentru procesul de educație muzicală școlară, cele patru obiective cadru și cele două competențe generale slujesc principial ideea de mai sus, și anume ca procesul de educație muzicală să se realizeze **prin și pentru muzică**.

Dacă urmărim **terminologia clasică: scop/sarcini**, semantica termenilor ne conduce spre o practicare mai restrânsă de țeluri și chiar termenii induc neclarități în ceea ce privește etapele finalității urmărite de procesul de învățământ.

Termenii au aparținut unui sistem de învățământ clasic ce prin tradiție urmărea însușirea cu prioritate a scris-cititului muzical indiferent de nivelul de aptitudini muzicale ale elevilor.

Într-o primă etapă, până în secolul XX, finalitatea exprimată prin termenii scop/sarcini ținea alfabetizarea elevilor și formarea unui repertoriu de cântece suficient de arbitrar alese. Acest tip de finalitatea era considerată ca o cerință de nivel superior a societății.

Terminologia modernă: obiective cadru – de referință – operaționale și competențe generale – specifice, semantic, este mai cuprinzătoare și ne indică un sistem de educație muzicală, adică de modelare continuă, un proces de aferență inversă elev-profesor, prin care poate să se observe pe etape progresele, stagnările acestui proces. Altfel spus, dinamica procesului de educație muzicală a elevilor.

Și pentru a înțelege mai clar ce semnificație și utilitate practică au termenii mai susamintiți precizăm că **sistemul de învățământ clasic-tradiționalist avea drept finalitate**, exprimată prin ierarhia scopuri-sarcini, următoarele: alfabetizarea masei de elevi, dezvoltarea memoriei și formarea unei gândiri monovalente (monodisciplinare). Sistemul a avut viabilitate internațională, până la începutul secolului XX, când rezultatele cercetărilor din pedagogie și psihologie au arătat carențele sistemului de învățământ clasic. Așa a început reformarea sistemului de învățământ la scară internațională. Reformarea învățământului s-a realizat după principiile **școlii active**, care transfera activitatea școlară petrecută strict în clădirea școlii, activitate centrată pe memorare mecanică a problemelor necesare intrării în viață a elevilor, spre activități naturale, de cunoaștere și convingere directă a vieții de către elev în: loturi agricole, ateliere mecanice, în activități de îngrijire directă a animalelor, în activități de gospodărie, în formații artistice-muzicale. Elevii cunoșteau activitățile societății în care trăiau și prin intermediul simulatoarelor, în cazul unor activități mai complexe, care nu permiteau elevilor intrarea în locuri periculoase, cum ar fi uzinele, centrale atomice (din ultima perioadă) etc.

O asemenea școală desigur avea o altfel de finalitate, care se concretiza în **proiecte** pe diverse teme, ca activități interdisciplinare, cu obiective concretizate în fapte utile comunității elevilor. Finalitatea sistemului modern bazat pe principiile școlii active indicau ca obiective generale (cadru) formarea interesului pentru munca școlară și a adulților, stimularea personalității și capacității de socializare, a creativității elevilor drept cele mai evidente dovezi ale creșterii individualității lui. Obiectivele ce derivau din aceste ținte generale indicau adaptare, de exemplu la muzică, a repertoriului pe anotimpuri și calendar cultural-religios, care să permită prezentarea programelor în fața unui auditoriu, evitând selecționare și învățarea repertoriului de cântece pe probleme de gramatică muzicală. Se indica apelarea la inițiere instrumentală, iar educația muzicală era etapizată în educație pentru preșcolari și școlari și se propuneau forme de activități liberdimensionate, cu precădere jocuri didactice. Obiectivele indicau acte măsurabile, care să permită controlul și autocontrolul calității acelor mici activități, să dea mereu satisfacție elevului, ca procedeu de formare a interesului pentru munca școlară.

Un asemenea sistem de învățământ își adaptează metodele, formele, mijloacele, conținutul la vârsta și capacitatea elevilor (vezi completările din partea I a Cursului 2)

Prezentă spre exemplificare trei stadii de transformare a obiectivului cadru, în obiectiv de referință și apoi în obiectiv operațional:

Subiectul lecției

Semnele de alterație ale sunetului: Bemolul. Clasa a VI-a.

Obiectivul cadru nr. 3: Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj.

Obiective de referință:

- 3.1. Să descifreze cântece în tonalități majore și minore cu o alterație la cheie.
- 3.3. Să diferențieze în audição caracterul major sau minor al tonalității unor cântece.
- 3.4. Să identifice în lucrările audiate temele muzicale și să le analizeze structura într-o partitură.

Precizare! obiectivul nr. 3.2. nu a fost redat, pentru că se referă la probleme ritmice ce nu fac obiectul lecției ce privește un element melodic.

Obiective operaționale:

- elevii trebuie să dobândească capacitatea de a intona și solfegia structura melodică majoră transformată în structură minoră cu ajutorul bemolului;
- elevii să fie capabili să descifreze toate modulele melodice ce conțin structuri melodice ce antrenează semitonal bemolul;
- elevii să fie capabili să unifice modulele învățate spre a da unitate cântecului solfegiat aflat în manual;
- elevii să fie capabili să recunoască în două piese intonate de profesor caracterul major sau minor al pieselor;

- elevii să fie capabili după audierea unor piese simple instrumentale să identifice în partituri structurile melodice care conțin bemoli;
- elevii trebuie să scrie sunete cu semnul bemolului scris în fața notei muzicale.

Rezumat

Învățământul european dar și cel de pe alte continente a parcurs, dacă luăm în considerație finalitatea urmărită, două etape principale care poartă următoarele denumiri:

- *Învățământ de tip clasic-tradiționalist*. Clasic, în sensul că a elaborat un sistem ce poate servi ca model, și tradiționalist, în sensul că a păstrat intactă tradiția modelului timp de 1000 de ani. Sistemul, deși își propusese un scop mai complex informativ și formativ, nu a reușit decât să alfabetizeze masa de copii. Un astfel de sistem își exprimă finalitatea prin scopuri și mai multe sarcini, fără ca termenii să diferențieze, să acopere clar semantica unei finalități complexe.
- *Învățământ modern sau „Școală activă.”* Își propune activarea creatoare a profesorului și elevului, apelând la metode de tip ludic.

Finalitatea *școlii active* se exprimă prin categorii de termeni precum: obiective (cadru, de referință, operaționale) sau competențe (generale, speciale).

Disciplină numită în sistemul tradiționalist „Cânt” sau „Muzică”, în sistemul de învățământ modern al școlilor de tip activ se numește „Educație muzicală” cu țeluri complexe informativ-formative, alăturând noi metode specifice vârstei și capacității elevilor.

Vocabular nou de specialitate

Activitate ludică = activitate realizată cu plăcere, fantezie și cu mobilitate de situații.

Arie curriculară = denumirea unuia din cele 7 grupe ce unesc discipline cu aceleași obiective și metodologii: Limbă și comunicare; Matematică și Științele naturii; Om și societate; Arte; Educație fizică și sport; Tehnologii; Consiliere și orientare.

Aria curriculară „Arte” = grupul de discipline format din educația plastică și educația muzicală. Grupul își propune obiectivul de a forma și dezvolta sensibilitatea elevului prin mijloace specifice fiecărei arte. Aici prin linie, culoare și sunete.

Aptitudini muzicale = însușiri care mijlocesc succesul unei activități muzicale: interpretative vocale sau instrumentale, dirijorale, componistice.

Nivele ale dotării/muzicalității = înclinații/predispoziții/aptitudini/talent.

Conținutul procesului de învățământ = totalitatea temelor, a capitolelor, a subiectelor ce vor fi tratate pe parcursul școlarizării elevilor.

Finalitatea unui sistem de învățământ = exprimă scopul și rezultatul la care trebuie să ajungă la sfârșitul activităților școlare.

Forme de organizare a activității elevilor = activități ce grupează elevii după cerința de a fi lucrate de întreg colectivul clasei (activitate frontală), de a fi realizate pe colective mai mici (pe grupe omogene/eterogene) și activități care necesită lucru, tratarea individuală și diferențiată a elevului.

Joc muzical = activitate ludică ce are ca obiectiv învățarea sau demonstrarea unui anumit subiect din programa școlară.

Lecția herbartiană = activitate desfășurată pe parcursul unei ore școlare (50 minute) și se secvențează obligatoriu în părți (momente) care trebuie parcurse într-o anumită ordine logică. A fost schițată de Herbart, pedagog și psiholog german din secolul XIX.

Metode de învățământ (resurse) = căi, moduri concrete de lucru pentru a atinge un obiectiv propus: calea de a transmite cunoștințe noi, calea de a forma deprinderi practice de diverse tipuri, calea de a realiza consolidarea celor învățate, calea de a sistematiza și recapitula, calea de a realiza evaluarea elevilor.

Mijloace de învățământ (resurse) = totalitatea materialelor, instrumentelor care mijlocesc, contribuie la demonstrațiile necesare predării-învățării și evaluării elevilor.

Plan de învățământ = sau planul cadru este un document oficial emis de minister, ce cuprinde totalitatea disciplinelor ce se vor preda pe toată perioada școlarității, discipline grupate pe arii curriculare.

Traseul clasic al învățării = este traseul: intuiție-explicație-aplicație, ulterior completat de Herbart printr-o succesiune de momente (părți ale lecției): Moment apercceptiv – Moment intuitiv – Momentul comparării celor intuite, Momentul generalizării (regula), Momentul aplicării pe o scară mai largă a subiectului învățat.

Utilitarism = curent în pedagogie care consideră că un elev trebuie să învețe lucruri utile, practice; motivația teoretică ocupă un loc minor în acest tip de învățământ.

Activități de autoevaluare

I. **Alcătuiești un referat cu tema:** Ora de educație muzicală între procedee active și procedee reproductive – cazuri concrete.

II. Alegeți răspunsul/răspunsurile corect/corecte.

1. Ca disciplină de învățământ arta sunetelor s-a numit:
 - a) întotdeauna Cânt;
 - b) întotdeauna Muzică;
 - c) Cânt, Muzică, Educație muzicală.
2. Educație Muzicală este denumirea unei discipline din planul de învățământ care:
 - d) are ca obiective modelarea cunoștințelor, deprinderilor vocal-instrumentale, a atitudinilor fiecărui elev pornind de la datele sale inițiale;
 - e) are ca obiectiv alfabetizarea muzicală a elevului și formarea unui repertoriu de piese vocale necesare vieții culturale.

3. Educația muzicală din cadrul școlii active își propune:
 - a) selecționarea conținutului, a metodelor în funcție de vârsta și capacitatea elevului;
 - b) inițierea muzicală să se realizeze vocal-instrumental;
 - c) forma de organizare a activității elevilor să fie de tip ludic/creativ.

III. *Alegeți dacă enunțul este fals (F) sau adevărat (A).*

1. Finalitatea urmărită de sistemul modern de educație muzicală se obiectivează în patru tipuri de obiective (clasele I-VIII) și 2 tipuri de competențe (clasele IX-XII).
2. Între termenul de *obiectiv* al procesului de învățământ și *competență* al aceluiași proces nu există diferențe semantice.
3. Termenii: scop, sarcini, obiectiv, competență sunt sinonimi și ca atare pot fi utilizați în orice sistem de referințe pedagogice, fie ele clasice sau moderne.

Cursul 2

Clasificarea educației muzicale pe criteriul vârstei (perioade/etape)

Din expunerea subiectului cursului anterior, se desprinde ideea că în sistemul de învățământ european s-au conturat în timp, cel puțin în ultimii 300 de ani ai mileniului II, două direcții foarte strâns legate de finalitatea urmărită.

Marea provocare a constituit-o alfabetizarea copiilor Europei, sperându-se în emanciparea societății prin argumentele date de rațiune, de știință. Conform principiului tradiționalist, care consideră că noua generație trebuie să repete învățătura și experiența celei vechi, o latură dominantă a sistemului tradiționalist era exercițiul de memorare a acestora prin cultura scrisă esențializată în manuale.

Concluziile, izvorâte din observarea adevăratei finalități a sistemului de învățământ clasic-tradiționalist, arătau carențe care evidențiau inadecvarea elementelor componente ale acestuia (conținut, repertoriu, mijloace, metode etc.) la capacitatea reală psihică și fizică a vârstei elevilor. Cu atât mai acută era situația la ora de muzică, unde nu toți elevii aveau aptitudinea de a reproduce sunetele la înălțimea lor reală.

Rezultatele cercetărilor din psihologia școlară, concluziile analizelor critice asupra doctrinelor care au stat la baza organizării învățământului din diverse țări, opinia publică prin glasul unor scriitori și pedagogi, printre care cel mai vehement a fost al suedezei Ellen Key, au dus la apariția unor noi orientări în domeniul pedagogiei, orientări care au creat premise pentru ca drumul sistemului nou, numit „școală activă”, să fie ferm și să poată fi adaptabil la particularitatea unei țări.

Așa a apărut *pedagogia experimentală* ce a propus cunoașterea elevului prin măsurători specifice (teste de inteligență generală – Q.I., teste de specialitate – Q.S.), *pedagogia socială* ce a oferit soluția organizării colectivelor de elevi pe

grupe dinamice, omogene sau eterogene ca nivel de aptitudini și informație. Acest tip de organizare a suferit în timp schimbări, ajungându-se la concluzia că un elev se dezvoltă natural dacă organizarea școlară alternează între activitatea în grup, activitatea individuală și cea la nivel de colectiv mare de elevi (activitate frontală).

O altă orientare, ce a influențat sistemul de învățământ, a fost cea dată de ***pedagogia personalității/a culturii*** care a indicat disciplinele și procedeele care contribuie substanțial la creativitatea elevului, la conturarea personalității lui.

Conjugate, concluziile acestor noi pedagogii au evidențiat ideea că fiecare elev are o individualitate foarte bine conturată, care necesită o tratare individuală, că există etape de vârste ale elevilor care nu trebuie ignorate, că elevul nu trebuie supraevaluat și nici subevaluat, ci bine și permanent cunoscut în dinamica evoluției sale, pentru ca să nu mai existe asupra elevului aprecieri de genul „s-a schimbat, nu era anul trecut așa!”. De asemenea, s-a evidențiat indubitabil influența pozitivă a practicării active, pasive, dar creatoare a artelor, cu precădere a muzicii.

În aceste condiții, s-au conturat următoarele observații care au necesitat luarea lor în considerație și reformarea sistemului de învățământ pe baze noi:

- elevul nu este „tabula rasa”, dat fiind faptul că la venirea lui în școală el aduce o anumită experiență de viață și o dotare înăscută, de care trebuie să se țină cont în procesul de învățământ;
- există perioade cu anumite caracteristici psiho-fizice legate de vârsta elevilor. Perioadele școlare sunt distincte: cele până la 7 ani, până la 14 ani, apoi până la 18 ani;
- există diverse niveluri de dotare muzicală.

Secolul XX a stabilit ciclurile vieții, precizând caracteristicile fundamentale ale fiecărui ciclu, stadiile și substadiile implicate și a indicat, în urma observațiilor sistematice și a cercetărilor experimentale efectuate, modificările ce apar în ritmul de creștere staturală-ponderală, însușirea comportamentului familial, sociocultural, în instruire-autoinstruire etc.

Trebuie spus, încă de la început, că educația muzicală actuală, în pas cu orientările de principiu ale învățământului modern, ia în considerație toate ciclurile vieții, deoarece un obiectiv al învățământului modern/contemporan este educația muzicală continuă, permanentă, fără frontierele date de perioadele de vârstă. Tendința ei este de coborâre a procesului de educație muzicală sub vârsta preșcolară – vârsta întâia (vezi în capitolul III, metoda Suzuki) – și loisirul muzical pentru vârsta a treia.

Ciclurile vieții, așa cum sunt prezentate în majoritatea lucrărilor de specialitate, se prezintă pe trei cicluri/etape. În *Psihologia vârstelor*, Ursula Șchiopu-Emil Verza, E.D.P., 1997, prezintă la paginile 45-46 un tablou sinoptic din care selecționăm următoarele cicluri de dezvoltare:

- a) *ciclul de creștere și dezvoltare, de la 0-20/24 ani cuprinde:* ciclul prenatal (9 luni), copilăria și pubertatea (primul an de viață, prima copilărie/perioada antepreșcolară 1-3 ani, a doua copilărie/perioada preșcolară 3-6 ani, a treia copilărie/perioada școlară mică 6-10 ani, pubertatea 10-14 ani, adolescența 14-20 ani, uneori există și adolescența prelungită 20-24 ani;

b) *ciclul adult de la 20/24-65 ani cuprinde vârsta adultă activă;*

c) *ciclul de regresie, de bătrânețe, vârsta involuției 65-90 ani.*

Se mai pot numi ciclurile și: vârsta întâia (0-20 ani), vârsta a doua (20-65 ani), vârsta a treia (de la 65 de ani în sus).

În educația muzicală din prima jumătate a secolului XX, deci în procesul de învățământ modern, s-au stabilit perioade ale procesului, denumite și grupate, în majoritatea metodelor de educație muzicală de renume mondial sau național, tot pe criteriul obiectivului principal, cel legat de notația muzicală, înțeleasă ca scris-citit muzical. În felul acesta apar denumiri ca:

- etapa/perioada prenotației muzicale și etapa/perioada notației muzicale;
- etapa/perioada oral-intuitivă și etapa/perioada de solfegiere etc.

O schiță a periodizării educației muzicale pe criteriul vârstei poate începe cu **Friederich Froebel (pedagog german, 1782-1852)** primul care a creat o școală specială pentru copii sub vârsta școlară mică. Instituția s-a numit *grădiniță de copii* și se conducea după un program și prevedea mijloace didactice speciale incluzând un număr de corpuri geometrice pe care Froebel le numea „daruri” (corpuri geometrice puse în cutii, ca daruri = cadouri). Froebel apela în procesul de instrucție și la jocuri didactice pe suport muzical vocal.

Maria Montessori (medic psihiatru și pedagog italian, 1870-1952) împarte procesul de educație în perioada de dezvoltare a sensibilității senzoriale începând cu vârsta de 3 ani. A doua perioadă este destinată însușirii muzicii prin notația muzicală și începe atunci când sunt bine stăpânite procedeele primei etape. Avem un exemplu, deci, de intrarea în drepturi și a criteriului de capacitate muzicală.

Maurice Chevais (muzician și pedagog francez, 1880-1943) împarte procesul de educație muzicală în trei etape:

- etapa prenotației între 6-9 ani;
- etapa solfegiului între 9-12 ani;
- etapa explicațiilor, teoriei muzicii, după 12 ani.

Modelul a fost preluat și propagat în pedagogia românească mai ales prin metodica Anei Motora-Ionescu după 1960.

Maurice Martenot (compozitor și metodician al educație muzicală, 1898–1980) nu periodizează procesul de educație muzicală, ci îl concepe ca o suită evolutivă de jocuri muzicale complexe care au în vedere pregătirea melodică, armonică, prin audiția muzicală a viitorului pianist.

Andre Gedalge (1856-1926 – compozitor, profesor universitar de contrapunct și fugă a unor compozitori celebri printre care și G. Enescu) consideră că educația muzicală trebuie începută numai după ce elevul a absolvit ciclul primar, trecând direct la instrucția muzicală prin notație muzicală și solfegiere. Aceeași opinie a împărtășit-o și Dimitrie Cuclin, compozitor și teoretician român (1885-1978).

Edgar Willems (profesor, 1890-1978) prevede două etape pentru educația muzicală instrumentală (pian):

- o primă etapă de pregătire a auzului muzical prin exerciții de dezvoltare a sensibilității ritmice, melodice, armonice și prin consolidarea solfegiului tonal;

- etapa a doua de practică instrumentală.

Emile Jaques Dalcroze (muzician/pedagog, 1865-1950) își concepe educația muzicală în două etape, fără să condiționeze etapizarea de vârsta sau nivelul dotării intelectuale sau special-muzicale a începătorului. Inițierea muzicală recomandă să se înceapă de foarte timpuriu, de la vârsta de 3 ani și are următoarea succesiune:

- etapa pregătitoare cu un an de educație ritmică și un an de solfegiu;
- etapa instrumentală, contactul cu pianul.

Zoltan Kodaly (compozitor și metodician maghiar, 1882-1967) concepe procesul de învățământ pornind din perioada preșcolară, fără să țină cont de periodizarea pe vârste de tipul celei indicate de Chevais. Procesul de educație muzicală este condus de o suită evolutivă de cântece vocale de la scandări și recitări ritmice expresive a unui repertoriu de poezii din folclorul copiilor la biciniile și triciniile Renașterii, la cele din repertoriu contemporan tonal-modal.

În cele 16 caiete destinate educației muzicale vocal-instrumentale **Carl Orff (compozitor și metodician german, 1895-1982)** realizează, ca și Kodaly, o prezentare în suită evolutivă a unui material sonor ce pornește de la jocuri cu cuvinte ritmice în diverse limbi asociate cu ritmica naturală corporală și trece la învățarea vocal-instrumentală a unor piese muzicale prin module melodice prepentatonice, apoi heptatonice modale și tonale.

Violonistul și pedagogul japonez Shin-Ichi Suzuki (1898-1998) și-a conceput metoda de educație instrumentală în două etape. Recomandă ca educația să înceapă cât mai de timpuriu (3 ani).

- în prima etapă se practică audierea continuă a repertoriului de piese muzicale și însușirea tehnicilor de priză a viorii, și a comportamentului unui violonist pe podium de concert, a însușirii unor micromodele ritmice sau melodice ca fragmente din repertoriul anual;
- după învățarea unui repertoriu de piese, prin memorare se trece la învățarea notației muzicale și a descifrării unei partituri, procedeu însoțit continuu de audierea piesei supuse studiului. Se menționează că trecerea în etapa a doua nu este determinată de vârstă, ci de buna pregătire dobândită după parcurgerea primei etape de inițiere.

În România, au existat frecvente preocupări de a periodiza educația muzicală, în sensul că s-a creat un repertoriu mai adecvat școlarilor mici (clasele I-IV) așa cum o demonstrează manualele lui Alexandru Voievodca (1923), George Breazul (1937), Ion Vicol (1960). Dar au existat și preocupări de a crea educație muzicală vocală sau instrumentală pentru grădinițe, așa cum au realizat profesori ca Many Botez (1936), Maria Cernovodeanu – pian (1960), Elena Schmitzer – vioară (1962).

Documente scrise în care educația muzicală apare sistematizată și compartimentată în perioade distincte apar în România în deceniul șapte, în lucrările Anei Motora-Ionescu (1965) și ale lui Ion Șerfezi (1967) și apoi, în 2001, în cele ale Gabrielei Munteanu/Georgeta Aldea.

În *Metodica* Motora-Ionescu perioadele de educație muzicală sunt denumite:

- etapa oral-intuitivă și privește clasele I-II;
- etapa notației muzicale, care începe în clasa a III-a și ține până în clasa a VIII-a.

În *Metodica* Șerfezi perioadele sunt numite și eșalonate în felul următor:

- etapa I a prenotației, ce începe în familie, continuă în grădinițe și în clasa I;
- etapa a II-a – a notației.

În *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar* (p. 23) autoarele Aldea-Munteanu menționează ca etape:

- etapa achizițiilor senzoriale (grădiniță și clasele I-II, pe cale oral-intuitivă, vocal-instrumentală și stenografică);
- etapa achizițiilor instrumentale (clasele III-IV-V, pe cale oral-intuitivă, vocal-instrumentală asociind notația clasică);
- etapa achizițiilor valoric-atitudinale (clasele VI-X) pe cale vocal-instrumentală, orală și scrisă.

Trebuie să menționăm că în prima etapă de educație muzicală, metodicienii susamintiți, propun un repertoriu de cântece selecționat pe criteriul adaptării la posibilitățile de intonare și de înțelegere a copiilor.

Partea apercceptivă este realizată și prin fonomimie, dactiloritmie și citire prin silabe ritmice, folosindu-se sau nu de portativ. Toate acestea sunt exersate prin intermediul jocurilor didactice muzicale (vezi explicarea termenilor în Cursurile 9, 10, 11).

Deducem din această prezentare că drumul educației muzicale formale (instituționalizate) este gândit de metodicienii secolului XX ca proces etapizat. Procesul de educație muzicală fie că a ținut cont strict de vârstă (Chevais, Motora-Ionescu), fie că a conceput trecerea de la o etapă la alta legată de criteriul progresului, al calității deprinderilor dobândite (Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Suzuki, Munteanu). Toate acestea trebuie înțelese ca pași importanți în concepția asupra etapelor de formare/dezvoltare a cunoștințelor/deprinderilor/atitudinilor ce conturează o finalitate a unui învățământ muzical modern, de educație continuă.

Un asemenea punct de vedere foarte eficient pentru dezvoltarea muzicală complexă a unui elev, indiferent de dotarea lui intelectuală sau muzicală, are însă inconvenientul că nu se poate desfășura în orice fel de condiții.

Sunt necesare demersuri personalizate de programe, repertorii adaptate la individ, mijloace didactice – instrumente muzicale adaptate posibilităților fizice ale elevilor, cadre didactice abilitate la acest tip de educație în care spontaneitatea organizatorică, creativitatea să fie dominante.

Dar eficiența dovedită în timp de periodizarea/etapizarea educației muzicale, ce a consolidat și a dat coerență procesului de învățământ muzical modern, a făcut ca monolitul celui anterior, clasic, să fie nevoit să se trifurce și să apară o nouă clasificare: un sistem de educație muzicală preșcolară, cu obiective de referință/competențe speciale, deosebite de ale școlarilor și de ceea ce se realizează în școli superioare, adică în universități. Cele trei sisteme trebuie să fie unite prin obiective cadru/competențele generale, urmărite ca finalitate a procesului de educație muzicală.

Rezumat

Orice proces de învățământ organizat într-un sistem modern își dovedește coerența și prin faptul că el este conceput ca un proces continuu și etapizat, etapizarea realizându-se pe criterii diferite. Folosindu-se de concluziile cercetărilor din psihologia școlară și de doctrinele noilor pedagogii ale secolului XX, sistemul de învățământ, pe de o parte, a coborât vârsta de inițiere de la vârsta clasică a școlarității mici (7 ani) la vârsta de 6 ani, și chiar mai jos, adică la perioada școlarității mici și chiar la cea a preșcolarității (3-6 ani), iar pe de altă parte, a dat posibilitatea și celor de vârsta a treia, fie să se inițieze, fie să-și perfecționeze educația prin loisir sau chiar instituționalizat, în învățământul preuniversitar și universitar. Educația muzicală s-a compartimentat în etape cu finalități distincte, numite: perioada prenotației, perioada notație sau etapa I, etapa II, fie că s-a numit educație preșcolară, școlară, universitară, postuniversitară. Ideea periodizării educației muzicale a fost adaptată de toate țările lumii. Printre muzicienii care au optat pentru un sistem de educație muzicală în perioade sunt amintiți mereu Froebel, Montessori, Chevais, Dalcroze, Martenot, Willems, Kodaly, Orff, Suzuki. În România: Manya Botez, Ana Matora, Magdalenas Ursu, Aurel Ivășcanu, Pavel Delion, Ligia Toma-Zoicaș, Georgeta Aldea, Gabriela Munteanu. Există deci o nouă clasificare a educației muzicale, care formează o unitate cu obiective, conținut, metode, mijloace specifice, adaptat sistemului de educație dedicat preșcolarilor, un altul destinat școlarilor (învățământ universitar) și un sistem de educație muzicală în/pentru școli superioare/universități.

Vocabular nou de specialitate

Activitate frontală/pe grupe/individuală = activități ce grupează clasa de elevi în: totalul numeric al clasei (activitate frontală), număr relativ restrâns de elevi (activitate pe grupe) sau activitate individuală, diferențiată pe elev, în funcție de obiectivul urmărit.

Creativitate = dispoziția generală a personalității de a inova.

Dactiloritmie = procedeu de a reprezenta prin semne simbolice ale degetelor formule ritmice (dactylios = în lb. greacă, inel, apoi cu înțelesul de deget).

Educație muzicală, preșcolară, școlară/preuniversitară, universitară, postuniversitară = proces de modelare a fondului muzical inițial al unui/unor subiecți pentru formarea acestora prin sau pentru muzică.

Fonomimie = procedeul de a simboliza prin semne standardizate ale degetelor mâinii înălțimea celor șapte sunete, pe o scară imaginară.

Grupe dinamice/omogene/eterogene = colectiv relativ mic de elevi; grupa omogenă este compusă din elevi cu nivele de cunoștințe/deprinderi/atitudini relativ asemănătoare, grupa eterogenă va fi formată din elevi cu nivele diferite de cunoștințe/deprinderi/atitudini, grupele dinamice sunt acelea care își modifică cantitatea și calitatea compozițională.

Joc didactic muzical = activitate realizată cu plăcere și interes, în context de mic spectacol, are ca temă un subiect din programa școlară.

Loisir (citește loazir) = activitate liberă realizată cu plăcere/interes și se desfășoară înafara ocupațiilor obligatorii.

Personalitate = o individualitate distinctă, cu originalitate, capabilă de eforturi deosebite ce au ca rezultat impunerea unor soluții sau inovarea unor domenii.

Silabe ritmice = citirea prin silabe a unor formule ritmice. De exemplu: ti-ti = 2 optimi, ta = o pătrime, tafatefe = 4 șaisprezecimi (procedeu Curwen sau Kodaly).

„Tabula rasa” = în latină însemnând tablă goală; expresia indică în concepția medievală lipsa de cunoștințe/deprinderi pe care o are elevul înainte de începerea școlii.

Teste de inteligență generală (Q.I.) = baterie de probe pentru diagnoza inteligenței, înțeleasă ca timpul de rezolvare cu succes a unui obiectiv propus.

Teste de specialitate (Q.S.) = baterie de probe pentru a diagnoza abilitatea potențială, aptitudinea pentru o activitate specială, de exemplu testul pentru dotare muzicală Seashore.

Activități de autoevaluare

I. Teme pentru dezbatere.

- Ce calități și limite au concepțiile de etapizare a educației muzicale Maurice Chevais, Carlo Orff, Shin-Ichi Suzuki?

II. Alegeți răspunsul/răspunsurile corect/corecte.

- Etapizarea/periodizarea educației muzicale este o soluție:
 - a) pentru pregătirea apercetivă ce se referă strict la pregătirea notației muzicale;
 - b) pentru pregătirea apercetivă plenară a elevului: deprinderi/cunoștințe/ atitudini muzicale.
- Vârsta la care poate începe educația muzicală vocal-instrumentală, în concepția metodicienilor adepți ai „școlii active” este de:
 - a) nu înainte de 7 ani;
 - b) nu înainte de 10 ani;
 - c) 3 ani.
- Periodizarea educației muzicale în concepția modernă actuală se realizează:
 - a) strict pe criteriul vârstei;
 - b) pe criteriul vârstei, al capacității muzicale, al progresului real în însușirea obiectivelor din etapa anterioară.
- În perioadele de interes senzorial, numite de Montessori „perioade senzoriale”, copilului trebuie să i se ofere activități:
 - a) care să dezvolte simțul tactil și pe cel vizual;
 - b) care să exerseze toate simțurile, inclusiv ce vizează calitățile sunetului muzical.

5. În educație muzicală preconizată de Suzuki, notația muzicală:

- a) se realizează concomitent cu inițierea instrumentală;
- b) este indicată a se introduce după o perioadă de 4 ani.

III. *Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F).*

- 1. Dintre compozitorii de renume mondial care s-au ocupat de educația muzicală a copiilor creând un sistem muzical și un repertoriu etapizat de piese muzicale îl amintim pe Carl Orff și Zoltan Kodaly.
- 2. Dintre creatorii de metode de educație muzicală care au considerat că educația muzicală trebuie să înceapă după ce elevul are o anumită maturitate și știe să scrie și să citească se află Gedalge și Cuclin.

Cursul 3

Clasificare pe criteriul apartenenței la tipul de educație muzicală: vocală și instrumentală

Monolitul sistemului de învățământ clasic-tradiționalist adaptat treptat de țările europene începând cu secolul XVII a suferit schimbări începând cu secolul XIX și mai ales în secolul XX când și-a redefinit principiile și s-a reorganizat, în funcție de finalitatea urmărită. S-a produs o scindare, după cum am arătat în cursurile anterioare. Se menține sistemul clasic, care avea ca obiectiv numai probleme de informație și deprinderi de scris, citit, și apare un sistem nou, care își propune ca obiectiv prioritar, ceea ce era viciul de fond al vechiului sistem, și anume formarea interesului pentru practicarea muzicii, prin procedee, mijloace și metode adaptate vârstei și capacității elevului. Pe scurt, sistemul „școlii active.”

Mai departe, observându-se ineficiența educației muzicale, care nu ținea cont de vârsta elevilor, noul sistem de educație muzicală s-a împărțit în funcție de vârstă în învățământ preșcolar și școlar, acesta din urmă numindu-se preuniversitar pentru că era punte de trecere spre universitar.

Procedeele de trecere dintr-o etapă în alta se efectua atât pe criteriul vârstei cât și pe cel al progresului pe care îl dovedea elevul la evaluarea finală.

Observându-se că și acest criteriu nu este satisfăcător, pentru că aptitudinile elevilor, dovedite științific prin rezultatele testării acestora, evidențiau, ceea ce era de mult cunoscut din observarea curentă a modului cum reproduc un cântec elevii, că există niveluri diferite de aptitudini muzicale.

În fața acestui adevăr, o parte din muzicienii-metodicieni ai secolului XX au găsit soluția adaptării unei inițieri muzicale instrumentale.

Inițierea muzicală instrumentală avea menirea să sprijine intonația elevului pentru o redare cât mai fidelă a înălțimii sunetelor unei melodii, pe de altă parte, și prioritar, să dea satisfacție și să sporească interesul elevului pentru practicarea muzicii individual sau în grup, să dezvolte creativitatea și să dea libertate de acțiune elevului în procesul de asimilare a alfabetului muzical, în interpretarea și aprecierea muzicii audiate.

Se distinge deci, în ceea ce privește sistemele de educație muzicală, o nouă departajare:

- un sistem de educație vocală;
- un sistem de educație vocal-instrumentală.

Punctul de vedere al muzicienilor care au susținut că educația muzicală trebuie să fie în primul rând vocală, se sprijinea pe faptul real, că cel mai simplu și la îndemână instrument muzical este vocea umană, concepție care, până prin secolele XIV-XV a dominat muzica de cult religioasă și cea laică.

Să ne amintim că genurile dominante din muzica europeană până în secolul XV au antrenat formații vocale, de voci bărbătești și de copii precum: coralul gregorian, psalmii bizantini, apoi în polifonii incipiente precum organumul, canonul dezvoltându-se în drame liturgice, misse, motete madrigale. Pentru dobândirea abilității de a interpreta și a descifra piesele muzicale ce abordau asemenea genuri, existau școli pe lângă biserici, catedrale, mănăstiri ale cultelor religioase dominante în Europa: în Vest – școli ale bisericii catolice (schola cantorum, maîtrise, conservatoare) și apoi școli ce aparțin religiilor protestante unde se studiază și instrumente cu claviatură, în Est – școli ale bisericilor ortodoxe (școli mănăstirești de cânt vocal).

Evenimentele secolelor XV-XVI, mișcarea Reformei, a Contrareformei și deschiderea muzicii din Renaștere spre melodia acompaniată și pentru sonorități instrumentale, tradiția muzicii propagate încă din secolele XII-XIII de trubaduri și truveri, minnesingeri și meistersingeri, toate acestea au făcut ca în conservatoare – ca școli de muzică – să existe o preocupare și pentru perfecționarea execuției instrumentale necesare unei orchestre simfonice.

La această evidentă mișcare proinstrumentală se adaugă reforma învățământului comeniussian, ce promova o școală accesibilă tuturor copiilor, băieți și fete, chemați să învețe muzică. Chiar dacă obiectivul propus a fi realizat în școli pare simplu: formarea unui repertoriu de cântece religioase, pe care copilul trebuia să-l integreze în practica rugăciunii zilnice, problema recuperării elevilor cu deficiență de intonare și problema găsirii unei soluții simple de solfegiere, ca activitate obligatorie în epoca Guthemberg rămăneau semne de întrebare, care păreau de nerezolvat.

Primele semne de soluționare apar în secolele XVIII-XIX, desăvârșindu-se în secolul XX. Soluțiile priveau solmizația relativă (solfegierii, căreia îi vom acorda spațiul explicativ în capitolul IV al lucrării de față) și propunerea ca educația muzicală, care până atunci fusese pur vocală (în sistemul de învățământ clasic), să devină vocal-instrumentală.

Muzicieni și pedagogi preocupați de accesibilizarea practicării muzicii și creșterea interesului pentru această disciplină școlară s-au întrebat care este instrumentul care să permită, în primul rând, accesul la muzica laică de tip clasic-romantică.

O soluție mai puțin cunoscută este folosirea unui instrument inventat de Sarah Glover (1786-1867, profesor la școala duminicală din Norwich, Anglia) pentru a face demonstrații elevilor. Instrumentul era cu clape și rezonatori de sticlă, nu de metal, se numea **timpanon** sau **glass harmonicon** „și permitea, și unui

profesor mai puțin talentat la instrument, să fixeze cheie și să demonstreze înălțimea sunetelor” (Peggy Bennet, *O deschizătoare de drumuri în educația muzicală: Sarah Glover*, în Rev. I.S.M.E, 1984).

Metodicienii „școlilor active muzicale” din secolul XX au opinii diferite în ceea ce privește instrumentul muzical prin care se poate face educație muzicală:

A. Un grup, din care a făcut parte **Maria Montessori, Maurice Martenot, Emile-Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, consideră că cel mai eficient instrument, potrivit pentru muzica de factură armonică**, cea care domina estetic scenele mari ale lumii dar și muzica practică în case particulare, este *pianul*.

Industria de pian a secolului XIX și din prima jumătate a secolului trecut arată cât de influentă a fost această concepție promovată în școli, luând modele ideale date de marii virtuosi ai pianului din secolele XIX și XX: Clara Schumann, Frantz Liszt, Anton Rubinstein, Sviatoslav Richter etc., modele pe care voiau să le imite orice domnișoară de pension sau copil crescut în respectul pentru arta muzicală.

„În locul atelierelor cu aspect manufacturier, organizate și conduse după principiul familial, au apărut întreprinderi complexe cu bogate ramificații internaționale precum cele de la firmele germane Bechstein (11.000 pianе anual), Bluthner, Forster (2.000 de pianе anual), Schimmel (peste 7.000 de pianе anual), firme austriece: Besendorfer, Pleyel (2.000 de pianе anual), firme japoneze: Kaway, Yamaha” și alte numeroase firme din Anglia și din alte țări ale lumii (din Coman Lavinia, *Pianistica modernă*, Editura U.N.M.B., 2006, p. 31).

B. Un alt grup, format din **Maurice Chevais și Zoltan Kodaly, a considerat că educația muzicală trebuie să se realizeze vocal**, prin cântec și scândare de texte, procedeu prin care Kodaly ajunge la măiestria polifonice.

În România tradiția vocal-corală, începând cu anul 1998, a fost serios afectată de ideea introducerii unei educații muzicale vocal-instrumentale prin instrumente cu manevrare ușoară, concepție care ar trebui să reconsidere întreaga didactică la nivel universitar.

Maurice Chevais nota în lucrările lui teoretice, că dacă ar trebui să aleagă un instrument, acela ar fi chitara. Metoda Zoltan Kodaly este gândită a fi vocal-corală, dar discipolii și colaboratorii acestuia, în ultimii ani, au atașat procesului de educație muzicală o parte din instrumentele promovate de Orff.

C. Un caz aparte în contextul acelor muzicieni preocupați și de problemele învățământului muzical îl constituie cel al compozitorului german Carl Orff.

Orff-Schulwerk (atelierul-școală Orff) se referă la sistemul său de educație muzicală, la metoda lui de educație muzicală, preponderent ludică și instrumentală. Metoda combină jocul tematic, mișcarea ritmică, cu intonarea cântecelor și cu acompaniamentul instrumental, acesta fiind format dintr-un set de două familii de instrumente adaptate la condițiile de manualitate ale copiilor de vârstă preșcolară și școlară.

Instrumentarul Orff este format din două categorii de instrumente: percuție și suflători la care se adaugă și „corpul uman” ca instrument natural. Motivul pentru care Orff alege numai aceste două familii de instrumente îl explică Thomas Werner (Musica poetica. Orff Schulwerk. Produktion Harmonia Mundi 30650/59, Allemagne, p. 14). Modelul este asemănător cu cele indicate de învățatul chinez Li Gi (Werner, *op. cit.*, p. 15): „Muzica se naște din cuvânt și se compune din cuvinte nespuse. Dacă omul se bucură sau se întristează de ceva, el vorbește în cuvinte mute. Dacă nici această formă de exprimare nu îi este suficientă, el folosește exclamații și suspine. Și dacă nici aceasta nu este suficient, folosește inconștient mâinile și picioarele și toate prelungitoarele mâinilor și ale gurii: tobe, clopoței, pietre, harfa, fluierul.”

Instrumentarul Orff este selecționat asemănător cu procedeele descrise mai sus. Este deci unul primar, elementar, corespunzător etapei primare a copilului. Instrumentele Orff sunt producătoare de sunete cât mai aproape de temperanță, pentru care există firme profesioniste, nu artisanale, specializate în construcția lor. Prezentăm mai jos mijloacele didactice din instrumentarul Orff:

- **Instrumente naturale ale corpului:** băți din palme, picioare, degete, coapse, instrumente numite și „gesturi sonore”.

Preluând și modificând câteva elemente, în momentul de față în America este la modă *bodypercussion* – interpretarea exclusivă a sonorității prin instrumentele corpului.

- **Instrumente confecționate de copii:** pahare cu membrană, pahare cu apă, diverse jucării sonore improvizate ad-hoc.
- **Instrumente de percuție:** lemnul de model chinezesc, lemnul de model american, castagnetele, morișca, triangu, cinel de model turcesc, crotale = talgere mici, clopoței individuali sau în ciorchine, gonguri, tobe, tamburină, timpan, xilofon tip Camerun cu un singur rând de plăcuțe detașabile, metalofonul și jocul de clopoței ca variante ale xilofonului.
- **Instrumente de suflat:** fluierul cu cioc (blockflote) de tipul: sopran, alto, tenor și bas. În funcție de necesitățile școlilor, instrumentarul Orff, în atelierele-școală, astăzi se mai utilizează în educația muzicală: trompete, corn, trombon clarinet dar și spinetă (clavecin trapezoidal) și instrumente care produc zgomote ce imită vântul.

Observăm din această prezentare a „arsenalului de instrumente Orff” că ideea că educația muzicală trebuie făcută prin instrumente de percuție și de suflat este riguros respectată, chiar dacă, în momentul de față, metoda a suferit schimbări acceptându-se orice instrument muzical, indiferent de familia din care face parte, dacă se respectă strategia Orff, aceea de a realiza dramaturgie muzicală și improvizație muzicală, probleme despre care vom detalia în capitolele III și IV ale lucrării de față.

Metoda de învățare a muzicii prin intermediul instrumentelor, prioritar de percuție, deși foarte atractivă pentru copii de vârstă preșcolară și școlară mică (un motiv fiind acela că această activitate corespunde necesităților naturale „expresioniste” de a practica sonorități cu zgomote și a fii înconjurat de zgomote) a fost criticată atât de compozitori cât și de profesori, sesizând comportamentul, prea

evident, cazon. Metoda diminuează sensibilitatea elevilor spre muzica „pianissimo”, necesară meditației și reechilibrării nervoase. Cea mai vehementă critică adusă metodei Orff a fost dată de conaționalul său Mauricio Kagel. Schulwerk formează – după opinia lui Kagel – „soldați, tamburi-majori” în muzică, „soldați înregimentați în cazărmi de muzică” (vezi Revista *Musik*, I.P.50321/1972).

S-a mai făcut observația, că dacă se menține prioritatea instrumentală în educația muzicală, celebra expresie „patru nemți o orchestră”, va determina o „afonie pandemică” a celor ce vor aplica necritic metoda.

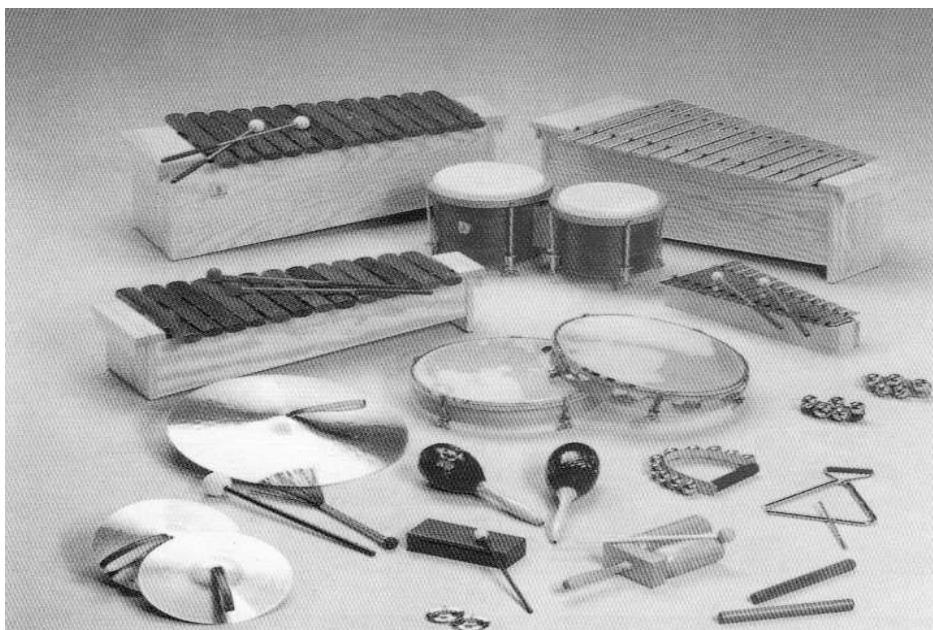


Fig. 1. Instrumente Orff

D. În contextul controverselor și ofertelor referitoare la problema alegerii instrumentului sau instrumentelor capabile a face față obiectivelor pe care le urmărea noua școală activă a secolului XX, propunerea **violonistului și pedagogului japonez Shin-Ichi Suzuki, ca educația modernă etapizată să se realizeze prin vioară**, a șocat și încă mai șochează lumea clasică-tradiționalistă a profesorilor. Nici opțiunea lui Suzuki, referitoare la alegerea unui instrument cu corzi, vioara, nu a fost întâmplătoare, gratuită. Alegerea a fost determinată de o anume concepție filozofico-religioasă de factură budistă în care credea Sukuzi. Conform acesteia se considera că numai sunetele produse de un instrument cu coarde creează starea propice memorării și interpretării sensibile, ca activități de bază în educația muzicală a copiilor.

E. În întreaga lume, datorită tehnicii facile de manevrare și a timbrului plăcut, sunt frecvent utilizate metode care promovează o educație muzicală prin intermediul **fluierului cu cioc** numit ca în germană, **blockflöte**, precum recomandă

metoda de origine belgiană: *Desire Tits* și cea de origine franceză: *J.M. Dehan & J. Grimel* sau celebra metodă germană *Waldorf*.

F. Mergând pe ideea că orice instrument cu manualitate ușoară poate fi întrebuințat cu succes în educația muzicală contemporană, se utilizează în momentul de față instrumente electrofone (chitara electrică, orga electronică, sintetizatorul), dar și instrumente confecționate artizanal, cum ar fi nuca muzicală etc.

Rezumat

Școala modernă activă muzicală a secolului XX, cât și cea din perspectiva secolului XXI, nu concepe educația muzicală decât îngemănând cele două sisteme de educație muzicală, care multe secole au fost separate: sistemul muzicii vocale și cel al muzicii instrumentale. Școala tradiționalistă nu și-a pus problema educației instrumentale realizate în școli, din varii motive, principala ei sarcină fiind formarea unui repertoriu de cântece pentru trebuințe de ordin religios și alfabetizarea copiilor, tot pentru același scop. Școala activă muzicală a optat pentru diferite instrumente, de la clasicul pian, instrument care putea satisface atât cerințe melodice cât și pe cele armonice ale muzici, la grupuri mari de instrumente, din care amintim „arsenalul Orff”, format inițial numai din instrumente de percuție și puține de suflat, ceea ce a plăcut foarte mult copiilor dar mai puțin pedagogilor, reclamând caracterul prea militar al sonorităților în detrimentul educației vocale, specific umane, ca procedee cu efecte antimuzicale pe timp mediu și lung. Alte soluții au fost cele ce recomandă: vioara-Suzuki în educația muzicală sau numai blockflote (Tits, Waldorf), instrumente populare confecționate artizanal, instrumente electrofone (orga electronică, sintetizatorul). La polul opus, militând pentru o educație muzicală pur vocală, se află Chevais și Kodaly.

Vocabular nou de specialitate

Afonie pandemică = expresie care indică lipsa calităților de reproducere corectă a sunetelor muzicale și fenomen de mare răspândire în populația unei regiuni, țări.

Bodypercussion = curent în creația muzicală americană contemporană, care folosește în exclusivitate instrumentele naturale ale corpului uman: palme, degete, coapse, picioare, variante dinamic și agogic.

Consevator = inițial la Neapole (Italia) indică un orfelinat unde copiii învățau diverse meserii, iar cei dotați muzical erau pregătiți pentru capelele corale bisericesti sau pentru operă. După Revoluția franceză din 1789 desemna fie o instituție universitară fie una liceală, motiv pentru care în 1990 Conservatoarele din București, Cluj, Iași, Timișoara și-au schimbat titulatura în Academie sau Universitate.

Epoca Guttemberg = sau epoca culturii scrise, a tipăriturilor. Inventatorul aparatului numit tipograf a fost Johannes Gensfleisch (1397-1468) – zis Guttemberg – care în anul 1400 pune la punct, la Strasbourg, un procedeu de imprimare mobilă a literelor pe hârtie. Ceea ce a contribuit la circulația lucrărilor importante în marile centre culturale ale Europei.

Maîtrise = școală internat instituită de bisericile din Franța secolelor XI-XII ca anexe ale școlilor episcopale, pentru a forma cântăreți specializați în cântul liturgic. Devin autonome începând cu secolul XIV, iar după 1789 sunt desființate și înlocuite cu instituții numite Conservatoare. Metrisele au fost singurele școli de muzică din Franța unde primeau o serioasă instruire muzicală și învățau suplimentar și limba latină. (Metrise = de la *maître*, în limba franceză înseamnă maestru, deci școală de maiștrii de capelă sau instrumentiști).

Minnesingeri = cântăreț poet din Germania medievală.

Meistersingeri = meseriaș cântăreț și poet din Germania medievală.

Nuca muzicală = instrument românesc de suflat, confecționat artizanal dintr-o nucă.

Schola cantorum = școală de cântăreți pentru biserica de rit catolic, stimulată de Papa Grigore cel Mare, dar apărută la Roma mult înaintea secolului VI. Număra 20-30 de adulți (bărbați), ulterior și copii. Se înființează în multe centre europene catolice. În Franța se numeau *maîtrise* (școala maiștrilor de muzică). Astăzi numele de *Schola cantorum* este numele unei instituții de grad superior înființată în Franța în 1894 de către Vincent d'Indy și colaboratorii, pentru reconsiderarea cântului gregorian și a muzicii sacre catolice. Conținutul planului de învățământ este destul de larg laicizat.

Școli mănăstirești = școlile de pe lângă mănăstirile ortodoxe, care pregăteau cântăreți pentru cântecul liturgic bizantin.

Solmizație relativă = procedeu de citire cu silabe muzicale a unei melodii fără ca sunetele muzicale să indice înălțimea absolută a sunetelor ci una relativă, având însă un sunet de reper (cheia: Do, Fa, Sol) și respectând cantitatea și calitatea intervalelor.

Trubaduri = primii cântăreți, în același timp și poeți, ai Franței medievale din Sud, cunoscuți ca nume, care au marcat ieșirea creatorilor și interpreților din anonimul călugărului muzicant sau țăranului muzicant.

Truveri = cântăreți, în același timp și poeți, ai Franței medievale din Nord, ce au continuat arta trubadurilor, dar au orășenizat-o, folosind ca noutate cântul dialogat.

Activități de autoevaluare

I. Teme pentru dezbateri.

1. Comentați prin metoda *Cubul*, metoda de educație muzicală Orff.

Procedee:

a) profesorul înscrie pe cele 6 laturi ale unui cub 6 probleme referitoare la instrumentarul Orff și prin aruncare cu zarul acestea sunt repartizate spre dezbateri fiecărui grup;

Propunem:

- posibilitățile de exprimarea și utilizare prin intermediul instrumentelor naturale, limite;
- posibilitățile de exprimarea și utilizare prin intermediul instrumentelor de percuție, limite;

- utilizarea vocii copiilor în contextul unei activități ludice muzicale;
- posibilitățile de exprimarea și utilizare prin intermediul instrumentelor de suflat, limite;
- posibilitățile de exprimarea și utilizare prin intermediul instrumentelor producătoare de zgomote;
- pro și contra opiniei lui Kagel.

b) participanții la dezbateri se împart în 6 grupe egale numeric, cu un lider, care va susține pro sau contra, în numele grupului, problema înscrisă pe o latură a cubului.

2. Alcătuiți o *Fișă de observație comparativă* în timpul asistării la un ciclu de trei lecții: o lecție de instrument, comparând-o cu o lecție în care educația muzicală a fost preponderent vocală și cu una în care educația muzicală a fost vocal-instrumentală. Fișa trebuie să aibă ca indicatori: intonația elevilor, mijloacele și procedeele prin care își corectează intonația în cazul unor greșeli, accesibilitatea în deprinderea tehnicilor instrumentale propuse pentru o lecție, gradul de satisfacție dat de practicarea muzicii în clasă etc.

II. *Minieseuri*

Identificați problema didactică existentă în textul de mai jos, încadrați-o în contextul sistemului din care face parte și exprimați un punct de vedere personal în legătură cu problema abordată, în maximum o pagină.

„În toate manualele românești de după 1998, s-a propus activarea elevilor prin folosirea unor instrumente muzicale cu manualitate ușoară, precum: clavietele, xilofonul, blockflote, țitera, instrumente de percuție și pseudo-instrumentele (jucăriile sonore acordate temperat).”

III. *Chestionar*

Alegeți răspunsul/răspunsurile corect (e).

1. Metoda Orff folosește în educația muzicală:

- a) pianul;
- b) numai blockflote;
- c) vioara;
- d) instrumente de percuție, blockflote și vocea umană;
- e) exclusiv vocea umană.

2. Metoda Willems folosește în educația muzicală:

- a) vocea umană și pianul;
- b) blockflote;
- c) vioara;
- d) instrumente de percuție și de suflat;
- e) în exclusivitate vocea umană.

3. Metoda Kodaly folosește în educația muzicală cu precădere:

- a) pianul;
- b) blockflote;

- c) vioara;
- d) instrumente de percuție și de suflat;
- e) vocea cântată și scandată.

4. Metoda Suzuki folosește în educația muzicală:

- a) pianul;
- b) blockflote;
- c) vioara;
- d) instrumente de percuție și de suflat.

5. Dacă am realiza o sinteză, care ar fi categoriile de instrumente prin care se realizează educația muzicală contemporană?

- a) corpul uman ca instrument natural;
- b) instrumente din familia codofonă;
- c) instrumente din familia membranofonă;
- d) instrumente din familia aerofonelor;
- e) instrumente din categoria electrofonelor;
- f) instrumente populare fabricate artizanal;
- g) vocea umană cântată și vorbită (scandată).

6. Educația muzicală vocal-instrumentală, promovată în România prin noul curriculum de educație muzicală, își propune;

- a) să sporească interesul pentru practicarea muzicii în școli;
- b) să ridice gradul de satisfacție dat de practicarea muzicii;
- c) să învețe tainele muzicii numai prin intermediul instrumentului;
- d) să formeze instrumentiști profesioniști;
- e) să faciliteze problemele legate de descifrarea unei partituri, fără să eludeze (ocolească stângaci) solfegiul;
- d) să faciliteze și să încurajeze improvizația muzicală, ca prim element de creație muzicală.

Cursul 4

1. Repertoriul școlar în contextul modificărilor aduse de școala activă muzicală

1.2. Clasificarea repertoriului muzical școlar pe criteriul cantitativ și calitativ al sistemelor sonore și ritmice folosite în funcție de vârsta și nivelul aptitudinilor muzicale

Până la apariția școlii active, a pedagogiei experimentale, cu toate că erau evidente deosebirile comportamentale dintre copiii de vârste diferite, școala nu a luat în considerație aceste fapte reale, observabile, am putea spune, cu ochiul liber.

Repertoriul de piese muzicale pentru copii de vârstă preșcolară și școlară, problemele teoretice ce formau conținutul programelor școlare, nu făceau diferențieri cantitative, calitative sau tematice, între posibilitățile psiho-fizice ale copiilor și cele ale maturilor.

Am prezentat într-unul din cursurile anterioare (cursul 2) un succint tablou al ciclurilor vieții, din care reiese că în ciclul de creștere și dezvoltare (0-20/24 ani) care interesează învățământul preuniversitar, postliceal și universitar, ființa umană își însușește conduitele de viață, învață să fie autonom, învață să se autoservească și să se autoevalueze, învață, cu timpul, să selecteze strategii de instruire și de conduită familială, școlară și socială. Toate cu un efort de memorare, atenție, gândire, afectivitate, ajutat în măsură mai mică sau mai mare de temperamentul și de propriu caracter. Concomitent cu această dinamică a conduitei, principalele modificări ale fizicului înregistrează cel mai intens ritm de creștere staturală și ponderală în primul an de viață. Apare apoi un puseu la vârsta preșcolară și altul în perioada pubertății, ca la 24 de ani să înceteze.

Se pune problema la o astfel de dinamică a vieții, cum poate școala, numai prin exerciții muzicale și solfegii, să formeze interesul, plăcerea și curiozitatea pentru munca școlară și pentru muzică – obiect de formare a viitorului matur?

Dacă luăm spre analiză manualele de muzică de pe teritoriul românesc din perioada 1846-1947 vom observa că acestea au denumiri foarte eterogene. Fiecare însă precizează intenția și conținutul de a învăța gramatica muzicală pe cale practică, adică prin solfegiere. Repertoriul de cântece mai ales pentru elevii mici, era identic cu cel pentru adulți în manualele până în 1930. Există și excepții, de exemplu repertoriul din manualul învățătorului bucovinean Voievidca (1923).

Exemplificăm câteva titluri de manuale:

- *Principii generale de muzică evropenească-modernă în trebuința elevilor clasei de muzică vocală a colegiului național Sf. Sava și a celor care doresc să dobândească o dreaptă cunoștință a acestei arte*, București, 1846, de Ioan Wachman.
- *Curs elementar pentru usul școalelor, în genere. Partea școlarului*, București, 1894, de Constantin Cordoreanu.
- *Curs teoretic-practic de muzică vocală pentru școlile secundare de ambele sexe*, București, 1903-1907, de G. Brăteanu.
- *Manual de muzică vocală cuprinzând solfegii și cântece pentru clasa I, de ambele sexe*, București, 1919, de A.L. Ivela.
- *Cântece și semne muzicale-carte pentru clasa I*, Craiova, 1931, de Marcel Botez.
- *Manual de muzică pentru clasa I, secundară*, București, 1935, de C. Brăiloiu și I. Croitoru.
- *Carte de cântece pentru clasa I, secundară*, București, 1934, de George Breazul și A. Saxu.
- *Carte de muzică pentru clasa a v-a*, București, 1947, de Nicolae Buicliu.

Datorită publicațiilor și congreselor școlii active (amintim Congresul de educație muzicală de la Praga, 1936, unde s-au întâlnit și au schimbat opinii cele mai reprezentative nume de metodicieni ai Europei) își fac loc în gândirea teoretică începând cu deceniul patru și ideile moderne referitoare la activitatea muzicală prin joc, la adaptarea unui repertoriu adecvat psihologiei vârstei elevilor, repertoriu organizat pe o tematică în strânsă legătură cu calendarul cultural-religios al unei țări, repertoriu ce trebuie să adopte principiul evolutiv în ceea ce privește scările muzicale modale/tonale.

Dorind să schimbe concepția despre cântecul care trebuie promovat prin școli, George Breazul, împreună cu Nicolae Saxu, a publicat 4 colecții de cântece pe cicluri de clase, de la clasa I până la clasa a IV-a.

Ca să ne convingem de schimbarea radicală de optică asupra tematicii repertoriului prezentăm selecționat câteva cântece destinate elevilor din clasa I, alăturând și sunetele modulelor melodice din care a fost lucrat cântecul.

- Cântece cu sunetele Sol-Mi – *Treci ploaie, Sorcova, Melc-melc.*
- Cântece cu sunetele Sol-La-Sol-Mi – *Fluture, Lună nouă.*
- Cântece cu sunetele Sol-Mi-Do – *Cărămidă nouă, De-a soldații.*
- Cântece cu sunetele Sol-La-Sol-Fa-Mi-Re-Do – *Cățelușul* etc.

Rezultatul cercetărilor experimentale școlare a urmărit și problemele de dinamica predispozițiilor, înclinațiilor, aptitudinilor muzicale.

În prima jumătate a veacului trecut, aceste preocupări au avut un anumit avânt cu rezultate notabile și demne de luat în considerație, ca apoi din varii motive, cercetările nu au mai fost de nivelul celor anterioare.

Amintim, că domeniul cercetării predispozițiilor/aptitudinilor muzicale a fost testat sau sintetizat pe baza unor observații sistematice făcute, începând cu prima jumătate a secolului XX, de personalități, dintre care trebuie menționați: Carl Stumpf, Maurice Chevais, Maurice Martenot, Hans Rupp, Geza Revesz, Boris Teplov, Seashore, Ion Creangă, George Breazul etc.

Totuși putem să menționăm câteva concluzii: educația muzicală trebuie să țină cont atât de vârsta fizică a elevilor, dar în aceeași măsură și de starea evoluției proceselor psihice individuale și de rangul, nivelul înzestrării muzicale naturale. Rangurile, nivelurile capacității muzicale sunt praguri ale unei ierarhii, cunoscute sub numele de: înclinații sau predispoziții, aptitudini, dotare muzicală, muzicalitate, talent.

Maurice Chevais, de exemplu, aprecia referitor la sensibilitatea afectiv-emoțională a elevului, că ar exista următoarele categorii de copii: emotivi, imaginativi, pasivi și emotiv-maniaci (cei ce doresc să fie compătimiți) și că de nivelul acestei sensibilități trebuie selectate metodele și repertoriul necesar educației muzicale.

Cercetătorii disting categoriile de *dotăți muzical* (cu abilități melodico-ritmice-armonice) și *nedotăți muzical*. Menționăm o categorie mai mare cu abateri de la reproducerea unui model acustic sau model ritmic, categorie educabilă, dacă li s-a depistat ideomul muzical apercetiv care trebuie, cultivat, dezvoltat prin antrenarea în cântare vocală și, o categorie mică, care nu se pot modela din punct de vedere al redării corecte a înălțimii sunetelor sau a ritmului, considerată needucabilă muzical, dacă se folosesc numai tehnicile clasice ale cântului vocal.

În rândul dotaților există *dotăți cu muzicalitate* (capabili de interpretări sensibile, capabili de empatie muzicală) și *dotăți fără muzicalitate* (buni tehnicieni, lipsiți de capacitate empatică sau cu o capacitate foarte diminuată). Rangul de dotare și muzicalitate rămâne subiectiv și trebuie evaluat permanent.

Cercetătorii secolului XX s-au preocupat și de categoria *dotați cu auz absolut*, categorie care ar avea memoria acustică (a frecvenței absolute a sunetelor), calitate care nu garantează însă că persoana posesoare a unei asemenea aptitudini, ar putea demonstra talent și că ar putea deveni o personalitate a muzicii.

Este interesant de menționat opinia cercetătorului american C.F. Seashore de la Universitatea din Jowa, care afirma în 1921, referitor la prognosticul asupra dotării și muzicalității unui elev, că există elevi:

- fără perspectivă în dezvoltarea muzicală;
- cu speranță îndoielnică privind dezvoltarea muzicală;
- cu dotate și muzicalitate probabilă;
- cu dotare și muzicalitate certă.

Față de acest tablou real al posibilităților de intonare/interpretare dintr-o clasă de elevi, trebuie să ne convingem, analizând ce se afla în manuale de „Cânt” sau de „Muzică” înainte de reformarea educației muzicale, ca urmare a testării acestora.

Ne vom opri la primele manuale apărute în România secolului XIX și apoi manualele din prima jumătate a secolului XX.

Manualul lui Ioan Wachman apărut în 1846 prezenta exerciții și solfegii în cheile: Sol de violină, cheia Fa de bas, cheile de Do sopran, mezzosopran și tenor, cu un ambitus de la Fa din octava mică la Si din octava a patra, în „toate gamele mari și mici, cu 7 # și 7 b.”

În fapt, cele prezentate de Wachman nu sunt altceva decât o programă de învățământ vocațional, la nivel de Conservator, transferată, fără nicio adaptare, la nivelul elevilor de 14-16 ani.

Manualul lui Gavriil Musicescu, intitulat *Curs practic de muzică vocală*, broșurile 1, 2, 3, 4, ediția I, Iași, 1877, imită procedeul lui Wachman, folosind numai exerciții și solfegii, cu un ambitus de la Sol din octava mică la Do din octava a treia, în cheia de sol, Fa și trei chei de Do, „în toate gamele”.

În momentul când cercetările etnomuzicologice, observațiile referitoare la oligocordii (prepentatonii), pentatoniile și hexacordiile și heptacordiile diatonice, cromatice existente atât în creația populară, cât și ca stadii de evoluție a materialul de bază a pieselor muzicale din cultura muzicală scrisă și cea nescrisă, manualele din întreaga Europă și-au reconsiderat punctele de vedere. De exemplu, manualele lui George Breazul respectau concepția sa enciclopedică enunțată în 1920 precum: „nimic din ceea ce formează disciplina muzicii nu poate lipsi într-un manual: armonie, contrapunct, instrumente, forme, istoria muzicii”. În manualele de peste un deceniu autorul a selectat, în *Cărțile de cântece – clasele I-IV* (1932-1937), cântece din folclorul copiilor sau create pentru lumea copiilor. La fel a procedat și în *Carte de cântece pentru copii* (1937), lucrare cunoscută drept „cartea cu valuri”, pentru benzile colorate sinusoidale, care demonstau, în mod original, sensul melodic al cântecelului. Repertoriul, așa cum s-a putut remarca în exemplele de mai sus, se baza pe bitonia Sol-Mi, ca idiom muzical, ce se dezvoltă în tri, tetra tonii și cordii, ajungând la pentacordii, la hexa și heptacordii diatonice.

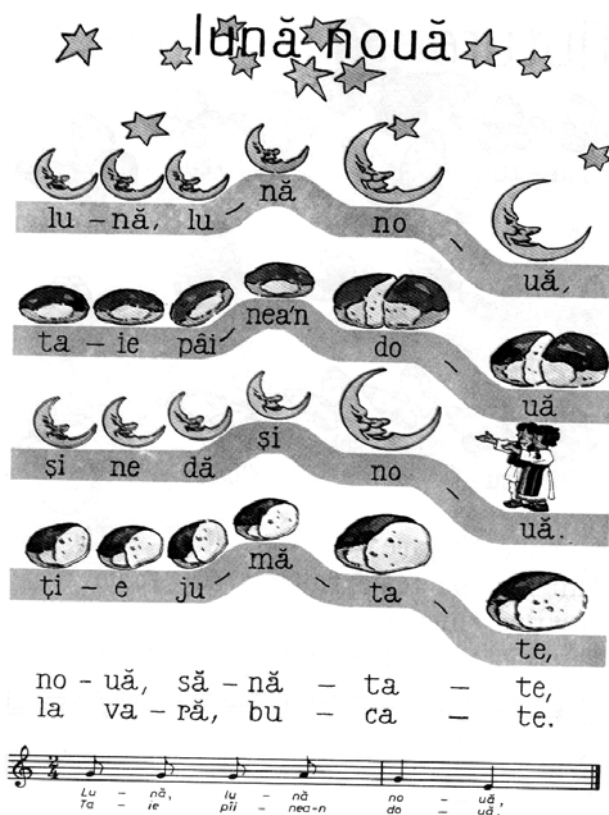


Fig. 2. Din *Cartea de cântece pentru copii* de G. Breazul-N. Saxu, p. 13 (numită *Cartea cu valuri*)

Drumul propus de *Manualele de muzică* pentru clasele I-IV (1935-1937) de Constantin Brăiloiu pornește de la scandări din folclorul copiilor și parcurge, scări evolutive așa cum stabilise etnomuzicologia la nivel internațional:

Sol-Mi-La-DO 1-Re-Fa-Do 2-Si.

Traietoria aceasta, mai mult modală decât tonală, l-a făcut pe marele cercetător al etnomuzicologiei mondiale, Constantin Brăiloiu, să afirme că „pentru a împăca aceste două lumi, iar copilul român să aibă posibilitatea să fie cititor și scriitor de muzică, se consideră că e important să se sesizeze care sunt punctele de legătură între tonal și modal și să identificăm care sunt scările care își găsesc teren în ambele tipuri de organizare melodică.” Răspunsul lui Brăiloiu a indicat drept puncte de legătură între cele două sisteme sonore, grupul format din: scara majoră, scara majoră cu septimă mică (fără sensibilă, nota Brăiloiu), minorul natural, cel cu sextă mare și cel cu treapta a II-a coborâtă.

Do- Re- Mi- Fa- Sol- La- Si- Do.

Do- Re- Mi- Fa- Sol- La- Si b- Do.

Do– Re– Mi b– Fa– Sol– La b– Si b– Do.
Do– Re– Mi b– Fa– Sol– La – Si b– Do.
Do– Re b– Mi b– Fa– Sol– La b– Si b– Do.

Făcând bilanțul propunerilor făcute de muzicienii și pedagogii din secolul XX, referitor la modul în care sistemele de educație muzicală pentru inițierea muzicală a elevilor respectă concluziile pedagogiei experimentale, concluzii obținute în urma aplicării unor teste de evaluare a dotării muzicale a copiilor, dar și din observarea sistematică a modului cum este asimilată substanța sistemelor sonore de către copiii de vârste și dotări muzicale diferite, putem să oferim următoarele scheme, ca trasee de urmat în asimilarea progresivă a materiei.

Modelul cel mai vechi, care și-a dovedit în timp limita și ineficiența a fost modelul clasic de însușire în succesiune a scării naturale:

Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do.

Cele mai accesibile traiectorii au fost acelea care au folosit module melodice, precum a propus Maurice Chevais și apoi Orff și Kodaly.

Modelul de traiectorie Chevais conduce, prin module de sunete, spre însușirea solfegierii unei piese în tonale cu tonica pe Do:

Do.
Do-Sol.
Do-Mi-Sol.
Do-Re-Mi-Fa-Sol.
Sol-Do 2.
Sol-La-Si-Do 2-Do 1.

Modelul Orff urmează traiectoria evolutivă, dar ea se transpune de pe sunetul Do 2, pe sunetul Sol 1 și Re 2, creând posibilitatea utilizării, în cântec și în descrierea unei piese instrumentale, numai a unor module majore, de tip hexacordic pe sunetele Fa, Do și Sol.

Prima scară, ca model de transpus, are următoarele module melodice evolutive:

Do 2-La.
Do2-Re-Do-La.
Do2-Re-Do-La-Fa-Sol-La-Si b-Do 2.

Modelul Kodaly folosește aceeași traiectorie, dar cu transpunere în tehnica solmizației relative (vezi detalii în capitolul III al lucrării de față).

Propunerea noastră, cel puțin pentru inițierea muzicală a tuturor copiilor din învățământul obligatoriu, este ca traiectoria evolutivă a modulelor melodice să parcurgă următorul traseu:

1) Succesiune cu tronsoane evolutive pornind de la grupul Do¹ - Re¹ pentru solfegierea în tonalitatea Do major:



Trasee pentru deprinderea intonării unor tronsoane în Do: 1. 2 a b c d, 3 a b c d e f g, 4 a b c, 5 a, 7 a, 8 a b, 9 a, 10 a b c d, 11 a b c, 12 a b, 13, 16.

Trasee pentru deprinderea unor tronsoane inițiale a tonalităților:

la 9 a b c d, 2 d, 19; Sol 11 a b c d e, 15;

mi 3 d, e, 16; Fa 6 a b, 7 a b, 18; re 5 b c d, 20.

2) Succesiune cu tronsoane evolutive pornind de la celula Sol-Mi pentru solfegierea în tonalitatea Do major:

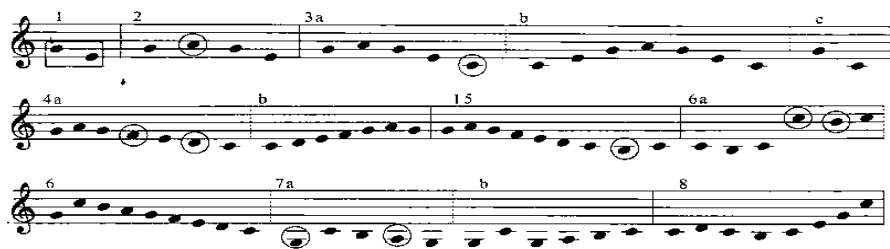


Fig. 3. Pagină din *Metodica educației muzicale* de G. Munteanu, Editura Sigma, 1999

Sistemul ritmic adaptat de toate metodele de educație muzicală a fost al sistemului divizionar. Ceea ce a deosebit metodele clasice de cele ale școlii active a fost punctul de pornire.

Sistemul clasic pornea de la nota întreagă, prin diviziune normală spre valori de durată mai mică optimi, șaisprezecimi.

Sistemul școlilor active, folosind observațiile cercetărilor asupra ritmicii copiilor (vezi C. Brăiloiu despre *Ritmica copiilor*), au pornit de la valoarea de optime, spre pătrimi, doimi și șaisprezecimi.

Emilia Comișel face bilanțul posibilităților inițiale de compunere ritmică, folosită de copii, bilanț care se prezintă în felul următor:

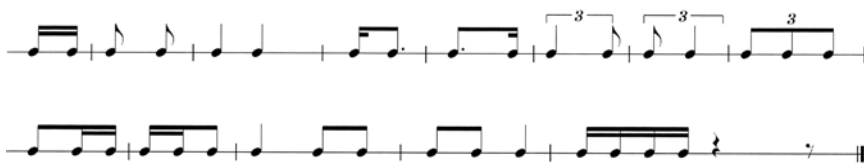


Fig. 4. Pagina 40 din *Folclorul copiilor*, de E. Comișel, Editura Muzicală, 1982

Luând în discuție problemele acceptării principiului evolutiv al scărilor muzicale, principiu care ar corespunde cu stadiile de dezvoltare psiho-fiziologică a copiilor și a omului în general, putem să amintim aici teoria biologului german Ernest Haeckel (1834-1919) după care ontogeneza imită filogeneza, adică evoluția unei ființe umane de la stadiul embrionar la cel de maturitate se conduce și urmează același drum ca al speciei umane în diacronia ei. Comportamentul copilului de astăzi, în consecință, are filiație (înrudire descendentă) cu omul primitiv: dacă etnomuzicologia a stabilit că stratul primar era oligocordic din punct de vedere al numărului de sunete pe care le intona primitivul, atunci și copilul va avea aceeași capacitate muzicală. Acesta este argumentul științific prin care adepții concepției „de la simplu la complex” o aplică și în domeniul educației muzicale: întâi ființa umană a fost capabilă să cânte o structură melodică sau ritmică cu elemente mai puține (după unii terța mică, după alți autori, cvarta perfectă a fost ideomul muzical al lumii), structură ce s-a augmentat cantitativ și calitativ, ajungând la heptacordii diatonice, cromatice, netemperate, inegal temperate, temperate.

Dar, în afara acestei teorii, rămâne și semnul de întrebare al „big-bang-ului” muzical, după care, condiții speciale au putut determina, în anumite puncte geografice ale lumii, intonarea unor cântece construite dintr-un început, heptatonic fără stadii evolutive.

Luând în considerație demersul științific de a racorda repertoriul școlar pe vârste și niveluri de dotare muzicală, putem să spunem că educația muzicală modernă contemporană folosește sistemul modal popular diatonic, clasificat pe criteriul cantitativ (de la prepentatonii la heptacordii) și sistemul heptatonic tonal, selecționând numai scăările care pot fi asimilate fără dificultate și metodele care nu întârzie obținerea satisfacției în practicarea muzicii vocale și instrumentale.

1.2. Problemele corespondenței dintre ambitusul pieselor muzicale și diapazonul vocilor

Dacă vom analiza situația repertoriului de cântece din manualele de muzică, pe o perioadă mai mare, putem să sesizăm că problema racordării ambitusului unei piese vocale nu-și avea corespondența în diapazonul vocii elevilor. Motivul se poate deduce deoarece foarte târziu s-a înțeles realitatea faptului că întinderea vocii unui elev este cu totul alta decât a unui matur și că există și deosebiri timbrale și de diapazon între fetele și băieții de aceeași vârstă. Foarte târziu au fost asimilate rezultatele cercetărilor din domeniul folclorului copiilor și nu putem să afirmăm că există în zilele noastre centre de cercetare asupra rangului talentului muzical, asupra modului de asimilare/învățarea a repertoriului vocal de către elevi, cercetare

care prin metode simple, cum ar fi observația sistematică, ar veni în ajutorul atât al compozitorilor cât și al profesorilor și elevilor.

Deoarece problema redării fidele a înălțimii sunetului nu a putut fi rezolvată prin mijloacele clasice (prin tehnici vocale), „școala activă” a adoptat inițierea muzical instrumentală, prin instrumente cu manualitate ușoară: blockflote, claviete, țiteră, chitară, instrumente de percuție etc. În felul acesta toți elevii, indiferent de dotarea lor muzicală, au acces la exprimarea prin muzică a trăirilor proprii.

Studiul, pe care l-am întreprins cu privire la ambitusul cântecelor din manualele românești, are menirea să se constituie ca document în cunoașterea modului în care un repertoriu de cântece sau solfegii poate fi învățat, fără ca problemele de tehnică conducerii melodice prin ambitusul ei să devină un impediment. Se poate observa că dacă în primul manual de muzică din 1846, manual de „muzică evropenească”, adică de factură tonală, ambitusul pieselor era cel de la clasa de canto a conservatoarelor europene (de 4 octave) odată cu experiența dobândită în învățământ și cu ideile teoretice ale școlii moderne active (de observat manualele din jurul anului 1936!), propagate, așa cum am mai arătat, prin articolele din revistele de specialitate din România și din străinătate, în manuale se adoptă o poziție mai rezonabilă (vezi și manualele din perioada 1946-1965, manuale influențate de programele rusești, foarte bine orientate didactic). Manualele adoptă o poziție conformă cu principiul evolutiv, principiu ce a căutat și a identificat punctul de pornire, ideomul muzicii. În opinia unor cercetători, acesta are punctul de pornire în idiomul muzical *Sol-Mi*, propus de cercetările etnomuzicologice și accept, apoi, de lumea profesorilor de educație muzicală de peste tot.

Legendă pentru identificarea ambitusului pieselor muzicale din manualele românești din perioada 1848-2007:

- Notarea cu litere mici indică registrul octavei mici. Exemplu: fa, sol, la, si.
- Notarea cu litere mici și cu cifra 1 indică registrul octavei centrale, octava întâia în sistemul de notare clasică a octavelor. Exemplu: do 1.
- Notarea cu litere mici și cu cifra 2 indică registrul octavei a doua, în sistemul de notare clasică a octavelor. Exemplu: do 2, sol 2.
- Notarea cu litere mici și cu cifra 3 indică registrul celei de-a treia octave, în sistemul de notare clasică a octavelor. Exemplu: do 3, la 3.
- Notarea cu litere mici și cu cifra 4, indică registrul celei de-a patra octave, în sistemul de notare clasică a octavelor. Exemplu: si 4.

Ambitusul pieselor muzicale prezentate în manualele de muzică din România din perioada 1846– 2007

Numele autorului de manual	Anul	Ambitusul propus pentru exerciții și cântece
I. Wachman	1846	<i>fa... si 4</i>
G. Musicescul	1877	<i>sol... do 3</i>
G. Mugur	1884	<i>sol... do 3</i>
A. Verdianu	1887	<i>sol... do 3</i>
C. Cordoneanu	1893	<i>sol... do 3</i>
G. Ștefănescu	1894	<i>do 1... do 2</i>
J. Movillă	1902	<i>sol... do 3</i>
I. Costescu	1913	<i>la... la 3</i>
Al. Ivela	1919	<i>la... la 3</i>
Al. Voievidca	1923	<i>la... la 3</i>
M. Poslușnicu	1929	<i>la... la 3</i>
C. Brăiloiu	1935	<i>la... la 3</i>
Marcel Botez	1936	<i>la... la 3</i>
G. Galinescu	1936	<i>la... la 3</i>
Manya Botez	1936	<i>si... do 2</i>
G. Breazul	1932/37	<i>la... do 2</i>
D. Cuclin	1936	<i>sol... sol 2</i>
I. Potolea	1946	<i>sol... sol 2</i>
N. Buicliu	1947	<i>sol... sol 2</i>
Fără nume de autor, cls. I-IV	1954	<i>do 1... do 2</i>
Fără nume de autor, cls. V-VII	1959	<i>la... do 2</i>
A. Motora-Ionescu	1965	<i>sol... sol 2 (sol-mi, mers evolutiv)</i>
I. Șerfezi		
Toate manualele alternative	1967	<i>sol... sol 2 (prin gama Do)</i>
	<i>până în 2007</i>	<i>sol... sol 2; sol-mi, mers evolutiv</i>

Rezumat

Soluțiile noi pe care le-a adus educației muzicale de tip activ prin reformarea continuă a învățământului din secolul XX, pot fi sintetizate în felul următor: 1) schimbarea finalității (mult mai complexă, dar nu enciclopedică ci cu elemente pragmatice, formative), 2) periodizarea educației muzicale în funcție de vârsta elevului și de stadiul capacității sale muzicale, a adus de la sine, modificări în ceea ce privește: 3) selecționarea repertoriului de cântece vocale și instrumentale, care, datorită modului de compartimentare a elementelor componente a relaționării dintre ele formează subsisteme cunoscute sub numele de „metode”: metoda Orff, metoda Chevè, metoda Kodaly.

Repercusiunile indică următoarele: 1) obligativitatea periodizării educației muzicale conform ciclurilor de viață: educație muzicală pentru preșcolari, școlarii mici, școlari adolescenți cu posibilitatea continuării educației cu caracter permanent de amatori la vârsta maturității și chiar pentru vârsta a treia, ca loisir; 2) selecționarea repertoriului adaptat acum la posibilitățile de reproducere a modulelor

melodico-ritmice de către elevii de diverse vârste și capacități; este preferată o selecționare pe principiul evolutiv al scărilor tonale sau modale, sau tono-modale; 3) alegerea repertoriului conform cu o programă adaptată unui calendar cultural-religios; 4) respectarea diapazonului vocii elevilor; 5) sprijinirea intonației vocal-instrumente cu manualitate ușoară, acordată temperat; 6) socializarea și dezinhibarea elevilor prin antrenarea lor în micro formații vocal-instrumentale.

Vocabular nou de specialitate

Ambitus = întindere, spațiul de la cel mai acut la cel mai grav sunet dintr-o piesă muzicală, care trebuie să corespundă diapazonului vocii sau instrumentului care interpretează piesa muzicală.

Aptitudine muzicală = indică potențialitatea muzicală a unui individ, capacitatea acestuia de a răspunde corespunzător cu un model dat, ca posibilă promisiune de însușire lesnicioasă și dezvoltare pe diverse domenii ale muzicii a persoanei în cauză (potențialitate muzicală virtuală).

Auz absolut = denumire oarecum improprie dată capacității unui individ de a indica numele silabei muzicale ce reprezintă înălțimea absolută (frecvența) unui sunet muzical, o abilitate ce ține mai mult de memorarea acustică a înălțimii sunetului.

Capacitatea muzicală = indică performanță demonstrată de fapte a unui individ, nu indică performanțe virtuale. De exemplu: corectitudinea reproducerii melodico-ritmice a unui fragment muzical.

Diapazonul unei voci = întindere, spațiul cuprins între cel mai grav și cel mai acut sunet intonat de o voce, întinderea naturală, neforțată a unei voci umane.

Dotare muzicală = performanța unei persoane de a reproduce melodic, ritmic, de a recunoaște sunete armonice identice cu un model dat.

Dotări cu auz muzical absolut = performanța de a indica înălțimea absolută a sunetelor muzicale, memorarea acustică a frecvențelor unor sunete muzicale.

Empatie = capacitatea de a te transpune într-un rol, un proces complex: perceptiv, intelectual, afectiv de „a trăi viața altcuiva”, de a trece de la un stil la altul, de la o stare psihică și fizică la alta.

Filogeneză/filogenie = evoluția formelor organice ale unei specii, căutând filiația acestora, adică înrudirea în linie descendentă. Se pun întrebări și se așteaptă răspunsuri de felul acesta: Care erau scările muzicale înainte de a fi la stadiul heptatonic? Răspunsul etnomuzicologiei a fost: scările erau prepentatonice, apoi pentatonice, preheptatonice, cu 2-4 sunete, cu 5 sunete, cu 6 sunete.

Idiom muzical = o unitate primară sonoră de limbă sau o sonoritate muzicală care se consideră că are calități evolutive, punctul concentrat de pornire în evoluția unui limbaj.

Module melodice/ritmice = grupuri melodice/ritmice de sunete de sine stătătoare ce se consideră a fi pilonii de joncțiune într-o melodie.

Muzicalitate/predispoziție muzicală = capacitatea unei persoane de a fi sensibil, de a avea empatie.

Ontogeneză/ontogenie, ontologie = știința despre evoluția unei ființe de la stadiul de embrion la stadiul de adult; filozofia existenței umane.

Sistemul octavelor = organizarea acustico-matematică a materialului sonor pe criteriul spațiului sonor oferit de octava perfectă. Rezultă că spațiul sonor al muzicii vocal-instrumentale clasice, de la sunetul Do din subcontraoctavă la sunetul Si din octava a 5-a, este împărțit în 9 octave.

Activități de autoevaluare

I. Teme

1. Identificați diapazonul vocii unui grup de elevi din clasa la care țineți lecția finală la practică pedagogică sau la care funcționați ca profesor, și adaptați un repertoriu de cântece, pentru ca să respectați unitatea dintre diapazon și ambitus.

2. Soluționați, prin procedee melodice alese de un grup de studenți sau de studenți-profesori, problema neconcordanței dintre ambitusul unor piese din repertoriul obligatoriu și diapazonul lotului de elevi.

II. Minieseuri

Identificați problema didactică existentă în textul de mai jos, încadrați-o în contextul sistemului din care face parte și exprimați un punct de vedere personal în legătură cu problema abordată, în maximum o pagină.

1. „Se afirmă că – pe scară filogenetică – ființele care se află în partea inferioară a scării de evoluție au un simț matern puternic și de durată. Acest simț este omolog cu tactul pedagogic, ca element ce indică talentul pedagogic. Intensitatea simțului matern ar scădea odată cu parcurgerea ascendentă a treptelor de evoluție filogenetică până la om. De aceea sunt puține talente pedagogice, pentru că a scăzut cu timpul intensitatea instinctuală maternă, ce formează rădăcinile ereditare ale talentului pedagogic. Putem spune, oare, că talentul pedagogic muzical este invers proporțional cu locul ascendent pe care omul îl ocupă pe scara filogenetică?”

2. „De roadele educației muzicale prin metoda Maurice Martenot beneficiază următoarele categorii de copii: copii dotați muzical, copii mai puțin dotați muzical, copii întârziați mental, copii cu putere mai mică de concentrare și copii cu debilitate mentală” (din M. Martenot, *Formation et développement musical*, 1928).

III. Chestionar

Alegeți răspunsul/rile corect/e.

1. Un cercetător a identificat puntea formată dintr-un grup de scări care ar permite ștergerea limitei dintre lumea tonală și cea modală a pieselor din repertoriul școlar. Acesta este:

- a) Maurice Chevais;
- b) Carl Orff;
- c) Shin-Ichi Suzuki;
- d) Constantin Brăiloiu.

2. Identificați în traseele expuse mai jos, pe acela ce aparține sistemului evolutiv tonal Chevais:

- a) Sol-Mi-La-Do1-Re-Fa-Do2-Si – în notație relativă.
- b) Do1-Sol 1, Do1-Mi-Sol, Do1-Re-Mi-Fa-Sol, Sol 1-Do2, Sol 1-La-Si-Do2.
- c) Do2-La, Do2-re-Do2-La-Fa-Sol-La-Si b-Do2

3. Identificați în traseele expuse mai jos, pe acela ce aparține sistemului evolutiv tono-modal Orff:

- a) Sol-Mi-La-Do1-Re-Fa-Do2-Si – în notație relativă.
- b) Do1-Sol, Do1-Mi-Sol, Do1-Re-Mi-Fa-Sol, Sol-Do2, sol-La-Si-Do2.
- c) Do2-La, Do2-re-Do2-La-Fa-Sol-La-Si b-Do2

4. Identificați în traseele expuse mai jos, pe acela ce aparține sistemului evolutiv tono-modal Kodaly:

- a) Sol-Mi-La-Do1-Re-Fa-Do2-Si – în notație relativă.
- b) Do1-Sol, Do1-Mi-Sol, Do1-Re-Mi-Fa-Sol, Sol-Do2, sol-La-Si-Do2.
- c) Do2-La, Do2-re-Do2-La-Fa-Sol-La-Si b-Do2.

5. Testarea aptitudinilor muzicale a evidențiat faptul că există elevi:

- a) nedotați muzical dar educabili până la oarecare limită;
- b) dotați muzical și nedotați muzical aceștia din urmă needucabili.

6. Testarea aptitudinilor muzicale a evidențiat faptul că există elevi:

- a) dotați muzical cu muzicalitate;
- b) dotați muzical fără muzicalitate;
- c) nedotați muzicali, educabili dar cu muzicalitate.

7. Testarea auzului absolut a evidențiat faptul că există elevi:

- a) dotați muzical cu auz absolut, cu muzicalitate și fără muzicalitate;
- b) dotați muzical cu auz relativ, cu muzicalitate și fără muzicalitate.

8. Educația muzicală actuală este:

- a) un proces ce are ca obiective însușirea unui repertoriu vocal și învățarea scris-cititului muzical;
- b) un proces de modelare a deprinderilor, cunoștințelor, atitudinilor elevilor „prin și pentru muzică vocală și instrumentală.”

9. Educația muzicală în noul curriculum indică utilizarea:

- a) unui repertoriu muzical strict vocal;
- b) unui repertoriu muzical vocal-instrumental.

10. Sistemele intonaționale (scări, ritmuri) ce slujesc educația muzicală contemporană sunt:

- a) numai cele modale și tonale;
- b) toate sistemele: modale, tonale, atonale.

11. Resursele materiale cu specific muzical în educația muzicală contemporană indică:

- a) pentru toți elevii numai instrumente clasice: pian, vioară, flaut;
- b) pentru toți elevii: pseudoinstrumente și instrumente din toate familiile de instrumente cu condiția de a fi ușor manevrabile.

12. Sistemul de educație muzicală până la reforma actuală din învățământul românesc:

- a) împărțea acest proces în perioade, prima fiind cea a prenotației, apoi cea de notației muzicale;
- b) nu periodiza procesul de educație muzicală.

II. RESURSE NOI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Cursul 5

Jocul muzical dramatizat ca ideal ludic

Cursul de față necesită o explicație preliminară referitoare la o altă componentă a unui sistem de educație muzicală, componentă ce a suferit schimbări radicale în modul ei de organizare constituindu-se într-o nouă resursă de educație muzicală. Ne referim la ***formele de organizare ale activității specifice procesului de educație muzicală.***

Activitatea formală a elevilor (din instituția care se numește școală) se desfășoară organizat și sistematizat, în perioade bine determinate, și anume:

- pe ani școlari (fiecare an școlar are 9 luni cu activități didactice intercalate cu vacanțe mici, însumând 1 lună și o vacanță mare de 2 luni;
- pe semestre a câte 5 luni, incluzând și vacanțele mici;
- pe orar săptămânal cu 18/20 sau 29/30/32 de ore săptămânal diferențiate pe ciclul primar, gimnazial și liceal curs inferior și superior;
- cu organizare zilnică în „ore de clasă”, secvențe de câte 50 de minute;
- fiecare oră de clasă se desfășoară într-o succesiune de evenimente ce alcătuiesc o formă cunoscută sub numele de ***lecție***.

Dacă ne referim la forma de organizare secvențată a activității didactice numită ***lecție***, aceasta cuprinde momente, părți, secvențe de dimensiuni diferite, în care se practică esențializat procesul de învățământ.

În lecție se realizează ***predarea*** înțeleasă ca activitate de explicare a cunoștințelor și demonstrarea părții practice referitoare la deprinderile cu specific muzical, activitate care îl are ca protagonist principal, dar nu unic, pe profesor, partenerul elevului.

În lecție totodată se realizează și ***învățarea***, înțeleasă ca suma activităților realizate de elevi, activități ce asigură repetarea celor predate prin stereotipuri dinamice, aplicarea în situații din ce în ce mai complexe a celor însușite, antrenarea în activități variate ce pot contribui la dezvoltarea fanteziei elevilor.

Lecția mai cuprinde, în diverse momente ale ei, și ***evaluarea*** stadiului de pregătire teoretică și practică a elevilor. Evaluarea se poate realiza:

- la începutul unui ciclu școlar sau la începutul fiecărui an, cu scopul de a testa stadiul de pregătire teoretică și practică a elevilor, numindu-se ***evaluare predictivă, evaluare inițială***;
- pe parcursul orelor unui semestru, așa numita ***verificare/evaluare continuă sau pe parcurs***;

- la sfârșitul anului sau la sfârșitul unor unități de învățare, numindu-se ***evaluare finală sau evaluare sumativă***.

Lecția, deci, este o formă de organizare ce programează prin secvențe, activități de predare-învățare-evaluare a ceea ce este propus să se asimileze într-o anumită perioadă de timp din programa școlară.

Modelul cu secvențe/momente de lecție a fost numit ***model clasic herbartian***, după numele lui Herbart și al discipolilor lui (Rein, Zeller) care au propus aceste momente/secvențe ca o justificare a demersului psihologic al activității de predare-învățare (se mai numeau în secolul XIX „treptele psihologice ale lecției”).

Modelul a suferit câteva modificări, încercându-se prin acestea să corespundă obiectivelor sau competențelor cerute de dinamica societății, a culturii, a științei.

După ponderea pe care o are una din componentele procesului de învățământ ca proces de predare-învățare-evaluare, s-au departajat ***tipurile de lecții***, care au apărut din motivele enunțate anterior. În actualele acte oficiale din România sunt recunoscute și recomandare următoarele tipuri de lecții, pe care noi le-am adaptat specificului disciplinei noastre:

- lecție de transmitere și însușire a cunoștințelor muzicale;
- lecție de formare a priceperilor și deprinderilor muzicale;
- lecție de consolidare;
- lecție de sistematizare și recapitulare;
- lecție de verificare/evaluare a stadiului de pregătire teoretică/practică;
- lecție mixtă (combină diferite tipuri din cele expuse mai sus).

Succesiunea „momentelor lecției” diferă însă de la o metodică la alta, fără ca acestea să se abată substanțial de la obiectivele sistemului de care aparțin. Exemplificăm prin trei lucrări românești:

- Modelul unei forme clasice de organizare a activității școlare, prin „momente de lecție” (A. Matora-Ionescu, *Metodica predării muzicii în școala generală*, 1965):
 - I. Momentul organizatoric.
 - II. Momentul verificării repertoriului de cântece, a cunoștințelor și deprinderilor dobândite în lecția (lecțiile precedente).
 - III. Momentul comunicării noilor cunoștințe.
 - IV. Momentul aplicației practice.
 - V. Momentul fixării.
 - VI. Momentul concluziilor finale – tema pentru acasă.
- Model de lecție clasică secvențată (I. Șerfezi, *Metodica predării muzicii*, 1967):
 - I. Activități introductive.
 - II. Verificarea lecției precedente.
 - III. Pregătirea apercetivă pentru noua lecție.
 - IV. Studiarea problemei muzicale noi.
 - V. Studiarea cântecului nou.
 - VI. Consolidarea lecției noi.
 - VII. Încheierea lecției.

- Model de lecție clasică pe secvențe de activități didactice (G. Munteanu, *Îndrumar metodic pentru practică pedagogică*, 1997):

- I. Pregătirea clasei corespunzător subiectului lecției: repertoriul lunar.
- II. Reactualizarea selecționată a cunoștințelor și deprinderilor muzicale necesare noii activități pe baza unei verificări a lecțiilor precedente – cu plan dat, activitate frontală.
- III. Prezentarea materialului nou: intuirea a trei exemple, analiza comparativă a exemplelor, anunțarea titlului de lecție (dacă se lucrează inductiv), obținerea definiției, regula.
- IV. Aplicații pe un material muzical nou, conform obiectivelor propuse.
- V. Evaluarea cunoștințelor/deprinderilor noi (rebus, jocuri muzicale).
- VI. Încheierea lecției; aprecieri, anunțarea lecției ce va urma și a programului radio, T.V. săptămânal de audiere muzicală.

Mai nou, în încercarea de a moderniza lecția, de a o adapta la cerințele elevului, au apărut și **variante de tipuri**. (pentru o documentare suplimentară vezi Gabriela Munteanu, *Didactica educației muzicale*, Editura Fundației România de Măine, 2006, p. 138-143).

Formele de bază specifice învățământului clasic-tradiționalist sunt **lecția** și, în ceea ce privește colectivul de elevi pe care se lucrează – lecția, **clasa de elevi**.

Forma de organizare a procesului de învățământ în lecții, a antrenat și diverse modalități de organizare a colectivului de elevi în cadrul lecției. Ne referim la:

- organizarea colectivului de elevi pentru **activități frontale** (cu toată clasa) pentru lucrări scrise, cântarea cu întregul colectiv a repertoriului de cântece, audierea repertoriului de piese muzicale;
- organizarea colectivului de elevi în **grupe omogene/eterogene** ca nivel de capacitate muzicală, pe ateliere tematice de lucru;
- organizare pe **activități individuale** cu elevii.

Observăm din cele prezentate că sistemul clasic de învățământ a reușit în decursul a 300 de ani de la apariție, fructificând și experiența milenară a învățământului neetapizat, să ofere modele cu un instrumentar eficient care slujeau, din păcate, un învățământ activ, dar reproductiv, după expresia lui G.G. Antonescu.

Și în această situație, s-a pus întrebarea cum și cu ce poate fi înlocuită forma de lecție clasică/herbartiană, când aceasta este un instrument atât de sigur chiar în mâna unui debutant?

Un prim răspuns a fost: cu **activități liber dimensionate de natură ludică**.

Aceste noi forme de organizare a activității, ca să fie eficiente, trebuie să se realizeze în grupe mici sau în activități individuale și uneori reclamă apelul la antrenarea colectivelor mari de elevi, sinonim cu ceea ce se petrece într-o orchestră simfonică, când se aud grupuri de instrumente, instrumente solo și marea masă de instrumentiști, fiecare executând o componentă din partitură.

Noua formă de organizare a învățământului nu mai poate fi pe lecții și clase sau numai pe lecții și clase, ci trebuie să permită lucrul pe grupe, lucrul individual și lucrul pe clasa mare de elevi, neînțelegându-se întotdeauna prin aceasta, că sunt antrenați în colectivul mare elevii de aceeași vârstă, ci de același stadiu de pregătire și interes.

Activitate ludică s-a înțeles dintr-un început că trebuie să cuprindă activități fizice și intelectuale, care fac plăcere. Pentru aceste motive activitatea ludică este asimilată drept joc.

Cuvântul *joc* are istoria lui. Credem că ne interesează ca profesori această istorie, pentru că într-un fel ilustrează avatarurile școlii, ce au oscilat și oscilează între seriozitate impusă până la rigiditate și libertatea dată de anecdotă.

Latinii aveau pentru *ludus* o semantică întreită. Cu acest cuvânt numeau atât *școala* (*ludus litterarius* = școală elementară, *ludus gladiatorius* = cazarmă de gladiatori), cât și *jocurile publice, spectacole* dar și *gluma* (per *ludum* = în glumă).

Credem că este destul de clar de ce, „școala activă”, care avea ca țintă pe termen imediat formarea interesului, a creativității, a spontaneității prin activitatea școlară, a înlocuit forma de lecție cu activități ludice, cu jocuri.

Jocul deci era de la început o formă, dar și o cale (metodă) prin care se simula și se repeta, prin schimbări de roluri, un tip de activitate neimpusă, conformă cu preocupările vârstei sau cu interesul particular al unui/unor copii pentru o anumită activitate.

Primele jocuri adaptate școlii de tip clasic aparțin lui Froebel. O parte din jocuri erau cântece pe suport muzical. Textul ilustra o succesiune de operații, cum era cea de numărare sau o succesiune de gesturi (imitări) prin care copilul ilustra o activitate. Ne-au rămas din jocurile froebeliene, adaptări românești precum cântecele: *Bate vântul frunzele, Țăranul e pe câmp*, și numărătorile din colecția Breazul: *Hai, să zicem una, Și era un Moș/Și-avea un cocoș* etc.

Au urmat „jocurile senzoriale” din metoda Montessori, care urmăreau formarea și perfecționarea unor elemente legate de latura senzorială, precum: înălțimea unui singur sunet, timbrul unui sunet sau a unui grup restrâns de sunete sau durata acestora.

Jocuri cu specific de alfabetizare muzicală sunt create de Chevais, Martenot, Dalcroze. Le numim *jocuri didactice muzicale*, deoarece într-un context de simulare, de alegorie, se învață un model care apoi se repetă, prin schimbare de roluri, fără ca elevul să manifeste lipsă de interes, prea curând, față de repetarea clasică, nudă, neînveșmântată în alegoria scenariului de joc.

Există câteva categorii de jocuri, prin care se simulează sau se inventează situații noi. Amintim în domeniul muzicii:

- jocuri pe suport muzical sau fără suport muzical;
- jocuri cu mișcări impuse, cu mișcări de dans sau cu mișcări libere;
- jocuri didactice muzicale (au ca obiectiv însușirea unor probleme din programa școlară);
- jocuri de creație muzicală (invențiuni melodice, ritmice, timbrale, de forme muzicale etc.);
- jocuri muzicale dramatizate.

Ideea creării jocurilor muzicale dramatizate o găsim și în lucrarea prof. univ. Iosif Czire, intitulată *Educația muzicală din perspectiva creativității*, capitolul 5.2.6: „Elemente de dramaturgie muzicală integrate în educația muzicală”. (Editura U.N.M.B., 1998).

Dramaturgia muzicală în viziunea autorului este o creație ce asociază mai multe arte: dramaturgia literară, muzica, pictura, scenografia, coregrafia, regia. Ideea, relativ nouă, este că scenariul, regia, muzica sunt încredințate unor profesioniști, sunt gândite cu acest scop dar interpretarea este încredințată elevilor unor școli. Autorul amintește antecedente ale dramatizării muzicale, devenite puncte de referință din istoria muzicii, precum:

- opera *Dido și Aeneas* (1689) de Henry Purcell compusă pentru un colegiu de fete;
- trei opere de câte un minut compuse de Darius Mihaud: *L'enlèvement d'Europe*, *L'abandon d'Ariane*, *La délivrance de Thésée*;
- creația unei școli: *Lets Make an Opera* (Hai să facem operă!) și transformată de Benjamin Britten în opera *Micul coșar* (1949).

Dar mai există și o categorie de lucrări muzicale de o anvergură restrânsă. Ne referim la micile cantate, ca de exemplu: *Brumărelul* de Iacob Mureșianu (pentru cor mixt, pian și solo de soprană și bariton) sau celebra *Repetiție de concert* de W.A. Mozart (pentru cor pe voci egale, pian și solo de voce de copil), care se pretează a fi interpretate de copii mici (a doua) și adolescenți (prima) și transformate în scenariu mimat, cu efect benefic atât pentru cei ce interpretează piesele cât și pentru cei care o audiază.

Aceste modele se pot extinde la diverse piese corale pentru copii, ca de exemplu, piesele din creația lui Alexandru Pașcanu, Liviu Comes etc., creații care permit scenarizare.

Jocul muzical dramatizat se deosebește de creația cultă destinată spre a fi interpretată de elevi, prin faptul că este „o premieră școlară” elaborată de elevi în școală, după o pregătire prealabilă într-un „opțional cu temă integratoare” (vezi notele explicative din *Anexe*).

Forma poate fi luată după modelul liricii scenice, adică: uvertură, acte (scene, tablouri și cu numere muzicale: arii, recitative, coruri, numere orchestrale, numere pentru dans) sau poate fi construită o alta, în funcție de cerințele scenariului și posibilitățile interpreților.

Tematica este selecționată dintr-o ofertă alcătuită de elevi, cu probleme ce interesează vârsta la care se găsește elevul. Se subînțelege că elevii grupați într-un „atelier de creație” selecționează sau creează, recondiționează un scenariu, adaptează texte sau mixează un colaj, procedând la fel cu muzica vocală, instrumentală, cu regia, scenografia, decorurile și costumația.

Noua formă de organizare a activității muzicale, numită **joc muzical dramatizat**, se deosebește de opera interpretată de copii, atât prin faptul că ea este o creație a elevilor în exclusivitate, dar și prin faptul că ea este un joc, *un model dinamic nefinalizat*, care se poate modifica, poate adapta mai multe căi de rezolvare a intrigii, poate aborda mai multe genuri și forme muzicale pentru aceeași

scenă, pentru același personaj, antrenând publicul, colegii din școlii în continuarea acestui serial.

Noua formă va combina elemente de joc, elemente ce țin de dramaturgie și de muzica vocal-instrumentală și vor propune evidențierea câtorva categorii estetice, dintre care cele mai evident atractive pentru elevii de toate vârstele sunt: comicul, tragicul, grațiosul, umoristicul, uneori grotescul.

Jocul muzical dramatizat se poate obiectiva în simulări, în „glume muzicale”, în întrecere pentru informare și exersarea empatiei elevilor.

Credem că această formă, aici propusă ca proiect, ca ipoteză, va constitui un punct culminant, un ideal al jocului muzical.

Pentru un asemenea proiect este nevoie de o pregătire specială a profesorului ce va conduce opționalul cu temă integratoare. Pregătirea studenților, ca viitori inițiatori în școli ai unor asemenea forme noi, complexe, de joc, se va realiza în secții speciale din cadrul facultăților de „pedagogie muzicală”.

Rezumat

O activitate instituționalizată, cum este cea școlară, a necesitat dintr-un început o organizare, în ceea ce privește colectivul de elevi în „clase de elevi pe vârste”, cu un program săptămânal pe discipline școlare, program înscris în „orarul școlii/al clasei”. Organizarea vizează totodată și o bună structurare a orei de clasă, care are 50 de minute, timp în care profesorul și elevii trebuie să parcurgă traiectoria predare-învățare-evaluare. O asemenea formă de organizare a fost propusă de Herbart, modificată pe parcursul a 200 de ani de la apariție. Este cunoscută sub numele de lecție, care ulterior s-a adaptat unor cerințe de consolidare sau recapitulare, numite tipuri de lecție. Oricât s-ar fi schimbat ca tip, lecția clasică servește unilateral obiectivului de reproducere a cunoștințelor/deprinderilor predate. A fost nevoie de schimbarea finalității sistemului de învățământ pentru ca lecția să fie înlocuită, acolo unde condițiile permit, cu jocul. Acesta simulează și repetă într-un context de mic spectacol, de alegorie, o activitate, un act al maturilor, inventând contexte noi care îi dezvoltă elevului fantezia, spontaneitatea, personalitatea. Jocurile pot fi de mai multe categorii. Cel care ne interesează și poate fi practicat în școli este jocul didactic muzical, iar idealul ludic îl poate constitui jocul muzical dramatizat, o creație cu desfășurare serială, concepută în exclusivitate de elevi. Această nouă formă se preconizează să fie finisată și modificată permanent ca finalitate de scenariu, muzică, regie etc., obținându-se variante ale modelului original.

Vocabular nou de specialitate

Activitate frontală = activitatea efectuată cu întregul colectiv al clasei (teze, cor etc.).

Atelier școlar de creație = denumirea unui spațiu al școlii și totodată a unei metode care pune elevul în situația de a fi creativ, improvizând vocal, instrumental, oferind soluții de interpretare, regie etc.

Comes, Liviu = compozitor român, a compus cântece pentru copii conform unei teorii prezentate în 1968, în: *Asupra unor mijloace pentru introducerea copiilor în muzica polifonică (2 voci) și O metodă de inițiere a copiilor în polifonia la trei voci*, repertoriul este destinat copiilor preșcolari și școlarilor mici.

Dramatizare = crearea unor condiții pentru ca o acțiune să poată fi prezentată pe scenă.

Evaluare inițială = verificarea stadiului de pregătire teoretico-practică a elevilor la începutul unui an școlar sau începutul unui ciclu școlar.

Evaluare predictivă = cercetarea potențialității nivelului predispozițiilor/aptitudinilor/talentului muzical ale elevilor la începutul unui an școlar sau începutul unui ciclu școlar.

Evaluare continuă/pe parcurs = verificarea permanentă a stadiului de pregătire teoretico-practică a elevilor. Poate fi săptămânală sau bilunară. Asigură cunoașterea permanentă a calității pregătirii teoretico-practice și atitudinale a elevilor.

Evaluare finală/de sinteză = verificarea stadiului de pregătire teoretico-practică a elevilor la sfârșitul unei perioade școlare: semestru, an școlar, sfârșitul absolvirii școlii sau după parcurgerea integrală a unei unități de învățare.

Herbart, Johann = pedagog german (1776-1841) preocupat de logică și psihologie, cel care a dat un model nou, îmbunătățit, de parcurgere a traseului învățării, creând învățarea logică în trepte (momente): momentul apercceptiv, momentul de intuire a unor exemple, momentul comparării exemplelor, momentul generalizării (reguli), momentul aplicării problemei noi în probleme uzuale, concrete.

Pașcanu, Alexandru = compozitor român ce a scris cântece pentru copii care se pretează la dramatizare: colecția *Celor mai frumoase glasuri*.

Opțional cu temă integratoare = disciplină nouă introdusă în programul elevilor „la decizia școlii”. Disciplina este solicitată de elevi și apoi este aprobată pentru a intra în orar, prin decizia conducerii școlii și a inspectoratului școlar. Are ca temă o serie de elemente ce aparțin unor arii curriculare diferite și care permit integrare și transfer, dar nu face parte din trunchiul comun de discipline școlare.

Variantele tipurilor de lecție = sunt acele tipuri de lecții în care accentul se pune preponderent pe un mijloc didactic sau metodă. De exemplu: lecție de consolidare cu varianta deductivă; lecție de formarea a deprinderilor muzicale prin varianta inductivă; sau prin varianta ce pune accentul pe audiția muzicală; sau pe metoda modelării etc.

Activități de autoevaluare

I. Teme

1. Realizați trei proiecte pentru o lecție de tip clasic folosind la toate același subiect de lecție, dintr-un manual de educație muzicală. Modelele pentru proiectele de lecție cu momente/secvențe didactice trebuie să folosească cele trei lucrări de didactică (metodică) prezentate în Cursul 5: Motora-Ionescu, Șerfezi, Munteanu. (vezi și Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale*, Editura Fundației România de Măine, 2005, p. 145-205).

2. Comentați și comparați cele trei modele de lecție, completate cu elemente concrete aflate într-un manual de educație muzicală, indiferent din ce clasă sau de la ce editură: exemple de cântece, audiții, ilustrație vizuală. Urmăriți: legătura dintre secvențe, dintre lecția precedentă și antecedentă, dintre modul în care schița cu succesiuni de lecții realizează raportul între practica muzicală și cunoștințele teoretice.

3. Realizați proiectul unui joc didactic muzical, ce are același subiect ca și lecția clasică de mai sus (vezi modele de joc în Munteanu, G., *op. cit.*, p. 194-200).

II. *Minieseu*

Identificați problema didactică existentă în textul de mai jos, încadrați-o în contextul sistemului din care face parte și exprimați un punct de vedere personal în legătură cu problema abordată, în maximum o pagină.

„Dorința de a conduce o activitate școlară, fără a o proiecta și a o adapta în clasă la situația concretă a acesteia (vârstă, dotare muzicală, interesul copiilor pentru subiectul activității etc.) este la fel ca pretenția îngâmfată de a nu te socoti obligat să știi ce spui când vorbești, ce faci când lucrezi.”

III. *Chestionar*

Alegeți răspunsul(rile) corect(e).

1. Forma de bază utilizată în învățământul clasic, în ceea ce privește procesul de învățământ este:

- a) lecția organizată în secvențe didactice;
- b) jocul didactic.

1. Forma de bază utilizată în învățământul clasic, în ceea ce privește organizarea colectivului de elevi este:

- a) organizarea pe clase de elevi pe criteriul vârstei;
- b) organizarea destinată activităților pe grupe, cu toată clasa (frontal) sau activități individuale.

2. Forma de bază utilizată în învățământul modern al „școlii muzicale active”, în ceea ce privește organizarea colectivului de elevi este:

- a) organizarea pe clase de elevi pe criteriul vârstei;
- b) organizarea activităților pe grupe, cu toată clasa (frontal) sau activități individuale pe criteriul vârstei și al capacității muzicale.

3. Jocul didactic muzical exersează în contexte variate:

- a) numai plăcerea de a practica orice activitate ce suscită interesul elevilor;
- b) plăcerea de a practica o activitate ce are subiectul preluat din programa școlară.

4. Jocul muzical dramatizat preconizează:

- a) creare unui spectacol liric, de tip sincretic, de către compozitori consacrați, spectacol destinat interpretării acestuia de către elevi;
- b) crearea unui spectacol liric, de tip sincretic serial, ce poate suferi modificări în intrigă, scenografie, muzică, sub forma variantelor, spectacol creat și interpretat de elevi.

6. Jocul didactic muzical se poate obiectiva în:

- a) mici scenarii cu texte ce tratează probleme din programa școlară, cu sau fără suport muzical, cu sau fără mișcare-dans, competiții muzicale;
- b) numai în feerii muzicale, repetarea unor cântece în context de spectacol.

7. Un joc didactic muzical poate să fie o activitate:

- a) ce privește predarea, învățarea, evaluarea unui subiect din programa de educație muzicală;
- b) ce privește învățarea, prin repetarea anecdotică, a oricărui subiect aparținând și altor discipline.

8. Jocul pe suport muzical poate fi utilizat:

- a) de orice disciplină școlară, pentru că este un text înveșmântat în melodie (la română, matematică, educație fizică, muzică etc.);
- b) numai în activitățile muzicale.

9. Jocurile muzicale, ca metodă/formă, pot fi:

- a) numai exerciții/divertisment pe suport muzical;
- b) orice temă de interes muzical pentru elevi, înveșmântată în cerințele speciale ale dramaturgiei ludice.

Alegeți dacă enunțul este adevărat (A) sau fals (F).

1. Bugetul de timp alocat unei „ore” de activitate școlară, indică ca aceasta să dureze 50 de minute (45 în regim de iarnă), indiferent de ciclul școlar la care se aplică.

2. Herbart, autorul ce a indicat care sunt „treptele psihologice ale lecției”, explica în secolul XIX, că acestea sunt etape depistate de știința logicii și a psihologiei, prin care este indicată calea de acces spre înțelegerea unei noțiuni: de la etapa intuirii ei senzoriale, până la etapa sintetizării acesteia în cuvânt abstract și la aplicarea cuvântului abstract, adică a noțiunii în practică.

3. Treptele psihologice ale unei lecții sunt momente, secvențe logice care trebuie parcurse pentru a da în comunicarea și însușirea unei cunoștințe înțelegere deplină, precum: momentul aperceptiv al lecției, apoi expunerea datelor concrete și compararea acestor date, urmate de generalizarea și aplicarea lor.

Cursul 6

1. *Audiția muzicală activă*

Pieseile muzicale imprimate pe bandă magnetică și redată prin mijlocirea difuzoarelor din casetofoane etc. sunt o resursă materială a educației muzicale contemporane. Acestea împreună cu piesele muzicale, vocale, corale, instrumentale audiate direct în sala de concert se constituie în categoria de materiale didactice (resurse materiale) prin care se ating o parte din obiectivele cadru/competențele generale propuse de programele de educație muzicală. Resursa se mai numește prescurtat ***audiție muzicală***.

În școala modernă „audiția muzicală” devine o componentă obligatorie a procesului de educație muzicală, odată cu conturarea principiilor „școlii active muzicale” a secolului XX.

În expunerea problemelor pe care ne propunem să le ridicăm în acest capitol, trebuie să subliniem faptul că această resursă materială este una nouă în inventarul necesar unei ore de educație muzicală (cel puțin în ceea ce privește obiectivele urmărite a se atinge prin ea). Totodată, vrem să clarificăm cauza apariției acestor modificări de optică și să particularizăm conceptul, transferându-l în educația muzicală.

Vom afla, în cele ce urmează, în ce constă baza teoretică ce orientează aceste practici devenite acum atât de cunoscute și folosite, încât par banale. Vom prezenta câteva probleme legate de influențele pe care l-au avut ***teoriile ambientaliste*** asupra sistemului modern de învățământ și efectul de terapie prin muzică, adică ***muzicoterapia*** (aspecte generale, introducere în muzicoterapie). Completăm tabloul expunerii prin enumerarea câtorva modalități de a realiza «audiția muzicală» la metodicieni celebri precum: Maria Montessori, Maurice Martenot, Shin-Ichi Suzuki, adăugând câteva sugestii pentru a realiza cu și prin audiție „o educație suficientă și necesară” elevului zilelor noastre, fie el minor sau major.

2. *Teoriile ambientaliste și educația muzicală*

Enunțăm, de la început, teza asupra faptului că, ***mediul ambiental muzical favorizează componente importante ale educației muzicale***, constituindu-se în „baza apercceptivă” a procesului de învățământ. Apercepția era numită de teoreticianul pedagogiei clasice, Johann Friederich Herbart, acum 200 de ani, „o intervenție în percepția umană, a experienței cognitive anterioare”.

În procesul de educație muzicală, trebuie să ne punem întrebarea cum se poate transforma și dezvolta individualitatea primară a elevului (inclusiv cea muzicală) și care este gradul de educabilitate, în general, și gradul de educabilitate muzicală, în special, al elevilor? Care sunt factorii ce favorizează educabilitatea?

Dacă ne reamintim că prin educabilitate înțelegem „capacitatea, particularitatea sau calitatea specifică a psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali”, atunci vom înțelege că acest proces presupune acțiuni formale (instituționalizate, organizate, planificate), informale (cu participare facultativă) și nonformale (cu apariție spontană). Cât se poate „modela” (educa, modifica) din natura primară a individului?

Sunt recunoscuți ca factori ai dezvoltării, ai modelării structurale și informaționale a individului (elevului aici) trei „puteri” care fac posibilă nașterea și dezvoltarea procesului de transformare a individului în om matur performant:

- 1) natura individului exprimată prin datele genotipice ale eredității;
- 2) mediul ambiental, ca ansamblu de elemente înconjurătoare în care trăiește individul;
- 3) educația, ca totalitatea elementelor ce influențează individul prin acțiuni intenționate, sistematizate și continue, organizate prin școală.

Cei trei factori ai dezvoltării umane s-au constituit, pe parcursul timpului, în trei dispute teoretice asupra educabilității, dispute ce au influențat considerabil procesul de reformare a sistemelor de învățământ din lume. Ne referim la:

1. Teoriile ereditariste.
2. Teoriile ambientaliste.
3. Teoriile dublei și triplei determinări: ereditate-mediul, ereditate-mediul-educație.

Cronologic, în banda timpului istoric, aceste teorii au dominat și influențat domenii diferite ale vieții și cu prioritate școala în felul următor:

– În pedagogia europeană, antică și medieval-creștină, a dominat teoria atotputerniciei *metodei* în educație, sprijinită, de influența neintenționată a *mediului*, deci *teoria dublei determinări*. Consecință: în praxisul școlar „metoda” a fost considerată ca fiind panaceu universal. De exemplu: Socrate și Platon considerau că prin metoda convingerii și a exersării unei deprinderi comportamentale se poate modifica chiar și un individ „ce practică răul”. (G.G. Antonescu, *Pedagogia generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930, p. 17). La medievali, metoda coercitivă/punitivă (bătaia) era soluția cea mai eficientă de formare a caracterului. În atotputernicia metodei au crezut și Erasmus din Rotherdam, Comenius, Lock, Leibnitz (Educația învinge totul!), Kant (Omul poate deveni om numai prin educație!), iar Helvetius era convins că: „diferențele dintre oameni sunt dobândite prin metodă, nu sunt moștenite”. Ratke supralicita importanța metodei, ca factor al dezvoltării umane, făcând remarcă următoare: nu au nicio importanță personalitatea profesorului și nici individualitatea elevului în procesul de dezvoltare, ci numai metoda. Poate opinia cea mai radicală a exprimat-o celebrul om de stat din Franța, Turgot-Baron de Laune (1727-1781), care afirma că are nevoie numai de 10 ani pentru a face din francezi, prin aplicarea unor reguli metodice stricte, după propria expresie: „primul popor al lumii”.

– În pedagogia europeană a secolelor XVIII-XIX și în practica școlară au dominat *teoriile ereditariste*. Trebuie să precizăm că „transmiterea de specificitate de-a lungul generațiilor (moștenire) este un proces cunoscut drept ereditate”. „Moștenirea” nu transmite copiilor însușirile părinților ci numai „genele” acestora, care pot să apară sau să nu apară la prima generație. După cum este cunoscut, intră în această categorie teoria lui Schopenhauer, teorie ce afirmă și susține că natura genotipică, ereditară a individului (elevului) este hotărâtoare în dezvoltarea lui, natură ce nu poate fi modificată prin procesul de învățământ și nici de influențele mediului. În consecință eficiența educației este nulă.

Tot în categoria teoriilor ereditariste poate fi încadrată și cea a lui Darwin prin care, celebrul evoluționist, afirma că triumfător, în lupta pentru existență, va fi acel individ ce posedă o moștenire ereditară capabilă să-i dea rezistență și să găsească soluții inteligente (de adaptabilitate), și teoria lui Lamarck care punea pe seama eredității capacitatea de adaptabilitate a individului, adică inteligența lui.

Teoriile ereditariste s-au impus în medicină (categoria de boli moștenite), în psihologie (procese psihice moștenite), în pedagogie (concepția după care nu se pot însuși/asimila decât minime deprinderi utilitariste).

Toate au contribuit la constituirea categoriei de teorii ale scepticismului pedagogic. Scepticismul s-a resimțit – și din păcate se mai resimte și astăzi – în domeniul educației muzicale, atunci când se enunță ideea că numai din familii de muzicieni provin muzicieni, când se consideră că muzica trebuie practică numai de cei cu „auz absolut” sau cei care au din naștere capacitatea de a reda corect linia melodică a unui cântec. Teoriile ulterioare, din fericire, au corectat acest scepticism, propunând prin „școala activă” soluții metodice, valabile și astăzi. Una din concepțiile care au modificat cursul învățământului și l-au racordat la optimism provine de la filozoful și scriitorul Jean-Jacque Rousseau.

Teoriile ereditariste au evidențiat și un element nou, pozitiv, pe care îl găsim la Rousseau: ereditatea omului nu este standardizată, există o individualitate unică ce aparține fiecăruia dintre noi. Ideea este preluată de Goethe, care afirma că „natura nu ne-a făcut egali!”.

În consecință, școala nu poate nesocoti individualitatea unui individ (elev). Școala nu trebuie să producă „atomi sociali ci caractere individuale” (G.G. Antonescu, *op. cit.*, p. 25).

Și de aici, de la această ultimă interpretare nuanțată a teoriei eredității, drumul spre concepția „școlii active” a secolului XX, ca școală a vieții prin viață, este deschis.

Odată cu recunoașterea importanței individualității ființei umane se vor căuta și alți factori care au influențat și au contribuit la dezvoltarea individului, ca om în societate.

Să reamintim că „școala activă” a secolului XX avea drept principiu de bază conectarea procesului de învățământ, ca factor al dezvoltării, la complexul vieții reale active, cunoașterea directă, nemijlocită a realității, împotrivindu-se cunoașterii și formării de deprinderi prin simularea realității, artificializarea ei (școala exclusivă prin manuale școlare). Așa se produce modificarea viziunii asupra factorilor de dezvoltarea umană și motivația importanței date factorului ambiental în educație.

– **Teoriile ambientaliste** au în vedere că „ansamblul de condiții înconjurătoare (ambientale) în care trăiește, muncește, creează” un copil sau un adult, trebuie să fie mediul natural-ecologic și mediul sociocultural. În consecință, obiectivele procesului de învățământ, locația, logistica, metodologia, conținutul acestuia se vor organiza, desfășura și evalua în funcție de cât de lămuritoare și utile sunt acestea pentru cel ce viețuiește în acel mediul natural, complex. Școlile europene sau de pe alte continente, care au dat câștig de cauză teoriilor ambientale, ca formatoare, ca factori ai dezvoltării unui individ (elev) și-au modificat arhitectura și locul de

plasare a unei școli, care acum, mai corect este să fie numită „campus școlar” pentru că este o mini-localitate înconjurată de grădină, pădure/livadă, clădiri de amplasarea a animalelor/păsărilor. În școală sunt laboratoare, săli de concert și de sport, ateliere școlare, mobilier și un ambient atractiv, viu colorat, o a doua casă a elevului.

În felul acesta, pătrunde în programele școlare atmosfera vie a sonorităților care îl înconjoară pe elev. Practica școlară folosește aceste resurse naturale, ambientul sonor, ca material intuitiv: zgomotele naturii, ale orașului modern, vorbirea umană etc., alături de resursele directe din concertele muzicale (vocale, corale, instrumentale, orchestrale) sau prin resursele indirecte ale mijloacelor electronice.

2.1. Introducere în muzicoterapie

Data fiind importanța mediului ambiental în viața unui om de la naștere până la sfârșitul vieții, resursele sonore ale acestuia, *sunetele muzicale* – ca entități cu frecvențe, durate, timbruri, intensități ce au determinări matematice precise – și sonoritățile, numite *zgomote*, a căror frecvență nu este bine determinată, adică nu este precisă, regulată, dar au durate, intensități, timbruri precise, toate aceste resurse materiale sonore au fost utilizate în medicină și în pedagogia muzicală, sub numele de *muzicoterapie*.

Apărută întâi în jurul anului 1900, în Germania, sub numele de *muzicopsihologie*, noua știință, avea ca obiect studierea modului de influențare a psihicului de către sonoritățile muzicii de tip clasic-romantic.

După ce s-a observat că muzica influențează pozitiv echilibrul psihic și chiar ameliorează stările unor boli psihice și psihosomatice, în jurul anului 1945, în S.U.A., se profilează o aplicare a muzicii în terapia unor boli, știință care poartă numele de *muzicoterapie*.

De fapt, această știință apare paralel cu ceea ce am amintit în cursul 2 în legătură cu pedagogia culturii sau a personalității care dădea importanță activității culturale în școli, activități care pot contribui masiv la dezvoltarea personalității elevilor, dacă se îndeplinesc condițiile raportului între ereditate, mediu ambiental și cel școlar. În aceste condiții apar: terapia prin joc, art-terapia, argoterapia etc., toate fiind considerate elemente favorizante în educație și terapia unor boli.

Muzicoterapia fie că se realizează individual sau în grup poate să rezolve și să aibă efecte psihice diferite. În cartea *Dimensiunile psihologice ale muzicii. Introducere în muzicoterapie* (Editura Romcartexim, 1997) autorii ei, Boris Luban-Plozza și Ioan Barbu Iamandescu, enumeră câteva efecte asupra psihicului uman, efecte care pot contribui atât la ameliorarea unor boli, cât și la favorizarea procesului de educație muzicală.

În acest sens muzica:

- poate avea *efect cathartic*, contribuind la eliminarea oboselii sau înlocuind o stare psihologică cu o alta de altă factură;
- poate *amplifica unele stări psihologice*, mărinz intensitatea unei anumite stări de tristețe sau bucurie, dintr-un moment al vieții;
- poate *favoriza comunicarea* între oameni;
- *evidențiază emoțiile estetice* provocate de audierea muzicii.

Definită de Jacqueline Verdeau-Pailles în 1982 ca „un complex format din sunet-ființă umană (cu participarea creativă a acesteia) în scop terapeutic”, muzicoterapia este o știință ce și-a lărgit aria de cuprindere și asupra omului sănătos.

Acesta poate să realizeze chiar o *auto-muzicoterapie* prin audiția muzicală pe care o alege singur și prin alte forme prin care se face modelarea sau schimbarea stării psihice a unei persoane.

Având în vedere că acest tip de muzicoterapie este empirică, se pune problema identificării tipului de muzicoterapie potrivit și în funcție de ciclul vieții unei persoane și de obiectivul urmărit.

Este cunoscută clasificarea făcută de terapeutul Christoph Schwabe (1983) unor procedee prin care se face muzicoterapie.

După Schwabe în muzicoterapie trebuie folosite:

- ***procedee receptivă*** – ce se bazează pe *audiția muzicală funcțională*, ce constă într-un repertoriu creat special pentru obiectivul cathartic, pentru stimularea efectului de comunicare etc. Acest tip de audiție muzicală, ce formează ***muzicologia receptivă***, se deosebește de audiția muzicală neselectată, care este înafara preocupărilor terapeutice și o întâlnim pe stradă, în spațiile comerciale etc.
- ***procedee active*** – se referă la antrenarea unei persoane sau a unui grup, în compunerea muzicii sau în interpretarea ei, dar și în antrenarea persoanei sau a grupului în activități în care se cuplează muzica cu dansul (dans-terapie). Toate acestea formează categoria de ***muzicoterapie activă***.

Clasificările enunțate demonstrează că muzicoterapia destinată persoanelor bolnave dar și celor sănătoase s-a constituit într-o știință complexă, ce slujește medicina, creația muzicală, interpretarea și pedagogia muzicală, motiv pentru care în momentul reformării unui sistem de învățământ modern, aceasta este o prezență obligatorie în programele școlare, sub forma unei audiții muzicale receptivă sau active.

Rezumat

Activitatea de audiere a pieselor muzicale este una din cele mai uzuale întâlniri ale omului contemporan cu muzica. În domeniul învățământului, activitatea are o denumire standardizată și se numește activitate de audiție muzicală. În școala contemporană aceasta a devenit o componentă a procesului de educație muzicală, dar cu sublinierea că aceasta trebuie să fie activă, adică cu participarea critică a elevului, cu implicarea acestuia la trăirea emoțional-afectivă a muzicii. Există în ceea ce privește aprecierea factorilor de dezvoltare umană, teoria că dintre toți factorii de influențare, ambientul sonor contează și este extrem de important în educația muzicală. Ca rezultat, receptarea muzicii, prin selecționarea unui repertoriu valoros ca potență formativă, a emancipat audiția muzicală de la funcția ei de divertisment la cea de factor educativ și terapeutic (muzicoterapie activă: ameliorarea stării de sănătate prin: comentarea muzicii audiate, asocierea muzicii audiate cu desenul, mișcarea, crearea de literatură).

Vocabular nou de specialitate

Art-terapie = ameliorarea stării de sănătate a unor pacienți prin antrenarea acestora în activități artistice: dans, pictură, interpretare vocală, instrumentală, teatru, audiții muzicale.

Efect cathartic muzical = după Aristotel, efectul purificator al artei în general. Aici, cu sensul de purificarea prin muzică a pasiunilor degradante, josnice, antiumane, instalarea unei stări de confort psihic și fizic.

Emoție estetică = fenomen afectiv spontan, primar, ca reacție la contactul cu o operă de artă care se exprimă prin diverse categorii estetice: tragicul, comicul, grotescul, grațiosul, pateticul.

Ergoterapie = ameliorarea stării de sănătate a unui pacient prin antrenarea lui în activități ce vizează o meserie: grădinărit, îngrijirea animalelor, zidărie etc.

Resurse sonore = mijloace didactice ce folosesc sunetul.

Terapie prin joc = ameliorarea stării de sănătate a unui pacient prin antrenarea lui în diverse tipuri de jocuri; cu mișcare, cu muzică, de socializare, de creație etc.

Activități de autoevaluare

I. Miniesuri

Comentați, analizați critic și exemplificați prin cazuri cunoscute următoarea opinie atribuită lui Severinus Boetius (475-526 e.n.):

„Sănătatea este atât de muzicală, încât boala nu este nimic altceva decât o disonanță și această disonanță se poate vindeca prin muzică”.

(*Viața medicală. Muzica în slujba medicinei*, vol. II, 1987)

II. Chestionar

Alegeți un singur răspuns corect.

1. Mediul sonor muzical ca experiență cognitivă anterioară:

- a) constituie baza pe care se construiește educația muzicală a elevilor;
- b) nu are importanță, deoarece educația muzicală se formează numai în și prin școală.

2. Educabilitatea muzicală ca proces de influențare a psihicului elevilor:

- a) se realizează numai prin școală;
- b) se realizează prin școală și mediul înconjurător.

3. Factorii dezvoltării umane, determinanți pentru eficiența demersului educației muzicale sunt:

- a) datele genotipice ale elevului (predispozițiile muzicale moștenite), mediul ambiental și cel educațional;
- b) numai datele genotipice ale elevului și mediul educațional al elevului.

4. Teoriile ambientaliste recomandă:

- a) clădirea unei școli să fie un ansamblu de săli de clasă care să permită desfășurarea unui proces de învățământ de tip clasic, ce are în vedere scris-cititul muzical, formarea unui repertoriu vocal;
- b) ansamblul arhitectonic necesar procesului de învățământ să fie un „campus școlar” o „mini-localitate” în care să se poată forma și dezvolta cunoștințele/deprinderile/atitudinile unui consumator de artă muzicală vocal-instrumentală.

5. Teoriile ambientaliste recomandă:

- a) integrarea mediului sonor, ca material intuitiv, în educația muzicală a elevilor pe tot parcursul procesului de învățământ, alături de sonorități muzicale egal temperate și inegal temperate;
- b) integrarea în educația muzicală ca material sonor numai a sonorităților muzicii egal temperate din muzica Barocului, a Clasicismului și Romanticismului muzical și a unor genuri din muzica populară românească.

6. Muzicoterapia se poate obiectiva:

- a) numai în categoria numită muzicoterapie receptivă (de audiere a muzicii);
- b) în muzicoterapie receptivă și activă.

7. Muzicoterapia pentru cazuri de boală se poate realiza:

- a) numai prin piese muzicale dintr-un repertoriu plăcut pacientului;
- b) prin repertoriul cu funcții terapeutice și care nu ocolește interesul pacientului

8. Muzicoterapia activă presupune:

- a) antrenarea unei persoane în activități de creație, interpretare muzicală și de dans-terapie;
- b) antrenarea unei persoane numai în activitatea de audiere a unui repertoriu muzical;
- c) antrenarea unei persoane numai în activități de creație și de interpretare muzicală.

Alegeți dacă enunțul este adevărat (A) sau fals (F).

1. Audiția muzicală în accepția actuală, ca resursă materială necesară atingerii obiectivelor/competențelor propuse de programele școlare, recomandă un repertoriu format din toate genurile, stilurile muzicale audiate direct, în sala de concert, sau indirect, prin intermediul mijloacelor electronice dar și sonoritățile mediului ambiental.

2. Audiția muzicală în accepția actuală, ca resursă materială necesară atingerii obiectivelor/competențelor propuse de programele școlare, recomandă un repertoriu format numai din genurile, stilurile specifice Barocului, Clasicismului și Romanticismului muzical, audiate direct în sala de concert, sau indirect, prin intermediul mijloacelor electronice, la care se adaugă audierea muzicii populare.

3. Efectul de *catharsis* al muzicii era cunoscut din epoci istorice foarte vechi, determinându-l pe Aristotel să dea această denumire, înrăuririi moral-afective pe care le au sunetele asupra omului.

4. Ergoterapia presupune vindecarea/ameliorarea unor boli fizice sau psihice prin muncă, motiv pentru care studiul instrumental, ce presupune și efort fizic, este recomandat ca procedeu complementar muzicoterapiei active.

5. Repertoriul de muzică specific secolului XX (de exemplu, Schonberg) trebuie exclus din repertoriul educației formale.

Cursul 7

1. *Audiția muzicală activă*

2. *Patru viziuni asupra modului de convertire a ambientului sonor și a muzicii propriu-zise în resurse ale educației muzicale: metodele Montessori, Martenot, Kabalevski, Suzuki*

Am enunțat în cursurile anterioare ideea referitoare la importanța audierii muzicii în procesul de educație muzicală. Această nouă resursă a procesului de educație muzicală, însă trebuie să fie activă, adică să antreneze elevii în diverse activități dezinhibatorii, să le favorizeze spontaneitatea, fantezia în a modifica modelele propuse, de a realiza punți interdisciplinare, de a le spori interesul pentru muzică, a le dezvolta calitățile native vocale și instrumentale.

Există în pedagogia muzicală câteva soluții inedite de a trata audiția muzicală, soluții care au obiective diferite.

De exemplu, pedagogia muzicală franceză optează pentru numirea diferențiată a activităților de receptare a surselor sonore de natură diferită. Activitatea ce are ca resursă sonoritatea ambientală a naturii, a mediului formată din zgomote, a mediului sonor vorbit este numită *ascultare (ecouter)*, iar activitatea ce are ca sursă muzica vocal-instrumentală este numită *audiție muzicală (audition)*.

Prezentăm patru viziuni referitoare la modul de convertire a audiției muzicale, înțeleasă fie ca ambient sonor, fie muzică propriu-zisă, în resurse ale unei educații muzicale modernizate prin felul de a le adapta la obiectivele propuse: Maria Montessori, Maurice Martenot, Dmitri Kabalevski, Shin-Ichi Suzuki.

Maria Montessori (1870-1952) – ca medic pediatru – s-a dedicat educării copiilor cu dizabilități psihice din Italia. Rezultatele observațiilor sistematice asupra modului în care realizează cunoașterea realității înconjurătoare, modul în care aceasta este stăpânită și folosită de elevii cu handicap psihic, au dus la conturarea unor procedee foarte eficiente și potrivite și pentru elevii normali. Procedeele reunite s-au



Fig. 5. Maria Montessori

numit, în urma aprobărilor din cadrul Congreselor Montessori din 1929, 1932, 1933, 1934, **Metoda Montessori**.

Metoda a atras atenția și profesorilor de muzică care au transferat multe procedee montessoriene de formarea a discernământului auditiv, în educația muzicală a copiilor normali.

Punctele principale de la care se pornește în educația montessoriană sunt, pe de o parte, ideea de a converti mediul înconjurător (ambientul) în material didactic de bază pentru toate disciplinele școlare, iar pe de altă parte, ideea care ia în considerație „perioadele de interes senzorial” ale copilului mic. În aceste perioade, fapt observabil și astăzi la orice copil, acesta este interesat exclusiv de exersarea unor simțuri, și ca atare, perioada exersării plăcerii de a colora va fi favorabilă exercițiului de desenat, cea în care copilul manifestă interes pentru sonorități, perioada va fi favorabilă educației muzicale etc. Micul elev va fi interesat de practicarea acelei activități și numărul de exerciții necesar formării unei deprinderi muzicale, de exemplu, nu-l va obosi sau plictisi. O va face cu mai mare ușurință, mai ales, dacă exersarea se face sub forma unui joc, pe potriva vârstei și a capacității sale generale și speciale.

În urma numeroaselor cercetări experimentale întreprinse în *Casele copiilor mici* (*Case dei bambini*), Montessori conturează esența metodei sale ce constă în convertirea mediului înconjurător în care trăiește copilul în mediu educogen.

Montessori utilizează, pentru prima dată în educația muzicală, obiecte din diverse materiale pentru a forma prin ele cunoașterea senzorială completă: cum sună un obiect, ce culoare are, cum se distinge el prin simțul tactil. Din seria materialelor și obiectelor prin care se face cunoașterea mediului înconjurător prin simțuri (cunoaștere senzorială, intuitivă) amintim câteva, cum ar fi:

- corpurile geometrice din lemn sau alte materiale colorate în roz, cafeniu, albastru și roșu;
- forme geometrice obținute prin combinare (leggo);
- materiale pentru cunoașterea tipului de material din care este confecționat un obiect, a greutateilor și asperităților unor suprafețe, a temperaturii unor corpuri;
- materiale pentru dezvoltarea simțului auditiv;
- clopoței muzicali pentru formarea și dezvoltarea auzului muzical.

Prin aceste ultime procedee elevul este introdus în lumea sonorităților înconjurătoare, prin niște mici ghicitori ce au ca subiect zgomote și sunete, care pot fi considerate primele dictee muzicale. Ghicitorile (identificările) de acest tip își amplifică și diversifică domeniile. De exemplu, se solicită identificarea numărului de lovituri egale/inegale într-un obiect sonor, sensul și registrul unor sonorități muzicale, timbrurile unor obiecte sau instrumente. Metoda comparării sonorităților ajunge la Montessori atât de avansată, încât în cutiile cu materiale pentru cunoașterea prin exersarea simțului auditiv, clopoței acordați temperat sunt identificați la înălțimea reală absolută de către copiii mici, ca într-un dicteu melodic.

Clopoței sunt prezentați copiilor în două categorii:

– O primă categorie o formează un grup de șapte clopoței inscripționați cu silabele muzicale de la Do 1 la Do 2 și plasați pe un portativ sculptat în lemn. În acest panou cu portativ, fiecare clopoțel-notă are locul lui încastrat într-un locaș al portativului.

– O a doua grupă o formează clopoței neinscripționați care sunt plasați pe o masă alăturată. Copii sunt invitați să identifice doi clopoței care au frecvența identică: unul neinscripționat celălalt inscripționat sau să compare clopoței din registrul acut, mediu, grav al scării, sau să identifice grupe din ce în ce mai mari de sunete. Jocul de a ghici identitatea celor două sunete, ca și celelalte exerciții ludice, au avut ca efect dezvoltarea auzului muzical la parametri neașteptați atât pentru categoria de copii normali cât și pentru categoria de copii cu dizabilități psihice. Procedeele amintite mai sus și unite în ceea ce s-a numit „metoda Montessori pentru inițiere muzicală” au format baza apercetivă a educației muzicale pentru următoarea etapă, etapa notației muzicale.

Educația muzicală montessoriană este însă dominată de latura senzorială, de identificarea sunetelor, a duratelor, a timbrurilor și a intensităților, ceea ce constituie o evidentă latură pozitivă a metodei, dar care din păcate rămâne la acest stadiu. Importantă, nouă și de prețuit ca valoare metodică pentru educația muzicală de la începutul secolului XX a fost ideea convertirii mediului ambiental al elevului (obiecte sonore, sonoritățile naturii etc.) în resursă materială de modelare a stadiului inițial al elevului.

Metoda Montessori mai aduce o idee (experimentată la Barcelona), cea a educației tăcerii. Dacă copilului în etapa de inițiere senzorială era îndemnat la păstrarea liniștii pentru a se concentra, într-o etapă când se consideră că dinamica lui naturală motrică îi permite, copilul este dus într-o biserică miniaturală „biserica pentru copii” și îndemnat la reculegere, meditație, reculegere în semi-întunericul acestei originale Case a Domnului.

Alternarea activităților între intensități muzicale solicitante (ca viețuire exterioară) și cele de liniște totală, numite în muzică „pauză” (viețuire interioară) sunt în fapt soluția cea mai de dorit a educației muzicale, soluție ce a folosit spre modelarea/educarea copiilor cele mai naturale și la îndemână materiale didactice: sunetul/zgomotul și tăcerea existente în mediul înconjurător.

Mediul înconjurător, ca mediu educogen, Maria Montessori îl descrie astfel: „Prin cuvântul *ambianță* înțelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât dorește, adică în raport cu tendințele și nevoile sale de activitate” (Montessori, M., *Descoperirea copilului*, traducere în limba română la Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 103).



Fig. 6. Maurice Martenot

Maurice Martenot (1898-1980) compozitorul francez și inventatorul „undelor Martenot” – instrumentul electronic construit în 1928, pentru care au scris pagini inspirate Honegger, Messiaen, Jolivet, Milhaud – a fost și un cunoscut autor al unor lucrări cu specific de didactică muzicală (de exemplu, *Formation et développement musical*, Magniard, Paris, 1952), lucrări la care fac referiri majoritatea programelor școlare actuale, indiferent de punctul geografic unde s-ar afla ele.

Lucrarea mai sus menționată este destinată îndrumării metodice a profesorilor și are în lucrările complementare (*Methode Martenot*) explicații detaliate sub forma unor manuale interactive, prin modul în care invită elevii la activități cu specific muzical, activități ancorate în principiile școlii active, școală care, așa cum am mai menționat, acordă și mediului ambiental natural importanță, considerându-l factor al dezvoltării umane.

În manualele sale Martenot acordă „audiției muzicale” o importanță egală cu cea a cântatului vocal și instrumental, conform concepției și propunerilor explicitate în capitolului IV intitulat *Audiția*, din lucrarea susamintită.

În primele pagini ale lucrării autorul își prezintă punctul de vedere asupra obiectivelor pe care ar trebui să le urmărească educația muzicală, obiective care privesc în primul rând formarea interesului pentru practicarea și audierea muzicii.

După Martenot, școala are datoria:

- să-l facă pe elev în primul rând să iubească muzica;
- să-i ofere mijloace pentru ca deprinderile dobândite să-i fie folositoare în societate;
- să favorizeze stările sufletești pozitive, să-i canalizeze energiile;
- să-i transmită cunoștințele teoretice sub formă de joc;
- să formeze un auditoriu sensibil la calitatea muzicii;
- și prin toate acestea să pregătească muzical și psihic elevul instrumentist.

Toate cele XII capitole ale lucrării sunt traversate de ideea însușirii muzicii prin joc, stimularea mișcărilor corporale cu ritm precis și expresiv, acordarea vocii prin jocul „Sirena” (*gissando*) până la sunetul intonat just și prin fluctuații melodice asociate cu gesturi, improvizații melodice și ritmice și prin audiție muzicală, repaus mental.

Procedeele specifice „audiției muzicale” Martenot sunt de ordin psihologic și urmăresc: să-i trezească elevului interesul față de orice sursă sonoră (zgomot, sunet muzical cu diverse timbruri și intensități), față de orice formație instrumentală și orice gen muzical, să educe puterea elevului de concentrare, să-i inducă elevului ideea că muzica are un caracter imaterial, să-i cultive puterea de a auzi muzica cum curge melodic, ritmic în interiorul ființei umane, procedeu cunoscut sub numele de „audiție interioară”. Martenot este unul din puținii teoreticieni care insistă asupra exersării capacității de a auzi muzica în interiorul ființei, procedeu asemănător cu „citirea în gând” a unui text literar.

Capitolul I din lucrarea *Formarea și dezvoltarea muzicală* se intitulează „Trezirea facultăților muzicale ale copiilor” și se bazează pe ideea folosirii ambientului muzical în slujba trezirii interesului pentru mediul sonor, în alternanță cu adaptarea copilului la diverse tempouri în care se derulează activitățile ludice în care este antrenat elevul și cu obligația copilului de a folosi momente de tăcere. Acest complex de activități dinamice are în capitolul III, numit „Relaxarea”, indicații tot de ordin psihologic pentru ca educația muzicală să fie cât mai aproape de realitatea înconjurătoare, adică o alternarea între sonorități percepute auditiv și între pauze sonore. Exercițiile din acest capitol indică jocuri de inspirație/expirație ce alternează cu cele cu mișcări de elan și repaus corporal, cu schimbări de tempo și exerciții de dicție, cu obișnuirea elevului cu tăcerea și deprinderea de a discerne ce este valoros într-un complex de audiții.

Martenot recomandă ca audierea muzicii să se realizeze în încăperi în care lumina să fie cât mai estompată iar poziția elevului să fie de relaxare totală: ochii închiși, trupul alungit în banca școlară, muzica cu intensitate minimă. Într-un fel această activitate seamănă cu cea a „educației tăcerii” pe care o promova Montessori în biserică. Martenot solicită însă în lumea laică să se realizeze această tăcere, care invită copilul de mic la „o pauză muzicală” sau chiar la meditația cerută de ambientul muzicii.

Subliniem acest lucru, comun al celor două metode, deoarece metodele școlilor muzicale active sunt foarte solicitante ca intensitate, ritm, tempo, antrenând copiii în jocuri cu scopul de a le induce plăcerea și a le satisface dorința naturală de acțiune, fără a cultiva și latură, indispensabilă a educației muzicale: liniștea și categoria de activități cu sau fără suport muzical care produc relaxare, invită copilul la meditație și îl fac să înțeleagă imaterialitatea muzicii.

Elementul vizual (citirea/scrierea notelor muzicale) și chiar explicația verbală se adaugă foarte discret la aceste tipuri de activități de audiere/practicare a muzicii, prin atașarea unor planșe cu probleme de gramatică muzicală, ce se vor asocia numai cu pasajele audiate, fără ca să li se explice semnificația lor. Explicarea înscrisurilor de pe planșe va surveni în clipa când obiectivul jocului/activității o va cere, și, după ce vizual, desenul ritmic sau melodic a devenit foarte familiar elevului și poate fi însușit cu ușurință.

Dimitri Borisevici Kabalevski (1904-1987) – compozitor, muzicolog, pianist, dirijor rus – a propus o metodă de educație muzicală bazată pe interpretarea și audierea unor piese muzicale ce aparțin unui grup restrâns de genuri, dar care, după opinia autorului, au capacitatea să se emancipeze în genuri mai complexe, genuri ce vor acoperi diverse stiluri și forme muzicale.

Metoda de intonare/audiere Kabalevski adaptează conceptul de educație muzicală bazată pe „tematism”, noțiune prin care, în fapt, programa de educație muzicală nu se mai organizează pe cele două domenii de morfologie muzicală (înălțime, durată), ci pe teme

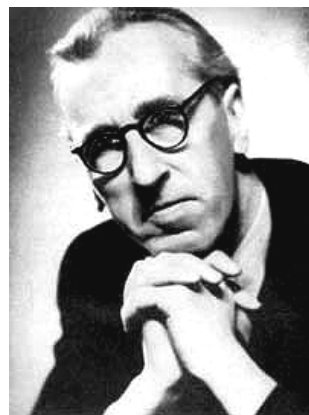


Fig. 7. Dimitri Borisevici Kabalevski

interdisciplinare precum:

- *Muzica și natura.*
- *Muzica și dansul.*
- *Muzica și literatura.*
- *Muzica și artele plastice.*
- *Muzica cu program și fără program.*
- *Imaginea muzicală.*
- *Dramaturgia muzicală.*
- *Valori perene ale muzicii naționale.*
- *Muzica de-a lungul timpului.*
- *Muzica academică și muzica de divertisment.*

Tematismul expus mai sus se concretizează într-un repertoriu de piese muzicale format în exclusivitate din:

- *cântece propriu-zise;*
- *piese muzicale de dans;*
- *marșuri.*

Genurile enumerate sunt, după expresia autorului, „genuri ce se regăsesc în viața popoarelor sovietice și pe care se bazează Marea Muzică”.

Conform concepției autorului, *cântecul de leagăn* se va lega firesc de cântecul popular, acesta de romanță, apoi de lied sau arie de operă.

Marșul va parcurge și el drumul de la cântecul-marș, la marșul de paradă, la cel sportiv, la cel ostășesc, la cel de nuntă, la cel funebru și la marșuri solemne pentru diverse ocazii, trecând în revistă tot ce este valoare și capodoperă a genului de la Beethoven la Chopin și mai departe.

În legătură cu *dansul*, și acest gen este purtat selectiv prin epoci stilistice, precum dansurile populare „ale bunicilor și ale străbunicilor”. Dansurile secolelor XVI-XVIII, precum: menuetul francez, pavana spaniolă, contradansul englezesc sau valsul austriac al secolului XIX sunt promovate de către Kabalevski cu mențiunea „că trebuie audiate și dansuri contemporane”, fără să specifice care este repertoriul propus.



Fig. 8. Shin-Ichi Suzuki

Dar specificul metodei Kabalevski se află în *Povestea celor trei balene*, poveste scrisă de însuși autorul metodei, prin care cele trei genuri de inițiere muzicală, sunt *comparate cu trei balene*. Idee a fost preluată dintr-un basm rusesc, în care pământul (*Marea Muzică*) se sprijină pe spatele a trei balene (*trei genuri: cântecul, dansul, marșul*). Ideea face atractiv procesul de comunicare cu elevii, respectând, în același timp și conceptul de tematism. În această manieră Kabalevski reușește să realizeze o audiție activă și, adăugăm noi, o meloterapie atât de tip receptiv cât și de tip activ (cu dans).

Shin-Ichi Suzuki (1898-1998) a fost un violonist și pedagog japonez a cărui metodă de predare instrumentală (vioara) s-a bazat pe ideea că educația muzicală trebuie să folosească „metoda

învățării limbii materne”, adică a mediului ambiant în care trăiește copilul. Ambientalist convins, Suzuki a realizat o metodă care dă șansă tuturor copiilor să practice muzica, și anume muzica instrumentală pornind de la ceea ce aude și vede în jurul său. Eficiența educației muzicale crește – după opinia muzicianului japonez – dacă totul se începe din primele zile de viață ale copilului și dacă inițierea instrumentală începe de la 2-3 ani.

Inițial metoda a vizat numai vioara, considerată de autor ca fiind instrumentul convenabil specificului japonez, specific ce urmărește formarea și dezvoltarea memoriei, a puterii de concentrare, a sensibilității în care introvertirea și extravertirea sunt canalizate și conduse echilibrat. Astăzi unele procedee ce formează compact „metoda Suzuki” se folosesc în educația muzicală vocală și sunt transferate în inițierea instrumentală a tuturor familiilor de instrumente: coarde, suflători, percuție sau pian.

Suzuki valorifică și comută, în metoda sa de educație muzicală instrumentală, o observație simplă și la îndemâna oricui, și anume faptul că ființa copilului mic aude permanent repetându-se cuvinte din limba maternă asociate cu o anumită curbă intonativă. Ulterior, după ce și-a însușit vocabularul de bază și specificul intonației limbii materne, poate comunica verbal și învață să scrie și să citească.

Acesta este motivul și principiul de bază al educației muzicale, principiu care a schimbat radical „învățarea muzicii”. Suzuki acordă audiției muzicale întâietate și prioritate, procedeu nefolosit de vreun autor de didactică muzicală vocală sau instrumentală până la el.

Specificul audiției muzicale în metoda Suzuki, ca metodă ce urmărește inițierea instrumentală a copilului, constă în:

- selecționarea spre audiere numai a repertoriului destinat viorii;
- repertoriul este format din piese cu sonorități japoneze (prepentatonice, pentatonice) executate la vioară și din repertoriul reprezentativ din epoca Barocului, a Clasicismului și a Romantismului muzical, fie destinat viorii fie transcris pentru vioară;
- repertoriul interpretat numai de vioară trebuie să fie ascultat și să-l însoțească pe copilul mic chiar din primele luni de la naștere;
- familiarizarea cu timbrul viorii trebuie să se realizeze continuu, constituindu-se într-o sonoritate însoțitoare a copilului indiferent dacă el se joacă, mănâncă sau se plimbă. Opinia lui Suzuki este aceea că repetarea continuă a audiției muzicale nu plictisește copilul mic;
- repertoriul trebuie să cuprindă un grup mic de piese. Pentru copiii mai avansați, repertoriul trebuie să cuprindă o singură parte dintr-o lucrare mai extinsă (un concert pentru vioară), repertoriu ce trebuie ascultat zilnic, după un orar indicat de autor. Suzuki recomandă audierea zilnică a pieselor din această ultimă categorie, în 5-6 reprize, fiecare repriză trebuie să fie adaptată puterii de concentrare a copilului de la 5 la 10 minute. Dacă se acționează în felul acesta timp de 6 luni, procedeu va scurta perioada de învățarea a piesei de la 2 luni la 2 săptămâni;

- piesa audiată trebuie să intre în „zestrea apercceptivă a elevului” cu luni de zile înaintea studierii ei ca tehnică violonistică pentru a fi memorată, am putea spune noi, inconștient;
- inițierea instrumentală este precedată de audierea continuă a melodiei;
- numai după ce repertoriul primelor trei *Cărți* cu piese muzicale a fost învățat tehnic după auz, se trece la *Cartea IV* prin care se face și citirea notelor după partitură, concomitent și fără a se abandona procedeul specific metodei Suzuki: memorarea unei piesei prin audiere, procedeu ce permite elevului să se concentreze, cu prioritate, asupra tehnicii de obținere a sunetului specific viorii.

Piesa muzicală propusă audierii, cu scopul de a fi cunoscută oral-intuitiv de copil, poate fi repetată și audiată prin următoarele procedee:

- audierea de pe o casetă ce va face continuu, caseta aflându-se mereu în preajma copilului foarte mic, indiferent dacă el se află în casă sau în afara ei (unele mame japoneze prind de spatele copilului caseta);
- audierea timbrului viorii și a pieselor muzicale, a exercițiilor la ora de educație muzicală Suzuki se face prin piese executate de mama copilului. În primele ore de educație muzicală copilul asistă la lecțiile date de profesor mamei, iar primele inițieri în tehnica viorii le va da mama copilului, nu profesorul;
- copilul va asista acasă la exercițiile făcute de mamă;
- copilul va primi prima „lecție” de vioară de la mamă, și anume: prinderea sub braț a viorii, prinderea arcușului cu mâna dreaptă în poziție de pendul și reverența de intrare și ieșire de pe podiumul de concert. Cu aceste deprinderi elevul va participa la *concertul de reverențe*, un eveniment așteptat de publicul școlii cu același interes și dându-i-se tot atâta importanță ca unui concert muzical adevărat;
- în timpul audițiilor copilul nu va fi constrâns să stea cuminte (nemișcat) ci i se va da libertate de mișcare, considerându-se că atenția lui funcționează în orice poziție s-ar afla, desigur temperând zgomotele făcute de cei cu exces de energie;
- organizarea de concerte acasă, cu prezentarea în fața familiei a micilor achiziții săptămânale, încurajând interpretarea elevului chiar dacă aceasta nu este perfectă;
- asistarea la lecțiile colegilor de clasă cu întreaga familie a copilului;
- în audiere piesei în colectivul clasei/grupeii se va încerca și sublinierea formei arhitectonice a piesei, chiar când este vorba despre o celulă oligocordică a unui cântec din folclorul copiilor, pentru ca prin acest procedeu să sporească capacitatea de memorare logică a piesei;
- începând cu etapa de audiere și învățare a *Cărții IV*, când începe citirea după partitură, audiția va fi însoțită și de partitura piesei, procedeu ce întărește vizual capacitatea de memorare a copilului;

- evaluarea elevului se va face în funcție de timpul în care a fost asimilat, la nivel optim, repertoriul muzical din cele *Zece caiete* de educație muzicală Suzuki.

Finalizarea studiilor muzicale și evaluarea finală se va face la *Institutul de Educare a Talentului din Japonia* prin intermediul a cinci etape. Elevul imprimă pe casete programul executat la vioară, în clipa când el este capabil să stăpânească tehnic și expresiv piesa pentru evaluarea finală a *Cărților*. Casetele sunt audiate de profesori. Elevii primesc un calificativ și casetele sunt retransmise copiilor cu observațiile de remediere a greșelilor.

Repertoriul pentru vioară, care trebuie însușit în prima etapă prin audiere cuprinde:

Cartea I. Variațiunile Twinkle formate din mici celule ritmice, ulterior și melodice, ce aparțin pieselor din repertoriul pentru vioară, piese cu ritmurile exersate în variațiuni, dar care au câte un titlu și se pretează la jocuri muzicale, pentru a le face accesibile copilului mic: *Cântecul vântului*, *Ceartă ușoară*, *O, veniți copilași!*, *Cântec de Mai*, *Allegro*, *Mișcare permanentă*, *Allegretto*, *Andantino*. Repertoriul folosește fragmente sau chiar integral piese dintr-un repertoriu bazat pe transcripții muzicale precum: *Studiu (pentru gama Sol major)*, *Menuet 1* de Bach, *Menuet 2* de Bach, *Menuet 3* de Bach (sunt fragmente care se vor complete în Cărțile următoare), *Țăranul fericit* de Schumann (transcripție după pian), *Gavotă de Gossec* – *piesă de absolvire a Cărții I*.

Cartea II. Repertoriul este format din: Cor din oratoriul *Juda Maccabeul* de Haendel – transcripție pentru vioară, *Musette* de Bach – transcripție pentru vioară, *Corul vânătorilor* din opera „Freischutz” de C.M. von Weber – transcripție pentru vioară, *Vals* de Brahms – transcripție pentru vioară, *Bourée* de Haendel, *Doi soldați* – de Schumann – transcripție pentru vioară, *Dansul vrăjitoarelor* de Paganini, *Gavotă* din opera „Mignon” de A. Thomas – transcripție pentru vioară, *Gavotă* de Lully, *Menuet în Sol* de Beethoven, *Menuet de Boccherini* – *piesă de absolvire a Cărții II*.

Cartea III. Repertori: *Gavotă* de Martini, *Menuet 3* de Bach (continuarea din Cartea I), *Gavotele în sol minor și în Re major* de Bach, *Humorinskaia* de Dvorak – transcripție pentru vioară, *Bouree de Bach* – *piesă de absolvire a Cărții III*.

Cartea IV. Repertoriu: *Concertul nr. 2* de Seitz (unele pasaje trebuie pregătite încă din Cărțile I, II), *Concertul nr. 5* de Seitz – prima și a treia parte, *Concert în la minor* de Vivaldi – prima și a treia parte, *Concertul pentru două viori de Bach* – prima parte, *partitura viorii a doua* – *piesă de absolvire a Cărții IV*.

Cartea V. Repertoriu: *Gavotă* de Bach – reluarea din Cartea III și continuare, *Concertul în la minor* de Vivaldi – partea a doua, *Concertul în sol minor* de Vivaldi – prima, a doua și a treia parte, *Dans german* de von Dittersdorf, *Dans american* de Weber, *Concert pentru două viori de Bach* – prima parte, *partitura primei viori* – *piesă de absolvire*.

Cărțile V-X. Repertoriu: Concerte pentru vioară (Bach, Mozart etc.).

Rezumat

În secolul XX cercetările din domeniul psihologiei, al sociopedagogiei, al medicinei și al muzicii s-au conjugat fericit și au ajuns la concluzia că sonoritățile mediului ambiant și audierea muzicii pot fi convertite în mijloace nonverbale, naturale de mare eficiență în domeniile amintite. În domeniul procesului de educație muzicală, audierea muzicii și a sonorităților ambientale se constituie în mijloace didactice, devenite activități obligatorii în cadrul orei de muzică din școli. Compozitori și medici psihiatri, pediatri reușesc să contureze grupe de procedee eficiente care le poartă numele. Maria Montessori a propus ca procedeu de inițiere muzicală formarea sensibilității senzoriale a sunetelor muzicale date de instrumente muzicale din familia clopoțelilor (înălțime, durată, timbru) și a zgomotelor (timbru, durată), activitate care să faciliteze etapa de notație muzicală. Maurice Martenot optează pentru o audiție muzicală de relaxare, iar Dimitri Kabalevski pentru o educație muzicală ce are ca resursă un grup de trei genuri muzicale: cântecul, dansul și marșul, motivate și încadrate de o poveste din folclorul rus (Povestea celor trei balene). Shin-Ichi Suzuki folosește audiția muzicală ca metodă de facilitare a memorării unui repertoriu de piese destinate interpretării la vioară. După cum se poate observa, audiția muzicală este o nouă resursă materială a educației muzicale utilizată conform variatelor obiective urmărite de „școala activă muzicală” a secolelor XX-XXI.

Vocabular nou de specialitate

Audiție interioară = audiție mută, act mental de analiză a unei sonorități.

Iluzie = o stare de așteptare, de speranță asupra unei probleme reale percepute deformat.

Mediu educogen = atmosferă, mediu psihosocial capabil să contribuie la educarea și integrarea socială a unei persoane.

Perioadele de interes senzorial = în concepția Mariei Montessori, perioade de timp, în prima parte a copilăriei (3-4 ani), de durată limitată, când copilul este interesat de diverse activități care au un singur analizator, tipuri de acte simple, dar care aparțin aceluiași simț: perioada pentru interes auditiv, pentru desen.

Revelație = dezvăluire surprinzătoare a unei calități sau adevăr ascuns.

Activități de autoevaluare

I. Teme

Organizați o dezbatere pe ideile existente în textul de mai jos.

„Muzica nu este o iluzie, ea este o revelație. Puterea ei biruitoare constă în aceea că ea dezvăluie o frumusețe care nu este la îndemâna nici unei arte; ea ne împacă cu viața” – (Piotr Ilici Ceaikovski).

II. Miniesouri

Realizați un minieseu în care să exprimați un punct de vedere personal față de expresia „A treia ureche a omului”, în fapt titlul unei cărți apărute în Italia în 1997 (*Il terzo orecchio* de Delli Ponti și Luban Plozza) și care împrumută o idee de la Nietzsche: „al treilea ochi teatral”.

I. Chestionar

Alegeți răspunsul corect.

1. Montessori indică, referitor la audiția muzicală:
 - a) ascultarea și compararea sonorităților din mediul ambiental al copilului și a sonorităților produse de clopoței acordați în Do;
 - b) numai ascultarea și compararea sonorităților din mediul ambiental al copilului.

2. Montessori concepe audiția muzicală drept „o ascultare a sonorităților de care e înconjurat copilul”:
 - a) ca etapă pregătitoare pentru notația muzicală;
 - b) ca etapă de sine stătătoare, fără a trece la etapa clasică, de notație muzicală.

3. Kabalevski propune ca repertoriul de audiții muzicale să se realizeze:
 - a) exclusiv prin trei genuri, precizate a fi: cântecul, dansul și marșul;
 - b) prin cântece exclusiv vocale;
 - c) prin piese de dans popular și preclasic.

4. Kabalevski propune ca audiția muzicală să fie prezentată:
 - a) sub forma clasică de lecție cu probleme de gramatică muzicală, dar cu un repertoriu, prioritar, rusesc;
 - b) sub forma unei povești a cărei alegorie să indice trei genuri pe care să se sprijine, evolutiv, toate genurile de valoare din istoria muzicii universale.

5. Titlul alegoric al metodei Kabalevski de educație muzicală este:
 - a) „Povestea celor trei balene..”;
 - b) „Povestea celor trei zâne..”;
 - c) „Povestea celor trei instrumente fermecate...”.

6. Obiective principale al practicării audiției muzicale în metoda Martenot se consideră acele procese care contribuie la:
 - a) formarea interesului pentru practicarea muzicii și totodată canalizarea energiilor sufletești ale elevului;
 - b) folosirea audiției muzicale, exclusiv pentru demonstrația problemelor de gramatică muzicală înscrise într-o partitură.

7. În metoda sa, Martenot indică prioritar ca audiția muzicală:
 - a) să-i trezească interesul copilului mic, apoi preșcolarului, pentru ascultarea cu discernământ a oricărei surse sonore și a oricărui gen și stil muzical;
 - b) să-i trezească interesul copilului mic, apoi preșcolarului, pentru ascultarea numai a muzici clasice și romantice.

8. Metode de educație muzicală cu scop de relaxare sau de educație a tăcerii, a meditației prin muzică a folosit:

- a) Orff;
- b) Montessori și Martenot.

9. Metoda Suzuki de audiție muzicală a urmărit:

- a) formarea repertoriului de audiții muzicale necesar culturii generale;
- b) formarea bazei apercceptive pentru repertoriul destinat interpretării acestuia la vioară.

10. Repertoriul de audiții muzicale din metoda Suzuki prevede:

- a) piese din toate genurile, stilurile, pentru formații vocale, instrumentale și orchestrale;
- b) numai piese destinate viorii și pese în care orchestra acompaniază vioara din repertoriul preclasic, clasic și romantic.

Alegeți dacă enunțul este adevărat (A) sau fals (F).

1. O audiție muzicală complexă în școli își propune: să contribuie la formarea interesului pentru practicarea muzicii, la stimularea atitudinilor estetice/muzicale, la relaxarea elevilor, să formeze baza apercectivă a unui repertoriu muzical, să poată fi material demonstrativ pentru probleme de teoria muzicii.

2. Audiția muzicală activă implică o receptarea a muzicii de pe poziții critice, de analizarea tehnicilor de creație și interpretare muzicală.

3. Metodele Montessori și Martenot propun ca termenul de *audiție muzicală* să indice audierea muzicii propriu-zise, vocale și instrumentale, iar termenul de *ascultare a sonorităților* să indice activități de aprecieri ale sonorităților ambientale.

4. Audiția muzicală în metodele Montessori, Martenot și Kabalevski este recomandată a se realiza prin receptarea ei în grup.

5. Metoda Suzuki indică receptarea individuală a pieselor muzicale înainte de a fi interpretate la vioară.

6. Audiția muzicală în metodele Montessori, Martenot și Kabalevski indică receptarea individuală a pieselor muzicale.

III. SOLFEGIEREA ÎN SECOLELE XI-XVII

Cursul 8

1. *Solmizația relativă*

1.1. *Introducere*

Un obiectiv permanent al școlilor ce au avut și au în programa lor printre obiectele de învățământ și studierea muzicii în toate timpurile – cu atât mai mult în epocile culturilor scrise – a fost păstrarea repertoriului muzical tradițional, pentru învățarea cât se poate de nealterată a acestuia și, mai cu seamă, pentru transmiterea repertoriului generațiilor viitoare.

Se pune, deci, problema notării pieselor muzicale, obiectiv ce a făcut posibilă citirea partiturilor, activitate pe care muzicienii o numesc *solfegiere*, atunci când se execută vocal.

Pentru avea o privire de ansamblu asupra pașilor făcuți în găsirea metodelor optime de solfegiere a partiturilor muzicale este nevoie să recapitulăm câteva noțiuni, ce prin semantica lor facilitează accesul la înțelegerea aportului fiecărei noutăți aduse acestei, atât de grele, sarcini ale unui sistem de învățământ modern.

Solfegierea unei partituri vocale poate fi redată prin citirea notelor, prin sunete cu înălțimea de nivel absolut, corespunzător unui acordaj standardizat, ce constă în respectarea unui raport între intervalele muzicale, de exemplu: sunetul La 1 = 440 Hz, intervalul de cvintă perfectă egală cu 700 de cenți. În acest caz, în practica școlară, se folosește noțiunea de *solfegiere absolută*. În cazul când notele scrise sunt redarea printr-o convenție, ce nu ține cont de înălțimea standardizată a sunetelor, ci de un reper mobil, convenabil diapazonului unei/unor voci, solfegierea primește numele de *solfegiere relativă*.

Pentru că activitatea de citire vocală a unei partituri printr-o tehnică specială a purtat, cu secole în urmă, numele de *solmizație* (absolută sau relativă), de multe ori putem întâlni și această denumire în vocabularul didacticii muzicale, ca termen analog dar, în niciun caz, nu ca termen echivalent.

Tot pentru a da claritate explicațiilor care urmează, mai trebuie să amintim câteva elemente de bază ale capitolului de notație muzicală.

Notația europeană a partiturilor muzicale s-a realizat printr-un sistem de semne, perfecționate în timp, prin care se identifică: înălțimea, durata, intensitatea, timbrul unui sunet muzical. Pentru înălțime sistemul include:

- **note muzicale** (semne convenționale: litere, cifre, microsemne geometrice, semne de modificarea a înălțimii sunetelor etc.);
- **chei** (semne care indică înălțimea precisă a sunetelor; cheia G = Sol, cheia C = Do, cheia F = Fa și care orientează registrul instrumentelor: Sol = acut, Do = mediu, Fa = grav);
- **portative** (1, 2, 5, 11 linii etc.).

Mai trebuie să reamintim că în ceea ce privește înălțimea absolută a sunetelor, aceasta poate fi identificată, în afara notelor pe portativ și prin litere, silabe convenționale, prin cifre acustico-matematice.

De exemplu: sunetul numit prin silaba Do 1 poate fi numit și prin litera C 1 sau prin notația acustico-matematică 264 Hz.

În cursul de față ne vom ocupa numai de numirea sunetelor muzicale prin silabe muzicale, prezentând, acolo unde sistemul de notare a suferit modificări, și alte soluții de identificare/numire a sunetelor muzicale (litere, cifre).

Mai trebuie să amintim faptul că *melodia, ca succesiune organizată întotdeauna conform unor reguli stilistice și unor reguli ce țin de sisteme de scări muzicale, a legat coerent formule melodico-ritmice (module melodice).*

Unitatea procedeeleor de asamblare a modulelor melodice se diferențiază pe sisteme de scări (sisteme intonaționale) și inter-sistem, pe școli de cânt (din diverse mănăstiri, centre culturale). În consecință, așa se justifică și așa trebuie înțeles motivul pentru care sistemul modal își construiește melodia în plan orizontal prin intermediul a câtorva tipuri de *tetracorduri*. Pe același principiu trebuie înțeleasă tehnica de descifrare a unei partituri modale, tehnică ce deprinde de modul în care s-au însușit diferitele formule – inițiale, mediane, finale ale fiecărui mod.

Dar fiecare sistem intonațional, compus din scări muzicale, are precizat distinct spațiul de organizare. Numim spațiu de organizare a unui sistem sonor o succesiune cu o structură intervalică reprezentativă.

Pentru sistemul modal această structură a fost *tetracordul*, atât pentru sistemul modurilor antice grecești, bizantine, cât și pentru modalul popular românesc. *Pentacordul + tetracordul și hexacordurile* lui d'Arezzo pentru modurile gregoriene și apoi *sistemul octavelor* pentru sistemul tonal. Melodia, în acest ultim caz, proiectând în plan orizontal armonia, adică planul simultaneității sunetelor, al verticalității sunetelor.

Cheia soluționării citirii unei partituri vocale, după opinia noastră, se află în asimilarea formulelor ce formează diverse module melodico-ritmice, ce la rândul lor se asamblează în conturarea melodiei modale sau tonale sau, cum se va demonstra, prin metoda Edlund de solfegiere atonală.



Fig. 9. Guido d'Arezzo

2. Solmizația în concepția lui Guido d'Arezzo

Una din soluțiile de rezolvare a citirii sunetelor muzicale este veche de peste 1000 de ani. A pornit de la o propunerea unor călugări italieni, dintre care cel mai mediatizat nume este cel al călugărului benedictin **Guido d'Arezzo** (Guido Aretinus din mănăstirea Arezzo, Italia, 990 (?) sau 995-1050).

Școlile în care se respecta nealterat structura melodică a pieselor muzicale, în primul rând al repertoriul de cult creștin în Vestul Europei, sunt școli de cântăreți pe modelul *Scholei Cantorum*, școală creată de Papa Grigore cel Mare (540-604).

Școala își propunea învățarea repertoriului bisericesc coral complet, avea o durată de 9 ani, supunându-se

ciclului de școală cu „arte liberale”. Se învăța în primul ciclu: gramatica, retorica, filozofia și în al doilea ciclu: aritmetica, muzica, geometria, astronomia. Se practica învățarea prin memorare a textelor citite, solmizarea partiturilor, în maniera pe care o vom descrie mai jos, folosind monocordul (instrument cu o singură coardă) ca reper pentru stabilirea înălțimii absolute a sunetelor. Educația în școli era extrem de coercitivă, cultivându-se pedepsele corporale.

Guido Aretinus zis Guido d’Arezzo a fost un didactician preocupat de accesibilizarea citirii partiturilor muzicale. El a lăsat pedagogiei muzicale – după Amédée Gastoué – lucrări teoretice, dintre care numim aici: *Micrologus de disciplina artis musicae*, *Regulae rythmiceae* și revizuirea *Tonarului lui Odon cel Tânăr* (vezi: *Arta gregoriană*, traducere în limba română de I. Rațiu și D. Popovici, Editura Muzicală, 1967, p. 52-53).

Guido d’Arezzo a adus următoarele clarificări și noutăți problemei cititului și scrierii unei partituri muzicale:

1) a fixat notele pe un **portativ de 4 linii**;

2) a notat în stânga portativului literele F, C, G cu caractere grafice gotice:

– litera F – pentru a desemna ca sunet reper sunetul Fa, specific registrului grav;

– litera C – pentru a desemna ca sunet reper sunetul Do, specific registrului mediu;

– litera G – pentru a desemna ca sunet reper sunetul Sol, specific registrului acut;

al piesei muzicale. Literele vor fi **viitoarele chei Fa, Do, Sol**;

3) **a eliminat din „Tonar” toate semnele ce nu erau diatonice**, rezultând formule ce evitau cromatisme sau enormisme de proveniență mezoarabă sau bizantină, rămânând pur diatonice;

4) a fixat un reper silabic unic sunetelor din hexacordurile care îi poartă numele:

Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La;

5) a promovat **mâna guidonică** ca procedeu mnemotehnic.

6) a finisat tehnica de intonare prin silabe a unui desen melodic hexacordal numit **somizație**.

Portativul

În legătură cu prima inovație, portativul cu 4 linii, trebuie să menționăm că ideea notării unor repere (semne de diverse aspecte, litere) pe linii orizontale paralele, echidistante este mai veche și aparține unui călugăr francez, **Hucbald (840-930)**. Numărul de linii era condiționat de ambitusul melodiei, pentru ca pe el să se poată înscrie toate sunetele de la cel grav la cel acut, motiv pentru care numărul de linii ale unui portativ varia între 6-16 linii (M.M., *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984, p. 389). Ulterior, s-a considerat că pentagrama, adică portativul cu 5 linii, asigură cel mai bine scrierea celor 11 sunete, potrivite cu diapazonul normal al vocilor unui cor, ajutându-se și de linii

suplimentare. Cu timpul emancipării monodiei, în polifonie, s-a ajuns la portativul dublu, multiplu și la partitura de orchestră.

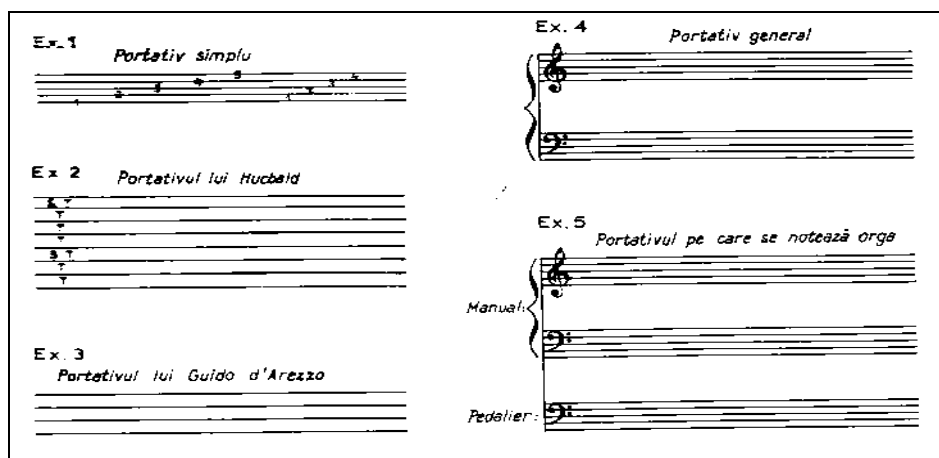


Fig. 10. Diferite tipuri de portative

Cheile

Primele notări, care aveau ca scop să se constituie în reper pentru notarea **precisă** a înălțimii unor sunete, se prezentau sub forma unei linii imaginare, nescrise, în jurul ei plasându-se neume diastemetice (semne pentru intervale). Ulterior, au apărut linii colorate (de exemplu: linia roșie). Literele F, C, G vor fi scrise de Guido d'Arezzo pe portativ, plasându-le în partea stânga a acestuia. Forma gotică a literelor a devenit, după secole, ceea ce numim noi astăzi cheile de Fa, Sol și Do.

Tonarul

Tonarul era în Schola cantorum o colecție de exerciții formate din formule melodice, module melodice, destinate punctelor inițiale, mediane și finale ale diverselor genuri muzicale, construite/create din modurile gregoriene. Prin asamblarea lor după anumite reguli, aveau menirea să susțină textul religios din limba latină. Linia melodică diatonică, destul de severă, a cântului gregorian coralului gregorian, a fost îmbogățită cu infiltrații melodico-ritmice, numite trope și secvențe. Amplificare melodică asociată cu texte cu semnificație religioasă intercalate în frazele unui cânt religios era numită **tropă** iar amplificarea melodică, pe o silabă a textului precum *Aleluia*, era numită **secvență**.

Notația muzicală guidonică

În școlile de cântăreți bisericești (Schola cantorum), formațiile corale și soliștii reuneau numai bărbați și băieți, până la vârsta schimbării vocii, deoarece femeile nu puteau să participe la oficierea serviciului divin: „mulier tacet in ecclesiis”.

Pentru a respecta această regulă, în notarea sunetelor muzicale Guido d'Arezzo folosește o scară muzicală de 20 de sunete, care unește diapazonul vocilor de bărbați (de la sunetul grav Sol din octava mare) cu diapazonul vocilor de copii (până la sunetul Mi 2 – octava a doua).

Pentru a aprecia adevărata valoare a inovației guidoniene, trebuie să ne reamintim că spațiul ordonator al modurilor și al melodiilor din epocile stilistice anterioare era centrat pe tetracord. În modurile antice grecești cel mai utilizat tetracord era doristy (pe sunetul Mi se pare, intonat descendent; ton-ton-semiton) și citit *te-to-ta-ti*; „*ta-ti*” marca întotdeauna semitonul. Se pare că Guido d'Arezzo a cunoscut acest procedeu de citire a sunetelor muzicale și l-a folosit în metoda lui de citire, numită solmizație (pe care o vom explica în paragrafele următoare).

Până la d'Arezzo, sunetele erau notate fără portativ, deasupra textului unei piese muzicale. Notația se opera cu litere grecești (în muzica antică grecească) și apoi cu litere romane (în cântul ambrozian, apoi gregorian) de la litera *A* până la *P*, sunetul cel mai grav era Sol din octava mare notat grecește și numit *gama*, iar sunetul La din aceeași octavă, este numit și notat cu litera *A*.

Guido păstrează notarea prin litere a scării generale ce privește diapazonul vocilor de cântăreți, dar o completează cu elemente noi (vezi paragraful următor). Compartimentarea scării celor 20 de sunete în trei grupe de litere pornind de la octava mare era cunoscută de la Odon.

Sunetul *La* din octava mare, în notația literară este $A = 110$ Hz. Același sunet, dar cu o octavă mai sus, adică din octava mică este sunetul La, notat $a = 220$ Hz și sunetul La1 de octava 1, notat $aa = 440$ Hz:

A-B-C-D-E-F-G-a-b-c-d-e-f-g-aa-bb-cc-dd-ee.

Mai departe, scara guidonică de 20 de sunete era împărțită în șapte spații de organizare necesare solfegierii, spații cu o structură identică, formată din succesiunea: ***ton-ton-semiton-ton-ton***. Pentru că succesiunea pur diatonică forma cu extremele o sextă și era compusă din 6 sunete diferite dispuse după modelul etalat mai sus era numită **hexacord**.

Cercetând cele 7 hexacoduri guidonice, desfășurate pe orizontala scării de 20 de sunete, remarcăm că din punct de vedere cantitativ/calitativ, deși identice, se deosebesc și își iau denumirea, în funcție de absența sau prezența și calitatea sunetului/notei *Si*. Pe acest criteriu, hexacordurile guidonice se clasifică în trei.

Hexacordum naturale (hexacordul natural) se numește succesiunea de 6 sunete între Do și La, fără nota Si, deci Do-Re-Mi-Fa-Sol-La citită cu silabele:

Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La.

După cum se poate observa, acest tip de hexacord respecta succesiunea: ton-ton-semiton-ton-ton.

Mutat pe sunetul Fa, tiparul hexacordului, pentru ca să respecte mereu structura internă de tonuri cu semitonul plasat central, a avut nevoie de un artificiu: sunetul Si trebuia coborât, trebuia să devină „moale”, coborându-l cu un semiton. Sunetul *Si*, notat cu litera *B*, în notația alfabetică muzicală, în acest caz se numea *B*

moll (B moale). Noul hexacord primește denumirea de **hexacordum molle** (**hexacord moale**) și cuprindea sunetele cu denumirea actuală: *Fa-Sol-La-Sib-Do-Re* citit tot cu silabele guidoniene *Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La*.

Hexacordul natural (Do-Re-Mi-Fa-Sol-La) mutat pe sunetul Sol, din considerente ale extensiei melodiei în alt registru și scară modală, pentru că nu mai utilizează „B molum”, are nevoie de un semn grafic, oarecum pătrat, semn prin care se opera revenirea sunetului *B* inițial. Avem de a face cu un *B* coborât la starea naturală, printr-un anumit semn. Grafia noului **B**, oarecum pătrată, colțuroasă, dură, îi dă sunetului denumirea de *B quadratum sau quadrum* și numește hexacordul cu acest semn și sunet, **hexacordum durum** cu următoarea componență de sunete: *Sol-La-Si (becar) -Do-Re-Mi*, citite giudonic, tot *Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La*.

După cum se poate observa, în componența hexacordurilor sunt prezente și admise pentru a fi intonate în această conjunctură diatonică, numai trei semitonuri:

- în hexacordul natural pe sunetul Do (hexacordum naturale) semitonul *Mi-Fa*;
- în hexacordul moale pe sunetul Fa (hexacordum molle) semitonul *La-Si b*;
- în hexacordul dur pe sunetul Sol (hexacordum durum, ce folosea si becar) semitonul *Si-Do*.

Sunetul *Si bemol* mai ajuta la evitarea intonării intervalului de cvartă mărită *Fa-Si*, interval considerat atât de disonant și greu de cântat, pentru cei deprinși să folosească succesiunea în care intra și un semiton, încât afirmau „*Si contra Fa est diabolus in musica*”.

Citirea și intonarea sunetelor din cele trei hexacorduri se realiza prin numirea oricărei succesiuni hexacordale cu silabele pe care le-am mai menționat: *Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La*, provenite dintr-un imn închinat Sfântului Ioan, compus de Paulus Diaconus în anul 770. Fiecare rând melodic începea cu un sunet care făcea parte din succesiunea hexacordului diatonic modal. Pentru a fixa în memoria cântăreților acest model, Guido d’Arezzo a numit sunetele după prima silabă a fiecărui vers:

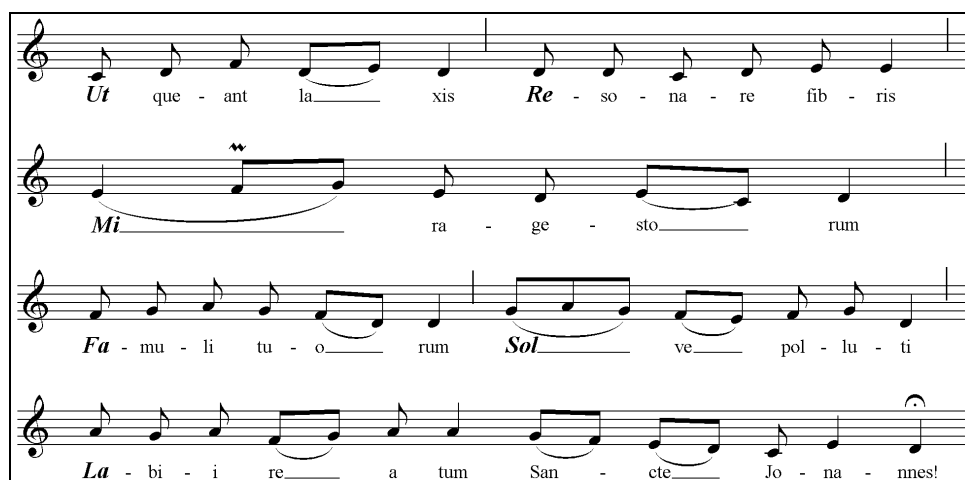


Fig. 11. Fragment din Imnul închinat Sfântului Ioan

Grupul de silabe muzicale nu este invenția lui Guido, ci, se pare, a mentorului său Odon cel Tânăr, și se aplica oricărui hexacord din cele trei. Pentru ca să se păstreze și registrul corespunzător scării giudonice, formată, cum am mai spus, din 20 de sunete, fiecare silabă muzicală giudonică mai trebuia să precizeze litera din scara literală și apoi încă 1-3 silabe.

De exemplu: sunetul Do 1 era citit: *c*, urmat de încă trei silabe din hexacordurile mutate pe sunetele Do, Fa, Sol, adică: *c-sol-fa-ut*.

Tehnica, foarte complicată a numirii sunetelor poate fi urmărită în tabloul de mai jos:

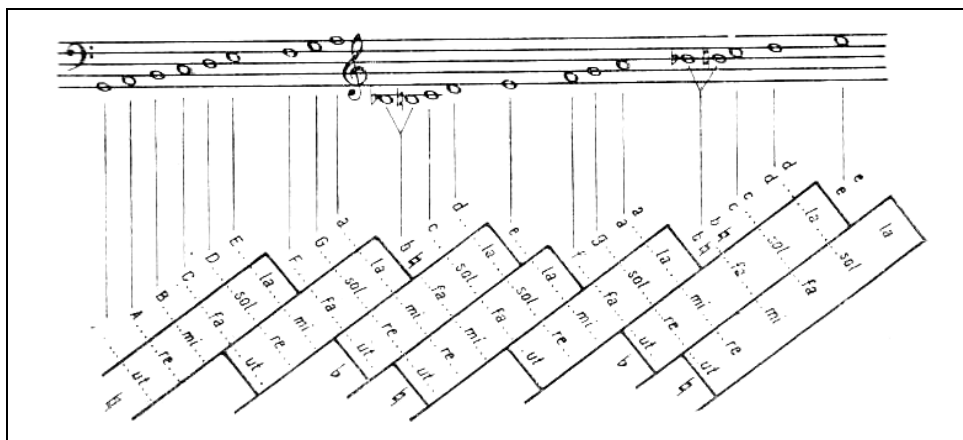


Fig. 12. Pagină din *Dicționar de termeni muzicali*, p. 455

Mâna giudonică

Pe mâna stângă (palmă și falangele degetelor), Guido indica printr-o linie șerpuită locul unor litere din sistemul de notare a registrelor pentru cele 20 de sunete din scara giudonică. Citirea se efectua prin acest ingenios material mut intuitiv, menționând alături de numele literal al sunetului și numirea silabică a acestuia, corespunzătoare celor trei hexacorduri.

De exemplu: sunetul *La 1* era citit *a-la-mi-re*.

Este util de știut că, procedeul de exersarea a liniilor melodice specific unei scări muzicale, ca procedeu mnemotehnic, era cunoscut cu multe secole în urmă de către chinezi, pentru memorarea celor 12 liu din muzica lor.

Dem Urmă, preluând o informație dată de Dufourcq în 1945 (*Dicționar de termeni muzicali*, p. 297), arată că ciclul celor 12 sunete era învățat prin plasarea lor în felul următor: 4 în podul palmei la baza degetelor, 3 pe falangele degetului arătător, 2 pe vârful degetului mijlociu și inelar și 3 pe falangele degetului mic.

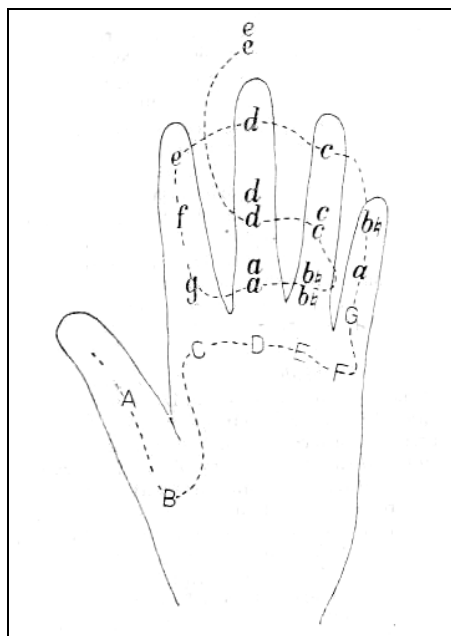


Fig. 13. Mână guidonică

Guido d'Arezzo a pregătit pentru descifrarea unei partituri scrise mijloace didactice care, deși nu sunt în totalitate invenție proprie, se bucură de onoarea de a-i fi atribuite. Nu înseamnă că meritul lui nu este de luat în seamă.

Lui d'Arezzo trebuie să-i recunoaștem puterea de sinteză a mijloacelor anterioare lui, sinteză prin care a adus lumii muzicale: portativul (întâi cu o linie, apoi cu patru linii, ce va deveni pentagramă), utilizarea unor simboluri grafice precursore ale cheilor muzicale, precum semnele literelor F, C, G care, puse în fața portativului, indicau înălțimea sunetului, raportând-o la un reper sonor. De asemenea, a notat pe liniile și spațiile portativului mici pătrate, fiind primele semne ale notației moderne, actuale. La toate acestea a mai adăugat, după cum s-a putut observa din cele expuse mai înainte în acest curs, și sistematizarea scării de 20 de sunete (sistematizarea lui Odon de Cluny, numit și Odon cel Tânăr) pe principiul primelor octave:

A-B-C-D-E-F-G-a-b-c-d-e-f-g-aa-bb-cc-dd-ee.

Dar, ceea ce se poate numi invenție guidonică, se referă la denumirea silabică a sunetelor muzicale, după criteriile arătate mai înainte în acest curs: Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La.

În fapt care era tehnica de descifrare și memorare a unui desen melodic modal gregorian (mai târziu nu neapărat modal gregorian), tehnică numită și astăzi *solmizație relativă*?

Dacă melodia parcurgea în sens ascendent desenul melodic al unui hexacord și apoi îl depășea, pasul de depășire însemna trecerea într-un alt tip de hexacord

alăturat. După cum se poate observa în tabloul sinoptic, cele 7 hexacorduri care acopereau scara-diapazon pentru vocile de bărbați și băieți care se pregăteau pentru a cânta la slujbele serviciului divin catolic.

Trecerea dintr-un hexacord naturale, în mollum sau durum, trebuia să respecte regula ca semitonurile, numite astăzi *la-si b* și *si-do*, să fie citite mereu prin denumirea silabică *mi-fa*.

După Dem Urmă (vezi *Dicționar de termeni muzicali*, p. 455) un desen melodic pe care îl citim cu denumirile silabice actuale (modelul 1) se citea în tehnica guidonică prin silabe specifice (modelul 2), astfel:

Model 1: Do-Re-Mi-Fa-Sol-*La-Si b* – *La* – Sol-Fa.

Model 2: Ut -Re-Mi-Fa-Sol-*Mi-Fa* -*Mi* – Sol-Fa.

Atenție la trecerea: **Sol-Mi**. Semitonul *La-Si b-La* se citește Mi-Fa-Mi, dar cu intonația conjunkturală a modelului 1.

Modelul 1: Sol-La-Si-Do-Re-*Mi-Fa-Mi*-Re-Do-Re-Do-Si.

Modelul 2: Ut-Re-Mi-Fa-Sol-*Mi-Fa-Mi*-Sol-La-SolFa-Mi.

Atenție la trecerea: **Sol-Mi**. Semitonul Mi-Fa-Mi se citește tot Mi-Fa-Mi, dar cu intonația conjunkturală a modelului 1.

Pentru că acest tip de citire indica în toate trecerile de la un hexacord la altul, ca după **Sol** să urmeze **Mi**, procedeul s-a numit **solmizație**.

Ca efect apare deci o intonare cu silabe ce nu denumesc înălțimea absolută a sunetelor, ci una relativă. De aici cunoscuta sintagmă: **solmizație relativă**, procedeu ce a fost în uz până în secolul XVIII, al cărui concept va fi reconsiderat și transformat în ceea ce este cunoscut astăzi sub numele de *metoda Curwen* din secolul XIX și mai aproape de noi, în secolul XX, în *metoda Kodaly*.

Este vorba deci de metode de accesibilizare a tehnicilor de solfegiere folosind fonomimia incipientă a mâinii guidonice, alături de ideea citirii prin terțe a notelor de pe portativ, transpunerea la înălțime relativă, nu absolută, a liniilor melodice.

Solmizația care slujește sistemul scărilor modale diatonice era numită **musica vera** în contrast cu cea interzisă oficial, **musica ficta** (falsă).

Solmizația giudonică era dublată de **fonomimia muzicală**, procedeu ce consta în reprezentarea prin gesturi anticipative a înălțimii sunetului muzical, dar și a duratei și intensității acestuia, procedeul care va fi preluat de Curwen în secolul XIX în Anglia.

Problema notării și citirii ritmului este legată tot de neume.

Neumele occidentale (neuma = nota romana, notația romană) s-au născut din accentele vorbirii, și, după cum am mai spus, erau semne de notație stenografică, care indicau prin semnul „/” accentul tonic, asociat în mod natural cu un sens ascendent, ascuțit. Accentul circumflex, cu semnul „^”, combină accentul ascuțit cu cel grav, însemnând în muzică o urcare și o coborâre a sensului melodic.

Exemplificăm cu celebra sinteză grafică diacronică realizată de A. Gastoué (*op. cit.*, p. 100-101).

Acest exemplu este luat din fragmentul psalmului LXXVI, care se cântă în

1. Notăție în *neume-accente* sangalliene, cu litere semnificative (ms. 359 din Saint-Gall, secolul IX).

2. Neume-accente din Metz, cu litere semnificative (ms. 239 de la Leon, secolele IX-X).

3. *Neume-accente* franceze (ms. zis de la Montpellier, secolul XI, originar din Dijon?).

3'. Notăție *alfabetică* (același manuscris).

4. Notăția *diastematică* aquitană (Bibl. Nat., 776, secolul XI, originar din Albi). (Numele sunt înșiruite în jurul unei linii ideale și tot atât de ușor de citit ca și cu ajutorul unui portativ).

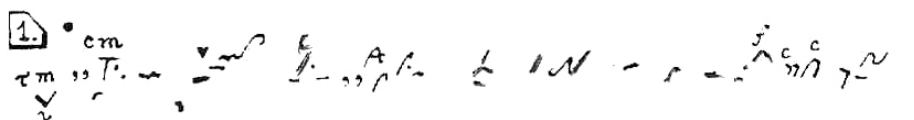
5. Numele pe linii, conform sistemului lui Guido d'Arezzo (gradualul din Sain-Maur-les-Fossées, secolul XII, Bibl. Nat., lat. 10.511).

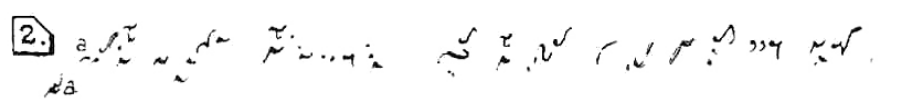
[Trei linii gravate, una cu cerneală (roșie în original), cu litera cheie *F*].

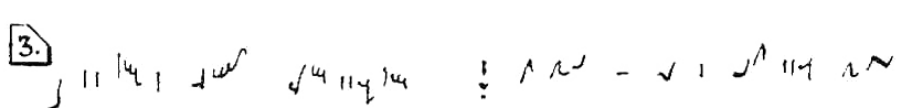
6. Notăție numită pătrată, folosită din secolul XIII [ediția Vaticană: distribuirea barelor de impotantă diversă care separă frazele și secțiunile de frază n-a fost reglementată definitiv decât de Benedictinii de la Solesmes].

7. Transcrierea în notație modernă; se va remarca indicația + *si* (*si* ridicat cu un sfert de ton) dată de manuscrisul de la Montpellier în notația sa alfabetică. Accentul celui de-al doilea grup al silabei *bi* este indicat de *f* semnificativ di *cantatorium* de la Sain-Gall. (Cele două grupuri ale silabei finale nu au putut fi transcrise aici.)

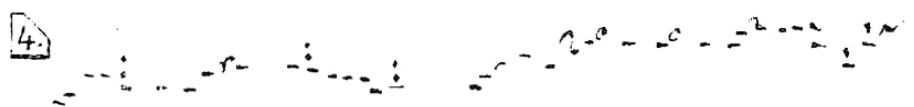
formă de *repons-graduel* în duminica Quinquagesimei. Iată detaliile acestui tabel:

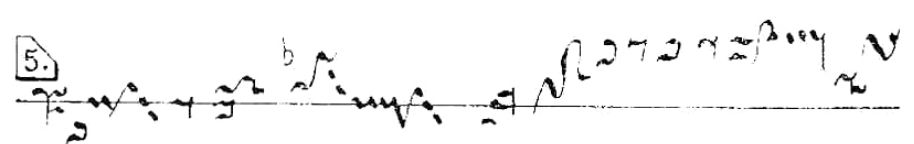
1. *cm*


2.


3.


3. *cd ff gfe e ef gkg qshg ffd gfe efg kg khik i tk i kllk kkh hgkik*

4.


5.


6.


7.

Tu es De us, qui fa - cis mirabi li - a

Dar trebuie să subliniem că neume, la acest stadiu, nu indicau intensitatea sunetelor ci cantabilitatea, locul unde vocea trebuia să urce sau să coboare, nu defineau, nu precizau intervalele sau durata sunetelor. Sunt în fapt procedee mnemotehnice, de anticiparea a melodiei, ca sens și durată asociate permanent cu gesturi și semne ale mâinii drepte.

Pentru stabilirea duratei relative a sunetelor s-a apelat la metrica poetică antică:

sunet-silabă lungă = longa, sunet-silabă scurtă = brevis.

Dintre denumirile primelor neume Amédée Gastoué (în *Arta gregoriană*, Editura Muzicală, 1967, p. 97) amintește: „*punctum* = punctul, *virga* = accent ascuțit, *gravis* = accentul grav, *circumflexa* sau *flexa* = accent circumflex, *apostroph* = apostrof, *terna percussio-trinus-ictus* = tripla repetarea a sunetului”.

Dacă apărea deasupra textului un punct sau un accent grav sau ascuțit din punct de vedere al duratei sunetului, acestea indicau valori de durată scurtă. Dacă apărea semnul circumflex (două elemente simple: ascuțit și grav), sunetul se intona lung (1 longa = 2 brevis). Pentru a înțelege complexitatea neumelor, pentru contemporanii notației clasice erau niște „picioare de muște” (A. Gastoué), trebuie să mai adăugăm că neumele pot fi – după același autor – clasificate în: neume simple, neume liquescente (combinat cu literele textului), neume ornamentale (asemănătoare, analoage cu vibrato, staccato, grupetto, mordentul), neume ce indicau inflexiuni cromatice sau enarmonice (foloseu $\frac{1}{4}$ de ton).

3. *Musica vera-musica ficta*

În Evul Mediu, prin *musica vera* se înțelegea o linie melodică, prin care se respecta diatonismul în muzică, provenit din succesiunea scării formată din 5 cvinte perfecte: Fa-Do-Sol-Re-La-Mi (F-C-G-D-A-E).

În această conjunctură, semitonul *mi-fa* fiind singurul recunoscut ca fiind natural.

În momentul translării modelului hexacordului natural C (Do) pe treptele F (Fa) și G (Sol) cu structura cunoscută (semitonul flancat de două tonuri în dreapta și în stânga lui) a fost nevoie de un artificiu, ce era indicat printr-o convenție de semne: bemol și becar, prin care se obținea un semiton între sunetele numite clasic: La-Si bemol, sau un ton: La-Si becar.

Dacă sunetele și notele Si bemol, Si becar apar odată cu hexacordurile guidoniene molle și durum, adică în secolul XI, o altă notă cu bemol, și anume Mi b, va fi folosită de-abia începând cu secolul XVI (vezi C-tin Rîpă, *Teoria superioară a muzicii*, vol. I, p. 192).

Dacă melodia diatonică folosea solmizația ca procedeu de descifrare și memorare a unei linii melodice de tip monodic, exista un *tonar*, cu exerciții corespunzătoare, ce se studia pe parcursul procesului de învățământ din școlile de cântăreți.

Semnele bemol/becar se numesc diferit în școlile europene. De exemplu, în Franța, numele este de *b mol* și *b carre*. În Italia, *b molle* și *b quadro*. În Germania, din cauza confuziei între forma literei gorice *b* și *h*, începând cu secolul XVI, denumirea a fost schimbată: *b* indică Si bemol și *h* indică Si becar.

Începând cu secolul XIII, muzica diatonică monodică a început să fie concurată de o muzică multivocală polifonică, ce a avut nevoie de câteva schimbări ce au constat în introducerea semitonului și în alt loc al hexacordului decât în poziția lui de mijloc (ton-ton-semiton-ton-ton). Muzica ce utiliza aceste modificări era prohibită de oficialități, dar compozitorii nu s-au lăsat intimidați de această restricție, au continuat să folosească acest tip de infiltrare cromatică, tehnică foarte gustată de public. Semitonul de data aceasta folosea un semn nou pentru semiografia medievală, și anume *diezul*.

Sunetele străine de cele diatonice din hexacordul guidonic au dat naștere la o muzică aparte, numită *musica ficta* sau *musica falsa*. Tradiționaliștii apreciau că sună fals și pentru motivul că se construia pe baze considerate a fi artificiale.

Un exemplu de infiltrare a semitonului cu sens ascendent este formula concluzivă a unei linii melodice de tip monodic, numită *clausula* (claudere în latină înseamnă a închide). Cea mai cunoscută, constituindu-se în model de clausula monodică, este *clausula Landino* (Mi-Re-Do#-Si-Re). Continuând ideea folosirii în muzică a unor semitoni obținute prin împărțirea tonurilor din hexacord cu ajutorul semnului de diez, compozitorul Machault a impus o muzică armonică cu două sensibile, în care cele două sunete ortografiate cu diezi, se rezolvau semitonal ascendent:

Re-Do #-Re
{ La-Sol# – La
Fa – Mi – Re

Noua formulă concluzivă este cunoscută sub numele de *clausula Machault*. Atât clausula Landino cât și cea Machault au modificat esența modalului gregorian, oferind spațiu dominant melodiei cu sensibile, deschizând calea spre melodia tonală de esență armonică.

În consecință, *tonarele* își largesc exercițiile și cu astfel de formule concluzive. Semnele de diezi erau puse numai în fața sunetelor din modurile gregoriene care nu aveau sensibile:

Do# pentru dorius pe Re;
Re# pentru frigus pe Mi;
Fa# pentru mixolidius pe Sol;
Sol# pentru plagalul lui dorius, cu inițiala pe La.

4. Tabulaturile

Citirea și scrierea vocală pentru partiturile cântăreților se efectua apelând la metoda scrierii pe portativ, cu note și alterații de tip diatonic sau cromatic. Ne punem întrebarea firească: cum se notau partiturile pentru instrumente, pentru că se cunoaște avansul muzicii instrumentale din secolele XIV-XVI.

Tabulaturi, așa se numeau înscrisurile muzicale specifice unor instrumente cu corzi ciupite sau claviatură. Partitura putea să folosească o notare combinată de litere, cifre sau silabe cu liniuțe deasupra (tabulatura germană pentru orgă), putea să folosească portativul cu 2-6 linii (tabulatura italiană, engleză, nederlandeză) sau 5-8 linii (tabulatura italiană) sau numai cifre arabe (tabulatura spaniolă), avea notat acordajul specific fiecărei țări și grifura pentru instrumentele cu coarde. Aceasta se

standardizează (secolul XVII) și este adaptată acordajul francez: La, Re 1, Fa 1, La 1, Re 2, Sol 2.

5. Extinderea solmizației: bocedizarea și denumirea sunetelor după Gibelius

Bocedizare se numește procedeul de extindere a solmizației de la hexacord la heptacord, numind cele 7 sunete cu următoarele silabe: *bo-ce-di-ga-di-la-ma-ni*.

Ulterior Putenus (Henrik van Put) a propus *bo-ce-di-ga-di-la-ma-bi*. Paternitatea procedeului i se atribuie compozitorului flamand Hubert Waelrant, procedeu ce a dorit simplificarea mutațiilor hexacordurilor guidoniene.

Bocedizarea a contribuit la trecerea de la solmizația prin hexacord la pasul următor: solfegierea pe cadrul intervalului de octavă, procedeu specific muzicii tonale, clasice.

Nota *Si* a fost introdusă în circuitul solfegierii spre sfârșitul secolului XVI, creând premise evidente pentru trecerea la organizarea spațiului ordonator al scării cu 7 sunete, organizate acum pe criteriul octavei. Numele provine de la inițialele cuvintelor *Sancte Johannes* (S.J = S.I.).

Otto Gibelius (1612-1682) autorul unei lucrări teoretice intitulată *Bedrich von den Vocibus Musicalibus*, observând că în solfegiere silaba *Ut* nu servește cântatului expresiv pe vocală și potrivit cu specificul limbii latine, ca limbă oficială a cultului catolic. Propune, din aceste rațiuni de tehnică vocală, înlocuirea silabei *Ut*, folosită în solmizare, cu silaba **Do**.

Denumirea provine fie de la invocația *Dominus vobiscum* (Domnul să fie cu voi!), fie de la numele unui teoretician G.B. *Doni*.

Tot Gibelius a mai adus și alte modificări metodei de solfegiere tradițională (solmizația), din care enumerăm:

- schimbarea denumirii sunetelor *Sol* și *Si* în *So* și *Ti*, din aceleași rațiuni de favorizare a cântatului cu sprijin pe vocale. Silaba *Si* a fost înlocuită cu cea de *Ti*, potrivită unei intonații semitonale, legate de *Do*.

- scara muzicală Gibelius se numește/citește cu următoarele silabe:

Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti-Do.

- o notă scrisă cu *diez* trebuia citită cu vocala *i* care să o înlocuiască silaba clasică.

De exemplu: *Do # = Di, Fa # = Fi*;

- o notă scrisă cu *bemol* trebuia citită cu vocala *a* care să înlocuiască vocala clasică.

De exemplu: *Re b = Ra, Mi b = Ma*.

Pentru că *La* bemol era citit *La*, deci se făcea confuzie nepermisă referitoare la înălțimea absolută a sunetelor, Gibelius a propus, de data aceasta, ca silaba *u* să indice sunetul scris cu *bemol*.

De exemplu: *Re b = Ru, La b = Lu* etc.

Dintre propunerile lui Gibelius cea care a fost folosită și în secolele XIX-XX a rămas valabilă cea cu denumirea silabică a scării *Do*, pe care o vor folosi metodele moderne, de circulație universală Orff și Kodaly.

Rezumat

Una din cele mai valoroase contribuții la conturarea unei metode coerente de citire și notare a partiturii muzicale a fost cea dată în secolul XI de Guido d'Arezzo. Metoda lui este complexă și privește folosirea unui material didactic intuitiv: mâna guidonică (compartimentată în trei octave notate cu litere, pornind de la A, a, aa), utilizarea portativului cu 4 linii, indicarea ca reper intonațional a literelor F, C, G (viitoarele chei muzicale), elaborarea tehnicii de solmizație relativă prin intermediul celor 3 tipuri de hexacorduri citite cu aceleași silabe muzicale (Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La) și ancorarea strict diatonică a melodiilor din tonarele destinate școlilor de cântăreți. Guido folosea și fonomimia pentru a preciza înălțimea relativă a sunetelor, tehnică ce va fi practică chiar după 1000 de ani de unii profesorii din întreaga lume.

Începând cu secolul XIII, în muzica europeană a apărut fenomenul „musica ficta/falsa”, muzică ce prin formulele sale concluzive (clausule melodice sau armonice) a permis infiltrări cromatice în moduri care nu aveau semitonuri între treptele VII și VIII, fenomen ce a facilitat apariția sistemului tonal-funcțional de esență armonică. Solfegierea prin 7 silabe muzicale s-a produs în secolul XVI, prin bocedizare, sunetele numindu-se: *bo-ce-di-ga-lo-ma-ni* ulterior *bi*. O contribuție în ceea ce privește denumirea silabică a sunetelor muzicale, denumire ce favoriza cântatul pe vocale, a fost adusă de Otto Gibelius în secolul XVII. El a denumit cele 7 sunete: *Do, Re, Mi, Fa, So, La, Ti, Do*. În felul acesta s-a trecut la solfegiul pe spațiul intervalului de octavă.

Vocabular nou de specialitate

Arte liberale = în mănăstirile apusene, învățământ destinat oamenilor liberi, pregătiți pentru a deveni clerici; se studiau 7 discipline în două cicluri. În primul ciclu numit *Trivium* se studia: gramatica, retorica, dialectica. În ciclul al doilea numit *Quadrivium* și se studia: aritmetica, geometria, astronomia și muzica

Călugăr benedictin = călugăr al unui ordin religios înființat în secolul VI în Italia, recunoscut pentru minuțiozitate și răbdare.

Cântul ambrozian = cânt vocal religios ce este atribuit lui Ambrozio din Milano, folosea 4 moduri strict diatonice pe sunetele Re, Mi, Fa, Sol din care se vor forma cele 8 moduri diatonice gregoriene (4 autentice, 4 plagale).

Formule melodice inițiale, mediane, finale = formule relativ standardizate, poziționate la începutul unei piese, în centrul piesei și la sfârșitul piesei muzicale.

Liu = sistem sonor chinez ce cuprinde succesiunea de sunete de înălțime absolută, obținute prin procedeu de multiplicare prin cvinte și cvarte.

Monocord = instrument cordofon ciupit, pe care Pitagora îl folosea pentru demonstrații acustice.

Pentagramă = portativ cu 5 linii.

Procedee mnemotehnice = ansamblu de procedee artificiale pentru a memora ceva.

Spațiu ordonator al scărilor = grupul de sunete în succesiune luat drept criteriu de organizare a scărilor muzicale sau a materialului acustic-muzical: tetracordul pentru modurile grecești, pentacordul și tetracordul pentru modurile gregoriene,

hexacordul pentru solmizația relativă d'Arezzo, octava pentru scara acustico-muzicală și pentru sistemul tonal.

Activități de autoevaluare

I. Chestionar

Alegeți un singur răspuns corect.

1. Solfegierea absolută este o expresie care se referă la:
 - a) intonarea sunetelor în raport de sunetul reper $La = 440$ Hz;
 - b) intonarea nestandardizată a sunetelor, intonare ce are un reper mobil care respectă însă raportul cantitativ/calitativ al înălțimii sunetelor din melodie.
2. Prima împărțire a unei scări mai extinse numeric, care să țină cont de diapazonului vocilor se prezintă cu următoarele însemne grafice:
 - a) *A* pentru octava mare, *a* pentru octave mică, *aa* pentru octava 1;
 - b) *La 1* pentru octava mare, *La* pentru octave mică, *La¹* pentru octava 1.
3. Prin silabele Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La -Guido d'Arezzo numea:
 - a) numai hexacordul natural;
 - b) hexacordurile: naturale, molum și durum;
 - c) numai hexacordul natural și durum.
4. Solmizația a fost în uzanța școlilor:
 - a) numai în secolul XI, pe timpul lui Guido d'Arezzo;
 - b) până în secolul XVIII.
5. Denumirea sunetelor cu silabele: Do, Re, Mi, Fa, So, La, Ti aparține lui:
 - a) Guido d'Arezzo;
 - b) Otto Gibelius.
6. Primele silabele pentru citirea pe 7 sunete au fost:
 - a) *Bo-Ce-Di-Ga-Di-La-Ma-Ni*;
 - b) *Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La-*

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)

1. Înălțimea sunetelor se poate identifica grafic prin notarea lor cu note muzicale, litere, cifre sau prin număr de herzi.
2. Înălțimea sunetelor se poate identifica grafic numai prin notarea lor cu note muzicale.
3. Solmizația relativă a fost reconsiderată și preluată ca principiu de către Kodaly.
4. Solmizația relativă a fost un procedeu care a interesat numai învățământul muzical din secolul XI, ulterior niciun sistem muzical nu a fost interesat de utilizarea sau reconsiderarea lui.

5. Solmizația relativă, ca procedeu de citire și intonare a hexacordurilor prin același grup de silabe (Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La), permitea depășirea ambitusului unui hexacord prin aplicarea după silaba *Sol*, a grupului semitonal *Mi-Fa*, prin care se numeau și celelalte semitonuri existente în hexacorduri: semitonurile *La-Si b* sau *Si-Do*.

6. Solmizația relativă, ca procedeu de citire și intonare a hexacordurilor prin același grup de silabe (Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La), nu permitea depășirea ambitusului unui hexacord.

7. Musica ficta/falsa a introdus în hexacordurile guidonice semitonuri de factură cromatică, plasându-le și în alte locuri decât în centrul hexacordului, cum era obișnuită poziție a semitonului diatonic.

8. Tonarele secolului XVI aveau în repertoriul lor modal diatonic și exerciții de intonarea a formulelor melodice/armoice cu semitonul dintre treptele VII-VIII.

9. Clausula melodică Landino a introdus sunetul și nota Do# în cadența concluzivă a unui mod dorius pe Re.

10. Causula de tip Landino era identică cu cea concepută de Machault.

11. Clausula Machault opera cu două sensibile (Do#, Sol#) în succesiunea de acorduri finale, ce anticipau relația armonică I-V-I într-un mod dorius pe Re.

12. Fonomimia muzicală are un anamodel (reprezentarea vizuală, prin gesturi anticipative a înălțimii sunetelor), un model (reprezentarea simbolului înălțimii sunetului printr-o formă unică a poziției mâinii) și un metamodel (semne după consumarea intonării corecte a modelului fonomimic).

13. Bodedizarea a contribuit la trecerea solmizației de la hexacord la heptacord.

14. Citirea silabică a sunetelor muzicale a trecut de la etapa hexacordului guidonic: *ut-re-mi-fa-sol* spre etapa heptacordică gibeliană: *do-re-mi-fa-so-la-ti* prin bodedizare.

IV. NOI CĂI (METODE) DE ACCESIBILIZARE A SCRIS-CITITULUI MUZICAL ÎN SECOLELE XVIII-XIX

Introducere

În capitolul anterior am expus câteva probleme legate de scrierea și citirea unei partituri monodice prin note, portativ, chei, prin intermediul celor trei tipuri de hexacorduri care impun primele alterații de tip diatonic (bemolul, becarul) și emanciparea modalului prin cadențe melodice și armonice în sonorități ce vor contura viitorul sistem tonal. Procedul inaugurat în secolul XI, datorită unei anumite plasări și citiri a semitonurilor existente pe atunci în hexacordurile guidonice, numai cu silabele Mi-Fa după Sol, s-a numit **solmizație/solmizare (SOL-MIzație)**. Procedul este atribuit lui Guido d'Arezzo și pentru că numea orice sunet de înălțime absolută cu silabe standardizate (Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La), indica deci înălțimea relativă a sunetului, acest tip de solmizație era și este numită **solmizație relativă**. Grupul de procedee poate primi numele de metodă, adică implică un complex de procedee. De la început s-a remarcat faptul că era extrem de greu de deprins ca tehnică în cei 9 ani de școlarizare (vezi Amédée Gastoué, *Arta gregoriană*, p. 31).

Procedul însușirii tehnicii de scris-citit muzical prin hexacordurile guidonice a fost abandonat în secolul XVIII și pe motivul că spațiul ordonator al scărilor muzicale a devenit, în sistemul tonal-funcțional, octava.

A fost necesar să se dea un răspuns adecvat întrebării: care sunt procedeele de citire în noul spațiu ordonator și care este metoda de descifrare a partiturilor monodice tonale? Concomitent au mai apărut însă și alte aspecte în contextul social-cultural al civilizației europene din secolul XVIII, anticipate chiar din secolele anterioare (XVI-XVII), care au necesitat reînnoiri ale procedeelelor folosite în învățământ până atunci.

Vom prezenta succint un tabloul referitor la optica europeană asupra învățământului, optică ce privește schimbări din viața socială, influența noilor teorii asupra finalității învățământului și asupra restructurării acestuia și implicit asupra învățământului muzical.

Începând cu secolele XVI-XVII sunt necesare schimbări în două îndeletniciri ce solicită modificări în conținutul și finalitatea urmărită de învățământ. Este vorba de categoria meșteșugarilor și a negustorilor, categorii ce au nevoie acum de o comunicare prin limba maternă (scris-citit), de utilizarea în practica meseriilor a invențiilor din știința și tehnica acestor secole. Ori, școala în limba latină (trivium-quadrivium) și cu o programă accentuat filozofică, intelectualizată, nu mai putea fi de folos acestor îndeletniciri practice.

O primă soluție, pe care am prezentat-o din Cursul 1, este cea oferită în secolul XVII de **Comenius** prin *Didactica Magna*, atunci când cere o **Școală pentru toți: bogați și săraci, cârmuitori și supuși, fete și băieți. Toți pot învăța toate!**

Expresia *Totul* – după Comenius – se referă la un conținut ce trebuie predat și însușit treptat, gradat și concentric, prin metode intuitive, în care exercițiul și explicația sunt prioritare, pentru ca învățământul să poată deveni accesibil unei mase mari de elevi.

Tot pe această linie a democratizării și accesibilizării învățământului mai pledează și dau soluții personalități marcante ale acestor secole.

Dintre acestea menționăm următoarele idei, ca informații utile acestui capitol:

- Educația fetelor până în secolul XVII se realiza, ca și în perioadele anterioare, numai în familie. Pedagogul și teoreticianul francez **Fénelon** a propus ca educația fetelor să fie realizată instituționalizat, dezvoltând calitățile afective necesare unei soții și mame, fără ca orizontul științific din planul de învățământ să fie identic cu cel necesar meseriilor pe care le pot practica bărbații.

- Educația băieților, viitorii bărbați „gentlemenii”, a stat în atenția filozofului, totodată filologului și medicului **John Lock**. Ideea esențială din pedagogia lockiană era aceea că băieții trebuie să ducă un regim sever de viață, prin călirea organismului prin exerciții fizice, muncă fizică, hrană cumpătată și să devină întreprinzători, buni conducători de afaceri dar și foarte manierați, buni dansatori și cu o bună instrucție muzicală. O astfel de educație, Lock nu o vede realizată decât de „preceptor” (profesor particular), în familie, nu în „școala pentru toți”, capabilă de a realiza instrucția unui elev, nu și educația morală și comportamentală a acestuia.

- Educația în secolul XVIII (secolul luminilor) era concepută ca o „școală pentru toți”. Instruirea popoarelor era considerată ca principala metodă de ameliorare a societății. Învățământul trebuia să continue linia comeniană „treptat-gradat-concentric”, dar trebuia să devină și „practic-național-laic”.

- **J.J. Rousseau** exprimă în lucrările lui (vezi și romanul *Emile*) idei noi, ce vor marca în secolele XIX și XX drumul învățământului modern: respectarea particularităților de vârstă ale copilului care sunt altele decât ale adultului, exersarea simțurilor prin punerea acestora în relație cu gândirea și logica, „educația negativă”, înțelegând prin aceasta că se lasă libertate totală cunoașterii vieții prin experiență proprie (fără nu-urile educatorilor); procesul de instruire se preconiza a se desfășura prin cunoaștere directă a lucrurilor și a faptelor, fenomenelor vieții și naturii. Selecția conținuturilor trebuia să urmeze calea unei reciprocități între util și accesibil.

- Secolul XIX este marcat de câteva idei prezentate în lucrări cu profil psihopedagogic din care enumerăm: accentuarea caracterului practic, accesibil și organizat al procesului de învățământ de la conceperea unui plan de învățământ, programe analitice până la organizarea unei ore de activitate didactică, numită „lecție” (după modelul treptelor psihologice ale lui **Herbart**); acordarea unei atenții sporite materialelor didactice intuitive de tip vizual sau pentru cunoașterea intuitivă, audio-kinestezică: jucăriile lui **Froebel**, intuirea materialelor didactice la **Pestalozzi**, a clopoțelilor muzicali la **Montessori**.

Ideile expuse mai sus, fiecare având un grad de modernitate evidentă, nu s-au implementat, după cum o atestă istoria, decât cu mare greutate în practica învățământului european. Măsurat în timp, acest lucru înseamnă zeci de ani și peste un secol de reformare, adaptare la realitățile fiecărei țări europene.

În fața realităților enunțate, realități dictate fie de evoluția și diversificarea ocupațiilor, a meseriilor și profesiunilor din societatea europeană a secolului XIX, fie de noile teorii pedagogice elaborate pe baze științifice, adică pe baza observațiilor și a experimentelor, a interferențelor dintre știință, cultură și tehnică, și domeniul învățământului muzical oferă procedee noi, adecvate cerințelor de accesibilizare a cititului și scrisului muzical, procedeu care este numit acum solfegiere.

Procedeele, așa cum se va observa în cele ce urmează, sunt antiguidoniene, pentru că substituie portativul și notele cu simboluri cunoscute de elevi: cifrele (în Franța) și literele romane (în Anglia).

Cursul 9

Notarea și citirea prin cifre a partiturilor muzicale. Metode din Franța secolelor XVIII-XIX: Jean Jacques Rousseau, Pierre Galin, Émile Joseph Chevé

Școala ca instituție publică, menită să asigure o instrucție și o educație utilă, în strânsă legătură cu nivelul civilizației, cu tradiția locală și religia de care aparține o comunitate, trebuia să găsească procedee de simplificare a metodelor de predare, care să faciliteze în același timp studiul individual al elevului.

În ceea ce privește predarea muzicii pentru noua orientare a școlii, aceea de „școală pentru toți”, ideea simplificării scrierii și apoi decodificării sonore a unei partituri a fost în parte rezolvată în Franța.

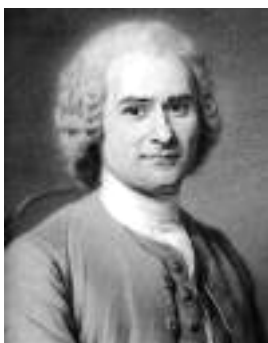


Fig. 14. Jean Jacques Rousseau

Filozoful, scriitorul și compozitorul **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) a fost și un inspirat didactician al muzicii. Date fiind concluziile sintetizate după secole de practică școlară, ce arătau că există o incompatibilitate între capacitatea masei de elevi de a solfegia la înălțimea absolută partiturile muzicale, acum în tonalități majore și minore până la 7 alterații cu diezi și bemoli, prin utilizarea notelor scrise pe portativ cu ajutorul cheilor și al alterațiilor, inovația lui Rousseau s-a referit la renunțarea la notația clasică a înălțimii sunetelor pe portativ, note și chei. Propunerea lui Rousseau consta în notarea unei partituri cu cifre arabe, folosind pentru modelul major de gamă cifrele 1-2-3-4-5-6-7-8, model în care cifra 1 indica întotdeauna tonica unei game. Pentru gama minoră, faptul că relația cu relativa majoră implica ca tonica gamei relative minore să fie poziționată cu o terță mică mai jos decât cea majoră, a adus la utilizarea ca tonică a oricărei game minore cifra 6, iar succesiunea unei game minore era notată și intonată cu cifrele: 6-7-1-2-3-4-5-6.

Exemple de notare a gamelor majore:

Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8

Re – Mi – Fa# – Sol – La – Si – Do# – Re
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8

Si b – Do – Re – Mi b – Fa – Sol – La – Si b
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8

Exemple de notare a gamelor minore:

la – si – do – re – mi – fa – sol – la
6 – 7 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

si – do# – re – mi – fa# – sol – la – si
6 – 7 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

sol – la – si b – do – re – mi b – fa – sol
6 – 7 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

Pentru alterații se folosea o linie oblică spre dreapta ce tăia cifra, pentru a indica intonarea cu un semiton ascendent (de obicei #) și o linie oblică spre stânga ce taie cifra, pentru a indica coborârea notei cu un semiton (de obicei bemol).

Procedul extrem de ingenios a folosit la simplificarea modelelor melodice de memorat, a lămurit problema gamelor relative, desigur prin desene melodice accesibile. După cum se poate deduce, Rousseau a mers pe ideea folosirii cunoștințelor primare ale elevilor, care din primele lecții operau cu limbajul cifrelor, fapt care a simplificat și decongestionat cantitatea de informații necesare învățării limbajului muzical. S-a făcut deci un transfer de cunoștințe și notare din aritmetică în muzică, aici ca succesiune de trepte într-o gamă majoră sau minoră. Pentru notarea valorilor de durată, Rousseau a folosit notația clasică cu valori de pătrimi, optimi, pauze etc. puse sub cifrele care indicau înălțimea sunetelor.

Metoda Rousseau a fost preluată și îmbunătățită de conaționalul său **Pierre Galin** (1787-1821), care o publică în anul 1818 sub titlul de: *Exposition d'une nouvelle méthode*. Galin a folosit și fonomimia pentru a face și mai clară înțelegerea poziției sunetului pe o scară imaginară, prin figurile desenate de palma și degetele mâinii drepte. Tot Galin este autorul meloplastiei, procedeu de indicare pe portativ cu ajutorul unei baghete a sunetelor, spre intonare și denumirea silabelor ritmice:

Ta = pătrimea, To = doimea, Ti-Ti = 2 optimi, Tirola = triolet de optimi, M = punctul de prelungire, Tikitiki = 4 șaisprezecimi.

Aimé Paris (1798-1866) cunoscut pentru preocupările sale în domeniul stenografiei este un alt muzician ce a folosit notația prin cifre a partiturilor muzicale destinate școlilor. Metoda a fost în continuare folosită în Franța, mărturie fiind apariția în anul 1847 a unei lucrări cu scop didactic intitulată: *Méthode Galin-Chevé-Paris* autor fiind **Émile Joseph Maurice Chevé** (1804-1864). Notația valorilor de durată a fost de data aceasta și ea simplificată printr-un sistem de puncte care se puneau sub cifra-notă.

Exemplu: 2 – 3 – 1

• • • •

Evitarea semiografiei clasice guidoniene prin portative, note, chei, alterații și apoi a notării clasice a valorilor de note și pauze este un procedeu care se aliniază tendinței de educare a masei de elevi. Aceștia au în secolul XIX posibilitatea să citească și să scrie un desen melodic simplu în orice tonalitate majoră sau minoră. Procedeu de scriere și citire cu cifre a muzicii se înscrie tot pe linia intonării la înălțimea relativă a sunetelor, a avut succes și în alte țări, de exemplu, în Germania, adaptată se pare de **dr. B. Natorp** (1774-1846).

Rezumat

În tendința generală a învățământului european din secolele XVIII-XIX, învățământul devenit „școală pentru toți”, se înscrie și soluția de solfegiere (citit-scris muzical) cu procedee neguidoniene. Franța, în unele regiuni, a adoptat metoda notației prin cifre a sunetelor muzicale. Metoda constă în utilizarea succesiunii de cifre de la 1 la 8 (1-2-3-4-5-6-7-8) pentru a indica o scară majoră cu tonica pe orice sunet și a succesiunii 6-7-1-2-3-4-5-6 pentru o scară cu structură minoră. Notarea sunetelor cu alterații se opera cu semne oblice (dreapta pentru ascendent, oblic stânga pentru un sunet descendent). Notarea valorilor de durate se realizează în prima etapă prin notație clasică, apoi printr-un sistem de puncte. Metoda a fost o inovație ce aparține lui Rousseau și îmbunătățită de conaționalii săi P. Galin, E.J.M. Chevé, A. Paris și constituie și astăzi o practică în unele școli din Franța și din lume. Se aplică ușor și ca metodă instrumentală sau mixtă (cifre + portativ).

Vocabular nou de specialitate

Fononimie = reprezentarea vorbirii (fonemelor) prin gesturi, procedeu folosit mai ales în comunicarea între surdo-muți.

Fononimia muzicală = reprezentarea prin modele de gesturi a înălțimii sunetelor.

Activități de autoevaluare

I. Teme

1. Compuneți și transcrieți în limbajul cifrelor lui Rousseau o melodie de opt măsuri în tonalitate majoră și o alta în tonalitate minoră.

2. Explicați unui elev tehnica notării cu cifre a unei partituri muzicale, notați cifrele pe pian și observați în cât timp este capabil să o descifreze, față de un elev care o citește în notație clasică (pe portativ cu note, cheie și alterații).

II. *Chestionar*

Alegeți răspunsul corect.

1. Metoda notării cu cifre a sunetelor muzicale i se atribuie ca paternitate lui:

- a) Guido d'Arezzo;
- b) Otto Gibelius;
- c) Jan Comenius;
- d) J.J. Rousseau.

2. În prima etapă Rousseau notează:

- a) prin cifre numai sunetele unei game majore;
- b) prin cifre numai sunetele unei game minore;
- c) prin cifre sunetele unei game etalon majore și minore.

3. Metoda de notare cu cifre a înălțimii sunetelor:

- a) a fost utilizată numai în secolul XVIII;
- b) a fost preluată și îmbunătățită în secolul XIX în Franța și în alte țări.

4. Prin succesiunea de cifre 1-2-3-4-5-6-7-8 se solfegia:

- a) numai în gama tonalității Do major;
- b) în orice tonalitate majoră cu diezi sau bemoli;
- c) în orice tonalitate majoră și minoră cu diezi sau bemoli.

5. Prin succesiunea de cifre 6-7-1-2-3-4-5-6 se solfegia:

- a) numai în gama tonalității Do major;
- b) în orice tonalitate majoră cu diezi sau bemoli;
- c) în orice tonalitate majoră și minoră cu diezi sau bemoli;
- d) numai în gama tonalității la minor;
- e) în orice tonalitate minoră cu diezi sau bemoli.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)

1. În tonalitatea Re major succesiunea prin notare cu cifre 1-3-5-8-7-8 reprezintă: sunetele Re-Fa#-La-Re-Do#-Re.

2. Succesiunea de notare cu cifre în metoda Rousseau-Galin-Chevé-Paris a liniei melodice 6-7-1-2-3-4-5-6 reprezintă un fragment din gama tonalității Do major.

3. Succesiunea de notare cu cifre în metoda Rousseau-Galin-Chevé-Paris a liniei melodice 6-1-3-6 reprezintă arpegiul unei game minore indiferent de înălțimea absolută a tonicii.

Cursul 10

1. *O inovație în solfegierea partiturilor: metoda engleză Sarah Glover și John Curwen din secolul XIX*

Învățământul european al secolului XIX, continuând direcția dată cu două secole în urmă de Comenius și întărită de iluminiștii secolului XVIII, a dat o importanță din ce în ce mai mare chemării copiilor spre școală, și, totodată, cunoscându-se forța benefică a muzicii asupra copiilor și oamenilor maturi, a avut în vedere ca disciplina numită „muzică” sau „cânt” să se mențină permanent în planurile de învățământ.

Pentru că școala de atunci avea ca sarcină principală alfabetizarea copiilor prin scris-citit, se înțelege de la sine că în școală elevii trebuiau să învețe citirea și scrierea muzicii.

Accesibilizarea cititului muzical rămânea o problemă extrem de greu de rezolvat.

Exista o oportunitate venită din direcția partiturilor muzicale. Grație inventării tiparului muzical de către *Ottavio Petrucci* în anul 1501, acum acestea nu mai trebuiau scrise manual ci puteau să circule cu rapiditate, prin intermediul tipăriturilor, de la compozitor la interpret: solist vocal, solist instrumentist sau membru al unei formații instrumentale sau corale. Totodată, aceste partituri tipărite deveneau material didactic în școlile săptămânale sau duminicale.

În același timp, notația muzicală beneficia de oferte, care în parte sunt utilizate și astăzi. Este vorba de:

– **notația fonetică** a înălțimii sunetelor prin litere: c-d-e-f-g-b-h sau c-d-e-f-g-a-b-flat-h, în Germania, Austria, Anglia, unele state americane etc.;

– **notația silabică** a înălțimii sunetelor cu următoarele denumiri apărute în diferite etape:

- Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La (Guido d'Arezzo);
- Bo-Ce-Di-Ga-Di-La-Ma-Bi (Hubert Waelrant);
- Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si sau Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti (Otto Gibelius), în Italia, Franța, Spania, Rusia, România etc.;

– **notația prin cifre** a înălțimii sunetelor: 1-2-3-4-5-6-7-8 (scara majoră), 6-7-1-2-3-4-5-6 (scara minoră) în unele școli din Franța (Rousseau, Galin, Chev  , Paris), în cele din Germania (Natorp) etc.;

– **notația pe grupe de intervale (diastematică)** prin neume gregoriene sau bizantine.

Ideea va sta în atenția profesorilor secolului XIX și mai ales XX, după cum vom încerca să explicăm atât în cursul de față cât și în cele ce urmează.

Opinia noastră este că ideea diastematicii, în cunoștință de cauză sau în necunoștință de cauză, va fi preluată, reconsiderată atât pentru modulele melodice tonale cât și pentru cele modale, în metodele de succes ale secolului XX, Chevais, Martenot, Orff, Kodaly și chiar Suzuki.

Secolele XVIII-XIX, la care ne raportăm în cursul de față, rămân sub semnul efortului accesibilizării conținutului programelor analitice, al utilizării limbii materne sau celei oficiale, sub semnul laicizării accentuate a repertoriului școlar.

Calea de acces spre aceste ținte era cea a descifrării partiturilor muzicale, cale opturată de metodele de scris-citit muzical de până atunci, destinate școlilor de cântăreți sau inițierii, în particular, în arta cântului sau a unui instrument, pe de o parte, și de realitatea din clasele de elevi, care semнала, pentru prima dată, existența elevilor incapabili de a intona corect diverse module melodico-ritmice la nivel absolut, pe de altă parte.

Din Anglia secolelor XVIII-XIX provine o inovație, cea a solfegierii și a notării partiturilor fără portativ, numai cu ajutorul unor litere provenite din eliminarea vocalelor din notația gibeliană: **Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti** devenită **D-R-M-F-S-L-T**.

Noua notație a partiturilor face parte din categoria notației fonetice, ea provine din notația silabică, restructurată din rațiuni didactice.

Ideea și modelul de bază aparține profesoarei **Sarah Glover** (1785-1867) din Norwich, regiunea Norfolk din Anglia. Metodă perfecționată în timpul vieții profesoarei, fără a avea acordul total al acesteia, și dată publicității în 1843 de către conaționalul său, pastorul **John Curwen** (1816-1880).



Fig. 15. Sarah Glover

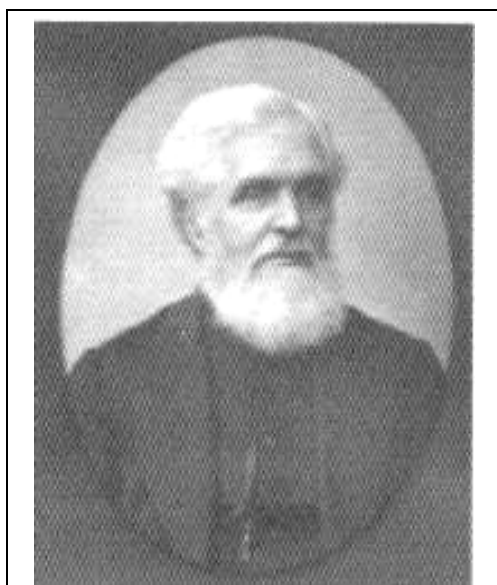


Fig. 16. John Curwen

Metoda avea în vedere simplificarea tehnicii de descifrare a unei partituri pentru un coral intonat vocal și acompaniat de orgă.

Intenția autoarei nu a fost aceea de a elimina portativul și semnele cu note muzicale, ci de a crea o punte accesibilă, vizuală prin consoanele provenite din silabele muzicale, între partitură, voce și clapele instrumentului.

În notare se elimina portativul și se foloseau numai literele ce reprezentau consoanele din notația și denumirea gibeliană a sunetelor, eliminând deci vocalele din denumirea silabică a sunetelor, așa cum am arătat mai sus, dar păstrând pronunțarea englezească a silabelor guidonice.

D	R	M	F	S	L	T
Doh	Ra	Me	Fah	Sol	Lah	Te

Notei **D** (Do) i se atribuia valoare de **tonică mobilă** și era aplicată în locul oricărei tonici a unei tonalități majore cu diezi sau bemoli (D-R-M-F-S-L-T-D)

Același procedeu și atribut de **tonică mobilă** se aplica și notei **L** (La) pentru tonalitățile minore cu diezi sau bemoli (L-T-D-R-M-F-S-L).

Observăm că între procedeul francez de notare cu cifre și cel englezesc prin consoane gibeliene există o analogie: ambele folosesc prima treaptă a gamei ca tonică mobilă pentru gamele majore (consoana D și cifra 1) și cea de-a șasea treaptă a acesteia pentru gamele minore (consoana L și cifra 6).

Făceam observația din introducerea la acest curs, că procedeul însușirii sunetelor prin reconsiderarea principiului de bază al diastematicii – acela de a se asimila citirea sunetelor prin grup de intervale – începe să fie din ce în ce mai atent privită și utilizată.

Cele enunțate mai sus au o legătură directă cu modul de prezentare a modulelor melodice necesare descifrării unei partituri, cu atât mai mult cu cât partiturile sunt, ca gen muzical, corale ce aparțineau sistemului tonal. Repertoriul învățat în școlile conduse de Sarah Glover era destul de limitat: câteva imnuri și câteva canoane.

În mersurile melodice destul de simple ale acestor piese se recunoșteau cu ușurință scheme melodice și ritmice ce aparțineau principalelor funcții armonice ale treptelor principale dintr-o tonalitate. Aceasta este de fapt ideea ingenioasă a metodei Glaver, care a fost sintetizată în lucrări ca **Schema de învățare a psalmilor în Congregația religioasă** și *Cartea tonurilor necesare solfegierii* (tonuri, cu înțelesul de intonarea și executarea la instrument a gamei tonalității din care este lucrat un psalm, imn sau canon).

Primul modul melodic dat spre însușire era cel al trisonului tonicii: Do-Mi-Sol notat **D-M-S** urmat de cel al dominantei superioare: Sol-Ti-Re notat **S-T-R** și de cel al dominantei inferioare (subdominantei): Fa-La-Do notat **F-L-D**.

Această ordine de învățare a grupelor de sunete, ce reprezintă specificul metodei, a determinat ca metoda să fie cunoscută sub numele de **metoda TONIC-SOL-FA**.

Ca instrument ajutător pentru studiul unui instrument cu clape, instrument pregătit pentru orgă, Sarah Glover a inventat un instrument numit întâi **timpanon** apoi **glass harmonicon**, pentru că avea rezonatorii de sticlă nu de metal. Inventatoarea aprecia că instrumentul „permite chiar unui profesor mai puțin talentat să decodifice melodic o partitură și să și-l procure pentru că nu costă mult”.

Glaver a constatat că alterațiile constitutive și cele pasagere creează probleme mari începătorilor, cărora le trebuie timp îndelungat până să ajungă la satisfacția

interpretării unei piese cu alterații la un instrument cu clape. Pentru a trece peste acest obstacol, Glaver a etichetat clapele instrumentului cu literele unei scări majore pentru o piesă majoră (D-R-M-F-S-L-T-D) și cu literele corespunzătoare, L-T-D-R-M-F-S-L, clapele pentru o piesă în tonalitate minoră.

Pentru a indica variantele minorului ce necesitau modificări ale treptelor VI și VII, Glaver folosea silabele Ba și Ni (citite Bah-Ne) scrise colorat în roșu.

Exemplu, gama La minor melodic:

La-Ti-Do-Re-Mi-Ba-Ni

Pentru alte situații, când o notă era alterată printr-un diez, se păstra consoana sunetului dar se adăuga „oi”, iar pentru situația utilizării unui bemol, consoana sunetului primea „ou”.

Exemplu cu diezi cromatici:

Doi-Roi-Moi-Foi-Soi-Loi-Tioi.

Exemplu cu bemoli cromatici:

Dou-Rou-Mou-Fou-Sou-Lou-Tiou.

Se înțelege faptul că pentru ca acest procedeu să fie eficient, piesa trebuia să nu aibă un desen modulatoriu, să fie deci unitonală.

Mai trebuie să amintim aici că tehnica *clausula melodică sau armonică*, în practica fiecărei școli mai importante de cântăreți, presupunea existența unei tradiții orale sau semiorale de introducere a sunetelor alterate în structura diatonică a piesei muzicale.

În partiturile vremii semnele de alterații lipsesc, ceea ce nu înseamnă că nu erau practicate oral. De abia în anul 1555, teoreticianul **Nicola Vicentio** a cerut notarea alterațiilor în cadențele finale. De aceea propunerea din metoda Glaver vine să ofere un procedeu pentru simplificarea problemei solfegierii cu mai multe alterații, procedeu încă greoi, dar care trebuie apreciat după propunerea inovatoare și omogenitatea concepției.

În ceea ce privește ritmul, în tendința de a înlocui notația clasică prin procedee mai simple, Glaver a apelat în timp la diverse mijloace de substituiri: fie la literele mici, fie la liniuțe orizontale, fie la o linie verticală (ca o bară de măsură ce reprezenta un timp accentuat), un punct (ce reprezenta un timp neaccentuat) și un semn de exclamare („punct de admirație” spunea Glaver) pentru a indica un timp semiaccentuat.

De exemplu, o măsură de 4 timpi formată din patru pătrimi se nota: **I . ! .**

Sau se nota cu litera mică a sunetului reprezentat prin consoana majusculă, litera mică semnificând numărul de unități conținute în durata respectivă. Alteori se puneau tot atâtea liniuțe mici în dreapta consoanei ce reprezenta înălțimea sunetului prin majusculă.

De exemplu: **Dd Ddd sau D– D--**

Pauzele se cifrau **5, 4, 3, 2 +** (+ reprezenta pauza de 1 timp, care dacă s-ar fi notat cu cifra 1, s-ar fi confundat cu litera l mic (L) adică nota La.

Este evident că partitura trebuia să fie simplă ca linie ritmică. Coralele protestante aveau această caracteristică, fapt care le-a permis să pătrundă și să contribuie la instrucția unui număr mare de elevi, în primul rând prin intermediul școlilor duminicale.

Metoda de solfegiere Tonic-Sol-Fa mai avea un material didactic ilustrativ, numit *Tabelul melodiilor* ce cuprindea modulele ce formau prin asamblare fragmente din coralele din repertoriu, în fapt formule cadențiale inițiale, mediane și finale, după opinia noastră cea mai modernă soluție pentru învățarea muzicii vocale și instrumentale.

Sarah Glover este printre puținele femei care și-au înscris numele pe o metodă de solfegiere și notare a muzicii, metodă destinată unei mase de amatori interesată în a practica muzica vocal-instrumentală.

INTERNATIONAL JOURNAL OF MUSIC EDUCATION
 ABRIDGE, C.M. *Plaintive.*
 Columns U.J. Foot.(/.) Metronome 63
 Pendulum 36.....

U		{ .D(S.—) .D'(D'.T') .L(S .F) .M(M.R) { .M
U		{ .D(M.—) .D(S.—) .F(M.R) .D(D.T) { .D
o		(L.—) .S S (.tu.—) (d.—) { .SI(M.F) .L
U		(D.—) .T(L .R) .D(T .—) { .T D .L .F

Fig. 17. Exemplu de partitură muzicală cu notația Glover

Pentru acest sumum de procedee, recunoscute chiar în timpul vieții sale ca fiind valoroase, în anul 1853 s-a înființat, la sugestia și sprijinul lui Curwen, *Societatea Tonic-Sol-Fa*. Metoda a fost introdusă în toate școlile din Anglia începând cu anul 1862 și se înființează Colegiul Tonic-sol-Fa în anul 1879, colegiu ce ființează și acum în secolul XXI. Metoda Glover a stat la baza multor inovații metodice din secolul XX, după cum vom explica în cursurile următoare.

Dar metoda *Tonic-Sol-Fa* a cunoscut îmbunătățiri și amplificări atunci când a fost prelucrată începând cu anul 1841 de pastorul cregogoționist **John Curwen** (1816-1880), modificări sintetizate și sistematizate în lucrarea *Gramatica muzicii vocale*, 1843, și apoi, în 1858, *Cursul standard al lecțiilor de cânt, predate prin metoda Tonic-Sol-Fa*. A înființat *Revista muzicii vocale pentru oameni* și o corporație *Curwen&Sons* care a ființat până în anul 1970.

Care sunt atributele metodei Glaver revizuită de Curwen?

O primă observație făcută de Curwen și menționată de Raimbow (vezi bibliografia) se referă la faptul că „auzul muzical absolut și capacitatea de redare absolută a înălțimii sunetelor, atribuite ale școlilor de cântăreți, sunt calități rar întâlnite la copii”, fapt care obligă profesorul să apeleze la solfegierea în tehnica relativă. Ceea ce părea de nerezolvat, inițial, pentru Curwen, însărcinat să predea la o școală duminicală, a fost mai lesne de rezolvat odată ce pastorul a cunoscut metoda Glover pe care o denumește, datorită modulelor armonice de pe treptele principale ale gamei etalon Do major: **Tonic-Sol-Fa**. Până la el metoda era cunoscută drept **Metoda Sol-Fa din Norwich**.

Drept consecință, noua metodă revigorată rămâne fidelă notației gloveriene de a renunța la notația pe portativ și a nota înălțimea prin consoanele gibelene, dar adaugă semne speciale pentru duratele muzicale, extrem de simplu de redat grafic chiar de copii preșcolari (vezi tabelul).

O altă inovație pe care o atașează metodei Glover este asocierea întotdeauna a sunetului cântat cu **fonomimia** (vezi exemplificarea din figura de mai jos) de tip diatonic (fără cromatismе melodice). Astfel fluctuațiile liniei melodice erau concretizate în gesturi cu figuri și poziții standardizate ale palmei și degetelor, foarte elocvente pentru funcția lor melodico-armonică. De exemplu, pentru sunetul **T (SI)** degetului arătător era poziționat în sus (ca o sensibilă ce simte nevoia de a se sprijini pe tonică, aceasta din urmă întotdeauna simbolizată de pumnul strâns ferm), sau poziția cu palma strânsă, aplecată în jos pentru **F (Fa)** pentru a indica dependența ei, ca o sensibilă inferioară în anumite conjuncturi față de sunetul și nota **Mi**.

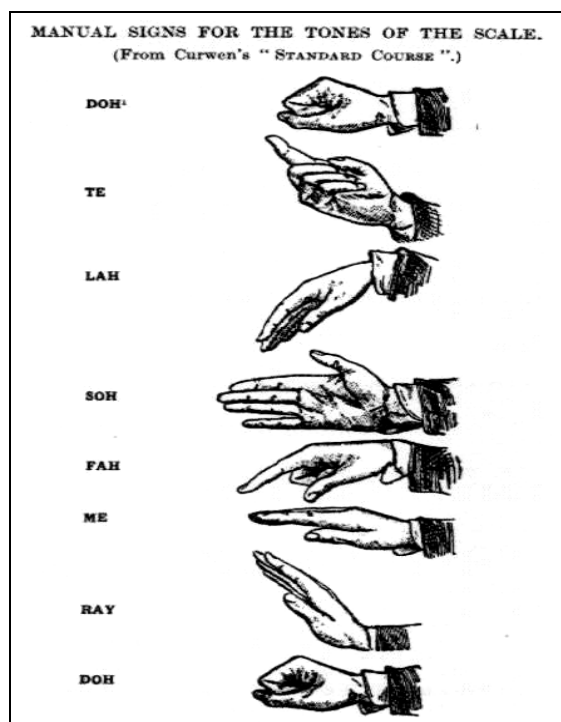


Fig. 18. Semne manuale pentru tonurile scării

Considerăm important de menționat că nici autoarea, nici coautorului ei nu au avut în vedere înlocuirea notației guinice cu metoda Tonic-Sol-Fa.

Curwen, chiar într-o primă etapă de lucru la școala duminicală, utiliza trei secvențe metodice: citirea prin consoane a partiturii, citirea asociată a notelor de pe portativ cu scrierea prin consoane, apoi citirea partiturii numai prin intermediul notelor pe portativ.

Key E. Exercise 28.—A ROUND FOR FOUR VOICES. (M.) M. 112.

Come and sing a mer-ry song, Wake the cheer-ful glee;
En-vy, an-ger, hence a-way, E-vil pas-sions fly;

Now the joy-ous tones pro-long, Hap-py, hap-py we.
Why should we in-dulge them, say, Why should you or I?

Oh! hap-py we, Oh! hap-py we, Oh! hap-py, HAP-PT WE;

Hap-py, hap-py we.

Fig. 19. Exemplu de partitură în notația mixtă (portativ-litere)
după procedeul Curwen

Mai trebuie menționat că tot lui Curwen i se datorează citirea silabică a formulelor ritmice, care s-a inspirat din silabele ritmice Galin (vezi și tabelul din Cursul 13 – Kodaly).

Tabelul 1

Valori ritmice	Denumirea silabică Galin	Denumirea silabică Curwen
pătrimea	Ta	Ta
doimea	To	Ta-a
2 optimi	Titi	Titi
Triolet/optimi	Tirola	-
Punctul de prelungire	m	
4 șaisprezecimi	Tikitiki	Tafatefe
Pauza	Ch	Sh

Dar începând cu anul 1872, Curwen, datorită succesului de care s-a bucurat metoda citirii prin consoane a unei partituri muzicale simple, renunță la practicarea metodei ca procedeu mnemotehnic și elimină din metodă scrierea și citirea notelor de pe portativ.

Succesul metodei o demonstrează și următoarele cifre: dacă la început utilizatorii metodei au fost în număr de 2.000, în 1872 au ajuns la cifra de 315.000, iar până în 1891 în Insulele Marii Britanii erau 2.500.000 de copii inițiați în muzica vocal-instrumentală prin această metodă. Printre utilizatori s-au numărat în afara Angliei și: Australia, Noua Zeelandă, Africa de Sud, Canada, Statele Unite ale Americii. Prin intermediul misionarilor s-a răspândit în India, Madagascar, China, Japonia, Insulele Mari din Sud.

Nu este de mirare că peste aproximativ 70 de ani Europa va revigora metoda și diverse segmente ale ei vor fi revalorificate, actualizate, modernizate, spre folosul unui progres real al educației muzicale, atât de puțin cunosătoare de modernizări în perioada istoriei milenare.

2. Alte procedee utilizate în inițierea muzicală până în secolul XIX: *musica poetica, mijloace didactice intuitive: dactiloritmia, mâna guidonică și neumele ca procedee fonomimice, „portativul mut”, ortofonul*

Ceea ce este important de sesizat în perioada de după anul 1000, este nevoia notării unor piese muzicale, fie pentru a fi mai fidel redate, fie pentru a fi mai ușor memorate.

După cum am arătat în capitolele anterioare, s-a încercat o notare a sunetelor și a modulelor melodice ritmice, formându-se adevărate culegeri de exerciții în acest scop, ajutate de diverse materiale didactice, care începând cu secolele XVI-XVII devin destul de numeroase și variate. Pe de altă parte, această activitate, care pare destul de dogmatică și neartistică, a cunoscut și un alt fenomen, acela de deschidere spre o libertate în combinare a modulelor însușite.

În subcapitolul de față vom prezenta, pe de o parte, o metodă surprinzător de modernă ce viza libertatea de a crea muzică în școli (este adevărat, nu în „școlile pentru toți”) și, pe de altă parte, cele mai importante materiale didactice, cuplate cu procedee specifice, menite să faciliteze înțelegerea reprezentării înălțimii și duratei sunetului, prin concretizări vizuale simple iconice sau gesturi.

2.1. Ne vom opri prima dată la *Musica Poetica*. ***Musica Poetica*** este numele unui tratat german de compoziție din secolul XIV, titlu care se va regăsi în numeroase opere didactice destinate școlilor latine, de tipul ***contors***, care își propuneau să reunească viața și creația muzicală. *Musica Poetica* avea ca sarcină să stabilească o metodă care să facă legătura între exercițiile necesare notației muzicale și realitatea sonoră pentru care este pregătit elevul-interpret.

Cuvântul ***Poetica*** are rădăcini semantice și principiale cu expresia din limba greacă ***poiein***, ce semnifică „a fabrica, a confecționa”. ***Musica Poetica*** presupunea îmbinarea a două procedee: ***usus*** (activitate obișnuită, folositoare) ***et sortisatio*** (invențiuni prin tragere la sorti).

Usus se referea la procedeul însușirii unor exerciții practice, elementare dar progresive, necesare inițierii elevilor în citirea unei partituri modale, care, în condițiile unei solide cunoașteri și deprinderi, deveneau *sotisatio*, adică improvizație muzicală și ambele *compositio* (combinare, ordonare).

Este de menționat că *Johannes Nucius* (1613) aprecia că improvizația *sortisatio* este de rang inferior pentru că era practică de vulgus (mineri, croitori, cavaleri, cordonieri neinstruiți prin „usus”), deși în unele cazuri rezultă „excellentes musici”, folosită și în serviciul papal, imperial, regal.

În felul acesta Musica Poetica devine un procedeu de avangardă muzicală, ce va fi continuat profesionist de tehnica improvizației baroce și peste secole de muzica de jazz și de educația muzicală concepută de Orff.

Exercițiile muzicale din *usus* sau altele specifice unor metode din școlile de cântăreți se sprijineau de multe ori pe diverse materiale vizuale pentru a concretiza înălțimea sunetelor, valorile de durată ale acestora sau gruparea timpilor în măsură. Putem să amintim aici mâna lui Guido d’Arezzo, mâna armonică la chinezi și, în Antichitate, *arsis și thesis*.

2.2. Dacă luăm drept criteriu reprezentarea vizuală a sunetului, chiar *neumele gregoriene* indicau în scris, prin două tipuri de accente (ascuțit, pentru urcare și grav, pentru coborâre), înălțimea relativă a sunetului, dar, concomitent, înălțimea era concretizată de semnele realizate de desenul acestora cu mâna de călugărul ce conducea formația corală monodică. La fel, se concretizau vizual și neumele bizantine. Neumele pot fi numite ca fiind primele forme ale fonomimiei.

Fonomimia de mai târziu reprezenta, prin gesturile formate de poziții standardizate ale palmei unei singure mâini și a degetelor acesteia, înălțimea sunetelor din scara heptacordică diatonică Do. Concomitent, exista și un procedeu ce urmărea concretizarea și înțelegerea valorilor de durată elementară, din notația clasică: pătrimea, doimea, nota întreagă, optimea și pauzele corespunzătoare. Procedeul se numește *dactiloritmie* (de la grecescul daktylos = inel-deget, ritmie = procedeu ritmic).

Dactiloritmia este numită de Chevais (Avant le solfège, p. 27) ca fiind un procedeu de reprezentare a valorilor de durată ale sunetelor prin intermediul unor semne ale degetelor mâinii, după următoarea regulă:

- fiecare deget reprezintă un sunet cu durata unui timp (o pătrime);
- mai multe degete de la o mână distanțate reprezintă tot atâtea sunete a câte un timp: 2 degete distanțate = 2 timpi egali; 3 degete distanțate = 3 timpi egali; 4 degete distanțate = 4 timpi egali;
- mai multe degete unite reprezintă un sunet lung cât numărul de degete unite: 2 degete unite = un sunet de 2 timpi = o doime; 3 degete unite = 3 sunete unite = o doime cu punct; 4 degete unite = o notă întreagă;
- pauzele se marchează prin indicarea numărului de degete (1, 2, 3, 4) strânse apoi brusc în pumn;
- optimea se indică prin tăierea cu un gest al arătătorului mâinii drepte prin arătătorul mâinii stângi.

Se observă că dactiloritmia despre care vorbește Chevais în cartea sa apărută în anul 1920 era extrem de simplă, dar eficientă pentru a asocia notarea clasică cu aceste gesturi simple.

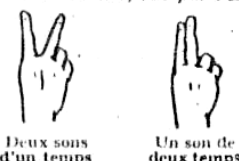
DACTYLORITHMIE A DEUX TEMPS.

La main du maître, vue par lui :



Deux sons d'un temps Un son de deux temps

La main du maître, vue par l'élève :



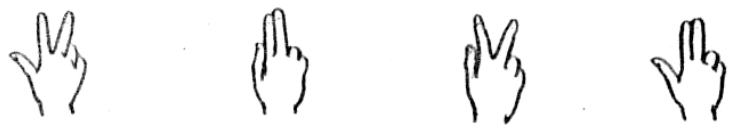
Deux sons d'un temps Un son de deux temps

DACTYLORITHMIE A TROIS TEMPS.

La main du maître, vue par lui :



Vue par l'élève :



Effet: 1-1-1 3 2-1 1-2

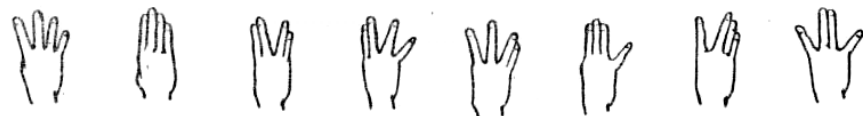
Trois sons d'un temps Un son de trois temps Longue et brève Brève et longue

DACTYLORITHMIE A QUATRE TEMPS.

La main du maître, vue par lui :



Vue par l'élève :



Effet: 1-1-1-1 4 2-2 2-1-1 1-1-2 3-1 1-3 1-2-1

Quatre sons d'un temps Un son de quatre temps Deux sons de 2 temps Longue et 2 brèves Deux brèves une longue 3 1 (peu usité) (syncope)

Fig. 20. Exemplu de dactiloritmie din *Avant le solfège* de M. Chevais, p. 27

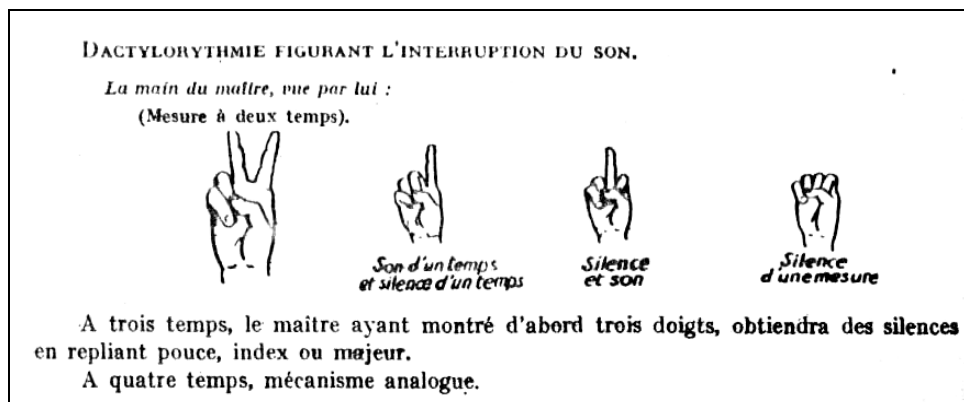


Fig. 21. Exemplu de dactiloritmie

2.3. **Portativul mut** este un mijloc didactic destinat metodelor care foloseau portativul ca simbol de notare a înălțimii sunetelor muzicale.

Forma lui cu 5 sau 11 linii orizontale (a se observa desenele de mai jos) era fie desenată pe o tablă sau pe hârtie, fie se obiectiva într-un schelet de lemn cu 5 tije în stânga și în dreapta, imitând un segment de portativ, având adăugată și o a 6-a tijă scurtă, ce marca linia suplimentară pe care se scrie nota Do în cheie Sol.

Dintre primele informații referitoare la utilizarea portativului mut în procesul de inițiere muzicală semnalăm:

- Portativul mut cu 11 linii recomandat în 1537 de **Sebalde Heyden**, avea 5 linii pentru cheia sol (violină), o linie suplimentară pentru Do central și încă 5 linii pentru cheia Fa (bas).

- Portativul mut descris în 1741 de **abatele Le Boeuf** și în 1769 de Iacob;

- Portativul mut numit „indicatorul vocal” a lui **B. Wilhem**, 1812, ce indica deasupra portativului că partitura trebuie cântată cu note cu bemoli, cu note naturale, diatonice becar și sau cu diezi.

- Portativul mut cu două baghete. Avea înscrise note cu un desen melodic pentru Sol major, scara Do natural și un desen ce folosea nota Sib. Pe acest portativ, cu ajutorul a două baghete, profesorul indica elevilor exerciții pe două voci.

Materialele intuitive de genul „portativului mut” puteau să asocieze și elemente de fonomimie. În felul acesta se produce fenomenul de fuziune și transfer între notația clasică prin portativ (indicator al înălțimii absolute a sunetelor) și cea prin fonomimie (indicator al înălțimii relative a sunetului).

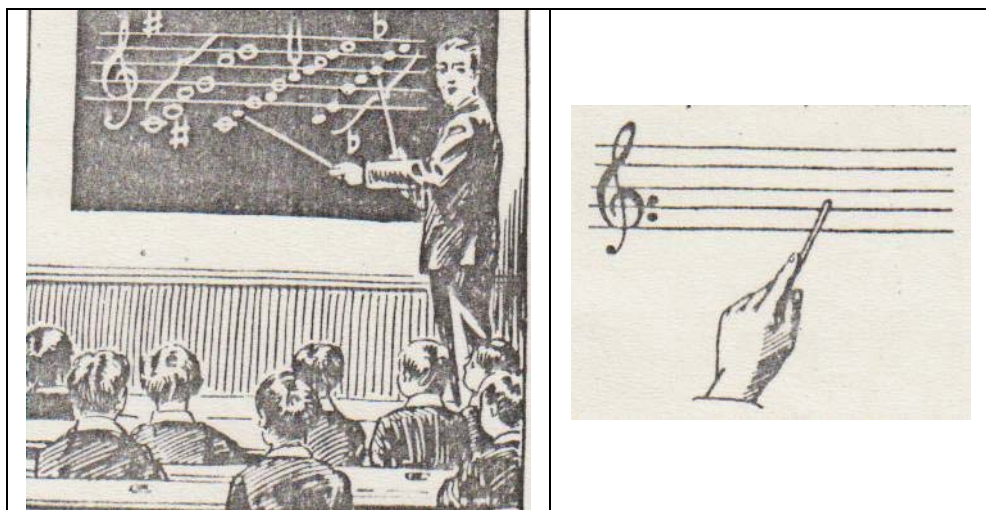


Fig. 22. Exemple de materiale didactice „mute”

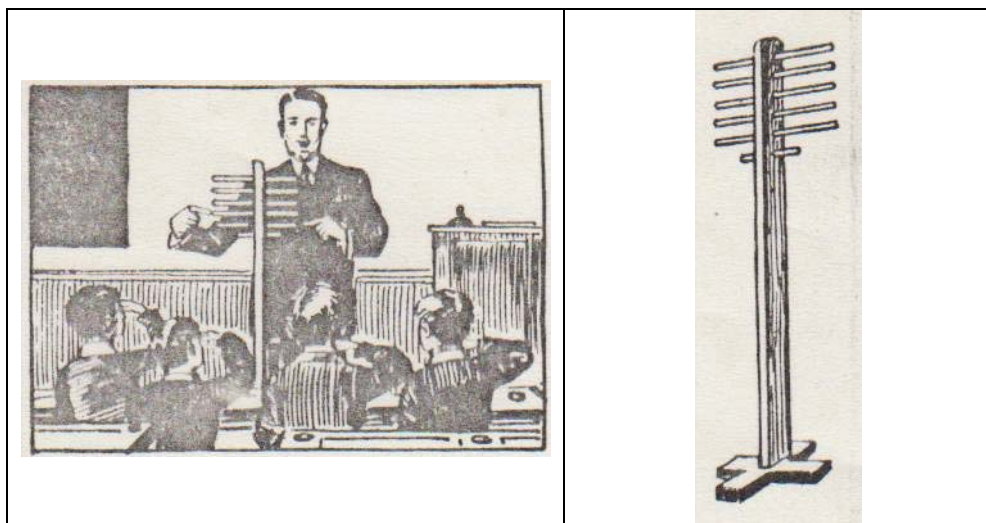


Fig. 23. Exemple din M. Chevais, *Avant le solfège*, p. 42

Mergând tot pe linia simplificării și a transferurilor de procedee, în secolul XIX se mai impun metodele ***Tonica pe Do*** ale pedagogilor germani ***Johann Heinroth, 1828, Johann Weber, Theoretisch-praktische Gesanglehr für die allgemeine Volksschulen des Kantons Bern, 1849, Agnes Hundoegger, Leitfaden der Tonika-Do-Lehre, 1897***, popularizate în diverse puncte europene de ***Fritz Jode, 1932*** (vezi și Cziro Josif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, U.N.M.B., 1998, p. 123).

Metoda **Tonica pe Do** privește o solfegiere a unei piese cu tonică mobilă, ce amintește de Glover-Curwen și de cele prezentate de Guido d'Arezzo în *Micrologus de disciplina artis musicae* și *Disertation sur la musique moderne* scrisă în 1743 de Jean Jacques Rousseau, idee preluată peste 100 de ani de Émile Philipe Maurice Chevé (1846). Există o deosebire ce constă, pentru metoda Tonica pe Do, în utilizarea în solfegiu a tonicii Do, plasată pe orice spațiu și linie de portativ (**Weber**), fie numai pe linia întâia a portativului, ca o citire în cheie Do de sopran (**Heinroth**). Metoda Heinroth mai prevedea citirea în cheia Sol (inclusiv a relativei minore mi minor) și în cheie Fa (cu relativa re minor). În felul acesta metoda **Tonica pe Do** ne amintește de soluția metodei **Tonic-Sol-Fa** dar citită pe portativ printr-o singură cheie. Toate aceste metode intens utilizate, mai cu seamă în secolul XIX, vor constitui, prin modernizare și adaptare creatoare, piatra de temelie a metodelor „școlii active” a secolului XX, temă ce face obiectul cursului următor.

2.4. **Citirea fonetică a notelor din scara tonală cromatică** a fost un procedeu ce-și aștepta de mult rezolvarea, știindu-se că pentru numirea sunetelor alterate suitor sau coborător se utiliza denumirea diatonică la care se mai adăugau termeni precum diez (sharp, Kreuz), bemol (flat, Vertiefungszeichen), becar.

Problema denumirii sunetelor din gama tonală cromatică a fost o propunere a profesorului **Karl Andreas Eitz** (1848-1924) ce consta în numirea sunetelor gamei cromatice pe Do la înălțimea absolută a sunetelor prin 12 consoane, iar pronunțarea silabică se consuma după regula de a atașa consoanelor sunetelor naturale, vocale în următoarea ordine: **i-o-u-a-e**, semitonurile diatonice repetă vocala sunetului diatonic:

Mi-Fa = Gu-Su, Si-Do = Ni-Bi

Scara de 12 sunete în care Do = 1 se prezintă astfel:

1....2....3....4....5....6....7....8....9....10....11....12

B...R...T...M...G...S... P...L...D...F... K....N

Denumirea clasică: Do.... Re.... **Mi-Fa**.... Sol.... La....**Si-Do**

Denumirea Eitz: Bi.... To.....**Gu-Su**.... La.... Fe.... **Ni-Bi**

Același procedeu, dar pentru înălțimea relativă a sunetelor o folosește și **Thomas Thiessen** și **Richard Munich** în secolul XX (vezi și Czire Iosif, *op.cit.*, p. 125).

Un procedeu similar a fost creat în România pentru clasa de dirijat a Conservatorului „Ciprian Porumbescu” (actuala Universitate Națională de Muzică din București) de către profesorul și dirijorul **Constantin Bugeanu**.

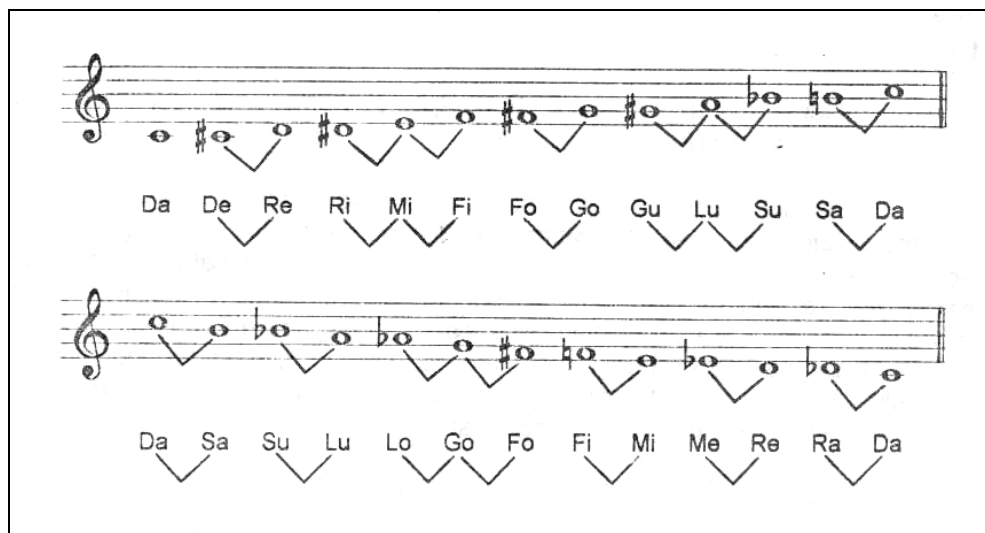


Fig. 24. Denumirea sunetelor din gama cromatică după C. Bugeanu

Procedeele enumerate demonstrează cel puțin două fapte:

- sistemul de notație clasic avea și are nevoie de îmbunătățiri pentru a reflecta funcția armonică-tonală sau modală a muzicii;
- sistemul de notare și solfegiere nu corespundea situației de a facilita accesul elevilor la practicarea muzicii, elevi, după cum s-a constatat, cu diferite niveluri de dotare muzicală.

Rezolvarea va fi dată de soluțiile adaptate de „școala activă muzicală” a secolului XX, care va valorifica, creator, o mare parte din procedeele didacticii anterioare, propunând însă, salvator, o educație muzicală instrumentală cu tehnică de manevrare ușoară.

Rezumat

Cursul de față prezintă câteva probleme ale învățământului muzical ce s-au remarcat până în secolul al XIX-lea și care vor avea o importanță în modernizarea învățământului din secolul XX.

1. Metoda engleză de solfegiere și notare a unei partituri simple inițiată de Sarah Glover și modificată apoi de John Curwen. Metoda constă în citirea fără portativ a sunetelor muzicale, notate numai prin consoanele (D-R-M-F-S-L-T-D) ce provin din silabele muzicale Gibelius, necesare pentru citirea unei partituri religioase simple. Curwen aduce o simplificare a notării ritmului muzical prin segmente mici de dreaptă verticală, procedeu pe care îl vor prelua în secolul XX Kodaly și Orff, devenind astăzi un procedeu universal, doar că puțină lume știe că aparține parte Sarahei Glover și parte lui Curwen.

2. Alte procedee în uzul școlilor până la începutul secolului XX precum: a) Musica Poetica – metodă de inițiere muzicală care viza atât învățarea unor tipuri de

exerciții melodico-ritmice de bază (usus) care trebuia să conducă prin combinare la sortisatio (improvizație, invenție muzicală), având drept scop crearea unei piese muzicale, obiectiv de o extremă modernitate și pentru secolul XXI, nu numai pentru secolele XVI-XVIII când a fost în vogă. b) Procedee de reprezentare intuitivă a scării muzicale: dactiloritmia, „portativul mut”, ortofonul, „indicatorul vocal” – prezente și utile și astăzi în școli. c) Metodele de solfegiere pe portativ și chei dar prin reducerea oricărei tonalități majore la Do major = Metoda Tonica pe Do. d) Metoda de citire a sunetelor muzicale din scara tonală cromatică printr-un grup fonetic de 12 consoane (B, R, T, M, G, S, P, L, D, F, K, N) la care se adaugă vocalele în ordinea: i, o, u, a, e.

Vocabular nou de specialitate

Arsis = grup de sunete neaccentuate în muzica antică grecească. Era întotdeauna însoți de mișcări, gesturi cu sens ascendent.

Congregaționiști = membrii unei mișcări protestante din Anglia, apărută încă din anul 1642, care preconiza autonomia bisericilor și nega ierarhia ecleziastică

Thesis = era grupul ritmic accentuat ce era însoțit de mișcări în sens descendent.

Activități de autoevaluare

I. Teme

Alegeți un fragment dintr-o piesă muzicală dintr-un manual de educație muzicală, notați-l și apoi citiți-l cu elevii prin procedeele Glover-Curwen și Rousseau. Cereți elevilor părerea asupra celor două procedee de notare, numire și solfegiere a unei partituri.

II. Minieseu

Se poate afirma că mâna guidonică și neumele gregoriene sau cele bizantine au fost precursorii fonomimiei Curwen din secolului XIX?

III. Chestionar

Alegeți răspunsul corect.

1. Notarea înălțimii sunetelor în metoda Glover-Curwen se realizează prin:

- a) note pe portativ;
- b) fără portativ, numai prin cifre arabe;
- c) fără portativ, numai prin litere (consoane).

2. Sunetele de la Do 1 la Do 2, în metoda Glover-Curwen erau notate și numite:

- a) C. D. E. F. G. A. H. C.
- b) D. R. M. F. S. L. T. D.

3. Metoda Glover folosește ca material didactic intuitiv:

- a) planșa cu portativul cu 5 linii;
- b) planșa cu tabelul melodiilor și armoniul de sticlă (glass harmonium).

4. În tratatul *Musica Poetica*, *usus et sortisatio* indicau:

- a) un grup de exerciții muzicale, module melodice;
- b) tehnici de compunere a muzicii eliberate de orice regulă;
- c) exersarea modulelor melodice, însușirea tehnicilor de improvizație pentru a rezulta o compoziție muzicală.

5. Dactiloritmia se referă la:

- a) reprezentarea unor valori de durată elementare a sunetului prin poziția degetelor mâinii;
- b) notarea la mașina de scris a ritmului muzical.

6. Consoanele folosite pentru indicarea înălțimii absolute a sunetelor muzicale în metoda Eitz erau următoarele:

- a) D.R.M.F.S.L.T.D;
- b) C.D.E.F.G.A.H.C;
- c) B. R. T. M. G. S. P. L. D. F. K. N.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. Metoda Tonic-Sol-Fa se numește așa pentru că folosește grupul de arpegii de pe tonica Do urmat de arpeggiile de pe sunetul Sol și Fa, transpuse apoi pe orice sunet din gama cromatică Do.

2. Metoda Tonic-Sol-Fa se numește așa pentru că se aleg spre solfegiere numai piese ce au tonica pe sunetele Sol și Fa.

3. Ritmul în metoda Curwen se notează diferit față de modul în care a fost notat de Glover.

4. Principiul de bază din tratatul *Musica Poetica* (secolul XVI) impunea aplicarea procedeeleor *usus et sortisatio*, procedee ce se regăsesc în metoda Carl Orff din secolul XX.

5. *Portativul mut* este un material didactic intuitiv cu ajutorul căruia profesorul indică pe o planșă cu portativ, cu ajutorul unei baghete, diverse note spre intonare.

6. Notarea sunetelor în metoda Glover-Curwen indica, obligatoriu, intonarea lor la înălțime absolută.

7. Sunetele în metoda de solfegiere Eitz indică intonarea lor la înălțime absolută.

8. Metoda Eitz indică numirea sunetelor din gama cromatică pe sunetul Do, prin combinarea a 12 consoane și 4 vocale.

9. Fonomimia Curwen ajută elevul să-și reprezinte înălțimea sunetelor prin poziționarea mâinii pe diverse trepte ale unei scări muzicale imaginare.

V. METODELE DE CITIRE ȘI NOTAȚIE MUZICALĂ ÎN „ȘCOALA ACTIVĂ MUZICALĂ” A SECOLULUI XX

Introducere

Începând cu acest capitol, conținutul obiectului de studiu intitulat *Sisteme de educație muzicală* tratează probleme mai aproape de epoca noastră, și anume sistemele de educație muzicală din secolul XX.

Dacă ar fi să imaginăm o demarcație, obiectivată printr-un obstacol în care să se prindă tot ce s-a inovat între anii 1000 și 1900 în domeniul procedeelor prin care s-a notat și apoi decodificat prin solfegiere partiturile muzicale, am observa existența a două direcții de a rezolva acest, încă, nod gordianic:

- direcția păstrării portativului ca scară, ca orientare în plasarea vizuală a frecvențelor unui sunet (înălțimea sunetului);
- direcția eludării portativului.

În privința ritmului se conturează tot două direcții:

- notarea și numirea ritmului cu semne și termeni ce aparțineau sistemului ritmic măsurat, divizionar;
- notarea și numirea ritmului cu semne și termeni simplificatori, altele decât cele ale sistemului ritmic divizionar.

Dar și în *prima direcție* au existat procedee diferențiate de numire a sunetelor muzicale:

- numirea silabică și redarea înălțimii relative a sunetelor numite invariabil: Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La (Guido d'Arezzo);
- numirea silabică și redarea înălțimii absolute a sunetelor numite Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Ti-Do (Otto Gibelius);
- numirea printr-o combinație de 12 consoane și 4 vocale a scării tonale cromatice pe sunetul Do, intonate la înălțimea absolută a sunetelor (Eitz):

B...R...T...M...G...S... P....L...D....F.... K.....N

Bi.... To.....**Gu-Su**.... La.... Fa.... **Ni-Bi**

Ritmul se nota, numea, citea prin neume sau prin notația clasică.

Cea de *a doua direcție*, apărută ca rezultat al ideilor desprinse din „școala pentru toți” a secolului XVII, asupra cerinței ca metodele să fie accesibile tuturor elevilor, indiferent de nivelul dotărilor muzicale și intelectuale, a procedat prin:

– notarea și numirea sunetelor muzicale, fără portativ, prin două modele de cifre: pentru orice scară majoră 1-2-3-4-5-6-7-8 (1) și pentru orice scară minoră 6-7-1-2-3-4-5-6 (Rousseau-Chev  -Paris-Galin) folosind materiale didactice precum „scări muzicale” (Galin, Dupaigne). Pentru ritm notația era de tip clasic sau se apela la dactiloritmia lui Dupaigne (vezi explicațiile date pentru dactiloritmia Chevais, Cursul 10, cap. IV).

– notarea și numirea sunetelor muzicale, fără portativ: D-R-F-S-L-T-D procedeu ce aparține metodei Tonic-Sol-Fa inițiată de Glover și îmbunătățită de Curwen. Materialele didactice ajutătoare erau: tabelul melodiilor, armoniul de sticlă (glass harmonium) și fonomimia perfecționată de Curwen. Ritmul în metodele englezești de accesibilizare a solfegierii și notării partiturilor muzicale a folosit succesiv litere, liniuțe și o notație muzicală nouă (Curwen) prin segmente de linii, asemănătoare cu notația clasică instrumentală a optimilor și pătrimilor. Valorile sunt recunoscute ca cele mai uzitate în repertoriul muzical solicitat pentru o categorie de copii sau de maturi, în etapa de inițiere muzicală.

În altă ordine de idei, pentru ca să înțelegem tot ce s-a inovat sau reconsiderat din tehnicile de somizație/solfegiere anterioare secolului XX, trebuie să amintim marile prefaceri din zona psiho-pedagogiei acestui secol, prefaceri conceptuale care au influențat și continuă să influențeze practica școlară: didactica educației muzicale. Aceste prefaceri s-au numit, cu un termen general, ***școala activă muzicală a secolului XX***.

Reformarea învățământului muzical pe baza principiilor școlii active au adus următoarele modificări învățământului muzical:

- disciplina se numește „educație muzicală” pentru că se urmărește formarea unor competențe muzicale, modelarea capacității inițiale a elevului (Q.I. și Q.S.), capacitate cunoscută prin testere, formarea lui complexă prin și pentru muzică;
- educația muzicală este un bun al tuturor copiilor lumii, de aceea trebuie să facă parte din planurile de învățământ;
- școala optează pentru o organizare a elevilor pe grupe și, conform tipului de activitate, lucrul cu elevii se poate desfășura atât individual cât și frontal (colective mari de elevi);
- educația muzicală este obligatoriu vocal-instrumentală;
- finalitate efortului educației muzicale este valorificarea într-un spectacol al ansamblului vocal-instrumental sau pur instrumental, uneori coral;
- instrumentele recomandate a fi studiate cu toți copiii din școli sunt cele cu tehnică de manevrare ușoară;
- repertoriul muzical se bazează pe scări evolutive modale sau pe module de esență tonală sau atonală;
- educația muzicală valorifică cuceririle etnomuzicologiei și ale tuturor științelor care se pot converti în procedee eficiente în atingerea finalităților propuse;
- repertoriul muzical, care înainte era ordonat după probleme de gramatică muzicală, acum se organizează tematic pe anotimpuri sau pe evenimente culturale, religioase antrenând în funcție de teme și probleme de gramatică muzicală;
- lecția organizată pe secvențe prestabilite se liberdimensionează prin intermediul activităților ludice, devine cu timpul joc;
- audiția muzicală devine resursă obligatorie în educația muzicală.

Dintre doctrinele pedagogice care au influențat desfășurarea orei de muzică în ceea ce privește: programa, conținutul repertoriului, procedeele, mijloacele, obiectivele urmărite pe termen scurt, mediu sau lung amintim aici:

– **Pedagogia experimentală** – care a impus școlilor ideea testării predictive a celor ce intră în procesul de educație muzicală, pentru ca în funcție de cunoașterea acestui fond referențial muzical (Q.S.) și de inteligență (Q.I.) să se selecționeze și să se adapteze metode, repertoriu muzical, mijloace didactice;

– **Pedagogia socială** – a cercetat care sunt modalitățile cele mai eficiente pentru organizarea colectivului de elevi în procesul de educație muzicală, rezultând propunerea de a organiza procesul de educație muzicală pe grupe omogene sau eterogene de elevi cu scopul socializării lor, formării spiritului de echipă, creării unui cadru cât mai confortabil pentru dezvoltarea lor muzicală și generală. Procedeul trebuia să alterneze cu ore de educație individuală și cu cele ce necesitau cursuri sau activități de masă (cor, orchestră, cursuri de aulă etc.).

– **Pedagogia culturii sau a personalității** – urmărea transformarea individualității în personalitate prin intermediul practicării unor discipline sau activități în școală care să permită creativitate: receptarea critică, de exemplu, a audiției muzicale, practicarea muzicii vocale/instrumentale, crearea muzicii sau a spectacolelor care dezvoltau fantezia elevilor, blocată de metodele clasice, metode ce cultivau memorarea și reproducerea fidelă a textelor din manuale.

– **Pedagogia operaționistă** – propunea operaționalizarea fluxului informațional școlar prin împărțirea activităților în *pași mici*. A rezultat un învățământ ce se numea **învățământ programat**, utilizarea mașinilor de învățat, ulterior a calculatoarelor în procesul de învățământ (vezi Cursul 15).

– **Pedagogia ludică** – urmărea atragerea elevului spre activitatea școlară. Metodele ludice europene au realizat o lecție-joc ce transforma temele din programa școlară în povești, glume pe gustul vârstei copiilor mici sau a preadolescenților. Metodele americane au realizat o lecție-joc de simulare a activităților maturilor prin activități liliputane (De-a dirijorul, ... De-a doctorul, vânzătorul de discuri, zidarii etc.).

– **Pedagogia interdisciplinară** – solicita limitarea monodisciplinei și tratarea tuturor cunoștințelor/deprinderilor/atitudinilor prin procedee adiacente, prin analogii, comparații, procedee inductive/deductive aflate deci la granița dintre discipline mai mult sau mai puțin apropiate.

Cu aceste succinte informații sintetizatoare putem să începem expunerea metodelor de solfegiere și notare, specifice școlii active muzicale europene din secolul XX reprezentate în Franța de Maurice Chevais și Maurice Mortenot. Pentru că a propus o metodă de solfegiere nouă, deși clasică în păstrarea liniei de solfegiere, l-am numit ca inovator al domeniului pe André Gédalge. Din Germania vom prezenta metoda Carl Orff iar din Ungaria pe cea a lui Zoltan Kodaly, ca metode de circulație universală.

Cursul 11

1. Metode ale „școlii active muzicale” din Franța și Elveția *Maurice Chevais, Maurice Martanot, André Gédalge, Edgar Willems*

1.1. Metoda Chevais de pregătire a copilului pentru cântul coral

Maurice Chevais (1880-1943) a elaborat un sistem de educație muzicală, unic pentru modul în care a sintetizat ofertele din învățământul european, adaptându-le la cerințele copilului francez din prima jumătate a secolului XX. Este unic și modul în care a direcționat educația muzicală din Franța printr-un grup impresionant de lucrări teoretice, dar și prin îndrumarea și controlul pe care l-a exercitat în calitate de inspector al învățământului muzical timp de decenii (1924-1942). Ceea ce se numește „metoda Chevais” nu este numai un bun al națiunii franceze, ci unul care a fost preluat integral sau parțial de diverse țări, circulă „folcloric” din școală în școală, fără să se cunoască identitatea și paternitatea procedurilor.

Devotat principiilor „școlii active”, Chevais este adeptul periodizării educației muzicale, despre care am dat detalii în Cursul 2.

Cele trei perioade ale educației muzicale – etapa prenotației, etapa notației/a solfegiului și etapa explicațiilor – sunt concepute unitar și evolutiv.

Diferențele însă între Chevais și predecesorii europeni sau francezi constau în folosirea unor elemente care îi conturează specificul metodei. Datele prezentate mai jos sunt extrase din tratatul său intitulat *L'arte de l'enseignement* (Arta de a predă):

– **Educația muzicală din școli trebuie să fie vocală** și are menirea să pregătească elevul pentru *cântatul în cor*. *Abecedarul* său, republicat sau menționat mereu până în zilele noastre, are mențiunea: *Première livre de l'élève. Introduction au chant choral* (Prima carte a elevului. Introducere în cântul coral). Chevais nu este adeptul educației muzicale instrumentale, considerând că, prin tradiție, în școli trebuie cultivată vocea umană. Dacă ar apela la un instrument, Chevais menționa, că ar apela la chitară.

– **Educația muzicală trebuie să fie de tip ludic**, pentru că la copil jocul constituie însăși viața; jocul muzical traversează, cu prioritate, prima etapă de educație muzicală, etapa de prenotație.

– Educația muzicală presupune **cunoașterea elevului** înainte de a începe educația lui muzicală. Prin probele predictive Chevais urmărea măsurarea acuității auditive: proba vocii șoptite (jocul: Telefonul fără fir), proba cesului, repetarea în descrescendo a unui cuvânt. După Chevais modul de a trăi muzica îi împarte pe elevi în: emotivi, imaginativi, pasivi și emotiv-maniaci (vor compătimire, caută muzică în care își regăsesc frustrările).

– **Educația muzicală trebuie să fie cea a auzului și a vocii, a plăcerii, nu a ochiului**. Opinia lui Chevais era că: „solfegiul ucide muzica pentru că educă numai ochiul”.

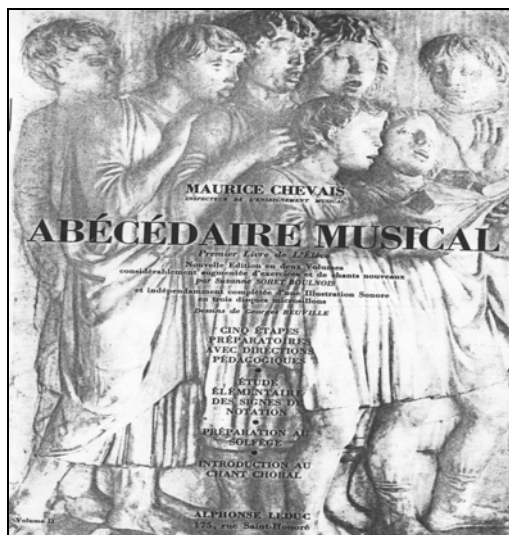


Fig. 25. Abecedarul Chevais

Solfegiul trebuie abordat pe secvențe, pe module melodice utilizând portativul și formule ritmice clasice în felul în care a fost etalat în cursul 3. Cele cinci etape sunt notate aici prin cifre romane: I = Do1-Sol; II = Do1-Mi-Sol; III = Sol-Do2; IV = Sol-La-Si-Do2; V = Do1-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si-Do; VI = toată scara de două octave, ce reprezintă diapazonul vocilor de copii. În solfegiere, profesorul se sprijină pe tehnica fonomimiei, ce poziționează întregul braț drept pe o scară imaginară, între linia de început a abdomenului și poziția mâinii deasupra capului (vezi planșa cu fonomimia Chevais din *Avant le solfège*, p. 27).

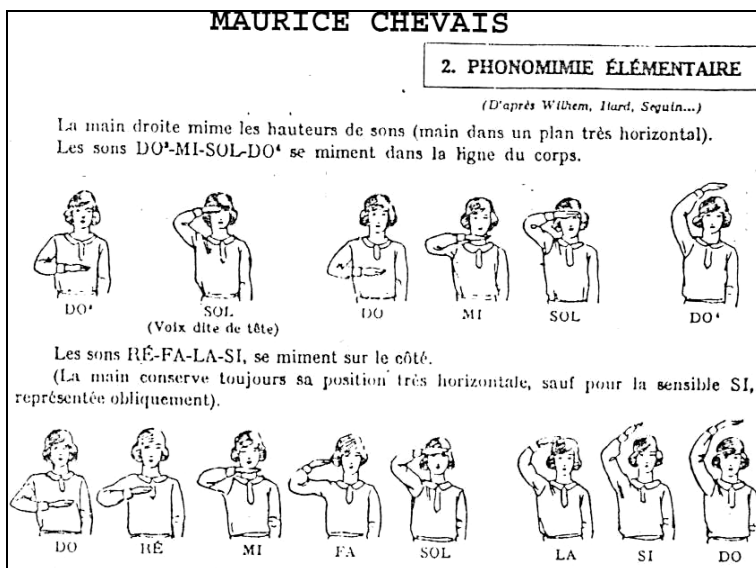


Fig. 26. Fonomimia Chevais

După cum se poate observa, fonomimia Chevais are simboluri și poziționări diferite ale degetelor față de cele ale fonomimiei Curwen.

În inițierea ritmică, Chevais folosea numai valori simple pe care le asocia cu dactiliritmia lui Dessirier, având ca unitate de măsurare „timpul”, un sunet lung care dura cât un gest cu mâna de sus în jos. Simbolurile grafice și dactiloritmice erau următoarele (vezi grafica de la Cursul 11):

a) un deget indica valoarea de **un timp**, numită în citirea ritmică **noir** („neagră” în traducere românească, valoare echivalentă cu pătrimea din notația ritmului divizionar, proporționar);

b) două degete lipite, indicau valoarea de **doi timpi**, numită **Blanche**, citită în două silabe egale ca durată: **Blan-che** („albă” în traducere românească, valoare echivalentă cu o doimea din notația ritmului divizionar, proporționar);

c) degetul arătător al mâinii stângi segmentat în două de cel de la mâna dreaptă indica valori de **două jumătăți de timp** sau „o jumătate de timp”, valoare numită în citirea ritmică **croche**, pronunțată scurt, într-o singură silabă („cu croșetă”, după semnul cu steguleț agățător al optimii scrise în notația specifică partiturilor vocale, nu instrumentale);

d) două sau trei degete unite indicau valori ca doimea cu punct, numită trei timpi și, respectiv, nota întreagă numită patru timpi, ambele notate prin simboluri clasice.

Se observă că notația ritmului în metoda Chevais este cea clasică dar se citește cu **silabe ritmice** așa cum proceda și conaționalul său Aimé Paris.

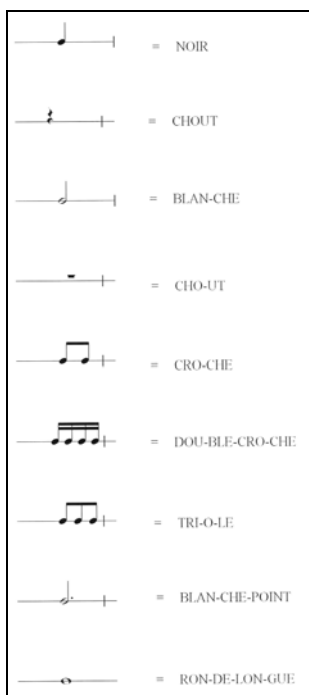


Fig. 27. Simbolurile grafice pentru metoda Chevais

Procedeul va face istorie și se folosește cu succes în toate țările și astăzi, ca etapă pregătitoare a solfegiului. În România citirea prin silabe ritmice a stat în atenția Anei Motora-Ionescu, care a propus următoarele silabe simbol:

pas, iu-te, și-mai-iu-te, ra-ar, sa, sa-a

– Materialele didactice din metoda Chevais indică folosirea: portativului mut, a ortofonului, a portativului cu două baghete pentru citirea armonică la două voci.

– Repertoriul muzical va avea succesiunea unei forme de lecție ce pornește de la exercițiu și se termină în cântec. Chevais propune: 1) exerciții de intonare și citire fonomimică; 2) modulele acestora se vor regăsi în exerciții de solfegiere pe portativ: monodii și canoane; 3) aceleași module vor fi componente melodico-ritmice ale cântecelor (8 măsuri) cu texte ce se pretează la asocieri de gesturi și succită interesul copiilor, pe vârste.

– **Repertoriul este ordonat**, pentru prima dată într-un tratat de didactică muzicală, **pe anotimpuri și evolutiv, din punct de vedere al cantității scării** (2, 3, 4, 5 sunete, nu 7 ca în metodele anterioare).

Modelul evolutiv a rămas un criteriu obligatoriu și astăzi în inițierea muzicală, indiferent dacă sistemul pieselor muzicale este modal, tonal sau abordat atonal.

Opera lui de didactică muzicală cuprinde atât compartimente teoretice destinate a fi ghid teoretic pentru profesor cât și materiale destinate exclusiv elevilor.

Tratatele de pedagogie muzicală scrise de Chevais:

1. *Copilul și muzica.*
2. *Arta de a predă.*
3. *Metoda activă în muzică.*
4. *Probele de pedagogie muzicală pentru examenele de profesorat.*

Dintre materialele pentru solfegiere menționăm:

1. *Înainte de solfegiu* (carte de sfaturi și lămuriri metodice pentru profesori).
2. *Abecedarul muzical* (prima carte pentru elev; introducere în cântul coral).
3. *Solfegii pentru școlari* (2 volume).
4. *Predarea muzicii în învățământul secundar* (licee, colegii, bacalaureat).

Cele mai cunoscute culegeri de cântece din colecția Chevais sunt:

1. *Caiete de cântece.*
2. *Formația corală* (carte pentru profesor).
3. *75 de canoane cu text.*
4. *Sărbătoarea florilor.*
5. *Pentru săptămâna mamei.*
6. *Pe drum.*
7. *Sărbătoarea muncii.*
8. *Cântece cu mișcare.*
9. *Cântece pentru anotimpuri* (câte 15 de fiecare anotimp).

16. INTERRUPTION DU SON

Tableau pour lecture 2/4 des mélanges

155

156 (4) Respirer

157

158

159

160

VIEILLE JEANNE

C.A. 161 (139) Modéré

Pan! Pan! Vieille Jeanne

Pas.se dans le chemin creux

Pan! Pan! Et sa can.ne Frappe un pas sur deux.

Fig. 28. Exemplu de succesiune metodică Chevais: de la mostre exemplificative la cântec – joc (din *Avant le solfège*, p. 42)

În prima lui carte de sfaturi pentru profesorii care predau muzica în școli, *Avant le solfège* (Înainte de solfegiu), Maurice Chevais aprecia: „Metodele, așa-zise tradiționale, pun dintr-un început pe primul loc datele pur teoretice (ale muzicii a.n.). Ele sunt periculoase pentru domeniul învățământului artistic.

Este necesar să ne adresăm sensibilității copilului și să profităm de forța emoțională a muzicii pentru a atașa știința de arta ei. Nimic nu este mai evident probat decât insuccesul învățământului muzical bazat pe teorie pură, pe raționamente.... Se acordă manualului și cărții de solfegiu un loc nemeritat. Când este vorba de viața sunetelor, nu este nevoie de manual! Este nevoie de un profesor animator. Manualul va fi: vocea, urechea și ochii profesorului. Se utilizează manualul (în școli a.n.) pentru că profesorii nu știu altceva să facă” (Chevais Maurice, *Avant le solfège*, Editure Alphonse Leduc, 175-Sainte-Honore, Paris, 1937, p. 3-4).

1.2. Metoda Martenot de inițiere psiho-fizică plenară a copilului pianist



Fig. 29. Maurice Martenot

Maurice Martenot (1898-1980) a fost unul dintre muzicienii care au întrunit în propria personalitate calitățile complexe ale unui inovator de instrumente moderne electronice (Undele Martenot), ale unui profesor ce aparține „școlii active muzicale” a secolului XX, calități care i-au permis să elaboreze un sistem de educație muzicală pentru copii și maturi, sistem ce cuprinde: programe

școlare, ghid pentru profesori, materiale didactice pentru elevi, recomandări pentru tipuri de audiție muzicală (vezi capitolul III, cursul 7), exerciții și modele de jocuri muzicale pentru intonarea justă a sunetelor, pentru formarea și dezvoltarea unei ritmici corecte, pentru dezvoltarea fanteziei muzicale și a unei interpretări sensibile. Toate acestea în slujba pregătirii elevului pentru educația instrumentală prin intermediul pianului.

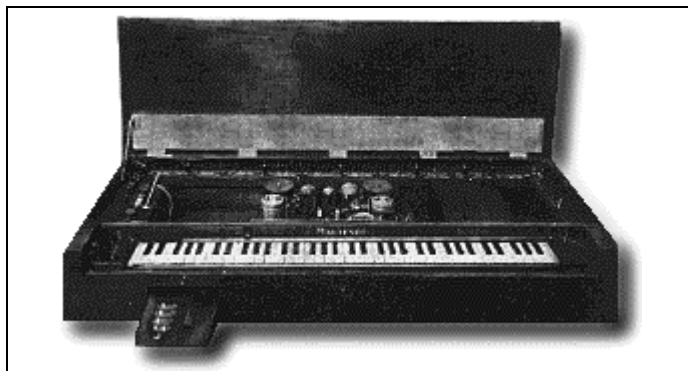


Fig. 30. Pianul inovat de Martenot

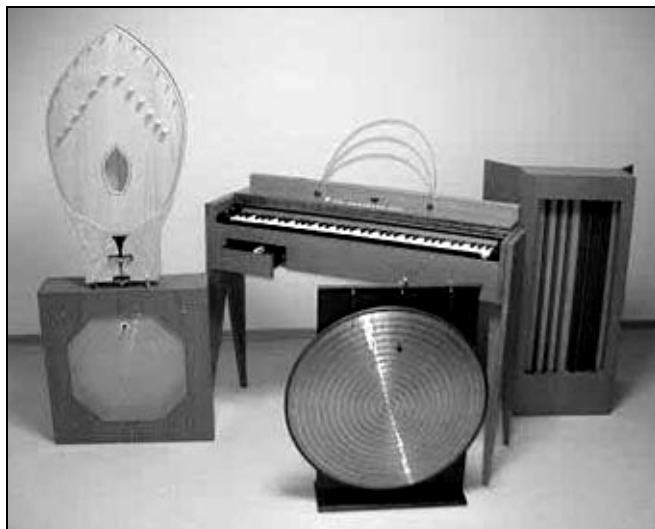


Fig. 31. Instrumentul inventat de Martenot, „Undele Martenot”

Teoretician și practician în aceeași notă elevată de cunoaștere și valorificare a didacticii anterioare, Martenot și-a expus ideile în cele douăsprezece capitole ale lucrării *Formation et développement musical* (Formare și dezvoltare muzicală).

Dintre obiectivele (cadru) propuse a fi realizate de educația muzicală formală, amintim aici primul și ultimul obiectiv: *să-l facem pe elev să iubească muzica* și să-l pregătim pe elev muzical și psihic pentru cântatul la pian, obiective care ne indică traiectoria pe care trebuie să o urmeze educația muzicală a elevilor, obligatoriu vocal-instrumentală.

Legate strict de tema lucrării de față, ce și-a propus să pună în discuție numai probleme legate de notarea și solfegierea unor piese muzicale, menționăm următoarele, specifice metodei Martenot:

1) ***Înălțimea diferită a sunetelor (cap. I, V, VIII, IX)*** o recomandă să se realizeze printr-o succesiune de exerciții-jocuri:

a) intonarea sunetelor separat (jocul *Mingea cu un sunet*: doi copii față în față își trimit unul altuia sunete care trebuie „prinse” corect);

b) jocul *Sirena*, joc ce l-a făcut celebru pe Martenot, pentru că a dat pentru prima dată, credem, în istoria învățământului muzical, o soluție practică a modului cum se poate corecta intonarea falsă a sunetelor muzicale. Jocul este detaliat de Martenot în lucrarea mai sus menționată la pagina 74. Elevii au de intonat un sunet reper *Sol* pe care îl asociază cu mișcarea brațelor întinse în față, brațe care se mișcă în exterior rar până se epuizează sunetul. Apoi prin mișcarea brațelor de jos în sus, mișcare asociată cu un glissando vocal se ajunge la poziția sunetului *Sol*, adică brațele întinse la nivelul umerilor. Procedul poate fi și cu sens descendent: brațele deasupra capului coboară, însoțind sunetul vocal în glissando până la nivelul notei *Sol*. Se poate transfera procedul și pe alt sunet reper. În clipa când s-a obținut sunetul corect, gestul copilului trebuie să deseneze un cerc, ce exprimă perfecțiunea.

Se poate foarte eficient acorda la sunetul muzical orice copil care este diagnosticat ca fiind disfonic (afon). Procedeu are eficiență pentru intonarea corectă a unui sunet, nu a unui modul melodic.

Un procedeu similar a fost practicat și în România de către profesorul Ion Costescu de la liceul bucureștean Sfântu Sava în anul 1913.

c) intonarea și recunoașterea „ondulațiilor melodice”; procedeu constă în observarea, apoi asocierea mișcărilor ambelor mâini cu mersul undulațiilor melodice: sensul ascendent-descendent, staționar al liniilor melodice. Se recomandă mersul de secunde mari, deasupra unui sunet numit arbitrar *ma* sau *la*, apoi intonarea, antrenarea în „onduleurile melodice” a sunetelor treptate și prin salturi, insistându-se pe mersul treptat al sunetelor;

d) etapa următoarea, a asocierii celor intonate cu „jetoane” de carton cu înscrisul pe portativ al notelor muzicale din *Loto muzical*, Martenot o recomandă să se înceapă „numai după ce etapa orală de recunoaștere și reproducere a sunetelor a fost realizată la perfecțiune”. Inițierea în citirea (solfegierea melodică), Martenot o vede numai prin desfacerea unei piese muzicale în *cuvinte muzicale* (module melodice, exersate în diferite sensuri, onduleuri).

Fiecare elev primește câte un carton cu un portativ neinscripționat cu liniile distanțate pe măsura unui deget de copil. Profesorul întonează un sunet pe care îl numește „La” și solicită ca elevii să-l intoneze și să-l localizeze pe al doilea spațiu indicându-l cu arătătorul de la mâna dreaptă. La fel se procedează cu sunetul „Fa”, care se marchează cu arătătorul de la mâna stângă, pe primul spațiu al portativului.

Se repetă intonarea și indicarea acestor note pe portativul individual, apoi pe planșa profesorului. *Cuvântul muzical* se umple apoi cu sunetul și nota „Sol”. Sunetul următor al „cuvântului muzical” este Do1 sau Do2, după cum este structura piesei muzicale. Se observă că se antrenează în activitățile muzicale ambele mâini, procedeu foarte folositor în etapa de inițiere instrumentală (pian). De asemenea, trebuie remarcat faptul că primul „cuvânt muzical” este de structură majoră, dar nu este Do major!

e) Martenot practică o fonomimie numită *Jocul celor 4 clopoței* în care sunt antrenate numai 4 sunete: sunetele sunt intonate și poziționate astfel: Do1 = mâinile lăsate în jos, Sol = palmele pe umăr, Mi = ambele mâini la piept, Do2 = mâinile deasupra capului. Jocul constă în alegerea unui grup de 4 copii care să intoneze și să indice prin fonomimie poziția celor 4 clopoței;

f) însușirea prin „cuvinte muzicale” se extinde și la celelalte sunete.

Cele 7 sunete – note se învață prin solfegiere și recunoaștere lor în înscrisurile de pe jetoanele muzicale ale jocului *Loto*. Jocul se practică în grup de 4-6 copii care primesc fiecare câte o mică planșă, un carton pe care sunt înscrise pe un portativ fragmentat, părți dintr-un solfegiu.

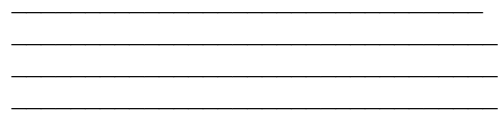
În centrul mesei, în jurul căreia sunt copiii, se pun cu fața în jos jetoane pe care sunt înscrise fragmente din solfegii. Fiecare copil trage un jeton, solfegiază cele scrise. Jetonul trebuie recunoscut de un copil care îl are pe cartorul propriu. Câștigă cel care își completează cât mai repede cartorul cu jetoane melodice.

g) Grupul de sunete pentru solfegiere va fi inițial o ditonie sau o tricordie majoră, notată *M* apoi minoră, notată *m*. Literele vor fi scrise deasupra portativului

de 5 linii, fără indicarea cheii în care se citește; acest procedeu atestă faptul că Martenot practică o solmizație relativă, folosind portativul. Cele trei sunete se scriu pe portativ cu semne de note clasice, dar pe orice linie sau spațiu al portativului, ceea ce înseamnă că elevul trebuie să folosească în solfegiere structura tricordiei majore (ton-ton) ca parte a gamei tonale pe Do, Fa, Sol sau pe cea cu structura minoră (ton-semiton) pe sunetele re, la. Când se atașează alterațiile, acestea sunt tratate ca sensibile, ce formează „cuvinte finale” (cadențe finale) cu o parte din sunetele învățate: la-sol#-la-si-la; re-do#-re-mi-re.

Alterările nu au o denumire specială.

M ***m***



2) **Formulele ritmice (cap. II)** se pregătesc prin jocuri cu mișcări corporale și gesturi pentru a imprima duratei relative a sunetelor o substanță concretă: folosind gesturile naturale, citirea prin silabe ritmice, ca de exemplu: **la** = un timp = o pătrime; **la-a** = doi timpi = o doime; **chut** = pauza de un timp; **chut-ut** = pauză de doi timpi.

Valorile ritmice sunt cele clasice: pătrimi, optimi, doimi cu pauzele corespunzătoare, șaisprezecimi, nota întreagă, apoi și legato-ul de durată și punctul de prelungire, care permit formarea ritmului divizionar. Dintre formulele ritmice excepționale, trioletul egal format din optimi este foarte des utilizat în inițierea ritmică.

Primele formule ritmice trebuie să fie săltărețe – spune Martenot – nu monotone, pot să folosească și trioletul sau formule pe care, singuri, le creează copiii.

Toate exercițiile de conștientizare a formulelor ritmice, în ceea ce privește cantitatea și calitatea duratelor ce compun formula ritmică se însușesc și se repetă prin jocuri. Acestea au denumiri atractive, pe înțelesul copiilor: *Magicianul*, *Colierul cu perle*, *Nevăstuica* (animal agil, frumos și simpatic). Jocurile își propun să repete formule ritmice în grup și apoi individual, în diferite ipostaze.

De exemplu, în jocul *Magicianul*, prima dată interpretat de profesor, apoi pe rând de toți copiii, formulele ritmice se repetă în grup sau individual, în crescendo și în decrescendo, accelerând și răzind mișcarea inițială după mâna magică a celui ce conduce jocul. În alte jocuri se solicită expresivitate ritmică, redată după puterile de înțelegere ale copiilor, precum: ritm executat vesel, eroic, arogant, demn, afirmativ-interogativ, terifiant (însăpăimântător). Exercițiile ritmice, ca și celelalte ce vizează inițierea în alte domenii ale sunetului muzical, sunt repetate pentru a forma și dezvolta memoria muzicală (aici ritmică), auzul interior, identificarea formulelor în diverse piese muzicale și solfegii.

Martenot utilizează frecvent și procedeu variațiunii unei formule ritmice date (jocul *Ce facem cu această temă?*) sau procedeu improvizației libere de natură ritmică.

Materialul didactic pentru jocurile ritmice este format din piesele inscripționate cu formulele ritmice ale jocului *Domino* alături *Loto ritmic*.

Mersul în pași egali (mereu pe vârfuri pentru timpii neaccentuați și pe talpă pentru timpul accentuat) cât și redarea prin pași a unui ritm sunt exerciții introduse în jocuri foarte dinamice și atractive și întregesc categoria de procedee ludice a metodei Martenot de inițiere ritmică. Pentru ca să poată fi înțeles tot complexul ce formează metoda de educație muzicală Martenot, prezentăm aici numai succesiunea capitolelor, din care reiese faptul că autorul *Undelor Martenot* a realizat, pentru învățământul muzical al lumii, o metodă care ar trebui popularizată și integrată în educația muzicală a școlilor.

Lucrarea *Formation et développement musical* are următoarele teme:

- Trezirea înclinațiilor muzicale ale copiilor: procedee.
- Ritmul „vivant” (viu, însuflețitor).
- Relaxarea (prin respirație, gesturi, concentrare, reprezentare mentală).
- Audiția (atenția auditivă, audiția interioară, asocieri senzoriale, identificări/dictee muzicale, atenția distributivă pentru o audiție multivocală, descoperirea sonorităților tonale și modale).
- Intonația muzicală (atenția și intonare corectă a sunetelor, undulațiile melodice, cuvintele muzicale).
- Creația (improvizația, întrebare-răspuns, „motorul ritmic”).
- Lectura ritmică (*Loto-ul* și *Domino-ul* ritmic).
- Numele sunetelor.
- Scrierea și lectura notelor muzicale (jocuri pe portativ).
- Planul unei lecții.
- Adaptarea exercițiilor la adulți.

3. **Materialul sonor** recomandat a fi folosit ca resursă materială în educația muzicală este format din toată masa de sonorități ce-l înconjoară pe copil sau pe matur: zgomotele naturii, ale orașului, sunete muzicale temperate și netemperate.

Se demonstrează prin cele enunțate mai sus că Martenot este un reprezentant tipic pentru „școala muzicală activă” franceză din secolul XX.



Fig. 32. André Gédalge

Metoda sa, în ansamblu, este și astăzi citată și folosită la scară mondială sau uneori este îmbrăcată în haine noi, locale, păstrându-i-se principiile de bază.

1.3. Metoda Gédalge de solfegiere

André Gédalge (1856-1926) a fost profesor la Conservatorul Național de Muzică din Franța unde a îndrumat la disciplina *Contrapunct și Fugă*, nume geniale de compozitori: Maurice Ravel, Paul Ducasse, Arthur Honegger, Darius Milhaud, George Enescu etc. În biografia profesională a lui Gédalge se mai înscrie și deținerea postului de inspector al învățământului muzical din Ministerul Instrucției Publice și Artelor Frumoase.

Simțind nevoia unei prezentări a concluziilor la care a ajuns, Gédalge publică în anul 1922 o lucrare în două volume, intitulată *L'insegnement de la musique-par l'éducation méthodique de l'oreille* (Învățarea muzicii prin educarea metodică a auzului).

Gédalge, trebuie să spunem dintr-un început, nu este un reprezentant al „școlii active”. Metoda lui urmărește formarea deprinderilor de solfegiere tonală.

Dar, ceea ce este important în ceea ce vom explica în continuare are legătură cu inovația francezilor din secolele XVIII-XIX, referitoare la notarea și numirea prin cifre a modelului de gamă tonală majoră și a celei de gamă minoră, de folosirea într-o etapă ulterioară a portativului, a denumirii silabice a notelor muzicale. Metoda nu este destinată învățământului de masă. Se adresează profesorilor ce predau la clasele elementare de solfegiu din școlile de muzică, din licee și colegii, dar și institutorilor, elevilor practicanți din școlile normale, tuturor acelora care aveau nevoie de o instruire muzicală capabilă să-i înarmeze cu tehnica solfegierii unei partituri tonale. Metoda nu poate fi abordată – după opinia lui Gédalge – decât după împlinirea vârstei de 10 ani.

Chiar din introducere, Gédalge își precizează intenția și își prezintă succesiv procedeele care îi configurează metoda: la baza formării auzului muzical, în strânsă legătură cu reproducerea fidelă a sunetelor muzicale, stă calitatea tehnicii de însușire/memorare a intervalelor, studiate prin gama diatonică majoră, prin treptele numite prin cifre. Noutatea constă în notarea prin cifre romane a celor 8 sunete din gama Do. Etapa trebuie să o preceadă pe cea în care sunetele vor fi numite concomitent (cifre și silabe muzicale), apoi numite numai silabic.

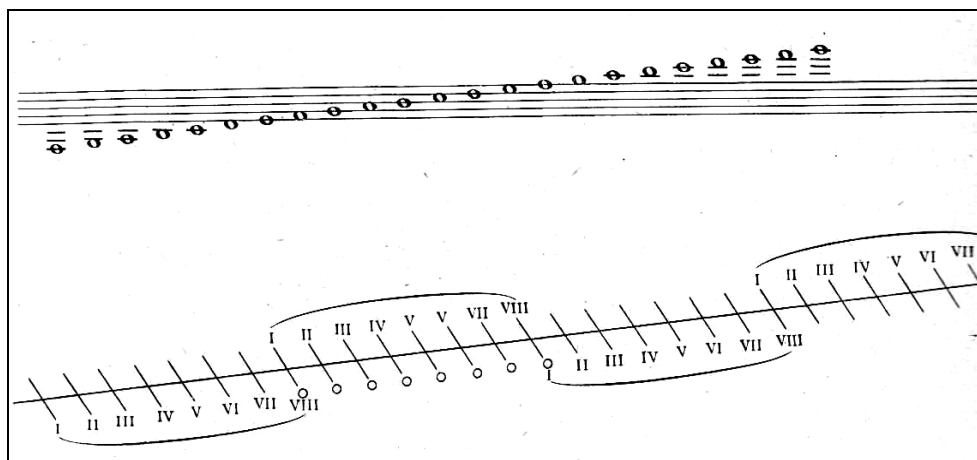


Fig. 33. Notarea prin cifre romane

Cifrele romane au rolul de a arăta că treptele gamei diatonice sunt funcții armonice cu un anumit mers obligatoriu, destul de variat.

Etapa 1: I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII

Etapa 2: I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII
Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do

Etapa 3: Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do în diverse chei

Materialul este prezentat într-un număr de 18 lecții și au următorul conținut însoțit de recomandări metodice:

– intonarea gamei majore diatonice, ca material didactic de bază, în succesiune ascendentă și descendentă, numind sunetele prin cifre în limba franceză:

I = un, II = deux, III = trois, IV = quatre, V = cinq, VI = six, VII = sept, VIII = huit;

– intonarea gamei diatonice majore în canon:

- vocea 1: I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII;
- vocea 2: I _____ II – III – IV – V – VI;

– același exercițiu pe diverse tonici: cifra I poate să fie orice tonică a unei game majore, ca primul exercițiu de transpoziție adică adaptare a modelului major pe orice sunet: Re, Mi b, La, Mi, Ut (Do) etc.;

– se memorează și se exersează intervalele în următoarea ordine, deloc întâmplătoare, ordine care asigură succesul metodei: octava, secunda mică și secunda mare, cvinta, semitonurile cromatice și diatonice ale gamei majore, terțele mari și mici, cvarta perfectă, cvinta micșorată, septima mică/mare, cvarta micșorată. Exemple de trepte notate spre a fi intonate:

a) I – VIII – I; VIII – I – VIII (pe tonici diferite);

b) VIII – VII – VIII; I – VII – I; I – II – I (pe tonici diferite);

c) intonare armonică (pe tonici diferite): I – II – I;
I – VII – I;

Sau: V _____
VII – I – II – III

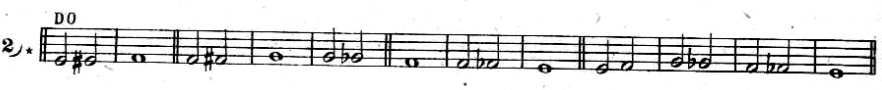
d) I – VII – I – V – I – II – I – VIII, 8 combinații de secunde, cvinte perfecte, octave (pe tonici diferite);

e) notele ce formează semitonuri în gama cromatică sunt tratate ca sensibile:

32 - EXERCICES SUR LES DEMI-TONS

Son DO sur la 1^{re} ligne

1. * 
 FA SOL LA SI DO
 DO SI SI bémol SI b LAB LAB SOL b
 Gamme diatonique de DO pour finir

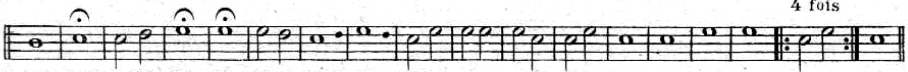
2. * 

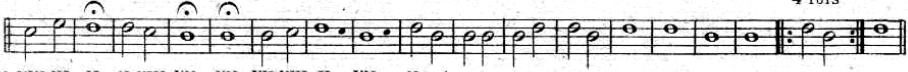
f) exercițiile de modulație diatonică au următoarea desfășurare:

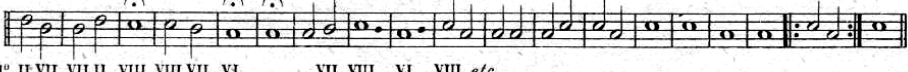
en do en réb en mi b en si b en la
 DO RÉ MI FA FA SOL b FA MI b MI b RÉ MI MI b FA SOL LA LA SOL # LA etc.

I IV III II I I IV VII I I

g) exerciții pentru intonarea terțelor:

4 fois 
 1^o VII VIII VIII II III III III II VIII III VIII etc.
 2^o SI DO DO RÉ MI MI MI RÉ DO MI DO etc.

4 fois 
 1^o VIII III II II VIII VII VII VII VIII II VII II etc.
 2^o DO MI RÉ RÉ DO SI DO RÉ SI RÉ etc.

4 fois 
 1^o II VII VII II VIII VIII VII VI VII VIII VI VIII etc.
 2^o RÉ SI SI RÉ DO SI LA SI DO LA DO etc.

h) exerciții cu cvinte micșorate încadrate în cadențe tonale:

1^{re} fois sept quatre trois quatre sept un sept quatre trois quatre sept un sept quatre trois
 2^e fois si fa mi fa si do do sol $\flat$ fa sol $\flat$ do ré $\flat$ do $\sharp$ sol fa $\sharp$

1^{re} fois quatre sept un sept etc. sept etc.
 2^e fois sol do $\sharp$ ré ré lab sol lab ré mi $\flat$ ré $\sharp$ la sol $\sharp$ la ré $\sharp$ mi

1^{re} fois sept etc. sept
 2^e fois mi si $\flat$ la si $\flat$ mi fa fa do $\flat$ si $\flat$ do $\flat$ fa sol $\flat$ fa $\sharp$ do si

i) citirea canoanelor cu cifre sau note, pe portativ, fără cheie:

Son I sur la 1^{re} ligne
 (Canon)
 I) * I (ou DO)

Son VIII sur la 4^e ligne (ton de DO)
 (Canon)
 II) * V

j) exerciții la 3 voci (trison) fără cheie (pe tonici diferite);

k) ritmuri simple formate din: note întregi, doimi, optimi sunt încadrate în măsurile de 2/2, 4/4, 2/4, $\frac{3}{4}$, 3/8, 6/8. Spre sfârșitul cursurilor se fac exerciții cu triolet egal de optimi (lecția 17) și cu formule cu șaisprezecimi (exersate târziu, de abia la lecția 13);

l) exerciții de transpoziție la secunde mici superioare/inferioare și la alte intervale prin utilizarea tuturor cheilor în uz în muzica tonală clasică:

B Transposer en R $\flat$, R $\acute{E}$ $\sharp$; M $\flat$, M $\acute{I}$ $\sharp$; S $\flat$, S $\acute{I}$ $\sharp$; D $\circ$ $\sharp$.

1)

2)

Transposer en S $\circ$ $\flat$, S $\circ$ $\sharp$; M $\flat$, M $\acute{I}$ $\sharp$; R $\acute{E}$ $\flat$, R $\acute{E}$ $\sharp$; F $\acute{A}$ $\sharp$.

chromatisme

1.4. Metoda Dalcroze – inițiere muzicală prin mișcare corporală și dans

Émile Jaques Dalcroze (1865-1950) se bazează pe prioritatea absolută a ritmului ca element liant și rezolvator al tuturor problemelor de morfologie și sintaxă muzicală. S-a pornit de la ideea că personalitatea copilului (problemă în atenția pedagogilor europeni de la începutul secolului XX) este posibil să se formeze și dezvolte dacă există forțe canalizatoare, ordonatoare, de calmare și de stimulare a energiilor fizice și psihice ale copilului. Forța aceasta, Dalcroze o indică a fi **ritmul**, ce trebuie sesizat prin intelect și concretizat muscular dar în slujba afectivității.

După un an de studiu la clasa de ritmică, copilul trece în al doilea an la clasa de solfegiu și în al treilea an în clasa de pian.

Metoda Dalcroze urmărește următoarele obiective prin intermediul exercițiilor ritmice:

- deconectarea musculară și efectuarea unei respirații corecte;

- respectarea accentelor metrice;

- reproducerea corectă și conștientă a cantității/calității formulelor ritmice după reacția musculară;

- conceperea formulelor ritmice pe principiul adității unor mișcări;

- disocierea și asocierea mișcărilor producătoare de ritm muzical;

- exerciții cu formule contratimpate, sincopate, anacruze;

- poliritmii corporale;

- polimetrii pe orizontală;

- identificarea vizual-auditivă a măsurilor;

- exersarea voinței și a procesului de inhibiție.



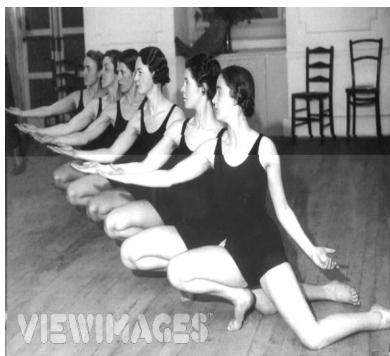
Fig. 34. Émile Jaques Dalcroze

Prin toate acestea Dalcroze crede că formează și pregătește ritmic copilul pentru etapa destinată solfegiului și pianului.

În lucrarea *Le rythme, la musique et l'éducation*, Dalcroze enumeră deprinderile necesare unui copil înainte de a trece la etapele enunțate mai sus. Atât solfegiul cât și interpretarea muzicii la pian necesită o concentrare a atenției, un controlul de sine, un anumit stadiu de dezvoltare a memorie, coordonarea mișcărilor corporale prin cunoașterea acestuia, posibilitatea folosirii intensității sunetului, corectarea inadvertențelor, a greșelilor, simțul responsabilității, capacitatea de a relaționa social, capacitatea de a schimba un model dat și de a deveni un mic creator. Metoda urmărește dezvoltarea complexă și armonioasă a copilului: dezvoltare muzicală, intelectuală, fizică, psihică prin intermediul ritmului, ca nucleu, centru capabil de a reuni contrariile.

Metoda lui a creat **euritmia**, ca fondatoare a dansului modern, arta mișcărilor corporale expresive, plastice, mișcări ce traduc intențiile abstracte ale muzicii.

Institutul de la Geneva ce-i poartă numele a fost frecventat atât de muzicieni instrumentiști, dirijori cât și de scenografi, balerini, pictori, pedagogi etc. Îi amintim aici pe Igor Stravinski – compozitor, Serghei Diaghilev – mecena și directorul baletului rus din Franța, Alfred Cortot – pianist, Paul Claudel – scriitor, Jean Cocteau – scriitor, Eduard Claparède – pedagog și coregrafii: Mary Wigman, Rudolf Laban etc. Astăzi *Institutul Dalcroze din Geneva* are secții pentru profesioniști dar și pentru amatori: copii mici, adolescenți sau maturi, indiferent de nivelul dotării muzicale și chiar persoane cu handicap motor sau ambliopi.



a)



b)



c)

Fig. 35. Educație ritmică Dalcroze la diverse vârste

1.5. Metoda Willems de citire în chei

Edgar Willems (1890-1978) muzician elvețian de limbă franceză, a dat învățământului muzical din întreaga lume o metodă ce are capacitatea de a se adapta specificului local din multe țări. Se adresează copiilor mici, începând cu 3-4 ani, vârstă pe care Willems o consideră obligatorie pentru debutul unei educații muzicale temeinice, atât pentru un prezumtiv mare muzician, dar și pentru formarea amatorilor în practicarea muzicii vocal-instrumentale.

A legat și motivat actul muzical al educației muzicale de psihologie, fapt care determină pe orice profesionist să caute lucrările lui teoretice, din care amintim: *Bazele psihologice ale educației muzicale*, *Valoarea umană a educației muzicale*, *În sprijinul muzicii: pregătirea auditivă a copiilor mici*.



Fig. 36. Edgar Willems

Adept al principiilor „școlii active muzicale”, Willems pornește de la ideea că „toți copii lumii dotați sau nedotați muzical trebuie să beneficieze de cultura de înaltă clasă pe care o reprezintă muzica”. Învățarea muzicii în opinia lui Willems este un demers ce trebuie periodizat. Inițierea obligatorie instrumentală (pian) trebuie anticipată de o perioadă de pregătire timp de 2-3 ani a auzului, a vocii, a percepției sensului melodic, ritmic, armonic al muzicii, de pregătire a copiilor pentru a asculta sonoritatea înconjurătoare și muzica propriu-zisă și de pregătire a mâinilor și a întregului corp pentru cântatul la pian.

În momentul de față ideea educației instrumentale pe principiile Willems s-a extins, recomandându-se inițierea unui copil în orice instrument pentru care este apt și pregătit să-l practice fizic și psihic, muzical.

Obiectivele urmărite de Willems au următoarea succesiune:

- se începe cu educarea auzului muzical în vederea reproducerii cât mai fidele a melodiilor din repertoriul de cântece și a receptării prin audiție a muzicii;
- se trece la etapa citirii unei partituri necesare pregătirii executării lor la pian (solfegiu, citire prin „metoda furcii”, cunoașterea mecanismului unui pian);
- studiul interpretării pieselor memorate are trei faze: (citirea la prima vedere, memorarea pieselor, interpretare pieselor);
- stimularea creativității prin: jocuri pentru voce, instrument, combinație voce-instrument, improvizații muzicale.

Revenind la ideea de principiu referitoare la dreptul copiilor de a fi educați prin și pentru muzică, ca principiu preluat din concepția școlii active a secolului XX, Willems precizează că de metoda lui pot beneficia atât copiii normali psihic, dotați sau nedotați muzical, cât și copiii întârziați mental sau cu putere mai mică de concentrare sau chiar debili mentali.

Repertoriul muzical, Willems îl selecționează pe baza a trei criterii:

- piese care dezvoltă sensibilitatea, capacitatea de empatie a copiilor;
- piese ce consolidează tehnica de solfegiere corectă;
- piese care permit dezvoltarea tehnicii instrumentale a copiilor.

În acest subcapitol vom prezenta numai două procedee specifice metodei Willems: procedeul de notare inițială a ritmului și procedeul numit *furca*, de citire concomitentă în două chei, tehnică specifică unei partituri pentru pian.

După cum s-a putut observa, procedeele din metoda Willems sunt alese cu grijă pentru ca fiecare, cât ar părea de neînsemnat procedeul, să consolideze sensibilitatea muzicală, citirea unei partituri muzicale și tehnica instrumentală. Notarea inițială a valorilor de durată ale sunetelor muzicale, Willems o indică prin segmente de dreaptă de diferite dimensiuni, pe care orice copil, începând cu vârsta de 3 ani le poate desena. Dar cel mai important lucru ni se pare următorul: copilul cu un deget de la o mână, apoi cu ambele mâini, indică prin trasare, pe masă, ulterior pe pian, dimensiunea sunetului muzicii: pentru sunetele lungi, degetul să fie ținut mai îndelung pe un punct sau să traseze segmentul mai lung, pe când pentru sunetele scurte sau foarte scurte, procedeul este de a ține apăsător un punct sau un segment o durată de timp mai mică.

În primul stadiul copilul citește și intonează vocal sau practică la instrument numai prin notația cu segmente de dreaptă. În stadiul următor aceste segmente se asociază cu semnele clasice de notare a valorilor de notă, ca în stadiul ultim, desenul cu segmente de dreaptă să fie eliminat.

Exemple de notație prin segmente de dreaptă a valorilor de durată a sunetelor:

- Două sunete lungi _____
- Două sunete foarte lungi _____
- Patru sunete scurte _____
- Un sunet extrem de lung _____

Procedeul este extrem de cunoscut. Poate mai puțin cunoscut este faptul că el este gândit să slujească ritmicii pianistice de antrenare separată sau concomitentă a ritmului complementar, specific pianului. Măinile execută valori de durată diferite dar complementare: la o pătrime – de exemplu, cântată de mâna dreaptă – pot să corespundă – la mâna stângă – formule diferite: două optimi, patru șaisprezecimi etc.

Pentru înțelegerea cât mai naturală a măsurilor, Willems recomandă folosirea mișcărilor naturale ale brațelor, mișcări pe care le fac permanent copiii: balansarea mâinilor de sus în jos se va converti în măsură de 2 timpi, rotarea mâinilor în măsură de 3 timpi.

Dar **procedeul furcii** de citire concomitentă în două chei – Sol și Fa – este unul care poate fi extins la toate cheile și credem că poate constitui, alături de cele din metoda Gédalge, tehnica de bază la clasele de solfegiu ale școlilor de muzică.

Procedeul constă în utilizarea unui portativ cu 11 linii: 5 pentru cheia Sol, 1 linie pentru poziționarea notei Do central și încă 5 linii pentru cheia Fa.

Se confecționează o **furcă** cu 3 dinți apoi cu 5 sau 7 dinți, aceasta se așează pe o linie dorită, citindu-se notele fie din terță în terță superioară/inferioară, fie prin secunde superioare/inferioare **pornind de la sunetul reper Do**.

Ideea portativului cu 11 linii, Willems a luat-o de la Sebald Heyden (cantor german luteran 1499/1561) și a adaptat-o necesității pianului.

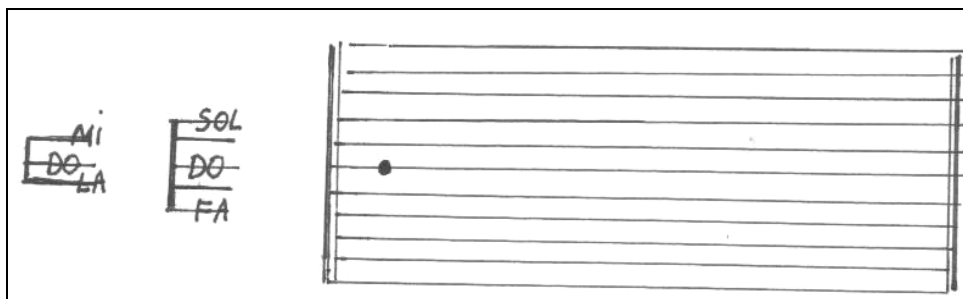


Fig. 37. Portativul cu 11 linii

Procedeul poate fi întâlnit și în *Metoda de pian* – **Maria Cenovodeanu**, dar ea a fost inovată prin anul 1960, de profesoara de pian din România, independent de inovația Willems.

Poate cel mai elocvent mod de a înțelege spiritul metodei Willems este acela de a nota aprecierea lui asupra a ceea ce trebuie să fie ora de muzică: „Orele de inițiere muzicală nu sunt nici de gimnastică, nici de mimică, nici de dans și nu sunt nici lecții de canto. Exclud procedeele extramuzicale ca punct de plecare în inițierea muzicală”.

Rezumat

Metodele de educație muzicală din Franța și Elveția, respectă în parte principiile școlii active. Din această perspectivă trebuie analizată metoda Chevais care a etapizat educația muzicală de esență vocal-corală (prenotație, notație-solfegiu, explicație) și a repartizat repertoriul muzical pe criteriul evenimentelor calendaristice, nu pe cel clasic al evoluției problemelor de gramatică, apelând în solfegiere la portativ, cheie Sol, fonomimie, dactiloritmie. Conaționalul său Martenot creează și îmbracă întreaga instruire muzicală în jocuri, folosindu-se de Loto muzical și de Domino-ul muzical, de teme ce realizează asocieri pe înțelesul copiilor, folosind interesul copiilor pentru pian (instrumentul la modă în Europa începutului de secolul XX). Tot el conferă audiției muzicale din școli un rol important, acela de muzicoterapie (relaxare). Citirea notelor se realizează pe portativ dar fără indicarea cheii. Metoda Gédalge nu se înscrie în corul profesorilor care cereau o educație pe principiile școlii active, ci consideră că în muzică nu poți pătrunde decât după vârsta de 10 ani prin solfegierea prin cifre notate romanice.

Metoda lui este extrem de utilă pentru că rezolvă citirea în cele trei tipuri de chei (Do, Sol, Fa), folosind o eșalonare inedită a intervalelor: întâi octava, secunde, apoi cvinta perfectă, semitonurile cromatice și diatonice învățate în formule cadențiale, procedee inedite de modulație diatonică și de transpoziție utilizând toate cheile în uz. Din Elveția, cursul a explicat esența a două metode: cea a lui Dalcroze, bazată pe ritm și mișcare corporală, și cea a lui Willems. Ambele pregătesc elevul pentru cântatul la pian, dar pe căi într-un fel diferite, chiar divergente. Ritmica dalcrozeană urmărește obiective care contribuie și la dezvoltarea psihică, fizică, intelectuală a copiilor folosind mișcarea naturală a corpului și dansul. Willems insistă pe formarea auzului muzical și folosește manifestări naturale ale copilului, pe care le transformă în muzică și exerciții ludice pentru pian.

Activități de autoevaluare

I. *Teme*

1. Alegeți o scurtă piesă muzicală vocală și încercați să o solfegiați clasic, apoi prin cifrele romane Gédalge. Comentați și comparați rezultatele.

2. Creați o melodie de 16 măsuri, într-o tonalitate aleasă de dumneavoastră, dar cu o polimetrie pe orizontală. Realizați o repetată audiere a piesei (eventual armonizată și acompaniată la un instrument), apoi în practica pedagogică invitați elevii să o exprime spontan prin mișcări corporale. Comentați cu elevii acest tip de exprimare a fiecărui participant (expansiv, depresiv, introvertit, extravertit, expresiv, inexpressiv, ritmic, neritmic etc.).

II. *Minieseu*

Identificați problemele didactice ridicate de autorii citatelor din Cursul 5, încadrați-le în contextul sistemului din care fac parte și exprimați un punct de vedere personal în legătură cu problemele abordate în maxim o pagină.

III. *Chestionar*

Alegeți răspunsul corect.

1. Metoda Maurice Chevais utilizează:
 - a) portativul cu 5 linii, note și cheia Sol;
 - b) portativul cu 5 linii, note, fără precizarea cheii.

2. Metoda Gédalge utilizează:
 - a) portativul cu 5 linii, note și cheia Sol;
 - b) portativul cu 5 linii, note, fără precizarea cheii.

3. În metoda sa, Chevais numește sunetele muzicale:
 - a) Ut, Re, Mi, fa, Sol, La;
 - b) Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do;
 - c) un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit.

4. În metoda sa, Martenot numește sunetele muzicale:
 - a) Ut, Re, Mi, fa, Sol, La;
 - b) Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do;
 - c) un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit.

5. În metoda, Gédalge numește sunetele muzicale:
 - a) Ut, Re, Mi, fa, Sol, La;
 - b) Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do;
 - c) un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit.

6. În metoda sa, Chevais:
 - a) folosește fonomimia lui Curwen;
 - b) folosește o fonomimie de tip francez, dar particularizată;
 - c) nu folosește fonomimia.

7. În metoda sa, Martenot:
 - a) folosește fonomimia lui Curwen;
 - b) folosește o fonomimie de tip francez, dar particularizată;
 - c) nu folosește fonomimia.

8. În metoda sa, Gédalge:
 - a) folosește fonomimia lui Curwen;
 - b) folosește o fonomimie de tip francez, dar particularizată;
 - c) nu folosește fonomimia.

9. În metoda sa, Chevais:
 - a) folosește dactiloritmia;
 - b) nu folosește dactiloritmia.

10. Metoda Martenot se bazează:
a) pe jocuri de didactică muzicală;
b) nu folosește metoda și forma de joc.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. Exersarea ritmului prin mișcări corporale constituie ideea centrală a metodei Dalcroze, pentru a asigura prin aceasta baza formării complexe a personalității unui copil fie el dotat, sau nedotat muzical.
2. Exersarea ritmului în metoda Dalcroze are scopul de a forma și dezvolta capacitatea ritmică numai din domeniul muzical.
3. Procedul citirii simultane în două chei (Sol și Fa) preconizată de Willems este cunoscută sub numele de metoda sau procedeul „furca” cu 3-5 dinți.
4. Metoda Willems prin procedeul numit „furca” folosește un portativ de 11 linii.

Cursul 12

Ritmul ca punct de plecare în educația muzicală din Orff-Schulwerk

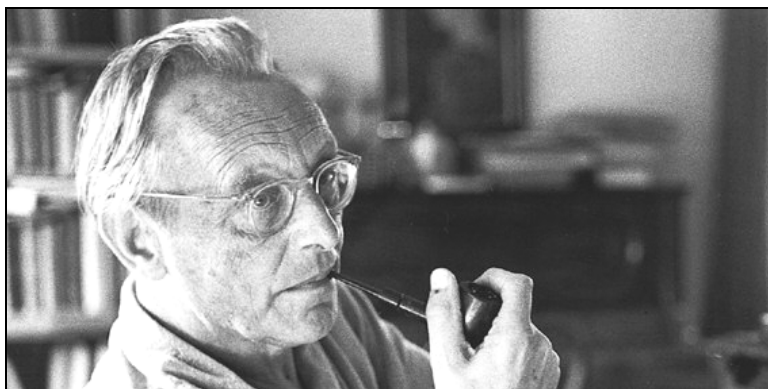


Fig. 38. Carl Orff

Compozitorul și dirijorul **Carl Orff (1895-1982)** a fost unul din puținii compozitori ai lumii care a oferit învățământului muzical, atât de criticat de toată lumea profesionistă sau neprofesionistă, un model de educație muzicală sistematizată, care a devenit bun al tuturor copiilor lumii, reprezentând o componentă a cărții de vizită, numită educația muzicală a secolului XX.

În cursul anterior (11) am arătat că Franța și Elveția, ca țări cu tradiție în adaptarea învățământului la modernitatea doctrinelor fiecărei epoci, au dat și învățământului muzical noi conținuturi și metode, au propus forme noi. Să ne amintim de obiectivul generos al dreptului tuturor copiilor de a beneficia de bucuriile practicării muzicii prin școală, cale sigură spre intrarea lor într-o lume civilizată și superioară, obiectiv ce a devenit o realitate în majoritatea țărilor europene și de pe alte continente.

În prima jumătate a secolului XX în școlile Europei mai persista încă ideea după care muzica în școli se poate aborda numai prin citit (solfegiu), propunându-se studiul acestuia în etape: *prenotația*, care înlesnea atât abordarea muzicii prin scris-citit (*etapa notației*), cât și a *explicației*, urmată de etapa *inițierii instrumentale*. Instrumentul nu era altul decât pianul, instrumentul muzicii clasice și a celei romantice, instrumentul care permitea și permite o interpretare monodică, armonică sau polifonică a muzicii. Acest punct de vedere era susținut de Martenot, Dalcroze și Willems. La polul opus, Chevais indică drept cel mai eficient instrument pentru educația muzicală, vocea cântată, care trebuie cultivată pentru a fi aptă integrării ei în ansamblu coral.

Să ne mai amintim că au apărut soluții simplificatoare care au permis în secolul XIX să nu se mai considere solfegiul o barieră de netrecut: citirea fără portativ cu cifre sau silabe, procedeu numit solmizație relativă la: Rousseau-Chevé-Galin și Glover-Curwen, citirea prin silabe Eitz a celor 12 sunete din gama tonală cromatică la înălțimea absolută a sunetelor, fonomimia de tip englez sau francez și dactiliritmia, mijloacele didactice ajutătoare: portativul mut, ortofonul, armoniul de sticlă – Glover, toate formează o zestre a didacticii muzicale care va fi valorificată creator, din păcate de foarte puținii autori, reformatori ai învățământului muzical.

Unul dintre aceștia este și compozitorul german Carl Orff.

Repertoriul muzical al predecesorilor lui Orff era asociat cu tematica jocurilor muzicale de tip didactic iar scările, deși rămân pe linia heptacordiilor majore și minore, sunt studiate prioritar prin tehnica diastematică (modulul: Do-Sol, Do-Mi-Sol... (Chevais) sau modulele major-minore: Do-Re-Mi..... La-Si-Do..... (Martenot)). Propunerea lui Gédalge (citirea sunetelor pe portativul fără chei, cu cifre romane, ca simboluri ale funcțiilor armonice în gama diatonică) a constituit un model mai puțin cunoscut și practicat la începutul secolului XX. Metoda o considerăm foarte eficientă pentru cei ce îmbrățișează cariera muzicală, dovadă fiind chiar iluștrii săi elevi, care au beneficiat de acest tip de instrucție.

Succint, aceasta ar fi zestrea de metodică muzicală pe care o primește Orff.

Există în istoria apariției și utilizării metodei Orff de educație muzicală, cunoscută sub numele de *Schulwerk (școală-atelier)*, două etape: o primă etapă, cu participarea directă a compozitorului, în care folosește o *muzică elementară* (1924-1944) și se adresează adolescenților de 14-18 ani, și o a doua, după ce noul regim politic nu a permis utilizarea metodei și a interzis, pentru o etapă, funcționarea școlii iar compozitorul și-a dedicat timpul, în principal, compoziție. Dar începând cu 1948, **Schulwerk** a fost propagat prin intermediul Radiodifuziunii bavareze și în 1949, la cerința pieței școlare, firma *Studio 49* a început fabricarea instrumentele necesare educației muzicale Orff. Colaboratoarea principală a compozitorului a fost Gunild Keetman. Aceasta preia, sub îndrumarea lui Orff, toată sarcina reconsiderării educației muzicale după modelul Orff, care de data aceasta se adresează copiilor preșcolari, școlarilor mici și mari, dotați sau mai puțin dotați, cu normalitate fizică și psihică sau cu handicap fizic și psihic.

În ordine cronologică, materialele emisiunilor radio sunt editate în 5 volume sub numele de:

- *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder* – Editura Schott, 1950-1954 (Modelul Schulwerk. Muzică pentru copii);
- filmul *Musik für Kinder* – 1954;
- înregistrările pe disc 1956/57 cu același nume;
- *Einführung in Musik für Kinder* – 1954 și 1963 (Introducere în muzica pentru copii);
- în 1970: *Elementaria – Ester Umgang mit dem Orff-Schulwerk*, (Elementaria – primele experiențe cu metoda Orff);
- în perioada 1963-1975, în colecția *Hamonia mundi* (Freiburg) apar 10 discuri, numite semnificativ *Musica poetica*.

Academia *Mozarteum* din Salzburg are, începând din anul 1961, un curs dedicat promovării metodei Orff, care din 1970 s-a extins și a format *Institutul Orff*. La acest institut se studiază metoda Orff timp de 4 semestre (curs integral). Institutul oferă și cursuri comasate de 2 semestre sau cursuri pe timp de vară.

Ceea ce ni se pare important de evidențiat, în capitolul de față dedicat metodei Orff, sunt următoarele domenii pe care noi considerăm că l-au determinat să elaboreze și să experimenteze un nou sistem de învățământ:

A. Domeniul dansului: curentul *Neue Tanze* (Noul Dans);

B. Domeniul curentului din creația secolului XX: *neomodalism, tono-modalism*.

C. Domeniul mișcării artistice de amatori, alături de cel pentru o școală muzicală activă, care să cuprindă toți copiii și tinerii germani, indiferent de dotarea lor muzicală.

A) **Noul curent din balet – *Neue Tanze*** (Noul Dans) căuta și promova mișcările absolute, dansul absolut, prin care, de exemplu, coregrafa Mary Wigman (1887-1973) înțelegea că dansul trebuie să fie de grup, nu solistic și, în același timp, să nu mai fie dependent de muzica tradițional-clasică, ci să-și fie lui însuși suficient. Recomanda un suport cu sonorități obținute din timbruri diferite de percuție, gong și flaut. Nou curent îl va determina pe Orff să aprecieze: *Am găsit dansul lui Mary ca fiind elementar. Eu căutam elementarul, dar elementarul specific muzicii*.

Dar Orff este la curent și cu ***experiența Dalcroze, a educației muzicale – ce a evidențiat importanța predării muzicii în școală pornind de la ritmului muzical unit cu mișcarea***, ca punct de convergență interdisciplinară, procedeu popularizat în toate centrele culturale ale Europei și ale Lumii Noi, de către coregrafi și balerini, scenariști, regizori și compozitori. În această conjunctură, Orff deschide împreună cu coregrafa Dorothee Gunther, în anul 1924, *Școala de Gimnastică, Muzică și Dans*. Programa pentru componenta muzică încredințată lui Orff își propunea, după cum s-a exprimat Orff în *Schulwerk-Elementare Musik* (p. 17) ceva nou: *vreau să încerc o regenerare a muzicii pornind de la mișcare, de la dans... Ritmul este deopotrivă efect și cauză. Este forța comună a vorbirii, a muzicii și a mișcării*.

Acestea sunt motivele pentru care educația muzicală orffiană debutează prin ritm și are ca dominantă ideea că ritmul este canavaua ei.

B) *Orff, compozitor atras de teatru*, a fost contemporan cu marea mișcare a neomodaliștilor și este unul dintre acești inovatori, ce au adus în compozițiile lor suflul creațiilor din straturile vechi de cultură. Această apartenență a avut asupra sistemului de educație muzicală pe care l-a conceput ca *muzică elementară* următoarele consecințe:

1) Pentru selecționarea sistemului de scări de esență modală (ce evoluează și se limitează la Orff numai în scara tonală diatonică), neomodaliștii au încercat să sondeze trecutul culturii primare al omenirii, căutând esența, ideomuri: celula din care au evoluat cantitativ și calitativ scările muzicale, ritmurile. Au căutat și au găsit răspunsuri în domenii ca etnomuzicologia și în antropologia, filogenia. Primul domeniu, cel al etnomuzicologiei, ca știință a creației folclorice universale, a adus câteva puncte de vedere, dintre care europenii au ales unanim pe cea în care celula melodică din care au evoluat scările muzicale ale lumii, ca material de bază în construcția unor genuri muzicale evolutive, este terța mică descendentă, convențional concretizată în sunetele SOL-MI (C-A). Cel de-al doilea domeniu, cel al antropologiei (știința despre apariția și evoluția ființei omului) și a filogeniei (ramură a biologiei care studiază filiația, descendența în evoluția unei specii, inclusiv a omului), a ajuns la concluzia că ființa mică a omului, copilul, poate să indice idiomurile atât de căutate.

Și copilul mic, într-adevăr, poate să intoneze în cântece, ca o parte mare a primitivilor, terța mică descendentă (convențional SOL-MI sau C-A) cu ușurința unui lucru natural, ce-i aparține. Acesta a fost argumentul științific al celor care au optat ca repertoriul de cântece să folosească cântece potrivite cu natura elementară, primară a copiilor. În consecință, traiectoria, succesiunea sunetelor în metoda Orff, se comportă evolutiv, până la pentatonia anhemitonică, trecând prin binecunoscuții pieni la hexacordie și oprindu-se la heptatonia diatonică.

Orff și-a precizat repertoriul în *16 Caiete*, ce cuprind un „arsenal” de module melodico-ritmice necesare studierii repertoriului de cântece, module din care copii, așa cum vom explica mai departe, vor improviza propria lor muzică.

Pentatonia anhemitonică, ce face obiectul repertoriului din *Caietele Orff*, are următoarea succesiune de module melodice, module de pregătire a gamei Do major:

SOL-MI

SOL-LA-SOL-MI

SOL-LA-SOL-MI-DO-RE

SOL-MI-FA-SOL

SOL-FA-SOL-LA-SOL-MI-DO

Odată cu studierea xilofonului, ca instrument melodic, învățarea înălțimii sunetelor se realizează progresiv numai prin audiția barelor/tijelor acestuia:

Pentru Do major (C dur):

– 2 bare de xilofon, care pot fi și G-E;

– 3 bare G-A-E; G-E-F;

– 5 bare G-A-E-D-C.

Sau:

– 2 bare care pot fi și C-A;

– 3 bare C-D-A; C-A-B;

– 5 bare C-A-D-F-G.

Observăm că obținem o pentatonie anhemitonă pe Fa ce devine hexacordie în clipa când se atașează o bară ce este acordată B = Si bemol. Deci F-G-A-C-D, devine F-G-A-B-C-D, scară care va evolua prin sunetul și nota E, în gama Fa major.

Pentru gama tonalității Sol major, prin același procedeu obținem:

- 2 bare de xilofon: D-H;
- 3 bare D-E-H; D-H-C;
- 5 bare D-H-E-G-A.

Caietul II completează seria modulelor, combinându-le cu cele din primul caiet:

SOL-DO 2-SI-LA-SOL

Sol-LA-SI-DO 2

Obținem în felul acesta materialul necesar pieselor muzicale în Do (C) sau, dacă operăm cu transpuneri de mai sus, celula ideom de terță mică descendentă mutată pe DO-LA = C-A putem să executăm o piesă în Fa major. Dacă mutăm același ideom melodic pe RE-SI = D-H, obținem prin aditie evolutivă a modulelor din Caietele I și II gama tonalității Sol major.

2. Notarea sunetelor se face prin sistemul literelor alfabetului latin, după sunetul polarizator al scării: pentru C dur: G-E-A-C-D, ulterior F, C și H; pentru F dur: C-A-D etc.; pentru G dur: D-H-E etc.

Portativul poate să aibă inițial 2 linii, se atașează progresiv în aceeași manieră cu studiul progresiv al notelor de pe xilofon sau prin indicarea primelor litere semnificative ale înălțimii sunetelor pe pentagramă (portativ cu 5 linii), pe linii sau pe spații.

3. Formulele ritmice sunt provenite din ritmuri primare cu valori simple binare, au o legătură cu ritmul vorbirii, ritm care provine din limbile și dialectele vechi bitonice (cu silabă scurtă-silabă lungă) precum: scandările și numărările copiilor cu limbaje nelogice (așa-numitul limbaj al vrăjitoarelor), limbaj foarte expresiv și ritmat. Aceleași calități muzicale întrunește și dialectul bavarez, latina veche, greaca veche. Foarte des este utilizată polifonia vorbită. Orff evită ritmul din cântecul cult, dar folosește texte scandate din germana lui Goethe (*Faust*) sau *Antigona* de Sofocle, ca pretext de cunoaștere a sonorității unor limbi vechi cu forță muzicală. Ritmul se notează prin procedeele Curwen, devenite în secolul XX un bun universal pentru învățământul muzical.

4. Toate piesele muzicale pentru Orff sunt mijloace pe care le folosește ca părți din dramaturgia scenariului urmărit. Copii participă la o acțiune ce se exprimă prin cântec vocal și instrumental, mișcare/dans. Acțiunea este mai mult un pretext de exprimare a empatiei individuale sau colective. Pentru Orff nimic nu este definitiv, mereu trebuie înnoit ceva: intriga acțiunii, muzica, mișcarea, textul. Textele trebuie să aibă calitatea de a se transforma în acțiuni de gen dramatic sau epic, motiv pentru care folosește poezii pentru copii, balade, texte din cântece vechi populare, pasaje din textele amintite din Goethe, Sofocle, dar și Shakespeare, Holderlin etc.

5. Acțiunea se derulează mai mult prin mișcare, muzică instrumentală, scandare. Vocea cântată este parte din resursele de exprimare, nu este dominantă acțiunii dramatice.

6. Instrumentele formează categoria prin care se concretizează sunetul muzical atât ca înălțime cât și ca durată sau timbru. Trei categorii de instrumente formează instrumentarul Orff de bază:

- *corpul copilului: palme, degete, picioare;*
- *instrumente de percuție;*
- *instrumente de suflat.*

Dar se pot atașa și *alte instrumente*, dacă acestea nu creează dificultăți în manevrarea lor, slujesc obiectivelor acțiunii propuse sau cunoscute de copii.

Dar și alegerea acestora nu a fost întâmplătoare, ea fiind o consecință a concepției sale neomodale mai mult sau mai puțin declarate. Orff alege instrumente vechi din Europa sau Africa, pseudoinstrumente, jucării sonore, unele confecționate chiar și în școala Orff.

Cum poate deveni corpul copilului: palmele, degetele și picioarele resurse ritmico-timbrale, adică instrumente muzicale?

Pentru că Orff caută efecte timbrale și ritmice care să slujească acțiunii sincretice dar în același timp ludice, aceste părți ale corpului erau folosite în felul următor: palmele lovite una de alta, o palmă este lovită de cealaltă pe podul ei, pe spatele ei, pe încheietura ei sau în părți. Degetele sunt pocnite, picioarele sunt lovite pe coapse. Tropăitul poate fi executat pe toată talpa, pe vârfurile degetelor, pe călcâie sau prin pași săriți.

Care sunt instrumente de percuție și de suflat din instrumentarul Orff?

Ca orice muzician de înaltă clasă, care atunci când întreprinde o cercetare se documentează de la surse istorice, Carl Orff cercetează *Colecția de stat de instrumente vechi* din Berlin a cărui director era Curt Sachs și ajunge la concluzia că *toba îndeamnă la dans*.

Afirmam, în cursul de față, că noi am remarcat în Orff-Schulwerk o foarte evidentă patină neomodalistă, concepție care dorește reconsiderarea și repunerea în circuitul universal a trecutului culturii elementare, a practicilor primitivilor și a copiilor, considerându-se că aceștia refac, la scară mică, toată istoria omenirii. Acesta este motivul pentru care instrumentarul Orff folosește instrumente ale primitivilor din diverse continente, inclusiv cele inventate de copii.

Orice corp solid ce poate, prin lovire sau prin diverse feluri de acționare, să devină stimulent pentru mișcare face parte, în principiu, din aceste mijloace pentru educație muzicală. Din această vastă, și niciodată închisă categorie de instrumente, fac parte:

- a) *corpuri sonore, jucării sonore pentru ritmică și acompaniament ritmic:*
 - mărgele zornăite la mâini sau picioare precum foloseau dansatorii africani primitivi;
 - pietre sau scoici, coji de nucă, fructe uscate, bucăți de lemn de diferite forme și mărimi;
 - morișca/huruitoarea – ca jucărie muzicală;

– șiraguri de clopoței la picioare sau mâini din costumul bufonilor.

b) *instrumente de percuție pentru ritmică și acompaniament ritmic:*

– blocul de lemn – model chinezesc;

– blocul de lemn – model provenit din America Centrală;

– claves, de proveniență din America Latină și Centrală;

– castagnetele spaniole;

– trianqlul antic evreiesc, grecesc sau roman;

– talgerele mici și mari model turcesc;

– toba mică și mare asiatică;

– tamburina orientală;

– timpanul.

c) *instrumente de percuție melodice și acompaniament ritmic:*

– xilofonul de tipurile Sopran, Alto, Tenor, Bas, ca instrument melodic sau de acompaniament; xilofonul acceptat de Orff era de origine din Camerun fiind acordat pentacordic și cu bare/plăcuțe de lemn detașabile, ceea ce a permis utilizarea procedului de adiție treptată a învățării notelor în funcție de numărul de bare/plăcuțe pe care le avea xilofonul: 2, 3, 4, 5. Pentru heptatonia diatonică s-au adăugat barele cu sunete pieni: pentru Do major, barele FA și SI, pentru Fa major, barele SI b și MI, pentru Sol major, barele DO și FA #;

– glockenspiel (joc de clopoței) de tip Sopran și Alto ca instrument melodic sau de acompaniament;

– metalofonul de tip Sopran, Alto și Bas ca instrument melodic sau de acompaniament;

– paharele de sticlă.



Fig. 39. Instrumente Orff

Notă: De observat că xilofonul și metalofonul au bare/plăci detașabile, ceea ce permite învățarea succesivă a sunetelor (se pun 2 bare Sol-Mi, apoi 3 bare Sol-Mi-La, apoi 4, 5, 6 și 7 pentru învățarea tuturor sunetelor naturale).

d) *instrumente de suflat*:

– blockflote (fluier cu cioc) de tip Sopran-Alto-Tenor și Bas.

La această categorie de instrumente se pot adăuga instrumente cunoscute de copii, cum ar fi vioara. Instrumentul însă trebuie folosit numai de copilul cunoscător și intervine numai într-un moment necesar scenariului. Vioara nu se studiază în Orff-Schulwerk. Pianul iarăși poate fi folosit pentru acompaniament cu burdon (cvinte, octave paralele apoi terțe). Prin tehnica burdonului se putea acompania o poezie, o scandare, o baladă o mișcare etc. sau o mică melodie, fără ca tehnica pianistică să obstrucționeze, exprimarea muzicală.

În momentul de față Orff-Schulwerk acceptă orice instrument (suflătorii de alamă sunt la modă), cu condiția ca tehnica acestuia să nu blocheze elanul copilului, dorința lui de a se bucura de sunete, în termen scurt.

Dar scopul inițierii instrumentale nu era acela de a alcătui o orchestră. Instrumentul este, după Orff, o prelungire a mâinilor sau a gurii, a ritmului deci și a cuvântului vorbit sau a sunetului cântat. Instrumentul este gândit ca formator al ritmului, al formei muzicale, cel care oferă o expresivitate și o culoare aparte unei linii sonore.

6. Metoda mai introduce copilul și în lumea formelor muzicale, învățându-l să compună ritmuri, sonorități timbrale sau melodice de tipul liedului bipartit: A B A sau a rondo-ului: A B A C A D A (vezi jocul: Rondo-ul ritmic din *Didactica educației muzicale* de G. Munteanu, 2005, p. 20).

7. În Schulwerk se dă importanță și acompaniamentului armonic sau polifonic, pornind de la ostinato-uri, burdon, isonuri, pedale armonice, până – în clase mai avansate – la armonizări tonale în adevăratul sens al cuvântului. Partitura orffiană, în acest caz, seamănă cu o partitură de orchestră simfonică, ocazie prin care copiii sunt inițiați și în citirea unei asemenea sinteze instrumentale, desigur ludice.

8. Pentru că metoda Orff s-a inspirat atât din observarea activităților întreprinse de copii, cât și din felul cum erau integrate cântecele în culturile mai vechi prin mișcare sau mimică, dans (Evul Mediu european) sau felul în care erau acționate instrumentele elementare în diverse colțuri ale lumii, unde improvizația și variațiunea erau principalele procedee de dezvoltare a discursului muzical, metoda Orff promovează improvizația melodică, ritmică, timbrală ca procedee ce-i definesc și întregesc concepția.

Improvizația orffiană urmărește dezvoltarea personalității elevului, dezinhibarea lui, păstrarea legăturii copilului cu lumea primară, cu simplitatea elementelor naturii: flori, plante, animale, păsări, pământ, cer, apă, fenomene ale naturii. Se cultivă în același timp prin acest procedeu, relațiile umane pozitive în activități simple unde copilul trebuie să se simtă coautor al unui produs artistic sincretic. Nu tehnologie modernă! Principiul improvizației poate fi aplicat în joc, în dramaturgia de tip vechi (commedia dell'arte = teatru vechi italian bazat pe improvizație ce antrena pantomimi și acrobați) sau ca parte a compunerii muzicii după tratatele de tip Musica Poetica (vezi și Cursul 10). Acest lucru înseamnă că metoda Orff are o

categorie de *usus*, adică de module ritmice, melodice etc. ca modele din care se poate realiza o *sortisatio* la nivelul puținței fiecărui copil. Pentru acest motiv Schulwerk o putem numi, fără rezerve, **Musica Poetica Orff**

Fig. 40. Din: CARL ORFF, *Lieder für die Schule*, caiet VI, Mainz, f.a., p. 2

Exemplu de prelucrare orffiană a unei piese pentru copii: Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald (Cântă cucul în pădure). Primul portativ = voce cu text, al doilea indică utilizarea jocului de clopoței, al treilea metalofonul și al patrulea xilofonul bas.

Trebuie să mai adăugăm aici și influența pe care a avut-o domeniul mișcării artistice de amatori. *Mișcarea tânără* (Jugendbewegung), așa s-a numit curentul inițiat în 1927 de **Fritz Jode**. Mișcarea artistică pentru amatori promova pentru germani o educație muzicală prin instrumente de suflat, dintre care blockflote era cel mai pe potriva ideii de accesibilitate dar și conforme unei reconsiderări a trecutului renescentist și baroc, perioade în care pentru acest instrument compozitorii epocii au scris pagini excepționale.

Alături de influența Jugendbewegung, metoda Orff a ținut cont și de ideile moderne ale *școlii muzicale active*, care promova o educație muzicală a tuturor copiilor și tinerilor germani, indiferent de dotarea lor muzicală.

După cum am detaliat în cursurile 1, 2, 3, *școala activă* dorea antrenare tuturor copiilor unei comunități în activități muzicale de tip ludic interdisciplinar, utilizarea unui instrument (pian) în inițierea muzicală, cu scopul de a le da copiilor posibilitatea de a se exprima atât vocal cât și instrumental. Procedul stimula elevii care au dificultăți în redarea corectă a sunetelor să se bucure și ei de plăcerea interpretării solistice sau în grup a unei piese muzicale.

Metoda de educație muzicală, concepută de Carl Orff într-o perioadă de aflux naționalist în Germania, a oferit, după reconceperea ei pe principii mai largi după anul 1949, o soluție care a revoluționat învățământul muzical, l-a modernizat, adică l-a adaptat cerințelor lumii contemporane. Metoda a contribuit la accesibilizarea tehnicii de citire/scriere a muzicii, prin apelarea la un repertoriu bazat pe scandări,

cântece din folclorul copiilor dar și prin mesaje melodice oligocordice, pentatonice și heptacordice tonal-diatonice. Neomodalismul orffian trimite educația muzicală spre sincretism. În mijloacele și procedeele sincretice primează ritmul, jocul între text, cântecul vocal, expresia timbrală instrumentală și minidramaturgia primară.

Actul orffian a fost și este considerat de lumea pedagogilor ca un model de școală adevărată, adică o școală în care modelele nu trebuie neapărat memorate, ci stăpânite pentru a fi folosite la creații proprii, pentru a fi instrumente de apreciere a originalității unei compoziții, redată prin mișcare ritmică vorbită, mișcare corporală sau exprimare vocal-instrumentală, pentru practicarea unei activități muzicale active. Metoda a fost criticată pentru că, stimulând în principal ritmul și percuția, dăunează sensibilității artistice și educației vocii, ca instrument natural al omului.

Mauricio Kagel (n. 1931), conaționalul autorului *Carminei burana*, a criticat aspru metoda Orff, considerată a forma *tamburi majori* (instrumentiști percuționiști la toba mare!). Metoda a mai fost criticată pentru faptul că este costisitoare, necesită un personal de întreținere a instrumentelor.

Rezumat

Metoda Orff de educație muzicală este numită Schulwerk, adică model de școală-atelier. În acest atelier elevii învață să se bucure de ritmul vorbirii, să-l exteriorizeze prin mișcare corporală liberă sau pași de dans, să învețe scris-cititul muzical prin instrument, să creeze muzică din modulele învățate (usus) și din acestea să creeze pentru temele oferite din dramaturgii primare, noi elemente muzicale: ritmuri, melodii, forme, armonii prin tehnica improvizației (sortisatio). Pentru acest motiv metoda este o aplicație în domeniul învățământului a tehnicii de compoziție numită în Evul Mediu, Musica Poetica. Orff folosește numai sunetele pentatoniei anhemitonice, pornind de la celula, considerată de neomodaliști ca fiind ideomul muzicii (Sol-Mi sau C-A), care se extinde până la heptatonia diatonică. Prin transpunere aceasta poate satisface piese în Do (C dur), Fa (F dur) și Sol (G dur). Instrumentele Orff sunt de trei categorii: obiecte sonore, percuție ritmică și melodică, blockflote. Metoda este destinată tuturor copiilor, începând cu vârsta de 4 ani. Modernitatea ei constă și în faptul că ea poate fi aplicată și copiilor cu handicap, creându-se pentru aceștia un instrumentar adaptat la categoria de handicap fizic individual.

Activități de autoevaluare

I. Miniesouri

Comentați și comparați următoarele opinii ale lui Carl Orff:

1. „Ne îngrijorează faptul că există școli «mute», școli în care nu se cântă sau școli unde educația muzicală este deficitară.”

2. „Dintre toate experiențele atât de diferite cu *muzica elementară* timp de o jumătate de secol, nimic nu s-a demonstrat că aceasta ar fi depășită. *Elementarul* nu este dependent de perioade sau epoci. El înseamnă oricând un început, un punct de pornire. Acest caracter etern a dus la acceptarea sa în întreaga lume.”

II. *Chestionar*

Alegeți răspunsul corect.

1. Orff-Schulwerk înseamnă:
 - a) școala Orff;
 - b) școala-atelier Orff.
2. În Orff-Schulwerk inițierea muzicală pornește de la:
 - a) ritmul vorbirii și al mișcărilor corporale;
 - b) melodie.
3. Instrumentarul Orff indică cu prioritate:
 - a) obiecte sonore, percuție și blockflote;
 - b) pianul și vioara;
 - c) instrumente cu corzi frecate.
4. Sunetele și notele în metoda Orff evoluează astfel:
 - a) bitonia de terță mică, pentatonie anhemitonică, gama majoră diatonică heptacordică;
 - b) de la sunetul Do₁, treptat până la Do₂.
5. Schulwerk promovează creativitatea pentru că:
 - a) elevul combină dintr-un depozit (usus), după un plan dat sau unul liber, formule ritmice, asociindu-le cu mișcări, timbruri, melodii legate în forme muzicale necesare unei teme alese;
 - b) elevul improvizează liber, fără nicio pregătire prealabilă, melodii instrumentale pure.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. *Muzica elementară* înseamnă pentru Orff sonoritatea primară formată din ritmul cuvintelor, al interjecțiilor asociate cu mișcările naturale ale corpului, cu expresii muzicale oligocordice sau pentatonice, cu sonorități timbrale produse de corpurile sonore sau de palme și picioare.
2. *Muzica elementară* înseamnă pentru Orff un repertoriu format din cântece heptacordice majore și minore în măsuri simple de 2 și 3 timpi cu formule obținute din divizarea doimii în 2, 4 părți egale.
3. Metoda Orff permite, datorită construcției xilofonului din Camerun, o însușire cantitativă a sunetelor și notelor muzicale.
4. Repertoriul de piese muzicale din metoda Orff folosește toate gamele majore și minore cu bemoli și diezi din cadranul tonalităților.
5. Pentru cele trei pentatonii anhemitonice: C-D-E-G-A, F-G-A-C-D, G-A-H-D-E, ce vor deveni C dur, F dur, G dur, Orff poate folosi trei xilofoane acordate cu aceste sunete sau unul care să fie dotat cu toate sunetele necesare celor trei game tonale.

1. *Procedee etnosonice purtătoare de universalitate: metoda Kodaly*

Compozitorul maghiar **Zoltan Kodaly** (1882-1967) este totodată și mentorul conceptului metodic ce-i poartă numele. Kodaly nu a fost un practician propriu-zis al educației muzicale, dar în calitate de compozitor și de etnomu-zicolog, colindând țara alături de Bella Bartok, și-a dat seama de lacunele învățământului european și, respectiv, ale celui maghiar. Kodaly sesizează un paradox. Există un decalaj invers proporțional între poziția muzicală a secolului XX, ajunsă pe trepte de mare și complexă expresivitate stilistică, la care avea acces un public restrâns, rafinat, dar de vârstă matură și o masă mare de neinițiați, în primul rând tineri, dar și maturi. Kodaly nu se sfiește să o numească „masă analfabetă din punct de vedere muzical”, fără ca expresia să aibă o conotație jignitoare. Animat de intenția corectării acestui nepermis neajuns al con-tempo-raneității, propune, alături de un grup de profesori, să înceapă alfabetizarea copiilor, tinerilor și chiar a maturilor neprofesioniști.

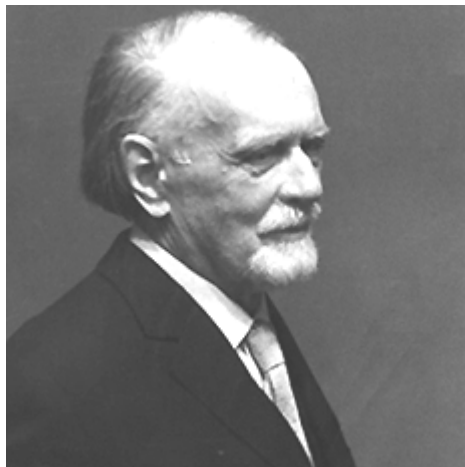


Fig. 41. Zoltan Kodaly

Timp de aproape 20 de ani (din 1925 până în 1943) s-a petrecut un caz unic în istoria învățământului muzical: un grup de fideli compozitori formați de Kodaly și totodată cadre cunoscătoare ale problemelor școlii au selecționat materiale informative despre trecutul didacticii muzicale și au compus, sub îndrumarea directă a lui Kodaly un repertoriu demonstrativ. În jurul ideii ***de alfabetizare a copiilor, prin limba maternă și cântecul matern maghiar***, s-au strâns nume importante: Adam Jenő, Molnár Antal, Bardos Lajos, Kerény György, Szonyi Erzsébet etc.

Din bibliografia de didactică muzicală privitoare la notația muzicală, la tehnicile de solmizație relativă, la problemele ridicate de selectarea repertoriului și a scârilor pentru inițierea muzicală, grupul de muzicieni s-a documentat și a selecționat procedee din următoarele lucrări concepute anterior, unele chiar cu sute de ani în urmă:

- *Micrologus de disciplina artis musicae* de Guido d'Arezzo.
- *Disertation sur la musique moderne* scrisă în 1743 de Jean Jacques Rousseau.
- *Theoretisch-praktische Gesanglehr für die allgemeine Volksschulen des Kantons Bern*, 1849, de Johann Weber.
- *Leitfaden der Tonika-Do-Lehre*, 1897, de Agnes Hundoegger.

Mai trebuie să adăugăm că a existat o colecție de 1.000 de cântece apărută în 1891 (autor Kiss Aron) care a stat la baza selecționării și prezentării evolutive a sunetelor muzicale la care se adaugă și practicile cu metoda ***Tonica pe C*** a

germanilor Johann Heinroth și Johann Weber (popularizate în Ungaria anilor 1932 de către Fritz Jode, conducătorul Mișcării Tinere din Germania) și sistemul de solfegiere relativă **Tonic-Sol-Fa** inițiat de Sarah Glover și perfecționat de John Curwen la mijlocul secolului XIX.

Materialul didactic folosit de profesorii care practică metoda Kodaly este format din scandări, cântece din folclorul copiilor și cântece populare maghiare sau ale altor etnii și piese muzicale compuse de grupul de compozitori din jurul lui Kodaly sau de însuși compozitorul. Se mai adaugă piese muzicale cu polifonia medievală: bicii, tricinii, canoane. Materialul sonor este modal și face joncțiunea spre gamele tonale prin procedee asemănătoare solmizației Curwen și Hundoegger. Până aici putem afirma că metoda de educație muzicală Kodaly prin conținutul ei și chiar însăși opera lui componistică, pentru că trăiește în contemporaneitate cu neomodalismul și tono-modalismul, face parte din aceste orientări stilistice. Metoda folosește sisteme modale primare, cântece din straturile vechi ale folclorului maturilor și valorificând potențele muzicale ale folclorului copiilor, tehnicile de citire-scriere muzicală medievală, subiecte din lumea copiilor sau a mediului rural, subiecte istorice.

1.1. *Inițierea muzicală parcurge următoarele etape în învățarea scris-cititului muzical:*

– începe obligatoriu cu antrenarea copilului în jocuri didactice care au ca obiectiv învățarea unui repertoriu minimal de cântece vocale și scandări; nu se apelează la lecția de tip herbartian;

– repertoriul în faza următoare este decodificat printr-o fonomimie specială, asemănătoare cu cea a lui Curwen dar adaptată tonalului la care se adaugă silabele muzicale speciale – Gibelius: Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti (vezi imaginile de mai jos);

– ordinea învățării sunetelor este modificată față de Gibelius, deoarece respectă principiul evolutiv modal: se pornește de la celula-ideom de terță mică descendentă, ajungând la pentatonie anhemitonică și ulterior la heptacordie majoră, minoră modală și tonală: So-Mi-La-Do 1-Re apoi Fa-Do2-Ti. În cazul când apar alterații superioare ale sunetelor, silaba muzicală atașează la consoană vocala *i*: Fa# = Fi, So# = Si, Re# = Ri. În cazul alterațiilor coborâtoare, se atașează vocala *u* consoanei ce denumește silaba muzicală:

Si bemol = Tu, Mi bemol = Mu, La bemol = Lu etc.;

– consoanele silabelor muzicale se așează întâi pe portativul cu 2 linii, precizând locul sunetului Sol sau Do, care poate fi scris pe orice linie sau spațiu al portativului de 2, 3, 4 sau 5 linii, conform principiului somizației relative, sau a metodei Tonicii pe Do (Tonica pe C). Notarea diapazonului vocii copiilor, care formează în același timp și scara generală folosită în cântece se prezintă astfel:

s _i	l _i	t _i	d	r	m	f	s	l	t	d ^l	r ^l	m ^l	f ^l	s ^l
----------------	----------------	----------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

– citirea deci în metoda Kodaly se efectuează conform regulii de bază din solmizația relativă, numind:

- a) orice bitonie de terță mică descendentă: So-Mi;
- b) orice pentatonie anhemitonice: Do 1-Re-Mi-So-La-Do2 ca punctul central al metodei, deoarece cântecul popular unguresc este dominant pentatonic;
- c) orice scară majoră: Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti-Do;
- d) orice scară minoră: La-Ti-Do-Re-Mi-Fa-So-La.

– ultima etapă în studiul solmizației relative este atașarea notației cu litere la portativul notat clasic cu note, chei și armură: notația mixtă, care prin asocierea aceasta formează deprinderea de acomodare cu notația pur clasică. Metoda Kodaly urmărește alfabetizarea copiilor iar somizația relativă, prin tehnica ei, transpunere oral-intuitivă, dă posibilitatea ca un copil, prin învățământul instituționalizat, să se bucure de mirajul descifrării unei partituri.

– în cazul unei piese modulatorii, locul tonicii Do se va muta, punând semnul egal între notele care fac mutația: Do = So, Ti = Mi etc.;

– noutatea pe care o aduce metoda Kodaly în ceea ce privește solmizația relativă față de ceea ce a conceput Curwen este posibilitatea descifrării unei melodii pentatonice anhemitonice, construită pe orice sunet deoarece orice picnon de terță mare se citea Do-Re-Mi. Pe de altă parte, solmizația oferă chei și solmizarea relativă a celor 7 moduri populare, pe care nu le vom expune aici din rațiuni didactice.

1.2. Notarea ritmului

Metoda preia integral procedeul citirii silabice a ritmului muzical și notarea acestuia după grafia lui Curwen:

Notarea clasică	→	
Notarea Curwen	→	
Citirea silabelor ritmice	→	ta ta ti - ti ta - fa - te - fe

Kodaly recomandă și polifonii vorbite, polifonii ritmice realizate cu instrumente naturale (mâini, picioare) instrumente de percuție mică: triangu, tobițe.

1.3. Dezvoltarea deprinderii de intonare melodică, polifonică și armonică

Metoda Kodaly este gândită ca o metodă de pregătire a vocii copilului pentru cântarea tradițională vocală sau corală. Fiind convins asupra faptului că *nu poate intona sunete precise acela care cântă numai la o singură voce (monodic)* Kodaly a scris pentru acest obiectiv cântece pentru două voci (*Să cântăm curat* – 1941), urmată de 333 *exerciții de citire* în 1943, de 4 caiete de bicinii și tricinii (*Bicinia Hungarica*).

Melodiile confirmă cele spuse de noi la începutul acestui curs, referitor la apartenența la neomodalism a metodei Kodaly, pentru că apelează la melodii de

strat vechi din foarte multe colțuri ale lumii: maghiare, ciangăiești, bucovinene, moldovenești, românești, cehe, ucrainene, rusești, nemțești, franțuzești, lituaniene, californiene, cazace, olandeze, turcești, finlandeze, ceremise, mongole. Acestui vast și multinațional repertoriu i se adaugă piese din modalul laic sau religios al Evului Mediu, Baroc, Clasicism și Romantism. Singura cerință a acestui repertoriu este ca el să favorizeze evoluția spre pentatonie anhemitonă sau să fie chiar de structură pentatonică sau heptatonie diatonică majoră, minoră.

Formarea deprinderii de intonare armonică prin metoda solmizației relative a căzut în sarcina unui discipol al mentorului metodei maghiare, și anume în sarcina lui Bardos Lajos (*Exerciții armonice*, 1954, cu procedee de introducere treptat în studiul armoniei odată cu deprinderea de a intona și recunoașterea relațiilor armonice, după cum anticipase Hundoegger).

Kodaly, ca toți muzicienii inovatori ai metodelor de educație muzicală din secolul XX, nu exclude învățarea unui instrument. Acesta va fi folosit pentru antrenarea copiilor în practicarea muzicii, nu ca scop în sine așa cum este gândită metoda Suzuki (vioară) sau chiar Orff-Schulwerk, care folosește cu prioritate instrumente muzicale pentru activitatea muzicală. Instrumentele care pot fi acceptate în metoda Kodaly fără a-i modifica principiile etnosonice sunt: fluietul, țitera, triangu, tobițele, clopoțeli.

Totuși, pentru că pianul era instrumentul tradițional al copiilor europeni de la oraș, Kodaly scrie, în 1946, *24 kis kanon a feketé billentyukon* (24 de canoane pentru clapele negre), piese destinate atât intonării vocale cât și executării pe cele 5 clape negre, a canoanelor. Pianul, prin clapele negre, prezintă în mod natural o pentatonie anhemitonă.

Pentru că metoda Kodaly reconsideră mijloacele de factură etnosonică (scări primare, pentatonie anhemitonă, formule melodice ca aparțin unui vast spațiu geografic, muzicalitatea unor limbi, cu prioritate a limbii materne) ca forțe formatoare, modelatoare ale educației muzicale, cele expuse ne îndreptățesc să apreciem că metoda Kodaly este de factură neomodală, în care elementul etnosonic are forță universală de educație muzicală, motiv pentru care stă alături de cea germană și franceză, la baza învățământului secolului XX.

Solmizație (Cântec din Bucovina)
vol. I nr. 13

(major)

scris

citit

d m s m f r m d m l r r

7

r s d m m d r r r s l d d

Solmizație (vol. II nr. 196)

Folclor rus

(minor)

l d m f m ri m f m d l m f m m t r t szl

Bicinie

Kodaly Zoltan

Ambitusul vocilor de copii (de la sol octava mică-Mi2) în notație fonetică/literală

s – l – t – d – r – m – f – s – l – t – d – r – m

Și că este așa, o dovedește, de exemplu, cazul italianului **Roberto Goitre** (1927-1980) ce se dedică educației muzicale, vocal-corală din 1945. Fiind invitat să predea la catedra de muzică corală și dirijat coral la Conservatorul Nicolini din Piacenza, s-a izbit de problema solfegierii, care se realiza prin metode clasice, care durau foarte mult, fără ca eficiența să devină proporțională cu efortul depus de elevi și profesori. Peste câțiva ani, în 1966 cunoaște direct metoda Kodaly pe care o experimentează pe copii neselectați, dar și pe un grup care va forma corul cunoscut sub numele de *I Piccoli Cantori din Torino*. Metoda este o adaptare italienească a metodei Kodaly.

Metoda italienească a fost, în 1998, remodificată de către Giorgio Guiot.

Rezumat

Metoda Kodaly propune o educație muzicală care să se adreseze deopotrivă copiilor preșcolari sau începătorilor de orice vârstă ar fi ei. Materialul didactic recomandat este format din scandări în limba maternă și din cântece destinate vocii. Repertoriul de cântece se bazează pe piese modale dintr-un folclor în principal maghiar, la care se adaugă cântece din folclorul multinațional de pe diverse continente și piese din repertoriul muzicii culte din secolele XII-XX. Singura condiție în selecționarea repertoriului etnosonic sau clasic este aceea ca piesele să folosească scări care să evolueze în pentatonie anhemitonice sau să folosească moduri gregoriene, medievale sau populare diatonice. Se recomandă cântarea pe 2-3 voci prin: bicinii, canoane sau tricinii. Metoda nu a fost un produs exclusiv creat de Kodaly, ci a unui grup al cărui mentor a fost Kodaly. S-a creat o tehnică accesibilă de citire și scriere a unei partituri: prin consoanele silabelor gibelene, predate într-o succesiune modală: s-m-l-d-r-f-d-t. Pentru ritm notația este împrumutată de la Curwen. Instrumentele pot fi un ajutor în procesul de alfabetizare, dar nu un scop al educației muzicale care are ca obiectiv formarea capacității de redare corectă a sunetelor, de solfegiere prin metoda solmizației relative.

Vocabular de specialitate

Bicinie = *bicinium*, compoziție polifonică, vocală sau instrumentală la două voci.

Procedeu etnosonic = procedeu care utilizează elemente sonore, melodico-ritmice, timbrale împrumutate din folclor.

Lecție herbartiană = activitate organizată pe secvențe prestabilite, pe care un profesor trebuie să le parcurgă obligatoriu într-o oră școlară (50 minute).

Tricinie = *tricinium*, compoziție polifonică, vocală sau instrumentală la trei voci.

Silabele gibeliene = Gibelius a propus pentru solfegierea celor 7 note muzicale, silabe care să conțină consoane distincte și care să se termine în vocale pentru a favoriza cântarea vocală: Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti-Do.

Activități de autoevaluare

I. Teme

Notați și solfegiați o partitură la 1 și 2 voci cu grafica recomandată de metoda Kodaly. Experimentați procedeu și cu elevii în timpul practicii pedagogice, folosind un repertoriu potrivit cu nivelul fiecărei clase.

II. Minieseuri

Comentați și comparați ideile de mai jos promovate de metoda Kodaly cu cele a lui Chevais, Martenot și Orff:

„Cântarea pe mai multe voci deschide drumul spre marile opere ale literaturii muzicale universale și pentru cei ce nu cântă la un instrument.”

„Cel ce citește prin solmizație relativă, mai întâi își formează ideea despre sensul sunetelor, apoi face cunoștință cu semnul, care acum îi spune mai mult. Să nu se atingă nici un copil de instrument, până ce nu a deprins cântarea curentă după semnele muzicale exprimate prin silabe melodice și ritmice!”

(24 de canoane mici)

III. Chestionar

Alegeți răspunsul corect.

1. Metoda Kodaly a fost concepută:

- a) în exclusivitate de Kodaly;
- b) de un grup de profesori și muzicieni conduși de Kodaly.

2. Baza teoretică a metodei Kodaly:

- a) a fost concepută în exclusivitate de Kodaly;
- b) are împrumuturi din: d'Arezzo, Curwen, Weber, Rousseau.

3. Scara reprezentativă spre care converg treptat sunetele în metoda Kodaly este:

- a) heptatonă tonală majoră;
- b) heptatonă tonală minoră;
- c) pentatonă anhemitonică.

4. Fondul etnosonic al repertoriului muzical Kodaly este format din:
 - a) folclorul copiilor și folclorul multinațional al maturilor;
 - b) repertoriul de muzică de stil clasic.
5. Solmizația în metoda Kodaly:
 - a) permite citirea pieselor cu moduri populare heptacordice și pentacordice;
 - b) nu permite citirea pieselor cu moduri populare heptacordice și pentacordice.
6. Forma de bază de activitate în metoda Kodaly este:
 - a) lecția herbartiană;
 - b) jocul didactic.
7. Ritmul în metoda Kodaly:
 - a) se citește și se scrie cu silabele ritmice Curwen;
 - b) nu are un cod special de scriere și citire.
8. Notarea partiturilor în metoda Kodaly se realizează în prima etapă:
 - a) fără portativ, numai prin consoanele silabelor muzicale;
 - b) direct cu note pe portativ și cheie sol.
9. Portativul în metoda Kodaly poate fi:
 - a) numai cu 5 linii (pentagramă);
 - b) de 2, 3, 4, și 5 linii.
10. Silabele prin care se citesc formulele ritmice în metoda Kodaly sunt:
 - a) *ta-a, ta, ti-ti, ta-fa-te-fe*;
 - b) numai cu silaba *ta* sau *la*.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. Teza de bază a metodei Kodaly este: „inițierea muzicală trebuie să se bazeze pe limba și cântecul matern”.
2. Kodaly recomandă în educația muzicală un repertoriu exclusiv maghiar (popular și cult).
3. Instrumentul principal al educației muzicale kodaly-ene este vocea umană.
4. Kodaly recomandă un repertoriu muzical în exclusivitate monodic.
5. Procedul prin care Kodaly consideră că elevul poate să învețe să cânte „curat” (redarea precisă a înălțimii și a ritmului) este cântarea polifonică și armonică.
6. Genurile polifonice recomandate de Kodaly a fi eficiente în formare capacității de redare corectă a sunetelor sunt: biciniile, triciniile, canoanele.
7. Ordinea de învățarea a sunetelor și notelor recomandată de Kodaly este cea de formă evolutivă pornind de la *So-Mi*, spre completarea pentatoniei anhemitonice: *Do-Re-Mi-So-La* și apoi prin *Fa* și *Ti* devine heptatonie.

8. Pentatonica anhemitonică octaviană *Do-Re-Mi-So-La-Do*, Kodaly o consideră ca purtătoarea majorului și minorului, de aceea o recomandă ca bază a formării deprinderii de solfegiere.

9. Orice gamă majoră în metoda Kodaly ce citește prin relativizarea înălțimii sunetelor: *Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti-Do*.

10. Orice gamă minoră în metoda Kodaly ce citește prin relativizarea înălțimii sunetelor: *La-Ti-Do-Re-Mi-Fa-So-La*.

Cursul 14

Metoda EDLUND de solfegiere „atonală”

În creația compozitorilor din prima jumătate a secolului XX s-a simțit, pe lângă diferențierile așteptate ce le particularizează opera, și o direcție care i-a unit pe toți muzicienii: evitarea sau – în unele cazuri – chiar negarea soluțiilor date de conceptele anterioare, fie ele modale sau tonale.

Este vorba de evitarea dezlegărilor așa-ziselor tensiuni provocate de disonanțe, care, obligatoriu în sistemele susamintite, trebuiau rezolvate în consonanțe.

O asemenea compoziție muzicală ce evită tonalul – în primul rând – dar și regulile de alcătuire ale unui discurs melodic modal, este un demers evident „antitonal” și este numit cu un termen generalizator **compoziție muzicală atonală**.

Nouă alcătuire melodică, pe care ați cunoscut-o teoretic și intonat-o prin solfegii în cadrul cursului de *Teoria muzicii-solfegiu-dicteu muzical* din anul III, revine în contextul disciplinei pe care o studiem (*Sisteme moderne de educație muzicală*) și își propune să indice atât procedee de abordare a atonalului cât și succesiunea, algoritmul modulelor specifice acestui sistem sonor, ca prin mijlocirea acestor pași să ne familiarizăm și cu tehnica de solfegiere atonală, alături de cea modală și tonală.

După cum s-a putut observa în cursurile anterioare, solfegierea a fost dependentă de spațiul organizator al scărilor sistemului intonațional de care aparține linia melodică a acestuia și de formulele inițiale, mediane sau finale, caracteristice fiecărui sistem sau mod în parte.

În sistemele modale cu structuri diatonice, cromatice, enarmonice, solfegierea a folosit diverse tipuri de tetracorduri dar și pentacordul (în primul rând la modurile gregoriene, dar nu numai), alături de formule melodice – ca elemente ce defineau, pe orizontala melodică, „modul” de a fi al melodiei.

În sistemul tonal, ce s-a conturat în urma acordajului (intonației) egal-temperat și a definirii lui ca sistem melodico-armonic, solfegierea a respectat octava drept cadru organizator și formulele melodico-armonice inițiale, mediane și finale.

Solfegierea atonală vizează descifrarea liniei melodice orizontale de pe un portativ simplu, melodie ce este alcătuită din module disonante (grupe de intervale melodice disonante).

Se pune problema dacă orice persoană – copil sau matur – are capacitatea de a intona/reda sunetele muzicale? Având în vedere importanța „dicteului muzical”

(identificare în scris a sunetelor muzicale) în formarea și dezvoltarea cântului vocal și instrumental, se pune problema dacă „dicteul muzical” poate fi o activitate pentru orice persoană în cadrul educației muzicale. Este cazul să deschidem o primă paranteză pentru a prezenta succint prima categorie de probleme, cea legată de „auzul muzical”.

Expresia „ce fel de auz muzical” are o persoană, trebuie să precizăm dintr-un început, este una devenită uzuală, dar care are carențe semantice.

În procesul de educație muzicală, după cum am menționat în definirea ei (vezi Cursul 1), se urmărește formarea, cu precădere, a capacității unei persoane de a intona vocal o piesă muzicală. Grijă de secole a profesorului „de muzică” a fost ca elevii să dobândească această capacitate de a intona corect melodic și ritmic o melodie. În procesul destul de lung de însușire a repertoriului muzical pe cale orală sau scrisă, profesorul s-a sprijinit pe capacitatea de receptare-reproducere a sunetelor de către elevi, deci a pornit de la „auz”. Dacă reproducerea sunetelor transmise de o sursă (voce, instrument) a fost incorectă, s-a dedus empiric și nefondat științific, că elevul „nu are auz... muzical”, când în fond el a auzit sunetul dar l-a reproduș deformat, ca frecvență. Așa credem că s-a statornicit expresia „are auz muzical” în sensul că a auzit și reproduș fidel grupul de sunete date, sau „nu are auz muzical”, expresie care înseamnă că a reproduș inexact înălțimea sunetelor transmise vocal-instrumental de diverse surse.

Ne punem următoarele două întrebări:

1. Dacă muzica de astăzi este alcătuită din structuri melodice modale, tonale dar și atonale, cum poate fi accesată prin solfegiere această sonoritate atât de diversă, de către persoane ce aparțin celor trei categorii de redare a sunetelor? În terminologie empirică aceste categorii sunt numite persoane cu:

- auz muzical absolut activ;
- auz muzical absolut pasiv;
- auz muzical relativ;
- fără auz muzical.

2. Cum poate fi descifrată prin citire vocală muzica atonală, înțeleasă a fi „melodie cu intervale disonante”?

Opinia lui Edlund, cunoscută încă din 1963, este că pentru persoanele cu **auz muzical absolut activ** orice tip de melodie tonală, modală, atonală nu creează probleme la citire și nici la scriere, deoarece persoanele care posedă o astfel de abilitate – de obicei înăscută – au o memorie specială și asociază fiecărei silabe muzicale, frecvențele exacte (absolute) ale sunetului muzical, fiind capabil să le redea (intoneze) și să le recunoască, să le identifice. Am putea spune că această categorie de persoane (tineri sau maturi) au o memorie acustică specială, deoarece pot, fără repetări îndelungate și zeloase, să reproducă foarte fidel frecvența (înălțimea absolută) sunetelor din orice octavă și registru, pot în același timp să identifice această frecvență, numind silaba muzicală căruia îi aparține această înălțime absolută din scara muzicală, pot să intoneze și să identifice conglomerate de sunete (trisonuri, tetrasonuri etc.) fără să știe ce reprezintă ele ca morfologie.

Dar practica solfegierii (a citirii sunetelor muzicale) și a dicteului muzical (a scrierii după dictare a muzicii), adaugă Edlund, a mai evidențiat și o altă categorie de persoane: cele cu **auz muzical absolut pasiv**. Este cazul acelor care identifică înălțimea absolută a sunetelor dar nu pot reproduce fidel atunci când li se cere să intoneze, sunetul sau sunetele deja recunoscute și numite prin silabe muzicale. Această categorie de persoane va scrie ușor orice structură melodică sau armonică, cât ar fi ea de disonantă, dar va avea de rezolvat probleme de intonație.

Alături de această categorie există una majoritară raportată la întreaga populație a unei școli sau chiar regiuni. Intră în această categorie toți cei ce pot reproduce diverse module melodice modale, tonale chiar atonale, fără să poată numi înălțimea absolută a sunetelor. Pentru că persoanele din această categorie reproduc înălțimea sunetului la nivelul parametrului relativ al sunetului, adică pot numi prin intermediul unui reper intervalistic denumirea sunetelor, categoria de persoane este numită cu **auz muzical relativ**.

Trebuie să precizăm că în funcție de zestrea genetică și de mediul cultural, de ceea ce a fost îndemnat să cânte și să asculte acasă sau în școală, această categorie poate avea disponibilități spre redarea cu ușurință a modulelor melodice modale (vezi persoanele care practică muzica populară, bisericească gregoriană, bizantină etc.), module tonale sau atonale. Persoanele cu auz relativ au evidente aptitudini muzicale, pot intona cu ușurință toate tipurile de module, chiar și cele de intonație netemperată, pot reproduce orice modul melodic dar la înălțimea relativă a sunetelor, devin apte să solfegieze și să scrie dicteu muzical exersând categorii de intervale consonante sau disonante.

După cum s-a putut observa, metoda exersării/însușirii intervalelor și a modulelor fie ele modale, tonale sau atonale (cum vom vedea că procedează Edlund, module speciale disonante care conduc firesc la facilitarea citirii atonale) trebuie să urmeze un anumit traseu, pentru ca metoda să dea roadele așteptate.

Dar mai există, din păcate, o categorie de persoane în ceea ce privește capacitatea de reproducere fidelă a înălțimii sunetelor: este numită impropriu **fără auz muzical** sau **afoni**, când de fapt ei sunt numai **disfonici**, adică reproduc „pe alături” de frecvența dată spre reproducere cu vocea.

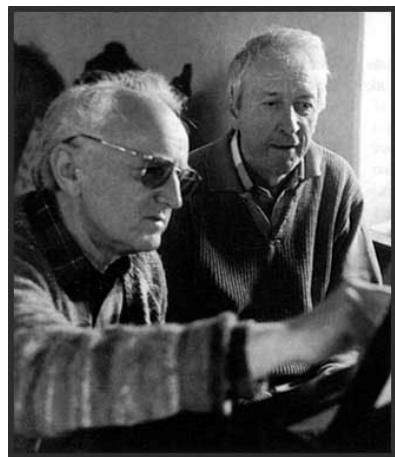


Fig. 42. Lars Edlund

Disfonicii trebuie tratați în educația muzicală diferențiat în funcție de registrul și formulele melodice pe care le posedă. Oricât ar fi acestea de sărace ca structură intervalistică, formulele genotipice – să le spunem așa, acestor formule existente în zestrea melodică a persoanei – vor trebui depistate la fiecare individ și vor constitui puncte de plecare în formarea altor module melodice, fără să putem spune că persoanele se pot „vindeca” total de disfonie.

Răspunzând la a doua întrebare, afirmăm că una din primele metode de solfegiere atonală aparține unui profesor de la Conseva-torul Regal

din Stockholm: **LARS EDLUND**, care a publicat în 1963 un curs de solfegiere numit **Modus novus**.

Lucrarea este prezentată în trei limbi (norvegiană, engleză și germană), intrând de pe atunci în programele unor școli din Stockholm, Oslo, Londra, Frankfurt și New York.

MODUS NOVUS cuprinde următoarele titluri:

Larobok i fritonal melodilasning.

Lehrbuch in freitonalen Melodielesung.

Studies in reading atonal melodies.

Nordiska Musikforlaget-Stockholm 1963.

În România, după 1989, ca principiu de predare, metoda a pătruns pe cale orală în mai multe centre universitare din țară, dar sub forma unui document scris a apărut la Timișoara.

Versiunea românească a fost tradusă și adaptată de prof. univ. dr. Ovidiu Giulvezan și Arthur Funk și publicată la Timișoara în 1994 în două limbi: română și germană.

Scopul acestui curs – enunțat de Edlund în mica prefață – este de a conduce studiul individual al elevului sau studentului spre a-și asimila o categorie de intervale melodice și armonice, care se vor transforma în acorduri de 3-4 sunete, ca bază a solfegierii și identificării înălțimii sunetelor ce formează organizări „atonale”.

Materialul propus de Edlund pentru a forma deprinderea de solfegiere și scriere a unui dicteu atonal se prezintă astfel:

A. Prezentarea în fiecare capitol a tipurilor de exerciții care pot fi selecționate pentru a permite o repetare cât mai dinamică și variată, ferindu-ne de exersarea stereotipică a modelelor propuse.

B. Prezentarea grupului de intervale, conform unei organizări concentrice, care permite repetarea celor însușite anterior și însușirea intervalului nou în contextul unui ansamblu de sunete atonale, nonfuncționale.

C. Prezentarea unor exerciții care trebuie variate după cum urmează:

– exerciții pregătitoare în care se exersează: intervale disonante prin intervale cunoscute de elevi (de obicei consonante);

– exerciții pregătitoare în care se exersează: intervale disonante prin intervale care prin enarmonizare duc la intervale disonante;

– improvizații melodice disonante încadrate în polimetrii pe orizontală cu metru omogen sau eterogen;

– exerciții de intonare a acordurilor de trei/patru sunete de structură disonantă;

– exerciții concomitente de recunoaștere vizual-mentală a cantității și calității intervalelor;

– exerciții de recunoaștere a erorilor de intonație în citirea unui fragment de către o persoană;

– exerciții de memorare a unui fragment cu module disonante, fără denumirea sunetelor;

– identificare unor celule melodice disonante la pian;

– exerciții pregătitoare în care se identifică la pian acorduri disonante;

- exerciții de dicteu melodic, melodico-ritmic;
- exerciții de dicteu cu: intervale, acorduri de 3-4-5 sunete;
- solfegierea și audierea unor fragmente din creația compozitorilor atonaști.

D. Prezentarea unor fragmente din capodoperele atonaștilor/neomodaliștilor secolului XX, în care se regăsesc modulele exersate în *Modus novus*, ca de exemplu:

- Bela Bartok: *Cvartet de coarde nr. 2* și *Concert pentru orchestră*.
- Alban Berg: *Wozzeck*, *Suita lirică*.
- Paul Hindemith: *Liduri pentru Maria*.
- Arnold Schönberg: *Cvarte de coarde*, *Simfonia de cameră*.
- Igor Strawinski: *Threni*.
- Anton Webern: *Cantata II etc.*

Vom comenta în cele ce urmează concepția lui Edlund asupra succesiunii de intervale ce trebuie asimilate prin intonare după un model de identificare vizuală, scrisă, instrumentală, concomitent cu audierea pieselor muzicale din care s-a făcut selecționarea fragmentelor pentru solfegiere.

Succesiunea intervalelor propusă de Edlund spre a facilita solfegierea atonală, „modus novus”, este următoare:

Capitolul I

Intervalele de: 2M, 2m, 4p.

Sunt recomandate:

- intonarea mersului de secunde mici/mari în sens ascendent/descendent, combinând mersul cromatic cu cel în „tonuri”, apoi cu cel de cvarte perfecte ascendente/descendente, mereu cu grija de a ocoli formule cu aluzie tonală sau modală;
- intonarea în succesiune a două 4p pentru a obține o 7m (DO-Fa-Si b).

Capitolul II

Intervalele de 2M, 2m, 4p combinate cu 5p.

Sunt recomandate:

- intonarea cvintelor perfecte în succesiune;
- combinarea intervalelor în următoarea succesiune: 4p, 2m (semiton cromatic), 5p (Re-Sol-Sol#-Re#). Obținem în felul acesta intonarea intervalului de octavă mărită (8+) intonată în sens ascendent sau, după caz, descendent.

Capitolul III

Intervalele de: 2M, 2m, 4p, 5p în combinație cu 3M și 3m.

Sunt recomandate:

- intonarea succesiunii de terțe mari și cvarte micșorate (3M, 4-);
- combinarea intonării de la un sunet în sens descendent a unei 4- și apoi a unei terțe mari, extremele formând intervalul de 6m (Re#-Sol-Si), interval care prin enarmonizare devine „Mi b-Si”, adică 5- (cvintă micșorată);
- transpunerea pe diverse sunete a modelelor ce combină 3M, 3m, 5p, 4-, 2M, 2m, 8+.

Capitolul IV

Intervalele studiate anterior în combinație cu 4+ și 5-.

Sunt recomandate:

- intonarea în sens ascendent și descendent a succesiunii de trei tonuri pentru a ajunge la intervalul de 4+, 4-, 5-, 5+;
- transpunerea unor module de intervale disonante pe diverse sunete:
Do-Mi b-Si-Fa-Do#-Re-Si b-Sol-Mi-Re#.

Capitolul V

Intervalele studiate anterior în combinație cu 6m.

Sunt recomandate:

- intonarea pe diverse sunete a intervalului de 6m provenit din răsturnarea I a trisonului major;
- pentru a nu crea impresia de funcționalitate, este recomandată intonarea ascendentă/descendentă a succesiunii de 6m și 3m, obținându-se p 8 – și transpunerea lor pe diverse sunete.

Ascendent: Re-Si b-Re b sau descendent: Mi-Sol#-Mi#.

Capitolul VI

Intervalele studiate anterior în combinație cu 6M.

Sunt recomandate:

- intonarea pe diverse sunete a intervalului de 6M provenit din răsturnarea I a trisonului minor;
- pentru a nu crea impresia de funcționalitate, este recomandată intonarea ascendentă/descendentă a succesiunii de 6M și 3M, obținându-se p 8+.

Ascendent: Do-La-Do#. Descendent: Re#-Si-Re.

Capitolul VII

Intervalele studiate anterior în combinație cu 7m.

Sunt recomandate:

- intonarea pe diverse sunete a intervalului de 7m provenit din cunoscutul acord major cu 7m, ca o succesiune de terțe: 3M, 3m, 3m (Do-Mi-Sol-Si b);
- pentru a nu crea impresia de funcționalitate, este recomandată intonarea ascendentă/descendentă a succesiunii de două cvarte perfecte (ascendent Do-Fa-Si b sau descendent Re-La-Mi) și transpunerea lor pe diverse sunete. Sunetul din mijloc, Edlund îl recomandă a fi intonat în gând;
- intonarea 7m urmată de o secundă mică (2m) ascendentă/descendentă: Re-Do-Re b sau Do-Si-Do#.

Capitolul VIII

Intervalele studiate anterior în combinație cu 7M.

Sunt recomandate:

- pentru a nu crea impresia de funcționalitate, este recomandată intonarea ascendentă/descendentă a următoarelor succesiuni de intervale, transpunerea lor pe

diverse sunete (sunetele intermediare care ajută la intonarea extremelor care formează septima mare, Edlund le recomandă a fi intonate în gând) și echivalarea prin enarmonizare a intervalului de 7M cu 8-;

- 3M, 3m, 3m (Do-Mi-Sol– Si);
- 3m, 5+ (Do-Mi b-Si);
- 3m, 3m, 4p/3+ (Do-Mi b-Sol b– Do b = Do-Mi b-Sol b– Si);
- 3m, 4p, 3m (Do-Mi b-La b-Do b);
- 4p, 4+ (Do-Fa-Si);
- 2m, 7m (Do– Re b-Do b).

Ultimul capitol din *Modus novus*, Edlund îl consacră „Intervalelor mai mari decât octava” pentru care recomandă exerciții de dicteu muzical pe două portative.

Sunetele grave se vor nota în cheie Fa de bas și sunetele acute cheia Sol de violină.

Intervalele „mai mari decât octava” se vor exersa ca intervale compuse, formate din intervale simple, ce se plasează în diferite registre și în consecință se aud și se scriu peste o octavă sau peste două octave.

Acest tip de melodie ce se formează șerpuit între registrul grav, mediu-acut, autorul o numește „melodie frântă”. Melodia frântă, abundant utilizată de expresionismul muzical, face parte din procedeele specifice atonalismului liber, dodecafonismului serial și serialismului total și, în consecință, formarea deprinderii de solfegiere atonală devine o condiție obligatorie pentru accesul, prin interpretare, la muzica secolului XX.

Rezumat

Metoda Edlund de solfegiere atonală se adresează acelor persoane care au un „auz muzical relativ” (dacă este să folosim terminologia existentă în cartea sa *Modus novus*). În consecință, tehnica exersării intervalelor va constitui procedeul de bază din care vor deriva celelalte procedee, care formează unitar metoda Edlund. Cel mai important lucru este faptul că din prima lecție se exersează un grup de intervale format din: 2M, 2m, 4p, grup care constituie nucleul predării concentrice a intervalelor. Un alt procedeu novator este acela de a obține intervale disonante (scopul solfegierii atonale) din succesiuni de intervale consonante și din enormizări: 3M 3M = 5+, 5p5p = 9M etc. Consolidarea și extinderea, Edlund o realizează prin: exerciții de reacție rapidă dintre vizual-mental și intonație, memorare, dicteu, recunoașterea erorilor, solfegierea unor fragmente din creația reprezentativă atonală a secolului XX. În *Modus novus* autorul face și o clasificare a categoriilor de persoane în raport cu capacitatea acestora de a reda corect înălțimea sunetelor muzicale (4 categorii de auz muzical: absolut activ, absolut pasiv, relativ și „fără auz muzical”).

Activități de autoevaluare

I. Teme

Realizați linii melodice destinate solfegierii în care să utilizați succesiunile sunetelor indicate în capitolele III-VIII din *Modus novus*.

II. *Minieseu*

Puneți în discuție și comparați categoriile capacității muzicale din clasificările lui Chevais (Cursul 11), Martenot (Cursul 11) și Edlund (Cursul 14).

III. *Chestionar*

Alegeți răspunsul corect.

1. Metoda norvegianului Lars Edlund propune soluții pentru:
 - a) solfegierea melodilor modale și tonale;
 - b) solfegierea liniilor melodice atonale.

2. Grupul de sunete recomandat de Edlund, ca nucleu pentru o programă concentrică, este format din:
 - a) 2M, 2m, 4p;
 - b) 3m, 3M;
 - c) 5p, 3M, 3m.

- 3) În *Modus novus* soluția de a intona intervalele disonante este:
 - a) intonarea în succesiune a două sau mai multe intervale consonante;
 - b) intonarea treptată a sunetelor ce compun intervalul disonant, de la cel din extrema joasă la cel din extrema înaltă.

4. Repertoriul demonstrativ folosit în *Modus novus* este:
 - a) format din exerciții melodice și armonice atonale;
 - b) format din exerciții melodice și armonice atonale și fragmente din muzica reprezentativă atonală a secolului XX;
 - c) numai din fragmente din muzica reprezentativă atonală a secolului XX.

5. Expresia „persoanele fără auz muzical” după opinia lui Edlund sunt:
 - a) persoanele care au defecte auditive (surzii);
 - b) persoanele care nu reproduc frecvența justă a sunetelor muzicale.

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. Capacitatea unei persoane de a reproduce corect înălțimea sunetelor muzicale, Edlund o numește capacitatea de a avea „auz muzical”.
2. După Edlund există patru categorii de persoane care posedă nivele diferite de redare corectă a frecvenței sunetelor muzicale: cu auz muzical activ, cu auz muzical pasiv, cu auz muzical relativ și persoane „fără auz muzical”.

VI. CÂTEVA UTILIZĂRI ALE CALCULATORULUI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Cursul 15

1. *Noțiuni introductive. Unități periferice. Utilizarea software-ului*

Precizare: parte din materialul cursului de față (paragrafele 1, 2, 3 și vocabularul de specialitate, recomandările bibliografice adecvate cursului) este conceput de **lector univ. dr. Dan Racoveanu**.

1. Calculatorul a devenit în ultimele decade o unealtă complexă, eficientă și flexibilă și de aceea indispensabilă în domeniile muzicale actuale. Aria sa de utilizare este extrem de întinsă: de la simple aplicații MIDI la editarea de partituri, de la sinteza sunetului la procesarea sunetului în studioul virtual, de la cercetarea și modelarea acustică la inteligența artificială în muzică. Desigur că educația muzicală ocupă un loc extrem de important în această arie de utilizare.

În principiu un calculator se compune dintr-o unitate centrală și unități periferice, ansamblu ce poartă numele de hardware. Unitățile periferice au rolul de a „traduce” din limbajul natural în cel al calculatorului sau invers, asigurând astfel interfața om – calculator. Toate aplicațiile și programele care rulează pe calculator poartă numele de software. Bineînțeles că, în cazul unui domeniu de aplicație particular, atât unitățile periferice cât și software-ul vor fi specializate pentru acel domeniu.

2. MIDI este una din cele mai simple și mai utile interfețe din cadrul aplicațiilor muzicale ale calculatorului. Ea permite conectarea unui instrument electronic la un calculator prin codificarea digitală a notelor produse de instrumentul electronic. În acest fel, ceea ce se cântă la acel instrument se transmite ca date calculatorului (de exemplu, momentele și dinamica apăsării clapelor) sau invers: fluxul de date de la calculator se transformă în comenzi pentru instrument care „cântă” comandat de calculator. Trebuie subliniat faptul că între instrumentul electronic și calculator nu se transmit sunete ci comenzi. Instrumentul transmite comenzi calculatorului care în acest fel poate memora, prelucra sau tipări aceste note sub forma uzuală de notație pe portativ. În cazul invers, calculatorul doar trimite comenzi, sunetele fiind produse de către instrumentul electronic. Atunci când nu se dispune de MIDI, notele pot fi introduse pe rând cu ajutorul tastaturii calculatorului și a mouse-ului, dar acest procedeu este foarte lent și greoi și nu are avantajul introducerii notelor în timp real, prin cântatul propriu-zis la claviatura instrumentului. După ce au fost introduse notele în calculator, ele pot fi prelucrate în multiple feluri: se pot corecta înălțimile sau duratele unor note, se poate schimba cheia, armura sau măsura, se pot transpune sau inversa (în oglindă sau prin recurență), se pot adăuga sau suprima voci precum și semne de articulație, dinamică, agogică etc. În final, noul enunț muzical cu modificările făcute poate fi tipărit la imprimantă sau audiat la instrumentul electronic comandat tot prin MIDI de calculator.

Interfața de sunet – o altă unitate periferică – este inclusă de obicei în majoritatea calculatoarelor uzuale, dar pentru aplicații de înaltă fidelitate constituie o unitate separată, externă. Ea este alcătuită în esență din convertoare analog-digitale și digital-analogice ce transformă semnalele provenite de la surse de sunet (microfon, CD, generatoare de semnal etc.) în pachete de date și invers. În acest fel calculatorul poate prelua și memora sunete sub formă digitală (procedeu numit achiziție de sunet) sau poate el însuși genera sau reproduce semnale digitale care sunt transformate de către interfața de sunet în sunete, ce pot fi ascultate cu ajutorul unor căști sau difuzoare. Calculatorul nu operează deci direct cu sunete, ci cu pachete de date digitale care reprezintă sunetele. Interfața de sunet transformă sunetul în date prin procedeul de eșantionare. Aceste eșantioane pot fi de 16, 24, 32, 48 de biți, iar rata de eșantionare poate fi de 44,1 kHz, 48 kHz, 96 kHz sau 192 kHz. Cu cât eșantioanele sunt mai mari și rata de eșantionare mai rapidă, cu atât sunetul va avea o fidelitate mai înaltă. Prin prelucrarea acestor date cu ajutorul calculatorului se pot analiza, influența și modifica parametrii și proprietățile sunetelor într-o măsură atât de mare încât rezultatele obținute depășesc cu mult pe cele produse odinioară în laboratoarele electro-acustice sau studiourile performante. Printre cele mai uzuale formate digitale de sunet se numără wav, aiff, mp3 etc. Primele două se folosesc în editarea și procesarea sunetului de înaltă fidelitate, în timp ce al treilea este utilizat de către amatori, având avantajul ocupării unui spațiu mic de memorie întrucât este un format comprimat.

Interfața de sunet poate fi folosită și în sens invers: calculatorul furnizează date care sunt transformate în sunete. În acest fel, sunetele prelucrate sub formă digitală pot fi auzite chiar în timpul prelucrării lor pentru a putea controla și eventual relua fiecare pas al procesării sunetului. Deci fiecare operație efectuată este reversibilă – un neprețuit avantaj față de studiourile obișnuite. Calculatorul poate nu numai prelucra ci și genera sunete (tot sub formă digitală), având în acest caz rolul unui sintetizator performant și flexibil.

Există o multitudine de alte periferice care pot fi conectate la calculator în funcție de scopul aplicației.

Modulele de sunet sunt aparate care prelucrează sau generează sunete, fiind comandate de calculator. Acestea pot fi de la simple filtre și generatoare de efecte (vibrato, reverberație, delay etc.), la sintetizatoare, sample, procesoare de sunet până la generatoare de percuție, ritmuri și chiar acompaniament.

Alte periferice pot comanda ele însele calculatorul cum ar fi controller-ul sau instrumentele MIDI, sequencer-ul etc.

În funcție de alegerea acestor dispozitive, de modul de a le conecta între ele și cu calculatorul, se obține o enormă varietate de configurații și aplicații. Conexiunile pot fi făcute în cascadă (de exemplu, instrumentele sau controller-ele MIDI), în rețea sau master-slave. Dintre toate dispozitivele menționate, calculatorul este cel mai flexibil, el putând prelua aproape toate rolurile acestor dispozitive, atât în ipostaza de master cât și de slave.

3. Aplicațiile care vizează strict educația muzicală sunt foarte numeroase, dar chiar și celelalte programe legate de muzică se dovedesc utile în procesul de învățământ. În principiu ele pot fi clasificate după disciplinele pe care le deservește:

programe pentru învățarea teoriei muzicale (notație, auz, intonare, memorare etc.), a cântatului la un instrument (pian, chitară etc.), a recunoașterii instrumentelor din orchestră (timbru, întindere, principii de orchestrație etc.) ca și de istoria muzicii, forme, estetică muzicală etc.

O altă clasificare s-ar putea face după modul în care elevul interacționează cu calculatorul: programe interactive, în care elevul intervine nemijlocit în acțiunile și operațiile făcute de calculator, și programe închise, în care elevul nu poate interveni, având oarecum un rol de receptor pasiv. Din prima categorie fac parte: editoarele de partituri, editoarele de sunet și audio, programele de tip sequencer etc.

Editoarele de partituri permit scrierea, corectarea, audierea și tipărirea partiturilor (așa cum am arătat, scrierea notelor se poate efectua cel mai bine de la un instrument sau controller MIDI). În același timp se poate interveni asupra tuturor parametrilor notelor, dar și a articulației, tempoului, dinamicii, agogicii și chiar a aranjamentului muzical și a orchestrației. Aceste programe sunt deosebit de utile de la vârste mici și până la nivel universitar. Elevul sau studentul poate audia imediat efectul pe care îl au intervențiile sale asupra diferiților parametri. În acest fel învățarea notelor (valori, înălțimi, ritmuri) ca și a altor noțiuni de teorie muzicală se face prin încercările proprii ale elevului, el căpătând obișnuința de a se controla singur prin auz.

Editoarele de sunet dau posibilitatea creării artificiale a unor timbre sonore (sinteză de sunet), pornind de la diverse forme de undă, combinând sunete din natură (obținute de la un sampler), zgomote etc. și operând cu filtre, efecte, modulații etc. Vizualizarea pe ecran de către elevi a formelor de undă și a modului în care se combină și modifică acestea permit o analiză directă a consecințelor propriilor acțiuni. Aceasta se corelează cu controlul sonor permanent al rezultatelor. Editoarele audio realizează procedee similare celor din studiourile de sunet: tăiere, inserare, montaj, mixare, filtrare etc. dar cu o precizie, fidelitate și rapiditate cu mult superioare celor din studiouri.

Sequencer-ul permite înregistrarea tuturor evenimentelor din timpul cântatului la un instrument sau controller MIDI: momentele exacte ale apăsării și revenirii clapelor, dinamica apăsării lor, folosirea pedalei, vibrato, presiunea coloanei de aer (în cazul flautului sau saxofonului MIDI) etc. Această secvență muzicală poate fi apoi redată ca o înregistrare obișnuită, pentru ca elevul să-și asculte propria interpretare sau pot fi modificate duratele, înălțimile, dinamica, tempoul etc., controlând în permanență ce efect au aceste modificări asupra rezultatului sonor. În plus, prin aceste intervenții și corecții, elevul poate ajunge la ceea ce consideră a fi o interpretare perfectă sau se poate acompania singur cu o secvență înregistrată anterior. Acest tip de program stă la baza aplicațiilor pentru învățarea cântatului la un instrument, calculatorul având rolul de a corecta greșelile elevului.

Programele închise sunt în general de tipul unui ghid practic care expune elevului noțiuni teoretice, iar apoi îl testează prin chestionare sau mici lucrări practice. Desigur că modul în care sunt expuse noțiunile este unul multimedia, fiind prezente, pe lângă text și imagini, diferite sunete, ritmuri, timbre, fraze sonore sau chiar extrase din repertoriul universal. Unele programe sunt de tip enciclopedie, cu căutare rapidă după diferite criterii (cuvinte cheie, nume, teme etc.), iar cele care se

adreasează vârstelor mai mici conțin jocuri prin care noțiunile vizate sunt mai ușor de asimilat și exersat.

2. *Personal computer-ul în educația muzicală*

Computerul personal (P.C.) este un mijloc didactic ce a devenit indispensabil procesului de învățământ actual, proces care se exprimă prin triada: predare-învățare-evaluare. Conceptul enunțat se traduce în practica preșcolară, preuniversitară sau universitară prin transformarea computerului în mijloc de **demonstrație directă** a problemelor expuse de educator/învățător/profesor sau mijloc de **comunicare scrisă** a unei teme/informații (lecții, cursuri pe suport computerizat). Trebuie să precizăm că P.C.-ul poate fi mijloc didactic în oricare din **secvențele lecției clasice** sau în oricare din **tipurile sau variantele de lecție**: în momentul comunicării de cunoștințe/deprinderi noi, în consolidarea lecției predate în sistematizarea și recapitularea unui capitol sau a unei unități de învățare, fie că se apelează la metode cu demersuri deductive, inductive sau argumentări prin analogie sau comparație.

Mai departe, dacă luăm în discuție componenta „învățare”, înțelegem ca studiu individual sau pe grupe, P.C.-ul printr-un program linear (Skinner) sau ramificat (Crowder) sau combinat (Pressey) poate să ajute la rataparea lacunelor sau la corectarea deprinderilor greșite de logică necesare cunoștințelor muzicale.

Învățământul programat a fost o aplicație în terenul pedagogiei teoriei operaționalitate, generând categoria de învățământ **operaționalist**.

Ideea de bază a învățământului programat se deduce din teoria operaționalistă a fizicianului american Briggmann (1882-1964) după care o noțiune sau o deprindere se reduce la o serie de operații care trebuie efectuate într-o anume ordine (algoritm). Translat în domeniul învățământului, operaționalismul împarte o informație în „pași mici”, care puși într-o anume succesiune și repetați, ordonați, formează întregul unei noțiuni sau a unei deprinderi practice.

Tehnica programării, ordonării **pașilor mici** (informațiilor din domeniul unui obiect de învățământ) a primit numele de *învățământ programat* și era destinat studiului individual. Se cunosc **programele lineare de tip Skinner**, **programele ramificate de tip Crowder** și **programele combinate de tip Pressey** (vezi în Anexe, *Tipurile de programare pentru studiul individual și Aplicațiile pentru teoria muzicii*).

Dar pentru că în momentul de față, educația muzicală are drept obiectiv prioritar și componenta atitudinală și creativă a elevului/studentului, P.C.-ul și sintetizatorul intră în categoria mijloacelor didactice angajate în modelarea utilizatorilor prin programe speciale pentru stimularea fanteziei creatoare a elevilor/studentilor.

Dintre programele care sunt implementate în învățământul românesc amintim aici:

- *Sintetizatorul Junio 6-Roland* ce poate fi utilizat în crearea sonorităților monodice și polifonice (compoziție-ilustrație muzicală).
- *Platforma de eLearning AEL* ce oferă suport pentru predarea/învățarea/evaluarea unor discipline și domenii ale educației muzicale.

Cel mai des este utilizată, chiar în procesul de învățământ din cadrul Facultății de Muzică a Universității *Spiru Haret*, este tehnica de evaluare computerizată, denumită **tehnica M.C.Q.** (prescurtare de la expresia în limba engleză Multiple Choise Questions = întrebări cu alegere multiplă).

Oprindu-ne la enumerarea tipurilor de întrebări prin care se poate evalua stadiul de pregătire a cunoștințelor teoretice și chiar deprinderi practice la unele discipline ca: armonie, contrapunct-fugă, orchestrație, forme muzicale, analiza solfegiilor, putem să afirmăm că cele mai eficiente tipuri de probe M.C.Q. au următoarele cerințe:

- I. Fiecare din itemii enunțați au un număr de răspunsuri propuse și notate a, b, c, d, e. Alegeți un singur răspuns corect.
- II. Fiecare din itemii enunțați au un număr de răspunsuri propuse și notate a, b, c, d, e. Alegeți un singur răspuns corect și complet.
- III. Fiecare din itemii enunțați au un număr de răspunsuri propuse și notate a, b, c, d, e. Alegeți mai multe răspunsuri posibile, marcând literele ce corespund răspunsurilor corecte.
- IV. Puneți în ordine literele de mai jos în așa fel încât să exprime logica evenimentelor etalate. (Exemplu, sunt expuse evenimentele în ordinea: a, b, c, d, e. Logic acestea pot fi: b, e, a, c, d).
- V. Puneți în corespondență lista literelor din coloana din stânga cu cea din dreapta, pentru a evidenția justetea enunțului.

A	a
B	b
C	c
D	d

Răspunsul poate fi: A = d, B = b, C = a, D = c.

- VI. Fiecare din enunțurile de mai jos este format din 2 fraze/perioade, ce conțin 2 propoziții/fraze legate prin conjuncția *deoarece*, numerotate 1, 2, 3, 4, 5, 6. Analizați și codificați prin majuscule, pe care trebuie să le puneți în stânga cifrelor:
 - A. Reprezintă situația când cele două propoziții sunt adevărate și se află în relație de tip cauză-efect.
 - B. Reprezintă situația când cele două propoziții sunt adevărate, dar nu se află în relații de tip cauză-efect.
 - C. Reprezintă situația când prima propoziție este adevărată și a doua falsă.
 - D. Reprezintă situația când prima propoziție este falsă și a doua adevărată.
 - E. Reprezintă situația când cele două propoziții sunt false.

Rezumat

Calculatorul (computerul personal, P.C.) este un mijloc didactic flexibil, cu o largă aplicabilitate în domeniul muzical, inclusiv în cel al educației muzicale. Unitățile periferice specializate asigură interfața om-calculator pentru aplicațiile muzicale. MIDI traduce notele cântate la un instrument sau controller MIDI în date pe care calculatorul le poate ulterior prelucra și reda ca muzică sau ca partitură scrisă. Interfața de sunet transformă sunetele în date (eșantioane) și invers. Datele pot fi procesate în multiple feluri, controlându-se în permanență rezultatul sonor obținut. Calculatorul poate genera sunete artificiale (sinteză de sunet) sau poate

comanda diverse alte unități periferice: module de sunet, sintetizatoare, samplare, procesoare de sunet, generatoare de percuție, ritmuri etc. Aplicațiile care vizează educația muzicală sunt interactive: editoare de partituri, editoare de sunet, editoare audio, sequencer-e, sau închise: multimedia de tip ghid practic, jocuri, enciclopedii etc. Calculatorul este o unealtă, nu un scop în sine, iar profesorul trebuie să îndrume elevul în dialogul său cu calculatorul. În didactică, computerul poate fi utilizat în jocuri didactice sau diverse secvențe ale lecției, în diverse tipuri și variante de lecții (comunicare de cunoștințe, consolidarea cunoștințelor, sistematizare/recapitulare și evaluare cunoștințelor, prin demers inductiv, deductiv, analogie/comparație). Tehnica cea mai cunoscută și utilizată de evaluarea computerizată a cunoștințelor este tehnica M.C.Q.: probe cu unul sau mai multe răspunsuri corecte-posibile, corespondență de coloane, ordonarea logică a itemilor și alegerea Adevărat/Fals.

Vocabular nou de specialitate

MIDI (Musical Instrument Digital Interface) = interfață care codifică și transmite calculatorului evenimentele legate de cântatul la un instrument (momentele apăsării și revenirii clapelor, dinamica apăsării lor, folosirea pedalei, vibrato etc.). În sens invers, calculatorul transmite instrumentului MIDI comenzi pentru a-l face să cânte.

Controler MIDI = o claviatură, chitară, flaut etc. care nu produc sunete, ci preiau acțiunile interpretului cu ajutorul unor senzori, transformându-le în comenzi MIDI.

Analog-digital = un semnal analogic poate avea oricare din valorile intermediare dintre maxim și minim fără a avea discontinuități, în timp ce un semnal digital (sau numeric) este descris prin succesiuni de numere binare luate la același interval de timp.

Time real (real time) = un calculator funcționează în timp real dacă rezultatele prelucrărilor se obțin simultan cu desfășurarea acelui proces.

Sintetizator (synthesizer) = instrument electronic, prevăzut de obicei cu o claviatură, care creează sunete artificiale prin sinteza și modularea unor forme de undă fundamentale.

Sampler = aparat care înregistrează sub formă digitală (eșantioane) sunete reale din natură care apoi pot fi prelucrate, combinate și redată.

Sequencer = aparat care înregistrează secvențe în format MIDI provenite de la un instrument sau controller MIDI, care pot fi apoi modificate și redată cu un instrument MIDI.

Master-slave (stăpân-sclav) = mod de funcționare a două sau mai multe unități interconectate în care una (master) furnizează comenzi pe care cealaltă sau celelalte (slave) le execută.

Reverberație = proces de reflexie multiplă a sunetului în spații mari (catedrale, săli de concert) asemănător ecoului ce poate fi realizat și electronic.

Delay (întârziere) = aparat care realizează o întârziere a sunetului ce stă la baza realizării efectelor de ecou, reverberație etc.

Activități de autoevaluare

Chestionar

Alegeți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F)?

1. În secvența de lecție destinată „predării” se poate utiliza calculatorul ca mijloc de expunere cu demonstrații în „pași” mici a subiectului de lecție.
2. În secvența de lecție destinată „învățării/consolidării”, materialele prezentate pe monitorul calculatorului pot fi diferențiate în ceea ce privește conținutul și timpul alocat atingerii acestor obiective și în funcție de nivelul de pregătire individuală a elevului.
3. Evaluarea computerizată a cunoștințelor teoretice poate fi realizată prin mai multe tipuri de cerințe docimologice din tehnica M.C.Q.
4. Sintetizatorul Junio 6-Roland poate fi utilizat în crearea sonorităților monodice și polifonice (compoziție-ilustrație muzicală).
5. Platforma de eLearning AEL oferă suport pentru predarea/învățarea/evaluarea unor discipline și domenii ale educației muzicale.
6. Tehnica de evaluare M.C.Q. aplicată pe un P.C. poate opera numai cu proba de alegere a unui răspuns corect din oferta de întrebări multiple și cu proba de alegere: Adevărat/Fals.

Bibliografie

Cărți

- Andrew Brown, *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*, Routledge, 2007.
- Robin Vincent, *PC Music – The Easy Guide*, PC Publishing, 2006.
- Bruce Fries, Marty Fries, *Digital Audio Essentials*, O'Reilly, 2005.
- R.A. Penfold, *Practical Midi Handbook*, PC Publishing, 1995.
- Stephen Bennett, *Making Music with your Computer*, PC Publishing, 2004.
- Gunther Batel, Dieter Salbert, *Synthesizermusik und Live-Elektronik: geschichtliche, technologische, kompositorische und padagogische Aspekte der elektronischen Musik*, Wolfenbuttel, Moseler, 1985.
- Helene Charnasse, *Informatique et musique: session musicologique de l'International computer music conference organisee par l'equipe ERATTO [a] Paris*, IRCAM, 24 octobre 1984, Ivry-sur-Seine: Elmeratto, 1988.
- David Cope, *Computers and Musical Style*, Madison, Wis.: A-R Editions, 1991.

Periodice

Computer Music Journal, MIT Press.

Software

Editoare de partituri: Sibelius, Finale, Print Music.

Editoare de sunet și audio: Sound Forge, Cubase, WavLab, Adobe Audition.

Sequencer: Garage Band, Band In A Box.

Programe de învățare

Auz și teorie muzicală: Auralia, Practica Musica, Perfect Pitch.

Teorie muzicală: Mibac Music Lessons, MusicAce (24 lecții pentru 4-12 ani).

Lecții de pian: Piano Suite Premiere.

Lecții de orchestrație: Orchestra.

ÎN LOC DE POSTFAȚĂ

Cursul intitulat *Sisteme de educație muzicală* și-a propus, așa cum am arătat în „Prefață”, să cerceteze și să sintetizeze procedeele de notorietate ce au vizat semiografia muzicală și totodată descifrarea, solfegierea partiturilor muzicale în decursul unei anumite perioade din didactica muzicală europeană.

Punctul de plecare l-am ales a fi secolele X-XI, deoarece de atunci se poate vorbi de o grupare omogenă de procedee acceptate succesiv în întreaga Europă, apoi și în alte colțuri ale lumii, procedee care au avut o coerență și au permis ordonarea fluxului de scriere-citire melodico-ritmică a unei partituri muzicale monodice.

Procedeele, după cum s-a putut remarca, au vizat *accesibilitatea*, de aceea s-au folosit în scris simboluri grafice sau denumiri familiare elevilor:

- linii paralele etajate (portativul cu 1-4-5 linii);
- litere pentru a repera prin litere F, C, și G registrele grav, mediu și acut (viitoarele chei Fa, Do și Sol);
- cifre arabe (1-2-3-4-5-6-7-8 pentru a indica o gamă majoră și 6-7-1-2-3-4-5-6 pentru a indica o gamă minoră la Rousseau-Galin-Chevé);
- cifre romane (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII în solfegierea Gédalge);
- denumirea fonetică: A, B, C, D, E, F, G (latină);
- denumirea silabică: Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La pentru cele 3 hexacorduri guidonice (Guido d'Arezzo);
- denumirea silabică gibeliană: Do, Re, Mi, Fa, So, La, Ti (Otto Gibelius);
- semne de alterație: #, b;
- notarea prin consoane a înălțimii sunetelor: D, R, M, F, S, L, T (Glove, Curwen, Kodaly);
- denumirea prin silabe a gamei cromatice: Bi-Ro-To-Mu-Gu-Su-Pa-La-De-Fe-Ki-Ni-Bi (Eitz);
- citirea concomitentă în două chei, Sol și Fa, prin metoda „Furca” (Willems);
- notarea efonetică a ritmului (prin semne de accente: semn de accent ascuțit (/) semn de accent grav (\) și de accent circumflex (>)). Primele două indicând un sunet cu durata scurtă a unei silabe intonate puțin ascendent sau descendent. Semnul > indica un sunet de două ori mai lung decât semnele /și \ ;
- notarea pătrată, apoi rombică și ovală a valorilor de durată;
- scrierea prin segmente de dreaptă, legato a valorilor de notă, cu puncte (Glover, Curwen, Martenot, Kodaly);
- denumirea prin silabe a ritmului: *ta, ta-a, ti-ti, ta-fa-te-fe* sau *noir, cro-che, dou-ble-cro-che* etc.;
- utilizarea fonomimiei pentru a indica simbolurile înălțimii sunetelor (Curwen, Chevais, Kodaly);

– utilizarea dactiloritmiei pentru a indica valori sau formule ritmice simple (Chevais);

Mutând ideea de accesibilitate în planul alegerii repertoriului vocal, apoi vocal-instrumental, a metodelor adecvate etapei de inițiere dar și a stimulării creativității, putem să amintim:

– selecționarea repertoriului pe criteriul posibilităților de intonarea cantitativă: scări prepentatonice (oligocordii), pentatonii/cordii, hexacordii/tonii și heptatonii modale și tonale, diatonice și cromatice;

– selecționarea repertoriului și pe criteriul calendarului anual cultural/religios;

– utilizarea jocului ca principală metodă și formă de organizare a activității școlare;

– convertirea vorbirii materne și a mișcărilor „elementare naturale” ale copilului în materiale de bază în educația muzicală (Kodaly, Orff, Suzuki);

– convertirea sonorității ambientale a elevului în resurse de educație muzicală (Montessori, Martenot, Orff, Kodaly);

– utilizarea obiectelor sonore, a instrumentelor cu manualitate ușoară în educația muzicală (Orff);

– utilizarea poveștilor și a oricăror texte din literatură care se pretează la dramatizare didactică (Kabalevski, Orff, Suzuki);

– utilizarea audiției muzicale continue ca procedeu de memorarea a repertoriului pentru un instrument (Suzuki);

– inventarea liberă apoi cu plan a unor melodii, ritmuri, combinații timbrale, ca procedee de stimulare a fanteziei elevilor (Orff).

Trebuie să menționăm că, în didactica românească a secolului XX s-au înregistrat propuneri de inovare materializate în apariția unor manuale, culegeri de cântece, caiete cu metode de inițiere instrumentală, propuneri de reconsiderare a sistemului de învățământ muzical, de semiografie muzicală.

În universitățile românești din București, Cluj, Iași, Timișoara, Brașov, Constanța, Pitești, Oradea, în cadrul disciplinei *Didactica educației muzicale* au fost realizate importante cursuri, ghiduri pentru profesori, materiale suport care trebuie să fie cunoscute și care vor face obiectul unui curs din ciclul II de studii masterale.

Dar până atunci, trebuie să amintim manualele de inițiere muzicală ale lui: Alexandru Voevidca, George Breazul, Constantin Brăiloiu, Ana Motora-Ionescu. Metodele pentru pian ale Mariei Cernovodeanu, Alma Cornea-Ionescu, Alexandru Dumitrescu, Răducanu Mircea, Camelia Pavlenco dar și „Cartea cu mărgele” pentru inițierea violonistică a Elenei Schimitzer.

În planul implementării metodelor europene în România amintim: metoda montessoriană a Maicii Smara, metoda dalcroziană a Manyei Botez, metoda Chevais aplicată într-un experiment la nivelul țării de Ana Motora-Ionescu, metoda Orff aplicată în România de către Astrid Niedermaier, iar utilizarea folclorului muzical românesc în învățământ, procedeu propus de Ligia Toma-Zoicaș. Menționăm o combinație dintre metodele Kodaly și Orff aplicată pentru pian în România de către Maria Boer și înființarea după 1989 a școlilor Waldorf.

O inedită metodă de inițiere în cântatul armonic și polifonic a fost elaborată de Liviu Comes.

Au propus metode de simplificare a scrisului muzical: Niță Hintea (citirea prin litere-silabe fără portativ), citirea prin cifre (Alexandru Russin).

Referitor la metoda Constantin Bugeanu de solfegiere pentru clasele avansate (dirijat, muzicologie, compoziție), aceasta propunea silabe muzicale cu denumire originală, silabe ce indică înălțimea absolută a sunetelor și funcția diatonică sau cromatică a semitonurilor.

Tot în această scurtă retrospectivă trebuie să menționăm propunerea ca educația muzicală să se slujească de instrumente muzicale noi: „videofonul” (clavieta cu ecran video) creat de Mihai Barbu și „familia viodelor” (corzi) concepute de Ion Delu.

În perioada 1968-1980 s-au elaborat patru anteproiecte de reformare a învățământului muzical, în cadrul Laboratorului de Cercetări Psiho-pedagogice condus de prof. univ. dr. Alexandru Trifu. Anteproiectele au fost rodul unei ample documentări. Autorii acestui inedit demers au fost: Erna Arțăreanu, Iosif Czire, Ana Motora-Ionescu, Gabriela Munteanu, Edith Wiski.

Și acum, repunem întrebarea din **Prefață**: explicațiile date în acest curs referitoare la procedeele de semiografie și de descifrare vocală (solfegiere) a unei partituri formează sau nu formează **Sisteme de educație muzicală**?

Dacă atribuim termenului de *sistem* cel mai general înțeles, acela de „ansamblu de elemente (principii, finalitate urmărită, reguli, metode, mijloace etc.) interdependente, ce formează un tot organizat și pune ordine în teoria domeniului, realizează clasificări și face să funcționeze eficient partea aplicativă a domeniului” (vezi *Dicționar de neologisme*, Editura Academia RSR, 1978, p. 998), atunci trebuie să luăm în discuție țintele pe care și le-au propus autorii în domeniul scrierii și solfegierii unei partituri muzicale.

Învățământul trebuie să aibă următoarele componente pentru a întruni calitatea de sistem: finalitate, conținut, metode, mijloace, o anume concepție asupra traseului învățării de cunoștințe și deprinderi, instituții de pregătire a cadrelor didactice, instituții de pregătire a elevilor, tehnici de evaluare a stadiului de pregătire al elevilor.

Sistemul clasic de învățământ muzical, atunci când și-a denumit obiectul de studiu specific, *Cânt* sau *Muzică*, avea ca obiectiv cadru principal, fie însușirea unui repertoriu de cântece, fie învățarea scris-cititului muzical, ulterior cu extindere la probleme de cultură muzicală generală.

Ceea ce a inovat Guido d'Arezzo erau elementele componente ale unui sistem numai dacă îl raportăm la obiectivele *Scholei cantorum*:

- finalitate: însușirea repertoriului liturgic prin metoda scris-cititului;
- metoda de solmizație relativă;
- mijloace: portativul cu 4 linii, chei, citirea cu silabe muzicale, fonomimie, mâna guidonică;
- evaluare prin aprecieri și pedepse.

Și pe aceeași linie pot fi analizate și celelalte inovații în domeniul scris-cititului muzical, cu observația că acestea se supun sistemului general de învățământ școlastic/tradiționalist în care memorarea unui repertoriu și citirea unei partituri rămân performanțe dorite de ori ce instituție europeană de profil.

În momentul schimbării finalității și acceptării principiilor școlii active precum: modelarea psihicului elevului prin și pentru muzică, pornind de la stadiul inițial de dotare muzicală și generală a elevilor, dezvoltarea interesului pentru munca școlară, formarea personalității fiecărui elev, grijă sporită pentru dezvoltarea creativității elevilor, aprecierea dacă aceste inovații se constituie în sisteme de învățământ de sine stătătoare, trebuie lărgită și cu altfel de criterii. Acestea se referă la modul în care educația muzicală (noua denumire a obiectului de studiu ce are ca obiect și subiect sunetul muzical) corespunde doctrinelor pedagogice ale secolului XX, dinamicii societății, informatizării procesului de învățământ etc. Metodele propuse de Chevais, Martenot, Orff, Willems, Dalcroze, Kodaly, Suzuki se pot numi și sisteme, pentru că întrunesc mare parte din cerințele acestuia dar ele, față de sistemul guidonic, au fost concepute pentru cerințele locale, naționale ale fiecărei țări. Faptul că unele procedee inovate de Chevais, Martenot, Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki au fost adaptate în diverse colțuri ale lumii, întărește regula: metodele fac parte din subsisteme ale școlii active a secolului XX.

Rămân deschise probleme legate de tehnicile de evaluarea predictivă și finală în educația muzicală formală, pregătirea specializată a cadrelor didactice pentru școlile de pedagogie curativă, pentru diverse perioade de inițiere, dezvoltare sau specializare/aprofundare vocal-instrumentală a copiilor mici, a școlarilor din clasele I-XII.

La Congresul de constituire a *Asociației Europene a Școlilor de Muzică (EAS)* din aprilie 1995, concluzia a fost aceea că Europa deține importante soluții de conturarea a unui sistem de educație muzicală coerent, adaptabil la condițiile fiecărei țări, dacă se cunosc, revalorifică și se conjugă inovațiile de la începutul anului 1000 la cele din întreaga perioadă, până în 2000, deoarece ***Europa actuală nu are o strategie unitară care să definească finalitatea urmărită de învățământ pe termen mediu sau lung.***

Acesta este și motivul principal pentru care a fost scris acest curs: cunoașterea principalelor sisteme sau subsisteme ale învățământului muzical din ultimii 1000 de ani pentru a fi reconsiderate și introduse în circuitul învățământului preuniversitar românesc.

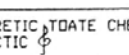
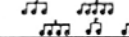
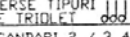
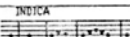
ANEXE

Conținutul primelor manuale de muzică din România

	J.WACHMANN 1846	G.MUSICESCU 1877	G.J.MUGUR 1884
DURATELE			
INALTIMILE			
INTERVALELE	COMETON.SEMITON TOATE INTERVALELE	TOATE INTERVALELE	TOATE INTERVALELE
CHEILE			
RITMUL	Parta) b)	Parta) b)GRUPE DE 5,7,9,11 13,15	PAR +
MASURILE	2 2 2 2 → 6 6 1 2 4 8 → 4 8 3 3 3 3 → 9 1 2 4 8 → 8 4 4 4 4 → 12 1 2 4 8 → 8	2 2 2 → 4 4 4 2 4 8 → 2 4 8 3 3 3 → 6 6 2 4 8 → 4 8	2 2 2 → 4 4 4 2 4 8 → 2 4 8 3 3 3 → 6 6 2 4 8 → 4 8
ALTERATIILE	Do La La# La##	SEMNE DE SCHIMBAREA SUNETELOR CA BRODE- RIA UNOR SUNETE PRINCIPALE	TOATE ALTERATIILE
PRIMELE SCA- RI MUZICALE	Do - La	Do - La	Do - La
SCARI MUZICALE	TOATE GAMELE 'MARI SI MICI' CU 7#, 7b	TOATE GAMELE 7# - 7b	TOATE GAMELE 7# - 7b
AGOGICA	--	DA	--
DINAMICA	--	DA	--
ALTE CAPITO- LE DE TEORIA MUZICII	--	ACORDUL DE T.D.S.D. 'CONTRA-TIMPUL' SINCOPIA,MODULATIA	ORNAMENTE
ALTE DISCIPLINE MUZICALE	--	--	--
OBSERVATII	* SCOLARII COLEGIULUI SFANTUL SAVA*	* BROSTURA 12,3 *	PENSIDANE, SCOLI NORMALE, GIMNAZII*

Notă: Se observă că programa pentru școli era identică cu cea din învățământul superior (solfegii în toate cheile și în toate tonalitățile cu diezi și bemoli).

Conținutul unor manuale din anii 1932-1938 din România

NR. CRT.	CONTINUTUL CAP.	G.BREAZUL 1932, 1937	C.BRAILOIU 1935-1938
1	DURATELE	PRENOTATIE  NOTATIE  DOUA BATAIE  BATAIE	 (D BATAIE = PATRIME)
2	INALTIMILE		
3	INTERVALELE	--	TOATE INTERVALELE EXERCITII PE GAMA CU 2M, 3, 4, 5
4	CHEILE	--	TEORETIC TOATE CHEILE $\frac{7}{4}$: B PRACTIC 
5	RITMUL	PARC  PAR 	SCANDARITIM PAR DAR SI DIVERSE TIPURI DE TRIOLET 
6	MASURILE	$\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ (RAR $\frac{4}{4}$ $\frac{5}{4}$ $\frac{6}{8}$)	SCANDARI $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{2}{8}$ $\frac{3}{8}$ $\frac{4}{8}$ $\frac{6}{8}$ $\frac{9}{8}$ (DOUA A PATRA) MASURI MIXTE
7	ALTERATIILE	--	TOATE ALTERATIILE
8	PRIMELE SCARI MUZICALE	INDICA 	Do TOATE GAMELE CU 7a, 7a, 7a, 7a, 7a, 7a, 7a
9	SCARI MUZICALE	FOLOSESTE CITECE IN TONALITATE: Do, Sol, Fa, Re	TOATE GAMELE CU 7a, 7a, 7a, 7a, 7a, 7a, 7a MODAL: MAIOR, MAIOR FARA SENSIBIL, MINOR NATURAL, CU 6a TREAZ, II COCORTA
10	AGOGICA	DA	DA
11	DINAMICA	DA	DA
12	ALTE CAPITOLE DE TEORIA MUZICII	--	ORNAMENTE * MODULATIA LAI DOMINANTA OMONIMARELATIVA * ENARMONIA
13	ALTE DISCIPLINE MUZICALE	--	* "DESPRE MUZICA POPULARA" * ARMONIE (CINTONAREA ACORDURILOR PRINCIPALE) PRICIPALE INLANTUIRI * CITECE CU PROBLEME DE GRAMATICA MUZICALA (PENTRU DIFERITE UNITATI DE TIMP) * TEXTE CU VERSURILE LUI SONICU ADAPTATE LA MELODII COLEBRE * SOLFEGII CU NOTELATE * EXERCITII DE ACORDAJ PRED APLICATE LA ARPEGGA TRECIA, SUBORDINANTA, DOMINANTA, TONICA * INTRODUCEREA INLANTUIRII ACORDURILOR PRINCIPALE CA TRECIA DE INSUSIRE A ARMONIEI * CICLU DE MANUALE PENTRU SCOLILE PRIMARE SI SECUNDARE * CIT. SI S. L. IL. IL. IV. AL. SEC. SECUNDARE
14	OBSERVATII	* INDICA: "CITECELE POT FI INSOTITE DE MISCARI" * SE FAC LINII PE TOTALA IN SUSURI SI COBORISURI PENTRU A ARATA MERSUL MELODIEI * VALORI MELODICE * ILUSTRATIE ROGAT COLORATA * IN EDITIA 1938 *	* ILUSTRATIE ROGAT COLORATA * LA SFIRSITUL FIECARUI MANUAL SINT REZERVATE PAGINI CU PORTATIVE NESCRISE * CICLU DE MANUALE PENTRU SCOLILE PRIMARE SI SECUNDARE * PENTRU CLASELE I, II, III, IV ALE SCOLILOR SECUNDARE

Notă: Se observă că programa pentru școli este modificată față de primele manuale; ambitusul cântecelor este adecvat diapazonului vocilor de copii, formulele ritmice sunt mai simple, se deschid capitole noi ce privesc probleme de cultură muzicală.

Fișe de evaluare a calității procesului de învățământ parcurs

Vă rugăm să completați în nume personal fișa de mai jos, marcând opțiunile d-voastră printr-un „x” în casetele libere din tabelele asociate, pentru a întregi înțelesul enunțurilor de la punctele 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

FIȘĂ

Evaluarea cursului teoretic integral pentru anul..... la data de.....

1) Consider conținutul cursului..... legat de profesia de muzician-interpret-pedagog.

puțin	foarte

2) Consider că tematica..... o abordare modernă/actualizată în ceea ce privește partea teoretică.

are	N u are

3) Consider că tematica..... o abordare modernă/actualizată în ceea ce privește mijloacele didactice.

nu a avut	nu a avut la toate temele	a avut în permanență

4) Consider că întregul curs a permis și favorizat abordări.....

teoretice noi	strict practice	teoretice/practice vechi și noi	inter și multidisciplinare

5) Aș prefera ca în prezentarea cursurilor prioritară să fie

metoda prelegerii	metoda dialogului interactiv	o combinație de metode clasice și moderne

6) Estimez că accesibilitatea cursului în totalitatea lui a fost de.....

100%	75%	50%	mai puțin de 50%

7) Apreciez că obiectivele cursului, atât cele generale cât și cele speciale, au fost atinse în proporție de.....

100%	75%	50%

8) Cursul în întregime a fost expus la un nivel academic.....

nesatisfăcător	satisfăcător	bun	foarte bun	excelent

Nume/prenume..... anul.....
(nu este obligatoriu)

Vă rugăm să completați în nume personal fișa de mai jos, marcând opțiunile d-voastră printr-un „x” în casetele libere din tabelele asociate, pentru a întregi înțelesul enunțurilor de la punctele 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

FIȘĂ

Evaluarea temei cu titlul..... din cursul de..... pentru anul..... din data de.....

1) Consider că tema cursului..... legată de practica unui muzician-pedagog.

nu este deloc	este puțin	este foarte

2) Consider că tema cursului..... o optică teoretică nouă asupra celor expuse.

nu a adus	a adus

3) Consider că în curs..... exemple muzicale și materiale didactice iconice.

nu s-au adus suficiente	s-au adus suficiente

4) Consider că metodologia și strategia abordată a favorizat latura..... a cursului.

practică	teoretică	interdisciplinară

5) Opinia mea este că tema acestui curs s-ar fi pretat unei abordări metodice prin.....

prelegere	dialog interactiv	combinarea mai multor procedee de expunere și acțiune

6) Consider că expunerea cursului a fost accesibilă în proporție de.....

100%	75%	50%	mai puțin de 50%

7) Estimez că obiectivele cursului au fost atinse în proporție de.....

100%	75%	50%

8) Cursul a fost predat la un nivel academic.....

bun	satisfăcător	nesatisfăcător	foarte bun	excelent

Nume/prenume..... anul..... (nu este obligatoriu).

Vă rugăm să completați în nume personal fișa de mai jos, marcând opțiunile d-voastră printr-un „x” în casetele libere din tabelele asociate, pentru a întregi înțelesul enunțurilor de la punctele 1, 2, 3, 4, 5, 6.

FIȘĂ

Evaluare a seminarului de..... pentru anul..... la data de.....

1) Consider că abordarea metodică a seminarului..... obiectivelor generale și speciale pentru a-l face eficient.

a corespuns	nu a corespuns

2) Consider că exemplele muzicale și materialele didactice pentru nivelul de studii materiale au fost.....

suficiente	numeroase și diverse	prea numeroase	insuficiente

3) Consider că tema abordată s-ar fi pretat la o activitate.....

pe grupe dinamice mici	frontală	individuală	combinatorie (frontală, pe grupe, individual)

4) Consider că instrumentele de evaluare a activității la seminar ar fi trebuit să fie.....

orale	numai practice	scrise	orale/practice/scrise

5) Consider că..... să se acorde atenție problemelor ridicate de masteranzi, probleme ce privesc situații de la locul lor de muncă, deoarece nu acestea sunt obiectivele studiilor universitare.

nu trebuie	trebuie

6) Seminarul și-a atins obiectivele teoretice în proporție de.....%, obiective practice în proporție de.....%, obiective interdisciplinare în proporție de.....% și obiective atitudinale în proporție de% (vă rog să estimați d-voastră procentajul).

Nume/prenume.....anul (nu este obligatoriu)

Vă rugăm să completați în nume personal fișa de mai jos, marcând opțiunile d-voastră printr-un „x” în casetele libere din tabelele asociate, pentru a întregi înțelesul enunțurilor de la punctele 1, 2, 3, 4, 5, 6.

FIȘĂ

Evaluarea lucrării practice de la disciplina..... pentru anul..... la data de.....

1) Consider că abordarea metodică a activităților practice..... obiectivelor operaționale pentru a-l face eficient.

a corespuns	nu a corespuns

2) Consider că exemplele muzicale și materialele didactice pentru acest tip de activitate au fost.....

suficiente	numeroase și diverse	prea numeroase	insuficiente

3) Consider că tema activității practice s-ar fi pretat la o activitate.....

pe grupe dinamice mici	frontală	individuală	combinatorie (frontală, pe grupe, individual)

4) Consider că instrumentele de evaluare a activității studenților/masteranzilor ar fi trebuit să fie.....

orale	numai practice	scrise	orale/practice/scrise

5) Această formă de activitate și-a atins obiectivele teoretice în proporție de.....%, obiective practice în proporție de.....%, obiective interdisciplinare în proporție de.....% și obiective atitudinale în proporție de% (vă rog să estimați d-voastră procentajul).

Nume/prenume..... anul (nu este obligatoriu)

2. TIPURI DE PROGRAMARE PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL

A. Schema programării lineare tip Skinner se pretează pentru situațiile unde subiecții (elevii) au vârste mici sau sunt total neinițiați sau s-a constatat (părinte, profesor, autodeclarație) că au un ritm foarte lent de înțelegere și asimilare a cunoștințelor teoretice și/sau deprinderilor practice. De aceea, conținutul fiecărui subiect este divizat în „porții” informaționale foarte mici numite „pași” și se prezintă într-un caiet special sau pe un fel de sul al „mașinii de învățat”.

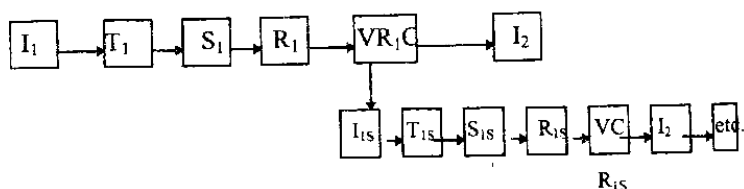
De exemplu:

- prima informație I_1 este urmată de o temă aplicativă T pe care elevul printr-un studiu individual S_1 trebuie să o rezolve;

- elevul construiește răspunsul R_1 și apoi va verifica corectitudinea răspunsului cu cel indicat pe verso-ul paginii sau în capitolul special de răspunsuri VR_1C ;

- dacă R_1 (răspunsul) este corect, se consideră că pasul s-a învățat și se poate trece la I_2 . Dacă R_1 se dovedește greșit elevul este trimis la o anumită pagină din caiet unde se găsește o informație suplimentară (S): I_1S care se exersează; se reia traiectoria învățării pentru ca elevul să fie capabil să dea un răspuns corect pe informația primă, adică I_1 .

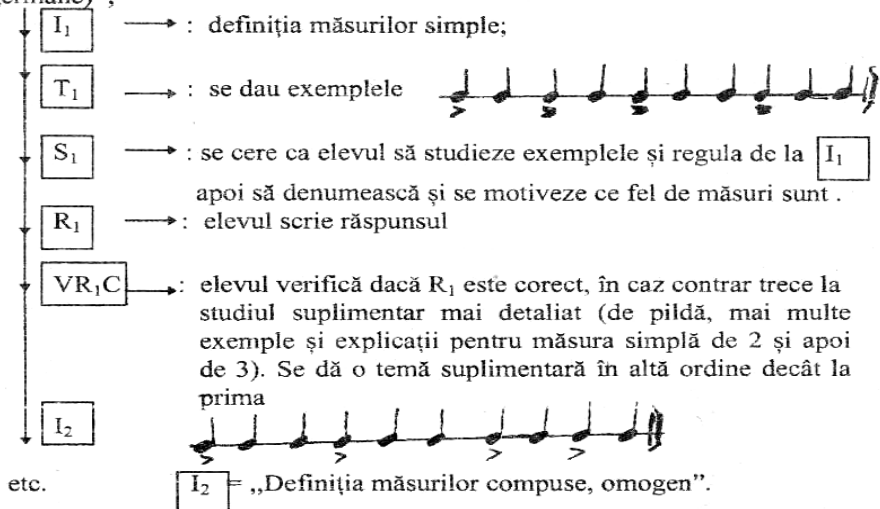
Exemplu:



(G. Munteanu, *De la didactică la educația muzicală*, Editura Fundației România de Măine, București, 1997).

Aplicație la metodică teoriei muzicii

Exemplu: subiectul „Clasificarea măsurilor” (în concepția teoriei germane) ;



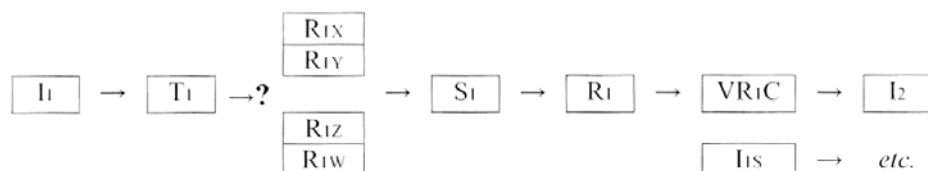
B. Schema programării ramificate de tip Crowder se pretează la o categorie de subiecți (elevi) care sunt caracterizați a fi un nivel superior de înțelegere, de aceea nu au nevoie de o divizare a materiei în „pași mici”, ci în secvențe cu un arc informațional relativ mai mare „pași mari”.

De exemplu: I_1 = informația nouă este urmată de T_1 , adică de tema de dezvoltat care cuprinde 3 - 4 răspunsuri elaborate de profesor = R_{1x}

sau R_{1y} sau R_{1z} sau R_{1w} în care numai unul este corect.

La S_1 (studiu individual) elevul va cerceta I_1 și va compara toate răspunsurile propuse și va alege unul (ex.: $R_1 = R_{1x}$). Va căuta în caiet la „capitolul verificări” și va constata dacă răspunsul este corect. În acest caz, elevul va trece la I_2 construită tot ramificat, adică prin răspunsuri

(G. Munteanu, *De la didactică la educația muzicală*, Editura Fundației România de Măine, București, 1997).



Aplicații la metodică teoriei muzicii

Tema: Conceptul tonal în clasicismul muzical.

I ₁	= definiția tonalității în concepția clasică.	
T ₁	= se dau mai multe exemple muzicale.	
S ₁	= elevul studiază I₁ și compară exemplele de la	T₁
R ₁	= elevul alege și notează răspunsul corect, de exemplu	R_{1X}
VR _{1C}	= verifică la capitolul respectiv corectitudinea răspunsului.	
I ₂	= trece la însușirea informației următoare I₂ : Conceptul atonal	

Exemplu (din G. Munteanu, *Metodica educației muzicale*, 1999, pag. 61)

MODELUL DE INSTRUCȚIE CU OBIECTIVE OPERAȚIONALE

Modelul de instrucție cu obiective operaționale a pornit de la ideea că schema optimistă de învățare (după Hull – Tollmann – Skinner) este împărțirea unei informații (mari) în componente (mici), numite pași.

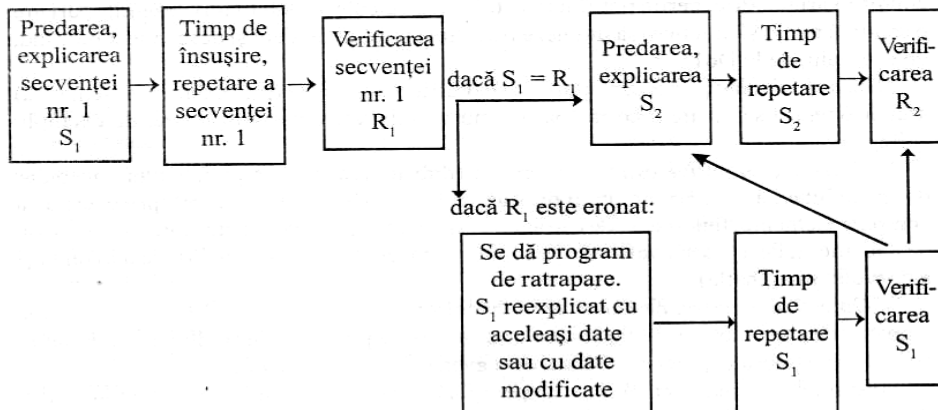
Se explică un pas (informație = I) și se repetă corect ceea ce s-a expus corect (răspuns=R).

Profesorul emite un stimul (S), o informație (I) corectă.

Elevul repetă, răspunde corect: $S \rightarrow R$.

$I = I_1 \rightarrow R_1 + I_2 \rightarrow R_2 + I_3 \rightarrow R_3 + \dots + I_n \rightarrow R_n$

Forma unei lecții cu obiective operaționale înseamnă predarea secvențată de către profesor pe unități mici, însușirea și verificarea corectitudinii însușirii de către elevi a fiecărei componente, a modelului mare informativ.



Lecția cu model de instrucție cu obiective operaționale va fi aplicată acolo unde profesorul simte nevoia să insiste pentru a obține performanțe școlare atât pentru categoria de copii insuficient dotați, cât și pentru cei dotați, pentru a se supraveghea ca elementele tehnice să fie integral însușite, lămurite. Din acest motiv, tehnica se numește „a învățării depline“.

Exemplu (din G. Munteanu, *Metodica educației muzicale*, 1999, p. 61)

BIBLIOGRAFIE

Obligatorie

1. Gabriela Munteanu, *De la didactică la educație muzicală*, Editura Fundației România de Mâine, 1997.

Suplimentară

1. Aldea, Georgeta, Munteanu, Gabriela, *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
2. Boier, Maria, Marinca, Margika, Gretchen, *Îndrumar metodic de muzică*, vol. I, Editura Studium, Cluj-Napoca, 1997.
3. Chevais, Maurice, *Abecedaire musical*, Alphonse leduc 175, rue Saint Honore, 1927.
4. Chevais, Maurice, *Avant le solfège*, Alphonse leduc 175, rue Saint Honore, 1927.
5. Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea de Muzică, București, 1998.
6. Coman, Lavinia, *Vrei să fii profesor de pian?*, Editura U.N.M.B., 2007.
7. Coman, Lavinia, *Pianistica modernă*, Editura U.N.M.B., 2006.
8. Cernovodeanu, Maria, *Mica metodă de pian*, Editura Muzicală, București, 1959.
9. Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, E.D.P., București, 1992.
10. Edlund, Larst, *Modus novus*, traducere și adaptare de Ovidiu Giulvezan și Arthur Funk, Universitatea din Timișoara, Facultatea de Arte, 1994.
11. Gastoué, Amédée, *Arta gregoriană*, Editura Muzicală, București, 1967.
12. Giuleanu, Victor, *Tratat de teoria muzicii*. Editura Muzicală, București, 1984.
13. Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas, București, 2008.
14. Jigău, Mihai, *Copiii supradotați*, Editura Societatea Știință&Tehnică SA, 1994.
15. Jurcău, Emilia, Jurcău, Nicolae, *Cum vorbesc copiii noștri*, Editura Dacia, Cluj, 1989.
16. Kabalevski, Dmitri Borisivici, *Cele trei balene și multe altele*, Editura Lumina, Chișinău, 1974.
17. Luban-Plizza, Boris Iamandescu, Ioan Barbu, *Dimensiunile psihologice ale Muzicii. Introducere în muzicoterapie*, Editura Romcartecxim, 1997.
18. Landsheere de, Gilbert, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, EDP, București, 1995.

19. Munteanu, Gabriela, *Jocul didactic muzical*, Editura Academiei de Muzică, București, 1997.
 20. Munteanu, Gabriela, *Exerciții muzicale de tip ludic*, Editura Fundației România de Măine, București, 2003.
 21. Munteanu, Gabriela, *Didactica educației muzicale*, Editura Fundației România de Măine, București, 2005.
 22. Planchard, Emile, *Pedagogia școlară contemporană*, EDP, București, 1992.
 23. Pavlenco, Camelia, *Cea mai mică metodă*, Editura Euromarketing SRL, București, 1991.
 24. Rîpă, Constantin, *Teoria superioară a muzicii*, vol. I, Editura Media Musica, Cluj, 2001.
 25. Rîpă, Constantin, *Teoria superioară a muzicii*, vol. II, Editura Media Musica, Cluj, 2002.
 26. Sîrbu, Maria-Cristina, *Carl Orff – viața și opera*, Editura Anima, 1995.
 27. Skinner, Burrhus Frederic, *Revoluția științifică a învățământului*, EDP, București, 1971.
 28. Szentpal, Maria, *Jatekos Ritmika*, Editura Kriterion, București, 1981.
 29. Urmă, Dem, *Acustica și muzica*, Editura Didactică și Pedagogică, 1984.
 30. Vasile, Vasile, *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București, 2006.
 31. Werner, Thomas, *Musica Poetica*, Orff Schulwerk Produktion Harmonia Mundi, Allemagne, 1959.
 32. Werner, Thomas, *Das Orff-Schulwerk als padagogisches Modell*, în „Erziehung und Wirklichkeit”, vol. IX, Munchen, 1964.
- *** *Dicționar de termeni pedagogici*, Cristea, Sorin, EDP, 1998.
- *** *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.
- *** *Idei contemporane/Interdisciplinaritatea și științele umane*, UNESCO, 1993, Editura Politică, București, 1986.
- *** *Lucrările simpozionului „Educația muzicală în etapa prenotației” 16-17 VI 1969*, Cluj.
- *** *Manualele alternative de educație muzicală din perioada 1998-2008*.
- *** *Programele școlare pentru clasele I-X*, edițiile 1999-2004.