

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/331023623>

VALORI ESTETICE ȘI EDUCAȚIE–Rolul artelor în dezvoltarea personalității

Conference Paper · June 2014

CITATIONS

0

READS

898

2 authors, including:



[Marinela Rusu](#)

Romanian Academy

44 PUBLICATIONS 35 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

VALORI ESTETICE ȘI EDUCAȚIE

– Rolul artelor în dezvoltarea personalității

coord. Marinela Rusu

**Editura Ars Longa
Colecția Academica
2014**

Introducere

Volumul de față este dedicat educației estetice, rolului pe care arta îl are în modelarea și dezvoltarea personalității tinerilor. Chiar dacă arta a fost inclusă ca mijloc important în educație încă din antichitate, ea rămâne, până azi, un instrument mereu îmbogățit, mereu mai incitant, în procesul de formare a tinerilor.

De la principiul educației vechilor greci, *kalokagathia* (desemnând idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, uniunea indisolubilă dintre bine și frumos, dintre etic și estetic), trecând prin epocile istorice, ajungem azi la o complexă *intervenție prin artă* în educație, la *terapia prin artă*, la *artele verzi* sau la mijlocirea *autocunoașterii* elevilor prin expresiile lor artistice.

Modelarea valorilor estetice, cunoașterea și înțelegerea lor, formarea unui simț critic, apreciativ dar și a capacității originale de a recepta creațiile artistice, reprezintă unul dintre obiectivele generale ale educației actuale. Abilitățile creative, în toate domeniile, sunt considerate azi, deosebit de importante și prima formă de creativitate căreia un copil i se poate dedica cu ușurință și cu plăcere este chiar creația artistică.

Exprimarea prin artă (imagine, mișcare, cuvânt etc.) devine din ce în ce mai complexă și începe să fie privită, în același timp, ca un mijloc kathartic indispensabil, de cunoaștere și autocunoaștere, element ce contribuie la îmbunătățirea relațiilor interumane și la îmbogățirea emoțională. Artă nu modelează doar conduitele, dar oferă o diversificare a trăirilor personale, stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale, a empatiei și abilităților de comunicare cu celălalt.

În lumea contemporană valorile estetice sunt atât de diverse încât pot părea bulversante și confuze. Devine din ce în ce mai greu să distingem ceea ce este autentic și valoros. Educația în spiritul unei gândiri libere, lipsită de prejudecăți, poate aduce avantajul depășirii multor dileme, în acest sens. Fiecare gen de artă vorbește unui auditor anume, se adresează unei părți a societății sau comunității, pe care o vizează. Tocmai pentru că valorile estetice moderne produc, nu de puține ori, degringoladă, confuzie

și indecizie, educația prin artă vine să ofere tinerilor câteva dimensiuni fundamentale ale artei în evoluția sa (cunoașterea etapelor istorice de dezvoltare a artei, a principalelor curente), înțelegând astfel, dinamica unor procese istorice și de evoluție a conștiinței umane.

Arta oferă, pe de o parte, posibilitatea introspecției și autocunoașterii dar, pe de altă parte, și posibilitatea de raportare la celălalt, la societate, cât și la trecutul istoric. Fără prezența artelor în procesul educativ, modelarea personalității tinerilor nu ar fi posibilă. Dezvoltarea abilităților tehnice, a competențelor, ar fi lipsite de vibrația vieții dacă muzica, pictura, teatrul sau dansul ar fi absente. Complexitatea trăirilor emoționale pe care ele le produc, constituie fundalul afectiv, ce susține edificiul întregii personalități. Emoția artistică îmbogățește, dă culoare, aprofundează legăturile interumane și cultivă la rândul ei, dimensiunea umanului.

În artă ne reflectăm și, la rândul ei, arta ne exprimă. Creăm artă dar în același timp, arta ne modelează comportamentul, gândirea și simțirea. Această simbioză ne însoțește mereu de-a lungul vieții. Imaginea, sunetul, mișcarea fac parte din cotidian și nu ne putem lipsi de ele. Tocmai de aceea, educația trebuie să aducă în prim plan valorile estetice, arta, în diversitatea manifestărilor sale, pentru a fi înțeleasă, percepută și reînviată de tânăra generație.

coordonator Marinela Rusu

Conceptii asupra rolului muzicii în educație

Conceptions of the role of music in education

Eugenia Maria Pașca¹

Abstract

Over the phenomenon of education, music was a humanistic component through language, feeling, thinking, being a concern for those who conceived and organized education activities being included in different education systems. If musical tradition - folk and religion formed the basis of education until the nineteenth century European musical culture influences permeate all educational systems with the introduction of Western music pedagogy precepts, that the twentieth century was characterized by diversification of music education to the general compulsory education and those in special education - music, secular and religious. Beyond the accomplishments and shortcomings, the desire to model human personality through music was and should remain a permanent school, taking and continuously perfecting experiences so far. In this study, we aim to bring arguments to preserve and develop education through the arts, especially through music, arguments representing a synthesis of the principles of education, from a historical perspective, European and Romanian.

Keywords: music education, educational systems, personality.

¹ Conf. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu” Iași, România.

Introducere

Din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre au existat preocupări pentru educație, aceasta având un caracter particular sau public, religios sau laic, demonstrând grija pentru existența și sănătatea morală a fiecărui popor. Fenomenul educațional muzical a evoluat din două perspective: sistemic și conceptual. În plan conceptual, specialiștii din domeniile psihologiei, pedagogiei și ale artelor au pledat pentru includerea muzicii în educația copiilor și a adulților. Învățarea muzicii s-a realizat până în secolul al XIX-lea, oral, prin cântec religios și popular, iar repertoriul muzical cult european și național (compus special pentru copii), însoțit de alfabetizarea muzicală, a devenit din secolul al XIX-lea până în prezent coordonata educației muzicale a copiilor, chiar dacă metodele specifice disciplinei, conținutul programelor și manualelor au fost diferite.

a. Rolul muzicii în diferite sisteme de învățământ

Primul mare sistem de educație, unde idealul estetic a influențat idealul pedagogic, iar arta a devenit un principiu ordonator al spiritului uman și un mijloc fundamental de dominare a vieții sociale, l-a constituit cel al Greciei Antice, mai ales cel al Atenei. Atenienii prețuiau foarte mult îmbinarea diferitelor laturi ale dezvoltării și educației copiilor creând sintagma “*om dezvoltat armonios*”. Idealul de educație era exprimat prin noțiunea de “*Kalokagathia*” ceea ce înseamnă îmbinarea dintre un corp frumos, bine crescut și puternic cu o morală “*înaltă*”.² Aici se asociau cerința unei educații intelectuale, aprecierea frumosului, bucuria de viață, interesul față de viața socială și participarea activă la ea.

Platon, unul dintre cei mai mari filozofi ai timpului, pune preț pe valoarea educativă a muzicii, deoarece, pătrunzând în suflet, înnobilează omul din punct de vedere moral. În sistemul său pedagogic întâlnim elemente caracteristice sistemului educativ ateniian și spartan, precum: structura învățământului, educația muzicală, predarea științelor, ideea de dezvoltare armonioasă prin împletirea educației fizice (gimnastica) cu cea spirituală (muzicală, intelectuală, estetică) și morală. A fost unul dintre primii care au conceput ideea educației publice a copiilor prin joc, poezie,

² George Văideanu, *Cultura estetică școlară*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, pag. 18

cântec, povestiri.³ La rândul său, Aristotel a conceput ideea educației publice școlare, periodizată, susținând în învățământul elementar studiul cititului, scrisului, desenului, muzicii și gimnasticii. Era convins de valoarea muzicii, care produce puternice impresii auditorilor, “*zguduindu-le sau liniștindu-le sufletul*”.⁴

În Roma Antică, educația se desfășura urmând mai ales modelul grecesc. Este remarcat Marcus Fabius Quintilianus care preia de la pedagogii eleni elementele educaționale de bază: muzica, deoarece cultivă ritmul și intonația vocii, necesare unui orator, de asemenea matematica, citirea și jocul.⁵ Filozoful matematician Pythagora a inițiat și condus școala de la Crotona, în care se studia filozofia, matematica și teoria muzicii, legând practicarea muzicii de educația morală.⁶ Și la popoarele din Orient, muzica era considerată instrument de educație. În China, Confucius (Cung - Fu - Dži) a impus în școli citirea, scrierea, matematica, religia, atletismul, dansul ritmic însoțit de muzică și educația morală prin religie.⁷ Puterea educativă a muzicii a fost folosită în Antichitate atât în plan școlar cât și social.

Spiritul renescentist în domeniul educației se va caracteriza printr-o instrucție orientată spre cunoașterea naturii, prin grija pentru dezvoltarea armonioasă a ființei umane, prin promovarea unei atitudini blânde a profesorului în relația cu elevii, susținându-se principiul estetic al educației; vor apare școli elementare, colegii și universități. Idealul educațional al Renașterii îl constituie omul armonios dezvoltat sub aspect moral, intelectual, estetic și fizic. Adepți ai necesității educației estetice prin muzică, pictură, poezie, sculptură au fost: Erasmus de Rotterdam, Michèle de Montaigne și François Rabelais.

În secolele al XVI-lea și al XVII-lea sunt înființate școli primare publice, la orașe și sate. În acest context Thomas Morus și Tomasso Campanella propun învățământul general obligatoriu, în limba maternă, învățarea scris – cititului, aritmetica, astronomia, geometria, științele naturii, dialectica, literatura și filozofia greacă, muzica, educația fizică și agricultura. Este manifestată grija pentru cadrul cât mai plăcut, adecvat copiilor, pentru desfășurarea învățământului. Totodată, activitatea trebuia concepută în mod atractiv, cu metode didactice perfecționate (joc, percepție senzorială, explicații, aplicații), completată prin exemplul viu al

³ Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1991, pag. 7 – 8

⁴ George Văideanu, - op.cit., pag. 20 – 22

⁵ Ion Gheorghe Stanciu, - op.cit., pag. 11 – 12

⁶ Ion Gheorghe Stanciu – *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pag. 34

⁷ Ibidem – pag. 23

educatorului (Juan Luis Vives, Vittorino Rambaldoni da Feltre).⁸ François de Salignac de la Mothe – Fénelon propune înființarea de școli pentru fete, în care să se învețe: religia, economia casnică, igienă, scris – citit, gramatică, aritmetică elementară, istorie, drept civil, poezie, pictură și muzică.⁹

Cel mai important pedagog al acestei perioade rămâne Comenius (Jan Amos Komenski), care susține învățământul general pe etape: 0 – 6 ani, 6 – 12 ani, 12 – 18 ani, în limba maternă. În prima etapă (0 – 6 ani) educația se desfășoară în familie, punându-se accent pe religie. Studiul în școală va începe cu: scris–citit, aritmetică, religie, lucru manual, muzică (etapa 6 – 12 ani); se va adăuga istoria, geografia, astronomia, etica, fizica, limba latină (etapa 12 – 18 ani). A stabilit principii și metode didactice. Educatorul, în concepția sa, trebuie să-și iubească munca, să se poarte părințește cu elevii, să trezească interesul copiilor pentru învățatură¹⁰.

În “*Secolul Luminilor*” (al XVIII-lea), pedagogii și oamenii de artă sunt preocupați de educația morală concepută în perspectiva instaurării binelui și dreptății sociale, creându-se o teorie corespunzătoare despre importanța educației artistice. Accesul în școli este al tuturor copiilor unde se învață: scrisul, cititul, istoria, geografia, desenul, muzica, matematica. În acest sens, Jean Jacques Rousseau pledează pentru dezvoltarea auzului și a vocii copilului, care să fie corectă, egală, flexibilă și sonoră. Este adeptul învățământului intuitiv și militează pentru stimularea curiozității, a interesului elevilor pentru actul didactic. La rândul lor, Johann Friedrich Herbart și Johann Heinrich Pestalozzi consideră că în școală toți copiii trebuie să primească o educație estetică, indiferent de condiția socială.

În secolul al XIX-lea, învățământul primar devine obligatoriu și gratuit; se înființează gimnaziile, liceele și universitățile. Friederich W. Froebel inițiază înființarea de grădinițe – ca instituție și etapă preșcolară – unde copii cu vârste între 3 și 9 ani să fie educați prin cântece, poezii, povestiri, desen, sub forma jocului.¹¹ Această idee a prins tot mai mult, instituțiile și sistemul său de educație introducându-se apoi în Europa și America. În această perioadă se remarcă și Herbert Spencer care este adeptul educației pentru viață, având următorul conținut: fiziologie și igienă, scris, citit, socotit, științe (fizică, astronomie, chimie, geologie, biologie, sociologie), psihologie, pedagogie, istorie, muzică, desen, punând mare accent pe modul atrăgător, plăcut de desfășurare a activității educative. Elogiază

⁸ Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, pag. 74 – 99

⁹ Ion Gheorghe Stanciu – *Istoria pedagogiei*, pag. 39 – 40

¹⁰ Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, pag. 119 – 143

¹¹ Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 48 – 54 și 60 – 74

bucuriile estetice produse de pictură, sculptură, muzică, poezie.¹² În același timp, Dimitri Ivanovici Pisarev și Konstantin Dimitrievici Ușinski atribuie o mare importanță educației estetice. Cel de-al doilea pedagog propune dezvoltarea atenției și memoriei, prin alternarea ocupației copilului prin joc, cântec, mișcare, desen, revenirea la ocupația de bază făcându-se cu mai multă eficiență.¹³

La începutul secolului al XX-lea apare curentul “Educației noi”, cu o nouă orientare, ce prețuiește creația artistică a școlarilor, ca act de exteriorizare a vieții interioare, prin: desen, dans, muzică, teatru. Se vor face experimente și investigații privind rolul artei în dezvoltarea personalității. Astfel, bunăoară, Ernest Meumann, prin experimentele efectuate a demonstrat apariția și educabilitatea sentimentului estetic și a judecății estetice. Adepți ai acestei teorii au fost și Franz Cisek, Emile Jacques Dalcroze.¹⁴ Instituționalizarea învățământului în secolul al XX-lea a creat cadrul amplificării cercetărilor și experimentelor pedagogice. De exemplu, Ovide Decroly își structurează procesul de instruire prin observație, asociere și expresie ca activitate de comunicare și creație prin desen, cântec, teatru, modelaj, gospodărie. Pentru Edward Spranger educația este un aspect cultural cu două dimensiuni – crearea valorilor culturale și propagarea lor. Stabilește trei aspecte ale procesului educativ: receptarea valorilor culturale, trăirea spirituală și realizarea de noi valori.¹⁵

În contextul social – politic specific secolului al XX-lea, psihopedagogii, esteticienii, oamenii de artă sunt preocupați de introducerea în viața socială și în educația copiilor a celor mai valoroase creații artistice din trecut și prezent, preconizând o restabilire a echilibrului spiritual al omului. Sunt create, astfel, organisme internaționale ce au ca scop integrarea educației estetice în toate sistemele de învățământ (*UNESCO, Societatea Internațională pentru Educație prin Artă, Federația pentru Educație Artistică, Societatea Internațională pentru Educație Muzicală*). Educația estetică înregistrează progrese de necontestat în secolul al XX-lea, remarcându-se prin ideile sale, Ernest Weber, care a studiat raportul dintre estetică și pedagogie, contribuind la constituirea pedagogiei estetice.

Artei i se acordă o funcție compensatorie de echilibrare a spiritului prin cultivarea aspirațiilor înalte și a afectelor.¹⁶ Și alți cercetători se ocupă de locul și rolul artelor în școală: Marthe – Belle Jouffray propune ca elevii

¹² George Văideanu, op.cit., pag. 36 – 41

¹³ Ion Gheorghe Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, pag. 291 – 304

¹⁴ George Văideanu, op. cit. pag. 57 – 59

¹⁵ Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 120 – 121 și 132

¹⁶ George Văideanu, op. cit., pag. 37 – 39

să intre în contact nemijlocit cu creațiile artistice; Robert Glaton, Jan Wyerszytowski, Jean Piajet, Dimitri Borisovici Kabalevski, susțin educația muzicală în școală, deoarece stimulează creativitatea, fiind o disciplină formativă; Herbert Read și Ann Bostarret sunt convinși că prin educația muzicală se realizează sensibilizarea și dezvoltarea intelectuală a copiilor.¹⁷

Abordarea *educației prin arte*, acceptă opțiuni multiple și combinate, cum ar fi: *muzică și dans, muzică și pictură, teatru și cinematografie, muzică și teatru, fotografie și arte plastice* neignorându-se legea echilibrului și a coerenței conținuturilor specifice fiecărui domeniu artistic. Finalitățile urmărite trebuie să pună în evidență posibilitatea orientării proceselor de învățare și perfecționare artistică prin abordarea *educației permanente*, interdisciplinare și introducerea *noilor educații*, ce au ca scop comun, formarea capacității de selecție și apreciere a frumosului, a interesului pentru artă, pentru calitatea estetică a existenței umane (familială, socială, profesională).

b. Rolul muzicii în învățământul românesc

Începuturile educației, mai ales ale educației estetice și implicit ale educației muzicale, pe sistemul educațional, se pierd în vremea legendelor, asociindu-se figurii lui Orfeu: „*De la educația estetică – scrie George Văideanu – înfăptuită în comuna primitivă direct și difuz, prin transmiterea experienței artistice din generație în generație, până la educația estetică multilaterală, integrată astăzi sistematic în formarea personalității, s-a străbătut un drum lung și fără întreruperi, cu creșteri și descreșteri determinate de condițiile istorice*”.¹⁸ Viața școlară românească va cunoaște un important proces de modernizare abia la sfârșitul secolului al XIX-lea, prin strădania lui Spiru Haret. Acesta va impune prin legile elaborate între anii 1898-1909, prin acordarea unei atenții egale educației fizice și artistice (muzica și desenul) și include în învățământul primar și secundar serbările școlare, menite să marcheze marile sărbători naționale, întrucât învățământul avea rolul de a dezvolta gândirea și de a forma caracterul.¹⁹

Legea învățământului din 1924 prevede înființarea grădinițelor și a căminelor de copii ca și creșterea duratei învățământului obligatoriu la șapte ani (4 ani primar și 3 ani gimnazial). *Muzica* este prevăzută în planurile de învățământ pentru preșcolari și la clasele primare, gimnaziale și liceale și, cum în manuale figurează numeroase cântece din repertoriul german și francez, George Breazu militează pentru introducerea în

¹⁷ Jean Lupu, *Educarea auzului muzical dificil*, București: Editura Muzicală, 1988, pag. 19 –30

¹⁸ George Văideanu, op. cit., pag. 78

¹⁹ Ion Gheorghe Stanciu, *Istoria pedagogiei*, pag. 80 – 83

educația muzicală a cântecului popular românesc. „Școlarii – afirmă George Breazul – să învețe să cânte numai piesele ce au puterea de a-i mișca. Locul principal trebuie să-l ocupe muzica românească, aceea care dă satisfacție sufletească, iar copiii o vor înțelege mai bine.”²⁰ De asemenea și Ștefan Bărsănescu susținea educația bazată pe cultura românească (inclusiv muzicală și plastică), întrucât „procesul ridicării omului la nivelul valorilor culturale implică receptare, creație și trăire, vibrație pentru idee, deșteptarea năzuinței pentru frumos, adevăr, bine și util. În procesul de asimilare a creației artistice (plastice și muzicale) sunt antrenate: intelectul, voința și viața afectivă.”²¹

Apreciabil este faptul că în gândirea didactică românească de la sfârșitul secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului al XX-lea, întâlnim preocupări pentru o estetică a procesului de învățământ prin compararea procesului educației cu arta și apoi aplicarea legilor frumosului în învățământ, aceasta reflectându-se în ambianța plăcută a spațiului școlar, a atitudinii și conceperii lecției în mod artistic, de către cadrul didactic. Se remarcă personalități ca: Titu Maiorescu, Garabet Ibrăileanu, George Vâlsan, Mihai Ralea, Tudor Vianu și George Călinescu, care vor susține acest principiu și în același timp, vor pleda pentru integrarea disciplinelor artistice în educație.²² În atitudinea lor distingem certitudinea că muzica în școală stimulează formarea elevilor pentru viață și că educația morală se bazează și pe cea religioasă, ambele fiind susținute de cea muzicală, prin textele cântecelor incluse în manuale și programe. Rolul muzicii populare, religioase și culte, deopotrivă, precum și modalitățile de realizare a educației muzicale ca factor de distincție a personalității umane și de educație patriotică, rezultă din mai toate scrierile timpului prezentate și analizate de către cercetătorul Vasile Vasile, realizând o antologie a gândirii pedagogice muzicale românești.²³

Educația estetică va cunoaște și în a doua jumătate a secolului al XX-lea o continuă perfecționare prin introducerea cunoștințelor din istoria muzicii și artelor plastice, bazate și pe demonstrații și activități artistice extracurriculare. Un propagator al educației estetice este cercetătorul și pedagogul George Văideanu, care precizează că „estetizarea învățământului este o formă de respect față de școlar și un mod de

²⁰George Breazul, *Un capitol de educație muzicală*, București: Editura “Cartea Românească”, 1937, pag 34

²¹Ștefan Bărsănescu, apud - Ion Gheorghe Stanciu, *Scoala și pedagogia în secolul XX*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, pag. 162 – 164

²²George Văideanu, op. cit., pag. 84 – 89

²³Vasile Vasile *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995

*manifestare a umanismului pedagogic. S-a demonstrat, apoi, că frumosul nu se adaugă conținutului lecției, ci se încorporează lui, fiind un principiu de organizare și prezentare a conținutului de idei. Există o relație organică între principiul estetic al învățământului și cerința actuală de creștere a randamentului activității didactice.” De aceea, profesorul trebuie să dispună de „capacitatea de a introduce permanent și în mod adecvat frumosul în munca sa, manifestând în conceperea și desfășurarea lecțiilor, cultura și gustul său estetic”.*²⁴

Muzica constituie un însemnat factor de cultură și civilizație, având valențe cognitive, raționale, afective, voliționale. Aceste calități ale artei sunetelor au fost studiate și prezentate de mulți specialiști (Maria Gîrboveanu, Vasile Popeangă, Ștefan Gîrba, Gabriel Cotul, George Breazul, Paul Popescu-Neveanu, Dumitru Salade, Ion Roșca, Ana Motora Ionescu, Constantin A. Ionescu, Alexandru Popescu – Mihăiești, Gabriela Munteanu).

Concluzii

De-a lungul timpului, idealul estetic a influențat idealul pedagogic, arta jucând rolul de ordonator al spiritului uman și reprezentând un mijloc fundamental în evoluția vieții sociale. *Muzica* și-a aflat locul în școală încă din Antichitate, păstrându-și în toate epocile următoare rolul în dezvoltarea armonioasă a ființei umane. Important este faptul că aceste tipuri de educație se intercondiționează, formând obișnuințe de continuare a informării și modelării, concretizate prin educația continuă. Bazele acestei atitudini de permanent contact cu noul se pun de la cele mai mici vârste. Pentru aceasta vor fi create condiții reale de exersare artistică a elevilor, în vederea asimilării priceperilor specifice fiecărui domeniu și stimularea lor creativă în funcție de aptitudini și opțiuni.

Bibliografie

- Breazul, George - *Un capitol de educație muzicală*, București: Editura „Cartea Românească”, 1937
Iorga, Nicolae - *Istoria învățământului românesc*, București: Editura „Casa Școalelor”, 1928.
Lupu, Jean - *Educarea auzului muzical dificil*, București: Editura Muzicală, 1988.

²⁴George Văideanu, op. cit., pag. 96

- Pașca, Eugenia, Maria - *Sisteme de educație muzicală*, Iași: Editura „Artes”, Iași, 2009.
- Pașca, Eugenia, Maria - *Educația și creația muzicală*, Iași: Editura „Pim”, Iași, 2006.
- PLATON - *Opere*, volumul I *Protagoras* (Ediție îngrijită de Petru Creția și Constantin Noica), București: Editura Enciclopedică și Științifică, 1975
- Stanciu, Ion, Gheorghe - *Istoria pedagogiei*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1991
- Stanciu, Ion, Gheorghe – *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977
- Stanciu, Ion, Gheorghe - *Școala și pedagogia în secolul XX*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983
- Vasile, Vasile - *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995
- Văideanu, George - *Cultura estetică școlară*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967

Imaginea de sine la studenții din învățământul superior artistic

*Self-image of students from artistic
higher education institutions*

**Tatiana Comendant¹
Arina Țurcan²,**

Abstract

When the ways of thinking, feeling and acting are more or less formed after being learned and shared by a number of individuals, they serve to constitute these people into a particular and distinct collectivity. In the context of the present paper the collectivity is represented by the students of Academy of Music, Theatre and Fine Arts from the Republic of Moldova, future highly qualified specialists in the field of culture and arts.

A person's self-image is formed alongside with his psycho-social development according to the normative-value system maintained by society.

In order to determine the content and quality of the self-image of the students from artistic higher education institutions, a psychological test

¹conferențiar universitar, doctor în sociologie, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, or. Chișinău, Republica Moldova.

²lector superior universitar, magistrul în psihologie, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, or. Chișinău, Republica Moldova.

“Who am I” was carried out and an interview guide that makes clear the object of this research was applied; the opinion poll included 101 respondents. As a result of the quantitative analysis of the data it was established that the young people, future specialists in the field of culture and arts, have a lacunary self-image.

In the present work, for the purpose of improving the self-image and forming efficient specialists, the authors propose to implement in artistic higher schools programmes for psychological assistance that could follow, the development of a creative, well-balanced, harmonious personality that is aware of his own artistic and social value.

Keywords: *personality, self-image, self-respect, self-efficiency.*

În științele sociale omul este definit prin termeni ca: persoană, individ, *personalitate*, care se află într-o relație de complementaritate. Însă, fenomenul de *personalitate* implică și depășește calitativ acești termeni.

Persoana umană constituie cel mai complex fenomen din univers, fapt ce explică dificultatea identificării unei definiții a termenului de *personalitate* care să fie unanim acceptată de specialiști.

În literatura de specialitate au fost prezentate peste o sută de definiții ale termenului de *personalitate*, care au fost clasificate de către psihologi după diverse criterii și în diferite categorii. V. Allport și Vernon grupează definițiile *personalității* în cinci categorii: [1. p. 136-137].

1. **Asociaționiste**, care consideră *personalitatea* ca o sumă a unui număr de elemente unitare, ansamblul tuturor dispozițiilor, tendințelor, dorințelor înăscute și dobândite;
2. **Integrative**, care subliniază ideea de organizare a factorilor constitutivi: *personalitatea* este un ansamblu dinamic organizat;
3. **Ierarhice**, care evidențiind caracterul organizat al factorilor constitutivi, insistă asupra unei ierarhizări verticale;
4. Care pun accentul pe caracteristicile relației om - mediu, evidențiind esența și structura *personalității* în perspectiva adaptării;
5. Care pun accentul pe individualitatea și unicitatea persoanei.

Pentru a identifica ce este *personalitatea* în viziunea studenților Academiei de Muzică Teatru și Arte Plastice, am aplicat **un ghid de interviu** pe un eșantion de 101 studenți. Analiza cantitativă a rezultatelor experimentului a arătat că **42%** din respondenți au apreciat că ”*Personalitatea = persoana (individul)+valoare*”; **28%** au considerat că „*personalitatea este organizarea dinamică a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul caracteristic al individului*”; **19 %** - au specificat că „*personalitatea este o construcție teoretică care*

explică modalitățile de funcționare și existență a ființei umane” și **11 %** au răspuns că „*personalitatea este omul luat ca ființă bio-psiho-socială*”.

Analizând definițiile expuse în literatura de specialitate determinăm *personalitatea* ca o construcție teoretică a individului, alcătuită dintr-un ansamblu de subsisteme: substanțial-energetic, instrumental, de autoreglaj-valoric și de orientare, structurate la diferite niveluri și funcționând intercorelat. Nucleul *personalității* este Eul, care se prezintă ca factor integrator. „Eul este perceput ca element nodal al activității psiho-individuale și al ansamblului relațiilor psiho-sociale pe care persoana le inițiază și le întreține cu sine însăși, cu ceilalți și cu societatea, în general. Una dintre cele mai importante preocupări ale psihologiei *personalității* o constituie descifrarea originii, configurației și atribuțiilor Eului” [2. p. 9].

Eul, care se manifestă sub influența dezvoltării lente a schemei psiho-corporale proprii, se modifică drept consecință a relațiilor sociale, până când devine un produs social.

Elaborând percepții și trăiri afective relative la corp sau/și la sine, individul se adaptează la realitatea fizică și psiho-socială prin adevărate strategii personale.

Imaginea de sine reflectă felul cum se percepe individul, ce crede el despre sine, ce loc își atribuie în raport cu ceilalți, formând totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa *personalitate*.

Autorul român M. Zlate definește *imagea de sine* ca „un integrator și organizator al vieții psihice a individului, cu rol major în alegerea valorilor și scopurilor, ea este nucleul central al personalității, reper, constantă orientativă al statutului și rolului” [3. p. 84].

Conform rezultatelor cercetării realizate în contextul prezentului studiu, studenții AMTAP consideră că *imagea de sine* este *reprezentarea individului despre propria persoană* (37% din respondenți), *o credință personală care reflectă felul în care se percepe un individ* - **27%**, fiind *nucleul central al personalității reper și constantă orientativă al statusului și rolului individului* -**23%** și un *integrator/organizator al vieții psihice a individului* -**13%**.

Configurarea identității individului se realizează prin rezolvarea crizei de identificare, resimțită ca o dezechilibrare a *imaginii de sine* și presupune reprofilarea sau redefinirea identității pe noi coordonate.

Stima de sine reprezintă componenta evaluativă a sinelui și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încearcă individul atunci când se referă la propria persoană.

Autorul Sharon S. Brehm evaluează aspectele sinelui din perspectiva psihologiei sociale și identifică: [4. p. 9]

- a) *concepția despre sine (self concept)*, sau componenta cognitivă, ce înglobează ansamblul de concepții și convingeri față de sine însuși;
- b) *stima de sine (self-esteem)*, sau componenta afectivă, ce se referă la valoarea acordată propriei persoane;
- c) prezentarea de sine (*self-presentation*) care se referă la strădaniile atitudinale și acționale prin care culege putere, influență, simpatie și aprobare din partea celorlalți.

Cei mai mulți psihologi definesc *stima de sine* ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Altfel spus, *stima de sine* este apreciată ca fiind evaluarea pe care un individ o face cu privire la propria sa valoare, reflectând gradul de mulțumire față de propria persoană (Harter, 1998). Rosenberg (1979) definește *stima de sine* ca o sinteză cognitivă și afectivă complexă. El consideră că *stima de sine* dictează atitudinea mai mult sau mai puțin bună a individului față de propria persoană [5. p. 2].

Analizând rezultatele experimentului constatăm că respondenții au definit *stima de sine* ca fiind evaluarea pe care o persoană o face cu privire la propria sa valoare - **40%**, tonalitatea afectivă a reprezentărilor despre sine -**27%**, sinteză cognitivă și afectivă complexă care dictează atitudinea mai mult sau mai puțin bună a individului față de propria persoană -**24%**, componentă evaluativă a sinelui și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încearcă individul când se referă la propria persoană - **9%**.

Din analiza literaturii de specialitate și a datelor studiului efectuat, deducem că *imaginea de sine* se conturează, având la bază informații preluate prin intermediul activităților de interacțiune socială, în care individul își formează o părere despre sine, în funcție de atitudinile și concepțiile proiectate de ceilalți asupra sa.

Rezultatele experimentului atestă că studenții participanți la cercetare, au apreciat că *imaginea de sine* și *stima de sine* influențează foarte mult asupra eficienței lor. Respondenții au fost rugați să aprecieze, pe o scară de la 1 la 10 modul cum *imaginea* și *stima de sine* influențează asupra eficienței lor, iar rezultatele sunt reprezentate în *Diagrama 1*. Rezultatele obținute demonstrează că studenții apreciază cu calificativul "foarte mult" (36%) influența *imaginii* și *stimei de sine* în eficiența lor profesională.

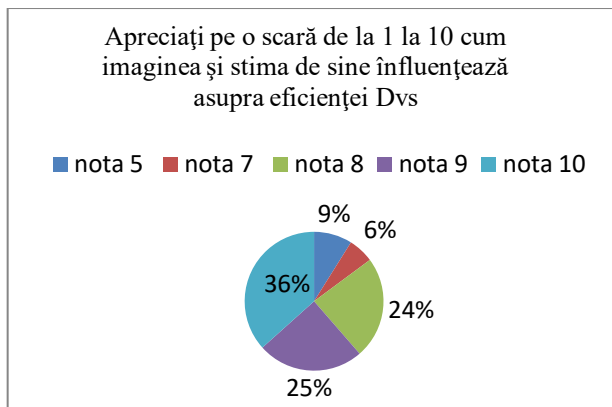


Diagrama 1. Influența imaginii și stimei de sine asupra autoeficienței individului.

Termenul de *autoeficiență* se referă la credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața, la credința cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică [6. p. 1177].

Sentimentul propriei valori, ca atitudine față de sine, e o parte componentă a personalității și un barometru al adaptării eficiente a individului la cerințele vieții personale, mediului profesional și social. *Stima de sine* are influențe asupra *autoeficienței* persoanei.

Specialiștii în psiho-pedagogie consideră că *autoeficiența* intervine în organizarea „comportamentului prin procesele motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și prin efectul lor asupra mecanismului autoreglator, constituit din standardele și scopurile personale ale performanței”[7. p. 92-93].

Complementar cu ghidul de interviu la eșantionul enunțat mai sus a fost aplicat **un test psihologic** ce a avut ca obiectiv reliefaarea specificului constituirii *imaginii de sine* la studenții din instituțiile de învățământ superior artistic. Eșantionul de subiecți a fost selectat astfel încât, să existe o egalitate și omogenitate, atât în funcție de gen, cât și în funcție de subgrupele de vârstă cronologică. Respectiv, eșantionul a fost constituit din studenți, dintre care 45 sunt băieți, iar 56 - fete, cu vârste cuprinse între 20-26 ani.

Pentru realizarea obiectivului propus prin testul psihologic „Cine sunt eu?” elaborat de M. H. Kuhn și T. S. McPartland în 1954, s-a identificat conținutul și calitatea *imaginii de sine la studenții din AMTAP*. Subiecții au răspuns timp de 15 minute la întrebarea „Cine sunt eu?”, folosind în acest scop 20 de propoziții.

Examinarea rezultatelor experimentului și testului indicat mai sus, ne permite să constatăm unele deosebiri în autoapreciere și autoprezentare, la grupul de fete comparativ cu grupul de băieți, după cum sunt reprezentate în *Tabelul 1*.

Rezultate testul psihologic „Cine sunt eu”?					
Nivel inferior		Nivel mediu		Nivel înalt	
23,77 %		51,48%		24,75 %	
Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți
7,92%	15,84%-	28,71%	22, 77	18, 81%	5, 94 %

Tabelul 1. Rezultate testul psihologic „Cine sunt eu”?

Analizând datele din *Tabelul 1* observăm că la capitolul autoapreciere și autoprezentare, fetele (**18.81 %**) înregistrează un nivel înalt al autoprezentării, fiind conștiente sau tinzând spre cunoașterea structurilor eu-lui, comparativ cu băieții – 5,94%. **28,71%** din respondente au obținut un nivel mediu, moderat al autocunoașterii, pe când băieții – 22,77%. În fapt, diferențele de gen în grupul respondenților ce dezvoltă un nivel mediu al autoaprecierii nu sunt semnificative. Cu referire la indicatorul ”nivel inferior”, băieții (15,84%) au atins un procent mai mare decât fetele (7,92%), ceea ce confirmă ipoteza cercetării noastre – studenții din AMTAP de sex masculin au un nivel al autoaprecierii lacunar.

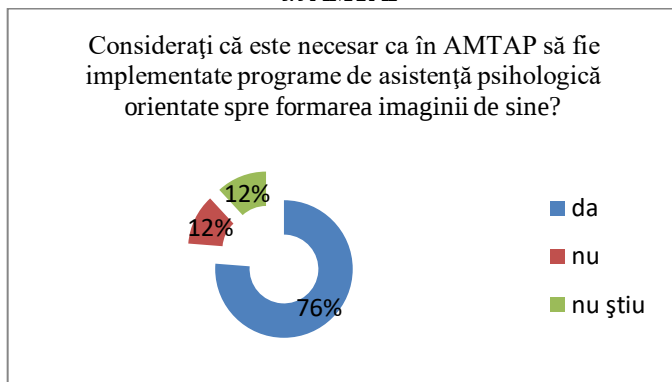
Nivelul lacunar al *stimei de sine* și *imaginea de sine* corelate cu profilul psihosocial și modelul de educație primit în familie, pot genera probleme de adaptare și integrare socială a studenților, ce pot conduce la relații defectuoase cu colegii, pedagogii, părinții și persoanele apropiate, alegerea unor modele ideale nepotrivite, implicarea în activități cu efecte nocive și scăderea performanței artistice.

Având în vedere particularitățile activității artistice care implică o sursă sporită de stres determinată de confruntarea cu situații neprevăzute, cu actul de evaluare din partea spectatorului și a criticilor de artă, considerăm necesar a dezvolta în instituțiile superioare artistice programe individuale și de grup prin intermediul cărora să se urmărească optimizarea *imaginii de sine* la studenți.

Datele experimentale reprezentate în Diagrama 2 relevă faptul că studenții care au participat la cercetare consideră că în AMTAP este

necesar să fie implementate programe de asistență psihologică, orientate spre formarea *imaginii de sine*, astfel **76%** au răspuns da, **12%** au răspuns nu, iar **12%** au fost indeciși.

Diagrama 2. Implementarea programelor de asistență psihologică în AMTAP



Rezultatele studiului au arătat că **72%** din respondenți consideră că aceste programe de asistență psihologică orientate spre formarea *imaginii de sine* ar facilita orientarea lor în cariera artistică, conform datelor prezentate în Diagrama 3.

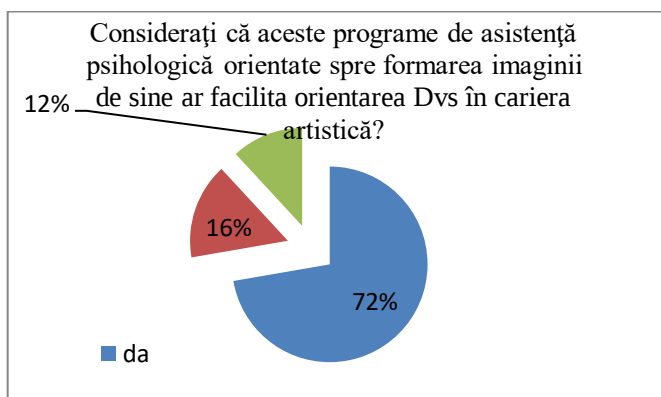


Diagrama 3. Corelația programelor de asistență psihologică cu orientarea în cariera artistică.

În urma examinării surselor teoretice și a analizei rezultatelor experimentului efectuat, **concluzionăm:**

- Respondenții au definit termenul de *personalitate* ca fiind individul plus valoarea atribuită Sinelui, cât și determinată prin aprecierile celor din jur.
- *Concepției de sine*, percepută de individ prin *imaginea* și *stima de sine*, evoluează în raport cu vârsta individului și se conturează în funcție de dezvoltarea capacităților cognitive, cantitatea și calitatea experiențelor și relațiilor sociale întreprinse, precum și în dependență de capacitatea de asumare și interiorizare a sistemului normativ - axiologic promovat de societate.
- Studenții au demonstrat un nivel mediu de autoapreciere (51,48%). Autoprezentarea studenților mărturisește despre lipsa de dorință a subiectului de a cugeta asupra propriei identități, ori despre un control strict al raționamentelor despre sine, despre modestie, închidere în sine.
- Programele individuale și de grup care urmăresc optimizarea dezvoltării *imaginii de sine* la studenți vor reduce efectele stresului provocat de amplexarea programului de lucru solicitat, care implică efort prelungit, activități nocturne și imposibilitatea planificării uniforme a activităților.

Studiul realizat confirmă faptul că programele de consiliere și asistență psihologică orientate spre formarea *imaginii de sine* pot urmări:

- ✓ dezvoltarea unei *personalități* echilibrate și armonioase;
- ✓ îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, precum și a relației dintre studenți și cadrele didactice;
- ✓ dezvoltarea unor relații constructive cu pedagogii, părinții, colegii și prietenii;
- ✓ pregătirea studenților pentru lansarea în cariera artistică și pentru depășirea obstacolelor ce apar în viața profesională;
- ✓ obținerea performanțelor sociale și profesionale.

Prin implementarea programelor de consiliere și asistență psihologică se va facilita lansarea în carieră a studenților din Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, dezvoltarea armonioasă și echilibrată a viitorilor profesioniști, metamorfozarea tinerilor în adulți capabili să obțină performanțe în plan personal, profesional și social.

Odată cu realizarea programelor de asistență psihologică, orientate spre formarea *imaginii de sine* la studenții din învățământul superior artistic în viitor ne dorim să organizăm un experiment formativ care va asigura continuitatea studiului inițiat în prezenta lucrare.

Bibliografie

1. Ancuța, L. *Psihologie școlară*. Timișoara, 1999.
2. Zaharia, A. *Aspecte psihosociale ale imaginii de sine și integrării sociale la adolescenți*. București, 2012.
3. Zlate, M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2004.
4. Brehm, S., Kassim, M. *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1990. În: Zaharia, A. *Aspecte psihosociale ale imaginii de sine și integrării sociale la adolescenți*. București, 2012.
5. Macarie, A., Constantin, T., Iliescu, M., Fodorea, A., Prepeliță, G. *Stima de sine - între normalitate și trăsătură accentuată*. În: *Psihologie și societate: noutăți în psihologia aplicată*. Iași: Editura Performantica, 2008.
6. Bandura, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. In: *American Psychologist*, 1991, nr. 44 (9), p. 1175-1184.
7. Balan, B. Boncu, Șt., Cucoș, C. ș.a. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom, 1998.

Identificarea și stimularea potențialului creativ în rândul copiilor de vârstă preșcolară

*Identifying and stimulating the creative potential
among preschool-aged children*

**Anișoara Sandovici¹
Viorel Robu²**

Abstract

Through its content and objectives, the educational process taking place in kindergarten represents an important context for stimulating and developing children's creativity. Our paper summarizes the results that were obtained through implementation of a curriculum-based program aimed at enhancing children's creative potential. Educational activities were conducted for 30 preschool-aged children over a one-month period, in the context of regular educational hours with. Flexibility of creative thinking, as well as other operational aspects of verbal potential were measured both before and after these activities.

Data indicates significant increases in flexibility of creative thinking, the number of new words acquired by children in their active vocabulary, and fluency, clarity and coherence in their verbal skills. These

¹Conf. univ. dr., Univ. „P. Andrei”, Iași, Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”.

²Lect. univ. dr., Univ. „P. Andrei”, Iași, Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”.

results emphasize the importance of fostering the cognitive and creative potential of preschool-aged children according to the developmental requirements in a knowledge-based society, as well as the value of improved adaptability to changes.

Keywords: creative potential, developing, preschoolers.

Introducere

Fie că o privim ca fațetă a personalității umane, abilitate cognitivă sau talent, ***creativitatea*** (în sensul generic al termenului) constituie unul dintre factorii importanți care intervine în diferențierea preșcolarilor, elevilor în școală, a studenților în mediul academic și, mai târziu, a tinerilor și adulților, în confruntarea acestora cu status-rolurile specifice diferitelor etape ale vieții. Gândirea și exprimarea personală prin creație reprezintă unul dintre atuurile individului uman. Necesitatea identificării și stimulării potențialului creativ al copiilor prin educație formală și non-formală, în contextul dezideratului înzestrării acestora cu deprinderile, abilitățile și competențele-cheie pentru adaptarea la sarcinile dezvoltării și la noile provocări ale societății bazată pe cunoaștere și acțiune constituie abordarea teoretică și practică ce a stat la baza inițiativei noastre și a prezentei lucrări.

Oportunitățile în domeniul educării creativității copiilor de vârstă preșcolară și progresele pe care educatorii le obțin în activitățile curriculare pe care le desfășoară în grădinițe beneficiază de aportul disponibilităților în planul dezvoltării psihice a preșcolarilor, care include (Bocoș și Catalano, 2008):

- a. competențele lingvistice;
- b. curiozitatea și interesul pentru explorarea mediului și cunoaștere;
- c. nevoia de largire a experienței cognitive;
- d. implicarea în relații sociale cu alți copii, care favorizează explorarea și cunoașterea în echipă;
- e. maturizarea proceselor cognitive care susțin capacitatea de imaginație reproductivă și creativă;
- f. disponibilitatea pentru exteriorizare spontană și exprimare de sine.

Eforturile orientate către identificarea și cultivarea potențialului creativ în rândul preșcolarilor conduc la finalități consistente în planul achizițiilor și performanțelor specifice vârstei, mai ales atunci când educatorii sunt motivați și știu să profite de disponibilitățile cognitiv-

intelectuale, emoționale și sociale ale grupelor de preșcolari pe care le orientează. Aceste resurse trebuie identificate, evaluate continuu (ținând cont de principiul maturizării care se află într-o strânsă relație cu acumularea concentrică a achizițiilor) și valorificate în cadrul activităților educative-formative.

Identificarea și stimularea potențialului creativ la copiii preșcolari. Demers psihopedagogic

Surprinderea corelată a tuturor indicatorilor potențialului creativ prezent la un preșcolar reprezintă un efort dificil de realizat, care necesită timp îndelungat de observație directă (în timp ce preșcolarul se implică în activitățile instructiv-educative, specifice) și instrumente standardizate, adecvate lucrului cu preșcolari. Activitatea de evaluare a potențialului cognitiv-intelectual și creativ a preșcolarilor dintr-o grupă este cu atât mai dificilă cu cât numărul acestora este mai mare, iar diferențele dintre ei sunt mai accentuate. De aceea, în cadrul investigației de natură psihopedagogică pe care am realizat-o și ale cărei rezultate vor fi prezentate în această lucrare, ne-am focalizat atenția asupra a două variabile, și anume: *flexibilitatea gândirii creative*, respectiv *potențialul verbal*. Prin flexibilitatea gândirii creative, am înțeles capacitatea de modificare, de restructurare a direcției gândirii, capacitatea unei persoane de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode etc. la alta, abilitatea de redefinire și/sau de revizuire a punctelor de vedere (perspectivelor de abordare a unei probleme) și a soluțiilor (Stoica-Constantin și Caluschi, 2005).

Potențialul verbal a fost definit din punct de vedere operațional, printr-un set de abilități care, deși includ inteligența verbală, nu se rezumă numai la aceasta. Este vorba despre alți indicatori comportamentali și performanțiali, precum: descoperirea și utilizarea cuvintelor noi (îmbogățirea vocabularului), fluența, claritatea și coerența exprimării, capacitatea de memorare logică și de utilizare contextualizată a noilor cuvinte și/sau expresii, interesul pentru lectură (în cazul preșcolarilor, este vorba despre interesul pentru a asculta povești sau pentru „citirea imaginilor”), atitudinea interogativă în cadrul sarcinilor specifice activităților preșcolare (calitatea și numărul întrebărilor puse de către un preșcolar), disponibilitatea de a povesti (fapte auzite sau văzute ori evenimente trăite, crearea unor povestiri după imagini-stimuli sau completarea unor povestiri cu început dat).

Scopul demersului

Prin demersul psihopedagogic pe care l-am realizat, ne-am propus:

- a) identificarea preșcolarilor care prezentau niveluri bune ale indicatorilor referitori la flexibilitatea gândirii creative și potențialul verbal;
- b) proiectarea (în baza curriculum-ului pentru învățământul preșcolar) și derularea unor jocuri și exerciții structurate, destinate cultivării creativității preșcolarilor și a potențialului verbal al acestora;
- c) evaluarea utilității demersului, prin compararea performanțelor pe care preșcolarii le-au obținut înainte de începerea programului educativ cu performanțele pe care le-au obținut după derularea activităților.

Caracteristici ale grupei de preșcolari pe care s-a lucrat

Demersul care poate fi asimilat unui experiment psihopedagogic a fost realizat cu o grupă mare de 30 de preșcolari (mulțumim, pe această cale, doamnei educator Petronela Ignat de la Grădinița cu Program Prelungit Nr. 22 din Municipiul Iași, pentru sprijinul pe care ni l-a acordat). Dintre preșcolari, 13 erau fete și 17 băieți, cu vârste cuprinse între 4 ani și 8 luni, respectiv 5 ani și 4 luni. Preșcolarii proveneau din familii cu un statut socio-economic și profesional cel puțin mediu. Niciunul nu prezenta probleme de dezvoltare semnificative (de exemplu: deficiență mintală, întârziere în dezvoltarea psiho-motorie generală, boli cronice sau situații familiale special).

Design, instrumente de evaluare și procedură

Design-ul demersului a inclus trei etape:

- a) o fază de pre-antrenament, în cadrul căreia am evaluat potențialul creativ (indicatorul referitor la flexibilitatea gândirii creative) și potențialul verbal al preșcolarilor;
 - b) faza de antrenament propriu-zis;
 - c) evaluarea post-antrenament, în cadrul căreia am retestat indicatorii pe care i-am urmărit.
- a) Pentru evaluarea flexibilității gândirii creative a preșcolarilor înainte de antrenament, am utilizat primele cinci desene din cadrul celei de-a treia probe a bateriei de teste de imaginație și creativitate propusă de E. P. Torrance, Al. Osborn, J. P. Guilford, N. A. Wallach, N. Kogan și G. Meunier și adaptată de către M. Roco (2004). Bateria constă din șapte probe care permit evaluarea a trei factori intelectuali ai potențialului creativ: fluiditatea, flexibilitatea și originalitatea. Itemii fiecăreia dintre

probe vizează creativitatea verbală (probele 2-7), respectiv creativitatea figurală (probele 1 și 3). În demersul psihopedagogic pe care l-am realizat, am utilizat doar cea de-a treia dintre probe, pentru a simplifica procedura experimentală și a asigura fluența activităților educative-formative pe care educatorul trebuia să le realizeze cu preșcolarii.

Aferent probei, a fost utilizat doar indicatorul referitor la flexibilitate care, în concepția autorilor, desemnează capacitatea de restructurare a gândirii, de schimbare a direcției acesteia, în cursul rezolvării unei probleme. Flexibilitatea este opusul rigidității gândirii și se calculează prin numărul de clase de răspuns diferite (fluiditate) minus 1 (vezi și Stoica-Constantin și Caluschi, 2005). Figura 1 prezintă desenele-stimul care au fost utilizate. Prima dintre figuri a fost utilizată ca exemplu, preșcolarilor cerându-li-se să găsească cât mai multe semnificații pentru fiecare dintre desene. Pentru fiecare dintre celelalte cinci desene, s-a notat atât numărul total de răspunsuri, cât și numărul de clase de răspuns. De asemenea, pentru fiecare dintre preșcolari, a fost calculat un indicator al flexibilității, prin estimarea mediei valorilor obținute la cele cinci desene-stimul. Evaluarea a fost realizată la începutul lunii martie 2012, în cadrul obișnuit al activităților educative-formative realizate cu preșcolarii.

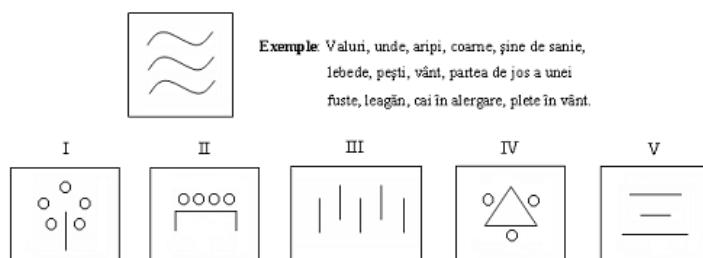


Figura 1. Desenele-stimuli utilizate pentru evaluarea flexibilității gândirii creative a preșcolarilor (pre-antrenament).

Tot în faza pre-antrenamentului, potențialul verbal al preșcolarilor a fost evaluat prin intermediul unei observații sistematice de tip participativ, care a fost desfășurată pe parcursul lunii martie 2012, în cursul activităților obișnuite realizate cu preșcolarii. Grila în baza căreia a fost realizată observația a inclus șase indicatori:

- **utilizarea de noi cuvinte** – se referă la situațiile în care preșcolarii utilizau cuvinte noi din vocabularul de bază, adecvându-le la contextul lingvistic al sarcinilor pe care le aveau de rezolvat; am înregistrat doar acele cuvinte pe care nu le mai auzisem niciodată

- la un preșcolar, în perioada anterioară observației; pentru fiecare preșcolar în parte, am înregistrat frecvența în care a utilizat adecvat un cuvânt nou, acesta nefiind luat în calcul a doua oară (deci, am înregistrat numărul de cuvinte noi utilizate de către preșcolari);
- ***fluența, claritatea și coerența exprimării*** – se referă la situațiile în care un preșcolar a avut o exprimare cursivă, inteligibilă, care exprima clar o idee cu sens, în cadrul răspunsurilor la sarcinile instructiv-educative obișnuite;
 - ***atitudinea interogativă*** – implică calitatea și numărul întrebărilor (la o intervenție) utilizate de către preșcolari, în vederea clarificării modului de rezolvare a sarcinilor pe care le primeau sau a întrebărilor pe care le puneau din curiozitate; au fost cuantificate doar întrebările spontane, rezultat al inițiativei preșcolarilor; frecvența atitudinilor interogative nu a fost cuantificată separat pentru calitatea și numărul întrebărilor utilizate de către preșcolari; au fost luate în considerare doar întrebările pertinente care vizau sarcina de rezolvat sau o anumită curiozitate personală a preșcolarilor;
 - ***interesul pentru lectură*** – a reprezentat o dimensiune mai complexă, întrucât preșcolarii s-au diferențiat, în ceea ce privește formele în care și-au manifestat interesul pentru lectură; astfel, în timp ce unii dintre preșcolari solicitau frecvent ca educatorul să le citească povești (să le povestească), alții luau cărțile cu povești și începeau să citească după imagini; în fine, au existat preșcolari care știau să citească elementar, bucurându-se ori de câte ori recunoșteau literele; toate aceste comportamente au fost considerate ca indicatori ai interesului pentru lectură, fiind înregistrate ori de câte ori erau manifestate de către un preșcolar; nu au fost luate în calcul cazurile de interes/comportament prin contagiune (de exemplu, un preșcolar cerea să i se citească sau începea să citească după imagini o poveste, iar ceilalți îi imitau interesul și/sau comportamentul);
 - ***capacitatea de memorare*** (voluntară și logică) – se referă la abilitatea preșcolarilor de a recunoaște și/sau reproduce cuvinte, sintagme, expresii, poezii sau povestiri auzite anterior, în cadrul activităților obișnuite cu educatorul; nu au fost luate în calcul noile cuvinte, sintagme sau expresii reproduse după ce au fost auzite de un preșcolar de la alți preșcolari, deoarece acestea nu au putut fi înregistrate în mod continuu (de exemplu, situațiile de joc spontan dintre preșcolari); această abilitate interferează cu gradul de dezvoltare cognitiv-intelectuală generală a preșcolarilor și nu este

specifică numai potențialului verbal; totuși, ea a fost luată în calcul, datorită rolului esențial pe care îl joacă în dezvoltarea competențelor verbale ale preșcolarilor;

- **disponibilitatea de a povesti** – se referă la atitudinea cooperantă a preșcolarilor, atunci când li se cerea să povestească, precum și la inițiativele spontane venite din partea acestora (dorința și plăcerea de a povesti).

b) În perioada aprilie-mai 2012, preșcolarii au parcurs, în cadrul activităților instructive și educative-formative zilnice, programul de antrenament al potențialului creativ, care a inclus șase categorii de jocuri și exerciții. O parte dintre sarcini au fost adaptate după exercițiile pentru dezvoltarea creativității preșcolarilor propuse de A. Stoica Constantin și M. Caluschi (2005). Restul au fost imaginate de către autorii prezentei lucrări împreună cu educatorul care a lucrat cu grupa de preșcolari, ținându-se cont de recomandările curriculare. Jocurile și exercițiile realizate cu preșcolarii au vizat:

- stimularea imaginației (reverie, sunete ciudate, finaluri de povestiri, povești inedite);
- stimularea fluidității, originalității, flexibilității și capacității de elaborare a gândirii creative (pete de cerneală, enumerări pe diferite criterii, înlocuiri, întrebări neobișnuite, rezolvarea unor situații potențial periculoase, evidențierea consecințelor, denumiri ale unor obiecte năstrușnice, redenumiri ale unor obiecte/personaje, îmbunătățiri, păcăleli, imposibilități);
- exerciții pentru cultivarea sensibilității față de probleme (întrebări de genul „Ce faci, atunci când...?”);
- exerciții pentru cultivarea capacității empatice și de implicare (întrebări de genul „Ce simți, atunci când...?”);
- exerciții pentru cultivarea încrederii în sine (jocuri cu animale cunoscute);
- jocuri și exerciții pentru cultivarea perspicacității gândirii creative (conexiuni, analogii pentru reinventarea unor obiecte, ursul, scaunul).

Pe parcursul desfășurării activităților, preșcolarii au fost atrași în diverse activități, dând dovadă de deschidere spre cooperare și spontaneitate. Totuși, precizăm că nu toți preșcolarii au beneficiat de același nivel de impementare a antrenamentului, întrucât unii nu au frecventat zilnic programul instructiv-educativ oferit de grădiniță. Acest aspect ni se pare important pentru interpretarea diferențelor între preșcolari, în ceea ce privește performanțele pe care le-au obținut la evaluarea realizată după finalizarea antrenamentului.

c) După finalizarea antrenamentului, preșcolarii au fost reevaluați, în ceea ce privește flexibilitatea gândirii creative, respectiv potențialul verbal. Pentru evaluarea potențialului verbal, s-a făcut apel la aceeași strategie cu cea utilizată în faza pre-antrenamentului. Perioada de observație a fost situată între a doua parte a lunii mai și jumătatea lunii iunie a anului 2012. Evaluarea flexibilității gândirii creative a fost realizată cu o probă paralelă, similară ca format și dificultate celei care a fost utilizată în faza de pre-antrenament. Proba a inclus cinci desene, dintre care trei au fost preluate din cea de-a treia probă a bateriei de teste de imaginație și creativitate adaptată de Roco (2004), iar două figuri au fost elaborate de noi, în scopul realizării reevaluării (Figura 2). S-a preferat o probă de evaluare paralelă, pentru a se evita efectul de obișnuire (învățare) a preșcolarilor cu sarcinile pe care le rezolvaseră în faza pre-antrenamentului. Cuantificarea răspunsurilor la proba destinată reevaluării flexibilității gândirii creative, respectiv a indicatorilor potențialului verbal a fost realizată în exact aceeași manieră cu cea utilizată în faza de pre-antrenament.

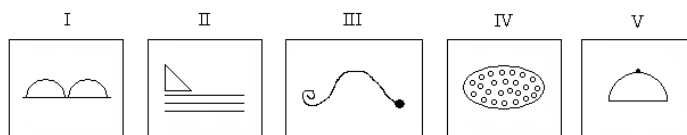


Figura 2. Stimulii utilizați pentru evaluarea flexibilității gândirii creative a preșcolarilor (post-antrenament).

Rezultate. Discuții

a) Flexibilitatea gândirii creative. Înainte de programul curricular destinat stimulării potențialului creativ, răspunsurile pe care preșcolarii le-au dat la proba destinată evaluării flexibilității gândirii creative (semnificațiile asociate celor cinci desene-stimul) au inclus asocieri, precum: desenul I – bomboană pe băț, floare, copac, morișcă, carusel, cerc de la circ sau spectacol, moară de apă, paletă de tenis, globuri, jucărie, stâlp de iluminat, coroană, joc cu cercuri, balon, jucărie de făcut baloane, înghețată etc.; desenul II – raft (masă) cu mingi, masă de biliard, patru oameni așezați la o masă, monstru cu mai multe capete, balansoar, pat cu perne, vagon cu roțile în sus, roți pe o bară, masă cu musafiri, ceasuri pe un raft, dulap cu cutii, faruri la o mașină de teren, patru oameni într-o fotografie, popice, CD-uri așezate în linie pe o masă, farfurii pe un

raft, borcane etc.; desenul III – picături de ploaie, fire de iarbă, stâlpi de curent, țurțuri de gheață, scobitori, linii pe caiet (liniute verticale), linii de tramvai, stâlpi pentru slalom pe pârtie, săgeți, pomi, lan de grâu, chibrituri, rânduri de viță de vie, piste pentru întreceri etc.; desenul IV – navă spațială, indicator rutier, acoperiș cu hornuri și fereastră, triunghi cu roți, robot, cap de câțel, joc de biliard, vârf de rachetă, geam, puzzle, orgă de lumini, șoricel, brăduț, cap de fetiță cu fundițe etc.; desenul V – șosea (autostradă), urme de sanie, gard, linii pe un caiet, balustradă, bețe, pod, șine de tramvai, fire de telegraf, frânghii de întins rufe, lemne culcate, urme de frâne etc. Se poate constata că preșcolarii au identificat destul de multe semnificații, pentru fiecare desen-stimul în parte. De remarcat diversitatea asocierilor și varietatea însușirilor atribuite, dintre care unele situate chiar peste nivelul mediu de cunoștințe, specific vârstei preșcolare (acest rezultat a fost explicat prin faptul că s-a lucrat cu o grupă de preșcolari foarte bună).

Din analiza valorilor indicatorului referitor la flexibilitatea gândirii creative (calculat ca media valorilor flexibilității pentru fiecare dintre cele cinci desene-stimul), s-a constatat că, în faza pre-antrenamentului, 12 dintre cei 30 de preșcolari au obținut niveluri ridicate sau relativ ridicate, identificând, în medie, între 4 și 7 semnificații diferite, pentru unul sau altul dintre cele cinci desene-stimul. După stimularea prin exercițiile și jocurile destinate dezvoltării potențialului creativ, performanțele preșcolarilor au manifestat tendința de a se îmbunătăți considerabil. Astfel, 2/3 dintre preșcolari au obținut niveluri ridicate sau relativ ridicate ale flexibilității gândirii creative. Exemplificăm câteva dintre semnificațiile pe care preșcolarii le-au atribuit desenelor-stimul, la reevaluarea realizată post-antrenament: desenul I – ochelari, două pâini așezate una lângă alta pe o masă, spătarul unui pat dublu, gurile a două cuptoare, două grămezi de nisip etc.; desenul II – ambarcațiune ușoară plutind pe apă, un atelaj de surfing, pârtie, un steguleț, forăș cu o coadă lungă, încălțător, pat cu pernă (privit din lateral) etc.; desenul III – pălărie, șoarece, șarpe, sfoară cu capăt pentru agățat, vas pentru ornament etc.; desenul IV – pizza (prăjitură, tartă), farfurie (tavă, sită), minge de baseball, nasture, colac, piscină, ou încondeiat etc.; desenul V – capac al unei oale, bască, sonerie, clopot, cupă pentru înghețată etc.

Analizate global, datele obținute cu testul t-Student pentru măsurători repetate au indicat o diferență semnificativă între media obținută pentru flexibilitatea gândirii creative în urma evaluării în faza pre-antrenamentului și media înregistrată la reevaluare ($m_{\text{pre-antrenament}} = 3.03$; $m_{\text{post-antrenament}} = 3.49$; $t = -3.11$; $p = 0.004$). Conform reperelor calitative sugerate de J. Cohen (vezi Popa, 2008), mărimea efectului asociat

diferenței pentru indicatorul referitor la flexibilitatea gândirii creative a fost moderată ($d = 0.57$).

b) Potențialul verbal. Atât în faza pre-antrenamentului, cât și post-antrenament, valorile indicatorilor potențialului verbal au fost obținute prin calcularea mediilor frecvențelor de apariție a comportamentelor care indicau prezența potențialului verbal. Pentru indicatorii referitori la utilizarea de noi cuvinte ($m_{\text{pre-antrenament}} = 1.57$; $m_{\text{post-antrenament}} = 2.33$; $t = -2.39$; $p = 0.02$) și fluență, claritate și coerență în exprimare ($m_{\text{pre-antrenament}} = 1.50$; $m_{\text{post-antrenament}} = 2.37$; $t = -2.94$; $p = 0.006$), activitățile pentru stimularea potențialului creativ și verbal au condus la creșteri semnificative (cu mărimi moderate ale efectului: $d = 0.44$ – pentru utilizarea de noi cuvinte și $d = 0.54$ – pentru fluența, claritatea și coerența în exprimarea verbală). Pentru ceilalți patru indicatori referitori la potențialul verbal, diferențele dintre mediile obținute în faza pre-antrenamentului și mediile obținute în urma evaluării realizate după antrenament au fost ne semnificative.

În interpretarea acestor rezultate, trebuie, totuși, să ținem cont de posibilul efect din partea factorului referitor la maturizare care afectează validitatea internă a unei cercetări experimentale bazată pe măsurători pre- și post-intervenție, în care intervenția se întinde pe o perioadă de timp mai mare. În cazul preșcolarilor, ritmul achizițiilor în plan cognitiv-intelectual și maturizarea general sunt mult mai accelerate. De aceea, defășurarea celor trei faze consecutive ale demersului psihopedagogic pe care l-am realizat a fost planificată pe perioade de timp relativ scurte: o lună pentru observația pre-antrenament, o lună de antrenament cu exerciții și jocuri destinate stimulării potențialului creativ, respectiv o lună pentru observație post-antrenament. Cu toate acestea, unii dintre preșcolari fac progrese notabile chiar și într-o perioadă de timp de o lună, iar această situație ar fi putut fi posibilă și în cazul unora dintre preșcolari din grupa pe care s-a lucrat. De asemenea, în explicarea rezultatelor pe care le-am obținut, trebuie să ținem cont și de rolul pe care l-au jucat diferențele pre-existente între preșcolari, în ceea ce privește: aptitudinea cognitivă generală, alți factori intelectuali (de exemplu, aptitudinea verbală – vocabularul, raționamentul și fluența verbală, factorul mnezic, potențialul în planul imaginației etc.), caracteristicile atenției, unele trăsături caracteriale (în strânsă legătură cu *pattern*-urile educaționale din familie) etc. Toate aceste variabile ar fi trebuit evaluate inițial, pentru a fi izolate eventualele influențe asupra comportamentelor pe care preșcolarii le-au manifestat în perioadele de observare a indicatorilor referitori la flexibilitatea gândirii creative și potențialul verbal, respectiv pe durata

realizării activităților educativ-formative. Este una dintre limitele demersului realizat, pe care ne-o asumăm.

Implicații psihopedagogice. Concluzii.

M. Faure surprinde foarte plastic natura capacităților uimitoare pe care copiii le au: „Dincolo de observație, copiii sunt antrenați la o viață imaginativă care prelungește, colorează sau transfigurează faptele, domeniu al viselor și al entuziasmului încărcat de emoții, împodobit de ficțiuni și de simboluri... Sub influența acestuia, sensibilitatea unui copil se deschide în fiecare clipă, sentimentele se dezvoltă și se exprimă mai clar. La această trezire a sensibilității, imaginația copiilor contribuie în mod constant. Oricine trăiește în preajma lor știe cu câtă dezinvoltură răstoarnă barierele strânse ale realității, pentru a-și găsi libertatea într-o lume fără stavile... Ei găsesc în ficțiunile lor senzația realului... Pe de altă parte, caracterul esențial al realității pe care o transformă nu le scapă și știu să-l folosească în felul lor”(citată preluat din Revista Învățământului Preșcolar, nr. 1/2007).

În acest context, misiunea activităților instructive și educativ-formative pe care educatorii o realizează în grădinițe, implică observarea, evaluarea și cultivarea tuturor factorilor ce contribuie la potențarea capacităților cognitive și creative ale preșcolarilor, concomitent cu reducerea influenței negative din partea factorilor care produc blocaje ale creativității. Pentru îndeplinirea acestui deziderat al educației secolului al XXI-lea, educatorii sunt chemați să se experimenteze în aprecierea și evaluarea diferențelor interindividuale, în ceea ce privește gradul de dezvoltare cognitiv-intelectuală, emoțională și socială a preșcolarilor. Pe de altă parte, optimizarea demersurilor instructive și educativ-formative, care urmăresc activarea și dezvoltarea creativității în rândul preșcolarilor, presupune proiectarea și gestionarea eficientă a unor combinații variate din multitudinea de strategii, metode și tehnici cunoscute, în funcție de specificul dezvoltării copiilor și a grupurilor în care sunt integrați.

Importanța cultivării creativității încă din etapa preșcolarității, prin intermediul căreia sunt create premisele personalității creatoare, dezvoltată plenar și pregătită pentru a face față provocărilor societății contemporane, este subtil sugerată de reflecția pe care M. Tufeanu (2011) o plasează în deschiderea unei lucrări despre schimbarea socială și educația pentru schimbare. „În contextul social actual, în care mozaicul cultural este din ce în ce mai pronunțat, iar globalizarea impune restructurări de mentalități ce fac ca relațiile dintre oameni să capete noi dimensiuni, indivizii conștientizează – mai mult decât oricând – că adaptarea la mediu se poate

face doar anticipând și acceptând. Anticiparea permite o evaluare *a priori* a condițiilor și regulilor de «joc social» și a disponibilităților cognitive, volitive și motivaționale personale care susțin participarea individului la această competiție permanentă, iar acceptarea oferă acestor disponibilități spațiu de reconfigurare, în vederea obținerii unor rezultate optime. Aceste capacități, exersate și dezvoltate în timp, permit indivizilor să fie competitivi, siguri pe ei, deschiși către nou, capabili de a-și gestiona resursele și îi susțin să acționeze în vederea construirii unui viitor sigur și satisfăcător, în plan personal, familial sau profesional.” (Tufeanu, 2011, p. 303).

Exigențele societății secolului al XXI-lea, nevoia de a face față problemelor complexe și schimbările din diferite sectoare de activitate au transformat problematica creativității și a dezvoltării ei într-o prioritate pentru sistemele educaționale și pentru piața muncii. Trăim într-o lume aflată într-o continuă și efervescentă schimbare, iar societatea românească nu face excepție de la această regulă. În avangarda transformărilor, se află grădinița, școala și educatorii care le slujesc, respectiv copiii și tinerii care beneficiază de investițiile și eforturile acestor instituții și, nu în ultimul rând, întreaga societate românească.

Bibliografie

- Bocoș, M., Catalano, H., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2008.
- Popa, M., *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS* (ed. a II-a, revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași, 2008.
- Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Stoica-Constantin, A., Caluschi, M., *Evaluarea creativității. Ghid practic*, Editura Performantica, Iași, 2005.
- Tufeanu, M., Schimbarea socială și educația pentru schimbare, în vol. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale «Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății»* (Vol. I, pp. 303-310), Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, 2011.
- *** *Revista Învățământului Preșcolar*, Editura Coresi, București, nr. 1/2007.

Educație și optimizare personală prin artă

Education and personal optimization through art

**Gabriela Benescu¹
Marinela Rusu²**

Motto:

*"Picturile pe care le fac îmi pot schimba viața.
Mai mult decât a revela ceea ce am fost în
momentul creării lor, imaginile vor fi uneori,
o mărturie și o declarație pentru ceea ce
voi deveni mai târziu". (McNiff,1992)*

Rezumat

Terapia prin artă reprezintă o modalitate de a interveni în reglarea perturbărilor de origine afectivă, atât în cazul copiilor traumatizați dar și a adulților cu probleme emoțional-comportamentale. În această lucrare ne propunem să realizăm o prezentare generală a art terapiei și a efectelor sale psihologice la nivelul personalității.

Terapia prin artă poate detecta acele mecanisme de apărare maladaptative, prin mijloace specifice și poate conferi subiectului posibilitatea de a le conștientiza și corecta. Astfel, creația artistică, spontană, a unei persoane este utilizată ca mijloc kathartic în cunoașterea și acceptarea de sine. Exprimarea și eliberarea emoțiilor determină

¹ conf. univ. dr., Univ. de Arte "George Enescu", Facultatea de Arte Vizuale și Design, Iași, România.

² cercet. șt. pr., grd. II, dr., Academia Română, Filiala Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale "Gh.Zane", România.

sentimentul de bine al persoanei și contribuie la redefinirea imaginii de sine în tonuri mult mai optimiste.

Terapia prin artă constituie un mijloc excelent în definirea propriei identități și de aceea, nu rămâne doar un privilegiu al terapeuților ci, poate avea efecte benefice și în aplicațiile școlare, realizate de profesori specializați. Sunt prezentate, de asemenea, o serie de rezultate ale intervenției prin artă în educație (o colaborare eleno-română).

Cuvinte-cheie: terapie prin artă, optimizare, educație.

Ce este art terapia. Art terapia constituie *o combinație de discipline: artă și terapie*. Originile grecești ale cuvântului *terapie* sugerează ajutor și participare alături de celălalt iar arta este privită ca un mod intrinsec de exprimare personală. Art terapia reprezintă o reflectare disciplinată a acestor două procese.

Art terapia, numită uneori și artă expresivă sau psihologia artei, încurajează ***descoperirea de sine și dezvoltarea emoțională***. Este un proces ce se desfășoară în două etape, implicând deopotrivă, ***creația artistică*** dar și ***descoperirea sensurilor și semnificațiilor*** sale. Avându-și rădăcinile în teoriile lui Freud și Jung despre subconștient și inconștient, terapia prin artă are la bază premisa că simbolurile vizuale și imaginile sunt elemente ușor accesibile și constituie o formă firească de comunicare a experienței umane. Pacienții sunt încurajați să vizualizeze și apoi să transpună în imagini gândurile și emoțiile pe care nu le pot exprima verbal. Rezultatul artistic este apoi revăzut iar sensul său este interpretat de către client/pacient.

Analiza rezultatului artistic în general, îl face capabil pe client/pacient să câștige ***un nou nivel de introspecție*** asupra propriilor trăiri afective și îi permite să lucreze cu astfel de elemente într-o manieră constructivă. Art terapia este practică, în general, în conjuncție cu ***psihoterapia*** (sau terapia verbală) individuală, de grup sau familială. În timp ce un terapeut poate oferi o ghidare critică pentru aceste activități, o trăsătură importantă a eficienței terapiei verbale este că pacientul/artistul și nu terapeutul direcționează interpretarea creației artistice.

Unii specialiști în sănătate mintală au privit art terapia ca fiind un instrument eficient în diagnosticarea și identificarea unor tipuri specifice de boli mintale sau a unor evenimente traumatice. La sfârșitul secolului al-XIX-lea, psihiatrii francezi Ambrose Tardieu și Paul-Max Simon (cfm. Machover, K., 1949) au publicat studii despre caracteristicile vizuale ale imageriei și simbolismului în creațiile artistice ale bolnavilor mintali. Ei au descoperit o recurență în temele și elementele vizuale din desenele pacienților cu anumite tipuri de boli mintale. Mai recent, literatura

psihiatrică a explorat teme comune și simboluri în creațiile artistice ale supraviețuitorilor abuzurilor sexuale sau ale victimelor unor traume.

Art terapia poate fi un tratament particular foarte util pentru copii, care, în special, au un limbaj dar și abilități de comunicare limitate. Prin desen sau prin exprimarea vizuală a sentimentelor, emoțiilor lor, chiar dacă nu pot identifica sau eticheta emoțiile, pacienții/clientii mai tineri au un moment din care pot începe să manifeste aceste aspecte. Art terapia este de asemenea, valabilă pentru adolescenți și adulți ce nu sunt capabili sau care nu doresc să verbalizeze gânduri și sentimente/emoții.

Dincolo de utilitatea ei în tratamentul afecțiunilor mintale, art terapia este de asemenea, angajată ca un **ajutor în terapie** (sau ca element complementar) abordat în medicina tradițională pentru tratamentul afecțiunilor sau condițiilor de boală somatică. Corelațiile dintre sănătatea mintală și cea fizică sunt acum bine documentate. Art terapia a fost folosită în procesul de vindecare pentru a îndepărta stresul și pentru a dezvolta mecanismele de duranță, în efortul de a trata deopotrivă, afecțiunile psihice și fizice ale pacientului. Deși, art terapia s-a centrat în mod tradițional, pe artele vizuale (pictură, sculptură, desene etc.), unele medii de îngrijire mintală au lărgit definiția pentru a include muzica, filmul, dansul, scrisul și alte genuri artistice.

Există, fără îndoială, **beneficii psihologice** ale terapiei prin artă, între care enumerăm (cfm. Perry, J. C., 1993):

1. **Descoperirea de sine** – art terapia declanșează *katharsis*-ul emoțional (un sentiment de eliberare și de bine, prin recunoașterea și acceptarea sentimentelor subconștiente).
2. **Împlinirea personală** – crearea unei recompense tangibile poate edifica încrederea și poate hrăni sentimentele stimei de sine. Împlinirea personală vine deopotrivă, din componentele analitice cât și din cele creative ale procesului.
3. **Abilitarea** – art terapia poate ajuta indivizii să-și exprime vizual emoțiile, fricile, dorințele pe care nu au fost niciodată capabili să le articuleze prin mijloace convenționale, oferindu-le totodată și un sentiment de control asupra lor.
4. **Relaxarea și eliberarea de stres** – stresul cronic poate afecta atât mintea cât și corpul. Poate slăbi și distruge sistemul imunitar, poate cauza insomnie, depresie și poate declanșa o serie întreagă de probleme circulatorii (tensiunea arterială, arteroscleroza sau aritmie cardiacă). Când este folosită singură sau în combinație cu unele tehnici de relaxare, cum ar fi *imaginația ghidată*, art terapia poate deveni un important factor al îndepărtării stresului.
5. **Îndepărtarea simptomelor și reabilitarea fizică** – terapie prin artă

poate de asemenea, ajuta indivizii să depășească durerea și poate promova vindecarea fiziologică prin identificarea și lucrul cu aspecte precum furia, resentimentele sau alți factori ce declanșează stresul emoțional.

Dezvoltarea limbajului metaforic - *explorarea conștiinței sau procesul cunoașterii de sine*. Psihologii consideră, că acea parte a personalității noastre care ne dictează sentimentele, amintirile, emoțiile, impulsurile și dorințele, este construită dintr-o succesiune de secvențe. La vârsta copilăriei răspunsurile noastre se află la un nivel primar de conștiință ce cuprinde mai ales, senzații, instincte și mișcare. Ca adulți, devenim cu mult mai liberi să exprimăm și să experimentăm memoria, limbajul și simbolizarea. Și totuși, ca indivizi umani, vom experimenta și anumite abilități dobândite prin dezvoltare. În orice model psihologic ales pentru a explica personalitatea umană, aceste stadii de dezvoltare vor exista în mod necesar.

Karen Machover susține că figura (chipul uman) este, într-un fel, o introducere față de individul care desenează. Apoi, autoarea completează: ”din nou, repetăm afirmațiile de bază, verificate prin experiență, că realizarea figurii umane de către cineva căruia i se cere <să deseneze o persoană>, în mod automat, inconștient, se relaționează intim la impulsurile, anxietățile, conflictele și compensațiile sale caracteristice. Într-un fel anume, figura desenată **este** persoana, în timp ce hârtia corespunde mediului. Aceasta poate fi o formulare simplificată dar ea servește drept ipoteză activă. Procesul de a desena figura umană este pentru subiect, fie că el realizează aceasta sau nu, o problemă, nu doar ca abilitate de a desena, dar una de a se proiecta pe sine în toate sensurile și atitudinile corporale ce trebuie reprezentate în acea imagine corporală” (Machover, 1949, p. 35).

Pe scurt, când desenăm, nu reproducem o caracteristică particulară (o imagine corporală sau o expresie facială) ci un compozit ce derivă din multe conjuncturi, impresii și amintiri. De aceea, concentrarea art terapiei are loc mai întâi, la nivelul **experienței** și apoi la nivelul **înțelegerii**. În această manieră, descoperirea devine mai puțin intelectuală dar mult mai personală. Copiii, spre deosebire de adulți, au o abilitate înăscută de a conferi **simboluri** problemelor lor prin joc. În timp, diferitele lor simboluri se regroupează în **teme de măiestrie** căpătând astfel, un efect eliberator. Ca adulți, jocul devine inacceptabil așa că, singura modalitate rămâne visul (atât cel nocturn cât și cel diurn), deși acestea sunt rareori amintite sau discutate cu cineva. Ne întrebăm atunci, cum, acest univers de cunoaștere, blocat în subsolurile minții, ar putea fi eliberat? ”Prin artă”, ar fi un răspuns simplu, pentru că arta transcende toate vârstele, culturile și toate credințele,

arta pătrunde în tăcere, visele, speranțele, fricile, angoasele, neliniștile și nemulțumirile personale, aducându-le la suprafața interpretării conștiente, a înțelegerii și depășirii lor. Tot ce avem de făcut este să ascultăm mesajele sale.

Art terapia cu copiii supuși violențelor politice. Terapia prin artă oferă de asemenea, o oportunitate excelentă de modelare a copiilor care încep să manifeste dificultăți de integrare a emoțiilor lor interioare (gânduri, percepții, emoții etc.) cu experiențele lor externe (război, pierdere, violență, exil etc.) de a combina trecutul cu prezentul lor. Îi ajută pe acești copii să înceapă să confere sens experiențelor lor și poate, să ajungă la un consens între sinele propriu și fragmentarea, disrupția multiplă a diverselor fațete ale vieții lor. Dar, la fel de important, terapia prin artă este un mod creativ și alternativ de a desfășura o muncă ce este centrată pe creația artistică, pe dezvoltarea flexibilității, a creativității, a imaginației și spontaneității. Realizând toate acestea, ea **are potențialul de a mobiliza aspectele reziliente din fiecare copil** (Moschini, Lisa, B. – 2005).

Profesorii și psihologii sunt conștienți că experiențele extreme, emoțiile complexe și circumstanțele confuzionale prin care au trecut copiii cu traume, constituie fapte despre care aceștia vor vorbi cu multă dificultate. Unii dintre profesori, vor considera, de asemenea, dificil să asculte aceste mărturisiri ale copiilor, care reflectă, de cele mai multe ori, acte brutale, pline de sentimente traumatice, punând ascultătorul în situații de viață și moarte și în fața unor probleme cum ar fi teama de anihilare sau abandonare.

În cadrul ședinței de art terapie copilul va fi implicat în crearea de artă (pictură, sculptură, a scrie o poezie, a spune o poveste, a dansa, a interpreta un rol pe o scenă). Conținutul imaginii realizate în ședința de art terapie va căpăta astfel, o multitudine de înțelesuri. Ea are capacitatea de a reuni în mod sincron, diverse elemente: *arhetipale, personale, sociale, spirituale, politice și transpersonale*. Specificul unui asemenea proces este acela de a permite un ritm propriu copilului de a mărturisi și de a povesti, doar în momentul în care este pregătit și de a accepta diferite niveluri ale exprimării sale inițiale, toate rămânând ca o mărturie vizuală pe care o poate accesa oricând.

Rolul art terapeutului este de a ajuta copilul să se conecteze la resursele sale interne și la capacitatea proprie de a le mobiliza. Inspirați de opera psihologică a Lisei B. Moschini (2005) prezentăm și noi, în continuare, câteva aprecieri generale, privind **relația copil traumatizat-terapeut**:

- Experiența prin care trece un copil poate fi imaginabilă dar inexprimabilă în cuvinte. Artă permite îngrijorărilor să fie

exprimate într-o formă foarte concretă dar să rămână totuși, într-o formă simbolică, metaforică sau deplasată (prin înlocuire). Unii dintre copii poate vor considera că este mai ușor să vorbești despre un personaj fictiv (mai degrabă, decât despre sine) sau de a desena, picta sau sculpta ceva (abstract sau concret), mai degrabă decât a verbaliza.

- O creație artistică poate ”conține” copilul din punct de vedere **emoțional** și devine **o expresie kathartică** pentru a eșapa furia, pentru a exprima tristețea, teroarea sau frica și de asemenea, de a manifesta bucuria și speranța.
- Când copiii sunt copleșiți de frică ei pot surmonta trauma prin uitarea unora dintre experiențele lor; dar procedând astfel, ei mențin faptele în in/sub-conștient cu multiple costuri în diminuarea gândirii și funcționării lor ca indivizi. Terapia prin artă, poate lucra cu această **relație dinamică dintre conștient și inconștient**, ajutând la exprimarea celor două niveluri psihice, deopotrivă.
- Trauma se manifestă adesea prin comportamentul rigid al copilului, care caută să facă față experiențelor frustrante, dureroase. Folosirea artei va încuraja copilul **să lucreze creativ pentru a găsi soluții noi, originale**. Lowenfeld (1987) notează că o creație artistică încurajează copilul să pună întrebări, să caute răspunsuri, de a găsi forme și structuri, de a re-gândi și re-structura și de a găsi noi corelații. Această abordare creativă față de artă poate să ne conducă spre alte aspecte ale vieții copilului – interacțiunile sociale, funcționarea sa școlară cât și abilitatea de a rezolva problemele.
- Terapeutul este antrenat pentru **a ști când să înceapă să discute despre emoțiile sau preocupările copilului** (fie în momentul creației artistice, fie în dinamica desfășurării ședinței de art terapie), de a comenta, de a reflecta la acestea sau de a le rezerva până în momentul în care copilul va fi pregătit să le abordeze el însuși.

După cum menționează terapeuta Elissa Ruccia ”unui indivizi se simt confortabil în a-și exprima sentimentele verbal, în timp ce alții nu se simt în largul lor cu acest fapt. Chiar și pentru cei care se exprimă liber, folosirea art terapiei poate conduce la o exprimare mai profundă a emoțiilor proprii, a universului lor afectiv, într-o mai mare complexitate”(citată de M. F. Levick,1983). Regăsim aici confirmarea unui concept faimos din psihologia emoțiilor, acela de **granularitate emoțională** (Lisa Feldman Barret - 2006), ce susține faptul că profunzimea și complexitatea emoțiilor este cu mult amplificată prin actul creator. Uneori,

cuvintele ne limitează exprimarea, alteori, avem emoții pentru care nu găsim cuvinte. Uneori, tristețea sau furia noastră este atât de adâncă, încât ne blocăm subconștient exprimarea, întrucât teama ne va coplesi. A folosi arta este un mod de a ajunge la acele sentimente, încetul cu încetul, pentru a le exprima într-un mod anume, pentru a le oferi o voce.

Se vorbește atât de mult în ultimii ani de relația minte-corp și de o abordare psihosomatică a personalității, în ansamblul său. "Indivizii care nu găsesc un mod de a-și exprima emoțiile, continuă Ruccia (citată de M. F. Levick, 1983), pot constata că, peste timp, corpul lor răspunde prin simptome, cum ar fi durerea de spate, ulcere, probleme de inimă, dureri de cap etc. Consider că **exprimarea de sine** este un element complex al unui stil de viață sănătos. Așa cum corpul nostru răspunde la exercițiul fizic, la mâncarea sănătoasă, el răspunde și la auto-exprimare... Arta poate oferi indivizilor, de asemenea, un mod rapid, intim și necostisitor de a-și exprima sentimentele".

Importanța artei în dezvoltarea normală a personalității.

Procesul de a desena, de a picta sau de a construi este unul complex, în care copilul reunește diverse elemente ale experienței sale pentru a re-construi un nou întreg, cu o nouă semnificație. "*În procesul de selectare, interpretare și reformare a acestor elemente, copiii ne-au oferit mai mult decât o pictură sau o sculptură; ei ne-au oferit o parte din ei înșiși: modul lor de a gândi, de a simți și de a privi lumea*", notează psihiatrul Lowenfeld (1987).

Arta are o importanță vitală pentru copii. Este modul în care un copil de vârstă mică poate interacționa și poate astfel, înțelege mediul în care trăiește. Aceasta îl va ajuta să participe mai mult în lumea complexă și adesea confuzională a adulților. Implicarea unui copil în artă reprezintă o experiență personală și individuală. Ea oferă copilului oportunitatea de a crea dar și de a vedea rezultatul propriului act creator. Arta poate fi un mijloc de exprimare de sine cât și de comunicare cu ceilalți dar poate fi, în același timp, **o interacțiune personală**, intimă între sine și mediul artistic. Moderatorul îl poate face pe copil să-și conștientizeze propria valoare, dezvoltându-și, astfel, stima de sine, începând să înțeleagă lumea în care trăiește.

De exemplu, copiii care au experimentat violența politică și tortura au trebuit să-și părăsească țara proprie - un fapt ce le-a devenit familiar -, adesea, sub amenințarea reală de a fi uciși. Unii dintre ei poate au experimentat și violul, tortura și alte atacuri fizice, violente. Unii au văzut oameni morți sau dezmembrați, au privit cum casele lor sunt distruse iar apropiați de-ai lor uciși sau torturați (DiLeo, J. H., 1973). Este posibil ca ei

să fi trăit toate aceste realități crude și în plus, să fie separați de părinții lor sau forțați să privească cum părinții sunt torturați, bătuți, violați sau uciși.

Este posibil ca unii dintre ei să fi devenit copii-soldați, fiind forțați să ucidă, să violeze sau să consume droguri. Acestea sunt experiențele despre care se știe cel mai mult. Însăși plecarea în exil reprezintă o experiență complicată, periculoasă și profund înfricoșătoare. Chiar dacă ne imaginăm că în noua țară va fi asigurată pacea și siguranța, în realitate, ei pot întâlni ostilitatea, xenofobia și rasismul explicit. De asemenea, acești copii se vor confrunta cu legislația dură și prelungită a azilului și cu o continuă nesiguranță. În plus, copiii vor suporta lipsuri vitale cât și situația în care părinții lor suferă schimbări inexplicabile, fiind indisponibili emoțional pentru proprii copii (S. McNiff – 1992, Debra Kalmanowitz, și Sheila Kasabova, 2004).

Traumă și pierdere. Atunci când ne gândim să lucrăm cu copii ce au trecut prin violența politică, de obicei, nu este bine să folosim cuvântul "traumă" ci, mai degrabă să ne gândim la copii în termenii de a fi fost copleșiți uneori, de sentimente difuze, anxietate și amintiri intrusive, nedorite ale trecutului. Fiind esențial, acest sentiment de a fi copleșit va fi experimentat periodic, la intervale neregulate, adesea lăsând copilul înfricoșat, umilit, regresând și experimentând o pierdere de control în multe laturi ale vieții personale. Copilul va fi pierdut multe funcții (fizice și fiziologice) cum ar fi de exemplu, abilitatea de a se concentra, abilitatea de a memora informații noi, enureziz și/sau pierderea capacității de a dormi. Acești copii sunt adesea întrerupți de vise întunecate, de coșmaruri nocturne. Mai mult, ei pot experimenta și o pierdere serioasă în ce privește respectul de sine, în demnitate și umanitate. Copilul se poate simți izolat în experiența sa și poate să-și fi pierdut chiar vocea. Stima de sine a copilului suferă, cel mai adesea, ca un rezultat al traumei și aceasta îi poate opri dezvoltarea. Nu este mai puțin important să păstrăm în minte aspectele de evoluție și să apreciem care sunt factorii protectivi ce pot apare în viața copilului (cum ar fi o familie funcțională, valori morale puternice, un grad de flexibilitate și capacitatea de a forma relații cu ceilalți) (J. Rubin, 1984). Desenele prezentate în Anexa 1 a lucrării aparțin art terapeuților Debra Kalmanowitz și Sheila Kasabova (cercetare făcută în Afganistan) – 2004 și ilustrează aspectele despre care am discutat mai sus, privind terapizarea prin artă a copiilor care au suferit traume intense și pierderi.

Colaborarea cu școlile – lucrul în parteneriat. Este în interesul cel mai mare al copilului ca diferiți specialiști (profesori, terapeuții ce folosesc art terapia, lucrători din comunitate, părinții ș.a.) să lucreze și să reflecteze împreună asupra activității copilului în școală. Atunci când își reunes eforturile, specialiștii trebuie să recunoască și să devină conștienți

de granițele specifice propriei lor profesii - dacă se vor afla într-un rol complementar - și să-și formeze o viziune holistică asupra copilului. Aceasta este important, mai ales atunci când se lucrează cu copii a căror viață a fost fragmentată de război sau de violența politică.

A lucra cu profesorii și cu personalul de sprijin. Terapia prin artă constituie un mijloc excelent în cunoașterea de sine și de aceea, nu rămâne doar un privilegiu al terapeuților ci, poate avea efecte benefice în aplicațiile școlare, realizate de profesori specializați.

Integrarea unui serviciu de terapie prin artă în școli constituie oportunitatea prin care profesorii pot consulta și superviza copiii retrași, izolați cu care lucrează (M. Rusu, Th. Chandrinou, 2013). Aceasta poate oferi o structură în care profesorii pot pune întrebări dificile, adresându-se impactului emoțional asupra lor înșile – ocupându-se de astfel de probleme – și ascultând poveștile despre traumele acestor copii. De asemenea, copiii cu care se lucrează se pot adresa și altor instituții de suport. În acest caz, terapeutul poate servi ca sursă pentru profesori în a-i ajuta să găsească soluții corespunzătoare.

Creațiile pe care le puteți vedea în Anexa 2 reflectă, nu doar exprimarea liberă a personalității copiilor (sentimentul de libertate interioară pe care îl conferă orice act creator), dar și o serie de alte dimensiuni psihologice. Copiii care au beneficiat de intervenția prin artă au avut vârste cuprinse între 7 și 11 ani (profesor/artist, Theodora Chandrinou, Școala Peristeri nr.16, Atena, Grecia). Curricula prevede în orele de *after school*, intervenția prin artă și lucrul în ateliere de creație. Temele abordare în aceste ore de lucru au fost: **bucuria, zâmbetul, supărarea, lacrimile, însingurare, furia, tăcerea, entuziasmul, atenția, teama.**

Printre aspectele psihologice identificate, amintim dimensiunile de natură **cognitivă, afectivă și comportamentală.**

1. Aspectele de natură **cognitivă** se referă la: *auto-cunoașterea* și capacitatea de *identificare* a propriilor emoții/stări afective, la capacitatea intelectuală/mentală de *a reda printr-o imagine logică* (pe un chip uman) expresia exterioară, de manifestare a unei emoții; de asemenea, aceste creații presupun îmbogățirea universului *cunoașterii umane* de la vârste mici.
2. Aspectele de natură **afectivă** se referă la: puterea interioară de *a trăi* și în același timp de *a se detașa* de o emoție anume, amplificarea *sensibilității emoționale* (a *granularității* emoționale de care aminteam mai sus), știind deja că, persoanele cu o mai mare granularitate și plasticitate a eu-lui, vor avea reacții emoționale mai

diverse și se vor adapta mai ușor (L. F. Barrett, 2006); dezvoltarea *empatiei*, a capacității de a recunoaște și înțelege și chiar de a resimți, emoțiile celorlalți; *regăsirea de sine* în cadrul grupului uman, prin emoții și trăiri afective comune.

3. La acestea se adaugă dezvoltarea *imaginației*, a ingeniozității dar și *unicității* eu-lui. Capacitatea creatoare a copiilor este stimulată prin dorința de a căuta, de a exprima forme originale ale unei teme comune, propuse de profesor. Totodată, pot fi descoperiți astfel, copii talentați care, mai târziu pot alege creația artistică drept carieră profesională.
4. În plan **comportamental**, intervenția prin artă are un impact important și de multe ori, observabil: efectul *kathartic* este liniștitor, relaxant și oferă o sursă de gânduri pozitive despre sine și ceilalți, ajutând la eliminarea eventualelor tensiuni psihice sau frustrări acumulate.

Copiii care au participat la acest experiment au devenit mai cooperativi, mai activi sau, dimpotrivă, conduitele agresive sau reacțiile de iritare au fost vizibil ameliorate, manifestând un comportament mai temperat. Relațiile interpersonale au avut mult de beneficiat, după cum arată și răspunsurile copiilor la un interviu sumar.

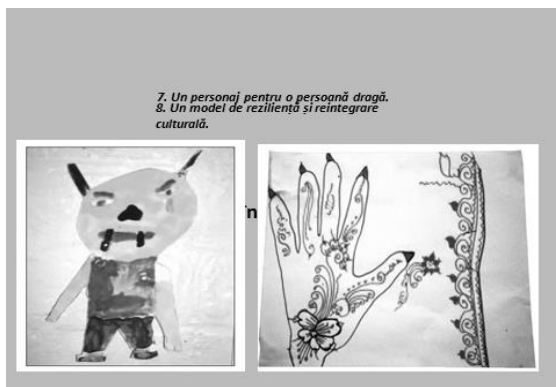
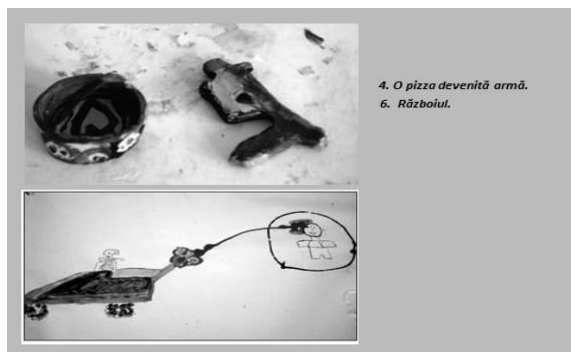
Concluzii

Art terapia constituie o modalitate prin care creația artistică, spontană, a unei persoane este utilizată ca mijloc kathartic al expresiei de sine. O astfel de exprimare și eliberare a emoțiilor îmbunătățește sentimentul de bine al persoanei și contribuie la redefinirea imaginii de sine în tonuri mult mai optimiste. Arta ca mijloc terapeutic începe tot mai mult să devină un sprijin în optimizarea ființei umane moderne, dezvoltându-i abilitatea autocunoașterii, auto-reglării emoționale și comportamentale. Într-un viitor apropiat, vom ajunge să urmărim educarea unor persoane nu doar inteligente în sensul dat de coeficientul de inteligență al lui Gardner (1993) dar mai ales, formarea unor persoane capabile de auto-cunoaștere și auto-control, adică, dezvoltate emoțional și interrelațional.

Bibliografie

- Barrett, Lisa, F., 2006, *Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of Emotion*, in *Personality and Social Psychology Review*, 2006/10, 20-46.
- DiLeo, J. H., 1973, *Children's drawings as diagnostic aids*. New York: Brunner/Mazel.
- Freud, S., 1972, *The psychopathology of everyday life of Sigmund Freud* (A. Tyson, Trans.). New York: W.W. Norton.
- Gardner, H., 1993, *Multiple intelligence: theory in practice*, New York, Basic Books.
- Jung, C. G., 1953, *The Collected Works of CG. Jung*. Edited by H. Read et al., Princetown and London: Bollingen Series XX.
- Kalmanowitz, D. & Kasabova, S., 2004, *Art Therapy in Schools - Working with Children who have Experienced Political Violence and Torture*, Alden Press.
- Levick, M. F., 1983, *They could not talk and so they drew: Children's styles of coping and thinking*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, p.75-76.
- Lowenfeld, V., 1987, *Creative and Mental Growth* (eighth edition) Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Machover, K., 1949, *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- McNiff, S., 1992, *Art as Medicine*, Shambhala Publications inc., Boston-Massachusetts.
- Moschini, Lisa, B., 2005, *Drawing the Line, Art Therapy with the Difficult Client*, John Wiley & Sons, Inc.
- Perry, J. C., 1993, *Defenses and their effects*. In N. Miller, L. Luborsky, J. Barber, & J. Docherty (Eds.), *Psychodynamic treatment research: A handbook for clinical practice* (pp. 274–307). New York: Basic Books.
- Rubin, J., 1984, *Child art therapy: Understanding and helping children grow through art* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Rusu, Marinela (coord.), Chandrinou, Theodora, 2013, *Art therapy - a way of intervention and optimization of personality*, în vol. *Manifestarea și auto-reglarea emoțiilor*, Ed. Ars Longa, Colecția Academica, p.142.

Anexa 1



Anexa 2

Profesor/artist, Theodora Chandrinou, Școala Peristeri nr.16, Atena –
Desenele copiilor care au beneficiat de intervenția prin artă (7 și 11 ani)

9-10-11. Plânsul



12. Însingurare.

13. Teamă.

14. Furie.

Emotional training and visual art – Printmaking techniques in primary education

Theodora Chandrinou¹

Motto:

*“There is no greater inequality
than the equal treatment of the inequals”.*

Aristotle

Abstract

In this paper we present the prevention factors and maladaptive defense mechanisms, against problematic negative behavioral attitudes and attributes of the children’s personality.

Emotional training *via* plastic, art techniques – focused on Printmaking in Primary educational process - as an antidote, is proposed for sharpening abilities, cultivating emotional intelligence and life skills.

Applied from 2005, the educational practices concern my research study. Starting from theory we follow the positive way of practicing in the classroom, through experiential, cooperative learning workshops, and thus the methodology is evolved. The pedagogical aims under a synthetic view and innovative art intervention are highlighted. Are listed also, the evaluation process and the outcomes of the educational program applied.

The educational positive results are depicted in photos, such as individual children’s creations and also as group cooperative art works.

Keywords: art innovation, prevention, emotional intelligence.

¹ B.A. in Painting - B.A. in Engraving, Post graduate research in Engraving, Art Professor in Athens Schools, Greece.

Introduction

The prosperity and the happiness in life are the desirable for each person. Family and School are founding institutions of socialization. Decisively, the person's behavior and the late attitude in his life course are marked and shaped by these factors.

Through the brilliant creations of the Great Masters the subject is accomplished. We can only approach and understand the works of an artist only if we have an inner "conversation" and study them at length. Making analysis of the composition of the techniques, we can feel the symbolism and touch the artist's identity, his personal visual perception. Finally, we are invited to follow him in the process of evolving his creative treasures to spiritual creations (Wax Carol).

Visual Art Education in Primary School has an important role in the development of the children's mentality. The psycho-emotional and physical health of the child are affected. An instructive model, in the course of Visual Education, focused on the training of Printmaking techniques, which cultivates the emotional intelligence and life skills, is suggested.

In the Conference² we exhibited the imprints of the student's creations from the Athens public primary schools, 2013-2014. Special distinction to the students of the 2nd primary school of Tavros in Athens. Their works were created in the learning workshop of "**Printmaking**"³.

The program is being applied in the frame of the "Education priority zone institution" and realized on the afternoon school hours. We are referring to a pilot application that is giving its good results from 2010-2011 in the Greek Education system.

Visual art as a vehicle in education

Art has the main characteristic to unite all people. We can communicate and feel art through the research and the mystery also depicted in the art creations of the *Great Masters*. It is worth noting that

² International Conference "Art and Personality", Romanian Academy, Institute "Gh. Zane", Iasi, Romania, 23 of May, 2014: <http://sistem.acadiasi.ro/ro/node/244>.

³ The program have been applied in the frame of the "Education priority zone institution" and realized on the afternoon school hours. We are referring to a pilot application that is giving its good results from 2010-2011 in the Greek Education system. The director of the School Mr. Cristos Daskalothanasis is responsible for the evaluation of the whole program in this School unit. Theodora Chandrinou is the Teacher, person in charge for this "**Printmaking**" workshop, realized in Greece for a first time, in this frame.

there are representative elements, in a painting, from the character of its creator. The process appears to have different references and point of interest from one artist to another. On this aspect, in **Art History** we have a lot of information which can help us in our interpretation. From a slow, gradual one to the result of a sudden revelation. “How great the Art is, when simply is sincere”, says the great painter Vincent Van Gogh.

Even if the artists had contradictory trajectories, in each other’s relationship, we can detect exchanges of admiration. “**Art continuation**” is obvious, concerning our study on certain pictures and their creators. It is very interesting to research how one artist reinterprets a picture already presented by another. The development of a theme is based on a noble, spiritual art dialogue. The collaboration includes admiration and the exploring of other art paths that had been previously conquered. Though, sometimes the artist prefers not to show in his work the strenuous effort that he puts. The most interesting and important part in visual art is its great power to release inner thoughts, feelings and emotions.

Delacroix’s theory, developed in the **triangle of colors**, is based on the analysis of the Primary and the Secondary colors and the results by mixing them. This is a great importance factor in the formation of the visual art perception (Delacroix, 1980).

Pedagogical goals

We will start with the interesting observation of Itten Johannes, who said: “The aim of each creative educational process can only be: the one that arms the person, by seating him capable to face the problems of life from bodily, psychological and mental aspect in order to be completed”.

The Visual Art offers a multilateral approach on emotional education, in the first School years of the child. Fundamental pedagogical goals can be fulfilled. **Emotional Intelligence** is the main goal of the educational practices applied in Primary Schools being a part of our research. Emotional Intelligence can be applied also by parents and teachers. In the educational process we aim to provide to the child:

Personal Skills such as:

- recognition, expression and the ways of managing his own affects and emotions;
- self-monitoring and delimitation of needs and feelings;
- self-knowledge;
- reinforcement of self-confidence;

- engagement and the achievement of objectives set.

✠ **Social Skills** such as the:

- empathy;
- healthy confrontation of difficulties in the life;
- search of ways, in order to manage with responsibility the attempts;
- the wish and the ability for collaboration;
- qualitative communication; i
- invention of creative ways for resolving the conflicts;
- positive behaviors concerning the defending of human rights.

We selected the teaching of **printmaking – wood cut** because of the technique's particularity. Also, we dedicated a great attention in the equitable use of the specific tools (*sharp cutting tools, etc.*). Consequently, from the students part, was required the development of:

- patience and insistence in order to achieve the results of their effort.
- concentration and attention also, responsibility, methodological, discipline and order in the work,
- organizational spirit,
- engagement for the completion of all phases, until the final result, including the printed copy realization,
- self-monitoring and the delimitation of behavior,
- culture of critical thought,
- active experiential attendance,
- collaboration.

Types of intelligence

The acceptance and the importance of **Howard Gardner's** theory of "**Multiple Intelligences**" in the modern psychology, as well as the studies of "**Emotional Intelligence**" (**EQ**) of **Daniel Goleman**, influenced decisively the field of Pedagogics.

According to Howard Gardner, the divisions that shape the system of "**Multiple Intelligences**" are referring to:

- ✓ Verbal Linguistic.
- ✓ Logical, Mathematical.
- ✓ Bodily, Kinesthetic.
- ✓ Musical, Rhythmic.
- ✓ Visual, Spatial.

- ✓ Existential.
- ✓ Naturalistic.
- ✓ Interpersonal.
- ✓ Intrapersonal.

All individuals have all types of intelligence, but each one has a unique combination of these. The difference quantitative-qualitative content, composes the unique profile of each individual. The intrapersonal and interpersonal factors of a personality, compose what we name today Emotional Intelligence.

According to **Daniel Goleman** the **Emotional Intelligence** is consisted on:

- **Self-Regulation** - to be able the person to control the emotions and impulses.
- **Self-Awareness** – self-analysis and a honest look in the inner thoughts and needs.
- **Empathy** - the ability to understand the emotions and needs of the others, to share and participate in a relationship.
- **Motivation** - effectiveness and the ability to determinate results in any way or difficulty.
- **Social Skills** - communicating skills and positive management of the relations.

Emotional education via visual art therapy

The superficial engagement of new data, without critical analysis thought and treatment, leads to an **“attitude on life”**, according to the words of the *philosopher, Giannaras Christos*, (2002). The modern world in which we live offers a fast alternation of facts and emotions, that lead the young individuals to a confusion. Thus, the sentimental vocabulary becomes poorer. Children do not have ways to recognize what they really feel, forced to negative forms of expression. They learn aggressivity and develop tendencies of infringing behavior. That’s why we should encourage the expression of sentiments, with **“verbal form”** and also with **“non-verbal form”** through art, the creative expression.

It is well known that the children with optical memory learn more easily via the optical vocabulary. We have to encourage each child to find the ways to decode and give **form** to an **“unknown”** negative psychological situation. Thus it can handle those negative conditions by its own self. Scary and unpleasant situations when do acquiring identity, names and limits, they become acceptable and well included in the normal rhythm of life.

By enriching the vocabulary of the children, we let them learn the corresponding characterizations for each different case. Approaching pleasantly new ways of contact through Visual Arts we train them towards a healthy direction. The main point for a person is to be able to control and solve each difficulty in a **creative way**.

Prevention is the most important factor capable to influence decisively the personality. The School has a role to help the young persons to develop a healthy and positive life style. We propose the prevention mechanisms, of defense and resistance on negative influences, in the situations of initiation of risky behaviors. Using **Visual art educational pedagogical benefits** we offer the most towards this direction.

One major adjustment, occurred on the earlier years, in primary level of education has been the necessity to prepare teachers through innovative method of approach. The **process of art** is based on the recognition that man's most fundamental thoughts and feelings, can reach expression in images rather than in words. The **techniques of art** are based on the knowledge that every person has a latent capacity to project his inner conflicts into a visual form. That can be possible whether someone is or not trained in art. "*The Visible, begins from this invisible, from the revelation of the thing's hidden meaning*" (Pikionis, 1982, page 15).

In **Art Therapy**, rooted in Freud and Jung's theories of the **subconscious** and **unconscious**, the basic assumption is that visual symbols and images are the most accessible and natural form of communication to the human experience. The tenets of art therapy involve mainly humanism, revealing of the creativity, reconciling emotional conflicts on fostering self-awareness, and the growth of interpersonal and intrapersonal aspects. (apud Marinela Rusu – 2014). Children's creations are depicted in the photos presented at the end of this paper.

As the basic principles of the Freud's theory were settled, the **psychoanalytic defense mechanisms** were described as follows: intellectualization, conversion, condensation and regression (Buchalter, Susan, 2004, Freud, 1972). These mechanisms, used unconsciously, are incorporated to defend the person against negative feelings of anxiety, humiliation, shame sadness etc. Children who find it difficult to express themselves verbally; who are overwhelmed by their experiences and express their emotions through unusual violent and risky behaviors, can be released and relived through Art Therapy.

"Nature reflected in art always reflects the artist's own mind, his predilections, his enjoyments and therefore, his moods" says the great hystorian and esthetician E. H. Gombrich (1992, page 338). Due to this

aspect we inspired the theme “*if I was a tree*”, in order to help the children to explore and express their emotions and thoughts.

In the photos are presented the children’s works from the 2nd Primary School of Petroupoli, Athens (2013-2014), as a sample of my methodology applied in the Primary Education.

Methodology of experiential applications

At the instructive methodology were combined various psychokinetic approaches:

- Experiential learning;
- Group cooperative training –Kolb method;
- Empathy, psychodynamic approach – Goleman;
- Personalized education (Kroustallakis, 1994);
- Art Therapy;
- Anti-oppressive teaching practices;
- Approach of Vygotsky social transaction theory (Vygotsky, L. S. 1978);
- Methods of prevention and Health Education (KETHEA – TACADE 1990);
- The use of technology as an educational tool (internet, programs of computer);
- The project method;
- It was selected the experiential character of learning, relying on **empirical** and **experimental methods**, using individual works initially and group activities, afterwards.

If you want to be accepted from the children you must play with their rules, if you want to teach them you have to be honest, reflecting your concern.

Our main concern was to activate the students spontaneously. That is always achieved through experience acts when the child is really participating. With discreet incentive, pleasant exercises, in climate of encouragement and confidence, the child learns and deepens in knowledge and learns not to find enough a superficial approach. Thus, the profit that is acquired has a permanent character, without regression. Connected with pleasant recollections through the experiential contact, the result is accomplished. It is important always to acknowledge a child's achievement.

The pedagogical advise “*Let ourselves enter into the spirit of love and teach through our existing presence*” from Gerontissa Gabriilia in “*The Ascetics of Love*”, 1998, has a deep meaning. The first priority for an inspired teacher is his personal emotional and mental cultivation. His

intellectual level based on a high spirituality and education, being reflected, make the person acceptable, charm and positive.

Printmaking - the technique of wood cut

Printmaking appears in Orient in 9th A.D. century and about 12th century in Europe. Engraving has its own rich vocabulary and is appreciated for its high aesthetic value.

Black and white is the base of this practice and the stronger part of the printmaking language. The plastic art vocabulary extends from the pure white to the darkest infinite black and a wide range of tones. The artist with sharpened skills is able to produce exquisite details with his engraving tools (*Artur da Mota Miranda, 2013*). A high standard of training in the graphic arts and the classic printmaking techniques is required, in order to feel and understand the aesthetic value of a print. We can enrich our visual perception by studying the Art Master pieces.

In each authentic engraving the artist has created by himself the design and also the matrix, without using photographic methods. Also, the artist counts and signs each one of the engraving copies printed.

Xylography

In the technique of **Xylography** – wood engraving, wood cut, are used transversal cut or vertical cut woods.

The engravings give the impression of the **outer layer effect**. For woodcut the tree's torso is cut lengthwise. For wood Engraving the torso is cut vertical in slices. Because of its density it is very hard so it's ideal for finely works, with details. The same way of curving is used also on **linocut** prints. The steps concretely are:

- The Engraver-Painter transfers his design over the surface of a polished wood slat.
- With his **Engraving tools** (*Woodblock cutting tools, knives, chisels and gouges etc.*) the artist takes away the unwritten parts of the wooden surface and creates, by that way, the white parts of his work.
- The top part surfaces, later, are inked with the use of a rubber roller.
- The engraved wood slat is now the **matrix** that will give the copies.
- Over that inked surface, a special paper is placed and pressed with the hand or by using the printing-press.
- The printed paper is now the **"Engraving"**.

- The process inking-printing is repeated so many times as many copies we need.

This is the method we used in order to achieve the children's first contact with the Printmaking Art process and especially the **wood cut technique**, in primary education.

Results and valorisation

- The children shared with the school community the knowledge that they acquired.
- The student's prints were exhibited in the School. The children accepted the critics and comments so they became able to communicate with the others. They passed through the process of self-criticism, of evaluation and auto-analysis.
- This had positive impact, particularly in the co-students of other departments that sought ways of attendance and showed their interest on learning about printmaking.
- The creation of videos with the works of the children and also the presentation in the internet gave to the children joy, but more, encouraged the positive approach and contact with the correct use of technology, computer and the web-world.

Feedback:

Feedback is a very important process. For that purpose the samples of the program progress was presented to the educational community:

- Part of the program that I applied as Visual Art Teacher in the primary schools - pedagogical goals and results depicted in the children creations - were presented in an educational conference.⁴
- The subject constituted part of proposal that was presented in 2014 in Educational workshops and presentations in Athens⁵ and Romania⁶.
- Exhibitions were presented in the Schools⁷.
- We created digital archives for educational purpose.

⁴ Was organized from the National Bank of Greece - Historical Archive and Theodora Chandrinou as co-organizer, entitled: ***"Cultivating life skills in the School from theory to the rendering of Good Practices"***, 22 January 2014.

⁵ Pedagogical seminar-workshop organized by the Greek Ministry of Education and the authorized offices of Enviromental Education and Health Education of Western Attiki -20 March 2014- entitled: "Emotional Education in the programs of Enviromental Education and Health Education".

⁶ International Conference "Art and Personality", Romanian Academy, Institute "Gh. Zane", Iasi, Romania, 23 of May, 2014; <http://sistem.acadiasi.ro/ro/node/244>.

⁷ 2nd Primary School of Tavros - Athens and 2nd of Petroupolis – Athens, Greece.

- Photos with children's creations and slide shows were published on internet, as a source of positive practices.
- The cooperation of the Teachers had great results. With empowerment of the communication was more easy to solve difficulties and transmit the positive messages to the pupils.

Conclusions - Evaluation outcomes

We can develop several conclusions from the informations presented in our paper:

- ✧ The Visual Art perception level was increased as well as the aesthetic criterion.
- ✧ The final aesthetic result of the pupils work was presented much improved with no regression observed, as well as the improvement of the perception of composition, theory and practical application.
- ✧ The direct contact with experiential way and new materials, gave results. With the usage of different tools and techniques the children acquired useful experiences and abilities.
- ✧ The children's critical observations in the classroom revealed successful activation of the positive effect of the program applied, concerning the intellectual and emotional side of the children's personality.
- ✧ It was cultivated the critical thought. Moreover, all the results gave clues of stability.
- ✧ Was given the possibility of manifesting the artistic, creative tendencies of the children. The inspiration was stimulated, the imagination was developed.
- ✧ Students with learning difficulties had progress in all aspects. Immediately, they shaped a new profile. Those children became sociable and they were well included in the team. Children with low self-confidence changed in the sense of growing their self-esteem, getting more confidence and optimism.
- ✧ Friendships between students became stronger, the socialization was increased.
- ✧ Particularly observed was the multiplied initiatives and the behavioral independence, among the pupils with training difficulties.
- ✧ Was perceptibly improved the communication ability of the participants.
- ✧ Emotional Intelligence was developed and empathy was cultivated, also.

- ✧ Increased eagerness for attendance and activity in the team. The collaborations became effective.
- ✧ A permanent character on the results is achieved, no regression noticed.

As a general conclusion we can confirm that the main goals of the program were completely fulfilled.

Bibliography

- Amber, R. B., (1976), *Colour Therapy: Healing with Colour*. Firma LKM Private Ltd, Calcutta, India.
- Arnheim, Rudolf, (1964), *Art and Visual Perception*. University of California Press.
- Arnheim, Rudolf, (1989), *Thoughts on Art Education*. The Getty Center for Education in the Arts, ,N. York.
- Buchalter, Susan (2004), *A Practical Art Therapy*. Jessica Kingsley. London.
- Chapman H. Laura, (1993), *Didactics of Art, Approaches in the Artistic Education*. Nefeli Library of Art, Athens (in Greek).
- Chrisafidis, K. (1994), *Experiential - Communication Teaching, The Introduction of the method project in the School*. Gutenberg, Athens (in Greek).
- Danasis Afendakis A., (1996), *Learning and Growth*. Athens (in Greek).
- Delacroix Eugène, (1980), *JOURNAL, 1822-1863*. Plon, Paris.
- Freud, Sigmund (1972). *The psychopathology of everyday life of Sigmund Freud* (A. Tyson,Trans.). New York: W.W. Norton.
- Gardner, Howard, (1993), *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner Howard, (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Giannaras Christos, (2002), *Outline of Introduction in the Philosophy*. (in Greek), DOMOS, Athens
- Gabriilia Gerontissa,(1998), *The Ascetics of Love*. EPTALOFOS, Athens.
- Gogh Vincent Van, *Letters to his brother Theodoros*, Govostis. Athens, (in Greek, transl. S. Skiadaresis).
- Goleman Daniel, (1995), *Emotional Intelligence*. Bantam, New York.
- Gombrich, E.H., (1992), *The story of Art*. PHAIDON, London.
- Gottman John with Joan de Claire (1997). *The heart of Parenting* (in Greek- 2011), Pedio, Athens.
- Hegel, G.W.F., (1920), *The Philosophy of Fine Arts*, trans. Osmaton, London.

Herbert L. Robert, (1995), *Modern Art, second edition in Greek*. Union of Teachers of Art Lessons, Athens.

Jacobus John, (1983), *Henri Matisse*. Harry N. Abrams, INC., New York.

Kanakis I., (1987), *The Organization of teaching – learning in groups of work*. Athens.

Koliadis, Em. (1995), *Theories of learning and educational practice*. Athens, Greece: Self-published (in Greek).

Kroustallakis, G. (1994), *Education*. (in Greek), Athens.

Maslow, Abraham (1954), *Motivation and Personality*. Harper, New York.

Matsaggouras H. (2000), *Group cooperative teaching and learning*. (in Greek). Grigori, Athens.

Mota Miranda Artur da, (2013), *CONTEMPORARY INTERNATIONAL EX-LIBRIS ARTISTS*, Portural.

Papadakis, K. (1993), *Subjects of education of the child according to Holy Chrysostom*. Radamanthys, Rethymn (in Greek).

Piaget, J. (1962), *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Pikionis, D. P., (1982), *The 3rd Eye, 1935-1937- Greek literary and historical archive*, Athens.

Read Herbert, (1987), *Dictionary of Plastic Arts*. (in Greek), YPODOMI, Athens.

Rusu, M. (2007), *Emotional Intelligence – Empathy and interpersonal communication*. Universitas, Iasi, Romania.

TACADE – KE.TH.E.A. (1990), *Skills for children of Primary School. Form and Color*, Athens (in Greek).

Vygotsky, L. S. (1998b), *Infancy*. In Rieber R. W. (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (207-241), Vol. 5. Plenum Press, New York.

Vygotsky. Vol. 5. *Child Psychology*, R.W. Rieber (Ed.). New York: Plenum.

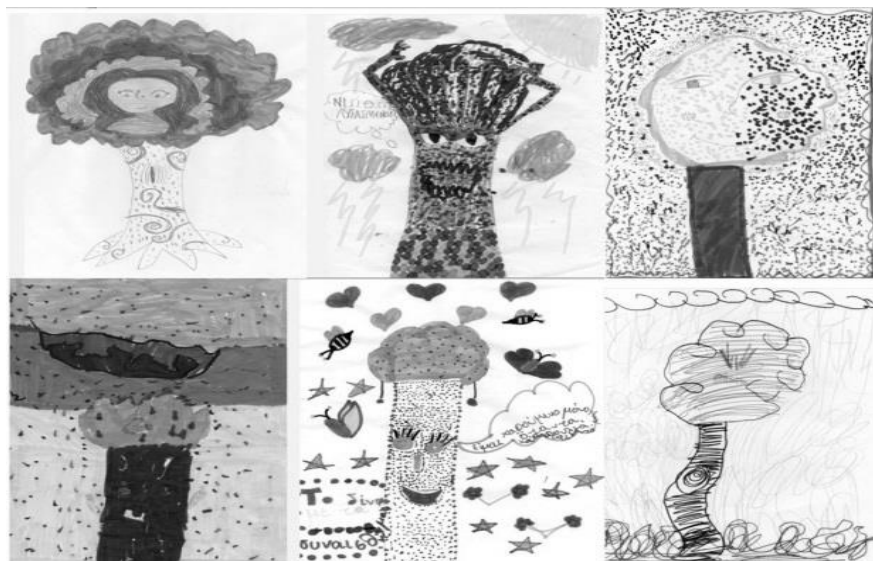
Wax Carol, (2006), *Catalogue Raisonné Prints 1975-2005*. ARTISTIC INVESTMENTS, INC., Athens, Greece.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waller Diane, (1991), *Becoming a Profession – The history of Art Therapy, in Britain 1940 – 82*. Tavistock / Routledge.

Wilson, M. & B. Wilson, (2009), *Teaching Children to Draw*. Davis, UK.

Wood. C., (1997), *The History of Art Therapy and Psychosis*, In: *Art, Psychotherapy and Psychosis*. K. Killick and J. Schaveren, ed. “Routledge”, London.



If I was a tree



If I was a flower



Exhibition of childrens' work, presented at the International Conference "Art and Personality", 24 of may, 2014, Iași.

The School Garden as field for cultivating life skills

Alexandra Tsigkou¹

Abstract

The particular proposal detects the ways with which various students' life skills are cultivated through innovated programs and experiential action in school garden. In the past few years the value of **“school garden”** is recognized as a field for the growth of activities that offer multiple pedagogic profits in the students. Via these the reflection is cultivated, the research is encouraged and the decision for trials is strengthened. The school garden is transformed in space that helps children to collaborate, to act in learning, to be able to solve problems and to develop fertility the failure.

Good practices will be presented through the experiential environmental action that is realised in concrete schools. At the same time the contribution of these programs will be elected in the culture of dexterities, in the configuration of attitudes, values and behaviors.

Basic pedagogic element developed is the activation and socialization, while children in the school community learn how to share, how to propose, how to be glad, how to dream.

Keywords: school garden, life skills, problem solving.

¹ Coordinator of Environmental Education for Primary Schools of Western Attica, Athens, Greece.

1. “School Garden” in Greece.

An Elementary Environmental Education Coordinator in Greek schools has the joy to draw several programmes for the “School Garden” with colleagues and also enjoy many experimental actions with students. Therefore, there is a chance to observe how kids cultivate several life skills.

In the last two years all over Greece, from Evros to Crete, it was observed big mobility of school gardens creation by educational institutions. This fact shows that most people have understood the pedagogic value and the profits that resulted from the students’ entanglement with the creation of school gardens.

The value of nature in the education of young students has been reported from philosophers and educators of European Culture, as Aristotle, John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau. With the same courage they also proposed the integration of “School Garden” in the pedagogic process.

In the Greek educational system, the institution of “School Garden” has been delivered a long time ago. Focusing in the newer years, the first articles of association we can find are from the first period afterwards the liberation. With a Law of 1835, the school is identified with his garden and in particular 15 acres have been granted per school, so it is provided to students the possibility for experiential relation with the nature.

In the beginnings of 20th century, the creation of school gardens is obligatory and aims in the teaching of Natural History and Fytologia courses. The institution of School Garden is continued with enough intensity and afterwards the war and mainly the decades of 60’s and 70’s. The model was borrowed from John Dewey’s school, that these days was world wide spread. The “School Garden” is a part of the educational process and at the same time prepares the students for the agricultural employment, because it creates the tomorrow’s farmers who work by the land love.

In the dues of 20th century with the deepest ecological crisis and the intense urbanisation, “School Garden” changes its philosophy and includes the reflections that appear from the “Greening” of the Cities and aims in the mental and bodily health of citizens and in the ecological management of natural resources.

2.School gardens programmes.

During the 21st century in the frames of the deep economic and social crisis, new significances are formulated and also new social needs have been searched. The school gardens programmes are included in the reflections of urban agriculture and are directed in the philosophy of alimentary self-sufficiency.

These messages attempt to drive the modern school Environmental Education, or otherwise the Education for the Sustainability as we call it anymore, into a more student-centered direction. The optional programmes implemented by volunteer teachers, from more than 20 years ago, have put their seal in this change.

The re-establishment of natural environment in the school courtyards via school gardens has an objective and this is the entanglement of students and the change of their attitudes and behaviours towards the level of relations with the natural environment and, in parallel, the harmonious participation of all school community members.

In the vision of Sustainable School that ties up on the one hand the natural and constructed environment with the relations, participating and on the other hand, the institutions that influence the processes, the School Garden plays an important role. We will stand mainly in the value of School Garden as a pedagogic method and we will examine how this affects in the pedagogic process.

Let's consider the shape that includes at first the paved courtyard, at second the teacher-centered teaching, at third the learning in the classroom and let's contrast it with the shape which includes at first a Garden with soil, at second teamwork teaching in the natural environment. We will understand how the second shape facilitates learning, since, thanks to the frame, fuller and more complete project negotiation is secured.

The learning and project implementation is facilitated by cooperative teaching and learning in a natural environment. In the small group of the class teamwork is developed and discussions and debates are included cause of it. In this process, questions and doubts are formulated, arguments are employed, additional information and analyzes are made as a result of confrontations and "Generally, several sides are highlighted, that members were unable to reach in the individual study" (Matsagouras, 2000).

3.Educational benefits of the school garden.

If we come out of the classroom and see how the schoolyard affects in learning, we will note that, with proper organization and appropriate equipment, the schoolyard can create the framework of the school knowledge interdisciplinary approach and also can support learning processes through appropriate educational oriented activities and issues linked to environmental programs. Especially in the school garden interdisciplinary learning is facilitated, as opportunities for experimentation and discovery are given, while conditions are created so that young students grow into adults with environmental sensitivities.

On a more social-communicative level, the school garden allows children to engage in pleasant procedures without competition, participate in long games and feel satisfaction from their participation and performance. Surveys show that working with the garden, increases involved students' happiness, affects values and attitudes, promotes community and social life, while students who come in contact with nature become more proficient and develop feelings of solidarity.

During school garden games students can participate and integrate with a very natural way even if they have a different origin, language and social background. In the garden students develop partnerships with parents and experts and this is very important for parents- especially immigrants- who have agricultural rather than academic knowledge. Let's think about how important it is for children to develop collaborations with experts and also to interact directly with the scientific or empirical knowledge.

In order to attain a better training effect, it is necessary to have communication and collaboration among teachers, communication between teachers and students, communication between the school and the wider community. The dominant role obtains the course director, who is involved in the development of partnerships among all stakeholders of the school community. Through these partnerships teachers improve their teaching methods and students feel satisfaction, participate in school activities and undertake initiatives that will surely consolidate a more active behavior in the future.

So, we can see that the school garden, apart from an important area of children's games, becomes a space of social interaction and personal development of young students. There is a plethora of investigations referred to the profits of the school garden for the socio-emotional development of children. Within the ecosystem of the garden the child is

not only an observer, but also can now create, explore, record, produce significant goods and acquire creative thinking.

With these processes children grow and develop their personality. This is very important for the city's children. This makes necessary the mobilization of action and mechanisms of reconnecting children with nature in general. Here we must be careful so as the acquaintance and children's contact with natural elements not to take the form of a still subject, made by an adult, but to enable the child to draw inspiration from this constructive process training. Simultaneously, it is important that the activities done in the garden to be tailored to different skill levels, so as all children can participate in and especially children with special needs.

When children are working or playing in the garden, they process the comments and changes made to the natural environment. This experiential contact with the procedures and correlations indirectly offers the child a dynamic teaching.

The opportunities given to children through their involvement with the garden are great because they lead them to discover, to experiment, to learn empirically, to cooperate with others. It is amazing to see kids yearning as they touch the earth and feel the joy of playing in the dirt with their bare hands.

Knowledge is constructed from concrete experiences and abstract concepts take shape through observation and active experimentation. Through the practice of school garden experiential learning automatically leads to higher mental functions of comparisons and conclusions. Our students become proficient in the observation, improve cognitive growth particularly in the fields of consciousness, the processing logic and observation.

According to the theory of multiple intelligences of Gardner children learn in many ways. In the environment of the school garden multiple opportunities are given to students: the strengthening of the skills to reason, to find solutions, to create spiritual models of space, to manage their body movements accurately, to understand the sounds of nature, to use the skills attainment, to practice their communication skills and interact so that they can achieve a common goal.

In the School Garden students start and operate to identify and distinguish colors, sounds, smells, begin to be fitter, better coordinate their movements at balance and agility, and not get often sick. Children play through learning - learn through playing. The games of children in the school garden cultivate their aesthetic, nurture the imagination and lead to remarkable artistic creations.

Another issue in education is the *moral development* of our students that can find fertile ground within the environmental education programs. Empathy and dramatic play act as a vehicle which leads children to grown in the learner's ability, to solve the contradictions between the egocentric needs and obligations, to act positively according to the needs and rights of others, to respect the rights of others, to respect nature and components.

In the school garden student explores the ethical obligations of the "unimportant" beings, even such as worms or dead leaves. There, the first queries on environmental ethics enter. There, students may very well develop the emotional and moral intelligence. In the garden students cultivate moral values and learn to cooperate. In the school garden the conditions are created which let children grow into adults with environmental sensitivities. The school garden with its aesthetic dimension, configuration and uses, can help in the moral development of children.

In the environment of the school yard children develop patience, responsibility and confidence. The beauty of the garden and the harvest profits provide positive reinforcement that has intrinsic effect patience. The developed ties produce and presuppose collectivity. This leads to less aggressive behavior of children. It is important that the integration of gardening in children's playing to be understood by adults. It is also important to be based on the children needs and not on adults needs. To this direction there is a growing trend for free flow in the game, so that the game functions as a vital instrument of discovery and learning.

In the school garden environmental programs, children are concerned about the value of seeds and their maintenance and preserve them from transformations and unfair trade practices. Inspired teachers and students can change their school gardens into places that can rescue the varieties of plants. They can change them into places for food production so that they contribute to food salvation of modern societies led to poverty and hunger. Traditional plants are being grown in many Greek schools and then shared with the local community in charming festivals within a community spirit in a society that gives an unequal battle with economic and political interests. In our century now discussing the school of sufficiency, in which students learn also those skills that will make them self-sufficient adults in a society full of competition and inequality.

Conclusions

We would say that school gardens can be small "arks of salvation", in which all values that hold up society will be saved. The school garden

will bring out the true meaning of sustainability. In schools with garden, a new vision for the school's future is being created. There, surely, teachers will see their students happy. The best wish for a teacher is to feel the vibrations of his students' heart when they play cultivating the garden of their school.

Bibliography

- Chrisafidis, K., (1994). Experiential - Communication Teaching, The Introduction of the method project in the School. Publisher: Gutenberg, Athens (in Greek).
- Gardner Howard (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.
- Goleman Daniel (1995). Emotional Intelligence. Bantam, New York.
- Koliadis, Em. (1995). Theories of learning and educational practice. Athens, Greece: Self-published (in Greek).
- Kroustallakis, G. (1994). Education. Athens (in Greek).
- Matsagouras, (1999), School classroom, Private Edition, Athens (in Greek)
- Matsagouras H. (2000). Group cooperative teaching and learning. Publisher: Gregori, Athens (in Greek).
- Matsagouras, (2002), Interdisciplinary knowledge in school, Gregory, Athens (in Greek).
- Matsagouras, H. (2004). Teaching strategies: Critical thinking in teaching practice. Athens, Gutenberg (in Greek).
- Tamoutseli, (2000), "Outdoor school space: education and training tool, educational materials for secondary schools: pedagogical dimension of space", Ministry of National Education and Religious Affairs, Thessaloniki (in Greek).
- WWF, (1999), "Greening the courtyards of schools", Athens, (in Greek).

Websites

- <http://www.potatoesforschools.org.uk>
- <http://schoolgardenproject.org/>
- <http://www.nationalschoolgardennetwork.org/>
- <http://www.edweb.net/schoolgardens>
- <http://kpe-edess.pel.sch.gr/ τοπικά δίκτυα>
- <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- <http://blogs.sch.gr/schoolgardens/>
- <http://okipostisaeiforias.wordpress.com/>

Olympic education & Children's moral behavior

Kafetsi - Apostolopoulou Sotiria¹

Abstract

“The most important thing in the Olympic Games is not to win, but to take part. The important thing in life is not to triumph but to struggle. The essential thing is not to have conquered but to have fought well”, wrote Pierre de Coubertin, the founder of the modern Olympic Games. This is the pure expression of the Olympic Spirit, the eternal message of friendship, friendly competition, ethos and peace throughout the world. Olympism as an educational experience could be most beneficial for younger generation and future society, because promotes social cohesion and a spirit of excellence and competition to get ahead of themselves.

The idea of mass participation which gives everybody the opportunity to take part in sports, fairplay and sportsmanship which make children to learn respecting the skills and the feelings of the other player – whether they win or lose and the cultural exchange, could be positive motives for children (Segrave, 2000).

However, through the media, young people look at all the violence going on in society and sporting fields also. Kids see athletes in

¹Master in Sports Management University of Technology, Sydney, Faculty of Business School of Leisure, Sport & Tourism, Nov. 2000, Supervising professor: Dr. Chris Kabitsis.

professional teams behaving aggressively, so they lose respect for the game and their colleagues athletes (Hawes, 1997). Kids learn also the social behavior by observing and imitating other people's behavior morally or immorally, from their parents, peers, coaches, and modelling themselves after their sports heroes (Magill, 1980). Competition also, most frequently leads to an increase in aggressive behavior. Sport through out reinforcement of aggressive responses and the lowering of inhibitions, contributes largely to the violent social patterns, so prevalent today (Suinn, 1980).

So, considering that sports and Olympic Games could be either positive or negative models for children's behavior, the purpose of this study was to define first the current level of children's moral attitude and then to find out the essential elements of Olympic Education that can influence children's moral behavior.

Key-words: behavior, education, competition.

Aims of the study

Considering that sports and Olympic Games could be either positive or negative models for children's behavior, the purpose of this study was to define first, the current level of children's moral attitude and then to find out the essential elements of Olympic Education that can influence children's moral behavior.

Methodology

A questionnaire survey was conducted in a Greek Australian School of Sydney, in order to examine students levels of sportsmanship and fair play towards moral dilemmas in sport and the level of knowledge towards the ancient and modern Olympic Games. One month before the begging of the 2000 Olympic Games, in Sydney was assumed to be the most appropriate time. Because children would have been more interested in answering the questionnaire and they would have been better informed about Olympism, through the National Educational Program and television.

Sample characteristics

Two hundred and two students, the 92 girls (45.5 %) and 110 boys (54.5 %) volunteered to participate in this study. The children ranged in age from 10 to 14 and represented school grades five through eight.

Questionnaire outline

Children filled out a questionnaire with the following parts:

Part 1: The Demographics of the sample and the evaluation of the following variables:

- The importance of the Olympic Games and the participation of children in sports.
- The knowledge about the ancient and modern Olympic Games.
- Main benefits of exercise.

And Part 2: Evaluation of the following variables:

- Values of "sportsmanship" such as the importance of victory, entertainment, social interaction, participation, athletic example, altruism.
- Values of "fair play" such as legality, honesty, tolerance, personal virtue, completeness, fairness.

Data collection procedure

The questionnaire had been completed by the respondents in the class, during an academic hour, under the guidance of the supervisor tutor and all the questionnaires had returned back at the end of the hour.

Results

As a sample appeared to have a common socio - cultural profile and according to the results, the frequency distribution showed the following:

1. High rate of knowledge concerning the ancient and modern Olympic Games.
2. High rate of health status.
3. Average level of sportsmanship.
4. Average level of fair play.

Specifically, the results showed that the values of sportsmanship and fair play were from the sample, as consequences of the perception that *the sports are oriented primarily to victory*.

Analysis of results

According to the part of the questionnaire which referred to the knowledge of past and present features of the Olympic Games, most of the students knew few about the Olympic Games and agreed that it was important to learn about the Olympic History. The majority of the respondents also stated that television, teachers and parents were the most common sources of getting information about the Olympic Games. Moreover, the children named “body fitness”, “victory” and “career” as those items which they thought were the most important reasons for getting involved in organized sport. Also, the most popular organized sport among both boys and girls, were the team sports. And the most common reason for giving up a sporting activity was lack of time.

Furthermore, according to the results of the six questions, in response to moral dilemmas concerning the sportsmanship values, children appeared to have an average level of sportsmanship, due to the fact that, one of their motivational priorities were “winning at all costs”. The achievement of victory were held to be more important than the commitment to the values of “participation”, “fellowship”, “goodwill” and “altruism”. Children’s moral behavior was more towards to desire to win and this occurred by observing other people’s behavior and imitating of their peers and sports heroes. As far as the genders were concerned there was no significant difference between them.

According to the results of the six questions, in response to moral dilemmas concerning the fair play values, children appeared to have an average level of sportsmanship. That was due to the fact that children prescribed an attitude toward the game - that it was not guided by the formal and informal fair play. Children’s responses were associated with lack of honesty by accepting lying and cheating others and behaving aggressively towards the opponents. Their moral decisions were not oriented towards “personal virtue”, “beneficence” and “justice”. Both genders had the same attitude toward fair play.

Discussion

The most important outcome of the questionnaire survey was the fact that although children were informed about the Olympic Games and Olympic Ideals, through television, teachers and parents, they could hardly, practiced sportsmanship and fair play values, in the sports field. Their

behavior for both, boys and girls, was oriented primarily towards winning which seemed to be their motivational priority.

Being violent, aggressive and unfair in a game was acceptable as a consequence of the view that in sport “winning at all costs” was more important than the desire to keep their personal virtue, beneficence and justice.

It was also important, that although, according to the theories, females had a more positive and mature moral reasoning, in moral dilemmas, in this survey, between genders there was no significant difference as far as the level of sportsmanship and fair play was concerned. Although children knew enough about the Olympics, other factors determined their ethical behavior.

Factors related to the results

The view that sport was a context for moral education was not new. We could find evidence from the writings of Plato to the contemporary declarations of educators that sport was a builder of character. There were three main approaches, according to which the relationship between sport participation and moral growth could be described:

- a) **The cognitive – developmental approach** which suggest that children could react to environmental stimuli, and actively process and integrate new moral information with the former views they had.
- b) **The social learning approach**, according to which children attributed changes in moral behavior to observation of models, imitation and reinforcement from society.
- c) **The structure development approach** according to which when people dealt with such diverse issues as moral decisions their reasoning was generated from psychological structures (Singer, Tennant, 1993).

Diffusion - Feedback

Initially, the proceedings of the results of this research helped me to understand the key drivers that make students to learn about sports in primary schools. Specifically, the key driver of students’ engagement to exercise was “win by any means”. Thus, to keep all the students interested in learning about sports activities, I had to keep the competition within

lessons at a high level but also at the same time I had to invent or to convert the same exercises into exercises of cooperation and communication, with fair rules, creative and expressive possibilities, and a strong element of entertainment and pleasure.

Vital aim of physical education programmes became also the mental and spiritual nurture and the enhance of the students health status through entertainment activities and musical - kinetic events where the protagonist is not the student but the learning values of discipline, mutual friendship, emotional support from peers and observation of positive role models and ethical reinforcement from teacher.

Personally, this research also helped me to understand that sports such as the Olympic Games beyond the competitive element of victory, can develop also much more aspects of human behavior such as fair play and sportsmanship which can lead man and students in a superior quality of life and can improve both the students' school behavior and performance. Whenever students feel encouragement in physical education and sports, acceptance and approval from their peers, even if they are not the best athletes, or don't feel security or justice, they will be able to change behavior, they can learn to be confident and to love others and themselves.

"That supreme morale that enables us to learn the game is this: The most important aim of the game is not to win but to follow the right training and the discipline routines, strictly following by the laws of the game in order to fight for the victory" (N. Kazantzakis, 1964).

Conclusions

The problems experienced by students today according to the latest international researches are diverse and have an impact on their physical and mental health. I believe that physical education has an important role in the education, from preschool to adulthood of students. And if we look at education as a continuous process of development and cultivation of the human personality in society, then the physical education continues to have a significant role until the end of human life.

In line with international trends, the growing social and emotional skills of students is essential because it contributes greatly to improving both school behavior and performance. Physical education within school, is one of the few subjects that can naturally (through games, sports, activity in natural environment) promote the development of man as a whole. Physical education could be a tool for learning social values (cooperation,

respect for others, justice, equality) and individual virtues (creativity-invention-willpower-self-discipline).

The idea, for example, of mass participation enables all students to participate in athletic activities, the values of "fair play" and "sportsmanship" that make children to respect their feelings and capabilities of other players - through sport, could be positive incentives for children. This is also illustrated by the Cross Curriculum of the Ministry of Education in Greece. The purpose of physical education in both primary and secondary schools is not only the physical capacities and skills of students, it is also the mental and spiritual nurture and enhance of their health.

This is done through the course of physical education that can motivate students to develop skills of health education through cross-curricular activities of a rhythmic gymnastics, psychokinetics and organized sports games.

Children skills development such as communication, cooperation, imagination and creativity with the participation of all students in games that emphasize more on fair play and not on winning. The design of physical education is based in sports, playful activities where fun is a key motivation for learning. During these games children act as teams to get emotional support from their friends and classmates. The educational games includes all kinds of games that contribute to both physical and cognitive and emotional development of the child. Through play the child become part of the social group, forced to cooperate and develop mutual friendships with team members, cultivate patience and discipline. As we can see Physical education has a duty to promote and improve moral development through the teaching of subjects with emphasis on creative and expressive games, and also has a duty to improve the social behavior of non-verbal communication of students.

In conclusion, we can say that Olympism ought to become educational tool which could build character, develop personality and teach moral values to children. Olympic Games should be used in order to promote through television, the Olympic Ideals and values of sportsmanship and fair play. Society should promote positive role models from parents, athletes, friends, and classmates.

Also, physical sport activities can be the most effective mean of teaching children moral values and promoting the attitude in sport "Fun is Number 1 and not winning".

The combination of Olympic - Moral and Physical education could be the key for a successful educational program.

Something to remember
by Dorothy Law Nolte in 1972

“If a child lives with criticism, he learns to condemn . . .
If a child lives with hostility, he learns to fight . . .
If a child lives with fear, he learns to be apprehensive . . .
If a child lives with jealousy, he learns to feel envy . . .
If a child lives with shame, he learns to feel guilty ...

But

If a child lives with encouragement, he learns to be confident . . .
If a child lives with acceptance, he learns to love . . .
If children live with approval, they learn to like themselves..
If children live with recognition, they learn to have a goal.
If children live with sharing, they learn to be generous.
If a child lives with fairness, he learns justice . . .
If a child lives with honesty, he learns what truth is . . .
If a child lives with security, he learns to have faith in himself and those
about him . . .
If a child lives with friendliness, he learns the world is a nice place in
which to live . . .” .

Acknowledgements

I’m most grateful to Dr. Chris Kabitsis for his dedication to the importance of the project, to Anthony Tsoutsas, the Head Master of the Australian “All Saints Greek Orthodox Grammar School” and also, to all primary and secondary students who volunteered to fill the questionnaires, with their valuable principles and ideas.

Bibliography

Hawes, K. (1997), *Pressures combine to influence behavior –Athletes affected by media, money, mentors*. Institute of International Sport at the University of Rhode Island, United States. Available:
<http://www.sportmanship.org/ncaa2.html>

Kazantzakis, N., *Traveling* (1964), *The value of team sports*, (England), Eleni Kazantzakis.

Magill, R., Ash, M., & Smoll, F. (1980), *Children in Sport: a Contemporary Anthology*. Human Kinetics Publishers, United States of America.

Nissiotis, N. (1980), *Problems of Olympic Education, as seen through the work of the International Olympic Academy*. Proceedings of the 20th Session at Ancient Olympia, Available: <http://www.sydney.olympic.org>.

Segrave, J. (2000), *Singapore Olympic Academy Olympic Education Kit*. New York State, USA, Available:<http://www.olympics.com>

Suinn, R. (1980), *Psychology in Sports-Methods and Applications*. Burgess Publishing Company, Minnesota, USA.

DEPPS-IA - PEDAGOGIC INSTITUTE,
www.pi-schools.gr/programs/depps

VIRTUAL SCHOOL - NEW PILOT PROGRAMS / New School - Curriculum - School and social life - Primary Education: C Topic: I take care of myself, Athens 2011, Institute of Education - **Ministry of Education, Greece**. (New School, School & Social Life, 2011 Primary Teacher's-guide). Source:<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

Drama –Theatrical education - as a tool for skills development in Primary Education

Panagiotis Manolopoulos¹

Abstract

Theatrical Education as a School subject included in the Greek school curriculum has an epistemological and mainly experiential character. The target setting of teaching the subject concerns so much the cognitive, psychokinetic, emotional, social as well as the metacognitive domains.

Through the various processes that take place while teaching the subject it is possible to reinforce, in a holistic way, the capacities of the students as well as develop their skills in a multilateral way. Presented in a summary is the circle of experiential learning according to Kolb and the approach of the teaching methodology.

The material that was submitted in 2011, as part of an innovative School program of activities in Health Education, is presented as an example of applying it in class. The subject of the program was the dramatization of a Fairy tale and it ***was awarded with praise by the 1st Primary School Education office of Athens.***

¹ Actor-Director, Teacher of Theatrical education,
Dance Movement Therapist, School 79, Athens, Greece.

Finally, the importance of the interconnection with other modules is pointed out and the benefit to the students by the synergy of the school subjects on “the Interaction of Arts” is highlighted.

Having as epicentre the Humanitarian and Social Sciences, that reduce the significance of Education as genuine humanising substance, the contribution of theatre as educational forming virtuous and his integration in the School study Program, contributes the most to the above direction.

Keywords: theatrical education, development, emotion.

The general aim of teaching of Dramatic art in the First degree of Primary and Secondary Education, is the encouragement of students to develop skills, so that they can function harmoniously as autonomous personalities, but also, in any social team. From those are concluded, that the objective target concerns, so much in the growth of expressive possibilities of students, as well as in the balanced growth and development of their mental, psychological and aesthetic potential, having of course as founding stone, the creative contact and their energetic attendance, in the creation of theatrical action.

Specifically, in the school study program, inter alia, are marked:

- *The encouragement of the creative expression of the students.
- *The growth of their natural and mental skills.
- *The culture of their mental world.
- *The collaboration and the harmonious integration of students in group.

Also:

- *The productive interconnection of cognitive objects through the applications of drama and the connection of theory with action.
- *The acquisition of concrete knowledge for the theatre and the other arts, as well as for their relation with culture and society.
- *The creative and original production of dramatic texts.
- *The collective artistic creation.
- *The familiarization with techniques and methods of theatrical action.
- *The familiarization with the theatrical space and time, etc.

The course of Theatrical Education is one eminently experiential lesson. With the application of various theatrical actions, are cultivated skills, that concern the:

- a) ***cognitive sector***, such as the comprehension of significances, the linguistic culture, the growth of oral speech, mnemonic operation etc.
- b) ***psycho-moving*** sector, that is related to the significances of co-ordination

and timing of movements, *psychomotor fulfilment, kinesthetic perception, etc.* (Arnheim Rudolf -2005), c) **sentimental sector**, concerning the recognition and the aid of sentiments, in values, attitudes, as well as in significances as the self-monitoring, self-control and self-respect etc. d) **social sector**, the aid of team work, the energetic presence, the harmonious coexistence, the collaboration, the socialization that constitutes also the basic destination of school e) **meta-cognitive sector**, that is about the layout of critical thought, in the rethinking, in activities of self-knowledge, self-assessment etc.

According to Kolb theory (1984), the circle “of experiential” learning includes **three basic admissions**:

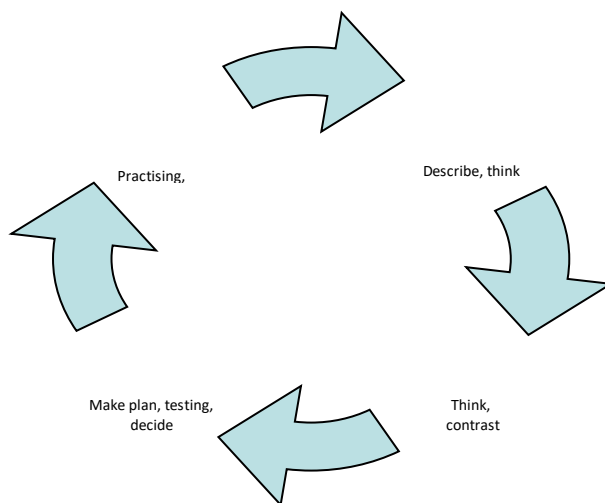
1. We better learn when we participate in the experience of learning, **actively**.

2. Any kind of knowledge has bigger importance when it is acquired through **our own initiative**, conscience and discovery.

3. Learning is more effective when:

a) we committed ourselves for the achievement of objectives also placed with **our own involving**, b) when the attendance **is positively evaluated**

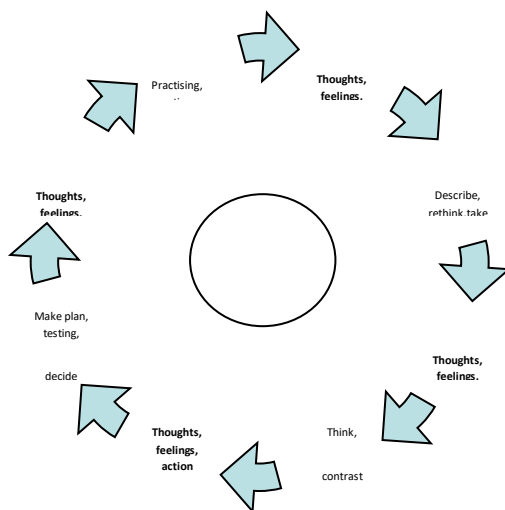
c) when we learn through **a supporting frame**.



Circle of experiential learning. Source:

Jaques, David. “Learning in groups”, transl.in Greek : Niki Fillips, Ed. Metaixmio, Athens, 2004, pages 21- 22.

Interaction between thoughts, sentiments and behaviours, is an additional element of the circle and is inherent in all his phases. Each one of them or even all together, can influence our choices at our progressive course in the circle.



Circle of experiential learning.

Source: Jaques, David. "Learning in groups" transl.in Greek. : Niki Fillips, Ed. Metaixmio, Athens,2004,pages.21-22.

It deserves to be marked, that the interconnection of students, benefits them cognitively and sentimentally, blunting them by any chance oppositions that likely exist from each other.

The approaching method of Theatrical Education - in cause and effect (as from the nature of object under review) is the group cooperative learning, precisely meaning the collaboration of students in teams.

The particular method promotes the:

1. experiential approach of knowledge,
2. discovery of knowledge from the students,
3. collaboration and the solidarity,
4. respect to the opposite opinion,
5. search of initiatives,
6. self-activity,

7. collective spirit,
8. sociability,
9. reduction of student's stress , positive characteristic that is observed by the application of group cooperative learning.

The training process is distinguished in **five main axes**:

1. Activation, Awareness, Growth of Bodily Capacities and Bodily Expression.
2. Activation, Awareness, Growth of Phonetic Faculties, Articulation, and Education of Oral Speech.
3. Dramatic Expression, concerning: Improvisations, Theatrical Games, Acting Techniques etc.
4. Dramatic text, Including: the Play-writing, the analysis, the explanatory approach of text etc.
5. Theatrical Education, where through the specialisation of objectives and their concretisation, they are allocated in thematic units of type:
 - * Drama teaching techniques.
 - * Combination of verbal and not verbal ways of expression.
 - * Staging approaches.
 - * Theatrical representation.
 - * Theatrological data.
 - * Special types of theatre (puppet show - puppets, theatre of shades, etc.)

It is more shown that the theatre in education, aims in the growth and cultivation of capacities and life skills. The students will create a completed personality and acquire social conscience, in the frames of environment, where are cultivating the cooperation and democratic thought and practice.

Afterwards is presented summarizing report in a project that took place at the duration of academic year 2010-2011, in the **46th Public Primary School of Athens**, where I served as Teacher of Theatrical Education. Concretely, I participated in the realisation of a Health educational program with the title: **“I take care of myself and the others around me”**. Main object of the program was the appointment of value of healthy diet, with accent in the positive models of behavior and life style. Central therefore subject, was the Education of Health and the prevention, via the promotion of positive models and the correct alimentary directives, with final objective: the evasion of future harmful behaviours.

Coordinator - head of the program, while also person in charge

for the creation of the archive, in printed and digital form was Mrs. Theodora Chandrinou (Teacher of Plastic Arts, painter – printmaker). Also she wrote the children's *fairy tale* “*The magic bag - Theatrical*”. The particular text was selected and **used as a teaching tool** with multiple approaches.

In this innovative program participated: 73 students (boys 38, girls 35) from 1st up to 6th primary school classes. They worked in the curricula, from November up to April. Most of the teachers of specified lessons were collaborated. Thus, in the frame of the “**Interaction of the arts**”, the students *created and performed the melody theme* of the fairy tale. In the continuation, in the field of Plastic Arts Education, the children illustrated the fairy tale, draw and painted the theatrical scenes in the walls of the School space. Also, they created: masks with moulds from plaster, from recyclable materials dolls for puppet show etc. (Chandrinou Theodora - 2013, *Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills*).

Concerning my specialization, as person in charge of the Theatrical lab and Dramatization of the fairy tale, I drew **5 stages of concretisation**:

- 1st - Creation of the team.
- 2nd - Improvisation and theatrical games.
- 3rd - Role playing and situation analysis.
- 4th - Actions rehearsals.
- 5th - Critical assessment and evaluation of previous stages.

Having as vehicle the Theatrical Game, I focused in the :

- * culture of interpersonal social relations and in the creation of the feeling of safety and confidence that owes to prevail in the theatrical practice.
- * psychological - emotional and cognitive growth, in cultivating of creativity and imagination.
- * psychological growth, via the bodily movement and the expressive functionalism of children, but also in their linguistic growth.
- * improvement and development of the aesthetic and artistic criterion of the children.

Further more, intended through selected theatrical exercises, for the children to achieve to:

- ✓ use enriched vocabulary;
- ✓ suppose, to be able to connect and practise systematic

- observation;
- ✓ devise and recreate roles and situations;
- ✓ be involved energetically and undertake initiatives;
- ✓ recognize problems, proposing solutions;
- ✓ practise energetic listening.

For the methodological approach, I applied instructive activities that initially concerned, in the constitution of working groups and also in the distribution of their work. In cooperation with the Teachers of specifications that also participated in the project. It is a difficult affair related with the training content. A great degree on the success or the failure of all undertaking it depends on the above. It deserves to be marked that, the students mainly participated in the formation and creation of their groups.

Concretively, a theoretical and practical frame was developed. On that base was organised the teaching, with centripetal axis various theatrical games, hypocritical exercises and dramatization techniques. Due to this option, were held:

- ✓ Games of acquaintance.
- ✓ Games of rhythmical awareness.
- ✓ Exercises of body knowledge.
- ✓ Techniques of concentration, relaxation and communication.
- ✓ Activities of sensitization in the theatrical space and time.
- ✓ Improvisations of sound, voice, bodily expression, techniques of speech training, Education of oral speech, but also kinetic capacities, with accent in the co-ordination, the timing and associated movement. Also, was created a laboratory of growth of imagination and invention of theatrical text.

For a complete approach of the program, was essential the connection with colleagues of other cognitive objects. The fertile collaboration of Art Teachers, was the basic priority and the key of success of the project. In the final phase of assessment were kept observations archive of evaluation that concerned in the :

- Growth of personal and social skills of the students.
- Growth of emotional intelligence.
- Culture in the cognitive, sentimental and social skills.

- Growth of empathy, but also in the configuration of interpersonal relations, in the team.

Ways of diffusion of results of the program

- The results of the program had been presented.
- Was set up report with the creations of students.
- Was created educational material in printed and electronic form.
- The archive was presented in the Ministry of Education and the responsible offices of education.
- Feedback, available on rethinking and improvements was deposited.
- The program was evaluated and awarded from the Greek Ministry of Education and the authority of “Health Education” office for Primary Schools.
- Achieved warm correspondence and acclamation from the educational community.
- Parts of the program were presented as an example of positive educational practice in Scientific and Pedagogical Conferences.

Conclusion

- The students were sensitized on issues about Health Education.
- They revealed their talent participating with joy, in knowledge and creation, acquiring better socialization.
- Learned positive ways, to be able to cultivate and develop their new supplies in life.
- Meeting with other cognitive objects and the successful “Discussion of Arts” contributed due to an holistic and innovative way in the conquest of knowledge from the students.

Bibliography

Arguile, R. (1992), Art therapy with children and adolescents in Waller, D. and Gilroy A. Art Therapy: A Handbook, Publisher: Open University Press. Philadelphia.

Arnheim Rudolf (2005), Art and Visual Perception (in Greek), Ed. THEMELIO, Athens.

- Carlson M. (1984), "Theories of the theatre", Cornell University Press, USA.
- Chandrinou Theodora(2013), Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills, in (Editor) Rusu Marinela, Expressing and Self – Regulating Emotions, Publisher: ALFA, Iasi, Romania.
- Galani Maro, (2011), "Creative method of theatrical game" (in Greek) Publisher : Ellin, Athens.
- Georgousopoulos. K., (1984), " Keys and codes of theatre", II, Greek Theatre, Publisher: Bookshop ESTIA, Athens.
- Giannoulis N. (1993), "Educational methodology" , ed. Giannoulis, Athens.
- Grammatas. Th. &Tzamargias, P. (2004). "Cultural events in the school of Primary and Secondary Education". Publisher: ATRAPOS, Athens.
- Jaques, David. (2004), "Learning in groups", Ed. Metaixmio, Athens. 2004
- Matsaggouras H. (2000), Group cooperative teaching and learning . Publisher: Grigori, Athens (in Greek).
- Matsaggouras, H. (2004), Teaching strategies: "Critical thinking in teaching practice", (in Greek), Publisher: Gutenberg Athens.
- Papadopoulos P. (2010), (in Greek), "Pedagogical of the theater", Publisher: Kondouli, Athens.
- Pavis, P., (2006), "Dictionary of Theatre", transl. A.Stroumpouli, Publisher: Gutenberg, Athens.
- Tolstoi, L., (1990), "What is Art ", transl. in Greek - B. Tomanas, ed. Printa, Athens.

The usage of tabletop RPGs as an educational method in language teaching in adults

Christina Gatsakou¹

Abstract

Role playing games, henceforth abbreviated as RPGs, are an entire genre of games focused on creative storytelling and player interaction. They were initially created on the form of a tabletop game played by a group of friends, one of which acts as the story teller, commonly referred to as Dungeon Master or Game Master in the more recent iterations and a group of players who each embody a specific character created either by them as part of the experience or pre generated characters assigned to them by the Game Master (GM).

The game can be played as a single adventure, also custom made by the Game Master or purchased from among a vast selection of premade adventures, or a series of adventures in a campaign in which the players affect the entire game world, leaving behind their mark as heroic individuals. RPGs are separated by game system, which is to say, the kind of mechanic used to play the game.

Each scene is described by the GM and then followed by a pause in which the players decide how their characters will react. It is therefore a

¹ Master in Applied linguistics, Primary Schools of Athens, Greece.

game. While RPGs can be played with strict mechanics that govern most of gameplay besides descriptions and interactions it is also possible to play the game by using a system heavily focused on interaction and acting. The GM may arbitrarily decide if the action described is a success depending on the level of the description and the current situation as well as keeping in mind how the outcome will add to the drama in progress.

Keywords: role playing, individual, education.

Introduction

The aim of this paper is to provide the theoretical background for an interdisciplinary language teaching method using tabletop Role Playing Games in the learning process for adults. Firstly, I will coarsely mention the focal points of both theories that I rely on and then I will try to indicate how they can be applied to the educational process and especially to the language learning through tRPG after I give the definition and the mechanisms of the game.

Focal points of experiential learning and transformative learning theory Experiential learning (E.L.)

The Experiential learning theory is the theory that learners acquire knowledge through experience. D. A. Kolb, one of the most notable representatives of it, based his work on three prominent approaches of John Dewey, Kurt Lewin and Jean Piaget. He emphasizes to the role that experience plays in the learning process and it also pursues the intellectual and emotional stimulation of the learner as it aims to integrate the mental and emotional process. "Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" (Kolb 1984, p. 41). His theory operates on two axis: a four stage cycle of learning and four separate learning styles.

The first axis is a four stage cycle:

1. Concrete-Experience,
2. Reflective-Observation,
3. Abstract- Conceptualization and
4. Active-Experimentation.

Thus, there is a new experience of a situation or a reinterpretation of existing experience that leads to a new experience and understanding

while the reflection arouses new ideas or even the modification of an already existing abstract concept, so the learner applies them to the world around and sees the results.

The second axis is a group of learning styles comprised of : Diverging (feeling and watching), Assimilating (watching and thinking), Converging (doing and thinking), Accommodating (doing and feeling).

Undenially, in the classroom, every educator will encounter learners with these learning styles and it would be ideal if there was an approach that could enclose and satisfy all of them. David A. Kolb, claims that “When learning is conceived as an holistic adaptive process, it provides conceptual bridges across life situations such as school and work portraying learning as continuous, lifelong process”. To understand what learning is, we must first sense the nature and the forms of human knowledge and processes whereby this knowledge is created. He conjectures that “Knowledge is the result of the transaction between social knowledge and personal knowledge”.

From an early age, we learn things and we acquire knowledge from the environment and everything that surround us. We never stop learning and everything that is a personal acquired experience is transforming into knowledge. In this context, it is important to note that experiential learning is not a molecular educational concept but rather is a molar concept describing the central process of human adaptation to the social and physical environment (D. A. Kolb, “The process of experiential learning”, p. 31).

This is the first theory that I am going to rely on that emphasizes on learning through experience. Now, I will look at the second theory that concerns the transformation of experience in adult education.

Transformative learning theory (TLT)

Jack Mezirow is the chief representative of the Transformative learning theory. He has arguably developed the most predominant and integrated theory regarding adult education. As a leading thinker he provides a different perspective of conceiving knowledge and experience. The main axis of this theory is the transformation of experience and the already acquired knowledge of the learner.

Knowledge, as it is described in the theory, is a never-ending effort to negotiate contested meanings. Moreover, TLT discusses learning in depth, in order to develop autonomous and critical thinking. Adults have

higher awareness and a better understanding of their experiences and their knowledge but the majority of them are facing difficulties when attempting to realize how they gain them. It is important for adults to learn to think for themselves. They should not adhere to blindly, mindless or unquestioning acceptance of what they know through their life experiences. More specifically they should challenge the ideas, concepts and ideals that are involved in their culture, religion and personalities and they should aim at a more active engagement and questioning of how they came to this knowledge. As J. Mezirow states “The justification for much of what we know and believe, our values and our feelings, depend on the context - biographical, historical, cultural- in which they are embedded” (2000, p.3). The challenge (goal) of the Transformative theory is to aid adults in obtaining a clearer monitoring of their lives, to be more associably responsible and critical thinkers.

The theory has two main types of learning: *the instrumental* and *the communicative learning*. The first one is based on learning through task-oriented problem-solving and the determination of the cause and effect relationships. The second one focuses on how individuals communicate their feelings, needs and desires. Jack Mezirow describes the theory as “constructivist, an orientation which holds that the way learners interpret and reinterpret their sense experience is central to making meaning and hence learning” (Mezirow, 1991).

According to the research that J. Mezirow conducted, he concluded that his perspective of the learning process to adults concerns the transformation of experience and knowledge. This transformation oftentimes usually follows at least some of these ten ordered phases:

- Experiencing a disorienting dilemma.
- Undergoing self-examination.
- Conducting a critical assessment of internalized assumptions and feeling a sense of alienation from traditional social expectations.
- Relating discontent to the similar experiences of others - recognizing that the problem is shared.
- Exploring options for new ways of acting.
- Building competence and self-confidence in new roles.
- Planning a course of action.
- Acquiring the knowledge and skills for implementing a new course of action.
- Trying out new roles and assessing them.

- Reintegrating into society with the other perspective.
(as listed by Cranton, P. [2006], p. 20).

It is paramount for the learners to understand how they have gained and how they can order their experiences and their knowledge. This is the truth that the transformational learning theory deals with. Additionally, Mezirow suggests that the transformations that the adults face during and after the educational process, come about due to one of four ways:

- Elaborating Existing Frames of Reference.
- Learning New Frames of Reference.
- Transforming Points of View.
- Transforming Habits of the Mind.

The transformation is a process for adults to reformulate any existing experience, cognition, behavior and attitudes. Moreover, they can elaborate, learn to adapt new ideas and use critical thinking within certain phases during the educational process.

Now, that the theories have been presented, I am going to define Role Playing Games and their mechanisms. Thus, I will provide a clearer understanding of them in order to integrate the focal points of the two theories into the educational process with the use of Role Playing games.

Role Playing Games

What is a Role Playing Game?

“Role-Playing-Game is getting together with some friends to write a story. It's joining around a campfire or dining room to spin some tall tales. It is being creative and having fun with friends” (Jerry Stratton). Role Playing Games are worldwide known fantasy games based on a certain set of rules and guidelines as the engaged players assume the roles of characters that have already been placed spatiotemporally in a fictional setting. The players are responsible for acting out these roles within a narrative acting or through a process of structured decision-making or character development. The actions may succeed or fail depending on the system of rules, the dice and the description of the actions. There are three main different forms of RPGs : Tabletop RPGs/pen and paper, LARP (Live Action Role Playing) and electronic media RPGs (MMORPGS, text-based MUDs and offline video games).

A brief history of RPGs

The precursor of RPGs is alleged to be the *improvised theatre*. In the 16th century, in Europe travelling groups of actors were performing a type of improvisational theatre known as the Commedia dell'arte. In the 19th century and in the beginning of the 20th several board games included some elements of role-playing. Viola Spolin, an innovator of the American theatre created a series of acting exercises and she established the “Theatre Games” carrying forward the concept of using theatrical games in the classroom. In the 1920's some assassin-style games were played in New York by adults and in the 1960's some groups made a step towards making creative history games.

The first official role-playing game is called Dungeon and Dragons (D&D) and it was created by E. Gary Gygax and Dave Arneson and published in 1974. It was based on war games and on J.R.R. Tolkien's published fantasy book “The Hobbit”. D&D is one of the most popular fantasy games around the world. It is set in a fantasy world where there is a variety of classes and races that you can choose to embody, such as elves, dwarfs, dragons, trolls, among others. It has its own cosmology and it describes in detail all aspects of world. Hundreds of books have been published in order to help the conduct of the game and enhance its experience. Through the passing of time several other fantasy games appeared. Today, numerous scenarios and different types of RPGs exist. They are mainly fantasy- based but there are many others that are based on aspects of real life that have slight differences such as Cthulhu, Dresden, among others.

Tabletop Role Playing Games are the games that I chose to use in my proposed idea as they are conducted mainly through discussion and description. I will continue by explaining the mechanisms of the game and furthermore the reason why I believe that Tabletop RPGs could be an applicable educational tool.

Tabletop RPGs (tRPGs)

Tabletop Role Playing Games, henceforth abbreviated as tRPGs, are an entire genre of games focused on creative storytelling and player interaction. They were initially created on the form of a tabletop game played by a group of friends, one of which acts as the story teller, commonly referred to as Dungeon Master, or Game Master in the more recent iterations, and a group of players who each embodies a specific character created either by them as part of the experience or pre-generated

characters assigned to them by the Game Master (GM).

Why tRPGs?

A tRPG, in the hands of a sufficiently dedicated GM, can do a lot of things. It can allow for freedom of expression in terms of social interaction, character development, and improvisational decision-making. It can provoke emotions and offer experiences and knowledge. The adaptability of a human being creates avenues for a dynamically generated content and a unique experience for the player. Subsequently, I will cite the benefits of a tRPG in the educational process.

General mechanisms of the tRPG

Character creation

The setting of the game starts by the creation of a character for each player. Players form a representation of their character in terms of game mechanics. Each character has a set of characteristics that are listed on a special-purpose form called a “character sheet”. Each player has to decide how the character is going to be built. In a non-fantasy based tRPG, players have to state the full name, the age of their character, its outward appearance, occupation, hobbies and all the characteristics that a person might have. In a fantasy based tRPG (such as D&D) there is a slight difference as the choice of a race (specie) such as human or dwarf, of a class (occupation) like cleric, mage, of an alignment (a moral and ethical outlook) and a number of skills and features to enhance the character's basic abilities, is added. In addition, in both settings, fantasy and non-fantasy each player has to write a background history of the embodied character. Nevertheless, as I have already mentioned the character sheet can be also pre-generated by the storyteller.

The Game Master

The Game Master (GM) plays a crucial role in the progression of a game. He is the storyteller and he partially determines the flow of the game. The game can be played as a single adventure (which can be either custom made by the Game Master or purchased from among a vast selection of premade adventures), or a series of adventures, or it can be a recreation of literature, history or science. The players affect the entire game world, leaving behind their mark as heroic individuals. tRPGs are separated by their game system, which is to say, the kind of mechanics that are used to play the game. Each scene is described by the GM and then,

after a pause the players decide how their characters will react. It is therefore a game of acting, as each player is required to embody their character in every situation.

While tRPGs can be played with strict mechanics that govern most of the game play (besides descriptions and interactions) it is also possible to play the game by using a system heavily focused on interaction and acting. The GM may arbitrarily decide if the action described is a success depending on the level of the description in the current situation as well as keeping in mind how the outcome will add to the drama in progress.

The players

The players are responsible for the actions of their characters. It is their responsibility to describe the actions that their characters are making. Depending on their actions several different outcomes may occur. Usually, trivial actions are ignored or considered successful. It is the responsibility of the GM to describe the response to their actions and to state where the rolling of a die is necessary. Frequently, dice are only required in complex situations. Several tRPGs rely heavily on dice while others use them only in extreme circumstances and it is the description that the players make that affect the outcome of an encounter. For example, the barter of goods can be determined either by rolling higher than a number of a die or by how successful a character is in negotiating with the GM.

Goals of the game

tRPGs are cooperative games and there are no winners or losers in the traditional sense. Every player has personal goals depending on the character he/she has chosen to embody. For example, a player who embodies a journalist can have as personal goal to be an illustrious editor to an international newspaper. This though is a side goal ,because the main purpose is to help the creation of the story and to have fun. As J.Stratton supports “Like life, it's not so much whether you win or lose, but how you play the game.”

tRPGs in educational process

I intend to place the main mechanisms of tRPG in the adult educational process. A tRPG especially designed for educational purposes could be one of the most powerful tools for the educational procedure. Experiencing an ongoing adventure/scenario for an extended period of time the adult learners will have the opportunity to bond with their characters

and hence to develop their personality in every level.

Essentially, the classroom is transformed into a parallel world in which learners/players play their character's lives facing simulations of real life situations.

Adult Educator's role -The GM

The aforementioned approach is mainly addressed to adult learners and it is of utmost importance that the educator takes an accommodative and inspirational role to the learning process. It is significant to avoid the traditional, didactic and manipulating character that the traditional theories support.

The educator plays the most important role to this procedure. He is the GM and he leads the story to specific “paths” where he can elicit knowledge, values and he can provoke emotions and attitudes. Mezirow, (2000,p.30) describes the role of the adult educators as follows: “ Adult educators are never neutral. They are cultural activists committed to support and extend those canon, social practices, institutions, and Systems that foster fuller freer participation in reflective discourse, transformative learning, reflective action, and a greater realization of agency for all learners. Justification for the norms derived from these commitments is continually open to challenge through critical discourse”.

During the game the educator embodies and controls all the auxiliary characters that help the flow of the story, if the learners get stuck. These characters are called NPCs (Non Player Characters). He never intervenes but he expresses his ideas and convictions. Nevertheless, he is the mediator to an autonomous learning and he is obliged to activate the self-acting of the learner. Moreover, he is a collaborator, a consultant and not a leading expert.

It is the role of the Adult educator, in any educational process, to be determinant since it is important to trigger the learners. Learners have to develop their critical thought, accept others opinions and the educator must exhort them not to resist new ideas. In addition to that, I strongly believe that educators must also aid learners to develop their emotional intelligence (*this perspective is not examined in this paper though*).

The general benefits of an ongoing tRPG campaign in Classroom.

By using the general mechanisms of the game, a tRPG may provide to the learners a multitude of skills and abilities in both cognitive and experiential level. Learners can cultivate their skills.

They can increase childrens’:

- ✧ observation, comparison, classification and hypothesis skills.
- ✧ problem generalization, solution finding and their contrivance of solutions.
- ✧ behavioral evaluation, investigation and prediction skills.

Moreover, They can also evolve in finding spatiotemporal connections, they can learn how to compare facts and to formulate inductive and productive syllogisms. Furthermore, by playing tRPGs they will:

- ✧ learn how to interact and grow their interpersonal relationships and initiatives,
- ✧ learn how to conduct a productive and constructive discussion,
- ✧ determine their co operational abilities and learn how to manage disagreements and juxtapositions,
- ✧ increase their capacity to do a research and settle problematic situations,
- ✧ learn how to configure evaluation criteria, grow their critical thinking and be decision-makers.

Summarizing, learners acquire through tRPGs all the skills and abilities that they can acquire in real life in a short period of time and in a controlled environment.

Goals of each session (session plan)

It is significant to mention at this point that it is necessary for the educator to set clear educational objectives in each session of the game. Classification of the objectives is a time consuming procedure but it is the cornerstone for a successful teaching. Despite the storytelling and the side gaming goals it is important to set the educational aims. They are distinguished in three levels for our purposes.

- Level of knowledge.
- Level of skills.
- Level of attitudes.

As far as the first level is concerned, its aim refers to the knowledge that the learners are going to acquire during a session, depending on the subject that is being taught. The second one refers to the skills that the learners are going to develop after the end of the lesson and the last one refers to the attitudes in which they are going to adapt concerning the subject that they have been taught.

Concluding, the use of tRPG in the educational process can be a

holistic and integrated educational tool. It can be applied in any existing subject and besides the teaching of the specific cognitive subject it can provide to the learner a numerous different experiences, knowledge of any desirable field. In this paper though we are going to focus only in learning a language through tRPG.

Language learning through tRPG

Even though language learning is a complex process and language itself has many different aspects, tRPG might be an outstanding language teaching tool, considering that it can link all different aspects of a language learning such as speaking, reading and listening at the same time.

tRPG is a language-centered communication game and inevitably the learners use the target language (the language which is being taught) throughout the duration of the session (lesson), either in oral or written form.

The benefits of tRPG in language learning

During the game, as I have already mentioned, in the tRPG's mechanisms, learners describe every action their character intends to do. That gives them the opportunity to use the language in every possible circumstances. For example, in English language teaching, the educator-GM leads the players/learners (in game) to a shopping centre. One of the characters wants to buy a jacket and to negotiate its price. Inevitably, he is going to try to use polite expressions in English. If the learner doesn't have the knowledge to do that he is going to ask for help or he is going to "communicate" through expressions of his own. Thereby, the learners induce or discover grammar rules, experiment and try out what they know, they built up their communicative competence and at the same time they develop accuracy, fluency and they gain confidence in speaking a foreign language.

It is important at this point, to clarify that this specific approach can be used by learners of an intermediate level up to proficient ones. It is also possible to adapt the approach to an elementary level by using a simpler vocabulary.

Educator's role in language teaching

As I mentioned before the educator/GM has a certain role to the educational procedure. Specifically, in language teaching, the educator /GM must fulfill his set goals of the lesson/session plan but he must be tolerant with the learner's errors and through conversations as an NPC he

can guide them towards a better and proper use and understanding of a language. For example, if his set goal is a specific vocabulary, he must evoke its use and provide as an NPC the solution to their problem.

Summing up, as tRPGs is played as a campaign the main aim of that is to give the opportunity to the learners to built and develop their characters in every level. Without even noticing it ,learners will expand their vocabulary and their oral and written skills. As Aristotle, the Greek philosopher wrote in his second book “The Nicomachean Ethics” of Moral Virtue: “For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them”. Paraphrasing this quote, we can say that we learn a language by using it first and then we understand it and analyze it.

Conclusion

Concluding, I suggest a new orientation in the adult's educational process and specifically in language teaching though the usage of tRPGs.

From my viewpoint, the experience gained, the change in the perception of acquiring knowledge for learners, the different approach of language learning and the behavioral examples being given, among others, are the most noteworthy aspects of teaching a language through tRPGs. Both theories of experiential learning and transformative learning propose a perspective of learning in which experience plays the most significant role. They provide a multilinear model of adult development, which is consistent with what we know about how people learn, grow and develop.

Language is a living organism that pertains universality. That means that language isn't only a simple set of symbols or a communicative code. It is a value, a social product and of course an element of culture. Ed. Sapir stresses that “the content of language is intimately related to culture, the latter defined as the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives”(SL,219,207).

The nature of the game besides language teaching offers the mental and emotional stimulation that can trigger and develop the emotional intelligence of the learners. As defined in Cardwell's “Role playing Games and the gifted student”, “there are several language and non-language based learning skills developed directly when students become involved with RPGs”.

Thus, we can effortlessly infer that there is a great deal of similarity of what these two theories provide to the learner and what tRPG can offer by applying to the game the principles of these theories.

tRPGs are heavily focused in interaction and acting, they can simulate the experience of any aspect of life and they can provoke a variety of emotions. Some people characterize them as “The theatre of Mind”. This characterization has well-founded documentation since playing tRPGs is like playing theatre. There is a plot, there are protagonists, antagonists, sub-plots, conflicts, climaxes, anti-climaxes and everything that is related to everyday situations.

Finally, I have presented in this paper the theoretical background, the definition and mechanisms of tRPGs and I have presented the reasons why I strongly believe that tRPGs are the perfect tool to be used in language learning in adults.

Bibliography

Albrecht, Bob. "The Adventurer's Handbook: A Guide to Role Playing Games" (1984). This is an introduction to role-playing games in general and to Chaosium's basic roleplaying system in particular.

Bhaerman, R., Cordell, K., and Gomez, B., *The Role of Service-Learning in Educational Reform*, The National Society for Experiential Education, Needham Heights, MA: Simon and Schuster Custom Publishing, (1998).

Cardwell P., “Role-Playing Games and the Gifted Student”, Gifted educational International (1995).

Cranton, P. “ Understanding and promoting transformative learning” (2nd ed.) (2006). San Francisco: Jossey-Bass.

Gygax, Gary. "Master of the Game". Perigee Books, (1990).

A continuation of his other book, this focusses on the game-master.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis C., *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. In *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Sternberg & Zhang (Eds.). NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., *Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space* (1 ed., vol. 23). *Journal of Organizational Change Management*. (2010).

Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the source of learning and Development* t. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, (1984).

Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. (Eds.), *Learning and problem solving* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1979).

Κόκκος Α., «Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη», Μεταίχμιο, Αθήνα (2011)

(Kokos A., "Education through Art", Metaihmio, Athens, 2011).

Livingstone, Ian. "Dicing With Dragons: An Introduction to Role-Playing Games". Routledge & Kegan Paul, (1982). An introduction to role-playing games, which includes a complete solitaire adventure using a system it calls "Fantasy Quest." It was first published in England in 1982 by Routledge & Kegan Paul. It was reprinted in America by Plume the next year and again by Signet in September, (1986).

Mezirow J., "Transformative Dimensions of Adult Learning". San Francisco: Jossey-Bass, (1991)

Mezirow, J. "Transformative Theory of Adult Learning." In M. Welton (ed.), In Defense of the Lifeworld. Albany: State University of New York Press, (1995)

Viola Spolin (1999). Improvisation for the Theater Third Edition.

Websites:

http://www.academia.edu/2056328/Role-playing_games_and_education_in_Brazil_how_we_do_it

<http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf>

<http://www.renaissanceadventures.com/index.php/blog-post/2011-07-29-16-56-22/renaissance-adventures-mission-a-vision/item/experiential-learning-for-youth-through-larps-and-rpgs-part-iii>

<http://exploringbelievability.blogspot.gr/2011/01/role-playing-mechanics.html>

<http://learntabletoprpgs.com/see-how-a-game-is-played.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_role-playing_games

http://en.wikipedia.org/wiki/Tabletop_role-playing_game#Game_systems

In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.

<http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/situierteslernen/fenwick2.pdf>

<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

<http://www.uco.edu/academic-affairs/cettl/TLGuideFiles/2012-03-tl.pdf>

The power of Art to inspire

Esperanza Caro Perdigon¹

“ La inspiración llega trabajando”
Pablo Picasso

Abstract

The Plastic Art creations of the great Masters in the History of Art become a source of inspiration and provide: imagination, creativity, the forming of plastic values and the aesthetic criterion, among other benefits.

Also, the study via experiential cooperative workshops sharpens positive attributes and attitudes in communication and increases the sociability of the children. The importance of Art teaching in the School from the early educational years it is highlighted.

By cultivating children's life skills, we help them to become effective in finding their own solutions and a positive living way to happiness.

Keywords: art, education, creativity.

¹ Art Teacher, College "Divina Pastora Vallecas", Madrid, Spain.

Art Presupposes

The *formal patterns* and the *subject patterns, as a unity*, are forming the aesthetic result of an art creation. The invisible acquires visual presence and the human mind receives its reflection via the art process and techniques. *Conscious* and *unconscious* can be depicted as part of a puzzle. A person becomes able to feel its meaning through perceivable things. That can be possible only by receiving the inner and outer forces as a whole. One can not exist without the presence of the other. Images and visual symbols are the most natural form of communication to the human experience (Marinela Rusu, 2014).

Art education

Hard working never disappointed the Artists. The works of *Auguste Rodin* are a bright example. Hundreds of his drawings and a considerable number of his art work are reproduced, published and exhibited in Museums and art collections. The words of the *Great Master* are clear: “My natural media are the earth and drawing; I have never stopped drawing” (*Auguste Rodin – Drawing & Watercolors*).

The organized power a perpetual whirling motion which is caught in a geometrical form or in a shiny wet landscape, constitutes the principal concern to all Painters. Space, lines, forms, motifs are tightly interwoven in order to create an elaborate rhythm. The surface acquires feelings, depth, life.

Van Gogh wrote in his letters to his brother Theodoros that could not explain the existence of “something the infinity in painting. Something so much admirable for the attribution of the atmosphere. The colors have secret harmony or opposition, collaborating with you, so you accomplish nothing without this collaboration”.

Only with study and practice is possible the individual to reach the code of Art and become able to feel and create.

We can feel the importance of teaching through the study of the Art creations of the Great Masters. Making a closer reading on the work of *Henri Matisse* as an example of the “*continuation*” in painting and the way an artist

can be influenced from others. He consulted Poussin, Chardin, Watteau, Monet and more. Through the passive meditation, source of inspiration was only a point in his research. His unique way and style of painting could not be static. We follow the artist in his mature art work as he approached abstraction, but it is clear that he never changed his essential course.

Plastic art elements

Painting and drawing, we usually say, is a prolongation of the art of how to see. From that fact is deduced the importance for the students to learn to observe, to be able to see of the conscious form, a requirement indispensable to paint a good picture. If during the first attempts to draw a picture they are unsatisfactory, they might have to a bad observation or a lack of knowledge of the techniques. For that reason, is advisable to study the forms of ours around, to observe the relations of the colors and the scales of some things with respect to others.

The base of knowledge is ***the study of the great artists***. All the artists must study the techniques through the great ones. The balance in the picture is the point we have to look for. The dimension is an important element, like the use of the “linear perspective” or the “aerial perspective”, to create the illusion of space.

The Line

The Line, like the point, is an abstract element. It is defined as an imaginary succession of points which imagine in a place through a drawing.

It is denominated: **RAY**, if it is at random and **OUTLINE**, if we want to represent something.

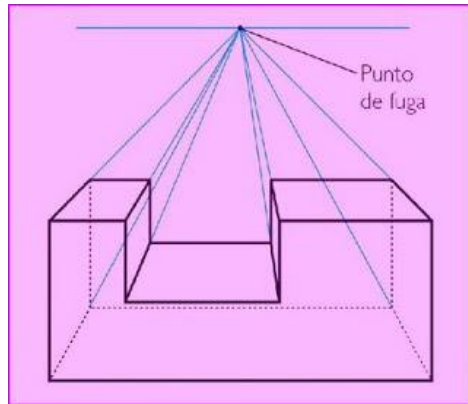
Types of Lines: they can be straight lines, curved, broken and mixed.

Expressivity in the lines

Straight lines: Stability and Firmness. ***Curved and Uneven lines:*** sensation of movement and smoothness. ***Broken lines:*** tortured situations. ***Vertical lines:***

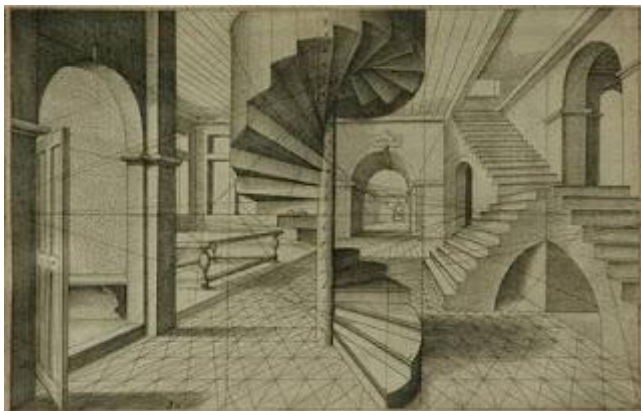
lack of protection and isolation. **Horizontal lines:** sensation of calm and stability. **Oblique lines:** insecurity and imbalance. **Heavy lines:** force etc.

Linear perspective:



Vanishing point.

Different vanishing points:



The Texture

Natural textures are those found in the nature and **Artificial** textures those created by the human being.

The light and the color have an important role at the time of perceiving the visual texture. The light affects the surface differently, creating different visual effects. The color is clarified in some places more than in others, giving a special sensation or another to the texture.

The Point

The point is a basic element from which the images are formed. It is abstract, does not have measurement. Once imagined as a point, circle or it stains tiny.

If we group several points those give rise to the formation of images figurative or abstract which we identify them with the real world. In that way textures, volumes or psychic shades and sensations like fluidity, dynamism, can be created.

The point like center or focus attention.

When in a composition an element predominates more than others and acts like attention center, can be denominated like “**the point**”. From this, our glance initiates a route by which builds, and finally composes all the elements of the work.

The Light

Thanks to light we can perceive the forms and the elements that compose it, creating environmental and expressive effects. The light that the objects receive depends on the intensity of the luminous source, its distance and direction.

Interpretation of the Colors

The language of the colors.

Different direction researches that became from teams of doctors and biochemists, showed that the colors influence immediately the energy content of individual involving thus changes, so much in his psycho-sentimental

world, as in his own body. It has its origin in the use of symbols, an easy form to identify different messages.

- The **color of the flag** identifies a town.
- With the **blue** color, it is identified the town of Tuareg.
- The **red** color, means prohibition, the **blue**, permissiveness. The brides use **white** color as purity symbol.
- In Western Europe the **navy blue** one, is the symbol of elegance.
- Though in Eastern Europe the **black color**, is the symbol of elegance.

From the psychological point of view, for the main colors, there are some attributes as positive and negative:

Positive

Yellow: inspiration; optimism; enjoy and cheerfulness; self-confidence; originality; creativity; wisdom; logic and analytical.

Orange: socialization; optimism; self-control mechanism; self-confident; independence; exploration and adventure; creativity; warm-hearted, agreeable; impressive.

Indigo and purple: high idealism; clears negative thoughts; faith and devotion; integrity and sincerity; structure and regulations; faith and devotion; truth and sincerity.

Red: releases energy; action and power; confident; energy and encouragement; passion; spontaneous; expansion and enthusiasm.

Blue: peace and harmony; spiritual; scientific needs for research; persuasion; trust and loyalty; idealism; honesty; tact.

Green: relax and calm; growth of emotions; vitality; compassion and sharing; friendship; ecological sense; communication; renewal and restoration; self-reliance.

Negative

Yellow: pessimism; egoistical feelings; impatience; overly critical and rigid; cowardly.

Orange: insincere; exhibitionist; proud and overbearing; dependence.

Indigo and purple: depression; fanatic; self-conformism; intolerance.

Red: aggressive and domineering; angry and quick-tempered; ruthless, fearful and intolerant; rebellious and obstinate, resentful; violent and brutal.

Blue: emotionally unstable; superstitious; unfaithfulness; predictable.

Green: materialistic; selfish; misery; inconsiderate. (*Chandrinou, Theodora – 2013*),

The Form

It is the outer appearance of the objects, which makes us distinguish them from others. A three-dimensional object of our surroundings, is represented by imitating its real volume. Example: Sculpture.

Types of Forms in relation to their origin, can be:

- **Organic:** they come from the nature, usually they are irregular, changing and they do not follow a norm.
- **Casual:** they are obtained at random.
- **Geometric:** they are regular and ordinate.

Proportion and symmetry

Proportion is existing in a relation harmonic and balanced between the parts of an element and this element as a whole.

Symmetry, is the correspondence relation that exists between two forms that are against with respect to an axis.

Composition

The most remarkable characteristic in the creations of the Great Masters is the ingenious interweaving of all composition elements into a single image.

Practical and symbolic elements the meaning and importance of each one is only elucidated by its relationship with the created painting as a whole.

Art continuation

From antiquity until modern days in the **History of Art** the relation between art and symbolism were essential elements in the character of all artistic creations. An Art work, with high aesthetic value, includes memories of witnessed events, images in relation with chronological data, hidden frames of the character of the Artist and his surrounding frame.

En example of the unique power of Art is found in the expansion of **Romanic Art**. In the decades of the strong presense in Europe, the new style from Portugal to Poland and from Sicily to Scandinavia is dominating.

The decoration of the “**Panteón de Reyes**” – **San Isidoro de León** in Spain is an other example of a magnificent composition result. Even if there are not so famous as the paintings of **Velasquez** and other **Masterpieces in Prado Museum**. The symbolic elements common to the great art works of Eastern architecture, make clear the universal power of Art.

Also, in Eastern Europe according to architectural studies the Byzantine monumental achievements with the technical and ornamental innovations were part of an “**Art continuation**”. That is referred in the interior painting decoration as well as in the building structure.

Masons worked in Russia, Serbia, Romania etc. even if they were from Germany or Dalmatia.

Conclusions

From all the above it is clear that the Art language has an universal character. We follow lines, shapes, colors, forms and all the expressive data in order to communicate in a common sensation. The art does not repeat the visible but makes visible something that up to now was not. According to Paul Klee the visible concerning the universe is not a individual sample, also other points of truths remain latent. The art power is to reveal to unit and more than that is to inspire.

Bibliography

Esteban Leal Paloma, (1994), Guía, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, ed. ALDEASA, Madrid.

Cabrera y Delgado Antonio (1993), Catedral de Toledo, Editorial escudo de oro, S.A. Barcelona.

Chandrinou, Theodora (2013), Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills, in (Editor) Marinela Rusu, Expressing and Self-Regulating Emotions, Publisher Ars Longa, Iasi.

Cobrerros Jaime, (1993), *El Románico en España*, Edit. Editorial Incafo, S.L. Madrid, Spain.

Gerstner K., (1988), *Las formas del color*, ed. Herman Blume, España.

Lurker, M. (1992), *El mensaje de los símbolos, mitos, culturas y religiones*, ed. Herder, Barcelona.

Mango Cyril, (1978), *Byzantine Architecture*, ed. Faber and Faber / Electa, London, Great Britain.

Massey Robert, (1967), *Formulas for painters*, Watson-Guption Publications, New York.

Mayer, A. L., (1931), *El estilo románico en España*, España 'Calpe, CS.A., Madrid.

Racinet, A. (1990), *Diccionario de la ornamentación*, ed. Libsa, Madrid.

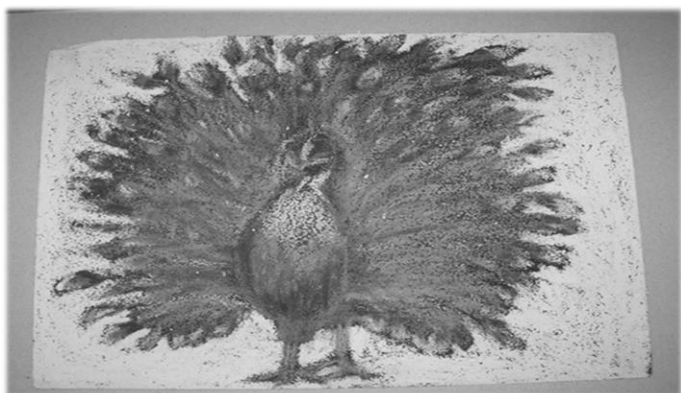
Romain - Le Norm and Antoinette and Buley-Urbe Christina, (2006), *Auguste Rodin, Drawing & Watercolours*, ed. Thames & Hudson, London.

Rusu, Marinela, (2010). *Adolescents of the XXI century, risks and possibilities in personality development*, Publisher Terra Nostra, Iasi.

Ruth Leaf, (1976), *Etching, Engraving and other Intaglio Printmaking Techniques*, ed. DOVER PUBLICATIONS, INC., New York.

Viñayo González Antonio, (1993), "San Isidoro de Leon - Pintura Románica del Panteón de Reyes" ed. Edilesa, León, Madrid





Conceptul „atitudinea” ca factor integrator al lecției de educație muzicală

Concept "attitude" as integrated factor of music education lessons

Caliga Marina¹

***Moto:** Nimic nu îl poate opri pe omul cu o **atitudine** mentală corectă să își îndeplinească scopul. Nimic din lumea aceasta nu îl poate ajuta pe omul care are o atitudine greșită.*
Thomas Jeferson

Abstract

Intensive processes in rapid changes of educational activities, put in front of pedagogy for the formation of student's personality, able with new conditions in education: not only integration in the world around, but the changing of the world around him, acting on behalf of human progress. Music is a great factor for the formation / development of pupils ' creativity. One of the main conditions in the harmonious development of personality is the formation of mental emotional and intellectual spheres. The result of this lasting process focuses on attitude potential and its integrity by way of artistic activity at music lesson. In this article we propose to investigate the concept of “attitude” as an integrating factor of the lesson of music education.

Keywords: *attitude, psychological processes, integrating lesson.*

¹ Lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

A. Introducere

Timpul în care trăim este marcat de transformări și integrări impunătoare, întrucât toate acestea au influențat diverse aspecte ale vieții umane. „Pe fondul neliniștilor – nu valoarea, ci antivaloarea, impostura își fac tot mai mult loc în viața noastră. Este adevărat, spiritul critic a avansat, dar nu este suficient doar atât: este necesară o implicare cu mai multă responsabilitate” [5, p. 9]. Dacă educația tradițională era axată pe conținuturi și prioritate acordată dezvoltării intelectuale prin suprasolicitarea memoriei elevului, atunci educația modernă se orientează, în special, spre explorarea ambelor emisfere: or, actualmente, se pune accentul nu pe valoare instrumentală a educației ci mai ales pe instrumentele culturale ce servesc drept surse de modelare și formare a personalității elevului.

De-a lungul timpului, au fost emise o multitudine de teorii cu privire la personalitate: pozitivist, personaliste, existențialiste, umaniste, dinamiste, socio-culturale, factoriale ș.a. Fie că interpretează omul ca ființă re-activă sau pro-activă, fie că se concentrează asupra descoperirii și inventarierii elementelor componente ale personalității (teoriile atomiste) sau asupra structurilor și sistemelor acesteia, fie că au o deschidere mai mare spre social, spre ceilalți oameni, spre contactele interpersonale și de grup (teoriile psihosociale) - toate încearcă să surprindă esența personalității, originalitatea, unicitatea sa. Trebuie de menționat că, în vederea atingerii acestui țel, se merge pe căi diferite, se folosesc concepții și metode diferite, ceea ce atrage după sine o varietate și diferențiere extrem de mare a teoriilor respective [23, p.48].

Reieșind din faptul că teoriile cu privire la personalitate se integrează, se completează și se echilibrează reciproc, această tendință poate fi temperată de accentul pus de către teoriile personaliste și cele sistemice pe dispozițiile personale și caracterul unic, pe interpretarea omului drept o entitate creatoare, formînd sisteme și subsisteme (cognitive, dinamico-energetice, afectiv-motivaționale etc.), din care se constituie personalitatea prin [9].

B. Eul – nucleu al personalității: premise pentru diverse teorii cu privire la personalitate.

Or, în personalitatea integră a omului, semnificație au nu atât însușirile, configurațiile de trăsături, structurile și sistemele acesteia, ci modul

particular de integrare și aplicare comportamentală a acestora. Vîrsta școlară este o etapă tranzitorie, care include achiziții și comportamente, ale căror origini se află în primele faze ale existenței ființei umane. Ample studii denotă faptul că sistemul psihic uman este reprezentat din punct de vedere psihologic și social. Fiecare studiu de evoluție a acestuia integrează în structurile sale achizițiile anterioare, printr-un **proces** continuu de asimilare-acomodare. Prin solicitări adecvate, sistemul nervos central, afirmă P.Golu, își mărește capacitatea de funcționare, prin intensificarea activității proceselor corticale, implicate în dezvoltarea limbajului” [10, p.105-106].

Cercetările din ultimile decenii ne dovedesc că activitatea individului se sprijină pe punctele integrate sistemic. În această ordine de idei, gradul de asimilare a artei muzicale poate fi definitoriu pentru identificarea nivelului de cultură muzicală a omului. Profesorul I.Gagin menționează: „Unul din componentele de bază în formarea personalității, este experiența muzicală, din care derivă: sensibilitatea elevilor, gîndirea muzicală, motivația, interesul, atitudinea, cunoștințele muzicale – perceperea muzicii ca artă vie” (cf. [7]). După cum cunoaștem, funcția de reglementare a comportamentului elevului în fragedă copilărie este **arta**, căruia îi revine rolul primordial în formarea personalității. Dezvoltarea intelectuală a elevilor de vîrsta școlară a fost cercetată de psihologii J.Piajet, M.Golu, E.Claparede, P.Jelescu, P.Popescu-Neveanu, L.Vîgotski, V.Davîdov, D.El'konin *et alii*.

La o vîrstă fragedă, cunoașterea lumii sunetelor se produce prin percepție. Este important să subliniem faptul că percepția este o proprietate *integratoare* a personalității copilului, ce are legătură directă cu aparatul locomotor și imaginația. Problemele psihologiei muzicale, ca fundamente metodologice ale instruirii și educației muzicale, au fost relevate în studiile lui B.Teplov, E.Nazaikinsky, V.Madușevsky; cele ale percepției muzicale de către B.Asafiev, B.Iavorsky, Iu.Tiulina, L.Mazeli, E.Nazaikinsky, M.Blinova, V.Madușevsky, N.Vetlugina, Iu.Aliev, V.Beleborodova etc. Trăsăturile și elementele constitutive ale percepției muzicale a elevilor, care reprezintă sensibilitatea muzicală a acestora sînt: percepția muzicii, simțul muzical, gustul muzical, reacția emoțională la muzică, exprimarea emoțiilor prin muzică, gîndirea muzicală, asociațiile muzicale libere, analiza muzicii, motivația-nevoile, intențiile, interesele; raporturile-conștiința muzicală, interpretarea muzicii ca artă vie etc.

Lucrările cercetătorilor D.Kirnarskaya, V.Petrushin contribuie la conștientizarea specificului psihologiei muzicale; investigațiile întreprinse de

către B.Teplov, L.Vygotsky sînt considerate ca fiind fundamentale în ce privește evaluarea particularităților psiho-fiziologice a percepției copilului. Cercetările aparținînd lui B.Asafiev, E.Nazaikinsky, M.Aranovsky, B.Medushevsky, M.Bonfield, G.Orlov ș.a. cu privire la intonația muzicală ca act de limbaj, gîndirea muzicală, vorbirea, sistemul de semne, sînt utilizate cu scopul de a dezvolta percepția copilului și a-l familiariza cu lumea sunetelor culturii muzicale naționale și mondiale.

Aceasta implică realizarea mai multor sarcini: analiza metodelor și programelor existente la Educația muzicală. Dintotdeauna muzica a avut un impact de natură educativă și a exercitat o puternică influență asupra sensibilității și conștiinței, fiind, în același timp, un important factor de îmbogățire a personalității și de identificare a echilibrului interior. „Una din așteptările de bază ale educației muzicale ar fi înnobilarea și dezvoltarea spirituală a copiilor noștri. Aceasta presupune prezența luminii în muzica însăși, iar arta pedagogică are misiunea de integrare și deschidere a sufletelor elevilor” (cf.[7]).

În această ordine de idei cercetătoarea M.Morari completează: „Arta muzicală, în toate timpurile și pretutindeni, a fost considerată un mijloc influent de cultivare a personalității umane. Procesul educației muzicale este o activitate complexă, continuă, sistematică și unitară, care începe în copilărie și continuă de-a lungul întregii vieți” [16, p.16-19].

Profesorul I.Gagim susține: „O problemă a surselor din care se alimentează și pe care se fundamentează pedagogia muzicală – muzicologia și psihologia muzicii, pe care noi, urmînd principiilor Educației Artistice deja stabilite, le examinăm în calitate de componente constitutive ale Educației Muzicale. Ele reprezintă direct și esențial Educația Muzicală atît la nivel de proces, cît și la nivel de finalitate. S-a constatat, teoretic și empiric, că ignorarea principiilor caracteristice disciplinei denaturează însuși actul de educație muzicală propriu-zisă. În consecință, am formulat problema fundamentării teoretico-praxiologice a fuziunii organice a pedagogiei, muzicologiei și psihologiei muzicale, astfel în practica educațională ele nu doar să colaboreze, ci să facă corp comun - să se manifeste ca entitate artistică-epistemologică, psihopedagogică” [7, p. 5].

E general cunoscut faptul că psihicul uman reprezintă o construcție sistemică: procesul și calitățile psihice constituie un tot unitar, ce se află în raport de interconexiune. Mai mult, se pot destingă două aspecte fundamentale ale activității psihice: prima, cea rațională (Ratio) și, secundă, cea emoțională

(Emotio): cugetul și simțul, creierul și inima, sfera reflexivă și cea afectivă. Desigur că activitățile date se află într-o relație indisolubilă, dar și de competiție. Altfel zis, creierul uman are centri de gândire zona cognitivă și zona emoțională.

A devenit deja axiomatic că partea rațională și cea emoțională țin de activitatea celor două emisfere cerebrale (emisfera stângă și emisfera dreaptă). Astfel, emisfera stângă se face responsabilă de aspectul reflexiv, rațional, iar emisfera dreaptă de cel afectiv și emoțional. Procesul instructiv-educational, dacă se vrea unul de succes, trebuie să țină cont de ambele aspecte ale activității psihice. Totuși, analizând experiența pedagogică a cercetătorilor renumiți, precum și experiența proprie și cea a colegilor, putem observa o discrepanță semnificativă între procesele educaționale raționale cognitive și cele emoționale estetice, moral-spirituale.

Problema dezvoltării integre a **cognitivului** și **esteticului** a preocupat savanții pe parcursul câtorva decenii. Cercetătoarea M. Rusu completează: „Factori intrinseci care asigură și condiționează receptarea artistică cuprind întregul evantai de procese psihice cognitive, afective-motivaționale și comportamentale care alcătuiesc structura interioară a personalității receptorului. Analizate separat, ele nu se manifestă unilateral, ci ca o reacție de sinteză a individualității umane. Astfel, sunt luate în considerație următoarele dimensiuni psihice: procese cognitive; aspecte emoțional-afective și empatice; reacții atitudinale și comportamentale” [21, p. 165]. „Nivelul intelectual al elevului” este studiat ca „potențial biopsihologic”, care, în conformitate cu mediul, se formează ca un sistem complex, integrând cunoștințe reale cu cele estetice. Prin modelul teoretic al acestei dezvoltări, savantul dovedește acțiunea pedagogică integrată printr-o dezvoltare **cognitivă** și **afectivă** a aptitudinilor și atitudinilor elevului [8, p. 33-34].

C. Atitudinea

Formarea și dezvoltarea personalității constituie unul dintre scopurile primordiale ale sistemului educațional. Varietatea de forme ale *atitudinilor* a constituit obiectul de cercetare pentru psihologia generală, pedagogia generală și muzicală, filozofia etc. Problema *atitudinilor* a preocupat cercetători (G. Allport, V. Measișcev, S. Rubinștein, M. Zlate, D. Vrabie, S. Chelcea, Vl. Pâslaru, M. Morari etc). În viziunea acestor cercetători - *atitudinea* –

elementul care reflectă realitatea prin procesele psihice și funcționarea acestora. Termenul de *atitudine* a intrat cu desăvârșire în limbajul cotidian.

Conceptul de *atitudine* a constituit ținta cercetărilor din cadrul mai multor ramuri ale psihologiei. Psihologia generală propune analiza conceptului prin noțiunea *construcție*. Începutul sec. XX – atitudinea este cercetată în contextul problemelor general-pedagogice și metodologice ca un *construcție/principiu* de integralitate a ființelor vii cu lumea înconjurătoare”. Numeroși și diferiți factori care acționează în această direcție trebuie să asigure condițiile ca fiecare individ „să devină ceea ce este capabil să fie” [24, p. 106].

S.Rubinștein delimitează *construcție* dintre tendințele personalității, care reflectă poziția luată de personalitate față de scopurile și obiectivele înaintate și se exprimă prin activitate mobilizată în procesele educaționale [26, p. 529].

Profesorul român C.Cucoș susține: „Problema educației presupune inițierea oamenilor să ajungă la atitudini, trăiri, conduite autonome, libere” [6, p. 69]. M.Morari completează: „atitudinile, ca rezultat al învățării, se dobîndesc prin educație, prin experiență personală” [16, p. 37].

În psihologia personalității mai mulți cercetători au încercat să dezvăluie conceptul de *atitudine* și locul lui în formarea personalității. Psihologul rus V.Measișcev, numele căruia este unul de referință în domeniul psihologiei personalității și a atitudinilor, a valorificat importanța *atitudinilor* prin explicarea esenței unor formațiuni complexe din structura personalității, cum ar fi trebuințele, interesele, conștiința în întregime etc. [15, p. 9].

În viziunea G.Allport *atitudinea* este „o stare de pregătire mentală și neurală, organizată prin experiență, care exercită o influență dinamizatoare asupra răspunsului individual la toate obiectivele și situațiile cu care este în relație” [apud:4, p. 299]. „Atitudinea angajează în mod integral, atât sfera intelectuală, cât și cea emoțională, integrându-se prin acțiunile individului” [22, p. 37]. „Ea reprezintă o componentă fundamentală a caracterului, ca o construcție psihică sintetică, ce reunește elementele *intelectuale*, *afective*, *volitive*” [25, p. 289]. D.Krech cercetează atitudinea ca un sistem durabil format din elemente *cognitive*, *afective*, *psihomotorii*, care se integrează în jurul obiectului de atitudine: cunoașterea obiectului, sentimentele legate de obiect și dispoziția de a acționa [12].

M.Zlate cercetează atitudinea prin formarea caracterului ca o componentă relativ stabilă, interpretată ca sistem valoric și autoreglabil de

atitudini și trăsături, clasificînd pe patru funcții: funcția relațională (contactul persoanei cu realitatea); funcția orientativ-adaptabilă; funcția de mediere; funcția reglatoare [25, p.291].

Psihologii H.Cantril [3, p.562], K.Lowell [14, p. 74], și alții cercetează atitudinile punînd accent pe *componenta intelectuală*. H.Pieron [19, p. 35], P.J.Guilford [11, p. 223], S.Moscovici [18, p. 125-135] studiază atitudinea ca *componenta afectivă*. G.Allport și alții accentuează *componenta comportamentală* al atitudinii [1, p. 45]. Savanții D.Krech și S.Crutchfield, integrează aceste componente prin complexa integrare a diferitelor procese și fenomene psihice în *atitudine* [13, p. 125].

Savantul V.Measișcev clasifică atitudinea prin elementele componente integrate: *componenta cognitivă*, care reflectă conștientizarea obiectului atitudinii; *componenta afectivă*, care denotă evaluarea emoțională a obiectului; *componenta comportamentală*, care reflectă acțiunea etc. [15].

Pentru domeniul educație muzicală conceptul atitudine joacă un rol important. „În funcție de specificul cunoașterii educației muzicale, susține cercetătoarea M.Morari, *atitudinile*, ca rezultat școlar, reflectă în ce măsură subiectul înțelege fenomenul muzical și în ce măsură aderă sau nu afectiv la el. Separarea sferei emoționale de cunoaștere sau a celei intelectuale și emoționale de componenta comportamentală este una convențională” [16, p. 37].

Prin „*atitudine*” individul își manifestă atitudinea față de realitatea: ce simte, în ce mod re trăiește un mesaj sau altul, care este raportul acestei relații între mesaj și individ.

„*Atitudinea* elevilor față de mesajul muzical trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, bazată pe trăiri și interpretări personale, care decurg din concepția de viață a individului, din sistemul său de valori” [17, p. 58-65].

Astfel, atitudinea elevilor, acțiunile lor integrate prin activitățile muzical-didactice se vor realiza prin procesele psihice la nivelul de: *cunoștințe-capacități-atitudini*.

Profesorul Vl.Pâslaru cercetează: „În momentul în care informația este înșușită de elevul-receptor, ea nu mai este doar o informație neutră, ci o valoare personalizată, care conține implicit germenii capacității și a atitudinii” [20, p. 29].

Reeșind din Curriculum-ul educației muzicale din Republica Moldova, cunoaștem, că lecția de educație muzicală se construiește și se

integrează prin activitățile muzical-didactice: audiția/receptarea muzicii; interpretarea vocală/corală/instrumentală a muzicii; creația muzical-artistică a elevilor;reflecția, activitatea care integrează toate activitățile muzical-didactice. Cercetînd problema integralității lecției de educație muzicală prin activitățile muzical didactice apelăm la conceptul *atitudinea* elevilor.

Acest concept pentru prima dată la noi în țară și anume în domeniul educație muzicală a fost cercetat de către cercetătorii M.Morari și T.Bularga. Cercetătoarea M.Morari, punînd accent pe activitățile muzical-didactice la lecția de educație muzicală, cercetează *atitudine* ca „produsul actului de trăire a muzicii, prin simțire pură, concentrare, emotivitate” [16, p. 36]. T.Bularga a cercetat *atitudinea* elevilor pentru muzică prin diverse metode: observare chestionare, convorbire, analiză comparativă a răspunsurilor elevilor [2, p.46].

Luând ca baza ideile cercetate asupra conceptului *atitudinile*, în studiu am reflectat ideile teoretice prin practică, abordînd/integrînd acest concept prin proiectul de lecție la Educație muzicală.

D. Proiect didactic la Clasa a IV-a, Educație muzicală

Tema generală: „Creația muzicală populară”.

Subiectul lecției: „Arta muzicală - reflectare specifică a spiritualității poporului”.

Tipul lecției: de introducere în temă

Subcompetențe:

1. Interpretarea expresivă a repertoriului în funcție de caracteristicile lui muzicale și poetice;
2. Comentarea posibilităților expresive și descriptive ale limbajului muzical și literar în creațiile artistice;
3. Recunoașterea tipurilor, genurilor, speciilor de muzică populară și academică și identificarea auditivă a sferei de expresivitate emoțională și imagistică.

Obiective operaționale:

Cunoștințe:

- 0.1. să recunoască la auz genurile cîntec, marș, dans în creațiile clasice și creațiile muzicii populare;
- 0.2. să determine în creațiile audiate și interpretate elementele limbajului muzical (melodia, tempoul, ritmul, măsura, timbrul, modul, registrul);
- 0.3. să stabilească legătura între informațiile noi și achizițiile anterioare;

0.4. să identifice evenimentele semnificative din istoria patriei noastre reflectată prin capodoperele artei;

Capacități:

0.5. să interpreteze corect intonațional creațiile;

0.6. să improvizeze melodia pe versurile poeziei „Patria” de D.Radu în caracter de cântec, marș, dans apoi în genul muzicii populare;

0.7. să alcătuiască variante de acompaniament care pot fi executate la instrumentele muzicale pentru copii: tobițe, tambueine, clopoței, trianguri (materialele zgomotoase, confecționate de către elevi);

Atitudini:

0.8. să se integreze prin activitățile muzical-didactice, manifestând interes pentru artă.

Metode: a) *general-didactice tradiționale* - explicația, analiza comparativă, discuția dirijată, reflecția; b) *general-didactice moderne* – „Brainstorming”; „Paiangenul”; c) *specifice educației muzicale* - acțiunii emoțională, generalizarea muzicală, audiția problematizată, stimularea imaginației; metoda asemănării și contrastului; sinectica; metoda retrospectivă; d) *de evaluare:* interviul, în grup, aprecierea verbală, observație, manifestare interesului pentru subiectul propus, pătrunderea emoțională în mesajul artistic, observarea atitudinii emoționale.

Mijloace: a) *muzicale* - b) *didactice* - portret; material pentru lucru în grup: fișe cu însărcinări, imagini, desenele copiilor; instrumentele pentru copii; c) *tehnice* - CD- fonocrestomație la disciplina Educație Muzicală; instrumentul muzical, proiector, calculator.

E. Scenariul lecției/Etapele lecției:

Evocarea. Tipul lecției - de introducere în temă. În baza acestui proiect didactic am planificat trecerea în revistă a materiei însușite în clasele 1, 2, 3, valorificând cunoștințele-capacitățile-atitudinile elevilor la etapa dată. Logica acestui proiect, adică dramaturgia lui s-a construit pe principiul retrospectivei. Pentru că, au fost integrate conținuturile muzical-didactice studiate în clasele precedente iar câteva dintre ele vor fi studiate mai apoi, în clasa a IV-a.

Deci, construcția procesual-dinamică s-a axat pe gradul de *cunoștințe-capacități-atitudini* al muzicii clasice, integrate cu elementele muzicii populare. Elevii intră în clasă audiind fragmentul creației *Dans ungar* de I.Brahms. Elevii determină genul muzicii, forma muzicală, elementele

limbajului muzical, valorificând planul intonațional al muzicii. În timpul audienței problematizate am stabilit cu elevii, că la baza acestui cântec stau elementele muzicii populare, în prelucrare, aceste elemente au dat naștere creației clasice *Dans ungar*. Tot la această etapă a lecției am utilizat instrumentele pentru copii.

Realizarea sensului: La această etapă am reaudiat cu elevii creația Cântecul napolitan de P.I.Ceaikovskii. Am stabilit caracterul, am discutat despre intonația acestei creații, am făcut comparații între intonația creației *Dans ungar* și *Cântecul napolitan*. Am integrat metoda Paianjenului și metoda Diagrama venn (deosebirile și contrastul). Sarcina de lucru a elevilor a fost de lucrat în grup, apoi de integrat răspunsurile în două echipe:



Figura N 3. Integrarea metodei Paianjenului cu metoda Diagrama venn.

Încălzirea vocilor: am efectuat exerciții de respirație; am fredonat pe o singură notă pe respirația prin lanț, iar apoi stocat.

Citit scisul muzical: Am solfegiat exercițiu de pe tablă, în baza creației *Cântecul napolitan*.

Exercițiu pentru înviorarea vocilor:



Cântul vocal-coral: am interpretat *Cântecul napolitan* pe versuri lui Gr.Vieru.

Discuție dirijată: am observat, că la baza acestui cântec stau două caractere – cantabil și dansant; că intonațiile acestui cântecel fac parte din baletul „Lacul lebedelor”.

Mișcări muzical-ritmice: după o discuție dirijată asupra creației *Cântecul napolitan*, elevii au dansat fragmentul din baletul „Lacul lebedelor”.



Realizarea sensului. Audiție: la această etapă treptat, ne apropiem de tema generală a manualului de clasa a IV-a. Elevii ascultă cercetător creația instrumentală *Sonet*, scrisă de E. Doga interpretată de către profesor:



Sarcina elevilor este de a asculta cu atenție creația și de a imagina un tablou „Moldovă – gură de rai”. *Caracterizarea muzicii:* elevii în formă de discuție dirijată stabilesc caracterul, forma muzicală, schimbările agogice, câte personaje sunt în creație, intonația muzicii. Prin metoda descoperirii, elevii percep că la baza oricărei melodii stă intonația. Creațiile muzicale audiate la această lecție sunt bazate pe intonațiile muzicii populare.

Jocul - lucru pe echipe: Puzzle cu imagini „Moldovă-gură de rai”. Sarcina elevilor este în timpul reaudierii creației *Sonet*, de selectat fragmentele potrivite și de completat pe tablă imaginea „Moldovă-gură de rai”.

Reflecție. Cântul vocal-coral: profesorul cu elevii lucrează cu manualul primele pagini din manual; solfegiază cântecul *Patria*, muzica D. Radu, versuri V. Romanciuc.

Creație: profesorul pune sarcina de interpretat acest cântec în genul muzicii: cantabil, marșant, dansant, apoi în genul muzicii populare (cele mai reușite interpretări se apreciază).

Audiție: profesorul prezintă despre compozitorul C. Rusnac și propune la audiție creația *Sărbătoreasca*.

Caracterizarea muzicii: elevii caracterizează creația audiată și stabilesc că este compusă în baza intonațiilor muzicii populare, caracteristică meleagului nostru.

Mișcări muzical-ritmice: profesorul cu elevii formează un cerc și dansează dansul popular.

Generalizarea-evaluarea rezultatelor: la această etapă se face bilanțul lecției. Trecem în revistă creațiile audiate și învățate la lecție; stabilim că creațiile învățate se bazează pe intonațiile muzicii selectate din popor: fie de origine ungară, rusă, italiană, românească, moldovenească; rolul lor în comoara muzicii clasice. „Arta nu are granițe”- au observat elevii.

Tema pentru acasă: de reinterpretat/solfegiat și audiat creațiile muzicale în caracterul muzicii populare; de desenat un tablou „Moldovă-gură de rai”; de selectat cântece din folclorul copiilor.

Concluzii

Dacă educația tradițională era axată pe conținuturi prioritate acordându-se dezvoltării intelectuale prin suprasolicitarea memoriei elevului, atunci educația modernă se orientează, în special, spre explorarea emisferei cerebrale drepte: or, actualmente se pune accentul nu pe valoarea instrumentală a educației, ci mai ales pe instrumentele culturale ce servesc drept surse de modelare și formare a personalității elevului. O condiție necesară pentru integrarea elevului în activitățile muzical-didactice este revelația ideii artistice, care echivalează cu propriul „Eu”.

Acesta este un proces complex, dar numai un astfel de proces face ca o lecție să devină lecție de artă. Mulți psihologi consideră că secretul artei se află la intersecția dintre artă și cunoaștere, integrând sistemic activitățile de predare, profesorul se apropie de discipolii săi, fiind inițiatorul comunicării pedagogice și spirituale. Lecția de Educație muzicală în școala de astăzi devine, pentru majoritatea copiilor, o formă unică de inițiere în cultura muzicală și artistică. Conceptul *atitudine* cercetat de noi în acest studiu denotă faptul că atitudinea joacă unul din rolurile importante în integralitatea și finalitatea lecției de educație muzicală, iar acesta la rândul său, are un rol important în formarea personalității elevului.

Bibliografie

- Allport, G., W. *Structura și dezvoltarea personalității* (trd.), E.D.P., București. 1981.
- Bularga, T., *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chisinău. 2008.
- Cantril, H., *Attitudes and opinions*. Ed. Foundations of Psihology, J.Wiley. London. 1951.
- Chelcea, S. ș.a., *Psihologie: teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom. 2008.
- Cozma, C., *Meloeticul*. Junimea. Iași. 1996.
- Cucoș, C., *Pedagogie*. Ed. a II-a revăzută și adăugată. București. Polirom. Collegium. 2006.
- Gagim, I., *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*: Referat Științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004.
- Gardner, H., *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- Gordon, W., *Structura și dezvoltarea personalității*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
- Golu, P., *Psihologia copilului (învățare-dezvoltare)*. București: E.D.P. 1992.
- Guilford, P. J., *Personality*. Mc Graw Hill Book Company. New York. 1960.
- Krech D., *Psychology pioner // California Professor's Research Showed Gains in Brain Power Were Linked to Chemicals Gains Linked To Chemicals Involved in Atomic Warning*. 1968.
- // în Psihologia. Ed. Științifică. București. 1963.
- Morari, M., *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului* Krech, D., Crutchfield, S. *Individual and society a textbook of social psychology*. New York. 1962.
- Lowell, K., *Educational Psihology and Children*. London. 1962.
- Measiscev, V.N. *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală școlar*, Teză dr. ped., Chișinău, 2005.
- Morai, M., *Atitudinea pentru artă ca atitudine pentru viață // În Probleme și soluții actuale ale partenariatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenței la educație*. Mterialele conferinței științific-practice organizată în cadrul proiectului instituțional „Cercetarea fenomenului rezistenței la educație sub aspect socio-psiho-pedagogic în școala primară” 10.10. Bălți, 2013.

- Moscovici, S., *The group as a polarizer of attitudes*. În Journal of Personality and Social Psychology. N. 2. 1969.
- Pieron, H., *Vocabulaire de la psychologie*. P.U.F. Paris. 1957.
- Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed.a II-a, revăzută Sigma. București. 2013.
- Rusu M., *Arta și personalitate – psihologia receptării creației artistice* // în Educația artistică în contextual mediului social-cultural al sec.al XXI-lea. Conferința științifico-practică internațională. Bălți, 7-8 noiembrie, 2013. 234 p.
- Vrabie, D., *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*. Ed. Porto-Franco. Galați. 1994.
- Zlate, M., *Eul și personalitatea*, București, Editura Trei, 2002.
- Zlate, M., *Introducere în psihologie*. Polirom. Iași. 2000.
- Zlate, M. *Fundamentele psihologiei*. Collegium. Polirom. 2009.
- Рубинштейн, С. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2008.

Rolul educației muzicale în dezvoltarea personalității copilului

The role of music in the development of child personality

Gabriela Pașca¹

Abstract

In education, and even in training, one can achieve the highest results when spiritual closeness to the child or teenager is greater. The level of intercommunication with them differs from case to case and it depends on the degree of emotional development "of the partner".

The Art is part of aesthetic education, which is only concerned with the values of art and uses an appropriate method for each kind of art: literature, music, painting, sculpture, theatre. Upgrading the curriculum is a theoretical and practical approach that ends with firm decisions on the fate of many of the young generations.

Interdisciplinarity in Music provides a higher level of symbiosis of one or more fields that can be obtained through a common content, such as musical literature, meaning the kind of work where all the arts go hand in hand, syncretism being in a top place. Interdisciplinary relationships can be achieved between classical music and folk music, visual arts, dance.

A connection is thus created between music and folk poetry expressed through: children's folk songs, lullabies, patriotic songs – making an alliance between word and music.

Keywords: interdisciplinarity, music, education.

¹ Profesor, Liceul Pedagogic "Ioan Popescu" Bârlad, România.

Educația muzicală în contextul educației globale

În educație, și chiar în instruire, se obțin rezultate superioare când gradul de apropiere sufletească față de copil sau tânăr este mai mare. Nivelul de interrelaționare cu aceștia este diferit de la caz la caz și aceasta depinde și de gradul de dezvoltare afectivă a „partenerului“. Dacă în mediul rural copiii sunt sensibilizați de arta populară și mai ales de frumusețile naturii, care le ies în cale la tot pasul, copiii crescuți la oraș, între zidurile gri ale blocurilor și pe asfaltul dur al străzilor, trebuie să fie sensibilizați obligatoriu prin mijlocirea artelor.

Înșușirea ideilor morale și apoi conduita morală sunt susținute de trăirile și sentimentele copiilor. Neglijarea dezvoltării afective a copilului constituie o eroare educativă. „Din aceeași floare, albina scoate mierea și șarpele veninul“, spune un proverb. Înzestrarea nativă a copilului este polivalentă, dezvoltarea sa depinzând de sensul dat prin educație. Prin conținutul de idei al cântecelor și mai ales prin puterea de impresionare a muzicii se poate realiza o educație corectă și durabilă.

Din tematica variată a cântecelor, cu referiri la viața plantelor, insectelor, animalelor, la anotimpuri, părinți și prieteni, cu prezentări directe sau metaforice, învață copiii să fie buni, generoși, corecți, curajoși, modești, demni, iubitori de familie, de țară și de Dumnezeu, căci „Dumnezeu este iubire“ și iubirea „dospește“ frumos la copiii sensibili și bine îndrumați. În plus, cântatul în cor creează o coeziune a colectivului, un unison de suflete, care îl face pe fiecare membru al acestuia mai sociabil, mai tolerant, mai altruist, într-un cuvânt mai uman. Compozitorul Alexandru Pașcanu consideră „corul ca pe o orgă umană, cu coarde vocale, acționate prin niște clape numite suflete“.

Rezultate notabile ale muzicii în educația copiilor

O cercetare efectuată în Canada, sugerează că educația muzicală timpurie stimulează creierul copiilor, ducând la o îmbunătățire semnificativă a inteligenței verbale. Studiul publicat în jurnalul *Psychological Science* a fost coordonat de psihologul Sylvain Moreno de la Universitatea York. Pentru această cercetare au fost concepute două programe didactice la care au luat parte 48 de copii cu vârste între 4 și 6 ani. Jumătate dintre copii au luat parte la cursuri de muzică unde le-au fost predate concepte muzicale de bază, iar restul de 24 de copii au participat la cursuri de artă vizuală. Cursurile durau o

singură oră pe zi, de luni până vineri, iar toate orele erau ținute de un profesor care proiecta materialele de curs pe un perete al clasei.

Înainte și după cele patru săptămâni de cursuri, copiii au dat un test de vocabular pentru a li se testa capacitățile verbale și un alt test prin care li examina inteligența spațială (capacitatea de a analiza formele și de percepție spațială). În același timp, nivelul lor de activitate cerebrală a fost măsurat cu ajutorul unui electroencefalograf.

Rezultatele au relevat un "transfer de beneficii cognitive" în cazul copiilor care au urmat cursurile de muzică: **90% dintre acești copii au înregistrat o îmbunătățire a inteligenței verbale, iar analiza făcută cu electroencefalografii a arătat că educația muzicală a sporit capacitatea lor de a înțelege cuvintele.** Studiul demonstrează că există o relație semnificativă între educația muzicală și îmbunătățirea capacităților verbale, susținând posibilitatea unui transfer la nivel înalt între capacitățile cognitive.

Rolul interdisciplinar al educației muzicale

Un spațiu fără cultură și artă este un spațiu mort, fără identitate. Valoarea unui spațiu este dată de oamenii care îl locuiesc. Talentele trebuie descoperite și îndrumate încă din școală. Orientarea către artă încă din copilărie, când sufletul este permeabil și receptează tot ceea ce i se oferă, ca un sol fertil, poate fi considerat chiar o obligație acelor responsabili pentru a-i obișnui cu esențele lumii.

CUM pot auzi copii nostri chemarea artei?

CINE sunt cei responsabili pentru modelarea fină a sufletelor lor?

CÂT de mult înseamnă educația estetică în conturarea unor personalități complexe și complete, definite de calități care să-i poarte frumos prin viață, iată întrebările care ne frământă și la care ar trebui să căutam răspunsuri grabnice, cum copiii trebuie să fie duși de mână, acolo unde arta se manifestă ca o grădină înflorită.

Educația muzicală contribuie la formarea unei personalități armonioase, sensibile și creative, capabile să-și exprime prin muzica sentimentele și ideile, să comunice cu semenii, să vibreze afectiv la valorile artei. Procesul educației muzicale este o activitate continuă, sistematică și unitară, care începe în copilărie și se termină la sfârșitul vieții. Educația artistică este o parte a educației estetice, ce operează numai cu valorile artei și utilizează o metodă adecvată fiecărui gen de artă: pictură, muzică, sculptură, teatru.

Curriculumul Educație muzicală va permite armonizarea valorilor personale într-un model socio-uman și un ideal educațional pe care generațiile de astăzi să le îmbrățișeze cu drag, având totodată, o semnificație profundă, deoarece subsumează toate componentele de învățământ. Statutul curriculumului este susținut de următoarele caracteristici: centrarea pe competențe, pe elev, conținuturi flexibile, pe învățarea activă, pe nevoile și interesele elevului, pe evaluarea performanțelor.

Pornind de la faptul că artele au un impact benefic în dinamizarea vieții copilului, în eliberarea lui de complexe, în declanșarea creativității, sensibilității, imaginației, curriculumul Educație muzicală, a fost structurat în conformitate cu criteriile moderne, unul dintre ele fiind realizarea interdisciplinarității – a împletirii într-un mod fericit, prin cooperare – coordonare, atât a disciplinelor artistice, cât și a celor aparținând altor domenii, la niveluri interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare.

În opinia lui George Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”. Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principal, respectând logica științelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, îi dezvoltă o gândire integratoare.

Interdisciplinaritatea în plan muzical, realizează o simbioză la nivel superior a unui sau mai multor domenii prin care se poate ajunge la un conținut comun, cum ar fi: literatura muzicală, cu genul de operă, unde își dau mâna toate artele, sincretismul fiind la loc de cinste. Relații de interdisciplinaritate se pot realiza în domeniul muzicii culte cu cel al folclorului, artelor plastice, dans. Se crează astfel, o legătura între muzică și poezia populară, exprimată prin: cântece din folclorul copiilor, cântece de leagăn, cântece patriotice, se poate realiza o alianță între cuvânt și muzică.

Legătura fericită între muzică și teatru este întâlnită în genul muzical opera, opereta, musical, totodată creându-se o comuniune perfectă între limbajul coregrafic și limbajul muzical prin dansurile ritualice, dansurile de societate, muzica de balet, varietatea dansului modern, printre activitățile de învățare numărându-se: vizionare de spectacole audiția muzicală, comentariul muzical la portretele personajelor principale, în baza celor audiate.

Un rol important le revine artelor plastice care, prin teme comune dau naștere la adevărate capodopere muzicale și plastice cum ar fi: peisaje muzicale și plastice, realizarea unui desen ca posibilitate de a reda în culori cele audiate, exerciții de asociere a culorilor la temele muzicale audiate.

O altă asociere fericită este cea dintre muzică și istorie, religie sau natură, realizată printr-o multitudine de activități de învățare cum ar fi: interpretarea vocală a unor cântece despre istoria neamului, inspirate din tradițiile și datinile străbune, analiza mijloacelor și procedeele de redare a imaginii naturei în muzica, eseuri cu tema *Natura-sursă de inspirație pentru compozitori*.

Educația muzicală ca disciplină școlară, are ca scop final performanța în educația artistică ca parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de educație muzicală, artistică, este interpretată ca proces individual continuu de autodesvășire a personalității omului. Educația omului și nu a muzicianului – iată dezideratul disciplinei Educație muzicală în învățământul preuniversitar.

Proiect educațional de promovare a educației muzicale specializate la preșcolari Dialog muzical între generații

Argument: Dacă vorbirea apare după primul an de viață, uneori chiar mai târziu, muzica este prezentă încă din primile clipe de viață ale copilului. Cântecul de leagăn și melodiile auzite din diferite surse vor influența dezvoltarea copilului, de aceea adulții au obligația să pună la dispoziția celui mic o gamă largă de opțiuni. Până la intrarea în grădiniță, mediul din care provine influențează copilul să asculte un anumit gen de muzică, dar când începe frecventarea grădiniței lucrurile capătă o mare amploare. Activitatea muzicală din grădiniță familiarizează copilul cu toate genurile de muzică: cântece create pentru copii, colinde, muzică ușoară, populară și chiar clasică. Educatoarele au șansa să se folosească de muzică, nu numai la activitățile muzicale de sine stătătoare, ci și la celelalte activități. Apelând la tot ceea ce ține de muzică se urmărește îmbogățirea impresiilor muzicale, dezvoltarea vocii, a auzului muzical și a simțului ritmic. La 5-7 ani copilul poate interpreta cântece în canon, pe două voci, în grupuri mici sau chiar individual. Copiii sunt încurajați să folosească instrumentele muzicale accesibile: tobițe, sunători, tamburine, maracasa, vioară, trompetă, clarinet, chitară. Muzica face

parte din activitatea copiilor, ea este prezentă în jocul lor, cât și în activitatea de învățare, iar pe viitor conturează personalitatea puiului de om.

Descrierea programului

Grup țintă :

- Grupa Mare B – 30 de preșcolari din cadrul Liceului Pedagogic” Ioan Popescu” din Bârlad, județul Vaslui.
- Elevii claselor de muzică din cadrul Liceului Pedagogic ”Ioan Popescu” din Bârlad, județul Vaslui.

Echipa de proiect:

- **Educatoare :** Vasilica Nechifor, Bony-Ella Fînaru.
- **Profesori:** Cora Condrea, Oprea Mihaela, Postolache Diana.
- **Coordonator de proiect:** Pașca Gabriela și Condrea Cora.

Scop:

1. Stimularea și educarea interesului pentru ascultarea muzicii cultivarea emoțiilor și a sensibilității pentru muzică ;
2. Formarea unor deprinderi muzicale elementare și cultivarea aptitudinilor muzicale ale copiilor;
3. Stimularea memoriei muzicale și a spiritului de creație ;
4. Capacitatea de aplicare a noțiunilor muzicale însușite în cadrul spectacolelor.

Obiective:

1. Să intoneze corect, expresiv și omogen, în grupuri mici și individual cântecele, respectând poziția corectă, tonul, semnalul de început, dicția și respirația în cânt;
2. Să intoneze corect sunetele care diferă ca înălțime și durată să le îmbine armonios;
3. Să execute corect mișcările sugerate de text și să pronunțe corect onomatopeele prezente în unele cântece ;
4. Să folosească corect instrumentele din dotare și să intervină cu acompaniamentul atunci când este necesar.

Resurse materiale:

1. Instrumente muzicale aflate în dotarea catedrei de muzică din cadrul liceului;
2. Colecție de CD – uri cu piese muzicale din genuri diverse.
3. Stimulente pentru copii sub formă de instrumente muzicale.
4. Postere.

Resurse financiare:

Toate cheltuielile privind achiziționarea de materiale necesare derulării proiectului au fost suportate de către cadrele didactice implicate, nefiind necesare resurse financiare bugetare. Spectacolul organizat s-a desfășurat la Casa de Cultură „Stroe Beloescu”, realizându-se în acest scop un parteneriat interinstituțional.

III. Derularea proiectului

nr	Tema	Mijloace de realizare	Data
1.	Cântece pentru copii	audiție muzicală	2.04. 2012
2.		activitate	
3.	Să ne jucăm cu notele	exercițiu practic	2.04. 2012
4.	Să cântăm	exercițiu practic	2.04. 2012
5.	Ghiocelul muzical	spectacol	2.04. 2012

Cântece pentru copii – audiție: Dragostea copiilor pentru muzică este cunoscută de toată lumea. Copilul învață să vorbească, cântând cuvintele, îngânând cântece de leagăn. Educatorii au sarcina de a canaliza către activități muzicale pe acei copii cu aptitudini potrivite. De aceea, copiii trebuie să ia contact nemijlocit cu variate forme ale artei muzicale: folclor, clasicism, modernă. Fiind asaltați de sunete care se vor melodii, copiii nu pot discerne ce este frumos și autentic, de ceea ce este o pseudomuzică. Această diseminare se poate face numai cu ajutor specializat, prin intermediul audițiilor muzicale. Această activitate s-a realizat cu sprijinul catedrei de muzică în colaborare cu CRP și elevii de la profilul artistic muzical.

Cântece pentru copii – activitate practică: După audiție, copiii erau nerăbdători să devină artiști și să-și dovedească talentul muzical. Educatoarele au realizat un colaj de piese muzicale adecvate vârstei preșcolare, pe care l-au prezentat copiilor. Aceștia au ascultat cu mare atenție și au selectat cele mai ritmate și melodioase cântece, pe care le-au intonat împreună cu educatoarele și acompaniați la instrumente de către elevii claselor cu profil muzical. Atmosfera a fost plăcută, fiecare copil a prezentat o piesă muzicală favorită,

iar cel care au fost mai buni au primit diplome. În urma acestei activități s-au descoperit copii cu potențial pentru studiul muzicii și artei interpretative.

Să ne jucăm cu notele - exercițiu practice: Jocul muzical face parte din arsenalul educațional de bază al educatoarei. Orice activitate este însoțită de cântec, vers și mișcare. Prin utilizarea acestei metode didactice, bagajul de cunoștințe al copilului se îmbogățește considerabil, activitatea de învățare fiind realizată jucându-se. Copiii intonează note muzicale, le așează în scara valorică, le demonstrează prin gestică înălțimea, parcug gama Do Major prin accentuarea tonurilor și a semitonurilor în urcare, apoi în coborâre. Aceste jocuri sunt însoțite de mișcare și de bătăi din palme sau picior, care marchează ritmul impus de melodie.

Să cântăm - exercițiu practic: Momentul mult așteptat de copii a fost utilizarea instrumentelor muzicale. Fiecare copil a optat pentru a cânta la unul sau mai multe instrumente. Știind afinitatea lor pentru sunet și mișcare, profesorii și elevii de liceu au prezentat o suită largă de instrumente: vioară, trompetă, violoncel, flaut, pian, clarinet, tobe, tamburine, fagot. Bucuria copiilor a fost că acele instrumente fermecate s-au lăsat atinse și utilizate cu docilitate. Prin ajutorul elevilor de liceu, a profesorilor și a educatoarelor, fiecare copil a atins și utilizat instrumentele fermecate, făcând să răsunе note și chiar frânturi de melodii. Prin această activitate, preșcolarii au înțeles că în fiecare dintre ei se găsește un mic Mozart.

Ghiocelul muzical – spectacol: Nimic nu poate fi mai înălțător, decât să vezi că munca ta a dat roade. Elevii din clasa X Muzică și-au propus să realizeze fără ajutorul colegilor mai mari, un spectacol. De aceea, și-au împărțit sarcinile, au repetat, au realizat un defășurător, au invitat colegi, profesori, părinți și elevi de grădiniță la eveniment. Dacă emoțiile au fost mari, succesul a fost pe măsură. Aplauzele au însoțit fiecare piesă interpretată cu mult talent de elevi, fie la instrumente, fie vocal.

Monitorizare: Pe toată perioada desfășurării proiectului ne-am propus asimilarea a cât mai multor cunoștințe muzicale, schimburi de experiență și colaborări cu profesori, copii, educatoare. Prin desfășurarea activităților propuse, copiii au fost confrunțați cu diverse lucruri inedite, activități noi și au avut parte de noi și noi surprize. Tot ceea ce a fost parcurs a fost o noutate pentru cei mici cât și pentru celelalte persoane implicate. Sursele de inspirație au fost întâmplările petrecute de copii în viața lor de zi cu

zi. Nu de puține ori copiii s-au transpus în mijlocul evenimentelor, ca urmare a experiențelor de care au avut parte pe parcursul anului.

Dacă până să pornim în aceste "peripeții", copilul nu era emoționat de ceea ce-l înconjoară, acum la finalul "călătoriei" el este mult mai receptiv și mai ușor de sensibilizat de ceea ce se întâmplă în jurul lui. Unii copii care întâmpinau greutăți în comunicarea cu cei din jur, treptat, au început să-și exteriorizeze sentimentele, trăirile și emoțiile prin care treceau. Audițiile și competițiile cu alți copii, i-au făcut să aibă mai multă încredere în ei și nu au ezitat să-și spună părerea. Pe parcursul activităților copiii au început să-și manifeste dorința de a cânta la diferite instrumente sau vocal, în grup, ori individual.

În urma acestor activități am avut șansa să descoperim talente și în colaborare cu părinții vom orienta copii respectiv spre școlile de muzică și apoi spre Liceul Pedagogic” Ioan Popescu”, Bârlad, unde profesorii de specialitate vor îndruma copiii, ajunși elevi, pe un drum potrivit talentului fiecăruia. Pe ceilalți copii acest program i-a ajutat să-și formeze un bagaj potrivit de cunoștințe muzicale. Ajunși la sfârșitul călătoriei noastre, micuții se vor simți mereu încurajați să se manifeste prin cântec, să se joace cântând și cu siguranță vor înțelege că viața fiecăruia ar fi o greșeală fără muzică.

Bibliografie

1. Aldea, Georgeta, Munteanu, Gabriela - *Didactica Educației muzicale* în învățământul primar, Editura Dicactică și Pedagogică, București, 2005.
2. Cucoș Constantin - *Pedagogie generală*, Editura Polirom, Iași, 2000
3. Consiliul Național pentru Curriculum - *Ghid metodologic, aria curriculară Arte*, București, 2002.
4. Nicola, Ioan - *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000.

**Cunoașterea particularităților psihofizice și afective,
factor decisiv în procesul de predare-învățare
a unui instrument muzical**

*Knowledge of psychophysical and emotional particularities,
a decisive factor in the teaching-learning of
a musical instrument process*

. **Andrada Ciupeiu¹**

Abstract

By nature, the teaching practice of a musical instrument is special due to its specific teacher-student individual relationship, which allows and requires a closer knowledge of the student's skills and psychophysical qualities, thereof to promote the transposition of concepts and feelings that are indispensable in the act of interpretation. By its nature, music induces different feelings and emotions: joy, sadness, anger, pain, and has the ability to enhance certain moods and emotions, depending on the intrinsic luggage of each performer or listener. All these qualities, used in a balanced, conscious and reasonable way, foster in the life of the individual the beautiful, helping him to shape ones social ability, at its best value.

¹ Asist. univ.drđ, Departamentul de Muzică al Facultății de Arte a Universității din Oradea.

In general, the study of a musical instrument is a conscious consumer of energy in order to achieve well-defined goals, and requests primary sensory activity, to be associated with high psychomotor coordination. It involves a complex action which implies strenuous intellectual, emotional, motor, and motivational work, also the existence of specific psichical coordinates on which this type of activity directly depends, such as: internal hearing, sensitiveness, motivation and will, thought, memory, and different depictions and skills.

These are the arguments according to which the knowledge of each student's features is an imperative aspect of the process of teaching and learning a musical instrument. Thus, the modeling and development of the psychophysical peculiarities of each student is a delicate and difficult process, which takes place in stages and over time.

Keywords: teaching and learning, emotional, psychological and physical features.

Considerente asupra educației

Înainte de a aborda problematica importanței temei puse în discuție, considerăm necesar a puncta anumite aspecte legate de educație, cu cele două aspecte pe care le urmărim: educație în general /educație muzicală în special.

Conceptul de **educație** poate fi înțeles ca un simplu proces de "șlefuire" a ființei umane, dar mai mult decât atât, ne duce cu gândul la acțiunea de evocare și transmitere a unor conținuturi, a unor valori morale, culturale etc. de la generațiile adulte către generațiile de copii.

Din dorința de a avea o imagine cât mai clară a ceea ce presupune conceptul de educație, aducem în atenție mai multe definiții ale acestuia.

„Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea”, după concepția lui Ștefan Bârsănescu.²

„Educația constituie obiectul de studiu al pedagogiei, abordabil din perspectiva dimensiunii sale funcțional-structurale. Definirea educației la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru delimitarea funcțiilor specifice activității de

² Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002, p.p. 39-40, citat din Șt. Bârsănescu, *Didactica*, București, Ed Academiei 1935, p.p.159-164.

formare - dezvoltare a personalității și structurii specifice de proiectare și realizare a acesteia. În această perspectivă, educația reprezintă activitatea psihosocială proiectată la nivelul finalităților pedagogice care vizează realizarea funcției centrale, de formare și dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unor acțiuni pedagogice, structurate pe baza corelației subiect (educator) - obiect (educat), desfășurată într-un context intern (ambianță educațională) și extern (câmp pedagogic) deschis.”³

„Etimologia cuvântului, de origine latină, sugerează complexitatea fenomenului educației la nivelul a trei semnificații primare: *educatio* = creștere, hrănire, formare; *educatio-educare*=a crește, a forma, a hrăni, a instrui; *educatio-educare*=a scoate din (...), a ridica, a înălța.”⁴

Deși aceste trei semnificații reflectă, în mod gradual, percepția socială a fenomenului educației, operabilă din diferite perspective istorice (perspectiva limitată-creșterea, cultivarea plantelor, perspectiva general - umană - formarea omului pentru viață, perspectiva managerial modernă - conducerea, dirijarea, orientarea unei activități), acestea dezvoltă trei semnificații care pot fi valorificate la nivelul unor repere metodologice necesare în analiza fenomenului. Astfel, când facem referiri la conceptul de educație avem în vedere trei direcții: educația ca *efect*, realizat conform unui model propus de societate; educația ca *proces*, realizat prin dezvoltarea tuturor resurselor interne ale ființei umane; educația ca *ansamblu de acțiuni*, integrate într-o activitate complexă de formare-dezvoltare a personalității.

În concluzie, cele trei repere metodologice definesc percepția actuală a noțiunii de educație, care reprezintă simultan: o activitate organizată instituțional conform unor finalități pedagogice (orientări valorice); un produs al activității, determinabil și adaptabil la cerințele societății; dar și un proces angajat între mai multe ființe umane, aflate în diferite relații de comunicare și de formare reciprocă.

Factorii care amprentează procesul de formare – dezvoltare a personalității umane sunt: familia, școala, biserica, instituțiile culturale (case de cultură, muzee, case memoriale), mass-media și diferite structuri asociative (asociații ale copiilor și tineretului, organizații non-profit, societăți caritabile).

³ Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internațional, Chișinău-București, 2000, p.107.

⁴ Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internațional, Chișinău-București, 2000, p. 107.

Prin definiție, ”școala reprezintă instituția specializată în realizarea activității de educație conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ, stabilite la nivel de politică a educației”⁵.

Din definiția sus citată desprindem două dimensiuni importante în desfășurarea procesului instructiv – educativ: **activitatea educațională** – aspect pe care îl vom analiza mai pe larg și **politica educației**.

Activitatea educațională se desfășoară cu precădere în școală, aceasta fiind factorul primordial care intervine în formarea personalității copilului, atât **direct** cât și **indirect**. Ea este instituția în care copilul va petrece destul de mult timp, context în care i se oferă noi modele comportamentale, dar și ocazia de a lega noi prietenii. **Formarea directă** este urmărită în școală la nivel de instituție și vizează educația ca proces desfășurat organizat, prin acțiuni programate, planificate și în cadrul cărora se urmărește eficiența utilizării diferitelor metodologii. Ca proces instituționalizat, educația urmărește transmiterea unui anumit conținut structurat de valori din domeniile științei, culturii și practicii. Cei care realizează procesul formativ în acest context sunt cadrele didactice, care au specializări în diferite domenii. Spre deosebire de cadrele didactice în general, (care se specializează pe o anumită ramură), profesorul de instrument - pe lângă o bună stăpânire a tehnicii de sonorizare a instrumentului, trebuie să aibă și cunoștințe din toată aria disciplinelor tehnologice (contrapunct, teoria muzicii, armonie, forme muzicale, stilistică, istoria muzicii), deoarece ele concură atât în realizarea actului interpretativ cât și în eficiența procesului educațional.

Dacă până aici am urmărit aspectul formării directe a personalității elevului, în mod **indirect**, formarea în școală este determinată și de contactul cu noile modele comportamentale. Alegerea modelelor comportamentale precum și a cercului de prieteni se va raporta la standardele și principiile care au fost cultivate de părinți până la vârsta ajungerii copilului în școală. Profesorul (în general) și profesorul de instrument în special va deveni model pentru elev nu doar în aspect profesional ci și în cel comportamental. Fapt pentru care profesorul este responsabil și stă sub autoritatea codului deontologiei profesionale.

Studiind aspectele generale și cele particulare ale educației conchidem că atât în educația indirectă cât și în cea directă scopul este acela al pregătirii persoanei (individului) pentru viață, atât în aspect profesional cât și social. Educația directă este cea care vizează dezvoltarea personalității umane în tot

⁵ Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău-București 2000.

ansamblul ei, fapt reflectat în conceperea ariilor curriculare (Limba și comunicare; Matematică și Științe ale naturii; Om și societate; Arte; Educație fizică și Sport; Tehnologii; Consiliere și orientare). După cum observăm, aria Arte vizează dezvoltarea laturii sensibile a personalității prin educația pentru frumos și estetic.

În componența acestei arii intră: Educația plastică, Educația Muzicală și activități opționale. Fie că este vorba despre educația muzicală, educația plastică sau disciplinele opționale accentul cade pe receptarea critică a culturii estetice, pe stimularea disponibilităților de expresie artistică, pe formarea sensibilității estetice și îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diferite tipuri de activități artistice (arte vizuale, teatru, film, arta fotografică etc.). Orelle opționale cuprinse în aria curriculară *Arte* permit atât crearea la nivelul școlii a unei oferte educaționale specifice (fapt ce determină specificitatea unor școli), cât și asigurarea unor conținuturi care valorifică interesele și aptitudinile reale ale elevilor. Caracterul opțional al orelor este generat de dorința de a avea un învățământ flexibil, deschis și accesibil în cadrul căruia fiecare elev să se poată forma și dezvolta în raport cu înclinațiile proprii.

Dacă pentru început am abordat rolul general al artei în educație, în particular, copiii cu înclinații artistice își pot cultiva talentul în școli vocaționale cu profil artistic de diferite specializări cum sunt: Arte vizuale, Muzică, Coregrafie.

Educația muzicală în viața elevului are rol formativ prin faptul ca el intră în contact direct cu aceasta într-o primă ipostază ca auditor, apoi interpret și creator. La baza educației muzicale stă formarea priceperii de a audia, urmată de dobândirea limbajului muzical și deslușirea sensurilor acestuia, toate având ca scop final formarea unei atitudini estetice muzicale, pregătirea unor cunoscători de valori estetice muzicale, precum și pregătirea unor interpreți și creatori de muzică.

Muzica, prin natura ei, induce sentimente precum: bucurie, tristețe, mânie, durere și amplificarea unor emoții cum sunt: regretul, mila, nostalgia. Toate acestea folosite într-o manieră echilibrată și rezonabilă cultivă în viața persoanei (individului) frumosul, contribuind la modelarea și socializarea ei.

În general, studierea unui instrument constituie o consumare conștientă de energie cu scopul realizării unor obiective bine conturate, dar și o activitate de solicitare senzorială (auditivă) primordială, care trebuie asociată cu coordonarea psihomotorie ridicată. În particular, studiul viorii nu este

altceva decât o acțiune complexă ce implică solicitare intelectuală, emoțională, motrică, motivațională, dar și existența unor coordonate psihice de care depinde în mod direct acest tip de activitate și anume: auz intern, afectivitate, motivație și voință, gândire, memorie, priceperi și deprinderi.

Spre deosebire de învățământul general, care este colectiv, învățământul muzical instrumental, prin natura sa, este individual. În contextul dat lecția va fi realizată cu un singur elev. Pe acest elev, profesorul îl are în fața sa la începutul activității de instruire, ca unicat nerepetabil, cu anumite tipologii ale sistemului nervos, cu un anumit set de aptitudini, cu o anumită motivație, cu un anumit caracter, care pe parcursul activității îl vor face mai mult sau mai puțin receptiv la frumos, mai mult sau mai puțin înclinat spre muncă și autoperfecționare sau adaptat la mediul școlar și social general.

Primul pas al profesorului în acțiunea de instruire este acela de a-și cunoaște elevul, cunoaștere ce presupune o examinare mai mult sau mai puțin edificatoare, care va continua în cadrul instrucției propriu-zise. Ca moment de debut, profesorul se va edifica în privința calităților elevului, dar îl va cunoaște prea puțin sau deloc în celelalte aspecte. Pentru a beneficia de o imagine globală, dar și specială a elevului, acesta va apela la anumite metode de cunoaștere psihologică. Cunoașterea particularităților psihofizice ale fiecărui elev este un proces delicat și dificil care se va desfășura eșalonat, fapt ce va cere timp, deoarece presupune observarea atentă a elevului atât în contextul clasei și al orelor de instrument, cât și în afara acestora.

Acestea sunt argumentele potrivit cărora cunoașterea elevului este un aspect imperios necesar în desfășurarea activității de predare – învățare a unui instrument în general, și a viorii în special.

Datorită specificității acestui proces de educație, este nevoie să scoatem în evidență atât caracteristicile speciale ale profesorului de instrument, cât și relația care se stabilește între acesta și elev.

1. Profesorul de instrument

Conform definiției din DEX, profesorul este - în sens particular – „persoana calificată care predă o materie de învățământ în școală”⁶, sau în sens general – „persoana care îndrumă, educă, învață pe cineva”⁷. Educația ca activitate, reflectă o necesitate de natură psihologică și socială a personalității

⁶ DEX, Ed. a 2-a, rev.- București: Univers Enciclopedic Gold, 2009, p. 881

⁷ Idem.

umane, care determină un ansamblu de acțiuni structurate pe baza corelației „subiect-obiect”.

Privind de-a lungul timpului vom observa concepții și practici centrate atât pe profesor (*magistrocentrismul* specific secolelor XVII – XIX), și pe factorul social (*sociocentrismul* specific primei jumătăți a secolului al-XX-lea), cât și pe individualitatea copilului (*pedocentrismul*, *psihocentrismul* specific sfârșitului secolului al-XIX-lea și începutul secolului al-XX-lea).

În a doua jumătate a secolului al-XX-lea observăm o îmbinare a celor două practici, care va promova curentul tehnocentrist axat pe valorificarea progreselor înregistrate de științele socio-umane reprezentate de psihologia cognitivă și pedagogie bazată pe strategiile moderne de proiectare și dezvoltare curriculară.

Perspectiva actuală a termenului de educație reprezintă simultan: o activitate organizată instituțional conform unei orientări valorice: un produs al activității, determinabil și adaptabil la cerințele societății și un proces angajat între mai multe ființe umane, aflate în diferite relații de comunicare.

Din toate părerile expuse, putem observa că în activitatea educațională rolul principal revine cuplului profesor – elev, iar în plan secundar (nu ca importanță), părinților. Știința care se ocupă de desfășurarea activității didactice în vederea predării unui anumit sistem de cunoștință este metodică, ce implicit face referire și la persoana profesorului, de orice specialitate ar fi. În acest subcapitol interesul nostru se îndreaptă înspre ceea ce înseamnă profesorul de instrument. Ca orice alt profesor, el trebuie să îndeplinească anumite condiții generale și anume: o bună pregătire profesională și generală, precum și o ținută etică ireproșabilă. Munca profesorului de instrument, este diferită de munca oricărui alt profesor de cultură generală sau chiar de muzică, datorită specificului lecției de instrument de a fi lecție individuală. Ca urmare a acestui fapt, o cerință specială pentru profesorul de instrument este necesitatea unei înțelegeri mai adânci a psihologiei copilului și adolescentului, a particularităților de vârstă și temperamentale ale acestora.

Pe lângă cunoașterea teoretică și practică a materiei, cea dintâi condiție în desfășurarea cu succes a muncii pedagogului este vocația pentru munca didactică. Aceasta va fi reflectată în dragostea pentru copii, în interesul viu, entuziasmul și optimismul de care dă dovadă profesorul în promovarea muncii și dezvoltarea elevilor. În cazul profesorului de instrument nu este altceva decât dorința sa de a vedea fiecare elev devenind un bun muzician: interpret, compozitor, muzicolog sau profesor.

Datorită specificului muncii pedagogice duse cu fiecare elev în parte, relația cu elevul este una specială, profesorul având posibilitatea de a-și influența elevul nu numai în aspect profesional, ci și din punct de vedere uman. Ca urmare a acestui fapt profesorul trebuie să posede nu doar o cultură generală și muzicală bogată ci și trăsături de caracter precum: stăpânire de sine, consecvență, exactitate, punctualitate, simțul răspunderii, dragoste pentru muncă și toate însușirile care caracterizează o structură etică superioară.

Prin tot ceea ce este profesorul va insufla elevilor săi dragoste pentru muncă, seriozitate, interes pentru arta adevărată. Acest proces de influențare se produce la fiecare lecție, la fiecare întâlnire cu aceștia și este la fel de important precum transmiterea conținutului tehnic muzical al lecției. De asemenea, este foarte important ca profesorul să știe cum să pătrundă în conștiința elevilor pentru a le stimula gândirea și sentimentele cu scopul “creșterii” lor în cunoașterea tainelor artei căreia i s-au dedicat. Pentru realizarea acestui obiectiv este necesară o permanentă dăruire intelectuală și afectivă, fără de care nici o lecție nu poate fi convingătoare. Fiecare elev trebuie să dobândească criterii științifice de cunoaștere a frumosului în artă, raportate la nivelul de înțelegere specific vârstei. Elevii trebuie îndrumați astfel încât, să poată înțelege sensul operei de artă în profunzime, capacitatea acestora de a exprima realitatea, modalitatea specifică de reflectare (în muzică în special) și posibilitatea pe care o are de a influența și transforma conștiința umană.

Un bun spirit de observație al profesorului îl va ajuta în cunoașterea elevului, nu doar ca nivel aptitudinal, ci și din punct de vedere temperamental. Profesorul trebuie să cunoască atât temperamentul elevului cât și să recunoască propriul tip temperamental. Beneficiile ce decurg de aici, sunt: punerea în valoare a calităților elevului, dar și stăpânirea deficiențelor sale, astfel încât elevul să se simtă susținut, generarea unui climat bazat pe încredere, cultivarea încrederii în sine, alegerea unui repertoriu (pe care să îl studieze cu plăcere) care să se plieze pe trăsăturile temperamentale ale fiecărui copil, organizarea sarcinilor de muncă în studiul individual astfel încât acestea să poată fi realizabile de la o oră la cealaltă.

În munca depusă cu elevii, profesorul are datoria să tindă spre măiestrie pedagogică, măiestrie prin care se înțelege o bună capacitate de organizare și desfășurare a procesului didactic, priceperea de a formula explicațiile și cerințele în raport cu capacitățile psihofizice ale fiecărui elev precum și preocuparea de a studia lucrări pedagogice și metodice de

specialitate în vederea aplicării acestora la clasă. Mai exact, „în tot acest proces de autoeducație, pedagogul se auto-transformă.”⁸

2. Relația profesor – elev

Alături de principiile didactice pe care profesorul de instrument le va converti în funcție de necesitățile impuse disciplinei predate, convingerea noastră este că baza educației muzical-instrumentale o constituie relația profesor-elev. De această relație, mult mai specială decât cea determinată de contextul profesor-clasă de elevi, întâlnită în învățământul general, va depinde reușita procesului educațional. „Elevul este cea mai importantă *relație* socială a pedagogului. De accentul pe care-l pune pedagogul pe această relație, depinde în mod esențial formarea sa profesională și umană.”⁹ Din această perspectivă, profesorul este cel care “dă tonul” relației lăsând să se observe foarte clar limitele acesteia, impunând totodată ritmul de desfășurare al orelor. Este bine să remarcăm faptul că, cu cât influența asupra elevului este mai puternică, cu atât responsabilitățile profesorului sunt mai mari, iar relația va deveni din ce în ce mai strânsă.

În acest sens, este de dorit a se evita atingerea unor limite extreme în relație, pe de o parte pentru a nu se crea elevului acel gen de dependență față de profesor astfel încât, să devină incapabil de a discerne deciziile corecte de cele incorecte ale acestuia și pe de altă parte a nu se ajunge în situația în care profesorul să-i acorde elevului libertate nelimitată în decizii. “Consider că una din principalele sarcini ale pedagogului este să procedeze în așa fel încât, la o dată cât mai apropiată și cu cât mai multă temeinicie, să nu-i mai fie necesar elevului, să se dea la o parte, să iasă din scenă în timpul oportun, cu alte cuvinte, să-l deprindă pe elev cu o gândire, cu o metodă de lucru de sine stătătoare, să-i formeze conștiința propriilor sale posibilități și priceperea de a atinge ținta; toate la un loc se numesc maturitate, dincolo de care începe măiestria.”¹⁰

Dezechilibrul care se poate crea foarte ușor în relația profesor-elev, fie într-un sens fie în celălalt, va aduce dezavantaje care vor fi suportate de către elev. Sunt pedagogi care-și fixează un anumit model ideal de execuție instrumentală, fără a ține cont de caracteristicile psihofizice ale acestuia și

⁸ Casiu, B. – *Curs de metodică predării și a studiului instrumentelor cu coarde (cu arcuș)*, ediția a II-a, revizuită, Conservatorul de Muzică “Gh.Dima” Cluj-Napoca, 1987, p.76.

⁹ idem, p.76.

¹⁰ Neuhaus H. G. *Despre arta pianistica*, Ed. Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1960, p.186.

acționând asupra lui, în consecință. Ajungându-se în situațiile extreme, mai sus amintite, vom constata blocarea desfășurării activității educaționale, a comunicării elev-profesor, ca urmare, profesorul nu-și va putea îndeplini misiunea de a realiza cu maximă eficiență transferul de cunoștințe necesare elevului, în conformitate cu structura psihofizică a acestuia, precum și cu cerințele impuse de programa școlară. Deși transferul de cunoștințe este specific oricărui act educațional, deosebirea majoră între lecțiile teoretice și cele de instrument este ca, prin exemplificările sale, profesorul devine primul model al elevului.

Cu această ocazie, remarcăm că explicația verbală va fi completată prin imaginea sonoră corectă, element hotărâtor pentru perfecționarea auzului intern și a limbajului muzical. De asemenea, tot prin exemplificarea la instrument, oferită de profesor, elevul va putea observa cu ușurință greșelile care intervin în activitatea propriu-zisă a aparatului violonistic (brațe, articulații, degete), greșeli aparținând strict sistemului motric. Un alt fapt care caracterizează instrucția violonistică este dinamismul și elasticitatea, datorită contextului ei mereu schimbător, determinat de varietatea caracteristicilor psihofizice ale elevilor. Prin acest fapt nu înțelegem că profesorul va avea un comportament inegal și lipsit de consecvență ci doar că modul de abordare al elevilor și soluțiile propuse vor fi adaptate mereu în funcție de nivelul de dezvoltare al aptitudinilor, al capacității de reacție etc. De asemenea, un alt factor important în activitatea educațională violonistică îl constituie cunoașterea capacităților de asimilare a cunoștințelor pe care le are elevul, astfel încât profesorul să fie capabil de a-l dirija în studiul individual prin relevarea problemelor care au rămas nerezolvate. O cercetare aprofundată a activității și relației elev-profesor de instrument este mult mai complexă decât am reușit noi să o descriem în aceste câteva rânduri.

Dar în derularea orei de instrument pot să apară și alte probleme, care nu sunt legate exclusiv de conținutul acesteia. Străduința profesorului de a le cunoaște și de a-și oferi ajutorul la rezolvarea lor va duce, în mod firesc, la consolidarea relației sale cu elevul. Modalitatea în care elevul înțelege și prelucreză informația primită în timpul orei va determina calitatea studiului pentru formarea deprinderilor sale, a căror dirijare intră tot în responsabilitatea profesorului. De altfel, activitatea individuală a elevului se desfășoară pe parcursul unui timp mult mai îndelungat în absența profesorului, în raport cu timpul consumat în prezența lui, fapt ce-l obligă pe acesta să se asigure că elevul a înțeles toate explicațiile și instrucțiunile pentru munca individuală.

Din dorința de a acoperi o arie cât mai largă de problematici pe care le ridică relația profesor-elev nu vom trece cu vederea nici aspectul legat de capacitatea profesorului de a crea **un climat psihologic** corespunzător în timpul orelor. Scopul creării acestui climat este ca elevul să se simtă descătușat de orice inhibiție generată, de teama producerii unei reacții dure din partea profesorului. Importanța acesteia este demnă de luat în considerare deoarece atmosfera din timpul orelor determină de cele mai multe ori acțiunea educațională și eficiența ei. Prin aceasta sigur că nu încurajăm în nici un fel lipsa pretențiilor și nici neglijarea standardelor, ba chiar sugerăm o atitudine mai severă dacă este cazul, cu condiția instalării unei atmosfere calme de lucru.

Este necesar ca atât profesorul cât și elevul să se poată relaționa la munca pe care o desfășoară cu deplină seriozitate, pe întreg parcursul ciclului de studiu. Astfel, profesorul se va raporta la fiecare elev, ca la o personalitate unică, ținând cont de trăsăturile definitorii și abilitățile fiecăruia. În mod evident, atmosfera serioasă de lucru va fi adaptată în funcție de tipul temperamental al elevului. În acest sens, dacă pentru sangvinic este necesară o doză de sobrietate și fermitate mai accentuate, care să controleze tendințele sale de superficialitate, aceeași atitudine, în raport cu elevul melancolic va fi de natură să-l împovăreze psihic. Dacă flegmaticul cere, în desfășurarea activității la oră, momente de impulsivitate, care să trezească în el dorința de muncă și nevoia de a-și asuma unele responsabilități, aceasta în contact cu impulsivitatea elevului coleric va determina stări de iritabilitate și refuzul de a munci. De aceea profesorul va trebui să găsească echilibrul în direcționarea atmosferei de seriozitate în muncă, astfel încât ea să fie stimulatorie și benefică pentru elev, creând contextul potrivit ca acesta să se simtă încurajat să pună toate întrebările clarificatoare, iar profesorul să se simtă stimulat de interesul elevului de a găsi soluțiile cele mai potrivite.

Un fapt la fel de important în relația profesor-elev și în desfășurarea activității acestora, îl constituie descrierea formulei psihologice a elevului, care vine să facă aplicabilă metodologia profesorului. Ținând cont de faptul că elevul este un unicat, datorită trăsăturilor de personalitate, considerăm absolut obligatorie descifrarea **trăsăturilor psihofizice** ale elevului, o condiție fără de care stimularea învățării nu poate fi dozată și aplicată.

Un prim mod de cunoaștere al elevilor săi, care stă la îndemâna profesorului de instrument în actul educațional, îl constituie observarea activă a conduitei acestora. Comportamentul elevilor este variat în funcție de situații.

Datoria profesorului este de a extrage dintr-o serie de acte comportamentale, ceea ce este definitoriu pentru fiecare elev în parte. Alături de aceasta vor mai fi luate în atenție și diferite variabile psihice cum sunt: inteligență, afectivitate, aptitudini, caracter, temperament etc. Interpretarea corectă a datelor menționate va consta în relaționarea tuturor acestor aspecte la perioadele de dezvoltare și grupele de vârstă ale copiilor. Sistematizarea cercetării va fi concretizată în ceea ce numim Fișa psihofizică - model pentru elaborarea unei fișe psihopedagogice¹¹, care conține elementele cele mai importante în desfășurarea procesului educațional.

Concluzii

Concluzia care se impune este că profesorul și elevul vor fi într-un proces permanent de cunoaștere și armonizare reciprocă, în care adaptarea determină echilibrul care asigură atmosfera propice relației și muncii desfășurate împreună, fapt ce garantează obținerea celor mai bune rezultate. „Ca oameni, atât elevul cât și pedagogul, sau atât *educatul* cât și *educatorul* pot exista independent, dar ca funcții sau roluri, ei nu există decât unul prin altul.”¹²

Bibliografie

Casiu, B. – *Curs de metodică predării și a studiului instrumentelor cu coarde (cu arcuș)*, ed. a II-a, revizuită, Conservatorul de Muzică “Gh.Dima” Cluj-Napoca, 1987.

Chirodea, L. - *Metodica predării pianului* (Curs), Ed. Universității din Oradea, 2004.

Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.

Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002, , citat din Șt.

Bârsănescu, *Didactica*,

București, Ed Academiei 1935.

Neuhaus H. G.- *Despre arta pianistică*, Ed. Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1960

DEX, Ed. a 2-a, rev.- București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.

¹¹ Chirodea Letiția, *Metodica predării pianului* (Curs), Ed. Universității din Oradea, 2004, p.64

¹² Casiu, B. – Op.cit. p.77.

Creativitatea și improvizația în educația muzicală modernă

Creativity and improvisation in modern music education

Tudor Ciupeiu¹

Abstract

Creativity is a complex phenomenon, difficult to get into definitions or descriptions and is therefore a subject of intense research since the early twentieth century. Creative imagination and active, voluntary or constructive form involves a strong motivation that is encouraged by intense emotional feelings towards new. It is known that many discoveries, inventions or artistic creations are the result of playing with ideas and that the creative adult kept his childlike freshness thinking.

Child's creativity is different from genuine creativity that we find in adults, meaning that the product of his creative activity is not entirely new. But it is new for himself and is created independently. The manifestation of such creativity can be an indication of a potential genuine action, so it is important to cultivate it in students.

Musical improvisation is the first form of musical expression. Improvisation value can not reach the highs if the musician is not in possession of a rich musical experiences. Between the creative and improvisatory act the common element is spontaneity and the search/manifestation for new.

¹ Asist. univ.drd, Departamentul de Muzică al Facultății de Arte a Universității din Oradea, România.

In music education activities, the phenomena of creativity and improvisation are absolutely indispensable. Cultivating creative must be based on musical manifestations of spontaneous improvisation. The motive of any act of production must be sought in curiosity, vivid imagination, predisposition for activity, investigation, need for achievement and acclaim. These mental processes must be developed to become the basis of an emotional affective modern education which aims to develop creativity, originality and self expres.

Keywords: *creativity, improvisation, originality.*

Perspective psihologie

Creativitatea este un fenomen complex, greu de prins în definiții sau descrieri și constituie din acest motiv o temă de cercetare intensă încă de la începutul secolului al XX-lea. Vorbind despre creativitate, psihologul american Guilford subliniază necesitatea existenței unui demers, a unei abordări interdisciplinare în ce privește raportul receptare/creație în artă, în general și în muzică, în particular.

Termenul de creativitate este utilizat în relație cu trei factori: imaginație, motivație, voință. Componenta principală a creativității o constituie **imaginația**, dar creația de o reală valoare mai presupune și o **motivație**, dorința de a realiza ceva nou sau ceva deosebit. Și cum noutatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă implicată este **voința**, perseverența în a face numeroase încercări și verificări.

Creativitatea se evidențiază în raport cu actul, cu procesul de creație prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovație tehnica etc.

Creativitatea este definită ca o putere creatoare care rezultă din relația dintre o activitate orientată (dirijată) și o putere inconștientă care poate fi numită „inspirație”.

Studiind creativitatea, psihologul Guilford a ajuns la următoarea concluzie: există două feluri de gândire:

- Convergentă
- Divergentă.

Gândirea convergentă reprezintă toată activitatea mentală în care gândirea este în totalitate canalizată spre o soluție unică; este modul de

operare al inteligenței în concordanță cu informația, memoria și cunoștințele; este o gândire conformistă.

Gândirea divergentă este aceea care, într-o problemă caută toate soluțiile posibile. În acest caz, originalitatea se opune conformismului. Este gândirea artistului, a savantului, a inventatorului, este forma dominantă de manifestare la copii și tineri.

Gândirea convergentă și gândirea divergentă sunt două forme de inteligență complementare. Gândirea divergentă nu se poate afirma decât dacă dispune de materiale furnizate de memorie și de cunoștințele ce rezultă din gândirea convergentă.

Posibile etape și abordări pedagogice în sprijinul creativității

„Competențele receptării determină apariția creatorului”, afirmă Anne Marie Chevalier în lucrarea *Expression musicale*”.²

Pentru stimularea și dezvoltarea creativității la copii și tineri cu potențial (gândire divergentă predominantă), se recomandă ca aceștia să fie îndrumați să vadă, să asculte, să simtă, să atingă, să mânuiască și să efectueze demersuri între recepție și creație. Rolul profesorului ar fi de a accepta, de a relansa, de a îmbogăți, provoca și stimula **originalitatea**, de a fi la dispoziția tuturor (și a celor mai timizi). Astfel, vor pune la dispoziția elevilor toate posibilitățile de exploatare a domeniilor sonore, cu toate posibilitățile vocale, cât și instrumentale pentru a li se dezvolta capacitățile de receptare: atenția, finețea, analiza, spiritul critic. Profesorul va urmări dezvoltarea acestor **competențe** îmbogățind repertoriul sonor, ritmic și melodic prin intermediul jocurilor, numărărilor, exercițiilor, dansurilor, cântecelor.

Într-o primă etapă, profesorul încurajează elevii în încercările lor vocale și instrumentale bazate pe imaginație, stimulează varietatea, originalitatea, calitatea, fiind în același timp tolerant. În etapa a doua este necesară structurarea ideilor și producțiilor; fiecare elev va asculta și va aprecia calitatea creațiilor celorlalți. În această perioadă crește exigența, se intensifică atenția și sensibilitatea auditivă. Aranjate printr-o manieră coerentă, micile creații pot deveni teme de lucru, pot fi îmbogățite, completate și explicate din punct de vedere estetic.

² A.M.Chevalier- *Expression musicale*, Paris, Ed.Armand Colin, 1998, pag. 53

Rezultatul procesului creator se explică prin creativitatea unei persoane, printr-o capacitate complexă a individului, o structură caracteristică a psihicului ce face posibilă opera creatoare. Sub alt aspect, creativitatea se mai apreciază, în mod obiectiv, prin produsul activității – mai mult sau mai puțin deosebit, nou, original. Această originalitate se manifestă în diferite grade de noutate³ și face posibilă crearea obiectelor real-materiale ori pur mentale, constituind un progres și în plan social.

Rolul și importanța imaginației ca fundament al creativității

Am afirmat că imaginația este o componentă principală a creativității. Deși nu întotdeauna i s-a recunoscut identitatea de sine, imaginația se constituie într-un proces distinct de prelucrare și utilizare a informației. Pe de o parte, ea vine în continuarea reprezentării, bazându-se pe memorie, iar pe de altă parte, ea deviază printr-o buclă traiectoria care începe spre gândire, ocupând astfel o poziție aparte în conținutul activității cognitive a omului.

Specificul imaginației ni se dezvăluie în următoarele elemente:

- **generarea de imagini noi**, pornind fie de la fapte reale date în experiența anterioară, fie pe crearea prin mecanisme proprii de imagini „pure”, fără legătură aparentă cu realul;
- operarea cu imagini exclusiv în limitele imaginației secundare și ale fanteziei, realizându-se combinații, amplificări, reordonări etc.;
- o minimă originalitate a modului de operare cu datele inițiale și a produsului final;
- caracterul convențional, figurativ și simbolistic al funcției designative a imaginilor elaborate.

Imaginația este elementul central în structura creativității, ca dimensiune globală a caracteristicilor personalității. Ea se manifestă sub mai multe forme, diferențierea făcându-se după **natura produsului** și după **domeniul de aplicație**. După primul criteriu, se delimitează:

- imaginația reproductivă și
- imaginația creatoare;

După cel de-al doilea criteriu, distingem:

- imaginația artistică (literară, muzicală, plastică);

³ A.Cosmovici, L. Iacob.- *Psihologie școlară* – Iași, Ed.Polirom 1998, pag. 147

- imaginația tehnică, exprimată în inovații și invenții;
- imaginația științifică, exprimată în conceperea strategiilor și proiectelor de cercetare, în elaborarea modelelor explicative etc.;
- imaginația arhitectural constructivă, exprimată în crearea unor forme și stiluri noi de construcții;
- imaginația managerială, care constă în elaborarea celor mai ingenioase și eficiente moduri de conducere și administrare etc.

Imaginația este facultatea prin care se manifestă în modul cel mai spontan și mai viu gândirea copiilor. Această facultate înăscută poate fi semnalată încă de la vârsta de 2-3 ani, când copilul începe să construiască prin închipuire diferite castele și mașini sau când se joacă cu scaunul pe care-l consideră drept automobil. Se observă în mod frecvent cum în epoca preșcolară și chiar mai târziu, băieții își fac avioane din hârtie iar fetițele își fac păpuși din cârpe sau felurite materiale, pe care le adorm prin cântece de leagăn și cărora le dau sfaturi de bună purtare, întocmai cum fac mamele cu copiii. Toate acestea sunt produsul imaginației și al imitației. Așadar, primele acte de creație ale copilului apar în jocurile libere.

Spiritul creator muzical se dezvoltă mai ales în cazurile când copilul posedă o voce caldă și frumoasă care îi dă încredere și siguranță că va stârni admirație. La început, melodiile create de copii nu sunt prea frumoase, dar pe măsură ce-și dezvoltă simțul simetriei ritmice și melodice, micile lor creații devin tot mai interesante, servindu-se pentru început de imitarea unor exemple auzite de la părinți, profesor sau educator, după care continuă creația spontan-originală.

Dat fiind spiritul de inventivitate pe care-l manifestă aproape toți copiii de vârstă școlară, este necesar ca în școală să li se cultive această formă superioară a gândirii și prin predarea muzicii, arătându-li-se că limbajul muzical le oferă tot atâtea posibilități de a crea ca și limbajul vorbit.

În organizarea activităților de creație trebuie să se pornească de la ideea că prin sunete muzicale se pot exprima idei și sentimente ca și prin sunete vorbite, dar într-un mod specific, poate chiar mai frumos decât prin vorbire, căci sunetele muzicale sunt mai plăcute și mai frumoase. Mulți educatori se îndoiesc de capacitatea de creație a copiilor, considerând că, înainte de a crea, copilul trebuie să aibă anumite cunoștințe muzicale.

Improvizatia muzicală pe care copilul o efectuează în mod spontan, în cântece și jocuri, constituie punctul de plecare și mijlocul cel mai direct prin care se realizează dezvoltarea imaginației și a spiritului de creație muzicală în

primele clase ale școlii. Pentru a determina copilul să efectueze improvizații în clasă, în timpul lecțiilor, este necesar să fie antrenat în diferite activități muzicale, în care să se poată manifesta cât mai liber și mai degajat, întocmai ca în jocurile sale independente. Exercițiile de improvizație, îndeosebi, nu se pot desfășura într-o atmosferă forțată și austeră, ci numai prin activități plăcute și atrăgătoare, o independență în manifestare, dându-le astfel o deplină libertate spiritului lor creator. Astfel, imaginația elevului mic devine mai complexă, mai bogată, se poate baza pe termeni și împrejurări din ce în ce mai complexe și variate. Creșterea impresionabilității și sensibilității micului școlar contribuie mult la dezvoltarea imaginației reproductive. El se entuziasmează repede, are o mare admirație pentru faptele eroice și pentru întâmplările neobișnuite, îi place să aibă roluri în care să interpreteze personajele preferate. Învățarea cititului îi dă posibilitatea să citească cu plăcere basme și povestiri, toate acestea stimulându-i imaginația și interesul pentru tot ceea ce există și ar putea exista pe lume. În aceste condiții, imaginația devine instrument al cunoașterii.

Multă vreme creația a fost considerată apanajul exclusiv al unei minorități restrânse. Distingând însă mai multe trepte calitative în creativitate și observând cum și eforturile de gândire obișnuită implică ceva nou, cel puțin pentru persoana aflată într-un impas, astăzi nu se mai face o separare netă între omul obișnuit și creator. Orice om normal poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție. Ca dovadă că, în multe țări, numărul inventatorilor cu brevet este de ordinul zecilor și chiar al sutelor de mii. Pentru a se ajunge la o astfel de performanță, e nevoie de o preocupare specială și de condiții favorabile dezvoltării imaginației.

Pentru început, trebuie să fim conștienți de acest lucru și să combatem anumite piedici apărute în calea manifestării imaginației, respectiv a creativității. Asemenea obstacole exterioare sau inerente individului sunt denumite, de obicei, *blocaje*.

Una din cele mai populare metode pentru stimularea creativității este **brainstorming-ul**, procedeu utilizat în condițiile unei activități de grup, ce reprezintă enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, dintre care, la un moment dat, se extrage soluția. Această metodă modernă are ca scop deblocarea capacității creative, prin abrogarea pe moment, a examinării imediate. Această metodă, deși mai nouă, se folosește cu succes în domeniul muzicii, în cadrul pregătirii unei piese la ora de ansamblu cor și mai apoi discutarea interpretării cu întreaga formație.

Se cer relații destinsse, democratice, între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă. Apoi modul de desfășurare al unei dramatizări trebuie să solicite participarea, inițiativa elevilor – e vorba de acele metode active, din păcate prea puțin utilizate în școala românească. În fine, fantezia trebuie și ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoștințelor, de un raționament riguros și spirit critic.⁴

Revenind la imaginație, ca bază a potențialului creativ, o definim ca fiind un „proces mintal conștient, prin care sunt evocate idei sau imagini ale unor obiecte, evenimente, relații, atribute sau acte neexperimentate, percepute anterior.”⁵ În funcție de prezența sau absența intenției, imaginația poate fi **involuntară** (visul din timpul somnului și reveria) sau **voluntară**, cu cele două forme: **reproductivă și creatoare**.

Imaginația creatoare, forma activă, voluntară și constructivă, presupune o motivație puternică, fiind favorizată de trăiri emoționale intense, orientată spre nou, desfășurându-se în mai multe faze: incubația, iluminarea și elaborarea produsului.

La școală are loc o antrenare a imaginației reproductive legate de completarea și organizarea semnificației cunoștințelor. Elevul combină cu ușurință elemente reale cu cele de imaginație. Astfel, imaginația reproductivă devine un important **instrument de cunoaștere**.

Imaginația creatoare este legată de imaginația reproductivă, între ele existând numeroase corelații. Psihologul Ana Stoica-Constantin afirmă că „Imaginația creatoare poate să aibă funcții de anticipare în care imaginația se întâlnește cu gândirea creatoare.”⁶

Fiind un factor atât de important în creativitate, deseori imaginația este identificată cu aceasta chiar și de către personalități științifice de notorietate. Pe lângă imaginația care este un proces psihic de elaborare a unor imagini noi, Ana Stoica-Constantin identifică o serie de itemi pe care îi ordonează în trei grupe:

a. **Factori cognitivi:** imaginația, gândirea, intuiția, memoria.

b. **Aptitudini speciale:** școlare, tehnice, științifice, de conducere, artistice, muzicale, sportive ș. a..

c. **Factori de personalitate:** factori atitudinali, motivaționali și de caracter.

⁴ după A.Cosmovici, - *Psihologie școlară* – Iași, Ed. Polirom 2005, pag. 147

⁵ Ana Stoica-Constantin, *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Institutul European, Iași, 2004 p. 97.

⁶ Idem. P. 10

Cunoașterea acestor procese psihice și însușiri ajută nu numai la identificarea elevilor creativi cât și la îmbunătățirea performanțelor creative ale tuturor elevilor.

Creativitatea copilului este diferită de creativitatea autentică pe care o întâlnim la adulți, în sensul că produsul activității sale creatoare nu este cu totul nou. Este însă nou pentru el însuși și este creat în mod independent. Manifestarea unei astfel de creativități poate fi un indiciu al unei creativități autentice ulterioare, deci e important să cultivăm la elevi această formă de manifestare. „Cu cât se oferă mai mult copilului posibilitatea de a fi spontan și independent cu atât mai creator va fi el mai târziu.”⁷ În cazul copiilor, accentul trebuie pus pe procesul creativ, pe dezvoltarea și căutarea de idei originale, factori ce alcătuiesc baza potențialului creativ.

Până la începutul anilor '30 creativitatea a fost considerată ca fiind specifică persoanelor cu abilități cognitive deosebite. În urma cercetărilor ulterioare s-a afirmat că o persoană creativă nu trebuie să fie obligatoriu și inteligentă. Acum specialiștii sunt mult mai precauți în stabilirea clară a demarcației ”până unde operează gândirea logică și în care moment devine gândire creatoare.”⁸

Prin urmare, inteligența este o condiție a creativității, dar nu singura, ci este o rezultată a unui complex de factori cognitivi, aptitudinali și de personalitate.

Prin stimularea și dezvoltarea creativității muzicale se pot îmbunătăți prin transfer trăsături ale personalității: plăcerea de a fi activ, voința, toleranța, tendința spre investigație, în mod special, atunci când mediul în care a crescut copilul și a învățat, nu a acordat suficientă atenție stimulării creativității și încrederii în sine. Mobilul oricărui act de producție trebuie căutat în curiozitate, receptibilitate vie, imaginație bogată, predispoziție pentru activism, investigație, nevoia de succes și de aprecieri. Aceste procese psihice trebuie dezvoltate pentru a deveni baza afectiv emoțională a unui învățământ modern care își propune educarea independenței și originalității. Este cunoscut faptul că multe descoperiri, invenții, creații artistice, sunt rezultatul jocului cu ideile și că adultul creativ și-a păstrat prospețimea copilărească în gândire. Astfel, cultivarea spiritului creativ trebuie să pornească de la manifestările muzicale spontane, improvizatorice.

⁷ Alexandru Roșca, *Creativitate generală și specifică*, Editura Academiei București 1981, p. 183

⁸ Idem. p. 186

Valoarea improvizației în procesul educațional

Improvizația muzicală constituie prima formă de exprimare muzicală străveche. Poate porni dintr-o stare de indecizie, de căutare a unei melodii sau ritmuri, care sunt generate de combinații de elemente deja cunoscute stocate în subconștientul improvizatoric. Valoarea improvizației nu poate atinge cote înalte decât în cazul în care muzicianul se află în posesia unei experiențe muzicale bogate, reprezentată prin cunoașterea stilurilor, totul fiind susținut de o memorie solidă. Sub aspect general, între actul creativ și cel improvizatoric elementul comun este căutarea noului și exprimarea sinelui. Există și deosebiri esențiale și anume faptul că prin procesul de creație se redă o lucrare cu caracter de unicat care întruchipează o manifestare proprie, imortalizată și aparține unei anumite persoane, pe când improvizația are o viață efemeră, ea schimbându-și forma de la o execuție la alta și devenind tot timpul altceva, creația fiind reluată în mod constant și recunoscută după fiecare repetare.

În cadrul improvizației momentul de căutare, deliberare, este foarte redus fiind înlocuit de un flux de imagini realizate pe baza unor stereotipuri din fondul existent.

Terminologie/Clasificări

După dicționarul de termeni muzicali improvizația are două aspecte:

- a) **improvizația spontană**, liberă de orice indicație stabilită anterior, specifică pentru unele manifestări folclorice, în jazz sau în unele creații ale secolului nostru. Se precizează însă că o improvizație absolut liberă nu poate exista decât în plan teoretic, ea neputând fi izolată total de orice tradiție sau experiență muzicală întipărită în subconștient în momentul improvizatoric.
- b) **improvizația realizată după legi**, prestabilite, sau după un model, fiind specifică folclorului, jazz-ului, muzicii preclasice, clasice și muzicii de după 1950.

O altă **clasificare** legată de modul în care se produce improvizația este în funcție de notație: scrisă în partitură sau nescrisă.

a.improvizația scrisă în partitură prezintă aspecte variate, având un teren larg de desfășurare:

- cea mai sumară indicație în unele creații aleatorice,
- notație precisă ca și în cazul unor lucrări enesciene născute din îmbinarea caracterului improvizatoric din folclorul cu rigurozitatea creației europene,

b.improvizație care are la bază sisteme de notație extra-muzicale cunoscută sub denumirea de improvizație vizuală. Se poate realiza după desen, culori, după forme plastice, după indicații grafice. În aceeași categorie se plasează improvizația semantică sugerată de semnificația unui text literar în versuri sau în proză.

Incursiune istorică

Originea improvizației se găsește în formele ancestrale ale folclorului muzical stând chiar la bazele nașterii muzicii. Caracterul improvizatoric al folclorului este cu atât mai evident cu cât originea speciei este mai veche: descântecul, bocetul și doina.

În muzica cultă toate tradițiile antice atestă existența poetului care improvizează cu vocea cântându-și creația poetică sau se acompaniază improvizând la liră sau la un alt instrument.

„Un rang deosebit îl va avea improvizația în muzica bizantină unde se improviza pe un cadru modal precis, respectând formulele cadențiale și pe cele specifice unui anumit mod (glas). Marea bogăție a muzicii bizantine se datorează utilizării frecvente a improvizației în toate perioadele de dezvoltare, ceea îi conferă o notă aparte față de celelalte arte. Stilul în care se manifestă în toată plenitudinea este cântarea papadică.”⁹

Încă din secolele IX-XI improvizația este atestată, la început sub forma cântării libere după anumite legi ale “cantus”-ului, apoi dezvoltându-se treptat, atingând forma improvizației libere. Este amintită ulterior forma de “discantus”, în secolul al XIII-lea, reprezentând improvizarea unei voci superioare, deasupra *cantus firmus*-ului. Se păstrează de-a lungul întregii Renașteri și își găsește o nouă înflorire în Italia anilor 1700. Va fi preluată și de muzica instrumentală, cu predilecție la orgă sau clavecin, un exemplu în acest sens îl constituie preludiile improvizatorice de Couperin.

Tradiția improvizatorică va înflori în Italia epocii “cinquecento” prin Claudio Merulo, Andreea și Giovanni Gabrielli, claveciniști de la San Marco

⁹ Victor Giuleanu, *Tratat de teoria muzicii*, Editura muzicală, București, 1989, p. 353

care practicau improviziția spontană pe diverse teme. Arta lor a culminat prin operele ilustrului Girolamo Frescobaldi.

În perioada preclasică I. S. Bach și alți compozitori sintetizează o serie de forme scrise care au la bază ideea de improvizație: fantezia, preludiul, invențiunea. S-au delimitat diferite tipuri de improvizații specifice timpului și anume: improvizația melodică (linii ornamentate, figuri melodice), improvizație ritmică, armonică (pe un bas cifrat), improvizație contrapunctică (în stil fugato, imitativ).

În cadrul operei barocului înfloriturile vocale atât de specifice perioadei, reprezentau o formă de improvizație liberă. “Arta ornamentării, în sensul neîncetatei reluări variate a unei idei musicale-diminutio, în care arta improvizației și a variației solicită o contribuție creatoare din partea interpretului, împreună cu redactarea *ex abrupto* a cadenței din concertul instrumental, prefigurează unele aspecte ale artei aleatorice contemporane.”¹⁰ În clasicism improvizația devine o manifestare rezervată soliștilor. În cadrul concertelor clasice apar cadențe care reprezintă de fapt o improvizație pe teme date, la început libere, apoi odată cu Beethoven care își compunea singur cadențele, acestea au devenit scrise.

În Romanticism, ornamentele dispar aproape integral în lucrări, cedând locul variațiunilor de tempo și de expresie, apărând genuri noi: impromptu, moment muzical, valsul, etc. Improvizația cea mai autentică se materializează în jazz, unde omul și instrumentul sau creația muzicală, devin unul și același: „a utiliza clapele unui instrument ca și cum te-ai folosi de cuvintele unei limbi, numai de aici poate începe joaca. Depinde însă de sensurile acordate acestui joc.”¹¹ Ceea ce a pierdut cultura muzicală în romanticism, din punct de vedere al improvizației, va fi recâștigat mai mult ca oricând în muzica contemporană.

O reacție a exarcebărilor aduse de muzica serială care a dominat începuturile secolului al-XX-lea, a fost apariția muzicii aleatorice. Aleatorismul descătușează fantezia creatoare a compozitorilor având la bază dezvoltarea întâmplătoare a mijloacelor muzicale pe fondul unor repere aproximative notate de compozitor în partitură. John Cage constată că efectul de haos poate fi obținut la fel de bine și mult mai ușor prin jocul hazardului. “Aleatorismul de tip American a lui Cage atinge cel mai înalt grad de

¹⁰ Toduță Sigismund, *Formele muzicale ale Barocului*, Vol. I, Editura muzicală a uniunii compozitorilor, București, 1969, p. 18

¹¹ Mihai Virgil, *Cutia de rezonanță*, Editura Albatros, București, 1985, p. 25

indeterminism a mijloacelor muzicale de expresie folosind toți parametrii exprimării muzicale și toate modalitățile de execuție.”¹²

În Europa s-a constituit un aleatorism moderat născut din îmbinarea unor părți de interpretare spontană cu unele care sunt consemnate în partitură, asemenea multor creații românești din ultimele decenii. Statutul ei de manifestare aparte este dat de faptul că nu are o entitate stabilă, fiind supusă schimbărilor odată cu fiecare interpretare. Se cunosc totuși forme reușite când protagoniștii au fost interpreți experimentați în formele improvizatorice. Esteticianul Liviu Rusu remarcă legătura între esența copilăriei, joc și artă: “Atât jocul cât și arta au în vedere o activitate dezinteresată care tinde spre lumea externă și se bazează pe un sentiment al triumfului, al împlinirii, al plăcerii.”¹³

Jocul și improvizația, perechea ideală în activitatea didactică

Punctând doar câteva momente din evoluția improvizației se poate observa că aceasta este specifică atât pentru muzica cea mai simplă, până la genurile cele mai elevate de muzică. Motivația aceasta trebuie să conducă la utilizarea improvizației în orele de educație muzicală, pentru că trebuie să profităm de calitățile improvizatorice ale copiilor, pentru a le oferi satisfacția dorită.

Una dintre formele sub care se poate cultiva spiritul creator în educația muzicală este jocul muzical de improvizație și exercițiile improvizatorice. Acestea se înscriu în categoriile de improvizație amintite mai sus:

1. jocuri de improvizație folosind:
 - notația muzicală,
 - semne grafice extra-muzicale,
 - combinații ale celor două sisteme.
2. jocuri de improvizație nescrise;
3. exerciții de improvizație;
 - improvizații ritmice,
 - improvizații ritmico-melodice.

Practicarea improvizației în cadrul educației muzicale prezintă câteva aspecte dificile. Elevii trebuie câștigați și deprinși pentru a trăi plăcerea

¹² Dicționar de termeni muzicali, Editura științifică și enciclopedică, București, 1984, p.25

¹³ Liviu Rusu, *Eseu despre creația artistică*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989, p. 25

improvizației. Dacă acest lucru s-a realizat cu succes, trebuie convinși să păstreze echilibrul între libertatea improvizației și respectarea regulilor, aspect deloc neglijabil care considerăm că merită o investigație separată.

Concluzii

Atât **creativitatea** cât și **improvizația** sunt nelipsite în cadrul practicilor educaționale desfășurate de *Școlile noi*, nume sub care sunt cunoscute noile sisteme educaționale apărute la începutul secolului al-XX-lea. Obiectivul principal al educației devine acela al pregătirii elevului, în așa fel încât, să se realizeze dezvoltarea plenară a personalității sale. Aceste inițiative plasează în centrul activității didactice individualitatea copilului, astfel că se încurajează cercetările psihologice asupra lui și asupra metodelor experimentale din cadrul actului educativ.

Aceste preocupări au influențat și educația muzicală, astfel încât au apărut metode pedagogice moderne, bazate pe relațiile psihologice existente între muzică, ființa umană și lumea înconjurătoare. În secolul al-XX-lea educația muzicală se diferențiază tot mai mult de învățământul muzical tradițional, deoarece rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei și-au pus amprenta asupra ei. Se conturează treptat o nouă concepție prin care educația muzicală nu mai este privită doar ca o modalitate de însușire a elementelor de limbaj muzical, ci ca o posibilitate de a trezi și de a dezvolta *omul* din noi. Muzica devine astfel, un important factor de formare a personalității umane, deoarece creează un climat propice trezirii facultăților creatoare, dar și pentru că ea poate favoriza dezvoltarea majorității facultăților umane.

Un exemplu concret îl aduce în atenție pe compozitorul și – în acest caz – pedagogul Carl Orff, prin metoda proprie, cunoscută sub numele de metoda *Schulwerk*. *Principiul improvizatoric* este cel care deosebește în mod esențial modelul Schulwerk de educația tradițională. De la primele întâlniri, elevul este stimulat să își creeze propriile formule ritmice sau melodice, propriile combinații de mișcări sau ipostaze instrumentale. Astfel, improvizația nu mai este rezultatul activității de învățare, ci este învățarea însăși. Rolul profesorului devine acela de coordonator al activității, de stimulator al fanteziei creatoare a copilului. Elevii nu se mai rezumă doar la însușirea unui anumit material muzical prevăzut de programa școlară, ci își

formează deprinderi și își însușesc noțiuni prin intermediul muzicii pe care o creează.

Improvizația, ca mijloc, ca metodă de învățare, alături de creativitate și imaginație, are drept consecință *dezvoltarea capacității creative* a elevilor, iar acest principiu călăuzește întreaga sa activitate spre o independență a gândirii.

Bibliografie

- Chevalier, A.M.- *Expression musicale*, Paris, Ed.Armand Colin, 1998
Cosmovici, A.- *Psihologie școlară* – Iași, Ed. Polirom 2005;
Cosmovici, A.Iacob, L - *Psihologie școlară* – Iași, Ed. Polirom 1998;
Giuleanu, V.- *Tratat de teoria muzicii*, Editura muzicală, București, 1989
Roșca, Alex. - *Creativitate generală și specifică*, Ed. Academiei București 1981
Rusu, L. - *Eseu despre creația artistică*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989,
Stoica-Constantin, A. - *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Institutul European , Iași, 2004
Toduță, S. - *Formele muzicale ale Barocului*, Vol.1, Editura muzicală a uniunii compozitorilor, București, 1969
Virgil, M. - *Cutia de rezonanță*, Editura Albatros, București, 1985
Dicționar de termeni muzicali, Editura științifică și enciclopedică, București, 1984

Integrarea artei în învățământul special: o perspectivă a învățării pe parcursul întregii vieți

*Art integration in special needs:
a lifelong learning perspective*

**Ion Iacob¹,
Alina Ilaș²,
Carmen –Emanuela Rusu³**

Abstract

Educating children a creative spirit is very important for their development. Otherwise arts (music, dance, theater, visual arts) are part of the school curriculum or extracurricular collaborations. In this article, we want to promote the role of art in education, especially in special education, where children's needs – self affirmation, personal development and self-awareness are stringent. This approach is also justified by international debates which in recent years have been centered on the value and the purpose that arts play in building an environment able to stimulate and to integrate these children into society. Throughout the paper, we present results and testimonials designed to

¹ Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu”, Tecuci, Romania.

² Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu”, Tecuci, Romania.

³ Prof. la Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu”, Tecuci, Romania.

highlight the role of art education in the development of students' personality. Such educational experience proves that art integration in special education develops motor skills, improves emotional balance, facilitates learning and create the premise of an harmonious integration into society.

Keywords: *education through art, special needs, personality development.*

Introducere

Art leads the child out itself (Read, 1966:56)

Educația este ea însăși artă și arta este inseparabilă de procesul educațional. Sfântul Ioan Gură de Aur mărturisea în scrierile sale că: „nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu, uitându-se la el, se bucură și oamenii, se bucură și Dumnezeu”. Arta cultivă latura sensibilă a individului, dar pentru ca aceasta să își atingă obiectivele, este important să asigurăm climatul propice în care să fie corect receptată. Beneficiile acesteia se extind pe termen lung, asigurând dezvoltarea unor deprinderi și achiziții majore, din perspectiva integrării și a învățării pe parcursul întregii vieți (stimă de sine, autocontrol, spirit de echipă, empatie etc.).

Dacă îi dăm dreptate lui Picasso care sublinia că „Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână artist și după ce crește”, atunci ar trebui să folosim cu mai mare încredere arta în educație și în școală, în avantajul copilului. Pe parcursul anilor, odată cu dezvoltarea, copiii își caută identitatea, raportându-se la sentimentul de competență și putere și este demonstrat că pot exista consecințe negative în dezvoltarea lor dacă le lipsește calea pozitivă și accesibilă. Andrus (2012) precizează că arta este o forță ce oferă elevilor un echilibru și o cale sănătoasă de a se simți capabili, de a-și exprima opinii, de a emite judecăți sau de a manipula informația și materialele, cu scopul de a da naștere viziunii și ideilor lor.

Educația prin artă permite elevilor să își manifeste creativitatea înăscută și să își dezvolte abilități și competențe necesare în diferite arii ale vieții: aceea de a fi *creator* și *consumator* de artă. În învățământul special, integrarea artei, este un element terapeutic definitoriu. Există elevi cu cerințe speciale care își pierd controlul și se retrag, ajungând în situația de „învățare neajutorată”. Această situație este o consecință a faptului că cei din jur

subestimează potențialul acestor elevi, privind achizițiile și nu reușesc să ofere experiențele susceptibile să dezvolte stima de sine a acestora (Andrus, 2012:31).

O perspectivă similară o regăsim și în lucrările și discursul lui B. Zander (2000), dirijor și profesor contemporan, care vorbește despre *arta posibilului* (engl. - *art of possibility*) și despre *viziune*. Potrivit acestuia, viziunea și atitudinea sunt cele care creează cadrul de desfășurare a tuturor acțiunilor educative. Modul în care îi percepem pe elevi stabilește măsura în care aceștia vor fi sau nu mobilizați pe termen lung. Asemenea Efectului Pygmalion (Jacobson, Rosenthal, 1968), această abordare este o artă – *arta de a vedea ce este mai bun în oameni*. În învățământul special, această abordare este și mai delicată, întrucât diferite deficiențe ale elevilor impun, de la început, bariere greu de depășit. Diagnosticarea unor deficiențe de ordin motor, psihic sau de altă natură predispune la stabilirea unor limite în strategiile educaționale, incapabile să dezvolte totalitatea predispozițiilor existente în elev. Dacă așteptările noastre de la o persoană sunt reduse sau negative este foarte posibil să obținem exact ceea ce așteptăm.

De aceea, efortul susținut *prin artă și pentru artă* conduce la realizări remarcabile, în ciuda tuturor barierelor, iar viața unor personalități marcante în diferite domenii rămâne dovada permanentă a acestora:

- *Ludwig van Beethoven* – unul dintre cei mai geniali compozitori din istorie. Surditatea nu i-a întrerupt creația artistică, paradoxal fiind faptul că operele compuse după ce a rămas surd au avut cel mai mare succes.
- *Ray Charles* - pianist și cântăreț de jazz. Deși orb de la 7 ani, geniul său excepțional pentru muzică, i-a adus 12 premii Grammy și în semn de recunoaștere a talentului său a fost inclus în “Rock Roll Hall of Fame” (vezi și *Andrea Bocelli*, *Stevie Wonder* – orbi).
- *Sudha Chandran* - în ciuda unui teribil accident, a devenit una dintre cele mai mari dansatoare din India.
- *Arunima Sinha* - prima femeie cu un picior amputat care a escaladat Muntele Everest, cel mai înalt vârf din lume (8.848 de metri).
- *Vincent Van Gogh* – deși diagnosticat cu dizabilități mentale, a fost unul dintre cei mai mari pictori din toate timpurile, operele sale contribuind la fundamentarea artei moderne.
- *Carol Eduard Novak* - cinci titluri mondiale și unul paralimpic.

- *Vivien Leigh* – tulburare bipolară, psihoză – actriță de renume (*Pe aripile vântului*).
- *Aimee Mullins* – hemimelie fibulară, picioare amputate – prima femeie cu dizabilități care a participat la Asociația Americană de Atletism și manechin internațional de succes.
- *Mary Temple Grandin* – autism – doctor în zootehnie, profesor universitar și scriitoare etc.

Aceste povești de viață ilustrează cât de important este să înlăturăm barierele fizice sau psihice, să acceptăm rolul artei în educație și să recunoaștem avantajele acesteia în dezvoltarea armonioasă și durabilă. Educația prin artă contribuie semnificativ la reconcilierea conflictelor emoționale, crește conștiința de sine, îi ajută pe elevi să se exprime fără să fie nevoiți să folosească limbajul verbal, dar și să depășească bariere impuse de problemele lor mentale⁴, motorii sau de altă natură.

Argumentele prezentate pe parcursul acestei lucrări susțin nevoia integrării artei în educație, prin toate formele ei, pentru că *Arta nu are limite! Arta este pentru toți!*

Arta de a educa în învățământul special

Educația prin artă vine în întâmpinarea persoanelor cu afecțiuni cognitive sau psihoemoționale care întâmpină diferite traume sau provocări existențiale, aflate sub presiunea stresului sau interesate, pur și simplu, de dezvoltare personală. În literatura de specialitate, după cum precizează Vasile Preda (2003), mulți termeni sunt utilizați ca fiind sinonimi: art-terapie, arta în terapie, ergoterapie, terapie ocupațională, atelier de creatologie, psihoterapie de creativitate.

Educația sau terapia prin artă există din cele mai vechi timpuri, dar ca profesie distinctă a fost recunoscută, în 1940, în Anglia și Statele Unite, când educatorii copiilor au observat că aceștia se exprimă afectiv în desenele lor, iar creațiile pot deveni o formă de vindecare, dar și când psihiatrii au început să fie interesați de exprimarea artistică, în special prin desen și pictură a pacienților cu probleme de natură cognitivă (Dragomir, 2012). În România,

⁴ Legătura dintre artă și sănătatea mentală a fost recunoscută științific spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Lucrarea lui Prinzhorn, *Artistry of the Mentally III* (1922) a prezentat lucrări artistice ale unor adulți cu afecțiuni psihice, ilustrând nu doar capacitatea acestora de a se exprima astfel, dar și reabilitarea lor, pe termen lung.

terapia prin artă se practică într-o formă mai puțin sistematizată decât în străinătate. Fiecare specialist (terapeut, profesor psihopedagog, psihoerapeut etc.) își creionează propriul mod de lucru, în funcție de obiectivele terapeutice, iar terapia este mijlocită de tehnici/ mijloace ce aparțin artelor. În alte țări, terapia prin artă necesită o specializare ce durează ani de zile. În Marea Britanie, meseria de art terapeut este recunoscută de stat și presupune un nivel de pregătire specializat. La noi în țară, în aceste proiecte pot fi implicați și artiști plastici, muzicieni, asistenți sociali, psihologi, medici, asistente medicale. Poate fi practică și individual, dar este mult mai eficientă când este practică ca terapie de grup (Dragomir, 2012).

Întrucât este un domeniu relativ nou, există încă dezbateri privind definirea educației prin artă. Unii specialiști o consideră o modalitate de a ajuta indivizii să verbalizeze gândurile și sentimentele, credințele, problemele etc. Conform acestei definiții (Malchiodi, 2012), terapia prin artă este subordonată psihoterapiei, ce facilitează procesul prin intermediul imaginilor și a schimbului verbal cu terapeutul. Alții o percep drept o terapie de sine stătătoare. În realitate, ambele abordări susțin eficiența terapiei prin artă și cei mai mulți specialiști acceptă ambele definiții în practică.

Educația artistică și art-terapia au în comun faptul că sunt forme de aplicații ale artei care integrează teorii și practici ale pedagogiei într-un mediu de sprijin: muzee, galerii de artă, artă ambientală – stradală sau de interior –, natură, săli de clasă, în care artiștii se folosesc de influențele oferite de mediile specifice practicării artelor care, prin caracterul lor pluri/ inter/ transdisciplinar, încurajează libertatea de creație, de gândire, de exprimare și imaginația (Chirilă, 2011). Mai mult, dacă ne oprim asupra fiecăreia dintre arte, observațiile noastre nu pot fi altfel decât pozitive. *Teatrul* sau *dansul* sunt forme artistice care pun în mișcare corpul și funcționează ca o supapă, ajutând la îndepărtarea angoaselor și a temerilor. Persoanele cu dizabilități nu au un limbaj verbal adecvat dezvoltat, dar dețin un limbaj al mișcărilor. Astfel, comunicarea nonverbală poate fi un mod eficient de contact. Mișcarea împreună cu alții, în același ritm, dezvoltă încrederea, formarea relațiilor, conștientizarea propriei persoane și deschiderea spre interacționare. Artele plastice ajută elevul să se distanțeze și să vadă lucrurile cât mai obiectiv. Trecând mai departe, *muzica* încurajează comunicarea și dezvoltă creativitatea. Prin *joc*, se urmărește creșterea încrederii și scăderea anxietății. Membrii grupului se cunosc, se acceptă și dezvoltă sentimente de încredere,

siguranță, autodezvăluire. Marionetele dezvăluie emoțiile ascunse și îndepărtează inhibițiile.

Procesul artistic este o activitate ce implică creierul în modalități ce pot fi folosite pentru a îmbunătăți intervenția și evaluarea terapeutică. În mediul educațional și nu numai, activitățile sunt fie organizate pe o anumită latură a artei (dramă, pictură, terapie modelaj, desen, colaj, muzică etc.), fie combinate într-o succesiune justificată de scopurile terapeutice. De exemplu, o persoană care încearcă să rezolve o situație conflictuală poate începe prin a desena durerea pe care o simte.

În intervențiile educaționale ce folosesc arta drept conținut sau strategie, Andrus (2012) stipulează nevoia unor *coduri comportamentale și atitudinale* exprimate astfel:

- Suntem atenți la ceea ce facem;
- Ne asumăm riscuri și vom încerca lucruri noi;
- Vom face cu siguranță greșeli, dar acestea vor fi oportunități noi de învățare;
- Vom manifesta interes față de noi, față de ceilalți și față de instrumentele și materialele pe care le folosim;
- Nu vom renunța atunci când ceva merge rău! Vom încerca din nou!
- Vom învăța să facem lucrurile bine! Vom fi competenți!

Procesul artistic este o experiență estetică ce nu poate fi judecată ca fiind *bună* sau *rea*, ci una care îi ajută pe elevi să se perceapă drept indivizi valoroși, destoinici și competenți în baza realizărilor artistice. În învățământul special, elevii au, cu precădere, nevoie de experiențe care să îi ajute să se perceapă și să se accepte așa cum sunt, în ciuda expectanțelor și stereotipurilor care pot cu ușurință să le influența percepția de sine.

Cei mai mulți profesori includ artele pentru a preda o anumită disciplină. Pentru identificarea conexiunilor dintre discipline, profesorii se folosesc de arte drept resurse pentru a ilustra diferite forme de cunoaștere, pentru a clarifica aspecte particulare ale unor anumite discipline sau pentru a dezvolta anumite competențe (Krug & Cohen-Evron, 2000). Diferite idei și procese pot deveni concrete pentru elevi, printr-o reprezentare artistică. În bolile psihice, care afectează întreaga ființă umană în complexitatea ei biologică, psihologică, axiologică și socială, intervenția profesorului prin art-terapie este de mare importanță. Aceasta, ca și componentă a terapiei ocupaționale, are ca scop corectarea urmărilor bolii ce a determinat

dizabilitatea. Dezvoltarea deprinderilor adaptative ajută o persoană cu un anumit grad de incapacitate să-și poată pune în valoare întregul potențial restant, în vederea recuperării (atât pe plan familial, cât și profesional), prin integrare într-o activitate utilă la cel mai înalt nivel accesibil lui (Chirilă, 2011).

Unul dintre aspectele interesante ale terapiei prin artă este că, prin intermediul creațiilor realizate, elevul poate revedea oricând drumul pe care l-a străbătut. În același timp, rolul profesorului nu este doar acela de a interpreta lucrările, ci de a susține participantul în transformarea sa pentru a-l ajuta să le vadă cu mai multă claritate și încredere.

Rolul art-terapiei în dezvoltarea personalității elevilor cu CES

[Copiii cu Cerințe Educative Speciale]

Artistul, primul spectator al operei sale, comunică cu imaginile în devenire, cu sinele, folosește creativitatea și imaginația ca unelte de investigație, învață pe tot parcursul activității plastice despre modul în care creativitatea, imaginația din procesul de „a face artă” poate duce la o înțelegere mai profundă a lumii prin procesul creativ.

Educația prin artă influențează dezvoltarea personalității copiilor cu CES, cât și dezvoltarea celorlalte compartimente ale vieții psihice. Se procedează la dezvoltarea abilităților manuale, a dexterității și capacității de coordonare generală și oculo-motorio, la dezvoltarea percepțiilor și reprezentărilor, la stimularea capacității de concentrare a atenției și de efort voluntar. În funcție de subiectul și obiectul artistic sunt stimulate capacitățile creative și afectiv-comportamentale, respectiv sensibilitatea, receptivitatea și dezvoltarea spiritului estetic. În funcție de rezultatele și produsele activității obținute se dezvoltă imaginea pozitivă de sine, stima pozitivă de sine, încrederea în forțele proprii.

Tehnicile de terapie prin artă, numite și tehnici creative, dispun de o serie de instrumente împrumutate din domeniul artelor plastice. Pictura, desenul, colajul, fotografia, sculptura, modelajul, teatrul, poveștile, dansul etc. devin instrumente de comunicare, un fel de prelungire a ființei umane. Raportându-se la particularități ale personalității, educația prin artă și cercetările anterioare din domeniu demonstrează importante achiziții delimitate de Newall (2012) în două categorii:

Intrinsec

- creativitate și imaginație
- auto-exprimare și percepție
- conștientizare spațială
- aptitudini vizuale (percepția culorilor, tonului, compoziției, mărimii etc.)
- acuitate fizică (desen, coordonare ochi-mână etc.)

Extrinsec

- Îmbunătățirea abilităților de a explica, evalua și rezolva probleme
- Dezvoltarea conștientizării legăturilor interculturale (picturi, practici, simboluri)
- Planificare și respectare termene proiecte artistice
- Difuzarea și sprijinirea perspectivelor
- Lucru în echipă, învățare auto-dirijată (apud Laal *et al.* 2014).

Întrucât în acest demers, suntem interesați, în special de proces, nu de produs, scopul final al activităților derulate în școli este acela de a-i transforma pe elevi în indivizi *autonomi* – care să acționeze în funcție de preferințele, interesele și abilitățile personale și independent de influențele externe. Autonomia, controlul și auto-realizarea sunt atu-uri ce permit acestora să își asume rolul de adulți de succes (Adamek, Darrow, 2012:102). La nivelul personalității elevilor cu CES, rezultatele din școli susțin nevoia dezvoltării prin artă a următorilor factori:

- *Asertivitate* – abilitatea de a te exprima direct, respectând, în același timp, opinia celorlalți. Elevii cu dizabilități sunt, mai degrabă, pasivi sau predispuși să îi aprobe pe ceilalți. Inerentă momentelor de exprimare a dorințelor și opiniilor, este abilitatea de a le invoca și argumenta. A cere elevilor să verbalizeze motivațiile preferențiale pentru o anumită activitate reprezintă o modalitate de a promova gândirea analitică și critică. În general, nu există răspunsuri corecte sau greșite în transmiterea propriei opinii, dar a cere elevilor să își apere punctul de vedere atunci când întâlnesc opoziția altora, poate promova gândirea de nivel superior.

- *Creativitatea* – pentru a fi creativă, o persoană trebuie să fie capabilă de a gândi într-un mod diferit sau divergent, de a-și asuma riscuri și de a explora alternative (Torrance, 1993; Webster, 2002). Profesorii pot cultiva creativitatea elevilor cu dizabilități încurajând improvizația, cerând acestora să identifice modalități diferite de lucru sau de utilizare a materialelor.
- *Flexibilitate* – abilitatea de a fi flexibili la elevii cu dizabilități este foarte importantă întrucât încurajează perseverența în fața dificultăților și este strâns legată de procesul de rezolvare de probleme și de luare a deciziilor. Profesorii pot promova dezvoltarea acesteia prin activități în care cer elevilor să identifice soluții la probleme anterioare, dar și modul în care aceste soluții pot fi aplicate și altor situații sau probleme.
- *Stima de sine* – participarea la activități în grup contribuie la dezvoltarea relațiilor pozitive cu ceilalți – fapt ce conduce la creșterea stimei de sine.
- *Socializarea* – profesorii pot crea situații care să permită interacțiunea interpersonală, bucuria de a ajuta, nu doar de a fi ajutat.

Elevii cu CES care beneficiază de art-terapie, pot avea să aibă dificultăți de învățare, dizabilități fizice, probleme emoționale sau de comportament. Pentru a facilita dezvoltarea acelor abilități, valori și caracteristici de care toți avem nevoie pentru a trăi și munci într-o societate bazată pe cunoaștere, elevii au nevoie de oportunități pentru a se angaja în situații creative de rezolvare de probleme, gândire analitică, lucru în echipă, discernământ și judecată. Rezultatele pozitive prin artă au consecințe afective, cognitive, culturale, personale, fizice și sociale pozitive ce îi ajută pe elevi să se integreze armonios și sigur în societate.

În direcția orientării școlare și profesionale a elevilor dezvoltarea unor astfel de însușiri aptitudinale constituie precondiția de suport, în vederea unei alegeri pentru carieră. În acest sens, în cadrul școlilor, se aplică educația prin artă, pe baza Terapiilor Complexe și Integrate, dar și colateral prin activitățile instructiv-educative și educativ-terapeutice. Se folosesc tehnici din pictură (icoane pe sticlă, ornamentarea diferitelor obiecte, felicitări, măștișoare), dansuri moderne și populare sau arta plierii hârtiei (origami, quilling etc.). Aceste tipuri de activități se aplică permanent pentru toți elevii, în funcție de nivelul și orientarea lor. De exemplu, se identifică eșantioane de elevi cu abilități în arte plastice. Aceștia pot lucra în cadrul cercului de pictură al școlii

pe activități particulare (icoane pe sticlă, câni și farfurii decorate), urmând ca acestea să fie comercializate în cadrul târgurilor organizate la nivel local, regional sau național.

Elevul produce mult mai mult prin artă decât simpla expunere a unor materiale. Atunci când îl privim pe copil pur și simplu ca viitorul adult, dacă îi negăm propria personalitate precum și dreptul de a se exprima, atunci este imposibil să vorbim de arta copilului. În ciuda acestor argumente, apar în continuare întrebările: cum poate un copil să picteze dacă nu poate ține o pensulă? Cum poate să lucreze cu argila dacă nu o poate atinge? Cum poate cineva să deseneze dacă instrumentele sunt inaccesibile din cauza mărimii sau a formei?

Una dintre cele mai consistente provocări pe care Read (*apud* Cannatella, 1992) încearcă să o scoată în evidență este aceea că educația are trebui să fie sinonimă cu arta. Mai mult, menționează el: „copilul, înainte de a controla un pix sau o pensulă, își dorește cu o plăcere imensă să atingă cu degetele acuarelele și să transfere culorile cu un scop pe o foaie albă. Atunci când există un scop, există bazele sentimentului de disciplină, co-operare și reflexe musculare”. Avem convingerea că, mai întâi cu sprijin și mai apoi, independent, toți copiii pot găsi o formă de artă în care să se regăsească sau pe care să o folosească pentru a comunica trăiri și sentimente. Nu trebuie ca ei să aibă un talent într-un anumit tip de artă. Fiecare creație comunică ceva și mai important este mesajul subliminal pe care elevul îl transmite prin ea. Cu toate acestea, potențialul copiilor cu dizabilități de a reprezenta sentimentele și gândurile prin intermediul artei nu este suficient exploatat, de aceea ne-am dorit ca lucrarea de față să reprezinte o pledoarie pentru educația prin artă.

Concluzii

Contextul social, economic, cultural și educațional al secolului al-XXI-lea, impune modalități noi de abordare a artei, culturii și creativității. Această perspectivă, fie în învățarea formală, fie în învățarea informală, trebuie să îi ajute pe elevi, viitorii adulți, să devină participanți activi și reflexivi în societate, dar și în propriul proces de învățare (***, 2004). Unul din avantajele de care pot beneficia elevii cu CES este acela al terapiilor prin artă.

Art-terapia combină procesele creative, artele vizuale, domeniul dezvoltării umane, cu modele de consiliere și psihoterapie ce diferă ușor de la

o școală la alta. Profesorul poate utiliza tehnicile create, artele plastice pentru a călăuzi persoana în călătoria sa către descoperire de sine, echilibru, autorealizare, individualizare. Art-terapia este o modalitate foarte eficientă ce facilitează auto-cunoașterea, înțelegerea de sine, găsirea sensului vieții, eliberarea de anxietate, tensiune, traume, dezvoltarea abilităților de exprimare, comunicare, funcționarea adecvată în societate, dezvoltarea încrederii în sine, crearea de strategii de rezolvare a conflictelor, integrarea, percepția extinsă a lumii înconjurătoare, claritatea în gândire, echilibrarea emoțională, dezvoltarea creativității etc.

Avantajele acestei terapii sunt multiple, ea tratează o gamă largă de afecțiuni precum anxietatea, tulburările de alimentație, problemele de natură psiho-socială, dificultăți de relaționare și socializare, agresivitatea, hiperactivitatea, tulburările mentale, abuzul, tulburările emoționale, efectele secundare legate de dizabilitate, problemele neurologice etc. (Bedivan, 2010). Această terapie facilitează comunicarea, depășirea anumitor probleme emoționale (anxietate, furie) și ajută la conectarea cu sinele prin alte mijloace decât cele verbale. În același timp, contribuie la dezvoltarea capacităților empatice, la relaționarea mai eficientă cu ceilalți, fiind o sursă de eliberare și un catalizator al procesului de transformare a personalității. Prin faptul că favorizează dezvoltarea potențialului creator, conferă o stare generală de bine și un sentiment de autonomie.

Educația prin artă se bazează pe ideea că procesul creativ facilitează construirea/ refacerea și recuperarea și este o formă de comunicare non-verbală a gândurilor și sentimentelor. Precum alte forme de psihoterapie și consiliere, este folosită pentru a facilita dezvoltarea personală. Ea susține ideea că toți indivizii au capacitatea de a se exprima, în mod creativ și că produsul este mai puțin important decât procesul terapeutic implicat.

Bibliografie

*** *Arts Education – a Lifelong Learning Strategy, 2004-2009*, Scottish Arts Council, 2004.

Adamek, Mary; Alice-Ann Darrow, „Music Participation as a Means to Facilitate Self-Determination and Transition to Community Life for Students with Disabilities”, In *The Intersection of Arts Education and Special*

Education: Exemplary Programs and Approaches (pp. 101-112), VSA The International Organization on Arts and Disability, 2012.

Andrus, Lucy, „Teaching Urban Students with Special Learning Needs: What We Have Learned through the Art Partners Program”, In *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches* (pp. 19-46), VSA The International Organization on Arts and Disability, 2012.

Bedivan, Ana-Caterina, „Art-terapie...un domeniu aparte”, *Săptămâna medicală*, 98, publicat pe 31 august 2010.

Cannatella, Howard, „Education Through Art”. Philosophy of Education Society of Great Britain, 1992.

Chirilă, Emilia, *Educație artistică și art-terapie cu mijloace specifice ceramicii*, Teză de doctorat, Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca.

Dragomir, Alina, „Arta ca terapie”, publicat pe 23 septembrie 2012.

Facebook Page - Personalitati-cu-handicap-care-au-influentat-istoria.

Krug, Don & Cohen-Evron, Nurit, „Curriculum Integration and Practices in Art Education”, *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275, 2000.

Laal, Marjan; Aliramaei Arsalan; Laal Ashkan, „Lifelong Learning and Art”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4047-4051, 2014.

Malchiodi, A. Cathy, *Handbook of Art Therapy*, Second Edition, London, 2012.

Newall, Diane, „Why teach art? Does art have a value?” Cambridge, UK: The Open University Publishing, 2012.

Dezvoltarea personală și transpersonală a preadolescenților prin art-terapie

Personal and transpersonal development of preadolescents through art therapy

Anamaria Gheorghiu¹

Abstract

Sistemul educațional românesc actual are tendința de a forma elevii în acord cu câteva principii, din păcate, foarte restrictive: se insistă pe memorare și nu pe creativitate; se tinde către specializarea globală a elevului, neglijându-se înclinațiile și talentele acestuia, în cadrul învățământului de masă; se insistă pe efectuarea câtor mai multe ore de limbă română, matematică și eventual ore de profil la clase de bilingv, fără a se ține cont de nevoile reale de dezvoltare ale elevilor.

În acest context, am desfășurat, spre susținerea unei dezvoltări ample, echilibrate și complete a personalității elevilor, un proiect – pilot de organizare a unui grup de „Dezvoltare personală și transpersonală prin art-terapie”, grup alcătuit din elevi de clasa a V-a (cu vârste cuprinse între 11 – 13 ani).

Temele ședințelor de consiliere de grup au fost alese de la începutul proiectului, astfel încât să asigure o dezvoltare echilibrată a posibilităților de manifestare a elevilor, baleind toate formele de exprimare artistică, echilibrat

¹ Prof., psiholog educațional, consilier școlar la Școala „Șt. Bârsănescu” Iași, Romania.

îmbinate.

Studiul nostru s-a axat pe posibilitatea introducerii unor forme de meditație dinamică în cadrul ședințelor de art-terapie cu preadolescenții, ca element catalizator al procesului de catharsis, a cărui amploare a putut fi evaluată prin intermediul creării unei *mandala* personale de către fiecare participant. Cadrul de desfășurare a unor meditații dinamice a fost introdus treptat, prin intermediul unor ședințe preliminare de art-terapie și consiliere a preadolescenților. Apoi, s-a studiat manifestarea acestora în contextul meditațiilor dinamice și s-a evaluat profunzimea impactului transformator al acestora prin analiza proiectivă a unor mandala create de preadolescenți imediat după încheierea ședințelor de meditație dinamică, precum și prin metode de auto-evaluare.

Rezultatele arată că participanții au înregistrat toți amorsarea unor transformări de personalitate și extinderea conștiinței de sine, în urma practicilor de meditație dinamică, îmbinate cu exprimarea artistică de sine.

Cuvinte-cheie: art-terapie, dezvoltare personală și transpersonală, preadolescenți.

De ce „Dezvoltare personală și transpersonală”? Pentru că elevii sunt literalmente bombardați cu informații menite să le dezvolte funcțiile cognitive, dar se fac eforturi reduse pentru a li se susține dezvoltarea afectivă, volitivă, a atenției, capacitatea de socializare, de comunicare, creativitatea, capacitatea de rezolvare de conflicte, capacitatea de a se auto-echilibra, astfel încât să devină adulți armonioși, bine inserați social, cu succes în carieră și familii armonioase. Există 8 tipuri de inteligență puse în evidență de oamenii de știință, dar sistemul nostru educațional nu favorizează decât dezvoltarea intensă a două tipuri, plus dezvoltarea medie a altor două tipuri de inteligență, restul fiind neglijate. Dezvoltarea personală și transpersonală reprezintă un concept care reunește activități specifice care urmăresc dezvoltarea tuturor aspectelor psihice și de personalitate ale ființei umane.

De ce „Art-terapie”? Deoarece această formă de „terapie” (care, de fapt nu este o terapie în sens medical, ci un ansamblu de metode și tehnici de stimulare a dezvoltării umane prin arte) permite dezvoltarea în cel mai înalt grad a creativității, facultate psihică strâns legată de imaginație, care permite adaptarea omului la orice tip de activități, de societate, de condiții de viață. Este acea facultate psihică prezentă în cel mai înalt grad la genii și creatorii recunoscuți, indiferent de domeniul de activitate. O persoană înzestrată cu

creativitate peste medie va înregistra succese deosebite în orice domeniu în care se va specializa. În plus, în loc să „producem” tineri absolvenți de școală cu minți antrenate, dar cu suflete „veștede”, putem forma tineri armonioși, echilibrați atât cognitiv cât și afectiv, apti să trăiască vieți împlinite.

De ce clasa a V-a? Deoarece elevii acestei clase sunt scutiți de examene sau evaluări la nivel național, sunt la o vârstă de maxim potențial de dezvoltare a creativității, manifestă o curiozitate intensă pentru nou și pentru o expresie artistică frumoasă (nu sunt încă acei adolescenți atrași de aspecte bizare, ieșite din comun, și nu neapărat benefice pentru dezvoltarea lor). La clasele a V-a solicitările școlare nu sunt atât de mari ca la clasele a VII-a și a VIII-a. În fine, elevii claselor a V-a constituie cea mai potrivită grupă de vârstă pentru a se angrena în activități de tip ludic, dar cu scop terapeutic / de dezvoltare personală, fără a se inhiba sau a se feri de colegi – astfel încât, coeziunea grupului este mai bună.

Grupul de lucru a reunit 9 elevi, 4 băieți și 5 fete, selecționați în urma unui test aplicat la nivelul claselor a V-a din școala „Ștefan Bârsănescu” din Iași, în care elevii erau solicitați să-și exprime dorința și disponibilitatea de participare la proiect și atracția pentru artă, în general. Nu am ales elevi cu calități artistice certificate sau care urmează deja cursuri de pregătire artistică, deoarece unul din scopurile proiectului nostru a fost de a demonstra accesibilitatea largă a metodelor de dezvoltare prin artă; de asemenea, am considerat că elevii care nu manifestă interes pentru acest tip de activitate extra-curriculară nu ar trebui antrenați în proiect. În acest sens, am mai considerat că elevii care manifestă totuși, un interes deosebit pentru una sau mai multe forme de exprimare artistică pot fi receptori mai buni ai mesajului transformator al proiectului.

Temele sedințelor de consiliere de grup

Acestea au fost alese de la începutul proiectului, astfel încât să asigure o dezvoltare echilibrată a posibilităților de manifestare a elevilor, cuprinzând toate formele de exprimare artistică, echilibrat îmbinate. Prezentăm mai jos datele și temele specifice fiecărei întâlniri de lucru a grupului de dezvoltare personală și transpersonală prin art-terapie:

25 februarie – „De ce acest grup?” – Definirea creativității și rolului ei în viața fiecărui elev. Formularea obiectivelor grupului. Prezentarea fiecărui membru al grupului și auto-atribuirea unui pseudonim artistic.

3 martie – „Rolul și importanța emoțiilor în viața noastră” – Prezentarea prin narațiune a modului cum ne călăuzesc emoțiile. Identificarea propriilor emoții predominante și reprezentarea lor grafică.

10 martie – „Naufragiul – scenariu psihodramatic” – Proiecția grupului într-un scenariu provocativ, menit să-i facă pe elevi să conlucreze pentru unitatea de grup și comunicare sufletească profundă.

24 martie – „Muzica, cea mai complexă expresie artistică a sufletului uman” – Prezentarea valențelor creative active și pasive ale muzicii. Introducerea elevilor în lumea semanticii muzicale.

31 martie – „Muzică, povești și mandala” – Crearea unui scenariu narativ pornind de la un colaj de teme muzicale interpretate întâi individual, apoi la nivel de grup. Articularea secvențelor narative într-o mandala a grupului.

8 aprilie – „Ritm, melodii și armonie”- Familiarizarea cu componentele esențiale ale unei piese muzicale. Exersarea efectelor ritmului și melodiei asupra stărilor emoționale.

29 aprilie – „Co-creatori ai propriului univers” I – Metode de cultivare a încrederii în sine, de optimizare cognitivă și emoțională prin artă. Prima etapă de introducere a meditației dinamice (prezentare teoretică a etapelor și exersarea modelului de respirație inversată).

6 mai – „Co-creatori ai propriului univers” II – Metode de cultivare a încrederii în sine, de optimizare cognitivă și emoțională prin artă. A doua etapă de familiarizare cu meditația dinamică (exersarea respirației inversate și auto-observarea).

13 mai – „Călătoria personală” – a treia etapă a exersării meditației dinamice, aplicarea întregii secvențe a celor 7 etape. Cadoul artistic al grupului – mandala personală a fiecăruia.

15 mai – Evaluare a proiectului de dezvoltare personală de către elevi: feedback, concluzii, perspective, propuneri pentru activitățile viitoare.

Ca program general de desfășurare a fiecărei ședințe de lucru, aceasta a debutat prin lecturarea de către moderator a unei povestiri terapeutice cu semnificație legată de tema de lucru curentă. Grupul dezbătea câteva minute povestirea și mesajul acesteia. Urma o scurtă secvență de captare a atenției elevilor în vederea realizării sarcinii de lucru pentru ședința în curs. Apoi intervenea etapa provocativă, în care elevii erau solicitați să manifeste diverse laturi ale personalității lor prin formele artistice specificate de la început. Această etapă conține și aspectul cathartic, de auto-transformare a participanților prin intermediul artelor. Urma etapa de (auto)evaluare și

integrare sinergică a tuturor produselor create sau manifestărilor participanților în unitatea grupului.

Primele șase ședințe de consiliere au avut ca scop introducerea unor elemente de art-terapie și familiarizarea preadolescenților cu acestea. Astfel, copiii au învățat să-și exprime emoțiile, gândurile și intențiile prin intermediul desenului, al muzicii și al mișcării ritmice. Apoi, am trecut la etapa următoare, provocarea unui *shift* emoțional de tip cathartic prin practica gradată a meditației dinamice.

Etapele desfășurării meditației dinamice

Meditația dinamică este cunoscută ca fiind o modalitate apropiată omului modern, de depășire emoțională și atitudinală a problemelor și obstacolelor cotidiene, prin cultivarea unei stări de liniște interioară și a resemnificării problemelor, ca rezultat al catharsis-ului provocat de o stare de agitație corporală extremă, în condiții controlate.

În lucrul cu preadolescenții, am folosit o metodă adaptată nevoilor lor de dezvoltare și capacității lor de reacție; etapele acestora sunt următoarele:

1. Concentrarea asupra situației de fapt – copiii au fost invitați să se plimbe prin spațiul pus la dispoziție, în liniște, reflectând la propria problemă, ca și cum ar fi singuri cu ea. Această etapă pregătitoare a durat 5 minute.
2. După cca 3 minute, copiii au fost invitați să se așeze și să respire după modelul a ceea ce am numit „*respirație dispneică inversată*”, insistând asupra expirației – efectuată în mod forțat, în timp ce inspirația se face de la sine, ca reflex al expulzării forțate a aerului din plămâni. Acest exercițiu respirator a durat cca 5 minute. Efectele unui asemenea tip respirații sunt descrise de Stanislav Grof în experiențele sale de respirație holotropică, vizând inducerea unei „stări alfa”, de transă ușoară, premergătoare declanșării unui catharsis.
3. În etapa a treia, de *catharsis*, preadolescenții au fost invitați să vină în picioare, să-și caute suficient loc în spațiu pentru ca, pe o muzică ritmată special aleasă, să danseze și să-și miște corpul după cum simțeau, fără nici o regulă și fără a ține cont de ceea ce fac ceilalți. Singurul element pe care li s-a indicat să se concentreze a fost obținerea unei stări de eliberare interioară, de putere personală și

încredere în sine, ca expresie a cuplării la resursele interioare adaptative. Această etapă a durat 10 minute.

4. Cea de-a patra etapă, intitulată etapa „DA!”, li s-a cerut participanților să ridice brațele în sus și să strige DA! cu toată participarea afectivă pe care o puteau angrena, concentrându-și atenția pe senzațiile de la nivelul pieptului și abdomenului. Ideea acestei indicații constă în faptul că somatizarea celor mai multe emoții se realizează la aceste nivele, iar conversia unei somatizări negative într-una pozitivă se face prin ancora verbală DA. Durata acestei etape a fost de 5 minute.
5. Această etapă necesita ca participanții să oprească manifestarea corporală, să se așeze și să rămână complet calmi, în tăcere. Solicitarea era de a se observa pe sine, la nivel de gânduri, emoții, senzații, stare generală. Participanții au petrecut astfel alte 5 minute.
6. În urma auto-centrării, copiii au fost solicitați să realizeze pe o foaie de hârtie A4 un desen, reprezentând o *mandala* personală, care să reprezinte experiența lor, călătoria lor personală și cum le apare în prezent problema la care s-au raportat inițial. Timpul alocat acestei etape a fost de 15 minute.
7. Ultima etapă, a șaptea, a constat în prezentarea mandalei personale de către fiecare participant, cu observarea realizării unui salt de conștiință și a resemnificării problemei într-un sens superior, net adaptativ. Am numit această etapă – *celebrarea victoriei*. În final, mandala personală a fiecărui participant a fost inclusă în „portofoliul de dezvoltare personală prin art-terapie” întocmit pe baza tuturor ședințelor de consiliere pe teme de art-terapie, ca element de feed-back și evaluare a activității participanților.

Rezultate și concluzii

Preadolescenții care au participat la ansamblul de ședințe de consiliere prin art-terapie au fost în prealabil evaluați la nivel de anxietate, manifestare a inteligenței emoționale, asertivitate, capacitate de adaptare la stres. Deși rezultatele inițiale au demonstrat că toți preadolescenții s-au înscris în cote normale, re-evaluarea după cele zece ședințe de art-terapie a relevat că:

- a. La toți participanții, nivelul de anxietate a scăzut față de cel inițial;
- b. Anumite scoruri ale autocontrolului, încrederii în sine și conștiinței de sine au fost mai ridicate la 8 din cei 9 participanți;

- c. Capacitatea de comunicare asertivă a crescut cu 20% la 6 dintre cei 9 participanți și cu 10-12% la ceilalți;
- d. Capacitatea de adaptare la stres a fost evaluată prin intermediul tipurilor de reacție adaptativă pe care le-au manifestat preadolescenții în situații simulate. Cinci dintre ei au folosit ancora verbală din cadrul metodei de meditație dinamică, doi au avut o reacție de tip *win-win*, iar ceilalți doi au preferat abordarea situației prin comunicarea asertivă. Dar nici unul dintre preadolescenți nu a manifestat tendințe de evitare, abandon sau reprimare, ceea ce poate fi considerat un succes în ce privește sporirea metodelor de *coping* la stres.

În concluzie, putem afirma că, dincolo de a fi un ansamblu de metode agreabile, cu funcție eminamente estetică, tehnicile și metodele de consiliere prin art-terapie aplicate la preadolescenți și (prin extrapolare) la adolescenți reprezintă un instrument eficient și intens stimulator de dezvoltare personală, de reducere a stresului și anxietății, de sporire a capacității de adaptare și a nivelului de comunicare asertivă, precum și de amplificare și nuanțare a componentelor psihice ale inteligenței emoționale.

Bibliografie

- Crainici, Nineta – *Cum să ne vindecăm prin respirație și sunet*, Editura Orfeu, București, 2000.
- Dewhurst-Maddock, Olivea – *Terapia prin sunete*, Editura Teora, București, 1999.
- Grof, Stanislav, *Psihologia viitorului*, Elena Francisc Publishing House, București, 2005.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea Veche, București, 2008.
- Iamandescu Ioan- *Elemente de psihosomatică generală și aplicată*, Ed. Infomedica, București, 1999.
- Iamandescu I.B. - *Muzicoterapia receptivă*, Ed Infomedica, București, 2000.
- Mitrofan, Iolanda, *Orientarea experiențială în psihoterapie*, Ed. SPER, București, 2005.
- Santagostino, Paola, „Cum să te vindecî cu o poveste”, Ed. Humanitas, București, 2010.
- Șchiopu, Ursula – *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, București, 1980.

Evoluția conceptului de predare a cunoștințelor muzicale: coordonata general-didactică

***The concept of teaching and formation of musical knowledge:
the evolution of pedagogical aspect***

Viorica Crișciuc¹

Abstract

The arts' pedagogy, through the contributions of Dm.Kabalevki, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Goriunova, N.Grodzenskaia, N.Vetlughina, V.Șațkaia, L.Școlear, V.Vasile, I.Gagim, etc. formulates insistently and consistently its own system of classification of musical knowledge and of the methodology of their teaching/formation as an integral part of musical competence. The authors elaborate a new *pedagogical* concept of musical knowledge classification. The system includes *the musical ABC* and *the musical initiation*, which should not be identified with the musical reading and the writing and the study of the musical notes, but to provide musical knowledge acquisition that determines the perception of music as a living art.

Keywords: *the arts' pedagogy, musical knowledge, the musical ABC, the musical initiation.*

¹ PhD candidate, Alecu Russo Bălți State University, Republica Moldova.

Actualitatea și importanța cercetării realizate decurge din caracteristicile specifice ale domeniului educației muzicale, în abordare teoretică și praxiologică.

Reforma învățământului muzical din R. Moldova a declanșat un larg proces de reconceptualizare a educației muzicale, de construcție și dezvoltare curriculară, reevaluare și restructurare a conținuturilor sale, de *reconsiderare și adaptare la principiile artei-receptării-creației a metodologiei de predare-învățare-evaluare*.

Teoretic, cea mai importantă premisă a actualității cercetării noastre este constituirea în anii '80 ai secolului trecut, în spațiul educațional sovietic, din care făcea parte și actualul spațiu educațional al R. Moldova, a teoriei educației artistic-estetice A.I.Burov, E.V.Kveatkovski, A.M.Levidov, B.T.Lihaciov [1], care fundamentează complementarea didacticii clasice, concepută în totalitate pe principiile cunoașterii științifice și empirice, cu principii ale cunoașterii artistic-estetice.

Pe plan universal, regional și național, acest concept este promovat, respectiv, de: A.Bergson, M.Dufrenne, D.Jonassen și M.Tassmer, B.Teplov, W.Tatarkiewicz, G.Văideanu, W.Weaver și G.Price, L.S.Vîgotski, E.B.Abdulin, A.Apraxina, B.Asafiev, L.Bezborodova și Iu.Aliev, N.A.Vetlugina, L.G.Dmitrieva și N.M.Cernoivanenko, D. Kabalevski, V.V.Medușevski, E.Nazaikinski, L. V.Șkolear [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Coordonata general-didactică. Conform didacticii moderne, procesul de învățământ se constituie din trei activități de bază: *predarea, învățarea și evaluarea*.

Secolul al-XX-lea ne oferă caracteristicile principale ale didacticii în formă de concepte.

Conceptul formativ, al pedagogiei active, în didactică s-a anunțat cu mult mai înainte și în spațiul educațional românesc, dar la sf. sec. al-XX-lea acesta era deja bine stabilit. Astfel, în anul 1988, I. Bontaș afirmă că „elevul nu va fi doar un receptor în actul de comunicare al profesorului, ci va fi cel care află singur adevărul, folosind analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și aplicarea cunoștințelor” [4].

La rândul său, conceptul general al învățământului formativ se constituie din variate concepte particulare, care îl reprezintă în aspectele sale definitorii.

Cunoștințele (lb.lat. *cognoscere* – informație). Cunoștințele reprezintă componenta cognitivă a instruirii și învățării, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze.

DEX-ul definește primele două sensuri ale cuvântului drept totalitate a noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care *le are cineva* într-un domeniu oarecare. Contrar definiției din dicționar, limba română, și nu numai, a osificat expresia *a preda cunoștințe*. Dar cunoștințele nu se identifică cu informația; ele sunt informații achiziționate, valori ale persoanei, acest aspect definitoriu al cunoștințelor fiind evidențiat chiar și de autori ai didacticii clasice, precum I. C. Stanciu, I. C. Babanski, V. V. Kraevski, N. Naumov [1, 2, 3] ș.a.

Potrivit lui I. Bontaș, S. Cristea, C. Cucoș, I. Grigoraș ș.a., cunoștințele sunt proiectate în contextul *predării*, realizarea căreia angajează trei operații complementare:

a) *de definire*, care asigură introducerea cunoștințelor noi în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, semne, simboluri;

b) *de expunere* a cunoștințelor, prin aserțiunea cunoștințelor definite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, care angajează și opiniile celor educați;

c) *de explicare*, care asigură susținerea actului didactic prin ordonarea procedurală, teleologică a cunoștințelor transmise la nivel de comunicare pedagogică.

O viziune de ultimă oră asupra cunoștințelor, aferentă conceptului *învățământ formativ* și principiilor creației-receptării artistice, avansează Vl. Pâslaru [9], conform căreia, chiar și în cunoașterea științifică cunoștințele sunt mult diferite de informații (noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze), fiind marcate de personalitatea subiectului cunoscător, cu atât mai mult sunt acestea personalizate în cunoașterea artistic-estetică, în care adevărul (scopul oricărei cunoașteri) nu se află în universul exterior subiectului cunoașterii, ci, precum afirmă și M. Heidegger [10], este re-creat, produs de către însuși receptorul operei de artă, deci este un adevăr din zona universului intim al subiectului educat.

Predare de cunoștințe. *Didactica tradițională* definește predarea în baza cunoașterii empirice, potrivit căreia puntea de contact între subiectul (educator) și obiectul educației (elev) o realizează actul simplu de transmitere-

recepționare a informației, numită de obicei cu termenul *cunostințe*. Învățarea, ca formă principală a activității elevului, se centrează pe un model. Ucenicia, de ex., (*apprenticeship*) se reducea la observarea/contemplarea de către ucenic a activității meșterului/mentorului și încercarea de a executa aceleași operații în mod independent [4].

Didactica moderna se întemeiază pe fundamente psiho-pedagogice noi. *A preda* nu este sinonim cu *a spune*, eventual *a dicta*, și a cere reproducerea verbală la lecția viitoare de către elevi a informației asimilate. Predarea este definită în strânsă relație cu obiectivele educaționale, a preda (în sens didactic) înseamnă *a organiza și a dirija experiențe de învățare școlară*. Managementul experiențelor de învățare școlară include o suită de operații concrete, precum: prezentarea faptelor, exemplelor, modelelor, exponatelor; antrenarea elevilor în activități de explorare și transformare a realității; deducerea esențialului și formularea lui în definiții, legi, principii, reguli; organizarea și încurajarea actului de învățare/asimilare a ofertei didactice.

Predarea modernă este un act de comunicare între cei doi subiecți ai actului pedagogic, profesorul și elevul; ea obiectivează competențele educaților, organizează oferta didactică.

Pentru a realiza actul comunicării didactice/pedagogice, primul subiect al educației, profesorul, trebuie să posede un sistem de competențe psiho-didactice, care, conform lui G. Brown₂, ocupă o poziție centrală în actul didactic, deoarece, prin acestea, profesorul dispune de proceduri acționale și cognitive specifice – *strategii, metode, procedee, tehnici de lucru*, care reprezintă competențele de predare în situații școlare concrete [10]. Evidențierea noastră în textul autorului indică asupra componentelor de bază ale strategiei didactice. Repertoriul metodologic al profesorului capătă contur specific și se obiectivează în activitățile didactice curente, precum lecția, experimentul de laborator, dirijarea studiului individual etc. Aceste acțiuni modifică structurile cognitive, procedurale și afective ale elevilor. Anumite reacții ale elevilor sunt ușor percepute de profesor, ca, de ex., stăpânirea unei noțiuni prin definirea ei și cu ocazia parcurgerii sarcinilor de lucru; comprehensiunea sau confuzia, relevată de reacțiile nonverbale ale elevului etc. G. Brown propune termenul *monitorizare*, pentru a descrie percepția și valorificarea pedagogică a semnalelor la vedere în proximitate. Alte modificări în personalitatea elevului, deși postulate, rămân ascunse observației directe: de ex., volumul și profunzimea stăpânirii conceptelor și operațiilor, dezvăluirea lor fiind obiectul unor studii sistematice de evaluare. Percepția

profesorului, monitorizarea și evaluarea generează sisteme de criterii ce vor fi aplicate în selecția demersurilor didactice optime, apoi în realizarea efectivă a secvențelor de instruire.

Predarea ca organizare pedagogică a ofertei didactice. Actul predării și al educației pretinde profesorului un grad sporit de profesionalism – de documentare, antrenament și dirijare a procesului instructiv-educativ, de evaluare a situațiilor și rezultatelor școlare. Profesorul modern este proiectant (designer) și manager al experiențelor de învățare școlară: reprezentări, noțiuni, principii etc. cu privire la obiectele și fenomenele lumii externe și la relațiile dintre ele, la care se adaugă operațiile mintale, grație cărora subiectul cunoscător se poate angaja în transformarea realității, inclusiv în plan practic-acțional. Caracteristicile constante, deci și esențiale, îl determină pe subiectul cunoscător să le sintetizeze sau să le condenseze în noțiuni și legități, care devin astfel valori intelectuale, alimentând continuu sistemul său cognitiv [6].

Se știe că organizarea logică a informației este o chestiune de construcție curriculară la nivelul conținuturilor educaționale, iar oferta pedagogică reprezintă suportul dirijării actului instructiv-educativ, deci este o chestiune de metodologie [9]. Activitatea de predare așează un număr relativ restrâns de secvențe în configurații particulare, concrete și diverse.

Conform lui M. Ionescu și M. Bocoș, predarea cunoștințelor pornește fie de la exemple/fapte concrete pentru a ajunge – prin analiză, sinteză și generalizare – la definiția noțiunii, la enunțul unei reguli etc. (calea inductivă), fie se introduc inițial definiții ori descrieri concise, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete (calea deductivă), fiind aplicate metode și procedee precum valorificarea informației, articularea exemplelor pe secvențe, alternanța enunțurilor teoretice și a exemplelor, metode intuitive (scheme, modele) [7].

Therer și Wilemart, citați de aceeași autori, au descris patru stiluri de predare:

- a) *transmisiv*, centrat mai ales pe materia de învățământ care se predă;
- b) *incitativ*, bazat concomitent pe materia de predat și pe cei care învață;
- c) *asociativ*, centrat mai ales pe cei care învață;
- d) *permisiv* – fără a fi centrat pe materii sau pe cei care învață.

Or, predarea se afirmă ca un concept mult mai extensiv: a preda nu înseamnă doar a transmite informații, ci mai ales provocarea, organizarea, facilitarea, gestionarea învățării și sporirea gradului de aplicabilitate, mai ales prin abordări didactice transdisciplinare [7].

Demersul metodologic modern al predării este susținut și de principiile de selectare-structurare a conținuturilor învățării (integralității, interdisciplinarității, modular, informatizării).

Formarea cunoștințelor calitative este o problemă-cheie a didacticii moderne, soluționată la general prin algoritmul transformării cunoștințelor în capacități și a capacităților în atitudini. Formarea cunoștințelor în cadrul disciplinei *Educația muzicală* este esențial marcată de caracterul profund emoțional al acestora, care, evident, atribuie și conceptului metodologic al predării-formării cunoștințelor muzicale emotivitate puternică, definitorie întregii educații muzicale, de la trăirea primară a operei muzicale la *etapa de așteptare* – stare definitorie, după G. Liiceanu, tuturor adolescenților [9], la cea de *percepție* efectivă, *înțelegere*-cunoaștere, *aplicare-apropriere*, esențializată de *cunoștințele atitudinale*.

Starea emoțională ce însoțește receptarea muzicii poate depăși limita critică evaluată cu ajutorul mulțimilor subtile; atunci are loc o descărcare instinctuală bruscă, în rezultat formându-se cunoștințele, definite de I. Nonaka și H. Takeuchi ca *implicite* [10].

În cazul în care limita nu este depășită, descărcarea instinctuală se produce prin gândire, în memoria elevului receptor formându-se *cunoștințe explicite*. În ambele cazuri se realizează comparații care permit evaluarea în evoluție a performanțelor elevului receptor.

Autorii citați demonstrează că cunoștințele *se realizează* în următoarele condiții:

- **intenția:** o viziune clară, o formulare clară a obiectivelor, care precizează modalitatea formării și transformării lor în activități;
- **autonomia:** libertatea de a acționa creativ în condițiile date;
- **instabilitatea permanentă:** punere sub semnul întrebării și regândirea situațiilor de până acum;
- **redundanța:** existența unui număr mai mare de informații decât cel necesar rezolvării sarcinilor operative, și parcurgând patru faze.

- **socializarea** (schimbul de cunoștințe implicite): se produc cunoștințe trăite, de ex., modele mentale sau abilități tehnice; *externalizarea* cunoștințelor (de la implicit la explicit): se produc așa-numitele cunoștințe conceptuale – noi;
- **combinarea** (cunoștințelor explicite): se constituie cunoștințele sistematice care se manifestă ca prototipuri, metode noi sau idei de noi afaceri;
- **internalizarea** (de la explicit la implicit): generarea cunoștințelor operaționale.

Condițiile și fazele date au un pronunțat caracter dinamic, ceea ce face posibil ca învățarea să se efectueze „din mers”, riscul unor erori fiind diminuat de experiențele acumulate.

Formarea noțiunilor și operațiilor mintale constituie unitatea de bază sau *modulul* instruirii, motiv pentru care numeroase cercetări au fost dedicate acestui obiect. În *formarea cunoștințelor*, prototipurilor și conceptelor, afirmă H. J. Klausmeier, elevul urcă, prin aproximații succesive, patru trepte, situându-se la patru niveluri:

- **concret:** elevul recunoaște un obiect întâlnit în experiența anterioară, îl distinge de celelalte și îi atribuie denumirea adecvată;
- **al identificării:** elevul recunoaște același obiect, denumit printr-un termen dat, în diferite ipostaze spațio-temporale sau fiind perceput în modalități senzoriale diferite (vizual, auditiv, tactil); *clasificator:* elevul subsumează aceluiași termen două sau mai multe exemple distincte – pe baza unor atribute perceptibile – fără a putea justifica clasificarea însăși;
- **formal:** elevul poate lămuri precis conceptul în termenii notelor sale definitorii, reușind să evalueze corect exemple și contra-exemple, în funcție de atributele esențiale cuprinse în definiția științific acceptată [11].

Un șir de autori români contemporani subscriu/examinează/dezvoltă caracteristicile predării și instruirii active și interactive [I. și M. Abdulescu, T. Carlateanu, V. Goraș-Postică, M. Călin, I. Cerghit, I. Radu, E. Popescu, M. Cojocaru, L. Papuc, L. Sadovei, E. Joiță, M. Ionescu, M. Bocoș, P. Mureșan, C.-L. Oprea], abordând toate aspectele acestora: proiectiv (curriculum

proiectat) și procesual (curriculum predat, metodologii de predare-învățare/studiu-evaluare), subiectiv (acțiunea subiecților predării-învățării) și obiectiv (caracteristicile materiilor predate), al finalităților educaționale (competențe – trăsături – comportamente - aptitudini), avansând concepte asemănătoare.

R. Iucu și M. Manolescu (2004) consideră că predarea angajează o multitudine de funcții, extinse nu numai la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci și înainte și după ceea ce se realizează aici. Tocmai această multitudine de funcții conferă predării semnificația unei activități și de gestionare a învățării, de management al schimbărilor [8].

După M. Ștefan (2006), predarea reprezintă „o ofertă de învățare care să-l stimuleze pe elev, asigurându-i și condiții de învățare, adică un management al învățării [5].

Caracteristicile predării-învățării, conform lui I. Cerghit (2008), în mod variabil, sunt: transmitere sau prezentare de cunoștințe și experiențe (tehnici) de acțiune în sensul ei tradițional; act de comunicare sau intercomunicare; dirijare a învățării; structură acțională generativă de învățare; meditație a învățării – ca intervenție asupra conținuturilor, în vederea apropierii acestora de către subiecții învățării, și ca intervenție asupra minții respectivilor subiecți sau modelare a comportamentelor în scopul apropierii de materia nouă; ofertă a experienței educaționale și organizare a acestor experiențe; o gândire și o procedură strategică, combinație de căi (metode) prin care o persoană le îndeamnă pe altele să învețe, succesiune de strategii; gestiune a învățării; interrelație/interacțiune comportamentală; executare de roluri/funcții didactice; formare (solicitare, exersare și dezvoltare), ceea ce marchează tendința trecerii de la *informare la formare*.

C. Cucos (1996) menționează că exigențele pedagogiei contemporane impun conceptului de predare dimensiuni superioare, determinate de rezultatele pozitive ale acesteia. Procesul de predare trebuie conceput și realizat în mod integrat, corelându-i-se înțelesurile: a) de instruire, care unifică predarea cu învățarea altora; b) de transformare a altora, de *formare a personalității* prin convertirea predării în învățare, a *informării în formare*.

Ca activitate didactică, predarea cunoștințelor este reglementată de scopuri, obiective și finalități bine determinate (competențe), obiectul său fiind conținuturile de învățare stabilite.

Specifică activității profesorului, conform unor autori I. Bontaș, S. Cristea, C. Cuciș, predarea trebuie să antreneze și elevul, ea fiind o activitate comună profesor-elev[5].

După I. Neacșu sensurile predării sunt două: predarea în care cel ce învață este obiectul direct al acțiunii; predarea în care obiectul direct al acțiunii îl constituie elementele de conținut.

Participarea elevilor la predare este motivată de faptul că aceasta, pe unele secvențe, nu se poate desfășura fără antrenarea celor cărora li se predă: prezentarea sistematică a conținutului și explicarea problemelor și a noțiunilor într-un proces continuu.

O sinteză a caracteristicilor predării-învățării oferă C.-L.Oprea (2009): ca ofertă de experiențe educaționale și traducerea acestora în experiențe proprii, în modurile cognitive, afective și acționale ale celor care învață; aducerea elevilor în fața unor experiențe de cunoaștere, de trăire afectivă și de acțiune pentru a-i implica activ în situații de învățare – definiție care marchează și elementele componente ale conceptului nostru didactic de formare elevilor a cunoștințelor muzicale: *cognitiv, acțional-dinamică, atitudinală*.

S. Cristea prescrie predării următoarele *operații*: saltul de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conținutului; îndrumarea activității elevilor de asimilare a conținutului predat; aprecierea rezultatelor obținute la sfârșitul activității, din perspectiva corelației cadru didactic – elev [5].

Sinteza conceptelor și ideilor despre predare cere profesorului să execute următoarele *activități*:

- să comunice elevilor anumite informații, potrivit curriculumului școlar;
- să favorizeze participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă și să le impună anumite standarde de performanță;
- să dirijeze învățarea elevilor pentru asimilarea acestor informații, ca și pentru formarea unor capacități și atitudini, în conformitate cu obiectivele pedagogice (profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează);
- să formuleze concluzii și generalizări în legătură cu subiectele predate la lecție;
- să stimuleze creativitatea individuală și de grup a elevilor.

Conform lui S. Cristea, *modelele predării* sunt definite la nivelul unor „paradigme de organizare” aplicabile pe dimensiunea operațională a procesului de învățământ (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Modelele predării după S. Cristea

Modelele predării	Esența modelului
<i>Modelul comportamental</i>	Relația mesaj predat de profesor - rezultat final obținut de elev.
<i>Modelul analizei sarcinii</i>	Relația conținut predat - prescripții de învățare angajate în direcția transformării personalității elevului.
<i>Modelul cognitiv</i>	Orientarea operațiilor gândirii (analiză-sinteză) în direcția transformării personalității elevului.
<i>Modelul rezolvării problemelor</i>	Aplicarea conceptelor și principiilor în cadrul discursului transmis de profesor.
<i>Modelul interacțiunii</i>	Realizarea continuității între transmiterea cunoștințelor de către profesor și comunicarea pedagogică a cunoștințelor la nivelul corelației subiect (cadru didactic) – obiect (elev).

Același autor stabilește pentru metodele didactice de predare-învățare-evaluare *funcțiile*:

- 1) **cognitivă**: corespunde „polului științific al activității de predare-învățare-evaluare” și evidențiază rolul specific în dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de cunoștințe la etapa „re-interpretării didactice” a legilor științei/artelor predate (muzicii) pe înțelesul copiilor;
- 2) **formativă**: corespunde „polului psihologic” al activității de predare-învățare-evaluare prin raportare la obiectivele specifice și concrete (să descopere, să audieze, să traducă impresia muzicală în imagini pictate);
- 3) **normativă**: corespunde „polului axiologic” al activității de predare-învățare-evaluare;
- 4) **operațională**: corespunde „polului praxiologic”, și implică valorificarea integrală a oricărei metode ca tehnică de execuție care sporește atingerea obiectivelor finale [8].

Pentru ca elevii să obțină performanțe superioare, M. Palicia și I. Laurenția propun următoare clasificare a modelelor de predare:

Modelul comunicării unidirecționale – în cadrul căruia profesorul este singurul emițător de informație, care este receptată și învățată de elev, apoi controlată tot de profesor. Profesorul are rolul dominant în comunicare, fără a fi interesat de modul individual de receptare cognitivă a informației.

Modelul comunicării bidirecționale, care diminuează dominația profesorului prin participarea elevilor cu posibilitatea de a pune întrebări, în baza cărora predarea este perfecționată și autoreglată. Deși este superior primului model, deoarece activează oarecum elevii, aceștia însă nu comunică și între ei, de aceea acest model are la bază tot transmiterea de informații.

În cadrul *modelului multidirecțional* profesorul nu mai reprezintă singura sursă de informație; în procesul de predare intervin și elevii, oferind informații bibliografice sau rezultate obținute din cercetări, experimentări etc. Ideile lor sunt receptate de colegi și profesor, care le completează, le corectează, le acceptă sau nu.

Nici acest model nu înlătură întru totul rolul dominant al profesorului, pentru că el conduce, formulează concluziile, direcționează comunicarea.

M. Ionescu distinge trei etape ale predării în cadrul modelului multidirecțional:

I - dialogul profesor – elevi și elevi – elevi; II - dialogul între elevi; III - profesorul renunță complet la dominație, devenind unul din membrii grupului, în acest caz elevii înșiși pun probleme, observă fenomenele, cercetează, interpretează, caută soluții [7].

Prin reforma *educației muzicale românești* și contribuția lui G.Breazul se inițiază un sistem de predare a cunoștințelor muzicale concretizat în programele analitice, ghidurile metodologice și manualele de educație muzicală, în studii și articole. G. Breazul, recunoscut ca personalitate complexă a culturii românești din prima jumătate a sec. XX – reprezentant al muzicologiei moderne și al etnomuzicologiei, este și fondatorul și promotorul sistemului de educație muzicală. Ca teoretician, G. Breazul a stabilit și experimentat *principii de predare-formare a cunoștințelor muzicale - primatului folclorului, validării experimentale, legăturii teoriei cu practica educației muzicale, învățării creative prin exersare, variabilității demersului metodologic*;

- a preconizat primatul cunoștințelor muzicale din domeniul folclorului național; a subliniat necesitatea predării-învățării notației neapărat într-un sistem validat experimental; a readus în pedagogia muzicală concepții universale privind formarea

culturii spirituale și dezvoltarea armonioasă a acestora prin arta muzicală; a indicat drept element central al teleologiei educației muzicale, în general, și al predării-învățării cunoștințelor muzicale, în special, formarea-dezvoltarea gustului elevilor pentru muzică, conjugat cu formarea capacității de a aprecia operele muzicale;

- a elaborat un sistem de solmizație românească, aplicabil și în predarea citit-scrisului muzical; este primul muzician care a încercat să intelectualizeze metodologia educației muzicale prin valorificarea esenței sale expresive: a recomandat aplicarea unor metode variate de predare-învățare a cunoștințelor muzicale (activitate ritmică cu numele notelor, dictare orală sau scrisă), învățarea notației muzicale trebuind să înceapă de la celula primară *bitonia sol-mi*, să treacă prin *tritonia la-sol-mi*, apoi *tetratonia la-sol-mi-do* ș.a., finisând în *sistemul tonal* [11];
- a jalonat cerințe-principii de selectare-structurare a cunoștințelor muzicale: să reprezinte tezaurul muzical românesc; să țină seama de ambianța acustică, de ritmica muzicală a jocului și de ordinea metrică în care se manifestă copilul; să ia în considerare experiențele muzicale ale copiilor de până la școlarizare [6].

Conceptul metodologic al cercetătoarei A. Matora-Ionescu (1965) este tipic învățământului informativ-reproductiv și didacticii științelor. Autoarea dezvoltă aplicații practice pertinente predării-formării cunoștințelor muzicale pe principiile didactice generale al *însușirii conștiente și active a cunoștințelor muzicale* și al *legăturii teoriei cu practica* [5]; concepe o teleologie a predării-învățării cunoștințelor muzicale, orientate la formarea-dezvoltarea la elevi a gândirii muzicale și a stilului de muncă organizat. Dar abundența de exerciții teoretice recomandate de autoare în predarea-însușirea cunoștințelor muzicale în clasele III-VIII pot duce în consecință la respingerea muzicii. O însemnătate exagerată acordă autoarea și măsurii de doi timpi, de trei timpi, mecanismului formării și al înlănțuirii gamelor majore și minore, care au până la șapte semne la cheie.

I. Șerfezi (1967) realizează o punte de trecere de la învățământul informativ la cel formativ și de la didactica științelor la cea a artelor în educația muzicală. El include în teleologia educației muzicale, printre alte obiective de educație muzicală generală, și obiective de predare-învățare a

cunoștințelor muzicale strict necesare înțelegerii muzicii. Cunoștințele muzicale sunt înțelese drept elemente ce conduc la formarea capacității de însușire a notației muzicale și care însumează totalitatea de noțiuni, definiții, reguli și principii (Tabelul 2).

Tabelul 2. Taxonomia cunoștințelor muzicale după I. Șerfezi

Tip elemente	Elementele operei muzicale
<i>Ritmice</i>	durata sunetelor muzicale; valorile de note și pauze; semne de prescurtare și de prelungirea duratei sunetelor; gruparea sunetelor în măsuri și în timpi; divizarea obișnuită și cea excepțională a valorilor de note;
<i>Melodice</i>	înălțimea notelor și relația intervalică dintre ele; notele alfabetului;
<i>Muzicale</i>	<i>do, re, mi, fa, sol, la, si</i> ; portativul și liniile suplimentare; cheile Sol și Fa, gruparea sunetelor în sistemul gamelor și al modurilor; semnele de alterație pentru modificarea intonării notelor; modulația și transpoziția;
<i>Armonico-polifonice</i>	simultaneitatea sunetelor muzicale și gruparea lor pe două, trei, patru voci egale sau mixte; sistemul acordurilor, cu aplicație la lucrările vocale ce se studiază;
<i>Expresiv-interpretative</i>	tempoul și nuanțele; semne și expresii muzicale în legătură cu tempoul și nuanțele dinamice;
<i>Structurale</i>	celulă ritmico-melodică, motivul muzical, propoziția și fraza muzicală; formele și genurile muzicale;
<i>Evolutiv-istorice</i>	cei mai de seamă creatori și interpreți din diferite epoci și țări;
<i>De folclor muzical românesc</i>	forme și genuri.

Valoarea metodologică a taxonomiei cunoștințelor muzicale după I. Șerfezi constă în capacitatea acestora de a contribui direct la percepția și înțelegerea imaginii muzicale, fiind predate-învățate prin metodele explicației, demonstrației și conversației, pe un traseu din două etape: I. prenotația și II. notația [4].

P. Delion (1996) se manifestă deja ca promotor al conceptului educațional formativ, caracteristic prin:

- abordarea cunoștințelor muzicale ca ansamblu de noțiuni, reguli și definiții din teoria muzicii;
- delimitarea traseului de predare a CM pe laturile:

a) instructiv-informativă: predarea-asimilarea cunoștințelor muzicale; extinderea orizontului muzical al elevilor prin lecții de istoria muzicii, forme și genuri muzicale, folclor, armonie;

b) educativă: dezvoltarea psihicului uman;

c) formativă: dezvoltarea capacităților de percepție conștientă a limbajului muzical prin descifrarea/însușirea temeinică a imaginilor sonore, concret senzoriale, și prin autoevaluarea permanentă a culturii muzicale [10];

Astfel, autorul stipulează că esența metodologiei constă în transformarea cunoștințelor muzicale în capacități de rezolvare practică a unei probleme muzicale.

Se stabilește astfel că majoritatea autorilor evidențiază pentru predarea cunoștințelor două caracteristici definitorii: ca *activitate complexă* și ca *activitate dinamică*, în care *predarea* și *învățarea* sunt integrate de specificul cunoașterii artistice, în primul rând, apoi și de conceptul formativ al educației moderne: predarea se definește în raport cu învățarea și prin învățare, ambele activități interacționând cu sistemul procesului de învățământ [11].

Concluzie

În ambele abordări, reprezentative spațiilor educaționale rusești și românești, predarea și instruirea sunt definite doar în limitele cunoașterii științifice; identifică în mod greșit cunoștințele cu materiile de învățare/studiu.

Funcția prioritară a predării constă în: transfigurarea culturii în structuri mentale individuale, în modele cognitive și comportamentale, reproducerea de fapte și sisteme de simboluri, pregătirea intelectuală a elevului în vederea însușirii de noi modalități de valorificare a științei.

Bibliografie

1. Абдуллин, Э. (2004), *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, pag.134
2. Aliev, Iu. (2002), *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*, Москва, pag. 244
3. Bezborodova, A. și Aliev Iu. (2005), *Metodica predării educației muzicale*, Editura Artes, Chișinău, pag. 322
4. Bălan, G. (1997), *Cum să ascultăm muzica*, Editura ARC, București, pag.122
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
6. Gagim, I. (2004), *Știința și arta educației muzicale*, Ediția a doua, Chișinău, pag.54
7. Ionescu M., Bocoș M. (coord.) *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 445 p.
8. Iucu R., Manolescu M. *Elemente de pedagogie*. București: CREDIS, 2004. 335 p.
9. Pâslaru VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ch.: Museum, 2001. 312 p.
10. Nonaka I., Takeuchi H. *The Knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 320 p.
11. Klausmeier H.J. *Conceptual Development during the School Years*. În: *Cognitive Learning in Children*. New York Academic Press, 1976. 322 p.

Impactul artei în formarea personalității elevului

The impact of art in pupils' formation of personality

Tatiana Gînju¹

Abstract

The author highlights the artistic-aesthetic educational culture of personality, which inevitably makes him subject to specific examination of artistic knowledge, designed as the basis for efficient interaction between the methodologies of literary and artistic education and music education.

It emphasizes that the specific of artistic knowledge involves the formation of personal culture, which largely is focused on the internal issues (thought, imagination and awareness) and outer referring to shape its posture in various behavioral and social situations.

Keywords: artistic-aesthetic culture, literary and artistic education, music education.

Educația, fiind concepută ca factor și mediu socio-cultural și, servind drept bază durabilă pentru procesul de valorificare a creațiilor (produselor)

¹ lector univ., Universității de Stat "A. Russo", Bălți, Rep. Moldova, facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

spirituale specifice formei și conținutului artistic (create prin artă), oferă o dinamică crescândă schimbării omului - ființă unicitară și irepetabilă a lumii terestre care se bucură de înalta misiune divină de a crea/produce și de a recepta/evalua frumosul valorilor materiale și spirituale acumulate de omenire și grijuliu transmise din generație în generație.

Educația - în opinia filozofului și psihologului reformator John Dewey, - *nu este pregătirea pentru viață, educația este viața însăși*. A transforma viața în artă și a crea starea de trăire a vieții prin artă este un deziderat destul de simplu și în același timp, destul de dificil pentru a fi atins, spre care trebuie (ar trebui) să tindă toate domeniile artistice (literar-artistice, muzical, plastic etc.) prezente în societatea umană și care își găsesc locul său bine determinat în registrul educațional al instituțiilor școlare de toate nivelurile.

Educația sec. XXI urmărește formarea unei personalități multilateral dezvoltate, în conformitate cu codul genetic moștenit și cu demersurile sociale contemporane. Marii filozofi ai omenirii, psihologi, oameni de știință, au tratat din cele mai vechi timpuri impactul artei asupra dezvoltării multilaterale ale elevilor. În toate timpurile, dar mai cu seamă incipient, ideile pedagogice erau fundamentate de către marii gânditori ai antichității: Democrit, Socrate, Platon, Aristotel, care vin să contureze bazele unei educații centrate pe formarea spirituală și fizică a personalității omului.

În filozofia lui Aristotel găsim vehicularea mai multor noțiuni legate de aspectul educațional al artei, în special, evidențierea noțiunii de *atitudine artistic-estetică*, interpretată drept una din calitățile umane de a recepta, înțelege și empatiza trăirile, stările sufletești ale personajelor operei artistice.

În școlile spartană și ateniană, la același nivel cu educația fizică a tinerei generații este așezată *educația spirituală*, realizată prin introducerea în orarul școlar a activităților de muzicere vocală și la instrumentele muzicale aerofone și cu corzi, teatralizare a spectacolelor prin citire de texte literare pe teme serioase și de glumă. De menționat este faptul că teatralizările și recitarea textelor litare se desfășura într-o *manieră sincretică*, fapt care ne vorbește despre tendințele incipiente de a conjuga activitățile artistice ale domeniului literar-artistice și muzical, cu mult timp înaintea școlii contemporane.

Promotorii ideilor progresiste, reformatoare în toate domeniile artei au căutat să-și expună poziția fermă pentru nou, original și valoric. Astfel, Augustin (354-430), un admirator al stoicilor, a definit *frumosul* ca proporție armonioasă a părților unui întreg.

Leon Battista Alberti (1404-1472) și Leonardo da Vinci (1452-1519) aveau ferma convingere că *arta trebuie să fie o oglindă a realității*.

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

Reprezentanții școlii din epoca Renașterii (Frasmus din Rotterdam, 1467-1536; François Rabelais, 1494-1553; Juan Luis Vives, 1492-1540; Michel de Montaigne, 1533-1592; Thomas Morus, 1478-1535 etc.), având diferite opinii asupra fenomenului educațional școlar, până la urmă, lansează idei managerial-integraționale destul de inovative după formă și conținut. Punctul forte în pedagogia renaștentină rezidă în formarea și extinderea la elevi a resurselor perceptive, prin implementarea activă, în școală, a disciplinelor artistice, care să activeze sensibilitatea organelor de simț – factori primordiali în cunoașterea vie a lumii sociale și naturii. Idealul pedagogiei Renașterii era formarea unui *om universal*.

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

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

Psihologul Jacques Lacan consideră opera de artă drept un sistem de semne ce servește unui scop estetic. Conform unei asemenea viziuni integratoare, opera artistică/estetică are un caracter deschis, adică poate fi interpretată în cele mai diverse moduri, avînd un caracter de simbol (simbolistic).

Johann Heinrich Pestalozzi a conceput educația ca o pregătire a forțelor fizice, mentale și spirituale pentru necesitățile vieții. Intuiția și gândirea se exersează prin învățarea desenului. Executarea liniilor, unghiurilor și cercurilor... prețuirea nuanțelor... deprinderea de a citi contururile lucrurilor (forme) contribuie la dezvoltarea facultăților mentale și la facilitarea însușirii îndeletnicirilor practice la un nivel elevat de instruire.

Ellen Key, pedagog suedez, autoarea remarcabilei lucrări *Secolul copilului*, consideră că dezvoltarea inteligenței, puterii de judecată, sensibilității sunt posibile printr-o înțeleaptă corelare a disciplinelor de învățămînt: științele naturii, matematică, istorie, geografie, literatură, artă, gimnastică. Exercițiul fizic contribuie la menținerea sănătății și la frumusețea trupului. Mediul școlar creat de arhitectură, decorație interioară, operele plastice originale ale creatorilor și ale copiilor contribuie la modelarea simțului estetic. Ellen Key spunea: „Dragostea pentru artă nu se trezește decât dacă suntem înconjurați cu obiectele de artă pe care le putem gusta în libertate și liniște”.

Maria Montessori (1870-1952), pedagog și psiholog italian, considera că simțurile, inteligența, forța fizică, intuiția se dezvoltă prin joc, forme, culori, armonii melodice, lectură, dans. Autoarea acordă o atenție deosebită educației muzicale. Simțul și inteligența muzicală se exersează prin exerciții atractive de ritm, prin gimnastică ritmică. Perceperea și trăirea muzicii la vârsta copilăriei, se exersează prin interpretare vocală și instrumentală, prin inițierea în arta dirijoratului. Este semnificativ faptul că M. Montessori, prin lucrarea "Descoperirea copilului" lansează un demers strategic cu deschidere pentru educația generațiilor de viitor.

Edouard Claparede (1873-1940), psiholog și pedagog elvețian, și-a axat concepția sa psihopedagogică pe două idei: *școala pe măsură și educația funcțională*. Conform convingerilor autorului, dezvoltarea simțului estetic se exersează prin toate tipurile de activități, în special prin cele artistice.

Jean Jacques Rousseau a pus în centrul gîndirii pedagogice teoria conform căreia educația trebuie să țină seama de natura copilului, s-o respecte, să-i stimuleze facultățile, să-l deprindă pe elev a fi liber în opțiunile sale. J. J.

Rousseau în lucrările sale susține necesitatea revenirii la posibilitățile naturale ale copilului.

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

Generalizând conceptele filozofilor, pedagogilor, psihologilor din trecut care s-au referit la aspectele *artistice și estetice* ca factori formativi ai culturii spirituale, putem concluda că pe toți autorii îi unește principala viziune, cea de integrare a domeniilor artistice, care să conducă respectiv la formarea unei personalități integre.

În gândirea estetică românească primele date despre conceptele estetice le găsim la marii cronicari: D. Cantemir, M. Costin, Dosoftei. Contribuții semnificative la valorificarea teoriei esteticii le sesizăm în creațiile autorilor: A. Odobescu, M. Eminescu, I. Caragiale, care în operele lor de valoare națională și universală au lansat idei ale frumosului din perspectiva raportului *artă - viață*.

În sens didactic, din perspective istorice, interesează în mod special, cum au fost evoluțional modificate componentele constituente ale procesului educațional. Care au fost etapele de cercetare și identificare a noilor elemente de organizare și eficientizare a procesului educațional instituționalizat. Analiza literaturii de specialitate dovedește că aproximativ până la jumătatea sec. al XX –lea didactica, calificată drept disciplină, știință și artă a instruirii, a fost centrată predominant pe conținuturile disciplinelor școlare, fapt care a definit-o drept *didactică a conținuturilor*.

Dacă supunem analizei variabilele istorice ale subiectului cercetat, atunci este cazul să scoatem în evidență cele mai relevante rezultate științifice de care dispune pedagogia educației până în acest moment. Necesitatea de a crea frumosul și de a trăi într-un mediu frumos s-a afirmat în preistorie prin confecționarea uneltelor care satisfăceau nu numai cerințele practice, dar și cerințele estetice - forme, culori, ornamente, împodobirea pereților peșterilor cu desene, vestimentația și accesoriiile purtând stereotipul *gustului estetic*.

Frumosul, în multe privințe face radicală deosebirea dintre existențialitatea omului și a altor vietăți ale lumii terestre. Strămoșii noștri au intuit destul de bine că frumosul este corelat cu sensibilitatea, înțelepciunea, armonizând totodată aceste calități importante cu sensurile superioare ale vieții

omului, adică cu *cultura estetică și artistică*, care are ca obiect comportamental **esteticul și artisticul**.

Aceste forme culturale utilizau și continuă să utilizeze limbaje specifice: *limbajul estetic*, alcătuit dintr-un cuplu de termeni (frumos, urât, liric, tragic, comic etc.); *limbajul artistic* (elementele formei literare: *motiv, frază, propoziție, parte, epizod*; intonația literară, compoziția literară cu elementele sale de: *echilibru, simetrie, circularitate etc.*).

Reieșind din cele expuse, ipotetic putem constata că din cele mai vechi perioade istorice modul estetic de viață era transmis prin imitație și inițiere de la o generație la alta. Generațiile anterioare au căutat să îmbine agile manierele de afirmare a tineretului în câmpul producerii de materiale alimentare/utilage și producerii/valorificării materialelor cu conținut artistic. Actualmente, însemnătatea acestei acțiuni entuziasmatică de a păstra și valorifica valorile culturale ale trecutului crește și mai mult, deoarece urmărește formarea și dezvoltarea la tinerele generații a capacităților de a simți și înțelege frumosul în artă, în natură, în viața socială.

Viziunile noastre le putem confirma cu ideile autorului G. Văideanu, care afirmă că educația estetică are în vedere mai întâi frumosul artelor (literatură, muzică, pictură), iar în al doilea rând, frumosul în natură, și nu în ultimul rând frumosul în viața socială². Asemenea afirmații le putem explica prin faptul că "arta nu are monopol asupra esteticului" (S. Marcus), ci dimpotrivă, esteticul se extinde asupra tuturor domeniilor existenței umane.

Din textul *Dicționarului enciclopedic român* (1964) sesizăm următoarele: în procesul muncii s-a format capacitatea omului de a crea "după legile frumosului", de a da obiectelor o formă armonioasă, corespunzătoare destinației lor și proprietăților naturale ale materialelor din care sunt executate. Termenul de **estetic** își trage începuturile din grecescul *aisthesis*, cu sensul *a simți*. Fenomenul *estetica* treptat evoluează ca știință integră prin conținuturile, principiile și metodele de cercetare specifice domeniului frumosului în viață și în artă.

Din punctul de vedere al filozofiei, termenul „*estetic*” este vehiculat ca sinonim al cuvântului *frumos*, care desemnează teoria sensibilității pentru frumos, în special, pentru *frumosul* (esteticul) *artistic*.

Problema interacțiunii artelor - a corelării, interferenței, a legăturilor reciproce – este una din problemele de bază ale esteticii. Ea a fost abordată în

²Văideanu G. *Cultura estetică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

lucrări importante ale lui Pitagora, Voltaire, Goethe, care subliniază că în natură toate lucrurile există într-o anumită ordine și corelare armonioasă.

Printre aspectele primordiale ale soluționării problemei în ceea ce privește formarea personalității contemporane este interacțiunea artelor, în general, și *interacțiunea literaturii și artelor*, în special, eficiența educativă a ce poate fi sporită în condițiile unui demers metodologic întemeiat științific, astfel ca *sensibilitatea artistică* să ofere fiecărui receptor de muzică și cititor de literatură starea estetică de bine – *starea de cânt*.³ și *starea de lectură*.⁴

Omul este considerat drept o ființă artistic-estetică. *Arta este esențială ființei*⁵, pierderea acestei calități ar însemna și pierderea identității sale umane. În acțiunea de desăvârșire a ființei umane, astfel îndepărtându-ne de perspectivele sumbre ale umanității, cea mai semnificativă și mai eficientă formă de desăvârșire a acesteia fiind educația artistic-estetică.

Procesul educațional este un fenomen deschis, care se desfășoară transparent, în văzul tuturor actorilor și în văzul factorilor sociali. Clasa de elevi este un "mini-laborator social", care întrunește în sine toate relațiile din societatea umană. Relaționarea, comunicarea, dialogul dintre elevi, elevi și profesor, zi de zi îmbogățește experiența pozitivă a fiecărui actor al procesului educațional. Hărnicia, voința de a învinge, bucuria succesului personal și colectiv nu lasă loc pentru starea de complexare, de apatie. Ceea ce elevul nu poate exprima, comunica prin cuvinte, prin mesajele literar-artistice, el compensează această situație prin cânt, prin transpunerea sa și a celorla care îl ascultă în rolul artistic al creației muzicale îngânate, interpretate.

Legea conexiunii universale se manifestă cu o forță dublă chiar la prima vedere, prin integralizarea celor două tipuri de interacțiune: a celor două genuri de artă, literară și muzicală, și a celor doi subiecți ai educației, pedagog-elev.

Deși există suficiente repere teoretice, elaborate începând cu antichitatea și pînă-n zilele noastre, în știința și practica educațională s-a creat o situație contardictorie, când, pe de o parte, activitățile educativ-didactice se realizează sub mai multe aspecte, iar pe de alta, problema interacțiunii activităților rămîne cercetată insuficient, nefiind corelată cu dezvoltarea și formarea personalității elevului.

³Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău:Editura ARC, 2007.

⁴Păslaru VL. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.

⁵Lupașco S. Logica dinamică a contradicțiilor. București: Editura politică, 1982.

Interacțiunea literaturii cu artele pe cât este de complicat pe atât este și de important, dezvăluind un potențial de educație literar-artistică și estetică a elevilor, valoarea căruia necesită investigații teoretice și aplicative serioase. Interacțiunea literaturii cu artele formează tipul principal de relații interdisciplinare al disciplinelor *Limba și literatura română* și *educația muzicală*. Este evident faptul că nici un alt obiect de studiu nu e în stare să realizeze funcția cognitivă și educativă așa cum le revine activităților verbal-artistice și muzical-artistice, deoarece scriitorii și compozitorii apelează nu numai la rațiunea elevilor, ci și la sentimentele, emoțiile lor.

După cum susține R. Steiner interacțiunea artelor ne conduce spre o paradigmă de coexistență a *interiorului și exteriorului*, fapt care ne deschide spre raportul artei și sensibilului/ suprasensibilului, al *raportului dintre natura exterioară și interiorul ființei umane*⁶.

Conform opiniei D. Grigorescu rezultă că interacțiunea artelor are o influență educațională benefică începând cu vârsta preșcolară, când copilul nu știe de literă: el numește ceea ce vede desenat și doar după asta își dă seama că aude unul și același sunet, mai apoi găsește forma grafică a acestui sunet⁷.

Unii cercetători au viziuni avansate în ceea ce privește valorificarea interacțiunilor literaturii și artei în formarea personalității elevilor care ar trebui să se întemeieze pe valorificarea preponderentă a caracteristicilor cunoașterii artistic-estetice - sensibilizarea artistică, încurajarea trebuinței de a consuma și crea frumosul, formarea unei viziuni artistic-estetice unitare asupra lumii⁸.

Literatura și muzica se adresează concomitent și deopotrivă ”inimii și minții” copilului, adică ființei intelectuale și ființei spirituale a omului⁹.

Instruirea și educația artistic-estetică a copiilor se face preponderent prin activități verbal-artistice, care sunt reluate și în învățământul primar și care urmăresc atingerea unui sistem de obiective generale și specifice, care, la rândul lor, decurg din specificul materiilor de predare-învățare. Pentru cele două vârste, acestea sunt selectate preponderent din folclorul poetic și cel muzical național și al altor popoare¹⁰.

La vârsta școlarității predomină curiozitatea și dezvoltarea emoțională și intelectuală – premise definitorii pentru educația artistic-estetică. Aici se

⁶Steiner R. Artă și cunoașterea artei. Cluj-Napoca: Editura Triadex, 2002.

⁷Grigorescu D. Arta de azi și răspântiile ei. București: Meridiane, 1994.

⁸Pâslaru VL. Valoarea educativă a interacțiunilor literare. Chișinău: Lumina, 1985.

⁹Pâslaru VL. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.

¹⁰Sârbu S., Cemortan S. Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate. Ghid metodic. Chișinău: Epigraf, 2004.

manifestă elemente ale gustului estetic, se fac prezente primele judecăți estetice cu privire la anumite elemente și fenomene ale operelor literare și muzicale, se manifestă trebuința de a crea frumosul în societate, în literatură și artă. Din cele relatate mai sus putem conchide că valorificarea interacțiunii literare-muzicale ajută la satisfacerea necesităților afective ale elevului mic, la stimularea activității fundamentale a copiilor, la susținerea curiozității copiilor. Pasiunea elevilor de vârstă școlară mică pentru muzică și literatură nu este întâmplătoare, deoarece ele sunt în strânsă legătură cu sfera afectivă a psihicului copilului. Viața copilului este atât de bogată în stări afective și doar în muzică și literatură își găsește un mijloc de trăire emoțională potrivită cu firea lui.

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

Prin urmare, vom menționa că, pentru a forma o *cultură artistic-estetică*, este nevoie de efortul concertat al mai multor domenii artistice (discipline școlare similare: literatură, pictură, muzică), fapt care ne permite să constatăm posibila existență a unei *pedagogii artistic-estetice*. În sens practic, aceasta ar însemna că nu este destul ca elevul să povestească sau să recite textul literar, să relateze despre muzica audiată sau să intoneze o melodie, el mai trebuie să realizeze astfel de acțiuni în mod *artistic* și *frumos*.

De două-trei decenii încoace pedagogia (în cooperare) se axează în special pe astfel de domenii cum sunt: *dezvoltarea creativității, identificarea copiilor dotați* (mai cu seamă în sfera artelor). Actualmente, asistăm la evenimente în care promovarea consistentă în învățământ a ideii de interacțiune eficientă a metodologiilor dintre disciplinele artistice (literatura română, muzică, arte plastice etc.) este (ar trebui să fie!) un obiectiv primordial al *educației artistic-estetice*.

În linii mari, educația estetică nu înseamnă altceva decât dezvoltarea capacității copilului/elevului de a recepta, evalua, trăi și crea valorile frumosului. Bineînțeles, noi vom interoga aceste paradigme educaționale, în

special, cu referire la aspectele ce țin de acumularea experiențelor estetice doar în domeniul artistic. În acest sens, destul de potrivită este afirmația: *arta sonoră este în mod implicit și o disciplină a educației*¹¹.

Cu privire la rolul literaturii și muzicii în educația estetică a copilului compozitorul D. Kabalevski menționa: "Lăsându-ne în suflet impresii ce nu se vor șterge în decursul întregii vieți, literatura, muzica ne predau din fragedă copilărie o lecție de etică, morală și ideologie. Cu cât aceste impresii sunt mai bogate și mai substanțiale cu atât mai bine și mai cu succes decurge dezvoltarea de mai departe a lumii spirituale a copiilor"¹² căci, în timpul receptării diferitor opere de artă (cântec, tablouri, text literar) copiii manifestă tulburare, compasiune, bucurie.

Semnificativ pentru conceptualizarea *atitudinii estetice*, notează Kant, care tratează frumosul artistic drept valoare autonomă, pentru care stimulul principal este "*emoția estetică, ea se naște atunci când produce o armonie perfectă între imaginația noastră plastică și tiparele inteligenței noastre*".

Prin urmare, putem afirma cu certitudine că Educația estetică constituie o componentă-cheie a formării vocaționale a personalității umane, prin care se realizează armonia între toate componentele educației. Educația estetică favorizează formarea sentimentelor intelectuale, a convingerilor morale, fortificând și echilibrând întreaga personalitate, permițând, în același timp, realizarea idealului educațional integrat.

*Cele expuse ne permit să **conchidem** că impactul artelor, mai cu seamă cea **muzicală și literară**, se reduce la influența pluridimensională în dezvoltarea personalității elevului.*

Bibliografie

1. Gagim I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa univ. Bălțeană, 2000.
2. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău:Editura ARC, 2007.
3. Grigorescu D. *Arta de azi și răspântiile ei*. București: Meridiane, 1994.

¹¹Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău:Editura ARC, 2007.

¹²Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. Изд-во: [Просвещение](#), 1984.

- Istoria filozofiei. Vol. I.* Editura Științifică. București, 1958.
4. Кабалевский Д. *Воспитание ума и сердца*. Изд-во: Просвещение 1984.
 5. Lupasco S. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Editura politică, 1982.
 6. Pâslaru VL. *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*. Chișinău: Lumina, 1985.
 7. Pâslaru VL. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001.
 8. Petrovici I. *Douăsprezece prelegeri univesitare despre Imanuel Kant*. Iași: Editura Aurora, 1994.
 9. Sârbu S., Cemortan S. *Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate. Ghid metodic*. Chișinău: Epigraf, 2004.
 10. Steiner R. *Artă și cunoașterea artei*. Cluj-Napoca: Editura Triadex, 2002.
 11. Văideanu G. *Cultura estetică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

Rațiune și simțire

Sense and sensibility

Ovidiu-Marius Bocșa¹

Abstract

The title of our paper reminds the novel with the same name by Jane Austen, in which the two sisters Elinor and Marianne are representative for two attitudes, and we find that a good life requires both reason and sensibility and their compensation; they should not be absent in a sane society. But, do we live in a sane society?

Maybe we should ask about the practical reason, the "operational rationality" that led to the kind of society in which we live: one focused only on reason.

Without illusions and utopias, we try to find answers for a society based on strong values that can save humanity.

Keywords: rationality, self-control, interest.

Titlul amintește de romanul cu același nume al lui Jane Austen, în care surorile Elinor și Marianne² reprezintă cele două atitudini, respectiv, faptul că o viață bună solicită completarea și compensarea acestora, mai exact, rațiunea

¹ drd. la Universitatea de Nord Baia Mare, Școala Doctorală: Filosofie.

² În contextul întâmplărilor vieții, contrar așteptărilor, fata romantică dovedește mult simț practic iar cea extrem de rațională se lasă condusă de pasiune în alegerea partenerului.

și sensibilitatea nu trebuie să lipsească într-o societate sănătoasă. Dar trăim într-o societate sănătoasă ³ Răspunsul ține în mare măsură de spiritul timpului. Atât literatura⁴ cât și istoria, stau mărturie asupra complexității problemei. Iluminismul a mizat totul doar pe rațiune. Max Horkheimer și Theodor W. Adorno, folosind conceptele freudiene au descris în “Dialectica Iluminismului”, analogia “pășaniilor culturii” cu întâmplările lui Ulise. Dincolo de regresul culturii în mit, se întrevede și eșecul raționalității, marcat în veacul trecut prin copleșitoarea experiență Auschwitz⁵. **Imperativul adornian** este de a acționa în așa fel, încât niciodată asemenea tragedii să nu se mai repete. Fără a avea ceva împotriva optimismului iluminist și a raționalității, Adorno păstrează reticențe în privința marilor speranțe: mereu există posibilitatea ca rațiunea să cedeze locul ideologiei.⁶ Existența umană are un statut privilegiat prin raportarea la absolut și la omul însuși, demn de luat în seamă când face posibilă trecerea rațiunii “existenței în sine” în acceptabilul raționalității “existenței pentru noi”.⁷ Valoarea raționalității afirmată de H. Putnam (în “Reason, Truth and History”) rezidă în faptul că ne permite să stabilim o potrivire a mijloacelor cu scopul. Pentru Stephane Lupasco (în “Logica dinamică a contradictoriului”): “Sistemul psihic, ca a treia materie energetică, se formează și se definește printr-o semiactualizare și

³ Întrebarea și-a pus-o Erich Fromm în “Sane society” și ea poate fi reiterată ca una din problemele fundamentale ale epocii noastre, în care vedem drept o necesitate stringentă a defini și exersa acceptabilul, distribuindu-l în toate domeniile vieții și în primul rând, în stilul nostru de viață, cu atât mai mult, cu cât se pot descrie o mulțime de lucruri inacceptabile; și totuși, această problemă nu este socotită drept o prioritate.

⁴ “Thomas Gradgrind, domnule. Un om al realității. Un om pentru fapte și calcule. Un om care pornește de la principiul că doi și doi sunt patru, și nimic în plus.” Micuței Sissy Jupe nu i se îngăduie nici sentimente nici imaginație, nici măcar numele de alint. “Fata cu numărul 20” trebuie să rețină că “nu mai e nimic afară de fapte și nici nu avem nevoie de nimic altceva. Nu trebuie să fim fericiți, ci trebuie să fim realiști”. Excesele acestui tip de educație duc la evoluția tragică a personajelor. Un alt exemplu “Scarlet Letter” de Nathaniel Hawthorne, ne arată educația puritană și tragicul contrast dintre realitate și aparență, dintre un tip de legalitate și nesupunerea sentimentului, rezistența simțămintelor față de tirania rațiunii. Contrastul este însă și mai puternic față de libertatea și libertinismul zilelor noastre, cu disoluția familiei și a sentimentelor care o justifică și care fac societatea actuală să fie așa cum este acum, cu legalitatea permisivă a multor lucruri inacceptabile.

⁵ Adorno se întreba dacă după Auschwitz mai e posibilă poezia, arta, cultura în general și construia o etică a rezistenței în aspectele cele mai concrete ale experienței, indicând nevoia unei educații care să se opună barbariei.

⁶ Despre ideologie ca formă degradată a gnozei vorbește Alain de Besançon. Reținem și expresia hegeliană “viclenia istoriei” care descrie faptul că orientarea teleologică a omului, acțiunile lui privind spre un scop, pot devia deoarece omul nu își alege și condițiile, iar acestea, alături de alți factori pot duce la rezultate diferite, chiar opuse față de cele spre care se năzuia. Prin acțiunile lor, nu întotdeauna bine concertate, oamenii (interacționând) eliberează înlănțuiri cauzale, al căror curs nu mai poate fi controlat.

⁷ Ludwig Grunberg, Ontologia Umanului, Ed. Academiei, București, 1989 pp 156-165

semipotențializare respective și reciproce ale dinamismelor și sistemelor antagoniste, în starea sau sistemul pe care l-am numit T, care este însuși sistemul noțiunii de control. În jurul acestei stări – sau terțului inclus, caracterizând logica originală a psihismului - există oscilații neîncetate, conform cerințelor, după cum ne amintim, activității aferente și eferente sau ale cunoașterii senzoriale și cunoașterii axiologice, generând tocmai prin această coexistență dinamică a cunoașterii, fundamentul dinamicii controlului.”⁸

Starea de sănătate sau de boală mintală poate fi definită pornind de la acest aspect al auto-controlului.⁹ Raționalitatea este rațiunea practică, dar preluând scopul și metoda științei ne orientează spre producția economică și culturală, treptat, îndepărtându-ne de rostul însuși al acțiunii în care suntem cuprinși. Rațiunea ca simplu instrument, reificarea, prioritatea producției de mărfuri, munca înstrăinată, alienarea omului, industria culturii etc. sunt reperele ce desemnează **raționalitatea instrumentală**. Interesele sunt cele care orientează și motivează activitățile noastre iar relațiile de producție și modul de producție își pierd adecvarea, intrând într-un angrenaj care transformă omul în obiect și conduce la alienare.

Există însă și o reacție practică, valorică, prin care se asigură atitudinea rațională și care se exprimă prin **atitudinea emancipatoare**. Raționalitatea trebuie să aibă alte criterii de relevanță. Unul dintre acestea este **acceptabilul** care trebuie redefinit, pentru a da valoare autentică atitudinii, conduitei și acțiunii umane. **Raționalitatea semnificantă** este cea care deslușește sensul și rostul vieții însăși și statornicește un stil de viață.

I.Despre sentimentul binelui cu lămurirea dinspre acceptabil

Dacă cercetarea noastră se înscrie în dezbaterele legate de problemele multiple și dificile ale lumii în care trăim, iată-ne revenind și accentuând nevoia definirii permanente a **acceptabilului** în a cărei arie semnificantă rămâne valabilă și relația dintre valoarea estetică și morală, și susținem ceea ce face mai departe ca teoria relației dintre judecata estetică și cea morală să

a) ⁸ Op.cit.,p.343

⁹ *Ar trebui meditat asupra unei poezii a lui Oscar Wilde: De ce cu toții ucidem ceea ce iubim?*

devină o practică cotidiană printr-o educație adecvată, prin exersarea și receptarea valorilor autentice și a aspectelor inedite ale inefabilului ca și a celor poate necunoscute încă (sau rămase fără nume) asociate acestui acceptabil.

Premisele acestei cercetări indică minimal, câteva exigențe ale acceptabilului:

1. Să nu ne comparăm cu absolutul, zeii, *daimonul*, idealul, idolii, partea cea tare a spiritului și sufletului nostru, ci să rămânem la onestitatea recunoașterii acceptabilului personal, cu limitele și insuficiențele raportării noastre la acesta.
2. Păstrăm absolutul propriu numindu-l Acceptabil, la superlativul necomentat al respectului cuvenit fiecăruia de către fiecare, tocmai prin recunoașterea sinceră și atașată (neprefăcută) a lui ca acceptabil inefabil, care odată numit, ar putea fi numit greșit și din această precaritate a numirii riscând a pierde orice cale de înțelegere sau comunicare cu celălalt, prin trezirea răzbunării, invidiei, sentimentelor negative, care oricum, viețuiesc în preajma noastră asemenea unor ispite, tentații, porniri anarhice, monștri, demoni, djini, umbre ale spiritului nostru.
3. Să recunoaștem în acest acceptabil (indiferent de ortografierea sa, cu majusculă sau fără) cenzura demnității noastre, a omeniei și omenescului.
4. Dacă am folosi alt mod de comunicare decât prin cuvinte, dacă am vorbi prin sentimente, iubirea ar putea indica acest acceptabil, iar analogiile experienței, ne pot confirma valabilitatea celor spuse prin cuvinte, despre același acceptabil, căci caritatea dezvăluie adevărul și acesta se menține prin iubire, altfel se degradează.
5. Dacă am comunica prin faptele noastre și poate ar fi mai simplu decât prin cuvinte, fără întortochera sau obișnuita lor lipsă de adecvare, ar putea fi și ele lipsite de coerență sau consistență fără semnificarea lor și fără orientarea și încredințarea simțămitelor; și totuși, deținem reperele spre a nu ne rătăci.
6. Dacă am lăsa faptele noastre să fie călăuzite doar de rațiune, și am face din ea acceptabilul nostru, din ontologia faptelor am putea reține pe cele ale divinului și cele ale omenescului dar neomenescul sau lipsa de omenie și pietate surprind și reconfirmă nevoia nenumitului acceptabil, iar dincolo de acesta, estimarea faptelor rămâne lipsită de rost, în ciuda precizunii sau corectitudinii acestor fapte. Dacă aprecierea faptelor s-ar face tot prin sentimente, apartenența implică un acceptabil iar acceptabilul are supoziția asentimentului.

7. Acceptabilul nefiind nici în vid, nici în absolut (decât în măsura aspirației și tendinței, obișnuinței de absolutizare), adecvarea și corectarea noastră permanentă ne poate feri măcar parțial de marile greșeli ale raportării.

II. Câteva virtuți și limite ale artei în dezvoltarea acceptabilului

Arta poate deschide orizontul omenescului, în sensul dezvoltării unei sensibilități specifice. Uneori, putem recunoaște metamorfozele operei în obiect, sesizând adevărul multor aspecte ale vieții sau a viselor și dorințelor noastre când magia sensibilului se condensează, lăsând semnificatul să se identifice cu semnificantul. Mikael Dufrenne¹⁰ susține că semnul este un obiect total care relevă sensul în momentul culminant al apariției sale, iar obiectul reprezentat primește consistență, devenind obiect estetic. Cu ajutorul imaginației el va genera atitudinea (atrakție-respingere), va unifica sensibilul spre “a converti experiența în ceva vizibil și a o face să acceadă la reprezentare”¹¹ care permite intuirea sensului, atragerea sentimentului în traversarea meditației, inclusiv reflecția asupra acestuia. Aflându-ne în prezența unei cunoașteri implicând simțirea, descoperim prin sentiment expresia unui sens ce se reiterează cu solicitarea reflecției și îmbogățește realitatea prin atitudinea noastră critică și atitudinea afectivă.¹² Theodor Adorno surprinde privilegiul filosofic¹³ și artistic în contrast cu obișnuitul ideal al științei, adică obiectivitatea cunoașterii dialectice, are nevoie chiar de mai multă subiectivitate față de care există o rezistență a spiritului pozitivist față de presupозиția elitistă.

Recunoaștem adevărul artei (după indicația lui Tudor Vianu) prin faptul că “în formele plăsmuirii estetice arta introduce valori interesând toate domeniile culturii. Taina influenței ei stă desigur, în această împrejurare, care explică în același timp, ceea ce s-ar putea numi paradoxul artei: faptul că participă la întregul mobilism al istoriei, privită ca pură organizare formală, cu

¹⁰ M.Dufrenne, *Esthetique et Philosophie*, Klincksieck, 1967, p.107, vezi și *Ibid. Fenomenologia experienței estetice*, vol 2, p.22

¹¹ Grunberg, *Op.cit.* p.170

¹² *Idem.* Prin sentiment se recunoaște ceea ce se știe deja: lectura imediată a expresiei este rezultatul cunoașterii (de tip afectiv) înainte înțelegerii. Și aceasta întrucât există ceva, independent logic de orice experiență, ce exprimă sensul imediat în experiența estetică, sens prin care se enunță spontan obiectul acesteia.

¹³ Ralph Dumain, *The Autodidact Project*, T.W.Adorno *The privilege* p.1-2

scopul în ea însăși, sfidează această mobilitate și se ridică deasupra ei.”¹⁴ Putem dobândi o oarecare experiență în a sesiza **valorile artistice** care depind de structura formală. Ne referim la **valorile estetice** descoperind dependența lor de demersurile substanțiale ale **experienței estetice** care se realizează prin atitudinea ce permite actualizarea și împlinirea sa.¹⁵

Prin educație, sensibilitatea noastră de percepție și chiar de creație, poate ajunge la un anumit nivel ce, în unele privințe, depășește raționalitatea științifică privitoare la precizie și exactitate, dobândind, prin exersare, calitățile semnificării și descifrării semnelor pe care le punem și le regăsim în creația noastră. Creativitatea privește atât opera cât și interpretarea ei. Dacă pornim de la conceptul de **structură** al lui Jean Piaget¹⁶, observăm că acesta este adaptat de Pierre Francastel (“Figura și Locul”, 1967) la sistemele de semne și în special, la cele artistice, picturale, urmărind o anumită ordine legată de spațiul plastic, culoare, figură și loc. Există o asemănare cel puțin metodologică la Michael Foucault ce instituie relația ordine - epistemă - limbaj. Am putea recunoaște un acceptabil ce se distribuie “în funcție de culturi și epoci” într-o ordine...”¹⁷ înrudită, ca un tablou de variabile sau definite prin sisteme separate de coerențe, compuse din asemănări...”¹⁷

Theodor Adorno având în vedere materialul muzical, compară muzica populară cu cea cultă. Ceea ce se spune despre organizarea materialului muzical ne apare uimitor de adecvat în construirea analogiei cu organizarea socială, cu posibilități și imposibilități de substituiri de statut, roluri și funcții. Astfel, muzica populară producătoare de stimuli diferiți de cei ai muzicii culte, urmează un ritm simplu, în vreme ce muzica cultă presupune o înlănțuire semnificativă de pași ce nu pot fi schimbați, viața operei fiind dată de succesiunea detaliilor și relația dintre ele ce nu poate fi inversată. Adorno menționează că mare parte din public consideră valoarea ca ceva propriu, fără a lua în considerare valorile celorlalți, dar gradația (organizarea lor) muzicală și socială îi separă.

Ne întrebăm dacă nu cumva, ca și în cazul muzicii populare, unde ritmul, măsura etc. apar ca ceva dat, și în viața omului din popor nu este ceva dat (Revelația), raportându-se în funcție de acestea, reglându-și ritmul, pașii,

¹⁴ Tudor Vianu, *Estetica*, EPL, București, 1968, p.4

¹⁵ Roland Ingarden, *Studii de estetică*, Ed. Univers, București, 1978, p.345-346

¹⁶ Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, 1950.

¹⁷ *Avem în vedere “Les Mots et les choses”, 1966 respectiv “Maladie mentale et Psychologie” 1954; “Histoire de la folie de l'Age classique”, 1961; “Naissance de la Clinique”, 1963, “Surveiller et punir. Naissance de la prison”.*

orientarea, organizarea, după același dat, dezvoltându-se într-un anume fel în istorie, prin religie, prin datini, cutume, prin moralitate, toate acestea aflate într-o strânsă legătură? Considerăm că simțirea omenească ține de trăsături umane orientativ-adaptative, cărora prin organizare, rațiunea le-ar stabili prioritățile iar exersarea lor dezvoltă posibilitatea experienței spirituale. În fapt, însuși cuvântul “religio-religere” se referă la stabilirea de legături.¹⁸ O analiză istorică a diviziunii în producerea muzicii și rădăcinile celor două ar putea furniza informații utile în direcția dezvoltării muzicii și personalității umane.

III. Funcția muzicii populare și statutul ei într-o organizare ca ceva dat

Caracteristica muzicii populare constă în standardizarea structurii.¹⁹ Persoanele și dansul urmează aceeași linie melodică fără a aduce ceva nou. Sunt standardizate și detaliile și forma iar terminologia e ca o întrerupere, indicând contrastul între întreg și părți de unde apare efectul specific. Primul efect e contrastul între cadru și detaliu dar nici un accent nu cade pe cadru, observă Adorno. Comparativ, muzica cultă face ca fiecare detaliu să derive sensul muzical de la totalitatea concretă iar aceasta, la rândul ei se exprimă prin relația vieții, relația dintre dintre detalii. Ca muzician, Adorno oferă multe lămuriri de specialitate în detaliu, indicând scopul standardizării și reacțiile standard, în sensul că, ascultarea muzicii populare e manipulată nu doar de interpreți, cât și prin natura inerentă a muzicii, într-un sistem de răspunsuri mecanice, în întregime opuse idealului individului în libertate, în societatea liberală, lucru ce nu are de-a face cu simplitatea sau complexitatea muzicii. În muzica cultă, fiecare element muzical, este “el însuși” și odată cu creșterea organizării se reduce posibilitatea substituirii între detalii.

Oare nu cumva, oamenii caută prin educație, prin experiențe și competențe, o cale a reducerii posibilității de substituire? Și mai departe, la nivelul organizării sentimentelor, nu cumva și acestea ne apar, precum iubirea, unice și tinzând spre absolut?

¹⁸ *Un răspuns al căutării omului se află în I Ioan 4: 8-16.*

¹⁹ *Există o relație între muzică și sociologie, studiată de Theodor Adorno și Max Weber iar rezultatele converg în direcția unor influențe reciproce dovedite prin vechi documente ale călugărilor Evului Mediu care prin organizarea și standardizarea muzicii au contribuit implicit la tipuri de organizare socială și progresul acestora.*

IV. De la aspecte utopice ale artei și literaturii la raționalitatea semnificantă

Prin dezvoltarea modelului critic al culturii (pornind de la discutarea limitelor și virtuților marxismului și pericolul ideologizării) Ernst Bloch²⁰ a indicat dimensiuni utopice de anticipare în produsele confruntării dintre teorie și praxis. Acestea sunt micile reverii, anticipațiile conștiinței și imaginile dorinței în oglindă, dimensiunile utopice ale modei, publicității și altor fenomene culturale (literatura, filmul, artele), trăsăturile unei lumi mai bune, cu utopiile social-politice, cele tehnologice, arhitecturale și geografice, a căutării păcii și satisfacției, imaginile momentului împlinirii în special, cu privire la moralitate, muzică, religie, binele superior etc. Vicistitudinile speranței sunt asemenea cu odiseea hegeliană a spiritului (istorie și cultură).

Deoarece speranța însoțește conștiința cotidianului (prin funcția prezentificării indicată de Pierre Janet, asemenea modalității narrative) ce se fixează în povești, mituri, rituri, artă, religie, utopii filosofice și politice ce prezintă momente ale anticipării. De altfel, ca și pentru Whitehead, care pornește de la presupuziția orientării spre bine, mai bine și dincolo de bine (ce ajunge a contrazice forma inițială, acceptabilă). Imaginile anticipative proiectate ale vieții mai bune, îndreptătesc interogația asupra organizării și structurii modului de viață. Asupra acestui acceptabil s-au aplecat prea puțin însă oamenii, pentru a-l face recunoscut și decizabil și a-l corela cu propriul interes. Baruch Spinoza²¹ vorbește despre un determinism dar nu în sensul că ființa umană ar urma aceleași pattern-uri cauzale sau obiecte de altă natură (exterioare ființei umane).

Pe lângă limbajul corpului, ar trebui observat un limbaj al rațiunii care rezonază după cauze și scopuri, un limbaj pe care îl numim rațional. Agentul rezonant (unii l-ar putea numi rațiune, în vreme ce alții ar remarca insistența asupra dorințelor (factorul irațional) nu reprezintă condițiile antecedente. Rațiunile, interesele sau motivele noastre nu sunt independente de acțiunile

²⁰ Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, 3 vol., The MIT Press, Cambridge, Mass., 1986 vezi și Douglas Kellner, *Ernst Bloch, Utopia and Ideology*.

Critique. vezi și "Funcția utopică a artei și filosofiei", trad. Jack Zipes & Frank McKlenburg. The MIT Press, Cambridge, Mass.

²¹ <http://ro.scribd.com/doc/17359415/Benedict-Spinoza-Etica>. Vezi în special partea despre sentimente și afecte comparative cu Pierre Janet : http://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Janet; <http://pierre-janet.com/JanetianStudiesBody.htm>; respectiv despre funcția realității : <http://www.buildfreedom.com/tl/tl04ab.html>; <http://www.trauma-pages.com/a/vdhart-89.php>

noastre ci, se află în legătură conceptuală cu acestea, dar nu sunt în mare măsură cauzele însele. În felul acesta, nu s-ar putea anticipa acțiunile în funcție de acest rezonator. Cauzelor agentului pornesc de la descrierea persoanei întâi (deci a eului, a subiectivității) referitoare la acțiunea de înfăptuit. Așadar, dacă adevăratele cauze nu sunt predictorii, indicatorii a ceea ce urmează să facem sau mai complet, a ceea ce intenționăm să facem, avem de-a face cu altceva, adică rațiunile noastre, cauzele noastre sevesc procesului raționalizării, scuzelor, evaluărilor conștiente sau inconștiente. Înclin să cred că cele expuse aici, adică modul de înțelegere a lui Spinoza, vizează consensul cu psihologia cognitivă modernă, în speță cu REBT, dar deschide și un orizont fenomenologic, sau în orice caz, o potecă a gândirii filosofice și științifice care poate fi valorificată în continuare.

V. Virtuțile REBT²² ca răspuns problemele noastre de viață

Terapia comportamentală realizată prin conștientizarea reacției emoționale sau mai exact, *Rational emotive behavior therapy (REBT)* este o modalitate de înțelegere activă și directivă cu găsirea de soluții pentru problemele comportamentale derivate din reacția emoțională inadecvată ce le însoțește. Predarea literaturii, asocierea cu imagini din albume de artă sau cu un anumit tip de muzică poate fi o variantă didactică de care educația în postmodernism poate ține seama, în ideea simplă a colecționării de imagini și melodii, de situații și personaje care, prin analogie, pot fi propriile noastre probleme de viață cu care ne confruntăm și uneori, ne simțim copleșiți sau depășiți de ele (profesori și elevi, deopotrivă). De la experimentarea nespecializată până la dobândirea unei experiențe și valorificarea unor intuiții, primul pas este bunăvoința de ambele părți, un acceptabil îmbogățit pe parcurs.

Față de dominația împovărătoare a științelor (la modul cantitativ și fără justificarea aplicabilității practice a teoriei greoaie, nesistematizată, neorganizată și neadecvată vârstei, din manualele alternative, întoarcerea la

²² Ne referim la un sistem psihoterapeutic (teorie și practică dezvoltată prin cercetările lui Albert Ellis), de apropiată înrudire cu psihologia cognitivă. Vezi și http://en.wikipedia.org/wiki/Rational_emotive_behavior_therapy; <http://ro.scribd.com/doc/220045016/Psihoterapia-Rational-Emotiva-Rebt>

artă, retorică și reflexivitate poate fi o cale alternativă și complementară. Abordarea REBT ne ajută să devenim conștienți de câteva lucruri:

1. Uneori vedem lucrurile doar în alb sau negru;
2. Facem generalizări nejustificate;
3. Avem memoria lucrurilor negative;
4. Minimalizarea de sine;
5. Proiecția unor simțăminte deasupra realității;
6. Deducții pripite și prejudecăți;
7. Absolutizarea, generalizarea, idealizarea sub semnul “E absolut necesar/Ar fi trebuit”.
8. Identificarea persoanelor prin acțiunile și comportamentele lor;
9. Tendința autojustificării prin care excludem propria vină sau o exagerăm (învinovățim pe altul sau ne simțim eronat responsabili de lucruri pe care nu le putem controla, ca și cum de noi ar depinde totul);
10. Necunoașterea adevărului, informație incompletă, nefolosirea hărții corecte a realității:

- Când starea de indispoziție devine permanentă, avem reacții exagerate, ne resemnăm, judecăm pripit, ne exprimăm inadecvat;
- Nu putem mulțumi pe toată lumea, adesea nici pe noi înșine și în orice caz, nu în toate privințele, dar este bine să acceptăm ideea că nu există cazuri disperate, ci doar, ne-am lăsat copleșiți;
- Putem cerceta cauzele indispoziției, furiei, nemulțumirii, nefericirii;
- Putem recunoaște și este de folos exercițiul de recunoaștere a unor momente ale tristeții, frustrării, descurajării, furiei, invidiei, geloziei, îngrijorării, stânjenelii, rușinii, disconfortului, suferinței la diferite personaje sau la același personaj în momente diferite, adică și în cazul propriei persoane.

Dar:

- Gândurile asociate acestor sentimente pot avea alternative care dau oarecare ușurare și liniștire;
- Ideile ce ne trec prin minte au aprobarea noastră conștientă sau inconștientă la un moment dat și putem reveni asupra lor pentru că nu sunt situate nici în vid, nici în absolute;
- Atitudinea oscilantă indică și forța de inerție a vechilor obiceiuri care cel puțin, par a ne menține într-o zonă cunoscută și bine delimitată dar e preferabil să fie totuși examinate și verificate dovezile concrete pe care le acreditează;

- Este utilă încercarea de a te pune în situația altuia sau/și mai ales, de a face pentru tine însuși ceea ce un bun prieten ar face.
- E lăudabilă încercarea de a fi bunul samaritean cu aproapele dar ea se poate exprima și prin încercarea de a nu-ți neîndreptăți aproapele și nici pe tine însuși;
- Relativizarea lucrurilor permite reorientarea spre aspectele pozitive ale situației;
- Suntem adesea prizonierii unor greșeli, deci și a unor idei preconcepute iar consultarea anturajului poate să ne elibereze ori să ne ofere aprobarea relativă la părerile sau acțiunile noastre;
- Interpretarea unui rol cu eventualele greșeli pe care le face personajul duce la emoții similare situațiilor reale dar și la corecții cognitive;
- E bine a defini și redefini Acceptabilul;
- Prin modificarea posibilă a “hărții lumii”, ne dezvoltăm treptat un sistem de valori mai sănătos și mai adecvat progresului spre binele și fericirea personală;
- Buna obișnuință a deliberării în actele noastre etice și a reactivității morale spontane și reducerea inerției unor scheme disfuncționale ce ne leagă de: nevoia de aprobare a cuiva, nevoia de a reuși cu orice preț, de a demonstra ceva, vinovăția și blamul, infernul care înseamnă ceilalți, fuga de responsabilitate, teama de ridicol și alte temeri, povara trecutului, dorința de a nu-ți complica viața, stringențele perfecționismului, rigiditatea și intoleranța.

VI. Concluzii

Raționalitatea, auto-controlul și interesul, în special propriul interes, pot fi corelate cu sensul moral. Fără a renunța la prerogativele raționalității, Benedict Spinoza, Max Scheler, Theodule Ribot, Pierre Janet ș.a. au încercat să readucă în atenție sentimentele și sensibilitatea, altfel spus, simțirea sufletului uman, arătând că trebuie să se țină seama și de acestea pentru a ajunge la un acceptabil recunoscut.

Considerăm că în mod cert, arta poate deschide orizontul de acces la o parte, oarecum neglijată, a sufletului, aceea a sensibilității, a cultivării frumosului și binelui, în variantele imaginative pe care le oferă literatura, pictura, sculptura, muzica, cinematograful etc. Artiștii, filosofii, psihologii și chiar oamenii de știință (în special medicii, care, în confruntarea lor cu Thanatos, au resimțit poate cel mai mult nevoia compensativă a experienței

semnificative a vieții, în aspectele ei ce țin de neștirbita speranță) susțin și participă la descoperirea, cultivarea și dezvoltarea unor legături strânse între angajamentul imaginativ, cu opere de artă și de înțelegere morală.

“Sensul moral al vieții este determinat, de la început până la sfârșit, de binele însuși la care avem acces, prin interioritatea conștiinței și rațiunii noastre, în virtutea faptului că aceste forme interiorizate ale binelui s-au eliberat, datorită actelor morale, de sclavia pasiunilor și de caracterul limitat al egoismului colectiv și individual...”²³

Considerăm că în obișnuințele omului și în stilul său de viață se poate reintroduce prin educație și prin acordul tuturor celor care privesc spre un sens al viitorului, preocuparea pentru ceea ce arta ar mai putea să ofere în zilele noastre: Speranța. Etosul speranței ar presupune un dialog sincer -inclusiv la nivelul artei-, ar presupune ceea ce Joseph Ratzinger explică prin nevoia permanentă a accesului la adevăr: întâlnirea din relația sensibilității și simțirii cu înțelegerea ca adâncire și schimbare a ființei, **evitarea suprapunerii dintre “adevăr” și “consens”**: “oamenii sunt capabili de consens, căci există adevăr împărtășit împreună”, dar consensul nu trebuie luat ca înlocuitor al adevărului; de libertate și legătură interioară între libertate și adevăr²⁴.

Neîndoielnic creativitatea este legată de libertate, dar “Libertatea de a face, nelimitată de adevăr, este dictatura scopului într-o lume lipsită de adevăr și, cu aceasta sclavizarea omului sub aparența eliberării sale. Numai dacă adevărul contează prin el însuși și este văzut ca ceva mai mult decât succesul, numai atunci suntem liberi. De aceea, numai libertatea adevărului este libertate adevărată.”²⁵

Bibliografie:

1. Adorno, Theodor, *Teoria estetică*, Paralela 45, Pitești, 2005.
2. Dufrenne Mikel, *Fenomenologia experienței estetice*, 2 vol., Ed. Meridiane, București, 1976.
3. Gadamer, Hans-Georg, *Actualitatea frumosului*, Ed. Polirom, Iasi, 2000.

²³ Vladimir Soloviev, *Îndreptățirea binelui*, Ed. Humanitas, București, 1994 p.521

²⁴ Andrei Marga, *Absolutul astăzi*, Ed.Ekon,Cluj, 2010, p.220.

²⁵ *Idem*, citat din Joseph Kardinal Ratzinger, *Wesen und Auftrag der Theologie. Versuch einer Ostbestimmung im Disput der Gegenwart*, p.34-35.

4. Ghideanu,T, *Percepție și morală în fenomenologia franceză*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1979
5. Grumberg,Ludwig, *Ontologia umanului*, Ed. Academiei, București, 1989.
6. Hartmann, Nikolai, *Estetica*, Ed. Univers, București, 1974.
7. Husser, Edmund, *Scrieri filosofice alese*, Ed. Academiei Române, București, 1993.
8. Husserl, Edmund, *Meditații carteziene*, Ed. Humanitas, București, 1994.
9. Ingarden, Roman, *Studii de estetică*, Ed. Univers, București, 1978.
10. Mergurgo-Togliabue, G., *Estetica contemporana*, Ed. Meridiane, Bucuresti, 1976.
11. Fromm, Erich, *Man For Himself*, Holt, Rinehart and Winston, N Y,1941,1947.
12. Fromm, Erich, *The Sane Society*. New York: Holt, Rinehart and Winston NY,1941,1955.
13. Fromm, Erich, *The Art of Loving*, Bantam Books, New York, 1941,1956.
14. Funk, Rainer, Erich Fromm, *The Courage to Be Human*, Continuum, New York.1982.
15. Marga,Andrei, *Absolutul astăzi* , Ed. Ekon,Cluj 2010.
16. Sartre, Jean-Paul, *Imaginatia*, Ed. Aion, Oradea, 1997.
17. Sartre, Jean-Paul, *Psihologia emoției*, Ed. Iri, Bucuresti, 1997.
18. Solovieov, Vladimir, *Îndreptățirea binelui*, Ed.Humanitas, București, 1994.
19. Vadim,Teodor, *Orientări și mize ale gândirii etice contemporane*, Ed. Ardealul, 2009.
20. Vianu,Tudor, *Estetica*, EPL, București,1968.

Art-terapia, reechilibrare prin frumos

Art therapy, rebalancing through beauty

Cristina Georgina Eftimie ¹

Abstract

This paper highlights the valences of art-therapy in the therapeutical and rehabilitation direction. The paper begins with some considerations concerning the emergence of art and its roul over the time. The begining of art therapy is related to S. Freud and CG Jung and more recently, to the British artist, Adrian Hill. Art therapy has common elements with other therapies such as psychotherapy, counseling or verbal therapy. Art therapy facilitates the expression of trauma, stressful events, helping to raise awareness, acceptance and reintegration in a reasonable form. Art therapy requires no education, artistic talent and does not depend on aesthetic sense. It is applied in various cases and people with different diagnoses.

Through the phenomenon of catharsis it occurs the sublimation process which transforms agony into actions that produce aesthetic objects. Catharsis leads to the release, balancing and restructuring clients personality. The art therapy techniques contribute to the development of cognitive,

¹ Studentă, an II Psihologie- Universitatea Ecologică- București,
Profesor Psihopedagogie Specială-Școala Gimnazială Specială, Nr. 10,
București

affective, motivational, volitional aptitudes and generates a reshaping of personality.

Art therapy helps clients by cultivating their sensitivity, forming and consolidating skills and psycho-motor coordination, harmonizing their movements and helping them express their feelings. The usefulness of art therapy is varied and directed to people with dementia, Alzheimer soldiers released from military service, traumatized persons, abused children, people suffering from cancer or HIV, people who have survived various natural disasters, children with mental disabilities, non-verbals, persons with depression, anxiety. Art therapists lead clients through the process of expression and self-discovery.

They become mentors for their clients who become able to discover their own potential. There are presented some specific art therapy techniques: modeling, drawing, painting, sculpture, crafts, decorations, games and toys making, dance, mime, theater, music and verbal therapy. Artistic sessions can be organized individually or in groups, depending on the situation, diagnostic purpose.

Cuvinte-cheie: art therapy, catharsis, expression, sublimation.

I. Generalități

"Omul pictează cu creierul, nu cu mâinile"
(Michelangelo Buonarroti)

Concomitent cu progresele din tehnică, știință, sănătate, educație, artă au apărut domenii-hibrid care reunesc elemente din domenii diferite și reprezintă un alt fel de a privi lumea. Un astfel de domeniu îl reprezintă art-terapia care poate fi văzută ca o disciplină, ca o terapie, ca un mod plăcut de petrecere a timpului liber, dar în același timp, ca o metodă care urmărește să cultive interesul pentru artă, pentru culoare, pentru procesul de creație, în general, asigurând o stare de bine, de relaxare, de satisfacție. Prin art-terapie se realizează o intervenție terapeutică și compensatorie, care vizează dezvoltarea capacităților cognitive, afective, motivaționale, volitive și o armonizare a personalității. Activitatea de art-terapie cultivă sensibilitatea clienților, le formează și le consolidează deprinderile de coordonare psiho-

motrice, le armonizează mișcările, îi ajută să își exprime sentimentele, le dezvoltă personalitatea.

În timp ce educația plastică urmărește formarea unei culturi și a unor sentimente estetice și valorizează în special produsul estetic, art-terapia pune accent pe procesul de creație propriu-zis, pe funcția cathartică a artei, pe exprimarea sentimentelor și a pulsionilor prin procesul de creație, pe sublimare și transformarea frământărilor sufletești în acțiuni care produc obiecte estetice.

Se crede că impulsul artistic își are originile în activitatea subconștientă a copilului, care se joacă, în strădania lui continuă de a se forma, în dorința lui simulantă și contradictorie de a se impune atenției semenilor și de a se izola, ca să guste întreaga seducție a jocului. De asemenea, arta primitivă pare să demonstreze că nu este decât o continuare a activității de joc. Totuși, s-a demonstrat că arta se trage din toate activitățile umane, ea este unul din modurile în care se folosește și se consumă activitatea totală a omului (Matei, Popovici, 2005).

„Jocul devine artă atunci când cel care se joacă este un artist”- (E. Kramer). Având la baza înțelegerii psihologiei copilului, teoria lui Freud, E. Kramer fundamentează ideea de artă ca scop. Art-terapia are forța de a sprijini Ego-ul, de a amplifica dezvoltarea sensului, de a înlesni maturizarea, în general. Principala funcție a artei, în acest context, este de a contribui la dezvoltarea organizării psihice a individului, astfel ca acesta să fie capabilă să funcționeze în condiții de stres fără a se deteriora. În aceste sens, art-terapia devine atât o componentă a unui mediu terapeutic, cât și o formă de terapie complementară.

Terapia prin artă este legată de conceptul de sublimare, de plăcerea pe care o obține subiectul prin activități cu caracter artistic. Sublimarea, în viziunea lui Freud, este cel mai dezirabil mecanism de apărare al Ego-ului. Celelalte mecanisme de apărare, reprimarea, formațiunea reacțională, proiecția, regresia, raționalizarea se concretizează într-o cenzurare a energiei libidinale (Tomșa, 2012).

„În artă, sublimarea este obținută când artistul înlocuiește impulsul de a-și exterioriza fanteziile cu actul de a crea echivalenți pentru fanteziile sale prin imagini vizuale. Aceste creații devin artă numai când artistul reușește să le facă inteligibile altora, pentru a comunica emoții, imagini, trăiri. Imaginea este un substitut, un mod de a exterioriza experiența de viață, pulsionile erotice, traumele.”(Matei, Popovici 2005, pag.164)

Art-terapeutul are menirea de a identifica și a răspunde aspectelor evidente cât și celor disimulate ale producțiilor copilului și să-l asiste pe acesta în elaborarea de creații expresive din punct de vedere emoțional.

II. 1. Câteva considerații asupra apariției artei

Arta are origini străvechi, odată cu apariția umanității. „*Homo sapiens era o ființă sesnsibilă la ceea ce numim frumos. Acest frumos pe care îi placea să îl savureze îl găsea în natură, în mediul ambiant dar îl putea crea el însuși. Motivația pentru frumos este una dintre cele mai subtile motivații ale omului. Ea caracterizează omul și apare din timpurile îndepărtate ale Paleoliticului continuându-se până astăzi*” (Bălăceanu-Stolnici, 2010, pag.113).

Oamenii peșterilor desenau animalele pe care urmau să le vâneze, atât cu scopul de reezenare simbolică și exprimare artistică cât și cu scop apotropaic, de protecție împotriva duhurilor rele. Se pare că cereau ajutor și sprijin la vânătoare de la spiritele benefice și iertare pentru sacrificul pe care urmau să îl facă. Vestigiile rămase sunt foarte puține, aparțin artelor plastice (desen, gravură, sculptură, pictură) și s-au păstrat doar cele realizate pe materiale rezistente (pietre, oase, fildeș) și cele executate în locuri ferite de ravagiile intemperiilor (picturi din interiorul peșterilor) (Bălăceanu-Stolnici, 2010, pag.113). Unele realizări artistice au fost create exclusiv pentru a fi frumoase, pentru provocarea trăirilor emotive, „*artă pentru artă*”, altele poartă mesaje simbolice sacre sau magice realizate în cadrul unor preocupări magico-religioase iar altele îmbracă obiecte utilitare. Conceptul de artă este complex și greu de definit. Există multe definiții și au existat preocupări pentru a defini arta, încă din antichitatea elenă. Mitul celor nouă muze, fiecele Zeului Apollo, de pe muntele Parnas se referă la existența și clasificarea artelor, subliniind caracterul sacru al acestora. Astăzi, printre creațiile artistice se regăsesc muzica, dansul, poezia, literatura, dramaturgia, arhitectura, fotografia și cinematografia (Bălăceanu-Stolnici, 2010). „*Sunt producții în care îndemânarea și imaginația permit crearea de obiecte, ambianțe sau experiențe ce pot fi împărtășite cu alții*” (Encyclopedia Britanica online).

Încă din antichitate, filosofii recomandau vizionarea operelor de artă pentru o bunăstare fizică și mentală dar arta avea în primul rând, un rol de stimulare cognitivă, afectivă și volitivă.

„*Percepția ideilor duce la idei noi*”, afirma Sol Le Witt, artist american afiliat mișcării conceptuale și minimaliste. Arta ne inspiră și creează

noi punți de legătură între elemente. Ideile, odată puse în practică, generează alte idei. „*Arta nu reproduce vizibilul, face ca lucrurile să fie vizibile*”, cum spunea Paul Klee, pictor elvețian.

II. 2. Art-terapia, între mit și realitate

Apariția art-terapiei a fost stimulată de cercetările lui S.Freud și C.G.Jung care au susținut ideea scoaterii la suprafață a unor aspecte îngropate în înconștient și transmise sub formă de simboluri. Termenul a apărut în 1942 datorită artistului britanic Adrian Hill, care a descoperit puterea vindecătoare a artei în lupta cu tuberculoza. În 1945 apare lucrarea lui A. Hill, „*Art versus illness*”, care va punele bazele acestei metode. Așadar, Art-terapia se practică, ca și profesie de șaizeci- saptezeci de ani, dar nu este o practică nouă. Terapia prin artă este o tehnică veche de mii de ani pe care strămoșii noștri o foloseau pentru a „se juca”, pentru a se simți bine, pentru a-și relaxa corpul și mintea, pentru a spune povești despre provocările vieții, pentru a-și exprima trăirile, bucuriile și tristețile, viața, așa cum o percepeau ei și nu în ultimul rând, pentru a desfășura activități împreună cu comunitatea.

Ce este Art-terapia? Art-terapia este o tehnică de care aproape oricine poate beneficia, copii, adolescenți, adulți chiar dacă au sau nu aptitudini artistice. Art-terapia se poate aplica unei game largi de tipologii umane precum și unei varietăți mari de probleme: copii cu handicap, autiști, persoane cu Alzheimer, demențe, soldați eliberați din serviciul militar, persoane traumatizate, copii abuzați, persoane care suferă de cancer sau seropozitivi, oameni care au supraviețuit diverselor dezastre naturale.

Art-terapeuții sunt interesați de ceea ce se poate descoperi prin procesul de creație, de ce ne poate dezvălui produsul artistic despre noi înșine, dar sunt mai interesați să îi ajute pe clienți să își dea seama ce înseamnă arta pentru ei.

După Freud, efectele art-terapiei sunt (Matei, Popovici 2005): reactualizarea eului, identificarea persoanei, deconflicualizarea, învățarea simbolurilor culturale, reechilibrarea afectivă, diferențierea afectiv-emoțională, compensarea unor componente alterate, valorificarea de sine prin socializare.

Art-terapia are diverse întrebuintări și destinații, dar un singur scop, acela de a exprima, de a elibera și de a vindeca. De multe ori, pentru a povesti o experiență traumatizantă, cuvintele nu au niciun sens, sau nu exprimă cu

adevărat starea prin care individul a trecut, imaginile în schimb, au puterea să o sintetizeze, să umple de semnificații spațiul pus la dispoziție. Noile cercetări în domeniul sănătății creierului susțin că terapiile prin joc, dans, muzică sunt esențiale pentru recuperarea în urma traumelor, aplicate oamenilor de toate vârstele. Procesul de creație artistică nu folosește numai o parte a creierului, ci întreg creierul, combinând elemente cognitive, psihomotorii și afective, proces benefic atât din punct de vedere educativ cât și pentru echilibrarea psihică.

Art-terapia are elemente comune cu alte terapii ca psihoterapia, consilierea sau terapia verbală. Subiectul apelează la terapeut pentru că are unele probleme pe care nu le poate exprima, de care nu se poate elibera, care nu pot ieși la suprafață. Ideea de bază este ca subiectul să conștientizeze că are o problemă, să știe că este acolo, chiar dacă nu o poate defini în cuvinte. Terapeutul cere ca problema să fie ilustrată pe o foaie, îi cere subiectului să încerce să redea grafic frica, durerea, disconfortul pe care le simte. Imaginea favorizează curgerea informației, face povestea să apară. Orice ar desena, subiectul este îndemnat să vorbească.

Chiar dacă Art-terapia este un instrument foarte puternic, cu o mare putere de pătrundere în anumite situații, trebuie să conștientizăm că nu vindecă subiectul în urma efectuării unui desen, dar îl angajează într-un proces de creație care de-a lungul timpului și prin repetare, atunci când e nevoie, duce la scopul propus.

Procesul de art-terapie presupune niște etape care trebuie respectate. Astfel, etapele propuse de art-terapeuta Cahty Malchiodi, doctor în arte și educație în U.S.A. sunt:

1. Conștientizarea că exista o problemă.
2. Pregătirea pentru a o exprima, apelarea la terapeut.
3. Folosirea imaginație și a creativității în realizarea lucrării.
4. Explicații referitoare la desen.
5. Repetarea experienței atunci când e nevoie.

La baza art-terapiei stau două aspecte: *autodescoverirea* și *exprimarea sentimentelor*. Primul aspect se referă la imaginea pe care o creăm și care ne ajută, spunându-ne mai multe despre noi înșine. Ne exprimăm prin simboluri, descriindu-ne cine suntem cu adevărat, personalitatea, mediul unic al fiecăruia, mediul cultural, amintirile. Nimic nu este universal, ființa umană este unică, noi toți avem moduri unice de expresie iar art-terapia ajută oamenii să găsească însemnătate în acest lucru. Touși, cel mai convingător aspect pe

care art-terapia îl vizează, este cum ne putem exprima prin imagini și simboluri, acolo unde cuvintele nu există pentru a povești despre o pierdere sau o traumă.

Procesul de creație este vindecător și reparator. Procesul de realizare al desenelor, picturilor, sculpturilor din lut, colajelor, produselor de artizanat este terapeutic, ne face să ne simțim mai bine. Pe de altă parte, folosindu-ne mâinile și imaginația, realizăm obiecte care fac parte din umanitate încă de la începuturile omenirii, scoatem la iveală ceea ce Jung numește „inconștientul colectiv” și „arhetipurile”.

Cathy Malchiodi, într-o conferință despre art-terapie, susține că în lucrarea realizată de client este vizibilă chiar și măsura în care e prezentă durerea, ceea ce este foarte important, mai ales pentru bolnavii de cancer. Ea a subliniat, de asemenea, faptul că art-terapia ajută la reducerea anxietății copiilor cu astm. În ceea ce privește bolnavii de demență sau Alzheimer, acestea nu pot fi vindecate dar prin art-terapie se stimulează funcțiile memoriei, se dezvoltă abilități cognitive, prin creativitate se menține o flexibilitate și o activitate cerebrală la orice vârstă. Ea folosește ca exemplu atentatul de la 11 septembrie 2001, din America, ce a afectat populația, generând o traumă prelungită asupra tuturor. Ea povestește cum toți copiii alegeau să deseneze tragicul eveniment, alimentat imagistic, mai ales de media. Unii au desenat ambulanțe și alte mijloace de ajutorare sosite la locul accidentului, sugerând gândirea pozitivă, aceștia recuperându-se mult mai repede dintr-o traumă; alții au zugrăvit evenimentul ca un dezastru iremediabil, sugerând adâncimea traumei și negativismul.

Art-terapia stimulează discuția atunci când subiectului îi este greu să vorbească despre o experiență traumatică. Când o parte a creierului, cea verbală, este blocată, prin procesul de creație artistică se comunică non-verbal, utilizând simțurile, cel tactil, kinestezic, vizual, auditiv. Prin desfășurarea activităților artistice, de-a lungul timpului, creăm conexiuni, facem legături și suntem în final, în stare să vorbim despre acele lucruri. Comparând două grupuri, unul care doar vorbește cu terapeutul și un altul care și desenează în timp ce vorbește, informațiile venite de la cel de-al doilea grup sunt mult mai complexe. Activitățile artistice ar trebui să fie coordonate de partea dreaptă a creierului iar cele legate de limbaj, de partea stângă, astfel realizându-se o legătură între cele două emisfere cerebrale, o activitate cerebrală totală.

Pe cei cu leziuni cerebrale, art-terapia îi poate ajuta în dobândirea și redobândirea aptitudinilor cognitive și a abilităților fizice. Putem aminti aici

atât copii cu paralizii crebrale sau care au suferit diferite accidente cât și soldați întorși de pe front, marcați de traume fizice și psihice. Aceștia sunt ajutați să se adapteze dar și să vadă lucrurile dintr-o perspectivă pozitivă. Copiilor cu dizabilități li se dă posibilitatea să se exprime, li se dă o voce să spună ce au de spus, se crează o punte între ei și realitate (din conferința susținută de Cathy Malchiodi în data de 16.01.2013 - *Art therapy: changing lives*).

Emily R. Johnson, art-terapeut din Lousville U.S.A., lucrează cu copii ce au diverse boli grave, în spital. Ea îi încurajează să experimenteze, să combine elementele și culorile așa cum doresc, să creeze orice își imaginează, întrebându-i apoi ce reprezintă, cum ar numi lucrarea, dacă există și o poveste.

Art-terapia susține comunicarea nevorbitorilor prin familiarizarea cu reprezentări ale obiectelor, de la fotografii, care au un grad mare de concretețe, la pictograme, care sunt schematice, abstracte. Comunicarea augmentativă și alternativă favorizează exprimarea persoanelor care nu folosesc limbajul verbal, găsind o modalitate structurată, dar în același timp, accesibilă tuturor, pentru a putea să-și exprime părerile, dorințele, individualitatea. Prin procesul de simbolizare și de identificare a caracteristicilor obiectelor din mediu se trece de la ușor la greu, de la concret la abstract și se ajunge la utilizarea unui sistem de semne și reprezentări care ușurează existența și favorizează exprimarea persoanelor nevorbitoare. Arta devine, în acest caz, un sistem lingvistic cu o simbolistică relativ simplă dar de mare utilitate.

Mihai Albu, director al Asociației Române de Terapii Expresive, afirmă că art-terapia este foarte profundă și ne ajută să explorăm zone pe care suntem antrenați să le ascundem; creativitatea pe care cilenții o activează în atelier, în așa-numitul "safe-place", le permite ca odată ieșiți în lumea reală, să găsească noi modalități de a face față și a se adapta la situații problematice. Dă un exemplu, și anume, lucrul cu lutul, care, fiind un material foarte maleabil dar și foarte profund, impune niște condiții foarte stricte de lucru și duce persoana foarte adânc în propriul sine.

„Fiecare avem sunetul nostru, dar din diverse motive, culturale, sociale, economice, personale sau situaționale, nu ni-l mai auzim și nu ni-l mai cântăm. În cabinetul de art-terapie, în liniște, persoana e slujită, este lăsată să-și descopere propriul sunet, propria creativitate și să-și cânte propriul cântec” (Mihai Albu, art-terapeut, director al A.R.T.E - interviu televizat 20.09.2012).

II. 3. Pre-artă și art-terapie

Edith Kramer (1978) identifică cinci moduri de utilizare a materialelor specifice artei. Primele patru stadii sunt preliminare și reprezintă simptome ale unor disfuncții specifice unei tulburări psihologice sau unei comunicări limitate.

1. Activități premergătoare de explorare a proprietăților fizice ale materialelor care nu duc la crearea de configurații simbolice, dar sunt cotate ca pozitive;

2. Activități haotice: spoit, stropit, mâzgălit - componente distructive, determinate de pierderea controlului;

3. Stereotipiile, denumite acte în slujba apărării; pot lua forma copiatului, trasatului sau a repetițiilor stereotipe. Se pot identifica două tipuri: stereotipiile convenționale și stereotipiile rigide, bizare, care au un înțeles personal, evidențiind false sentimente.

4. Pictografia, reprezintă o comunicare pictorială care înlocuiește sau suplimentează cuvintele.

5. Expresia formală, definește producerea de configurații simbolice care servesc cu succes atât exprimării de sine, cât și comunicării. Pentru E. Kramer, numai acest mod de a folosi materialele este artă, în sensul deplin al cuvântului, deoarece derivă din sentimente evocate și servește ca analog pentru o variată formă de experiențe umane (Matei, Popovici, 2005, pag 168).

Modelajul în plastilină sau lut este una dintre cele mai importante tehnici din art-terapie.

Lutul este un material foarte maleabil, dar în același timp foarte profund. Lucrul cu lutul impune niște condiții stricte și duce persoana foarte adânc în propriul sine. Doar persoanele cu o formare temeică în acest domeniu pot aplica cu succes această metodă. Lucrul cu lutul induce o stare de satisfacție și confort psihic (Păunescu, Mușu, 1990). Pentru că poate utiliza volume și poate reprezenta în spațiu, această acțiune canalizează copilului tensiunile în exterior. Această tehnică poate fi folosită ca metodă de investigație inițială, lăsând copilul să creeze ce dorește; astfel, ies la iveală aspectele perturbante. Se pot nota discuțiile din timpul procesului de creație. Indiferent de valoarea artistică, produsul contribuie la creșterea stimei de sine și la sentimente pozitive. Se pot organiza activități în grup.

Sculptura poate fi definită ca *„ajustarea unor materiale din natură și transformarea lor în obiecte de artă sau cu utilitate, ce pot pune în evidență*

anumite tensiuni interioare și totodată, asigură descărcarea tensiunilor psihice prin fenomenul de catharsis” (Păunescu, Mușu, 1990). Lemnul sau alte materiale utilizate în cadrul acestei tehnici, prezintă o anumită rezistență, ceea ce impune o activitate psihomotrică mai încordată și mai susținută, care ce duce la decontractarea motorie. Se pot confecționa jucării, păpuși, jocuri, obiecte de artizanat, măști. Acestea, odată sculptate, pot fi decorate, pictate, ornamentate. Unele operații cer precizie și finețe. Aceste tehnici pot fi utilizate în reeducarea deficiențelor membrelor superioare sau inferioare (Matei, Popovici, 2005).

Pictura și desenul artistic sunt tehnici ce pot fi realizate din orice poziție, cu membrele superioare, inferioare (hemiplegici) și chiar cu gura (tetraplegici). Sunt necesare creioane, pensule, vopsele, hârtie, pânză. Se pot realiza prin modalități tradiționale sau mai puțin comune ca aruncare, pulverizare, tamponare. Produsele pot fi statice, dinamice, calme, violente și reflectă starea psihică a autorului. Pictura și desenul constituie indicatori de mare finețe ai temperamentelor și ale problemelor emoționale ale copiilor. Pentru a afla mai multe informații, decât cele zugrăvite pe foaia de hârtie, este necesar să interogăm copilul în legătură cu ceea ce a desenat. Prin mărturia copilului putem descoperi atât orinetarea în spațiu, aptitudini artistice, calități perceptive cât și trăsături de personalitate, reacții afective, atitudini de moment, viziunea despre lume, preferințe, interese.

Decorațiunile pe obiecte diverse se pot realiza pe orice: lut, faianță, os, pietre, ceramică, sticlă, lemn, metal, pereți, scoici, materiale textile. Sunt folosite pentru ameliorarea tulburărilor de percepție a culorilor dar și în cazul altor deficiențe. Tehnicile din aceasta gamă, solicită atenția și măiestria executanților dezvoltându-le simțul estetic.

Confecționarea de jocuri, jucării și marionete constituie activități foarte plăcute. Prin aceste activități se caută o formă de comunicare, clientul își poate exprima sentimentele și proiecta trăirile, își descoperă noi posibilități. Realizarea acestor produse presupune muncă, talent, simț estetic și imaginație. Jocurile și jucăriile trebuie adaptate, în măsura posibilităților, pentru reeducarea vizual-motrică a musculaturii și a articulațiilor.

Artizanatul are ca inspirație folclorul. Se pot realiza covoare, bluze (ii), semne de carte, mileuri cusute din etamină, fețe de masă, ștergere, linguri pirogravate, câni, sticle îmbrăcate, obiecte din scoici. Tehnicile pot fi folosite pentru reeducarea manualității și a simțului artistic. Realizarea acestor obiecte cere măiestrie și simț estetic.

Muzico-terapia poate fi introdusă prin asocierea diverselor sunete cu sarcini date în casă, sau cu cele de la școală. Muzica ambientală are puterea de a calma și încetini forțele din creier care generează neastâmparul și nervozitatea. Muzica ambientală este potrivită atunci când copiii execută diverse sarcini, teme dar și când se odihnesc sau dorm. Muzico-terapia poate fi o metoda alternativă, care gradat, poate duce la scăderea dozei de medicamente. Sesiunile de muzico-terapie se pot desfășura individual sau în grupuri mici, clienții și terapeutul pot asculta muzică, pot cânta, pot utiliza instrumente muzicale. Aceste activități sunt foarte potrivite pentru a stimula expresivitatea copiilor. Un gen muzical nu este mai potrivit decât altul, se poate alege orice fel de muzică, adaptată momentului și sarcinilor. Totuși, se știe că muzica clasică are efect calmant și poate crește IQ-ul, fapt cunoscut sub numele de „efectul Mozart”. Se pot folosi instrumente muzicale simple sau mai complexe. În cazul copiilor cu deficiențe sunt foarte utile și atractive instrumentele muzicale de percuție. Muzica creează o legătură între copil și terapeut, între copil și părinte.

Muzica poate fi un procedeu de inițiere și de final de sedință, folosită pentru orice metodă din art-terapie. Prin cântecele de început și de final se marchează ședința de art-terapie, dându-i copilului timp să se pregatească.

Muzica generează procese afective diverse, de la emoția muzicală manifestată prin bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălțarea spirituală, până la descărcări explozive, extatice, colective. Este cea mai complexă artă, dispune de cel mai fin și mai penetrant limbaj artistic concretizat prin sunetul muzical și este accesibilă tuturor. Sunetul muzical, vibrație sonoră periodică, regulată, este caracterizat prin patru elemente: înălțime (sunetele au diferite înălțimi), intensitate (calitatea de a fi mai tare sau mai slab), durată (sunetele au diferite lungimi), timbru (pătrunzător - cu mai multe armonice, moale - cu mai puține armonice).

Prin sunet, muzica are un limbaj specific, concretizat în ritm - succesiunea organizată a duratei sunetelor, armonie - îmbinarea melodică a sunetelor și melodiei - *„o succesiune de sunete îmbinate după regulile ritmului și ale modulației pentru a alcătui o unitate cu sens expresiv”* (Matei, Popovici, 2005).

Arta muzicală contribuie atât la armonizarea vieții psihice cât și la conturarea personalității, prin antrenarea în trăirile estetice a întregii ființe umane. Muzica reprezintă o sursă de energie, un resort puternic al voinței. Muzicoterapia dezvoltă la copii performanțe ale gândirii ca suplețea,

independența, creativitatea. Copiii își dezvoltă capacitatea de analiză și diferențiere a sunetelor și participă activ la activitate. Se antrenează atenția concentrată și distributivă. Se dezvoltă memoria prin redarea materialului muzical, a mișcărilor și reiterarea emoțiilor, contribuie la consolidarea și sistematizarea cunoștințelor.

Prin muzicoterapie se îmbunătățesc capacitățile lingvistice ale copiilor: se reglează echilibrul dintre inspir și expir, se dezvoltă auzul fonematic, are loc o coordonare respirație- pronunție - mișcare. Educația muzicală contribuie la integrarea socio-afectivă, la menținerea ordinii și a disciplinei, entuziasmează, inspiră și concură la formarea și modelarea personalității.

Diferire instrumente muzicale și diferite tipuri de muzică au utilitate diversă. Astfel, pentru întipărirea mai facilă a ritmului muzical se folosesc pianul și toba, implicarea manualității contribuind la consolidarea ritmului; pentru calmarea copiilor anxioși și hiperkinetici se folosește un instrument pentatonic, armonios, care emite niște sunete de clopoței. Activitățile de terapie muzicală pot fi organizate sub diverse forme: cântecul, jocurile muzicale, jocuri muzicale-exercițiu, jocurile cu text și cântec, audițiile muzicale.

Dansul creează legătură, contact între parteneri. Dansul în cuplu are rol de socializare. Cuplul prezintă forma cea mai puternică de comunicare și relație socială. Dansul în cuplu poate duce la ieșirea din conflict, exprimarea publică a unei inițiative, cererea de a intra în relație, realizarea unui dialog în stil social, eliberarea de sub tensiune a impulsurilor, stabilirea unei situații afective pozitive (Matei, Popovici, 2005).

Pantomima este un tip de dans prin care se exprimă gesturi specifice unui personaj sau a unei acțiuni; poate fi executată cu muzică sau fără, se pot utiliza măști.

Dansul umanizează individul prin formarea comportamentului social. Dansul în cuplu intensifică descărcările refulate ale unor inhibiții sociale și morale, cu consecințe benefice asupra stării de echilibru a persoanei. Se impune o atentă selectare a subiecților puși în relație pentru asigurarea reușitei terapeutice (Matei, Popovici, 2005).

Terapia prin dans se utilizează frecvent în cazurile în care comunicarea este blocată, la autiști și copii cu deficiențe mintale severe, deoarece *„dansul ameliorează în special imaginea corporală a subiecților, fiecare identificându-și prin dans, propriul ritm corporal, ca individ și ca*

membru al grupului de apartenență” (Ionescu 1987 în Matei, Popovici 2005).

Terapia prin teatru se suprapune peste unele tipuri de activități din cadrul terapiei verbale, teatralizarea. Subiecții își aleg roluri pe care le interpretează în cadrul unor schițe sau piese. Se antrenează mimica, gestică, verbalizarea, dansul, muzica, emoția, fiind o tehnică complexă care solicită o implicare mare din partea subiecților.

Terapia verbală evidențiază stilul de comuniare prin limbaj care îi este particular individului. Se poate realiza prin repovestirea liberă, povestirea în scris sau continuarea unui subiect și vizează *catharsisiul*. Dintre modalitățile de realizare, amintim recitarea de poezii și interpretarea de roluri sau teatralizarea.

Recitarea de poezii implică trei etape: alegerea poeziei în funcție de preferințe, recitarea și imprimarea pe bandă, ascultarea și recitarea după model. Se utilizează pentru însușirea corectă a limbajului și se insistă pe elementele afective.

Teatralizarea presupune alegerea rolurilor de către subiecți, învățarea lor, interpretarea și apoi schimbarea rolurilor între ei. Se urmărește învățarea socială și interacțiunea între participanți. Se ține cont de timpul de desfășurare (trecut, prezent, viitor), veridicitate (real, posibil, imaginar) și modul de comunicare (verbal, nonverbal).

Pe lângă tehnicile prezentate se înscriu multe altele.

III. Concluzii

Tehnicile specifice art-terapiei sunt variate și pot răspunde preferințelor diverse. Este aproape imposibil să nu găsim ceva care ne place care ne motivează și ne încarcă pozitiv.

Astfel, art-terapia ne ajută să facem față pierderilor și traumelor atunci când cuvintele nu pot ajuta, ne îmbunătățește viața, reduce depresia, îmbunătățește capacitatea de raționare, reduce stresul, ne ajută să ne simțim bine, poate fi amuzantă, este disponibilă oricui și nu depinde de aptitudini artistice, nu implică costuri mari. Procesul de creație poate fi într-adevăr, normalizator, induce starea de bine și este vindecător. Artele și jocul fac parte din fiecare cultură, s-au născut odată cu aceasta și nu sunt asociate neapărat cu terapia ci cu o stare de normalizare a aspectelor neurologice ale vieții, aducând sănătate, confort, echilibru, bucurie, pozitivism.

În țara noastră, terapia prin artă este la început, încă nu a reușit să se facă remarcată decât sporadic, în fundații, ateliere, cabinete private, așa că este nevoie de o edificare și o demonstrare a valențelor ei.

Bibliografie:

1. *Bălăceanu - Stolnici, Constantin, Glavce Cristina, Berescu Magdalena, Borosanu Adraiana- „Antropologia între știință și cultură”*, București, Editura Pro Universitaria, 2010
2. *Matei Raluca, Popovici, Doru-Vlad- „Terapie ocupațională pentru persoane cu cerințe speciale”*, Constanța, Editura Muntenia, 2005
3. *Păunescu, Constatntin, Mușu, Ionel, - „Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal”*, Ed. Medicală, București, 1990
4. *Tomșa, Ion-Radu-„Psihlogia personalității- Legenda personală”*, București, Editura Argument, 2012

Websites:

1. Cathy Malchiodi, 16.01.2013, „*Art therapy: changing lives*”
<http://www.youtube.com/watch?v=yHu6909NTTc> (accesat 4.02.2014)
2. <http://www.youtube.com/watch?v=TsTgQG2wvz8> (Emily R. Johnson Artist and Art Therapist in Louisville, accesat 7.02.2014)
3. <http://www.youtube.com/watch?v=2oX9QSbkWC4> (Mihai Albu - interviu Trinitas, accesat 7.02.2014)
4. <http://www.youtube.com/watch?v=lyKPWm8aiEk> (safe place A.R.T.E., accesat 10.02.2014)
5. https://www.google.ro/search?q=ecyclopedai+britannica+&oq=ecyclopedai+britannica+&aqs=chrome..69i57j0l5.5881j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8#q=encyclopedia+britannica+online (accesat 14.02.2014)

Artele verzi - instrument de terapie prin artă pentru îmbunătățirea rezilienței în cazuri de traumă la copii

Green Arts – an art therapy tool for enhancing the resilience in cases of trauma in children

Constantin Șerban¹

Abstract

In the present context of environmental degradation, pollution and landscapes destruction continuesly seeping into the people's psyche, it is necessary a shift from the individualistic vision of the world, to a paradigm that recognizes the profound interconnection of human beings with the natural world. The field of art therapy is a favorable context for this change of perception. Art is one of the most affordable remedies used for children in order to help them overcome a physical or emotional trauma. When the child uses his creativity to make a work of art, he symbolically gain control over an overwhelming and traumatic experience, which lead to resilience.

In this paper I argue that green arts can be a useful tool for art therapy in support of medical care by contributing to improving emotional state, reducing stress and promoting resilience in children with oncological and ortopedic diseases. Green arts therapy represents the therapeutic use of artistic creation, using different types of natural materials and specific techniques by persons with various diseases, deficiencies, trauma, or pursuing personal development.

¹ Licențiat al Facultății de Psihologie și Științele educației, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România.

By participating in workshops that stimulate creativity using green arts, sick children acquire a different perspective on their situation and a heightened energy, especially since the natural materials contain beneficial vibrations of nature, which ensure a proper elimination of the physical effects of stress.

This paper presents the findings of a research that I have undertaken for three years in pediatric hospitals in Romania and has proved the efficiency of green psychology in mental improvement through arts using natural materials. The children reports on their emotional state has shown the natural elements they used have produced a substantial improvement in psychological component of stress. Children involved in green arts activities by working to create images with plants or seeds showed lower levels of anger, fear or sadness and expressed higher levels of positive feelings.

Keywords: green arts therapy, resilience, children.

Introducere

Experiența mai multor ani de lucru creativ cu materiale naturale în cadrul atelierelor GreenArts (de stimulare a creativității) realizate preponderent cu copii, precum și lucrul cu copii bolnavi de cancer sau cu afecțiuni ortopedice în cadrul *Atelierelor umanitare GreenArts Therapy* m-au făcut să conștientizez valoarea unei astfel de experiențe aplicată în terapia copilului.

Am plecat de la constatarea că în ultima vreme este din ce în ce mai temeinic dovedit de către știință faptul că Omul este dependent de Natură nu doar pentru conservarea sănătății fizice și psihice dar și pentru cea mentală și spirituală.

Observăm cum poluarea naturii făcută de om se întoarce împotriva sieși cu un efect de bumerang. În contextul actual în care omul s-a îndepărtat tot mai mult de natura primordială, mi-am pus întrebarea dacă și terapiile psihologice au urmat cumva aceeași cale. Cercetând literatura de specialitate se poate lesne constata absența Naturii din domeniul psihoterapiei prin artă. Conexiunea dintre artă și natură a fost rareori făcută explicită sau aplicată cu încredere în practica clinică.

De aceea, cercetarea psihoterapeutică a artelor verzi nu avea cum să evite abordarea psihologică „verde” a Naturii ca sursă de influență terapeutică. Această idee este dezvoltată în teoria și practica psihologiei din mediile

vestice printr-o nouă abordare denumită chiar **Psihologie verde** sau Ecopsihologie.

Studii începute încă din anii 1970 au stabilit că o perioadă de numai câteva săptămâni petrecute în mijlocul naturii sporește sentimentul de încredere, de calm interior și limpezește mintea. Alte studii au stabilit că un contact, chiar și indirect cu natura, poate avea beneficii la fel de mari pentru starea de sănătate. În spital, spre exemplu, o fereastră prin care se poate vedea un colț de natură, sporește capacitatea de recuperare postoperatorie; la școală/facultate, elevii/studenții care beneficiază de o grădină cu copaci, devin mai creativi; în orase, relațiile între vecini sunt mult mai bune atunci când casele în care locuiesc sunt despărțite de garduri vii, iar cartierul beneficiază de mai multe spații verzi (Ulrich, 2002).

În lucrarea de față susțin că lucrul prin intermediul artelor verzi în psihoterapia prin artă are beneficii recuperatorii cel puțin la fel de bune ca privitul unui colț de natură pe fereastra spitalului în care este internat un copil cu cancer sau unul cu probleme ortopedice.

Arta este în esență cea mai profundă expresie a creativității umane. Pe cât de dificil de definit, pe atât de dificil de evaluat, având în vedere faptul că fiecare artist își alege singur regulile și parametrii de lucru.

Arta are rădăcini adânci în mediul natural încă din preistorie, atunci când oamenii făceau primele desene în peșteri, precum și la primele culturi din întreaga lume. Respectul acestor culturi față de natură a reprezentat o constantă a vieții de zi cu zi, iar arta, natura și vindecarea erau inseparabile, ca părți ale marelui întreg numit viață (Boettger, 2002).

În ciuda asaltului modernismului și evoluției tehnologice în societatea contemporană, există încă mulți artiști care continuă să folosească natura ca sursă de inspirație și ca mediu în lucrările lor.

Indiferent de mediul folosit (acuarelă, ulei, lut, lemn, piatră, semințe, flori sau chiar propriul corp) exprimarea ideilor noastre într-un mediu creativ, printr-un proces care aduce satisfacție, poate conduce la o conectare cu ceva dincolo de noi înșine, în demersul fiecăruia de căutare a sinelui. Ultimele cercetări aduc în atenție faptul că terapia prin artă pune la treabă întreg creierul, nu doar anumite zone cum se știa până acum.

Terapia prin artă se bazează pe recunoașterea faptului că gândurile și emoțiile fundamentale, ce vin din inconștient, capătă expresie mai degrabă în imagini decât în cuvinte.

Este cunoscut faptul că orice conținut din inconștient neadus la lumină va avea o influență din umbră asupra conștiinței, influență ce poate fi benefică sau toxică. Întrucât imaginea precede cuvântul, exprimarea prin arte plastice poate aduce în lumina conștiinței aspecte necunoscute ale psihicului, aducând înțelegerea și de multe ori, vindecarea. Scopul procesului art-terapeutic nu este acela de a produce artă, ci de a stimula trăirea potențialului creator, fapt ce accelerează vindecarea.

Dacă alegem să acordăm atenție rolului mediului natural în artă și dacă alegem să privim domeniul terapiei prin artă ca fiind puternic înrădăcinat în tradiția creației artistice, devine atunci posibilă extinderea conceptului de art terapie pentru a integra natura ca un context al experienței creative.

Terapia prin intermediul artelor verzi folosește imaginația ca forță principală în vindecare și în acest sens, este necesară punerea în practică a unui model integrat al vindecării, care să combine capacitățile imaginative cu mediul natural de creație artistică.

Rolul artei în favorizarea rezilienței și vindecarea traumei la copii.

Dezvoltarea normală a copilului poate fi perturbată de circumstanțe deosebite cum ar fi dezastru naturale, boli grave, abuz și neglijare, accidente grave care îl copleșesc, el neavând la momentul respectiv posibilitatea psihică de a răspunde adecvat situației. Adesea, evenimente obișnuite pentru adulți sunt traumatice pentru copii: decesul unui membru al familiei, despărțirea, plecarea în altă țară, o amenințare, o întâmplare de la școală, o ceartă în familie etc.

Sindromul de stres posttraumatic este o tulburare în care o întâmplare deosebit de stresantă are mai apoi ca rezultate simptome emoționale cum ar fi retrăirea evenimentului traumatizant, lipsa reacției față de lumea exterioară, tendința de a tresări ușor sau coșmarurile (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

La copii simptomele stresului posttraumatic pot fi foarte diferite față de cele ale adulților și se manifestă prin: frica de a fi separat de părinte, pierderea aptitudinilor anterior câștigate cum ar fi mersul la toaletă, probleme ale somnului și coșmaruri fără un conținut recunoscut, joacă compulsivă, în care se repetă aspecte sau teme ale traumei, repetarea traumei prin jocuri, povești sau desene, crampe și dureri fără nici o cauză aparentă, iritabilitate și agresivitate.

Spitalizarea este o experiență generatoare de stres pentru copii. Deși internările mai mari de șapte zile au devenit mai puțin frecvente în general, în ultimii 20 de ani, în cazul unor afecțiuni grave cum este cancerul sau în cazul afecțiunilor ortopedice, această tendință nu se păstrează. Atitudinile părinților față de spitalizarea copilului pot fi un determinant important al calității experienței sale, diminuând sau sporind gradul de stres al copilului. Și afecțiunea pentru care este tratat copilul, influențează efectele spitalizării.

Anumite caracteristici ale bolii influențează impactul emoțional al acesteia și al spitalizării asociate cu ea. Mrazek, în lucrarea „Chronic pediatric illness and multiple hospitalizations” (1991) a identificat mai mulți factori de risc, specifici bolii, cum ar fi: momentul debutului, gradul de dizabilitate sau dizabilitate pe care îl produce și prognoza pentru viitor (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

Dificultățile cu care se confruntă copilul ca efect al bolii au fost grupate de Ryff (1989) în cadrul *modelului stării psihologice de bine*, astfel:

- pierde controlul asupra mediului său prin faptul că este în imposibilitatea de a mai urma programul obișnuit (grădiniță, școală etc.);
- încetinirea sau stoparea dezvoltării din punct de vedere fizic și mental (slăbește, nu mai acumulează cunoștințe noi);
- nu mai are obiective, iar viața sa își pierde sensul;
- copilul își pierde autonomia (de curând câștigată) în plan fizic și decizional;
- se simte nesatisfăcut de el și de situația caracterizată de boală în care se află;
- este izolat, își pierde mulți prieteni din cauza absențelor școlare repetate, îi vine greu să mai aibă încredere în ceilalți, relațiile interpersonale devin dificile.

Pentru a contrabalansa acești factori de risc, este necesară favorizarea unor factori de protecție ca: înțelegerea informației primite, acceptarea tratamentului, susținerea socială, informarea asupra comportamentelor de risc, legăturile cu alți copii aflați în aceeași situație (Rivet și Matson, 2009)².

Efectele psihologice ale bolii asupra copilului sunt de lungă durată iar reziliența sa depinde de caracteristicile individuale, familiale, de mediu și de comportamentele actuale cotidiene, legate de boala și de reacțiile la aceasta.

² Ionescu, Șerban, *Tratat de reziliență asistată*, Ed. Trei, 2013

Arta este unul dintre cele mai accesibile remedii folosite pentru copii cu scopul de a-i ajuta să depășească o traumă fizică sau afectivă. Așa cum spunea Lawrence E. Shapiro în *Limbajul secret al copiilor*, „arta are aproape o calitate magică de a fi capabilă să conțină trăirile puternice care sunt provocate de o traumă, fără a le face uitate.”

Este greu de explicat exact care este mecanismul care face din tehnicile artistice instrumente atât de benefice pentru exprimarea unor emoții care altfel, ar fi reprimare și pentru vindecarea rănilor afective ale copiilor. Se pare că arta are darul de a forma o punte între sistemul limbic, partea afectivă a creierului și neocortex, partea cognitivă a creierului.

Atunci când copilul realizează o lucrare artistică, el obține controlul simbolic asupra unei experiențe copleșitoare sau traumatizante. Astfel, implicarea copiilor spitalizați în activități considerate de ei ca interesante, le distrage atenția de la durere și astfel, au mai puțină nevoie de calmante, ajutându-i să facă față mai bine tratamentului.

Așa cum am constatat și în cadrul cercetării desfășurate în secții de oncologie și ortopedie pediatrică și prezentate pe scurt în lucrarea de față³, artele verzi pot avea un efect terapeutic asupra stării de bine a copiilor bolnavi internați în spitale, oferindu-le un sentiment de satisfacție, împlinire și bucurie. Afecțiunile oncologice și cele ortopedice pediatrice prezintă particularități legate de perspectivele de vindecare, de durată și frecvența spitalizării, precum și de gradul de dizabilitate pe care îl produc, particularități care fac din terapia prin artă un instrument deosebit de util în ameliorarea stării copilului bolnav și favorizarea rezilienței.

Artele verzi și locul lor în totalitatea artelor plastice folosite terapeutic

Arta verde este caracterizată de folosirea artistică a unui tip de material natural - **asa cum se găsește el în natură**, fără a-i fi modificate caracteristicile, cu ajutorul unei tehnici specifice. Totalitatea tehnicilor în care se folosesc diferite tipuri de materiale naturale și care au aceeași idee de a integra artistic natura prin mijloace puse la dispoziție tot de ea, compun artele verzi.

Artele verzi reprezintă practic, un nou curent cultural de nișă (aflat la început) apărut ca o consecință a pătrunderii mișcării ideologice de mediu și în

³ Cercetarea este prezentată integral în lucrarea de licență: Șerban, Constantin, *Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei*, Iași, 2013

artă. În țara noastră, artele verzi s-au materializat sub forma conceptului GreenArts, al cărui motto este „Natura, prin Ea însăși!”, concept artistic care reprezintă Natura, folosind numai materiale naturale. GreenArts a început practic, ca răspuns al artei la mișcarea de mediu, reprezentând un instrument de conștientizare prin artă asupra necesității protecției mediului.

Tipurile de materiale folosite în artele verzi sunt: semințe, flori și frunze presate, fructe uscate, coji de semințe, ramuri uscate, scoarță de copac, cânepă, lemn, pietre, cochilii etc.

Cele mai frecvente tehnici utilizate în artele verzi sunt: tehnica colajului 2D, tehnica modelajului 3D, tehnica colajului efemer combinat cu fotografia, tehnica împletiturilor de cânepă, pictură/desen cu cărbune etc.

Manifestarea personală prin artele verzi poate să scoată la lumină din adâncul ființei ceea ce cuvintele și metodele clasice de terapie nu reușesc, tocmai prin **rezonanța materialului natural cu ființa noastră**.

Deși terapia cu ajutorul artelor verzi poate implica deprinderea unor abilități și învățarea unor tehnici artistice specifice (Oshibana, SeedsArt, pictură cu cărbune sau cafea), **accentul se pune în egală măsură pe exprimarea imaginilor care vin din interiorul persoanei și pe cele observate în Natură**.

De regulă, în cazul mediilor clasice (desen, pictură, dans, joc de rol etc.) subiectul este autocritic față de rezultatul actului său artistic și resimte un disconfort față de ceea ce trebuie să realizeze în timpul ședinței de terapie, nefiind familiarizat cu acest mod de exprimare.

Față de restul mediilor artistice, artele verzi sunt lipsite de riscul frustrării cauzate de lipsa talentului artistic invocat de cele mai multe ori de către subiecți, tocmai prin caracteristicile materialelor naturale folosite (flori, frunze, semințe etc). Folosind forme și culori “pre-create” de către natură, subiecții realizează inevitabil lucrări frumoase, care le aduc satisfacție, le oferă încredere și le crește stima de sine.

În creația artelor verzi (colaj și modelaj) sunt necesare asocieri între formele mediilor artistice folosite și imaginea mentală.

Pacientul implicat în terapia prin arte verzi necesită **îndrumarea și sprijinul din partea unui profesionist** care să-l ghideze pe parcurs, să-l ajute să găsească o semnificație a experienței creative și să-i sporească încrederea în sine.

În terapia cu ajutorul artelor verzi, terapeutul facilitează atât explorarea materialelor folosite și deosebit de variate, cât și povestea care se țese în jurul lucrării artistice realizate.

Pentru un art terapeut care alege să lucreze numai cu mediile vizuale, artele verzi conduc la o apreciere mai profundă a interacțiunii dintre diferitele modalități senzoriale din cadrul procesului creativ. Diferitele arte se completează și se întrepătrund una cu cealaltă în practică, conferind o înțelegere a felului în care toate facultățile ar putea să lucreze împreună în procesul expresiei creative.

S-a constatat că folosirea artelor plastice (desenul, pictura, sculptura, grafica, modelajul, colajul etc.) aduce o serie de efecte benefice într-o paletă largă de contexte terapeutice, efecte pe care artele verzi nu doar le produc, ci le și potențiază prin caracteristicile specifice mediului natural:

- Îmbunătățirea capacității de a gestiona probleme senzoriale (probleme cu aderența, etc) și a abilităților motorii fine
- Reducerea stării de anxietate și facilitarea exprimării sentimentelor de neliniște, frică, furie, prin folosirea unui mediu de exprimare artistică ce oferă siguranță.
- Sprijin în depășirea unor momente dificile cum ar fi internarea în spital, schimbarea mediului, despărțirea de mediul familial.
- Creșterea capacității de concentrare și îmbunătățirea calității atenției.
- Creșterea capacității organizatorice la nivel mental.

Prin crearea unor lucrări de arte verzi sub îndrumare profesională, oamenii intră în contact direct cu energia benefică a naturii, devenind astfel mai conștienți de propria ființă, cea autentică, iar alții pot face față stresului, unor simptome sau experiențe traumatiche, își pot îmbunătăți abilitățile cognitive și cele manuale, toate acestea printr-un proces inconștient, care ajută mentalul și emoționalul să își regleze singur deficiențele.

Din punct de vedere al imageriei mentale și al asocierilor pe care subiectul le face inconștient în procesul terapeutic, formele, textura, culoarea mediilor artistice naturale folosite rezonază cu informația ancestrală stocată în subconștient, datorită faptului că materialele naturale au o matrice comună tuturor formelor de viață biologică.

În vederea dezvoltării unui nou instrument *verde* de terapie prin artă se conturează din ce în ce mai pregnant necesitatea realizării unui mijloc sistematic de evaluare a lucrărilor realizate în cadrul terapiei prin arte verzi.

Beneficiile utilizării artelor verzi în terapia pediatrică

În studierea specificului artelor verzi în contextul artelor plastice folosite în terapia copilului, observația modului în care copiii, beneficiari ai Atelierelor de stimulare ale creativității GreenArts, au relaționat cu materialele naturale, a oferit o sursă de documentare de primă importanță.

Deși arta se referă în general, la un mediu vizual, în cazul artelor verzi și mai ales, atunci când vorbim despre copii, acesta devine multisenzorial. Sentimentul dat de mirosul plantelor presate, zgomotul semințelor răsturnate pe masa de lucru pentru a le alege pe cele mai potrivite, textura netedă sau aspră a sămburilor sunt mecanisme afective importante care fac legătura între copil, universul imaginației sale și mediul natural, de care a fost separat, într-un fel sau altul.

Natura stimulează creativitatea copilului, solicitând vizualizarea și folosirea tuturor simțurilor. Contactul direct, tactil și olfactiv (chiar gustativ - la sesiunea în care se folosesc semințe) cu materialul natural, în cadrul procesului terapeutic al artelor verzi, combinat cu contactul vizual, conduce la o deschidere către o înțelegere mai bună a proceselor Naturii. Pentru un copil care trăiește într-un mediu artificial ce induce dezorganizare, natura oferă vindecare. Ea poate fi utilizată ca *background* pentru reinterpretarea ordinii ce conduce la restructurare pe baze noi, sănătoase, a informațiilor existente.

În cazul activităților artistice, gândirea copilului se manifestă nu doar în raport cu sarcina creativă dată, ci se manifestă totodată, în raport cu materialul folosit, care servește ca sursă nouă de înțelegere contextuală. În acest sens, în artele verzi, un rol important îl joacă materialul natural cu ajutorul căruia copilul își formulează intenția, prin faptul că materialul natural este pre-format, sugerând o imagine (frunza sugerează un copac sau floarea de părăluță sugerează soarele). Materialul folosit în terapia prin arte verzi are astfel, rol de cod pentru înțelegerea informației noi care este asertivă ancestral. Natura, prin materialele oferite îi ajută pe bolnavi să se relaxeze și astfel, să rupă cercul vicios al tensiunii și fricii.

Pentru câteva minute cel puțin, prin participarea la atelierelor de stimulare creativă cu ajutorul artelor verzi, boala nu mai este realitatea dominantă a vieții lor. Dobândesc o perspectivă diferită asupra situației în care se află și o energie sporită, cu atât mai mult cu cât, materialele naturale conțin vibrația benefică a naturii, ce asigură o eliminare adecvată a efectelor fizice ale stresului.

Cercetare privind efectul artelor verzi asupra copiilor internați în spital

Necesitatea derulării unei astfel de cercetări rezidă atât din lipsa abordării sistematice a subiectului artelor verzi în literatura de specialitate, cât și din provocările deosebite cu care se confruntă copiii bolnavi de cancer și cei cu traume ortopedice.

Terapiile medicale la care sunt supuși copiii internați în cadrul secției de oncologie și care sunt foarte dure, sunt terapii dominate în principal de durere după cum afirma și doamna conf. univ. dr. Ingrid Miron, Șefa Clinicii de Pediatrie din cadrul Spitalului Sf. Maria din Iași.

În cazul copiilor internați în secțiile de ortopedie, adesea, libertatea de mișcare le este mult restricționată, în ciuda energiei debordante ce caracterizează de obicei, comportamentul copiilor, situație care provoacă stres suplimentar stresului terapiei medicale ortopedice.

Controlul stresului este important pentru toți copii dar și mai important este în cazul copiilor bolnavi, pentru că influențează într-o mare măsură eficacitatea tratamentului prin reacțiile fiziologice pe care le determină.

Acești copii au nevoie de mijloace eficiente pentru îmbunătățirea rezilienței, cu efecte benefice în calitatea actului medical pediatric.

Cercetarea s-a efectuat asupra copiilor internați în secțiile de Ortopedie pediatrică și Oncologie pediatrică din Spitalul clinic de urgență copii „Sf. Maria” Iași și în Spitalul clinic de urgență copii „Maria S. Curie”, București⁴.

În perioada decembrie 2011 – iunie 2013, 64 de copii (din totalul de 143 de copii beneficiari ai celor 8 acțiuni umanitare realizate sub egida GreenArts Therapy) au beneficiat și de ateliere de stimulare creativă folosind artele verzi în cadrul cărora au avut loc sesiunile de evaluare. Ceilalți 79 de copii, pentru că se aflau într-o stare fizică ce nu le permitea practic să participe efectiv la lucrul creativ cu materiale naturale, au beneficiat numai de jucării, de dulciuri sănătoase, de reviste sau cărți.

Atelierele de stimulare creativă s-au desfășurat fie individual, fie în grup adaptat la condițiile existente în secțiile respective.

Scopul cercetării a fost introducerea artelor verzi în practica psihoterapiei prin arte vizuale plastice a copilului.

⁴ Cercetarea s-a efectuat cu ocazia desfășurării atelierelor creative incluse în acțiunile umanitare denumite generic *Ateliere umanitare GreenArts Therapy* organizate de Asociația Ecologică Turismverde și sunt o consecință a activităților din componenta „Social” a asociației.

Obiectivul general al cercetării a fost dezvoltarea unor noi instrumente de lucru în terapia prin artă, care să depășească limitele celor existente până acum.

Ipoteza generală de la care a pornit cercetarea este aceea că artele verzi au efecte benefice în terapia copilului oferind, pe de o parte, personalului medical un sprijin în obținerea vindecării, iar pe de altă parte, psihoterapeutului, un instrument suplimentar și valoros în terapia prin artă.

Ipoteze specifice asupra terapiei prin arte verzi, desprinse din ipoteza generală, relevante pentru tema de față:

1. s-a anticipat că artele verzi au un efect de reducere a stresului copiilor cu afecțiuni ortopedice și a celor cu afecțiuni oncologice internați în spital, prin îmbunătățirea stării emoționale și a rezilienței.

2. s-a anticipat că nu există diferențe majore privind reducerea stresului prin practicarea artelor verzi, între copiii cu afecțiuni ortopedice și cei cu afecțiuni oncologice.

3. s-a presupus că artele verzi reprezintă un instrument specific în a-i determina pe copii bolnavi să descopere natura ca sursă de însănătoșire.

Cercetarea s-a realizat prin obținerea de *feedback* din partea copiilor/însoțitorilor pe baza unui Raport de (auto)evaluare pentru evaluarea stării prezente a pacienților pediatriei și pe baza observațiilor directe efectuate cu ocazia fiecărei sesiuni de lucru.

Raportul conține un număr de 7 itemi cu 4 variante de răspuns grupate pe două categorii de stări opuse, fiecare categorie cu două grade de intensitate (Foarte rău, Rău vs. Bine, Foarte bine) ilustrate cu pictograme sugestive.

Interpretarea s-a făcut prin compararea scorurilor realizate înainte de începerea sesiunii și după finalizarea sesiunii.

Pentru copii cu vârsta cuprinsă între 3-6 ani grila de evaluare/autoevaluare a fost completată de către părinte sau însoțitor.

După cum se observă și în figura 1., în urma evaluării fiecărei stări analizate pe lotul 4 (oncologie) s-au constatat următoarele:

Numărul copiilor care au simțit teama, s-a redus cu 66,67%, în timp ce numărul celor care au declarat că nu le este frica a crescut cu 50%.

Numărul copiilor triști s-a redus cu 75%, în timp ce numărul celor bucușori a crescut cu 75%

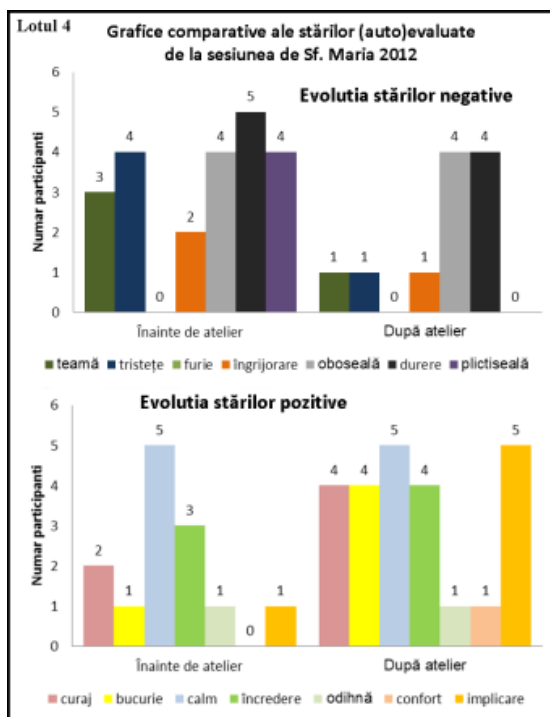
Nici unul dintre copii nu simțea furie, nici înainte, nici după atelier.

Numărul copiilor care s-au declarat îngrijorați a scăzut cu 50 %, iar al celor încrezători a crescut cu 25%.

Senzația de durere s-a redus la 20% dintre copii.

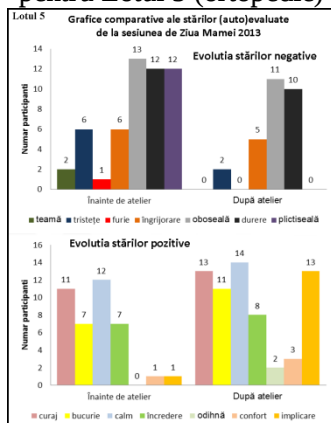
Starea de plictiseală a dispărut la toți copiii, după atelier toți, declarându-se implicați.

Figura 1. Evoluția celor șapte stări (auto) evaluate pentru lotul 4 (oncologie)



Analiza evoluției de ansamblu a stării afective pe cele 4 grade de intensitate studiate, indică o scădere cu 100 % a numărului celor care au declarat o stare foarte rea și o scădere cu 38,89% a numărului celor care au declarat o stare rea. Numărul celor care se simțeau bine a crescut cu 23, 53%, de la 13 de afirmații pozitive înainte de atelier, la 17 după atelier, iar starea de "foarte bine" a crescut cu 100%.

Figura 2. Evoluția celor șapte stări (auto) evaluate pentru Lotul 5 (ortopedie)



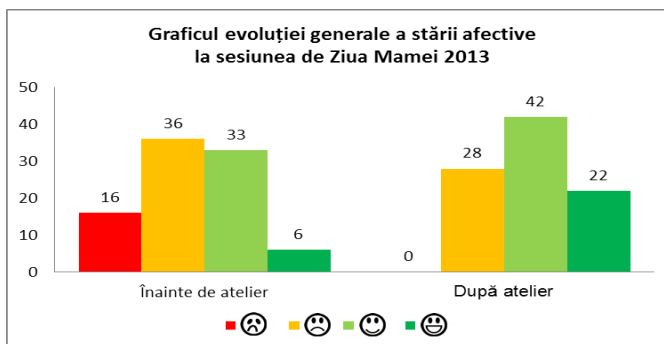
În urma evaluării fiecărei stări analizate pe lotul 5 (ortopedie) s-a constatat (Fig.2):

Numărul copiilor care au simțit teama s-a redus cu 100%, în timp ce numărul celor care au declarat că nu le este frică a crescut cu 15,38%.

Numărul copiilor triști s-a redus cu 66,67%, în timp ce numărul celor bucuroși a crescut cu 36,36%. Numărul copiilor furioși s-a redus la 0, iar numărul celor calmi a crescut cu 7,69. Numărul copiilor care s-au declarat îngrijorători a scăzut cu 16,67 %, iar al celor încrezători a crescut cu 12,5%.

Starea de oboseală s-a redus cu 15,38%, iar senzația de durere s-a redus cu 16,67%, în timp ce starea de confort a crescut cu 66,67%. Starea de plictiseală a dispărut la toți copiii, după atelier, implicarea crescând cu 92,31%.

Figura 3. Evoluția generală a stării afective pentru Lotul 5



O analiză a evoluției de ansamblu a stării afective pe cele 4 grade de intensitate studiate, indică o scădere cu 100 % a numărului celor care au declarat o stare foarte rea și o scădere cu 22,22% a numărului celor care au declarat o stare rea. Numărul celor care se simțeau bine a crescut cu 21, 43%, de la 33 de afirmații pozitive înainte de atelier, la 42 după atelier, iar numărul celor care au declarat o stare foarte bună a crescut cu 72,73% (Fig. 3.).

În urma analizei efectuate pe loturile 6 și 7 am constatat o evoluție asemănătoare cu cea a loturilor 4 și 5, atât pe fiecare stare în parte, cât și pe starea de ansamblu.

Din analiza evaluărilor stărilor afectiv emoționale pe toate loturile implicate, am constatat că nu există diferențieri majore între starea afectiv emoțională a copiilor internați la secția de ortopedie și copii internați la secția de oncologie ceea ce verifică ipoteza nr 2.

Evaluarea nu s-a putut face longitudinal prin compararea lucrărilor artistice ale copiilor de la o sesiune la alta, deoarece sesiunile de creație cu arte verzi s-au desfășurat numai cu ocazia unor sărbători importante. În respectivele zile de sărbătoare rămăneau în spital doar copiii aflați sub tratament strict și care de obicei erau în imposibilitate să părăsească spitalul. La următoarea sesiune organizată, în medie după aproximativ două luni și jumătate, tot cu ocazia unei zile de sărbătoare, datorită timpului scurs și ameliorării stării lor de sănătate, copii internați plecau acasă cu ocazia minivacanței prilejuite de sărbătoarea respectivă, fapt pentru care nu se regăseau la o următoare sesiune.

Practic, studiul realizat a fost unul de tip transversal pe o populație care a acoperit toată plaja vârstelor copilăriei și adolescenței, mai puțin grupa de vârstă 0-2 ani.

O evaluare a impactului real al terapiei prin arte verzi, în paralel cu interpretarea psihoterapeutică se poate realiza temeinic doar printr-un studiu longitudinal însă acesta necesită un timp mai îndelungat pentru studiul aceluiși copil pe parcursul câtorva ședințe succesive, iar activitățile creative în cele patru secții din cele două spitale s-a făcut din motive independente și aleatorii, la intervale de două luni și jumătate în medie.

Evaluarea calitativă a copiilor implicați în activități de artă verde a relevat o ușurință mai mare în exprimarea emoțiilor și trăirilor cu ajutorul materialelor naturale deoarece este mai simplu pentru ei să reprezinte imaginile decât să le deseneze sau să le picteze. Această ușurință se traduce

într-o mai mare disponibilitate de a lucra cu materialul natural și automat într-o mai mare fluentă de idei și sentimente.

Din plăcerea cu care au lucrat copiii în mod creativ, cu flori presate și semințe și din scorurile îmbunătățite la (auto)evaluare se poate deduce că au descoperit un nou mod de a se exprima pe sine, care să le aducă o stare propice vindecării. Într-un mod inedit și creativ, ei pot descoperi astfel natura ca o sursă de însănătoșire.

Pentru copiii internați la secția de ortopedie care aveau una dintre mâini imobilizată, realizarea unei lucrări artistice cu semințe sau cu flori presate a însemnat o reușită deosebită, care a determinat o creștere a încrederii în sine.

Concluzii

Validitatea unei teorii testate crește atunci când, la repetarea fiecărui studiu, se obțin aceleași rezultate. Practic s-a constatat că, după fiecare sesiune starea afectiv-emoțională s-a îmbunătățit iar stresul s-a diminuat.

Toate ipotezele s-au verificat prin interpretarea rezultatelor centralizate ale raportului de (auto)evaluare din care reiese în mod evident faptul că după fiecare atelier starea afectiv-emoțională a participanților se îmbunătățește concomitent cu diminuarea stresului. De asemenea, ipotezele se verifică și din aprecierile în totalitate pozitive ale personalului medical.

Rezultatele acestei cercetări sunt parțiale, intervenția rămânând deschisă în continuare. Verificarea ipotezelor formulate în timpul cercetării, mă determină să afirm ca artele verzi pot avea o contribuție importantă în procesul de vindecare ca instrument terapeutic, prin faptul că acordă **semnificație mediilor naturale** și validează legăturile dintre **modul de așezare** în lucrare, stabilit prin experiența clinică și **tratamentul experimental al datelor** obținute. Din raportările copiilor privind starea lor emoțională a reieșit că elementele naturale folosite au produs o îmbunătățire substanțială a componentei psihologice de stres. Copiii angrenați în activități de arte verzi, prin lucrul de creare a unor imagini cu plante sau semințe și prin cel de creare a unor figurine din semințe, au prezentat nivele mai scăzute ale stărilor de furie, teamă sau tristețe și au exprimat nivele mai înalte ale trăirilor pozitive. Cunoscând faptul că toate formele de viață sunt interconectate, atât în lucrarea de față, cât și în *Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei*, prima lucrare de art-terapie care demonstrează eficiența psihologiei verzi în îmbunătățirea stării psihice prin intermediul artelor plastice care folosesc

materiale naturale, am urmărit să încadrez aspectele terapeutice ale mediului artistic în ansamblul terapiilor prin artă într-un cadru mai larg, care să includă Natura cu toate elementele ei, în tentativa de a reintegra psihicul uman ca parte a sistemului natural, prin intermediul artelor verzi.

Este esențial pentru viitorul speciei noastre să recunoaștem Natura, pentru potențialul și forța sa de vindecare și să recunoaștem Omul revenit la valorile Naturii și nu în antiteză cu acestea.

Bibliografie

1. Boettger, Kristin, *Towards the integration of nature into art therapy: A heuristic exploration of an ecological context for creative experience*, A reasearch Paper in the Departament of Art Education and the Creative Arts Therapies, Concordia University, Montreal, 2002.
2. Eisen, L. Sarajane, *The Healing Effects of Art in Pediatric Healthcare: Art Preferences of Healthy Children and Hospitalized Children*, Dissertation submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University, 2006.
3. Harwood, Robin, Miller, A. Scott, Vasta, Ross, *Psihologia copilului*, Iași, 2010.
4. Ionescu, Șerban, *Tratat de reziliență asistată*, Ed. Trei, 2013.
5. Lonker, Sherrie, *A Sensorial Approach to Art: Pre-Art Discovery with Severely and Profoundly Impaired Children*, Harrisburg, PA: Arts in Special Education Project of Pennsylvania, 1982.
6. Metzner, Ralph, *Green Psychology: transforming our relationship to the earth*, Park Street Press, Vermont, 1999.
7. Roszak, Theodore, *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology*, Phanes Press, New York, 2001.
8. Shapiro, E. Lawrence, *Limbajul secret al copiilor*, Editura Trei, Bucuresti, 2011.
9. Simonton, O. Carl, Matthews - Simonton, Stephanie, Creighton, L. James, *Cum sa lupți cu cancerul*, Editura Trei, Bucuresti, 2011.
10. Șerban, Constantin, *Terapia prin arte verzi în sprijinul pediatriei*, Lucrare de licență Universitatea „Petre Andrei” din Iași, 2013.
11. Ulrich, S. Roger, *Health Benefits of Gardens in Hospitals*, Paper for conference „Plants for People”, International Exhibition Floriade, Haarlemmermeer, Holland, 2002.

Websites:

<http://www.greenarts.ro/>

<http://www.floripresate.ro/>

<http://www.turismverde.ro/>

**Creația patoplastică a copilului
cu tulburări pervazive de dezvoltare**

***The pathoplastic creation of the children with pervasive
developmental disorders***

Luminița-Diana Mavropol¹

Abstract

The Pervasive Developmental Disorders (PDD) are the medical conditions characterized by insufficient development of basic skills, especially social capacities, communication or use of the imagination. The PDD includes Autism, Asperger Syndrome, the Childhood Disintegrative Disorder, the Rett Syndrome and PDD NOS. Given the dramatic increase in incidence (from 15/10,000 births in 2010 to 1/250 births in 2013), the PDD became a first-class socio-medical problem, the more so as some cases are capable of significant artistic and scientific performances (the “savant syndrome”). The free artistic expression reveals some aspects of the personal relationships with the inner/outer world which the patient with PDD does not or cannot verbalize directly. The artistic expression may suggest the patient’s evolution under treatment and more than that, is by itself a form of therapy: the art-therapy. From the personal casuistry, this paper presents two school-aged children with PDD integrated in the mainstream educational system: A.-A.P, fem., 8 ys-old, with typical autism and mental deficiency and A.-F. C., male, 8-ys old, with

¹ Psiholog Prof., Școala ”Ionel Teodoreanu”, Iași, Romania.

Asperger syndrome. In time, the girl's picture passes from the informal aspect and violent colors (black, electric blue, red) to a figurative painting using delicate lines, warm colors and hues. In contrast, the boy draws with a stunning technical precision, in pencil or black ink, akin to the famous autistic artists and savants Stephen Wiltshire and Gilles Trehin. "The will of art" (W.Worringer) seems to be really the will for psycho-mental life and self-expression.

Keywords: *autism, Asperger Syndrome, painting.*

Prin însăși natura sa, omul caută neîncetat unitatea: unitatea sa cu lumea, unitatea cu Dumnezeu și mai ales echilibrul său interior – adică unitatea cu sine însuși. Activitatea unificatoare se manifestă pe diferite planuri – unul din acestea fiind arta.

Etimologie, definiție

Etimologic, cuvântul "artă" provine din limba latină: *ars, artis* (= subst. fem. decl. a III-a imparis.) și care la rândul lui provine din rădăcina *ar-* (= "a uni, a potrivi împreună")(13), de unde derivă și substantivele *armentum, -i* (subst. neutru = "turmă") și *artus, -ūs* (subst. m.= "încheietură, articulație"). Înțelesul inițial al substantivului *ars-tis* era de *născocire, fantezie, mijloc*, de unde și *iners, -tis* ("nepriceput, nefolositor, neroditor") și *sollers, -tis* ("iscusit, priceput"); Publius Vergilius Maro(70-19 î.Hr.) folosește substantivul *ars, -tis* cu înțelesul de "planuri", dar și de "înșelăciune, vicleșug", în timp ce Marcus Tullius Cicero (106 î.Hr.- 43 î.Hr.) îl folosește cu înțelesul de "știință, meșteșug, artă", dar aprox. în aceeași perioadă, Gaius Sallustius Crispus (86-35 î.Hr.) și Quintus Horatius Flaccus (65-8 î. Hr.), iar mai târziu, Publius (Gaius) Cornelius Tacitus (56-117 AD) îi acordă înțelesul de "conduită, comportament".

În înțelesul actual, "arta reprezintă acea formă a activității umane și a conștiinței care consta în realizarea de structuri expresive capabile să genereze și să comunice emoții specifice complexe, la care participă, atât în actul creației cât și în acela al receptării, senzorialitatea, intuiția, afectivitatea și inteligența. De-a lungul istoriei sale, creația artistică, păstrându-și specificitatea de geneză, conține și transmite în limbaj propriu datele despre realitatea obiectivă sau subiectivă pe care artistul o traversează. Această apartenență la o dublă realitate conferă artei statutul de dimensiune

constitutivă a umanului. Parte integrantă a culturii, arta îndeplinește un rol important în societate prin funcțiile cognitivă și educativă care-i sunt implicate”(4). Prin urmare, considerată ca activitate umană, având funcție cognitivă și educativă, noțiunea de “artă” cuprinde în totalitate sensurile și nuanțele termenului latin. Și, revenind la înțelesul pe care îl are rădăcina acestui cuvânt, acela de “a uni”, “arta – scria Lev Tolstoi – este un mijloc de a-i uni pe oameni într-o comunitate a ideilor și sentimentelor” și în același timp, descoperind și exprimând eul interior, “arta este mai presus de toate o revelație, o binecuvântare și o sfințire a vieții omenești” (Michelangelo). Artă reprezintă una din modalitățile esențiale de dezvoltare a conștiinței umane. Impulsul de a crea este înăscut, omul fiind predestinat colaborării creatoare cu divinitatea; ceea ce se modifică “după căderea în păcat” este nu capacitatea creatoare, ci dificultatea de a o pune în practică, sub toate aspectele și în toate domeniile. Ruperea “solidarității” cu natura duce la atitudinea de separare, antagonistă și agresivă față de aceasta: în artă, omul luptă cu natura “nu pentru existența lui fizică, ci pentru aceea psiho-mentală”(C. Fiedler)(6).

Faptul că impulsul de a crea este înăscut, că există o “voință de artă” (W. Worringer) și că arta este esențială în evoluția conștiinței și a tuturor facultăților superioare care alcătuiesc cultura umană, este confirmat și de J. Piaget(14)prin analiza etapelor formării gândirii simbolice la copil. De fapt, încă din perioada jocului, copilul își formează propriul său limbaj simbolic prin diverse activități, inclusiv modelaj, desen, utilizarea culorilor și a diferitelor materiale, pentru a comunica atât cu ființa sa, cât și cu cei din afară, exprimându-și trăirile. Aceasta a generat concepția că arta își are originea în joc – în realitate, jocul este o pregătire pentru exprimarea prin artă(8) și la un anumit nivel este el însuși o formă de artă. Artă exprimă astfel tocmai necesitatea vitală a omului de a se cunoaște și de a fi cunoscut de ceilalți, făcând schimb de opinii la nivelul cel mai profund al comunicării pentru revelarea adevărului universal și utilizând pentru aceasta, imaginația: „fără imaginație nu am putea ieși din prezent și nici să facem vreun pas spre viitor și reprezentarea acestuia” - scria James Sully(15). Pe de altă parte, arta ca metodă de exprimare ajută la înțelegerea universului interior și ameliorează comunicarea cu subiecții prezentând alterări ale sferei conștiinței, ale sistemelor senzoro-perceptive, ale dispoziției afective, tulburări intelectuale etc. Imaginile psihomentale sunt în această situație de un mare polimorfism și o încărcătură ideo-afectivă variată și inconstantă, iar

exprimarea plastică susține terapia, este ea însăși o formă de terapie („art-terapie”) și permite supravegherea discretă și eficientă a evoluției subiectului.

Tulburările Pervazive de Dezvoltare (PDD²)

Tulburările pervazive de dezvoltare (PDD) reprezintă un grup de condiții medicale caracterizate prin dezvoltarea insuficientă a abilităților de bază, cu precădere a capacităților de socializare, comunicare sau de folosire a imaginației. Copiii diagnosticați cu una dintre formele de tulburări pervazive de dezvoltare, se confruntă cu imposibilitatea de a înțelege lumea înconjurătoare, stări de confuzie în desfășurarea proceselor intelectuale și eventual, frustrări datorate incapacității de exprimare a sentimentelor. Au fost diferențiate cinci tipuri de PDD(11) și anume: autismul; Sindromul Asperger; Sindromul Rett; Tulburarea dezintegrativă în copilărie și PDD NOS.³ Conform opiniei curente, termenul “pervaziv” nu este adecvat definirii acestor tulburări de dezvoltare, fiindcă sugerează afecțiuni care cuprind întreaga sferă de dezvoltare a persoanei, ori persoanele diagnosticate cu PDD prezintă tulburări de dezvoltare în arii specifice, în timp ce în alte domenii de dezvoltare pot fi normale sau chiar să exceleze, dar termenul s-a încetățenit prin utilizare. În 2013, în DSM-V(3), cele cinci categorii de afecțiuni sunt reunite sub termenul de *autistic spectrum*(sau *autism spectrum*). În prezent asistăm la creșterea dramatică a incidenței PDD: dacă în 2010 statisticile constatau prezența uneia sau mai multor astfel de tulburări la 15 cazuri din 10,000 de nașteri(5), în 2013 deja 1 copil din 1,000 de nașteri sau chiar 1 copil din 250 de nașteri prezintă astfel de tulburări (1). Cercetări ample au subliniat drept cauze evidente, intervenția poluării mediului cu pesticide, fertilizatori, radiații ionizante, eventuale infecții virale, utilizarea pe scară largă a medicației și drogurilor înainte și în timpul sarcinii etc., care determină mutații genetice (de ex. în Sd. Rett).

Integrarea în familie, în activitatea școlară și socio-profesională presupune diagnosticul și utilizarea precoce a întregului arsenal terapeutic. Or, tocmai datorită incapacității de exprimare a sentimentelor, care reprezintă o constantă definitorie a PDD, activitatea plastică exercitată de aceste persoane se constituie într-o modalitate excelentă de terapie. În cele ce urmează prezentăm două cazuri sugestive în acest sens.

² PDD = *pervasive developmental disorders*

³ PDD NOS = *pervasive developmental disorders not otherwise specified* = tulburări pervazive de dezvoltare care nu sunt menționate în altă parte.

Cazuistica personală

Caz nr.1. A-A.P., Fem., în vârstă de 8 ani, a fost diagnosticată la vârsta de 3 ani cu autism atipic și încadrată în grad de handicap grav, de tip deficiență mintală. Este copil unic. Provine dintr-o familie uniparentală: tatăl, cu heteroagresivitate pronunțată, a părăsit familia îndată după ce copilul a fost diagnosticat; mama manifestă afecțiune și grijă deosebită pentru copil, pe care îl tratează cu multă blândețe, înțelegere și iubire. Copilul a fost integrat în învățământul de masă, conform recomandării Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională, în clasa I-a la Școala “Ionel Teodoreanu”-Iași, în anul școlar 2012/2013, cu drept de însoțitor. Rolul de *shadow* a fost și este îndeplinit de mama copilului, iar atunci când mama este la serviciu, de bona copilului. În clasa I-a, copilul era incapabil să îndeplinească cele mai simple acte: să-și scoată cărțile pe pupitru, creioanele din penar, să deschidă cartea, să-și ștergă nasul sau să-și lege șireturile la pantofi, dar își putea menține poziția bipedă și rezista fără să dorească să fugă din clasă în timpul orelor reglementare, ceea ce reflectă un progres față de situația de la grădiniță, când se deplasa numai în patru labe, iar după cel mult 15 min. pleca din cameră. Persoana-*shadow* a continuat să stea în permanență în bancă, lângă copil, pe toată durata clasei I-a. În cursul anului, copilul a reușit să-și însușească noțiunile de bază, promovând clasa.

Acum, la începutul clasei a II-a, se constată ameliorare evidentă a stării generale: copilul îndeplinește singur actele de igienă personală și de acomodare la lecții, astfel încât persoana-*shadow* stă acum în spatele clasei; fetița prezintă un comportament quasi-normal; perioadele de solilocvie apar rareori, iar copilul își cere scuze când i se atrage atenția că nu trebuia să vorbească; nu mai manifestă tendința la fugă, deși afirmă că se plictisește ușor. A început “să se împace” cu obiectele de studiu și îi place desenul (a se vedea în continuare, §*Discutii*). Scrisul a rămas însă haotic, cu litere de dimensiuni și înclinare diferită, uneori rotunde, alteori ascuțite sau nedefinite, dar a început să respecte liniatura caietului. Fetița relaționează cu ceilalți copii, nu mai fuge de oameni, iar copiii din clasă au reușit s-o “adopte”: o ajută la teme, îi fac ordine pe bancă, repetă pentru ea dacă nu înțelege sau nu aude ceva etc. Față de o colegă de clasă prezintă o “înclinație” mai deosebită, fără a se putea numi (încă) prietenie. Recent, sugerându-i-se mamei eventualitatea terapiei cu animale(10) i-a fost cumpărat un acvariu cu pești, ca primă etapă(*non-social toy*=”jucărie” non-socială) care îi captează atenția și o bucură. Susținerea

psihică se adresează deopotrivă copilului, familiei și anturajului (colegilor de clasă).

Caz nr.2. A.-F.C., Masc., 8 ani, a fost diagnosticat la vârsta de 3 ani cu tulburare pervazivă de dezvoltare de tip Sindrom Asperger, în obs. Asociere cu ADHD. Provine dintr-o familie cu situație internă conflictuală, mama manifestând caracter cverulent, intruziv, heteroagresiv, cu egocentrism exacerbat. Tatăl compensează prin blândețea caracterului agresivitatea maternală, dar, datorită profesiei, se află aproape permanent în deplasare. Mai are o soră, care, la vârsta de 3 ani, nu vorbește, ci îngână aceeași alternanță de consoane-vocale și prezintă perioade de agitație psiho-motorie. Mama a refuzat să fie consultată de un specialist psihiatru. Copilul A.-F. C. manifestă prozodie particulară, solilocvie, dificultăți în înțelegerea regulilor de disciplină școlară. Prezintă stereotipii motorii și de atitudine, inflexibilitate, dificultăți de comutare de la o stare la alta și perioade de inadecvare care pot fi confundate cu sfidarea. Capacitățile cognitive sunt în limita vârstei, dar surprinde prin hipermnzie în anumite domenii și prin atenție exagerată la detalii. Notele sunt foarte bune. Este interesat în special de matematică (a luat premiul III la matematică la un concurs zonal) și de desen. A luat, de asemenea, mențiune la concursul zonal de Limba română. Desenele, exprimând mai sugestiv personalitatea sa, vor fi discutate în continuare. Este egoist, heteroagresiv verbal față de colegi și cadrul didactic, dar la rândul lui, nu suportă agresivitatea verbală a colegilor. Se consideră șeful clasei și pretinde recunoașterea ca atare din partea celorlalți și evident, a cadrului didactic; are perioade de ecolalie și de solilocvie. Scrisul este ordonat, înclinat spre dreapta, cu litere uniforme și respectă liniatura caietului. În clasa a II-a, perioadele de inadecvare sunt mai reduse, dar uneori de o violență crescută, ceea ce impune sprijinul unui medic psihiatru. În același timp însă, performanțele școlare s-au ameliorat: a obținut premiul I la Limba română (100 /100 puncte), iar la matematică premiul III (94/100 puncte) la concursurile respective în faza pe oraș.

Creatia patoplastică la cazurile prezentate

Cazul nr.1, fetița A.-A.P. (cazul nr. 1), prezintă autism asociat cu deficiență mentală, situație caracterizată printr-o serie de elemente: nu răspunde la nume sau la solicitările adultului decât “când vrea” și pare că nu înțelege sau nu aude ceea ce i se solicită; nu privește unde i se arată și nici nu-l privește pe cel de la care cere sau care îi cere ceva; are probleme de

alimentație și de somn, ecolalie (repetă la nesfârșit sunete, cuvinte, reclame TV etc.), solilocvie, dar nu poate să folosească adecvat limbajul pentru comunicare; nu înțelege limbajul corporal și la rândul ei, are mișcări corporale bizare, fără capacitatea de a îndeplini cele mai simple acte, inclusiv, în perioada de grădiniță, mersul biped. Jocul o caracterizează cel mai bine: are caracter stereotip (folosește jucăriile sau obiectele mereu în același fel, de ex.: le închide/deschide la nesfârșit, le lovește mereu etc.). De asemenea, prezintă tulburări senzoriale manifestate prin nevoia compulsivă de a atinge, a pipăi, a linge obiecte necomestibile etc. Pentru asemenea situații, literatura de specialitate recomandă ca, în cadrul jocului și mai ales când copilul ajunge la școală, să i se pună la dispoziție material specific artei, prin care să urmărească să se exprime, fiindcă pe de o parte copilul cu autism dorește să fie în centrul atenției celorlalți, dar în același timp vrea să se separe de tot și toate pentru a da curs seducției jocului. Edith Kramer⁽⁸⁾ distinge cinci moduri în care copiii pot folosi materialele specifice artei plastice și anume: 1.-activități premergătoare: explorarea calităților fizice ale materialelor; 2.-activități haotice: copiat, trasat, mângălit, acestea reflectând un comportament distructiv, cu pierderea controlului; 3.-repetiții stereotipe fie convenționale, fie rigide, bizare, cu un înțeles pur personal; 4.-pictografia, în general informală, care înlocuiește sau suplimentează comunicarea verbală; 5.-expresia formală: aceasta se definește prin producerea de configurații simbolice în scopul exprimării de sine și a comunicării. Atât expresia informală, cât și expresia formală se înscriu în cadrul creației plastice propriu-zise. La subiectul prezentat, perioada de pictografie s-a exprimat prin folosirea acuarelei, culorilor tempera dar și a creioanelor carioca într-o pictură liberă, neconvențională, lipsită de orice rigoare formală, dominată numai de senzații. Trăirea intensă interioară s-a manifestat prin utilizarea culorilor violente, contrastante, în stare pură : roșu, albastru electric și a senzației acromatice de negru și alb. Nu a utilizat culoarea galben și nici culorile compuse sau nuanțele, ca și cum pe coala de desen nu ar fi dorit decât să “experimenteze culorile” și adecvarea acestora la senzații, ca într-o “eliberare” a tensiunii interioare. Asemenea “tașismului⁴”, tehnică utilizată conștient în pictura abstractă, compunerea culorilor are loc pe retină; ca urmare, suprapunerea

⁴ Termenul (< lb.fr. *tache*=pată) introdus în 1889 de Félix Fénéon cu privire la impresioniști, a definit ulterior (1950, André Malraux) pictura care se bazează pe înregistrarea gestului spontan, fără nici o intenție figurativă, a lui Georges Mathieu, iar în 1951 Pierre Guéguin a folosit termenul de “pictură tașistă” referindu-se la direcția lirică, negeometrizantă, a picturii abstracte din acea perioadă.

culorilor respective (albastru-roșu), creează psihic senzația de violet, care depărtează la infinit privitorul. Creatorul se situează undeva, la “capătul” aceluia spațiu de trăiri intense, profunde, dar fără posibilitate de ieșire, de comunicare sau de întoarcere.

Totul se petrece ca și cum între dorința violentă de a trăi experiența terestră concretă(roșu) și starea de aspirație, la fel de intensă, către un absolut transcendent (albastru electric), nu poate exista nici reconciliere și evident, nici împlinire simultană. Aceasta generează starea de anxietate și alienarea implicită de mediu. “Refugiul” este în sinele pe care însă nu îl poate nici cunoaște, nici exprima (culoarea neagră care acoperă o mare parte din planșă). La interval de un an, sub tratament și aflată în colectivitate, sub influența cadrului didactic și a celorlați copii, compasivi și atenți, situația se schimbă: deși mai prezintă perioade de “tașism”, acestea sunt relativ rare și de durată redusă, iar subiectul a trecut la exprimarea predominant figurativă. Atitudinea rigidă, exprimată anterior de culorile violente, primare, pure și în registru extrem de redus a făcut loc “mlădierii” liniilor, cu utilizarea întregului spectru cromatic, inclusiv a nuanțelor. Culorile sunt delicate și luminoase, oferind privitorului senzația de “surâs”, de “confort” și de “prezent” în spațiu și timp.

Persistă dorința de integrare în viața obișnuită (figurile sunt desenate cu picioarele sprijinite pe pământ) dar și de elevare: copilul pictează “prințese”, ca expresie a dorinței de ascensiune pe scara socială și substituit evident al aspirației de elevare spirituală. Inadecvarea subiectului la mediu, deși mult atenuată, rămâne: “prințesele” sunt figurate din față, dar cu picioarele din profil, ca și cum direcția în care merge îi este străină persoanei și voinței sale, iar mânecile veșmintelor acopăr mâna, într-o încercare de disimulare sau imposibilitate de comunicare directă. De altfel, de cele mai multe ori, gura apare foarte mare în desen, surâzândă, dar redusă la o simplă linie, figura fiind dominată de ochii personajului desenat, ca și cum posibilitatea majoră de comunicare a copilului este (încă) expresia vizuală, plastică.

Spre deosebire de aceasta, **Cazul nr.2** prezintă sindromul Asperger. În general, subiecții cu sindrom Asperger se caracterizează prin dificultăți de însușire a abilităților sociale, reacționând “ciudat” în anumite situații (la cazul prezentat, aspectul respectiv se referă la agresiunea verbală și fizică față de colegi și chiar față de adulți), are un comportament excentric sau repetitiv (subiectul dorește să i se acorde atenție exclusivă, iar ca să o obțină, prezintă violențe de limbaj), are dificultăți de comunicare, refuzând să răspundă sau

dimpotrivă, prezentând solilocvie, evită contactul vizual cu interlocutorul, prezintă o sferă limitată de interes (desenul), dar se remarcă prin talent în acest domeniu și la matematică. Sub aspectul creației plastice, subiectul prezintă perioade alternative de desen haotic, nonfigurativ, în care trăsăturile sunt executate compulsiv, violent, repetitiv, ca sub imperiul unui impuls distructiv, uneori pixul cu care desenează rupând hârtia. Alteori însă, desenul este riguros exact, reprezentând fire electrice, stâlpi și linii de înaltă tensiune, instalații electrice, mașini, clădiri executate minuțios din memorie, prezentând hipermnezie în registrul construcțiilor, sau din imaginație. Desenele sunt realizate cu pixul sau cu stiloul, alteori în creion sau în tuș, amintind lucrările autiștilor celebri cu “sindromul savant”: Stephen Wiltshire, Gilles Tréhin sau – în alt registru – pe ale lui Gregory Blackstock.

Aspecte generale ale creației patoplastice în tulburările pervazive de dezvoltare

Faptul că art-terapia este de o reală utilitate pentru echilibrul psiho-emoțional și mental al persoanelor normale traumatizate în cursul dezastrelor (calamități naturale, război), a persoanelor cu diferite tulburări psihice *borderline*, precum și ca metodă de diagnostic, tratament și supraveghere a evoluției pacienților cu boli psihice, este recunoscut de mult timp⁽⁷⁾⁵, dar a dobândit statut de obiect de studiu universitar după al doilea Război Mondial. Prima lucrare în acest sens aparține lui Margaret Naumburg (1947: *Studies of the ‘free’ expression of behavior problem children as a means of diagnosis and therapy*), iar începând din 1958 apar lucrările lui Edith Kramer, care desfășurase deja o bogată activitate cu copiii refugiaților în timpul războiului, ca psihanalist și art-terapist⁶. Spre deosebire de Margaret Naumburg, care considera arta efectuată de pacient drept o comunicare simbolică între terapeut și bolnav, Edith Kramer considera produsul de artă drept esențial prin el însuși, conținând un “misterios potențial de vindecare”⁷. Art-terapia cunoaște o dezvoltare rapidă începând cu anii '60 ai secolului trecut, tocmai datorită rezultatelor surprinzătoare obținute; în 1967 se înființează în SUA *The*

⁵ -din sec. XVIII.

⁶ *Art Therapy in a Children's Community*, 1958 care cuprinde Jurnalul său terapeutic; *Art as Therapy with Children* (1971), care cuprinde experiența sa ca art-terapist și psihanalist în Departamentul de psihiatrie infantilă al unui spital de psihiatrie, dar și în ambulator - tratamentele efectuate la domiciliul pacienților și într-o școală de copii orbi, cu tulburări emoționale.

⁷ Constantin Enăchescu, în lucrarea sa, “Psihologia activității patoplastice”, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1966, pare să aparțină predominant școlii lui Margaret Naumburg.

Buckeye Art Therapy Association, precursoră a Asociației Americane de Art-Terapie(16). În acea perioadă, tulburările pervazive de dezvoltare și în special autismul, erau încadrate în schizofrenia paranoidă. De altfel, Gregory Blackstock (n.în 1946), celebrul savant-autist care desenează și cataloghează tot ce vede, cu o extremă minuțiozitate, a fost diagnosticat în copilărie cu schizofrenie paranoidă. Noțiunea psihopatologică de “autism” fusese introdusă de Bleuler în 1923, pentru a sugera “închiderea în sine patologică” într-o lume stranie și bizară, din care pacientul este incapabil să iasă și nu are posibilitatea să o împărtășească celorlalți. Minkowski, considerat în prezent ca psihopatolog de orientare fenomenologică(9), prezentând “noua boală a schizofreniei”, a dezvoltat conceptul de autism, sugerând existența unei forme “sărace”, în care pacientul resimte starea de gol sufletesc și a unei forme “bogate”, în care pacientul este subiectul unor variate și violente trăiri patologice, pe care nu le comunică celorlalți(12). Abia după 1980 autismul începe să fie considerat entitate nosologică de sine stătătoare, diferențiindu-se de schizofrenie; DSM-IV-TR(2)recunoaște cele cinci tipuri ale PDD menționate mai sus (autism; sd. Asperger; sd. Rett; tulburarea dezintegrativă cu debut în copilărie și PDD NOS), pe care DSM-5 (3) , publicat în 2013, le reunește sub termenul de ASD (*autistic spectrum disorders* sau *autism spectrum disorders*), tulburări caracterizate prin deficiențe sociale, dificultăți de comunicare, comportamente și interese repetitive sau stereotipice și în unele cazuri, deficit cognitiv. O delimitare netă între diferitele entități menționate este relativ dificilă. Ca diagnostic diferențial între autism și schizofrenie, se menționează(9)că în ambele se întâlnesc aspecte semiologice care exprimă perturbarea coerenței centrale, dar în ceea ce privește relaționarea interpersonală, diferența este netă: în autism nu se câștigă capacitatea de mentalizare, astfel încât cogniția de sine și a altora este deficitară *ab initio*, în timp ce în schizofrenie, capacitatea de mentalizare a fost câștigată și a funcționat, dar capacitatea de relaționare interpersonală s-a deteriorat. În schizofrenia dezorganizată însă, capacitatea de mentalizare este deficitară, la fel ca și coerența centrală – fapt care apropie cele două afecțiuni.

În privința art-terapiei, indiferent dacă se folosește arta *în* terapie (Margaret Naumburg) sau arta *ca* terapie (Edith Kramer), subiectul este îndrumat să deseneze liber, iar interpretarea desenului poate fi făcută sub aspect psihanalitic, personalist, cognitiv, behaviorist, gestaltist, adlerian etc.O metodă de studiu în art-terapie este interviul DDS (*Diagnosis Drawing Series*)tehnică imaginată de Barry M. Cohen și Barbara Lesowitz în 1982, care

se desfășoară în trei etape de desen și se adresează persoanelor peste vârsta de 13 ani. Se interpretează numărul de culori utilizate, locul și dispunerea pe pagină, spațiul folosit pe pagină, lungimea liniei, integrarea și mișcarea. Se utilizează de asemenea testul mandalei, testul HTP (*house-tree-person*⁸), testul “drumului”. Desenul liber este însă cel mai edificator, așa cum se poate observa și în cele două cazuri de PDD prezentate. O apropiere între Cazul nr.2 și artiștii autiști savanți Stephen Wiltshire și Gilles Tréhin se impune de la sine (a se vedea mai jos). Spre deosebire de acesta, la Cazul nr. 1 apropierea se poate face de Richard Wawro (1952-2006), artist savant autist, renumit în special pentru peisajele sale în pastel, în culori și nuanțe vii, armonizate, cu tendință spre stratificarea spațiului și minuțiozitate în redare. Sau, mai curând, cu Iris Halmshaw, o fetiță din Birmingham, în vârstă de trei ani, diagnosticată cu autism și care nu poate vorbi, dar se exprimă pictând. Tablourile sale uluiesc prin armonia, luminozitatea și delicatețea culorilor. Inițial a fost îndrumată să picteze ca formă de tratament, pe care a ajuns s-o îndrăgească și care îi ocupă cel puțin două ore zilnic(17).

Prof. Michel Fitzgerald, cu doctorat în autism, de la Dept. de psihiatrie infantilă de la “Trinity College”, Dublin, consideră că următoarele personalități au fost autiști: scriitori: H.C. Andersen, H. Melville, J. Swift, A.C. Doyle, George Orwell, Lewis Carroll, W.B. Yeats; de asemenea, filosofi Spinoza, Imm. Kant, Simone Weil; dintre muzicieni: Béla Bartók, Glenn Gould, Erik Satie, iar dintre pictori: probabil Vincent Van Gogh, L.S. Lowry și Andy Warhol. Albert Einstein și Charles Darwin au fost de asemenea autiști. Iar invers, autiști artiști plastici celebri sunt: Henriett Seth F.(n. în 1980) - scriitoare, romancieră, poetă și artistă plastică maghiară, autoare a numeroase romane științifico-fantastice apreciate pe plan internațional, diagnosticată încă din primii ani ai vieții cu sindromul savantului-autism cu funcțiune la nivel superior; Jonathan Lerman(n. în 1987), diagnosticat la vârsta de 2 ani cu autism, cu un IQ de 53, a început să deseneze în cărbune la vârsta de 10 ani și a avut prima expoziție personală la vârsta de 12 ani, la galeria de arta KS din New York.; Stephen Wiltshire, născut în 1974, la Londra, din părinți originari din Caraibe, este laureat al Ordinului Imperiului Britanic pentru servicii aduse artei și membru de onoare al Societății de Arhitectură Ilustrată; diagnosticat la vârsta de 3 ani cu autism, a deprins comunicarea prin limbaj plastic, învățând să vorbească la vârsta de cinci ani.

⁸ Casă-Arbore-Persoană.

Desenează din memorie, cu detalii extreme, ample peisaje urbane (după ce le-a văzut o singură dată) dar și orașe sau clădiri imaginare. Din 2006 are expoziție permanentă la “Royal Opera Arcade” din Londra; Gilles Tréhin (n.în 1972): artist francez. A creat orașul imaginar Urville pentru 12 milioane de locuitori, desenând timp de 20 ani, cu minuțiozitate și detalii impresionante, planurile și clădirile acestuia – în peste 300 de planșe alb-negru. Un alt celebru artist autist cu sindromul savantului este Gregory Blackstock(n. în 1946), diagnosticat de medicul de familie cu schizofrenie paranoică, fiindcă în acel timp nu se accepta diagnosticul de autism ca entitate nosologică; a început să deseneze spre vârsta de 40 ani, catalogând și desenând tot ceea ce vedea în jurul lui, așa cum un botanist clasifică și desenează plantele. După ce s-a pensionat, la 58 ani (a lucrat ca spălător de vase), s-a dedicat întru totul pasiunii lui. Este considerat un spirit enciclopedic. A expus la Lausanne, Zürich, Viena.

Succesul și integrarea în viața socială normală depinde însă de diagnosticul precoce, de atenția și grija cu care sunt înconjurați copiii în familie și la școală. Natura nu creează rebuturi – dar un sistem neglijent, indiferent și presupus sărac, da. Rolul societății și al fiecărui membru în parte este esențial. Iar art-terapia este o modalitate excelentă de tratament: “pictura le oferă copiilor cu autism o șansă să strălucească” scrie Samya Kullab(18) la 28 mai 2013 în *Daily Star*, referindu-se însă și la dificultățile pe care le întâmpină familiile cu copii autiști în integrarea în societate. “Ei nu se pot exprima verbal, nu pot spune altora ce doresc, dar atunci când desenează, spun tot ceea ce simt, durerea, tristețea, frica și bucuria lor...totul este acolo, în pictura lor” afirmă Mougay Medawar, profesor pentru copiii cu dizabilități, iar Fadia Safi, președinta fundației pentru copiii cu dizabilități din Beirut, Liban, spune: “Copiii și tinerii cu autism sunt artiști adevărați și realizează într-adevăr picturi frumoase, care ne ajută să construim un centru nou pentru ei.”

Iar cu ocazia uneia din numeroasele expoziții ale copiilor cu autism din China, Qi Wei, unul din organizatori, scria: “suntem cu toții în mlaștină, dar unii dintre noi privesc la stele. Și este timpul să ridicăm la stele acești copii, cu viața, cu speranțele și visele lor. Ei sunt cu adevărat, pentru milioane de familii, ‘mici prinți și prințese’. Și fiindcă au călătorit atât de departe din stelele lor, haideți să facem tot ceea ce putem mai bine ca să le construim o casă frumoasă, plină de iubire, aici, pe planeta pe care au ajuns”.

Tabel 1. Tulburările Pervazive de Dezvoltare
The Merck Manual of Diagnosis and Therapy,
 18th ed., Merck Res. Lab., USA, 2006

<i>Afecțiunea</i>	<i>Caracteristici</i>
<i>Autismul</i>	<i>Debut înainte de vârsta de 3 ani; dificultăți de comunicare, de interacțiune pe plan social, de folosire a imaginației; auto-și heteroagresivitate; ecolalie, solilocvie, rutină, obsesie pentru detalii, atașament neobișnuit pentru lucruri, ritualuri, acte repetitive, lipsa afectivității etc; 75% din autiști: retard mental.</i>
<i>Sindromul Asperger</i>	<i>Asemănător autismului, incapabili să interacționeze pe plan social prin limbaj verbal și non-verbal, dar totuși limbajul și capacitatea cognitivă sunt superioare față de autiști, coeficientul de inteligență este normal sau peste normal; sfera de interes este extrem de restrânsă, dar pot excela într-un anumit domeniu; prezintă răspunsuri senzoriale atipice (de ex.: sensibilitate mare la zgomote, mirosuri, textura materialelor etc.). Sunt considerați adeseori excentrici.</i>
<i>Tulburare dezintegrativă în copilărie</i>	<i>Extrem de rară. Copilul se dezvoltă normal până la vârsta de 2 ani, dar apoi își pierde cel puțin două din abilitățile dobândite: limbajul, abilitățile sociale, capacitățile motorii, controlul aparatului urinar și digestiv. Poate să mimeze autismul și schizofrenia infantilă.</i>
<i>Tulburări pervazive de dezvoltare sau PDD NOS⁹</i>	<i>Mai puțin severe decât autismul, cuprind o sferă largă de tulburări cognitive, de comportament și de interacțiune socială. Gradul de sociabilitate al acestora împiedică încadrarea în autism.</i>
<i>Sindromul Rett</i>	<i>Se manifestă după o perioadă de șase luni de dezvoltare normală; decelerarea creșterii extremității cefalice; retard mental; incapacitate de coordonare a mișcărilor; convulsii; ataxie; tulburări de interacțiune socială; pierderea limbajului dobândit până în acel moment. Afectează aproape în exclusivitate sexul feminin, fiind determinat de mutație în gena MECP2 de pe cromozomul Xq28.</i>

Bibliografie

1. Bolick, T. *The Growing Need for Psychologists in the Intervention for Autism Spectrum/ Pervasive Developmental Disorders* . NH Psychological Association Newsletter. Ed. New Hampshire, 2013.
2. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IVth edition-Text Revision*. Ed. American Psychiatric Association. USA, 2000.
3. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition* Ed. American Psychiatric Association. USA, 2013.
4. Dicționar Enciclopedic (1993-2009), cf. <http://dexonline.ro/definitie/arta>

⁹ PDD NOS= “pervasive developmental disorders not otherwise specified”= tulburări pervazive de dezvoltare nenuminate în altă parte.

5. Editor *Bolile Pervazive de Dezvoltare* in Rev. Nodismed on-line, 2010 Cf. <http://www.nodismed.ro/copilul-meu/bolile-pervazive-dezvoltare-pdd-2410330.html>
6. Enăchescu, Constantin *Psihologia activității patoplastice*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1977.
7. Hogan, S. *Healing arts: The history of art therapy*. Londra. Ed. Jessica Kingsley 2001.
8. Kramer, -Edit-hcit. -in <http://www.scribub.com/sociologie/psihiatrie/Caracteristici-Distinctive> ALE92964.php
9. Lăzărescu, Mircea: *Autismul în corelație cu schizofrenia și obsesionalitatea. Deficiența funcției coerenței centrale*. Curs prezentat la Conferința de psihiatrie, Oradea, 2011. Text integral în http://demo.imageright.ro/lazarescu/user_files/71/autismul_oradea_sept_2011.pdf
10. Martin F., Farnum Jennifer *Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive Developmental Disorders*. Western Journal of Nursing Research, 2002, 24(6)
11. *Merck Manual of Diagnosis and Therapy*, 18th ed., Merck Res. Lab., USA, 2006
12. Minkowski E. *Schizofrenia*. Ed. Trei, București, 1999.
13. Nădejde I., Amelia Nădejde-Gesticone. *Dicționar latin-român complet*, ed. a V-a, Iași, Ed. Viața Românească SA, 1928 p.47.
14. Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant*, Ed. Delchaux et Niestle, Neuchâtel, 1964
15. Sully, James *La psychologie des sentiments*, Ed. Felix Alcan, Paris, 1896 – full text in http://archive.org/stream/lapsychologiede00ribo/lapsychologiede00ribo_djvu.txt
16. *Cf. <http://www.arttherapy.org/ARCHIVES/Formation%20of%20the%20Association.Key%20Figures/Maxine%20Borowsky%20Junge/The%20Modern%20History%20of%20Art%20Therapy%20in%20the%20US%20Ch.%2005-06.pdf>
17. *Cf. http://www.huffingtonpost.com/2013/07/01/iris-halmshaw-paintings-autistic-thousands_n_3530466.html#
18. *Cf. <http://www.dailystar.com.lb/News/Local-News/2013/May-28/218556-painting-gives-children-with-autism-a-chance-to-shine.ashx#ixzz30wVzuvz0>

Organizarea fenomenului artistic în spațiul euroregiunii Siret-Prut-Nistru

*The organizing of artistic phenomenon in
euro-region space Siret-Prut-Dniester*

Marina Morari¹

Abstract

By the artistic activities we judge the art's fundamental value. The artistic phenomenon represents the external manifestation of the essence of one thing, of a process. In the diversity of its forms, the artistic phenomenon is organized as a representation, which depends on the environment or the human inner/spiritual nature. The artistic phenomenon reveals one of the states of the realities – the reality, the possibility, the necessity. An artistic phenomenon may become an educational act. The power of the artistic phenomenon to influence the human values represents the preeminence of art in the ensemble of culture.

Keywords: *artistic phenomenon, artistry, artistic act, artistic education.*

„Artisticul” face parte din amalgamul conceptelor, care nici nu a putut să apară mai devreme decât două-trei sute de ani în urmă și a apărut în acele locuri, unde era nevoie de a da nume fenomenului nou. Dacă încercăm să

¹ doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova.

definim cuvântul „artistic” din perspectiva artei moderne sau postmoderniste, vom constata cum „artisticul” își pierde actualitatea în rezultatul schimbărilor din lumea artei. Poate „artisticul”, „artistismul” pot fi utilizate pe un segment anume al istoriei umane? În secolul XXI, noi caracterizăm artefactele din epocile anterioare prin cuvinte care pe atunci, nici nu existau. Este evident, că sensul cuvântului „artistic” a apărut înaintea constituirii artelor și în fiecare perioadă istorică, semnificația lui captura noi sensuri prin care deosebește opera de artă de restul lucrurilor.

Având rol de argument, aducem întâmplarea din viața renumitului pictor antic – Apelles descrisă de Plinius [11, p. 94-95]: din marea dorință de a cunoaște picturile lui Protogenes, Apelles a venit în localitatea unde el trăia – Rodos. Când a intrat în atelierul lui Protogenes, nu l-a găsit. O bătrâna, care păzea atelierul l-a întrebat cine este. Apelles a luat o pensulă și a tras o linie subțire pe tablă, zicând: „Iată cine-s!”. Când s-a întors în atelier Protogenes, bătrîna i-a povestit cele întâmplate. Cercetînd subtilitatea liniei, Protogenes și-a dat seama după măiestria cu care a fost executată cine l-a vizitat, a luat pensula și a tras o linie de altă culoarea deasupra acesteia și i-a hotărît bătrînei: dacă revine Apelles, privind linia va afla cine este persoana la care a venit. Peste un timp Apelles a revenit, rușinat de înfrîngere, a încercat să tragă a treia linie deasupra, însă după acesta nu a mai rămas spațiu eventual, pentru o altă linie. Când Protogenes și Apelles s-au întîlnit, au hotărît să păstreze tabloul. Este semnificativ faptul, că Plinius a utilizat cuvinte diferite în descrierea fenomenului: *opera* pentru o tablă pictată și *tabula* pentru o tablă curată. Astfel, concluzionăm, că linia trasă cu măiestrie de pictori nu a făcut tabla să devină operă, deoarece tabla a rămas tablă chiar și după trasarea cu măiestrie a cîtorva linii. Această întâmplare a fost re-povestită peste o mie cinci sute de ani, de către Giorgio Vasari [10, p. 240-241]. În concluzie, *linia lui Apelles* este una dintre primele mărturii de conștientizare a artisticului, o consemnare despre capacitatea artistică proprie unui pictor.

Cuvântul „artistic” este un adjectiv. Există adjective care au o caracteristică remarcabilă: alăturate unui nume, ele modifică ceea ce-l caracterizează, pînă la a-i schimba natura. Un pașaport fals nu este pașaport, un om mort nu este un om, o democrație populară nu este democrație etc. Aceste adjective, scolastici le numeau *alienante*. În utilizarea noastră, sintagmele – *act artistic*, *proces artistic*, *produs artistic*, termenul „artistic” capătă/dobîndește însă o conotație normativă. Tot ce este „artistic” - aparține artei, este privitor la artă, face parte din domeniul artei, este propriu artei [1,

p.101]. Astfel, „a fi artistic” nu este o proprietate intrinsecă a oricărui obiect, ci o proprietate rezultativă pe care un obiect/fenomen îl posedă în calitate de obiect al unei anumite experiențe. „Doar cu titlul de obiect intern al experienței estetice, și nu de obiect extern al lumii, un lucru are această proprietate” [6, p.87]. Cum remarcă Martin Hedegger, opera de artă are o suprastructură, care conține artisticul, prin care „gîndim ființa ființării” prin „punerea-de sine-în-operă a adevărului” [4, p.45].

Dacă **producerea fenomenului artistic** depinde de aptitudinile omenești și gradul lor de dezvoltare, presupunem, că în toate activitățile artistice – creație, interpretare, receptare – „omul obișnuit”, pentru a contacta în direct cu arta, își potențiază/valorifică propriile aptitudini spiritual-artistice.

Potrivit concepției pragmatice asupra artei, este mai puțin important să ajungem la o definiție a operei de artă decît să examinăm utilizarea aceluiași termen. Din această perspectivă, M. Weitz gîndește „arta ca un ansamblu deschis de utilizări și de practici – cele ale amatorilor, creatorilor, instituțiilor” [9, p.31-32]. Anumite activități nu ar putea fi înțelibile dacă anumite tipuri de obiecte, în cazul nostru, opere de artă – nu ar exista. Prin activitățile artistice judecăm valoarea fundamentală a artei, exprimate respectiv prin: a reproduce, a produce forme inedite, a exprima o lume interioară [6, p.47]. Altfel spus, prin actul artistic în personalitatea elevului se formează acea experiență, care nu poate fi dobîndită în contact cu alte fenomene/lucruri, indiferent de poziția/statutul pe care-l deține elevul în procesul actului artistic – de receptor/consumator al sau creator/interpret. Actul artistic, în care participă interpretul, trebuie de înțeles ca o re-creare a textului abordat, „o împlinire sensibilă, vie a acestuia” [7, p.5]. Artistul–interpret devine intermediarul dintre compozitor și public. Ipostazele creatorului, interpretului și a receptorului operei de artă.

Spre deosebire de act, fenomenul artistic reprezintă manifestarea exterioară a esenței unui lucru, unui proces etc. Din limba franceză *phénoména* - care este accesibil, perceptibil în mod nemijlocit; Proces, transformare, evoluție, efect etc. din natură și din societate; Aspect, împlinire, ființă, obiect care surprinde (prin calități, noutate etc.). Fenomenul artistic, în diversitatea formelor sale, se organizează ca o reprezentare, care este în funcție de mediul ambiant ori de natura interioară/spirituală a omului.

Aristotel, în *Poetica* sa, fundamentează *mimesis*-ul ca un principiu comun al tuturor artelor [*Poetica*, 1451 b și 1447 a], incluzînd viața psihică a omului în procesul de creație, prin adoptarea unuia dintre cele trei moduri de a

imita: „sau să înfățișeze lucrurile așa cum au fost sau sunt realmente, sau așa cum se spune că sunt și cum par, sau așa cum ar trebui să fie” [*Poetica*, 1460 b, 10]. Adică, artistul, dar și receptorul în actul artistic dezvăluie una din ipostazele realității – realitatea, posibilitatea, necesitatea.

Conceptul de mimesis va fi ulterior respins în sensul său simplist. Astfel, Philostrate menționează că arta imitativă are două aspecte: pe de o parte este vizibilă, pe de alta – reflectă numai cu mintea.

Im. Kant, reprezentantul idealismului german, concepe arta ca o creație liberă, ca un produs al spiritului în încercarea sa de a clădi lumea pe-o unitate, de a o transforma în imaginație, fără a dubla obiectele ei reale, ci creînd imaginile lor ideale, pătrunse de gândirea și simțirea artistului. „De fapt, ar trebui să numim artă doar producerea a ceva prin intermediul libertății, adică printr-o voință liberă care-și întemeiază acțiunile sale pe rațiune” [7, p. 198].

Explicarea fenomenului artistic se datorează în mare măsură conceptului artei pe care l-a construit Tudor Vianu: arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței. Așa cum artistul se înalță, interminent, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun”, tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești” a autorului ei [8, p. 239].

Vianu distinge în actul creației și actul receptării dualismul *estetic-extraestetic* și *autonom-eteronom*, caracteristic operei de artă. Dacă în actul creației motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc., apoi actul receptării constituie un proces și nu o stare instantanee, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă.

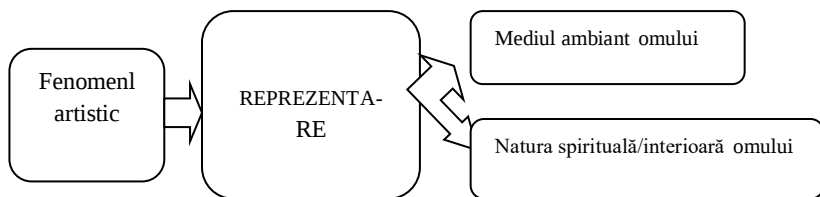


Figura 1. Organizarea fenomenului artistic.

Examinînd situația artei în raporturile ei cu celelalte valori și cu societatea, Tudor Vianu, încă la mijlocul secolului XX, a lansat un adevărat manifest, care nu și-a pierdut actualitatea: „Cultura artistică a timpului nostru vede astfel problema ei cea mai însemnată în restabilirea contactului mulțimilor cu arta superioară a timpului, prin resolidarizarea acestora cu tendințele eteronomice ale societății contemporane” [idem, p. 23]. Actul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină „mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației”.

În accepțiunea lui J. Dewey arta reprezintă un aspect al experienței umane și deține însușiri, care nu pot fi cunoscute, înțelese, percepute fără intuiție, iar experiența estetică asigură pe deplin condițiile de formare/dezvoltare a eu-lui. Voluntar/involuntar noi apreciem fenomenele din jur în raport cu scara propriilor valori, adică în raport cu experiența artistică pe care o deținem. Rezultatul formării/dezvoltării/îmbogățirii experienței artistice se manifestă prin conștiința personalității. Prin urmare, experiența estetică contribuie activ la autoafirmarea personalității și devine un model penru orice experiență de viață. Această abordare a experienței reprezintă un interes deosebit pentru cercetarea noastră, deoarece experiența artistică poate depăși cadrul artisticului și în rezultat, să devină mijloc de formare/dezvoltare a unei personalități integre. Una din particularitățile experienței artistice constă în faptul, că ea (experiența) se acumulează, se îmbogățește exclusiv în procesul percepției fenomenului artistic, dar are reperiuriuni asupra tuturor sferelor de activitate umană a personalității.

În explicația fenomenelor artistice, profesorul Ion Gagim aduce argumente din perspectiva filosofiei artei, consemnînd importanța conținutului interior al actului artistic. A face artă înseamnă a realiza un act artistic: a crea, a interpreta, a audia, a recepta etc. Toți participanții actului artistic – creatorul operei, interpretul și receptorul, colaborează și participă la o experiență artistică comună. „A experimenta muzica (= a săvîrși actul muzical) înseamnă a comunica în interior cu muzica” [3, p. 44]. Astfel, „muzicianul se identifică cu opera de artă, o trăiește cu întreaga sa ființă, își dăruiește eul său complet – suma a ceea ce este mai bun în însușirile sale, și nu doar o parte a sa [Idem].

Atribuind receptării artei cea mai înaltă semnificație umană, M. Dufrenne consemnează, că obiectul estetic care provoacă experiența estetică a spectatorului nu e o operă de artă așa cum aceasta se constituie prin activitatea artistului; obiectul estetic trebuie considerat și definit ca fiind corelatul

experienței estetice. În interiorul experienței se disting obiectul și percepția, iar unitatea subiectului și obiectului nu se prezintă ca un compus a cărui natură prin analiză poate fi prejudiciat [2]. Cu aceste delimitări, M. Dufrenne consemnează despre două planuri ale actului artistic:

(1) un plan, în care disocierea dintre obiect și subiect în discuție nu este posibilă, iar reflecția se ridică la cea absolută; în care identitatea conștiinței și a obiectului său, conștiință și obiect reprezintă două momente ale dialecticii ființei – sunt identice, inseparabile;

(2) alt plan în care conștiința survine și se opune acestui obiect – moment în care, „transcendentalul alunecă în orizontul antropologic”, iar „fenomenologia este o psihologie fără psihologism”. Adică, subiectul și conștiința sa subiectivă sunt aparte, conștiința manifestându-se ca un mod de a fi.

Fenomenul artistic poate deveni un proces de formare a culturii comunității dacă vor fi respectate un șir de condiții, între care sunt principale următoarele:

- Persoane posedând anumite competențe semiotice, grație cărora ele pot face să funcționeze estetic anumite artefacte;
- Un mediu potrivit, grație căruia aceste competențe au putut fi formate (învățate);
- Instituții și tradiții care formează acest mediu potrivit;
- Dimensiunea istorică conținută în tradițiile grație cărora toate operele de artă se referă la operele trecutului [6, p.71].

Prin urmare, fenomenul artistic poate deveni un act artistic și prezența lui în viața societății presupune, fără îndoială, o anumită educație, instituții, convenții. Având un loc aparte în educație, fenomenul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației. Chiar dacă puterea fenomenului artistic de a influența valorile omului reprezintă preeminența artei în ansamblul culturii, în modernitate fenomenul artistic este immanent tuturor domeniilor de activitate umană.

Bibliografie

1. DEX, București: Editura Litera Internațional, 2006.
2. Dufrenne M. *Fenomenologia experienței estetice*. Vol. I, II. – București: Meridiane, 1976.
3. Gagim, I. *Muzica și fillosofia*. - Chișinău: Știința, 2009.
4. Heidegger M. *Originea operei de artă*. – București: Humanitas, 2011.
5. Kant Imm. *Critica facultății de judecare*. București: Editura ALL, 2007.
6. Pouivet R. *Ce este o operă de artă?* Iași: Editura Fundației academic AXIS, 2009.
7. Prelipcean D. *Repere stilistice în creația de muzică de cameră în creația compozitorilor J.Haydn, W. A. Mozart, L.van Beethoven și F.Schubert*. Rezumatul tezei de doctorat. – Universitatea de Arte „G.Enescu” Iași, 2006.
8. Vianu T. *Estetica*. –București: editura Orizonturi, 2010.
9. Weitz M. *Le role de la théorie en esthétique*. În: Philosophie analytique et esthétique. – Paris: Klincksieck, 1998.
10. Вазари Дж. *Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих*.-Москва, 1956.
- 11.Плиний Старший. *Естествознание: Об искусстве*. / Пер. Г. А. Тароняна. (Серия «Античная классика»). М.: Ладомир, 1994.

Education's return to mythology

Adrian Liviu Măgurianu¹

Abstract

From the education's general objectives perspective, the archetypal patterns could represent the translation key of the pedagogical roles assumed by teachers. Contemporary education can claim its roots in the way our ancestors thought about the totality of myths created by a nation or a group of related nations.

The universe that we live in is shaped in particular ways, with archetypal patterns which are detectable even in the most ordinary aspects of human existence. We experience these patterns in our instincts, our habits and in our emotions. In Jung's perspective, their most obvious cultural manifestation is in the images to which we give collectively power and meaning. Our ancestors personified them as gods. James Hillman, an important predecessor of Jung's psychology with significant contributions in archetypes' psychology, argues that if we want to better understand ourselves, we should see through our behavior all the way to the god image and the god-story in which it is embedded. It is also necessary to experience these stories in the same way our ancestors did, not only as interesting stories we hear, remember and tell our children, but as grand stories within which we live our own lives. This work identifies analogies between the Greek Pantheon and ways to implement current education.

Keywords: *Greek Pantheon, mythology, education, archetypes.*

¹ Cercetător șt. III, dr., Institutul "Gh. Zane", Iași, România.

1. Jung și moștenirea arhaică a umanității

Ideea de a dezvolta o întreagă teorie psihologică pe baza conceptului de inconștient colectiv este, probabil, abaterea cea mai semnificativă a lui Jung de la freudism și contribuția sa cea mai importantă în psihologie. Rădăcinile acestui concept se regăsesc într-unul dintre visele lui Jung, analizate împreună cu Freud. O casă frumoasă la etaj cu mobile și tablouri frumoase; la parter mobilă veche, medievală; sub o dală cu un belciug sunt niște trepte de piatră ce duc în adâncuri, unde în țărână sunt oase, cioburi de lut și cranii, rămășițe ale unei culturi primitive. Interpretarea lui Jung este fascinantă: casa, o imagine a sufletului, etajul personalitatea lui conștientă, parterul inconștientul personal, iar la nivelul cel mai profund inconștientul colectiv, acolo unde în visul lui Jung apar religive ale unei civilizații pierdute în negura timpului. Acolo descoperise lumea omului primitiv din sine însuși. Craniile aparțineau strămoșilor noștri umani, care au contribuit la modelarea moștenirii psihice comune tuturor.

Din această perspectivă, sarcina psihologului este să studieze inconștientul colectiv și entitățile funcționale care-l alcătuiesc – arhetipurile. Acestea sunt structuri psihice identice, comune tuturor oamenilor, constituind împreună moștenirea arhaică a umanității. Jung le-a considerat în esență nuclee neuropsihice innăscute, având capacitatea de a iniția, controla și mijloci caracteristicile uzuale de comportament și trăirile tipice tuturor ființelor umane.

2. Științe care susțin ipoteza inconștientului colectiv

O analogie, demnă de luat în seamă la nivelul comunității științifice interesate de problematica inconștientului colectiv, se poate face cu etologia. Fiind o știință relativ nouă etologia arată că fiecare specie de animale posedă un repertoriu comportamental. Repertoriul acesta depinde de structurile edificate de-a lungul evoluției sistemului nervos central al speciei. Etologii numesc aceste mecanisme *innate releasing mechanisms* – *mecanisme innăscute de declanșare* (IRM). Fiecare IRM e susceptibil să se activeze când întâlnește un stimul adecvat, iar animalul răspunde printr-un tipar comportamental, adaptat, în cursul evoluției, situației date. Etologia și psihologia jungiană care pot fi privite ca fețe ale aleleiași monezi. „E ca și cum etologii s-ar fi angajat într-o explorare extravertită a arhetipului, iar

jungienii într-o examinare introvertită a IRM”, consideră Anthony Stevens, unul dintre cei mai importanți analiști jungieni (Anthony Stevens, 2006, p.61).

Un alt exemplu în care arhetipurile și inconștientul colectiv jungian se întâlnesc cu alte domenii de cercetare este școala franceză de antropologie structurală, prin reprezentantul ei Claude Levi-Struss, care se preocupă de *infrastructurile inconștiente*, pe care le consideră determinante în orice obicei și instituție umană. Specialiștii în lingvistică susțin că deși între gramatici există diferențe, formele de bază – pe care Noam Chomsky le numește **structuri profunde** – sunt universale. Astfel, la nivel neuropsihic profund există o gramatică universală (sau arhetipală) pe care se întemeiază toate gramaticile individuale

Un domeniu în continuă dezvoltare, sociobiologia, a fost elaborată pornind de la teoria că tiparele tuturor speciilor sociale, inclusiv speciei umane, depind de **strategii de răspuns transmise genetic**, astfel proiectate încât să maximizeze aptitudinea organismului de a supraviețui în mediul său de dezvoltare. Sociobiologia arată că dezvoltarea psihosocială proprie membrilor individuali ai unei specii depinde de așa-numitele reguli epigenetice (epi – pe, deasupra, genesis – dezvoltare, așadar reguli aflate deasupra procesului de dezvoltare).

Conceptul arhetipului este central în înțelegerea lui Jung asupra universului și a locului pe care științele umane îl ocupă. Aceasta este una dintre cele mai importante idei care au apărut în secolul al XX-lea, o idee cu implicații enorme asupra modului în care ne raportăm la noi înșine.

În comentariile sale la lucrările lui Jung, Anthony Stevens (2006, pp. 62 - 63) susține faptul că pattern-urile arhetipale din comportamentul uman sunt rezultatul adaptării evoluționiste. Dacă percepem aceste două idei ca fiind contradictorii, am putea spune că ele afirmă mai puțin despre natura arhetipului decât despre natura gândirii noastre. Ceea ce este important aici este noțiunea că universul în care trăim este modelat în moduri specifice și că aceste pattern-uri pot fi detectate chiar și în aspecte aparent triviale ale experienței umane. Un alt analist contemporan al lucrărilor lui Jung (Bernie Neville, 2013), propune o interpretare a zeităților grecești printr-o comparație inedită: clasa școlară – clasa politeistă. Pornind de la această idee putem identifica arhetipuri transmise de-a lungul timpului prin intermediul educației.

3. Panteonul grecesc, un izvor al interpretărilor arhetipale

Metafora zeilor poate fi interpretată în diverse formule de analiză. Zeul, ca arhetip universal, își poate găsi corespondențe în diferite modalități de exprimare a realității. Atunci când analizăm cadrele didactice și clasele în care aceștia lucrează, putem observa atât înțelepciunea care vine odată cu adoptarea perspectivei unui zeu anume, dar și patologia care vine odată cu „adorarea” excesivă, acolo unde cadrul didactic este pătruns de energia specifică unui singur zeu. Panteonul grecesc ne poate pune la dispoziție limbajul necesar pentru a vorbi despre o gamă variată de filosofii, sisteme de valori, energii, stări de simțire, obiceiuri sau comportamente și stiluri de învățare așa cum pot fi ele observate în sala de clasă. Este un limbaj care nu este determinat de o singură filosofie sau teorie educațională, ci îmbrățișează perspective contradictorii.

Arhetipul puterii - Zeus

Caracterul arhetipal personificat de Zeus reprezintă un tipar al puterii, puterea care aduce ordinea acolo unde domnește haosul, care se întreține în mod brutal sau benevol, care poate proteja dar și pedepsi și care provoacă, atât siguranță, cât și frică. Conducătorii autocrați sau profesorii pot personifica calitățile pozitive ale lui Zeus, oferindu-le angajaților sau elevilor siguranța unor așteptări clare și reguli lipsite de ambiguitate sau pot personifica calitățile sale negative, prin reprimare sau dezacord. Programa dominată de Zeus ne asigură cu privire la faptul că ceea ce se predă este deja știut și considerat ca fiind important. Birocrația dominată de Zeus protejează profesorii și elevii împotriva haosului. În general, oamenii preferă ordinea, chiar și o ordine autocratică, în detrimentul haosului. Profesorul sau directorul de școală Zeus crede că, în general, nu trebuie să dea socoteală nimănui. El este factorul decizional. El îi pedepsește pe cei care îi aduc ofense și îi răsplătește pe cei care îi fac pe plac. Energia lui Zeus menține profesorul pe poziție de comandă, chiar și când aceasta conduce cursul într-un mod complet democratic. Există momente în care profesorul are nevoie de autoritatea lui Zeus pentru a gestiona o situație de criză sau pentru a menține siguranța în clasă.

Arhetipul loialității și stabilității - Hera

În mitologia greacă, Hera era Regina care împărțea puterea cu Regele Zeus, Soția care rămâne credincioasă în umbră, în timp ce Soțul divin se ocupă

de mersul Universului. Atitudinea Herei denotă demnitate și onoare ca regină a zeilor. În mitologia greacă, ea reprezintă stabilitatea socială. Homer și alți poeți o descriu ca fiind zeița căsătoriei și familiei, protectoarea tuturor legăturilor familiale și sociale și a speranțelor împărtășite care ajută o societate să nu explodeze în bucăți. În consonanță cu limbajul *școlii de calitate*², Hera pune mare preț pe *apartenență* și *putere*, fără a fi interesată de *libertate* sau *distracție*. Hera nu este interesată de schimbare. Nu prețuiește creativitatea sau dezvoltarea personală. Prioritățile sale sunt responsabilitatea, loialitatea, respectul, devotamentul, onoarea, stabilitatea, demnitatea. Pentru profesorul care o venerază, școala și profesia cer devotament mai presus de orice. În lumea Herei nu este loc pentru persoanele care pun pe primul loc propria satisfacție și împlinirea personală. Toți membrii din familia școlii trebuie să manifeste loialitatea față de școală înaintea capriciilor și satisfacțiilor personale. Copilul care știe cum să se „adapteze” poate înflori într-o clasă în stilul Herei. Profesorul care știe să se „adapteze” va înflori în școala în care este „venerată” Hera. Ea îi va trata cu respect pe membrii în vârstă ai ”familiei”. Ea nu va aduce critici școlii în fața celor din afară.

Arhetipul maternității - Mama Demetra

Jung a descoperit că imaginea *mamei* este un arhetip universal în experiența umană. Întorcându-se spre mitologie și credința religioasă, a descoperit povești despre Zeița Mamă care corespundeau observațiilor pe care el și Freud le-au făcut cu privire la atașamentul copilului față de mamă și nevoile noastre contradictorii de a ne elibera din brațele mamei și de a rămâne acolo.

Cu siguranță există un tipar legat de ceea ce numim atitudine maternă și Demetra este întruchiparea acestuia. Ea dă naștere, alăptează, protejează, se teme pentru copilul ei, jelește, îi oferă copilului ei dragostea și sprijinul necesare creșterii. Acesta este un tipar psihologic și biologic în același timp, și este împărtășit atât de femei cât și de bărbați. Predarea este o profesie în care aptitudinile materne sunt adesea necesare. Pentru unii copii, școala și clasa reprezintă singurul spațiu în care se simt în siguranță.

2 William Glasser (1990) descrie ”școala de calitate” ca fiind acel loc în care sunt satisfăcute nevoile de bază ale copiilor în materie de putere, apartenență, libertate și distracție.

Profesorii cu valori specifice Demetrei, consideră atitudinea maternă o temă importantă de dezbateri și de transfer a anumitor dimensiuni ale acesteia în sfera educației. Specific atitudinii materne profesorii pot oferi siguranță, sprijin și hrană intelectuală copiilor. Este o formă de asumare a responsabilității îngrijirii elevilor, exercitând puterea celui care îngrijește și stimulează. Spre deosebire de imperativele specifice lui Zeus, Mama Demetra apelează la mesaje de încredere și sfaturi pozitive pentru elevi. Totuși, atunci când vedem că școala are o atitudine maternă față de elevii săi, protejându-i și stimulându-i într-un ciclu de afecțiune reciprocă și dependență, ne-am putea îngrijora că astfel de copii nu-și vor dezvolta abilități de supraviețuire lumea reală. Putem vedea destul de repede aspectele negative ale profesorilor adepți ai zeiței Demetra care nu se îndură să-și lase copiii să crească. Totuși, conștientizarea patologiei Demetrei îi împiedică pe unii educatori în a vedea aspectele pozitive ale Demetrei – afecțiune, protecție, sacrificiu, dragoste. Dreptul Demetrei de a fi respectată poate fi admis în clasele mici, unde atitudinea maternă poate fi scuzată, dar tinde să fie refuzată în restul sistemului educațional. Legenda Demetrei sugerează respectarea maternității și a regulilor instinctuale generate de o astfel de relații adult - copil.

Arhetipul feminine al înțelepciunii și echilibrului - Atena

Atena este zeița cumpătărilor, normalității, bunului simț. Spre deosebire de numeroșii zei cu atitudini ciudate, Atena reprezintă tendința de a evita extremele. Este o zeiță cu trăsături pe care avem tendința de a le cataloga drept masculine. Este, de exemplu, o zeiță a războiului. Nu este vehementă, mânăitoare de sabie, războinică însetată de sânge, declarantă a violenței și a gloriei pe care aceasta o aduce (ca Ares, un alt zeu al războiului din Olimp), ci calmă, inteligentă, calculată, bun strateg, declarantă a apărării orașului și a locuitorilor acestuia. De asemenea, este o zeiță a păcii și a traiului civilizat care vine odată cu pacea. Ne învață artele și științele care formează baza acestei civilizații. De asemenea, ne învață că trebuie să luptăm pentru a le apăra. Ea este zeița procesului democratic. Interesul ei în relații este scăzut, cu excepția acelor relații care au o valoare strategică. Atena are mulți discipoli în sistemul educațional. Participarea copiilor la propria lor educație este o consecință a democratizării educației și a evidențierii importanței drepturilor copilului. Specific acestui arhetip sunt: metodele de predare prin cooperare, școlarizarea ca pe o perioadă de ucenicie în democrație. Ei sunt încântați când predau unui grup de copii sau adolescenți care sunt cu adevărat pregătiți să își

asume responsabilitatea propriului comportament, și sunt fericiți să negocieze programa și regulile clasei cu ei. Ei favorizează o abordare de rezolvare a problemelor față de programă. Atena era socotită și protectoarea artelor frumoase, a meșteșugurilor, a literaturii și a agriculturii, a oricărei acțiuni care presupunea ingeniozitate și spirit de inițiativă. Din această perspectivă, Atena poate fi o sursă de inspirație pentru școală și pentru dezvoltarea simțului artistic.

Arhetipul cunoașterii prin artă - Apollo

Apollo este fiul cel mare al lui Zeus, simbolul a tot ceea ce este menit să fie grecesc și civilizat: artă, muzică, poezie, știință, respect față de lege, înclinații sportive, simțul moderației. În plus, el este zeul profețiilor și al vindecării. Totuși, mitul lui Apollo îl înfățișează ca fiind foarte inept când vine vorba de relații.

Dacă aruncăm o privire la supozițiile de bază de dincolo de noțiunile tradiționale de educație, îl vom găsi pe Apollo, zeul clarității, înțelegerii, iluminării și ordinii, care ne solicită atenția și ne cere să-l venerăm. Totuși, pentru o vreme, dreptul lui Apollo în acest domeniu a fost pus sub semnul întrebării. Adevăratul scop al educației este cunoașterea, înțelegerea, chiar și înțelepciunea. În clasă, Apollo stabilește ordinea și litera legii. Nu o lege autocrată, un "fă pentru că așa spun eu" (aceasta fiind legea lui Zeus), ci una rațională, bazată pe o estimare motivată a ceea ce înseamnă comportament bun și comportament rău. El este zeul care înzestrează copiii și adulții cu capacitatea de a gândi clar, de a înțelege cum merge lumea, de a găsi înțelesuri, de a-și organiza viețile într-un mod ordonat. El ne cere să fim moderați în tot ceea ce facem și să privim lumea într-un mod detașat și rezonabil.

Profesorii sau directorii de școală care empatizează cu valorile promovate de Apollo vor aprecia mai mult abordarea rațională a muncii lor. Capriciile personale și deciziile luate într-o manieră impulsivă sunt puternic descurajate, iar izbucnirile emoționale sunt privite cu dispreț. Patologia lui Apollo se evidențiază prin ostilitatea față de femei, pe care le marginalizează, ca fiind triviale, intuitive, emoționale, senzuale și iraționale. În mitologie, Apollo apare ca fiind incapabil să obțină vreo satisfacție din relațiile cu femeile – zeițe, nimfe sau muritoare – cu excepția mamei și surorii sale.

Arhetipul integrării în natură - Artemis

Artemis sau, după cum o numeau romanii, Diana, este zeița solidarității între femei. Ea este zeița virgină a munților și pădurilor, zeița lunii, o zeiță care este atât vânzător, cât și protector al animalelor. Ea nu simte nici nevoia și nici dorința de a se face plăcută bărbaților sau de a le conferi putere. Ca zeiță a sălbăticiunilor, este înzestrată cu grația naturală a acestora, abilitatea lor de a trăi în armonie cu natura și ferocitate. Ca zeiță a nașterii are un rol special în protejarea copiilor. O educație în stil Artemis se bazează mai degrabă pe idealul de camaraderie decât de ierarhie, pe ritmuri naturale în defavoarea ordinii abstracte. Valorifică diferențele, se vede că fiind nu doar specială ci și, sub formă de amenințare constantă, ca o lume exterioară care ar distruge-o. Legăturile dintre oameni se bazează, atât pe împărtășirea aceleiași ideologii, cât și pe intimitate. Este de presupus că profesorii dintr-un astfel de mediu sunt pasionați de misiunea lor și doresc ca elevii lor să le împărtășească pasiunea. Nu au mare respect față de structurile de administrare formale și valorează intuiția mai mult decât logica. Valorile lui Artemis, eroina (este asociată cu amazoanele), asigură o stabilitate esențială față de imaginile eroului masculin care a jucat un rol dominant în cultura occidentală. Artemis ne aduce o viziune foarte diferită asupra priorităților educaționale: de a dezvolta în copii sensul comunității, iubirea pentru natura sălbatică, sensibilitate ecologică și respect pentru creaturile non-umane.

Lumea contemporană devalorizează calitățile neobișnuite specifice lui Artemis: capacitatea de a trăi în ritmul naturii, de a se mișca ușor pe pământ, de a face față crizelor în mod precis și grațios, de a construi comunități, de a fi independenți, de a-i proteja pe cei slabi. Adevărul lui Artemis, conform căruia trebuie să trăim în armonie cu natura trebuie să stea la baza formulării obiectivelor educaționale.

Arhetipul frumuseții - Afrodita

Afrodita este zeița frumuseții și senzualității. Este sexuală în mod fățiș și obraznic. Crede în distracție, în plăcere imediată, în puterea incontestabilă a frumuseții. Nu o caracterizează deloc grija Herei pentru respectabilitate și obligații sociale. Este iresponsabilă și decadentă, nu îi pasă de consecințele acțiunilor sale. În cultura populară se bucură de o mare atenție, dar nu primește prea multă recunoaștere în sistemul educațional dominat de alți zei.

Din nefericire, nu există multe clase în care activitatea educațională să fie condusă în căutarea frumuseții, unde se citește poezie, unde se spun

povești, unde se vizualizează fotografii, unde se admiră formule matematice, unde se efectuează experimente științifice, unde se examinează sisteme de guvernare, unde se practică arta meșteșugului, a limbilor străine, pentru simplul motiv că sunt frumoase. Profesorii aflați sub influența Afroditei nu vor rezista în această meserie decât dacă își pot găsi sursa de frumusețe și plăcere în munca pe care o prestează. Ei își doresc ca actul predării să fie distractiv, atât pentru ei, cât și pentru elevii lor. Totuși, Glasser susține că lumea pe care copiii și adolescenții o iau în serios este cea în care se distrează. Dacă toată distracția lor este în afara clasei, vor învăța în afara clasei. Trebuie să recunoaștem că Frumusețea este o zeiță puternică și exigentă în privința propriilor drepturi. Poate că nu mai este convențional să ne gândim la frumusețe ca la o zeiță sau ca la un instinct sau pornire sau nevoie, dar ea a jucat un rol de seamă în formarea culturii și a sensibilității noastre. Miturile grecești ne avertizează că ea îi pedepsește fără milă pe cei care o ignoră. Cu siguranță are propria patologie – seducție sexuală, răutate, răzbunare, superficialitate, obsesie pentru sine și obrăznicie, incapacitatea de a tolera asprimea realității – iar influența sa trebuie stabilizată prin prezența altor zei, mai responsabili. Cu toate acestea, fără ea educația își pierde din strălucire.

Arhetipul relației - Eros

Puterea lui Eros este resimțită de oameni și zei în aceeași măsură, în slăbiciunea lor de a se îndrăgosti în mod obsesiv. Este resimțită atât în plăcerea cât și în suferința intimității. Eros este singurul zeu al drumului spre uniune, al relațiilor și al creativității generate de relații. Grecii clasici și-l imaginau pe Eros ca pe un adolescent, deoarece experiența lor în iubire includea mai mult decât un simplu drum spre uniune. Eros era, atât imprevizibil, iresponsabil și distructiv, cât și încântător și creativ. Pe Eros îl întâlnim în clasele în care profesorul este convins de importanța critică a relațiilor. Îl regăsim în profesorul care poate spune că iubește matematica, literatura, predarea și că își iubește elevii. Eros este ușor de recunoscut în munca profesorului care îndură mari suferințe pentru a stabili o atmosferă de încredere non-dependentă în cursurile sale, care își iubește elevii cu sinceritate și care le reține în minte doar părțile bune.

În clasa dominată de Eros valoarea cea mai de preț ar putea fi intimitatea. Climatul afectiv ideal este unul pozitiv, de sprijin, lipsit de riscuri. Noțiunile de ierarhie nu au loc în sistemul de valori al lui Eros. Ceea ce face ca clasa să fie un loc prielnic creșterii și învățării este relația dintre profesor și

elevi. Conținutul și procesul sunt pe locul doi față de satisfacțiile unei relații formative, securizante. Patologia lui Eros apare când Eros este singurul zeu venerat. Dacă în educație Eros nu este însoțit de zei mai responsabili, cum ar fi Hera și Apollo, el poate deveni distructiv.

Arhetipul conflictului – Ares

Ares nu a fost un zeu prea popular pentru greci. Ca zeu al războiului, Ares reprezintă mânia bătăliei, setea de sânge, euforia bătăliei și a cuceririi. Majoritatea grecilor au preferat să fie devotați Atenei, care era personificarea războiului strategic, inteligent. Ares este destul de ușor de recunoscut din punct de vedere al aspectului său negativ. Patologia lui Ares poate fi identificată în conflictele și războaiele care au afectat secolele la rând omenirea. Totuși, putem identifica și o perspectivă pozitivă a lui Ares. Dacă suntem fideli valorilor cooperării, relaționării și dialogului, în clasa noastră nu va exista loc pentru competiție sau conflicte. Cu siguranță nu este o idee bună să lăsăm clasa sub influența completă a lui Ares; el este imatur din punct de vedere emoțional și nu prea isteț. Clasele în care copiii și adolescenții sunt învățați că în viață totul se bazează pe competiție sunt distructive atât pentru cei care câștigă mereu cât și pentru cei care pierd mereu. Cu toate acestea, cursul în care Ares este venerat cum se cuvine este plin de provocare și exaltare; conflictul nu este evitat, ci binevenit și savurat; satisfacțiile competiției sunt conștientizate; copiii sunt încurajați să pună pasiune în lucrurile care contează pentru ei; profesorul și elevii se bucură unul de energia celuilalt. Bărbații și femeile sunt incompleți fără Ares, așa cum, atât femeile, cât și bărbații sunt incompleți fără Artemis. Permițând ca Ares să rămână nedezvoltat și neconștientizat, riscăm să ne scape de sub control. Negându-i o „venerare” adecvată în educație, riscăm să innăbușim violența fizică și emoțională doar pentru moment, aceasta fiind oricând gata să explodeze.

Arhetipul muncitorului - Hefaios

Hefaios este singurul zeu care muncește efectiv. El este fierarul divin, zeul meșteșugurilor. În Iliada și Odiseea este reprezentat ca un zeu comic și schilod, zeul fierar. Rolul său ca soț al Afroditei arată cât de obsedat este de frumusețe și legenda arată cât de puțin este recompensat pentru devotamentul său. Hefaios este zeul urât care creează frumusețe din durere și efort. El este zeul care îndrumă dansatorul sau gimnastul, muzicianul sau sculptorul să creeze ceva frumos din durerile practicii și ale performanței și să

poarte bătăturile și alte diformități fizice care reprezintă prețul propriei obsesii. Hefaistos este venerat în arte dar în educație primește puțină venerare. Într-o societate a bunurilor de consum așa cum este societatea noastră se pune prea puțin preț pe orice fel de meșteșug pentru ca acesta să primească un loc cuviincios educație. Profesorii care sunt dedicați predării artei meșteșugărești și care își privesc meseria ca pe un meșteșug, sunt considerați puțin demodați, la fel ca Hefaistos. Poveștile lui Hefaistos sunt spuse și reluate în cancelariile profesorilor. Există povestea despre cum meseria de educator este mult subevaluată, cum cei care o practică nu sunt respectați, în timp ce zeii mai la modă se veselesc sus, în palat. Hefaistos ne trimite cu gândul la muncitorul conștiincios, cu frustrările și complexele sale profesionale, dar și cu înțelegciunea și toleranța față de discriminările la care trebuie să facă față.

Arhetipul reîntoarcei la sine - Hestia

Hestia este o altă zeiță a focului, dar focul pe care îl personifică este cel al căminului. Ea sălășluia în miezul fiecărui cămin și în punctul central al fiecărui sat sau oraș. Hestia este centrul tuturor acestora. Ea este centrul individului, centrul familiei, centrul orașului, centrul lumii. Reprezintă locul de liniște de unde venim și către care ne îndreptăm, punctul central către care toți își întorc fața, punctul în jurul căruia totul se învâрте. Ea nu intervine în încăierările dintre zei, ci stă tăcută și își vede de țesătura ei. Este tăcută și discretă, însă cere o venerare considerabilă. Hestiei îi mulțumeau grecii înainte și după fiecare masă.

În cadrul societății noastre nu se pune mare preț pe introversiune, pe ideea de a ne opri o clipă în loc pentru a ne opri gândirea asupra a ceea ce este esențial. Unii oameni învață să-și satisfacă această nevoie prin meditație. Într-adevăr, meditația câștigă tot mai multă legitimitate pe măsură ce ritmul vieții crește. Simplul fapt de „a sta” este o activitate permisibilă în cele mai neașteptate locuri. Totuși, școlile reușesc în general să se țină departe de astfel de activități. Atunci când profesorii vor să stea la discuții legat de valoarea meditației în cadrul clasei, ei sunt forțați să revină la argumentele utilitariste și să aducă probe cu privire la felul în care meditația va contribui la creșterea atenției și reușitelor elevilor lor. Totuși, există o perspectivă tip Hestia cu privire la educație care nu are la bază un astfel de argument. Mulți profesori au capacitatea de a manifesta prezența Hestiei în seninătatea propriei clase, în echilibrul și concentrarea elevilor lor și în ușurința cu care aceștia învață.

Arhetipul extazului - Dionis

Cultul lui Dionis pare să fi fost preluat de greci din Asia. Autoritățile au considerat că venerarea acestui zeu ar fi cumva tulburătoare și, la început, nu au fost de acord cu ea. În cele din urmă totuși, cultul lui Dionis a devenit unul dintre culturile de stat; zeul permisivității și al haosului era venerat cot la cot cu Apollo, zeul ordinii și al moderației. Dezvoltarea teatrului s-a produs în mod deosebit sub protecția acestui zeu, astfel încât explorarea celei mai intense trăiri umane era căutată printr-o formă de artă sofisticată și bine structurată. Dionis nu are nici un fel de respect față de autoritate și nici o considerație față de așteptările societății, pe când menirea școlii este aceea de a face din copii buni cetățeni. Este zeul recoltei și al oportunismului și al celor care fac doar ce vor ei. Aduce atât bucurie cât și durere. Este zeul încărcării cu adrenalină, zeul tragediei, al trăirilor, al jocului, al suferinței, al euforiei, al charisimei, al reușitei, al extazului, al noutății, al libertății. Dionis i-ar face pe elevii noștri să danseze, să cânte, să joace teatru, să fie creativi și spontani, să experimenteze fluxul animalic al vieții, să fie total angrenați în ceea ce învață, să experimenteze distracția și libertatea – însă în majoritatea școlilor din zilele noastre nu prea este timp pentru astfel de lucruri. Neville, Bernie (2013, p. 31) consideră că „ne putem gândi la zei ca fiind niște reprezentări ale nevoilor sau pornirilor instinctuale. Poate că nu ne gândim des la extaz și beție ca la niște porniri decât dacă ne concentrăm asupra dependenței. Totuși, se pare că există destule dovezi că avem o nevoie psihologică de cel puțin o experiență ocazională de extaz sau beție, nevoia de a evada din existența noastră ordinară. De-a lungul vremii, oamenii au căutat și au găsit astfel de experiențe în ritualuri religioase, orgasm sexual, în exaltarea dată de ritmul bătăliei sau în droguri cu efect halucinogen. Avem cunoștință de cazuri în care elevii caută extazul în moduri periculoase – călătorii pe tren, sex ocazional, alcool sau alte droguri – și totuși, încă nu considerăm că acestea reprezintă un substitut al experiențelor religioase exaltatoare care au încetat să mai fie accesibile. Din fericire încă putem căuta extazul și beția în multe feluri mai puțin cauzatoare de probleme pe măsură ce ne lăsăm prinși în bucuria jocului, în entuziasmul tribal al unui joc de fotbal, al unui concert, a unei celebrări religioase sau a unei petreceri cu dans. Sau, putem încerca alpinismul sau săritul cu parașuta. Unul dintre cele mai folosite lucruri pe care un profesor îl poate face pentru elevii săi adolescenți este să îi învețe moduri în care se pot distra fără a se îmbăta sau droga”.

Arhetipul Prometeu mântuitorul

Imaginea Titanului Prometeu a avut o semnificație răsunătoare în conștiința Europei. El reprezintă mintea creativă. Este zeul care a creat omul (nu femeia), care a luat partea omenirii împotriva voinței și mâniei lui Zeus. El este mântuitorul care s-a sacrificat pentru binele omenirii, binefăcătorul care a adus darul tehnologiei din ceruri, profesorul care ne-a arătat cum să ne folosim de inteligența noastră pentru a prelua controlul asupra lumii. El este cel care își proclamă și ne proclamă dreptul de a fi oameni. Viziunea prometeică asupra educației este una foarte simplă: calificarea profesională și educațională aduce putere individului și productivitate societății, iar cel mai simplu, cel mai eficient și cel mai logic și tehnic mod de predare a aptitudinilor este prin formare. De asemenea, este cea mai congenitală cale pentru cei care percep oamenii ca pe niște mașini.

Arhetipul antreprenorului - Hermes

Dacă a existat vreun zeu mai popular decât Afrodita, acela era Hermes, zeul călătorilor, al păstorilor, al hoților, al negustorilor și al cărturarilor. Are un caracter alunecos, fiind un oportunist fără respect pentru moralitatea convențională, un farsor, un mincinos și un hoț. Este evaziv, imprevizibil și zburdalnic. De asemenea, este fermecător. Grecii credeau că acest zeu este prietenos cu muritorii, însă aveau grijă să nu se încreadă în el prea mult. În ultimii ani legenda lui Prometeu cu privire la progres a fost înlocuită de legenda pieței lui Hermes, iar Hermes, zeul negoțului, a început să ne domine puternic conștiința. Acest lucru s-a manifestat în felul în care privim acum educația. Piața devine o metaforă dominantă. Multe instituții educaționale sunt mulțumite acum să își prezinte oferta pe piață și să își laude marfa în fața cumpărătorilor. Acestea își bazează deciziile legate de programă nu pe ceea ce este mai bine din punct de vedere cultural sau pe ceea ce o descrie cel mai bine, ci pe ceea ce este mai comercial. În educația specifică lui Hermes există un mare interes pentru comunicare, însă nu se pune accent pe ceea ce merită a fi comunicat. Nivelul de interes este foarte crescut în procesul învățării, însă nu se pune accent pe ceea ce merită predat. Într-o astfel de clasă învățarea informațiilor anoste nu este prea bine văzută. Elevii nu sunt nevoiți să acumuleze informație. Ceea ce contează este aptitudinea de a accesa informația de care ai nevoie și de a ști să te folosești de ea. Profesorii și elevii se simt împliniți din faptul de a fi isteți decât instruiți, găsind modalități de învingere a plictiselii, fiind într-o veșnică mișcare, fiind mai curând

antreprenori decât muncitori sau artiști. Munca grea și gândirea critică nu au loc în această clasă. Într-o lume în care ni se spune că schimbarea este singura constantă este esențial să avem o conștiință ca a lui Hermes. Dar când vorbim de educație ca despre o afacere, acesta trebuie contrabalansat de alți zei sau ne va duce curând la faliment.

Concluzii

Ar putea străvechile mituri să fi transmis anumite arhetipuri din generație în generație până în prezent? Poate constitui panteonul grecesc un izvor de elemente structurale generatoare de mituri localizate în psihicul inconștient? Conform teoriei arhetipurilor și inconștientului colectiv argumentată de Jung și resuscitată de intervențiile altor domenii de cercetare, zeitățile grecești ar putea constitui o sursă de propagare a anumitor *structuri profunde și universale* (Noam Chomsky) sau a unor *strategii de răspuns transmise genetic* (cum sunt numite în sociobiologie) sau a unor *mecanisme înnăscute de declanșare* (IRM)? Panteonul grecesc poate fi o sursă de inspirație pentru modele educaționale. De asemenea, este posibil ca modelele zeităților grecești să se regăsească în cultura educației contemporane, transmisă intergenerațional de-a lungul timpului. Arhetipurile propuse de noi nu sunt definitive și nici exhaustive. Putem spune însă că experimentăm aceste pattern-uri în instinctele noastre, în obiceiurile noastre și în emoțiile noastre. Pentru Jung, cea mai evidentă manifestare a lor culturală se află în imaginile cărora le atribuim în mod colectiv putere și semnificație. Strămoșii noștri le-au personificat ca zei. James Hillman (1977) sugerează că dacă vrem să ne înțelegem pe noi înșine ar trebui să vedem dincolo de comportamentul nostru până la imaginea zeului și a poveștii divine în care este integrată. Este, de asemenea, necesar să experimentăm aceste povești în același fel în care au făcut-o și strămoșii noștri, nu doar ca povești interesante pe care le auzim, le memorăm și le spunem copiilor noștri, ci ca povești mărețe în cadrul cărora ne trăim propriile vieți.

Bibliografie

- Glasser William, (1990), *The Quality School*, New York, Harper Colphon.
- Hillman, James, (1977), *Re-visioning Psychology*, New York, Harper Colphon
- Jung, C.G. (2013), *Practica psihoterapiei*, Opere complete, vol. 16, traducere din limba germană de Daniela Ștefănescu, Editura Trei.
- Jung, C. G. (1996), *Amintiri, vise, reflecții*, consemnate și editate de Aniela Jaffe, traducere și note Daniela Ștefănescu, Editura Humanitas, București.
- Jung, C. G. (2003), *Opere complete. Tipuri psihologice*, vol. 6, Editura Trei, traducere Viorica Nișcov.
- Jung, C. G. (2004), *Opere complete. Arhetipurile și inconștientul colectiv*, vol. 1, Editura Trei, traducere Viorica Nișcov.
- Jung, C. G. (2005), *Opere complete. Aion. Contribuții la istoria simbolului*, vol. 9, Editura Trei, traducere Viorica Nișcov.
- Jung, C. G. (2005), *Opere complete. Psihologia religiei vestice și estice*, vol. 11, Editura Trei, traducere Viorica Nișcov.
- Jung, C. G. (2012), *Cartea Roșie. Liber Novus*, Editată de Sonu Shamdasani, Prefață de Ulrich Hoerni.
- Neville, Bernie (2013), "The Polytheistic Classroom", în volumul *Jung and Educational Theory*, Editor Inna Semetsky.
- Stevens, Anthony, (2006), *Jung*, trad. Oana Vlad, Editura Humanitas.

Cuprins

Introducere (p.5).

Eugenia Maria Pașca, *Conceptions of the role of music in education* (p.7).

Tatiana Comendant și Arina Țurcan, *Self-image of students from artistic in higher education institutions* (p.16).

Anișoara Sandovici și Viorel Robu, *Identifying and stimulating the creative potential among preschool-aged children* (p.25).

Gabriela Benescu și Marinela Rusu, *Education and personal optimization through art* (p.37).

Theodora Chandrinou, *Emotional training and Visual Art – Printmaking techniques in Primary Education* (p.50).

Alexandra Tsigkou, *The school garden as field for cultivating life skills* (p.64).

Sotiria Kafetsi Apostolopoulou, *Olympic Education and children's moral behavior* (p.71).

Panagiotis Manolopoulos, *Drama –Theatrical education - as a tool for skills development in Primary Education* (p.80).

Christina Gatsakou, *The usage of tabletop **RPGs** as an educational method in language teaching in adults* (p.89).

Esperanza Caro Perdigon, *The power of Art to inspire* (p.103).

Caliga Marina, *Concept "attitude" as factor integrated music education lessons* (p.113).

Gabriela Pașca, *The role of music in the development of child personality* (p.127).

Andrada Ciupeiu, *Knowledge of psychophysical and emotional particularities, a decisive factor in the teaching-learning of a musical instrument process* (p.136).

Tudor Ciupeiu, *Creativity and improvisation in modern music education* (p.148).

Carmen Rusu, Alina Ilas și Ion Iacob, *Art integration in special education: a lifelong learning perspective* (p.162).

Anamaria Gheorghiu, *Personal and transpersonal development of preadolescents through art therapy* (p.174)

Viorica Crișciuc, *The concept of teaching and formation of musical knowledge: the evolution of pedagogical aspect* (p.181).

Tatiana Gînju, *The impact of art in pupils' formation of personality* (p.196).

Ovidiu Marius Bocșa, *Sense and Sensibility* (p.207).

Cristina Georgina Eftimie, *Art therapy, rebalancing through beauty* (p.220).

Constantin Șerban, *Green Arts – an art therapy tool for enhancing the resilience in cases of trauma in children.*(p.234).

Luminița-Diana Mavropol, *The Pathoplastic Creation of the Children with Pervasive Developmental Disorders* (p.250).

Marina Morari, *The organizing of artistic phenomenon in euro-region space Siret-Prut-Dniester* (p. 264).

Adrian Liviu Măgurianu, *Education's return to mythology* (p. 271).

Cuprins.