

**MINISTERUL CULTURII AL REPUBLICII MOLDOVA
ACADEMIA DE MUZICĂ, TEATRU ȘI ARTE PLASTICE**

**ANUAR ȘTIINȚIFIC:
MUZICĂ, TEATRU, ARTE PLASTICE**

Nr. 1 – 2 (10 – 11) 2010

NOTOGRAF PRIM
Chișinău

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Redactor șef: Victoria MELNIC, conf.univ, dr.în studiul artelor

Redactor responsabil: Tatiana COMENDANT, conf.univ, dr.în sociologie

Redactor coordonator: Angela ROJNOVEANU, conf.univ, dr.în studiul artelor

Redactor responsabil Arta Muzicală: Vladimir AXIONOV, prof.univ., dr.hab. în studiul artelor

Redactor responsabil Arta Teatrală: Angelina ROȘCA, conf.univ., dr. în studiul artelor

Redactor responsabil Arta Plastică: Ala STARȚEV, conf.univ., dr. în studiul artelor

MEMBRI: Viorel MUNTEANU, prof.univ., dr. (Iași, România)

Enio BARTOS, prof.univ., dr. (Iași, România)

Florin FAIFER, prof.univ., dr. (Iași, România)

Miloš MISTRİK, dr. (Bratislava, Slovacia)

Miruna RUNCAN, prof.univ., dr. (Cluj-Napoca, România)

Elena CHIRCEV, conf.univ., dr. (Cluj-Napoca, România)

Veronica DEMENESCU, conf.univ., dr. (Timișoara, România)

Andrei MOSKVIN, conf.univ., dr. (Varșovia, Polonia)

Viorica ADEROV, conf.univ., dr. în filosofie

Redactori literari: Galina Budeanu

Ecaterina Iudina, lect.sup.

Redactor: Eugenia Banaru, conf.univ.

Asistență computerizată: Renata Stan, magistrul în arta teatrală

Tehnoredactare: Șarban Cristian

Articolele științifice publicate au fost recenzate

ISBN 978-9975-9501-3-8

ISSN 1857-2251

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Academia de Muz., Teatru și Arte Plastice. Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice / Acad. de Muz., Teatru și Arte Plastice; col. red.: Victoria Melnic (red. șef), Tatiana Comendant, Angela Rojnovanu [et al.]. — Ch.: "Notograf Prim" SRL, 2011. — 92 p. — ISSN 1857-2251.

Texte: lb. rom., eng., rusă. — Bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-9501-3-8

200 ex.

378.4(478-25):7(082)=135.1=111=161.1

A 15

Cuprins

ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC

Arta muzicală

VICTORIA MELNIC.

LUIGI CHERUBINI – UN MAESTRU AL CONTRAPUNCTULUI

LUIGI CHERUBINI – A MAESTRO OF COUNTERPOINT 5

CARMEN STOIANOV.

O ALTFEL DE ABORDARE A ISTORIEI MUZICII ROMÂNEȘTI ÎN PLANUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

THE HISTORY OF ROMANIAN MUSIC: A DIFFERENT APPROACH IN THE UNIVERSITIES.....17

LUDMILA REABOȘAPCA.

TENDINȚE ALE DEZVOLTĂRII ARTEI PIANISTICE ÎN MOLDOVA
(ANII '80 AI SECOLULUI XX)

TRENDS OF DEVELOPING PIANISTIC ART IN MOLDOVA IN THE 80's OF THE 20th CENTURY.....19

VLADIMIR BABII, TATIANA BULARGA.

PRINCIPIUL EDUCAȚIEI PERSONALITĂȚII PROACTIVE

PRINCIPLE OF PROACTIVITY AS THE BASIS OF EDUCATION.....23

MARIANA COSUMOV.

ACTIVITATEA MUZICALĂ EXTRACURRICULARĂ – REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

EXTRACURRICULAR MUSICAL ACTIVITIES - REALITIES AND PERSPECTIVES..... 26

GHENADIE CIOBANU.

DISCIPLINA „TEHNICI COMPOZITISTICE MODERNE” DIN CURRICULUM-UL CATEDREI
TEORIA MUZICII ȘI COMPOZIȚIE A AMTAP: STAREA ACTUALĂ ȘI PERSPECTIVE

“MODERN TECHNIQUES OF COMPOSITION” DISCIPLINE FROM THE CURRICULUM OF THE DEPARTMENT
OF MUSIC THEORY AND COMPOSITION OF THE ACADEMY OF MUSIC, THEATRE AND FINE ARTS:

ACTUAL SITUATION AND PERSPECTIVES.....30

GABRIELA MUNTEANU.

PATRU METODE DE PRACTICARE A AUDIȚIEI MUZICALE ACTIVE

FOUR METHODS FOR ACTIVE MUSICAL AUDITION PRACTICE.....34

OLGA GRUBLEAC.

ASPECTUL PSIHOPEDAGOGIC A PERCEPȚIEI MUZICALE ÎN PROCESUL DE
DEZVOLTARE/FORMARE A AUZULUI TIMBRAL LA COPII PREȘCOLARI

THE PSYCHO PEDAGOGIC ASPECT OF THE MUSICAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF TRAINING

THE PRESCHOOL CHILDREN'S EAR TIMBRE.....36

ГАЛИНА МУНТЯН. ЧТЕНИЕ С ЛИСТА И ВОСПИТАНИЕ НЕКОТОРЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО КЛАССА CITIREA LA PRIMA VEDERE ŞI EDUCAREA UNOR CALITĂŢI DE GÂNDIRE A STUDENŢILOR CLASEI DE CONCERTMAISTRU SINCRONIZED MUSIC READING AND THE DEVELOPMENT OF OTHER NEEDED INTELLECTUAL CAPACITIES OF CONCERT MASTERING STUDENTS.....	39
LARISA BALABAN, ADELINA ŞTEFĂRŢA. SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF MUSICAL SENSITIVENESS IN STUDYING THE VOCAL AND CHORAL WORKS OF F. CHOPIN UNELE ASPECTE FORMATIV-PEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A SENSIBILITĂŢII MUZICALE ÎN STUDIUL LUCRĂRILOR VOCALE ŞI CORALE ALE LUI F. CHOPIN.....	42
ЕЛЕНА ГУПАЛОВА. СБОРНИКИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МОЛДАВСКИХ АВТОРОВ ПОД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ РЕДАКЦИЕЙ ПЕДАГОГОВ-ПИАНИСТОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА CULEGERI DE OPERE PENTRU PIAN ALE COMPOZITORILOR DIN MOLDOVA ÎN REDACŢIA INTERPRETATIVĂ A PEDAGOGILOR-PIANIŞTI DIN REPUBLICA MOLDOVA COLLECTIONS OF PIANO WORKS BY COMPOSERS FROM REPUBLIC OF MOLDOVA WORKING OUT BY TEACHERS.....	47
NAUM HOŞ. DESPRE DEZVOLTAREA ABILITĂŢII CITIRII NOTELOR LA PRIMA VEDERE ÎN PRACTICA VIOLONISTICĂ METHODS OF DEVELOPING THE VIOLONIST'S TECHNICAL SKILLS OF FIRST-SIGHT READING.....	50
OLGA VLAICU. ASPECTE INTERPRETATIVE ALE RONDOULUI PENTRU VIOARĂ ŞI PIAN DE S. BUZILĂ ASPECTS OF THE PERFORMING RONDO FOR VIOLIN AND PIANO BY S. BUZILA.....	54
MIHAELA ROMANITA GLIGOR. INFLUENŢA POSTURII ASUPRA SĂNĂTĂŢII APARATULUI DENTO-MAXILAR LA VIOLONIŞTII PROFESIONIŞTI THE INFLUENCE OF VIOLIN PLAYERS POSITION ON DENTO-FACIAL HEALTH.....	57
ANA ŞIMBARIOV. ASPECTUL EDUCAŢIONAL AL MUZICII MINORITĂŢILOR NAŢIONALE ALE MOLDOVEI ÎN REPERTORIUL CORULUI DE COPII (ÎN BAZA CREAŢIEI COMPOZITORULUI GĂGĂUZ MIHAIL COLSA) EDUCATIONAL ASPECT OF THE MUZIC OF NATIONAL MINORITIES OF MOLDOVA IN THE REPERTOIRE OF CHILDREN'S CHOIR (ON THE EXAMPLE OF THE CREATIONS OF THE GAGAUZ COMPOSER MIHAIL KOLSA)	60
SVETLANA BADRAJAN, ANGELA ROJNOVEANU. REFLECŢII PRIVIND PREDAREA TEMEI <i>DOINA</i> ÎN CADRUL CURSULUI ISTORIA ARTEI INTERPRETATIVE POPULARE VOCALE REFLECTIONS ON TEACHING THE THEME <i>DOINA</i> IN THE COURSE OF THE HISTORY OF FOLK VOCAL PERFORMING ART.....	63
DIANA BUNEA. NOTE DE CURS LA RITUALURI POPULARE. COLINDATUL CU STEAUA: GENEZĂ ŞI FUNCŢIONALITATE COURSE NOTICES TO FOLK RITUALS. CAROLS WITH THE STAR: GENESIS AND FUNCTIONALITY.....	67

Arta teatrală

ЛАРИСА ШАЕВА.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И НАРОДНАЯ ТРАДИЦИЯ

PEDAGOGIA TEATRALA ŞI TRADIȚIA POPULARĂ

THEATRE PEDAGOGY AND POPULAR TRADITION.....70

VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV).

ACȚIUNEA VERBALĂ ÎN ARTA DRAMATICĂ CONFORM SISTEMULUI STANISLAVSKI

VERBAL ACTION IN DRAMATIC ART.....74

VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV)

EXERCIȚII DE OPTIMIZARE A DICȚIUNII ŞI ORTOEPIEI

EXERCICES D'AMELIORATION DE LA DICTION ET DE L'ORTHOEPIE.....77

GHEORGHE PIETRARU.

EXERCIȚII DE RESPIRAȚIE PE TEXTE

L'EXERCICES DE LA RESPIRATION AVEC LES TEXTES81

MAIA DOHOTARU.

SPECIFICUL CONSTRUCȚIEI LECȚIEI DE DANS SCENIC POPULAR

SPECIFIC FEATURES OF STRUCTURING A STAGE FOLK DANCE LESSON.....86

Științe socio-umane

EUGENIA BANARU.

LOCUL GRAMATICII SIMPLIFICATE DIN LIMBA VORBITĂ LA ORELE DE LIMBĂ STRĂINĂ

THE PLACE OF SIMPLIFIED GRAMMAR IN SPOKEN ENGLISH IN CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES.....88

KONSTANTIN PAWLJUK.

FRANZ JOSEF SULZER – UN PRIM ETNOGRAF AL VALAHIEI ŞI MOLDOVEI

FRANZ JOSEF SULZER – IST DER ERSTE ETHNOGRSPH IN VALAHIA UND MOLDOVA.....91

ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC

Arta muzicală

LUIGI CHERUBINI – UN MAESTRU AL CONTRAPUNCTULUI

LUIGI CHERUBINI – A MAESTRO OF COUNTERPOINT

VICTORIA MELNIC,

conferențiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

L. Cherubini was a well-known and deeply respected personality in the musical circles in France from end of the 18th and beginning of the 19th centuries. Professor and later Rector of the Paris Conservatoire, he taught many disciples including D.F.Auber and F.Halevi. He is the author of 35 operas and numerous religious works that revive the old masters' mastery of counterpoint, enriching it with innovations of the 19th century harmony. The article examines the most relevant creations by L. Cherubini in terms of using various counterpoint techniques.

Maria Luigi Carlo Zenobio Salvatore Cherubini, cunoscut mai mult ca Luigi Cherubini s-a născut la Florența la 14 septembrie 1760 în familia unui renumit clavecinist care i-a fost și primul dascăl în domeniul muzicii. La vârsta de 16 ani el era deja autorul mai multor piese religioase. La 18 ani el a fost trimis la Bologna și la Milano să-și continue studiile și să-și perfecționeze arta componistică sub îndrumarea lui Giuseppe Sarti care l-a inițiat în stilul vechilor maeștri polifoniști italieni. Însă tânărul Cherubini se orientează mai mult spre teatrul liric, compunând pe parcursul vieții circa 35 de opere (printre acestea 3 intermezzo, 13 opere seria, 17 opere franceze, 1 operă-balet) prezentate pe diferite scene ale Europei. În perioada 1784-86 el a locuit la Londra, iar din 1786 s-a stabilit definitiv la Paris, obținând cetățenia franceză și fiind chiar și primul muzician învrednicit de titlul de Comandor al Legiunii de onoare cu o lună înaintea morții sale survenită la 15 martie 1842 la onorabila vârstă de 82 de ani.

Din 1795, anul înființării Conservatorului din Paris, Cherubini activează în această instituție ca profesor și apoi din 1822 ca director. Printre elevii lui se numără Daniel Francois Auber, Fromantel Halevi. Cherubini l-a binecuvântat și pe junele Felix Mendelssohn prorocindu-i un viitor muzical strălucit.

Despre Cherubini se afirmă că el a fost acela care a înviat măiestria contrapunctică a vechilor polifoniști italieni, îmbogățind-o cu noutățile armonice ale secolului XIX. Cel mai bine acest lucru se face observat în lucrările compuse pentru biserică, tradițional antrenând diverse procedee, tehnici și forme polifonice.

Creațiile religioase ale lui Cherubini datează din diferite perioade ale vieții. De exemplu majoritatea miselor (în total Cherubini a semnat 14 mise, dintre care s-au păstrat doar 9) au fost compuse între anii 1808-1818, *Requiem*-ul în do minor dedicat memoriei lui Ludovic al XVI – în 1816, *Misa solemnă* pentru încoronarea lui Charles al X – în 1825, iar *Requiem*-ul în re minor compus pentru propriile funeralii datează din 1836. De asemenea el a semnat și numeroase piese mici în genurile de motet,

ofertoriu, antifon ș.a. Examinând creațiile religioase ale lui Cherubini constatăm o diversitate de mijloace interpretative. Astfel, de exemplu, alături de componența tradițională a corului la patru voci, în *Misa încoronării* în La major, în *Misa Fa major* compozitorul utilizează o componență mai puțin obișnuită a corului pe trei voci, în timp ce *Requiem*-ul re minor este scris pentru cor bărbătesc, revenind astfel la tradițiile *requiem*-urilor gregoriene interpretate, după cum se știe, de voci bărbătești la unison.

Căutarea noilor mijloace artistice, abordările novatorii ale genurilor tradiționale sunt proprii mai mult lucrărilor scrise în perioada timpurie a creației, fapt ce le-a permis unor cercetători (în special din secolul XIX) să-l considere un inovator în domeniul muzicii religioase. Creațiile bisericești ale lui Cherubini prin melodiile cantabile și armoniile expresive denotă unele tangențe cu stilul operistic al compozitorului. Și totuși, Cherubini apare mai întâi de toate ca un continuator al tradițiilor seculare ale genurilor bisericești, ca un veritabil maestru al celor mai savante tehnici polifonice.

Un exemplu elocvent al măiestriei contrapunctice a lui Cherubini poate servi *Credo* în sol major pentru două coruri la patru voci, început încă în perioada studiilor cu Sarti în perioada anilor 1798-1789 și finalizat la Paris în 1806. Destul de voluminos (673 măsuri), *Credo* include mai multe compartimente contrastante ca tempo și tonalitate. Folosirea corului dublu i-a permis compozitorului utilizarea cântării antifone și crearea efectelor spațiale de ecou. Exemplul 1.

Aici găsim cele mai diferite procedee de scriitură polifonică de la imitații simple până la canoane cvadruple. În unele secțiuni compozitorul introduce *cantus firmus*, găsind de fiecare dată noi modalități de abordare a acestuia, altele sunt bazate pe scriitura imitativă. Exemplele 2a și 2b.

Cele mai reprezentative compartimente din punct de vedere a utilizării tehnicilor contrapunctice sunt *Et resurrexit* și *Et vitam*, ambele amplasate în finalul lucrării. *Et resurrexit* conține două canoane cvadruple: primul cu textul *Et iterum* este un canon la unison care sună timp de 40 de măsuri. Cele patru teme intră pe diferiți timpi ai măsurii, fapt ce contribuie la o și mai mare diferențiere a lor în pofida unor similitudini izvorâte din baza armonică comună. Două dintre teme au același text și sunt foarte apropiate intonativ formând un *quasi*-canon în interiorul canonului cvadruplu. Aceasta ne permite să afirmăm că autorul nu operează doar cu niște structuri armonice la patru voci, ci tinde să polifonizeze la maxim chiar și propoza. Nu putem să nu menționăm caracterul destul de aerat al facturii obținut prin utilizarea unor fraze melodice scurte, prin intrările vocilor pe diferiți timpi, prin folosirea măiestrită a pauzelor. Acest canon trezește unele asociații cu paginile polifonice mozartiene care te fascinează prin lejeritatea și perfecțiunea lor. Al doilea canon pe textul *Qui ex patre* este un rar exemplu de canon cvadruplu în oglindă menținut pe parcursul a 73 de măsuri. Cele patru *proposte* ale lui conțin linii melodice, figuri ritmice și durate diferite fiind suficient de contrastante pentru a fi remarcate pe tot parcursul canonului. Fiecare temă conține un element individualizat, perceptibil și în răsturnare. De exemplu, tema expusă în bas este formată din cinci note descendente în limita a cinci măsuri care fiind inversate se transformă în cinci note ascendente și se aud foarte bine. În mod analogic sunt construite și celelalte teme.

Compartimentul *Et vitam* prezintă o fugă pe mai multe subiecte cu expunerea simultană a temelor. Este curios faptul că autorul include această fugă în calitate de material demonstrativ în tratatul său de contrapunct și fugă *Cours de contrepoint et de fugue* elaborat și publicat în 1835¹, însoțind-o și de o analiză a procedeelelor utilizate. El indică la început prezența temei și a trei contrasubiecte expuse concomitent cu aceasta ulterior reluate de fiecare dată tema când sună într-o altă voce: Exemplul 3.

În expunerea temelor observăm principiul complementarismului: astfel primele patru trasări ale temei coralice *Et vitam* (T) sună la corul prim, următoarele – la cel secund. Totodată cele trei contasubiecte - toate cu textul *Amen* (Cs1, Cs2, Cs3) - sunt expuse inițial la corul secund și reluate ulterior de primul cor.

Ultima trasare a temei coralice în expoziție sună în augmentare la sopranele din ambele coruri,

¹Am avut acces la traducerea engleză a acestui tratat editată în 1854 prin intermediul programului books.google.com.

contrasubiecte (în varianta inițială) fiind repartizate și ele în ambele coruri. Exemplul 4.

Deja în interiorul expoziției compozitorul introduce câteva interludii bazate preponderent pe materialul Cs3. Pe parcursul întregii fugi anume acest contrasubiect va servi drept izvor tematic pentru majoritatea interludiilor. Exemplul 4.

Expoziția este urmată de două trasări suplimentare ale temei și ale celor trei contrasubiecte: prima – T în augmentare la tenorii ambelor coruri (în unison), a doua – în stretto (variantea ritmică inițială). Trasarea temei în augmentare este însoțită de cele trei contrasubiecte, pe când cea în stretto este însoțită și de un stretto a Cs1. Exemplul 5.

Interludiu ce împarte expoziția de divertisment prelucrează în diverse îmbinări de stretto Cs3, finalizându-se cu un stretto dublu pe Cs1 și Cs2 la cele patru voci ale corului prim.

Divertismentul prezintă parcă o nouă expoziție, de data aceasta a unei fugi duble în care tema *Et vitam* și Cs1 sună în inversare. Observăm de asemenea și prezența inversării Cs3, care aici îndeplinește rolul de codettă a temei coralice și va servi ca material constructiv pentru interludii. Exemplul 6.

Tema coralică sună la alto și soprano ale ambelor coruri, iar Cs1 – la tenori și alto în tonalitatea mi minor, urmând și o expunere în stretto (la distanța de două măsuri față de patru în expunerile precedente). După un interludiu de 10 măsuri cele două variante (în mișcare directă și în inversare) ale temei coralice sună concomitent în stretto fiind însoțite de un nou contrasubiect. Exemplul 7.

Interludiul ce urmează este foarte desfășurat și conține trei compartimente distincte: primul se bazează, după cum am menționat mai sus, pe materialul Cs3 și Cs1, cel secund prelucrează intonativ și contrapunctic tema coralică *Et vitam* (Exemplul 8a), iar cel de-al treilea îmbină diferitele variante ale Cs3 (directă și inversată) cu contrapuncte noi tratate în secvență canonică dublă (Exemplul 8b).

La sfârșitul divertismentului tema coralică sună în stretto în tonalitățile omonime ale tonicii și dominante (sol minor și re minor) urmat de un interludiu ce ne conduce spre repriză. Exemplul 9.

Repriza readuce tonalitatea inițială Sol major (după ultimul compartiment al divertismentului ce a sunat în minorul omonim). Aici se continuă prelucrarea în stretto a temei coralice și a celor trei contrasubiecte, obținându-se mai multe îmbinări derivate ale contrapunctului mobil-vertical (în comparație cu expoziția) și ale celui mobil-orizontal (în stretto-uri: inițial acestea sunt la o distanță de două măsuri, ulterior – la o jumătate de măsură) la două, trei și patru voci. Exemplul 10.

Ultima dată tema coralică sună într-un stretto la șase voci realizat cu o măiestrie contrapunctică desăvârșită. Exemplul 11.

În literatura de specialitate am găsit diferite opinii asupra acestei fugi. Astfel muzicologul englez Ebenezer Prout în tratatul său fundamental *Fuga* publicat în 1891 și republicat ulterior de mai multe ori pe parcursul secolului XX apreciază *Et vitam* ca o fugă cvadruplă. În calitate de argument îi servește analiza fugii realizată de însăși Cherubini [1, 215]. Spre deosebire de aceasta muzicologul moscovit Natalia Simakova o consideră fugă coralică dublă [2, 231], evidențiind în calitate de primul subiect tema *Et vitam* și în calitate de subiect secund tema *Amen* expusă, în opinia autoarei, concomitent cu un contrasubiect bazat pe același material tematic. Al treilea contrasubiect este explicat ca o codettă a temei coralice, fiind plasat uneori și după tema secundă. În favoarea acestei aprecieri poate servi asemănarea vădită a Cs1 și Cs2, dar și lipsa Cs2 și Cs3 din divertisment (Cs3 aici nu apare ca un material de sine stătător ci ca unul auxiliar, folosit în special în interludii, iar Cs2 lipsește în general). Ni se pare, totuși, că în aprecierea tipului acestei fugi nu putem face abstracție de opinia compozitorului, care a fost și un cunoscut profesor de contrapunct și autor de manuale în domeniu, dar și de teoria muzicală și de practica timpului care nu întotdeauna diferențiau fuga pe mai multe teme de fuga cu contrasubiecte menținute. Ținând cont de expunerea simultană a temei *Et vitam* (în terminologia franceză *sujet*) și a celorlalte trei teme numite de noi contrasubiecte *Amen* (în terminologia franceză *contre-sujet*) considerăm totuși această fugă – un exemplu de fugă cvadruplă.

O altă lucrare ce ne atrage atenția prin amplasarea mai puțin obișnuită a compartimentelor fugate este Misa nr.1 în Fa major (1809). Este bine cunoscut faptul că în misele vechi rugăciunea *Christe* era

realizată de regulă într-o manieră mai camerală, antrenând forțe interpretative reduse față de *Kyrie*. În Misa lui Cherubini *Christe* doar parțial corespunde acestor tradiții fiind un trio vocal realizat însă în forma unei fugi desfășurate cu o bogată dezvoltare tonală și contrapunctică, cu multiple interludii și stretto-uri.

Am dori să menționăm de asemenea și fuga din compartimentul final al părții secunde *Gloria*. Aceasta este o fugă dublă cu expunerea simultană a temelor pe texte diferite dezvoltarea cărora aduce la constituirea unor compartimente separate bazate pe fiecare temă în parte (T2 și T1). În compartimentul ce îndeplinește funcția de repriză-codă în timp ce orchestra intonează T1 la cor apare o nouă temă – T3. Astfel fiind începută ca o fugă dublă ea se transformă în una triplă cu temă atașată – un tip destul de rar de fugă triplă.

Credo din Misa nr.1 conține două fugi amplasate în compartimentele din debutul și din finalul formei. Prima din ele este o fugă dublă cu structură tripartită în părțile extreme ale cărei se expune și se dezvoltă T1, iar în cea mediană – T2. O trăsătură distinctivă a acestei fugi o constituie interludiile bazate pe niște replici-invocații de octavă în partida corală. Aceste replici îndeplinesc funcția de *motto* și deschid toate interludiile contrastând puternic cu compartimentele fugate nu doar ca material tematic, ci și ca tip de expunere (polifonic în compartimentele fugate și omofonic în interludii). Aceste invocații devin un leitmotiv al întregului *Credo* făcându-se auzite și în alte compartimente ale lui.

Fuga din finalul părții se evidențiază prin multiplele procedee contrapunctice de lucru cu tema: compozitorul introduce numeroase stretto-uri, utilizând tema în mișcare directă și în inversare, folosește dezvoltarea motivică ș.a.

Și în partea finală *Agnus Dei* de asemenea găsim o fugă care se impune mai întâi de toate prin prezența multiplelor contrasubiecte păstrate care apar pe parcursul desfășurării discursului muzical. O altă trăsătură distinctivă a acestei fugi o constituie și interludiile integral bazate pe dezvoltarea intonațiilor din temă, fapt ce face dificilă diferențierea compartimentelor fugate și a interludiilor.

Un exemplu foarte interesant de fugă pe mai multe teme găsim și în *Offertorium*-ul (compartimentul *Quam olim Abrahae*) din *Requiem*-ul în re minor (1816). Este o fugă triplă cu expunerea simultană a temelor care intră cu o mică întârziere una față de alta. Astfel expoziția prezintă un șir de îmbinări ale contrapunctului triplu de octavă Exemplul 12.

Această fugă se deosebește de schemele și canoanele tradiționale printr-o libertate sporită în succesiunea compartimentelor și în modalitățile de lucru cu materialul tematic care este dezvoltat și în cadrul interludiilor. Doar expoziția este menținută în limitele stricte ale genului, desfășurarea ulterioară fiind destul de liberă. Ca și în fuga finală din *Agnus Dei* menționată mai sus, interludii sunt în totalitate bazate pe materialul temelor expus imitativ, astfel încât devine dificil de a le diferenția de expunerile fugate.

Spre deosebire de alte fugi pe mai multe teme aici nu găsim nici îmbinarea contrapunctică a tuturor temelor în repriză, astfel manifestându-se principiul diferențierii temelor spre sfârșit după sinteza lor inițială – contrar celui tradițional orientat spre apropierea temelor la care se ajunge în procesul dezvoltării lor. Toate acestea pot servi drept exemplu de tratare individualizată a formelor muzicale tradiționale în perioada preromantică și pe tot parcursul romantismului.

Și totuși, chiar dacă a simțit și a exprimat în muzica sa primele elanuri romantice, Cherubini a rămas integrat în cadrul stilistic al clasicismului.

În final îl vom cita pe compozitorul Adolph Adam care în anul 1859 scria: „Dacă Palestrina ar fi trăit în timpurile noastre, cred că acesta era să fie Cherubini; aceeași puritate, aceeași sobrietate de mijloace, același rezultat obținut grație unor mijloace așa zice eu misterioase deoarece muzica lor oferă astfel de combinații ale căror efect nu poate fi prevăzut dacă executarea nu îl relevă urechii noastre” [3, .238].

Exemple muzicale:

Ex.1

Moderato.

Credo in unum De - um in unum De - um in unum De -
Credo in unum De - um in unum De - um in unum De -
Cre-do in unum De - um in unum De - - -
Cre-do in unum De - um in unum De - um
Cre-do in unum De - um in unum De - - -

Ex.2a.

ten - tem pa - trem o - mnipoten -
mni - poten - - tem pa - trem omnipo-ten
o - mni - po - ten - tem o - mni - po - ten - tem o - mni - po - ten -
tem o - mni - poten - tem o - mni - po - ten
ten - tem o - mni - po - ten - tem o - mni - poten -
omnipoten - tem o - mni - po - ten - - - tem
trem omnipo-ten - - - tem o - - - mni - po - ten
canto fermo
pa - - - trem o - mui - po - ten -

Ex.2b.

tem fa-ctorem coe-li fa-cto-rem
 tem factorem coe-li fa-cto-rem
 tem et ter-rae fa-cto-rem *canto fermo*
 tem et ter-rae factorem
 tem factorem coe-li factorem
 factorem coe-li fa-cto-rem coe-li fa-cto-rem
 tem et ter-rae
 tem et ter-rae factorem

Ex.3.

Subject. Et vi-tam ven-tu-ri sae-cu-li. A-men, A-li. A-men.
Imitation in the tenth.
Part that
Response. Et vi- - -
Tempo a Cappella.
2nd counter-subject. A - - - - - men,
1st counter-subject. A - - - - - men, *Imitation in the unison, of the 3rd counter-subject.* A - - - - - men, *Response*
3rd counter-subject. A - - - - - men, *Response of the 1st counter-subject.* A - - - - -

Ex.6.

Response Ibid.

Subject and counter-subject inserted, with changes.

Et vi - tam ven-tu - ri

Et vi - tam ven-tu - ri sæ - - - cu li. A - - - - men, A - - - - men, A - -

A - - - - men, A - - - - men, A - - - - - - - men, A - -

Ex.7.

Subject in A minor, in its primitive aspect.

Et vi - - tam ven - tu - ri sæ - cu - li, ven - - tu - ri sæ - - cu -

A

A men, A

. men, A men. Et vi - - tam ven - tu - ri sæ - - cu -

. - men. Et vi - - tam ven - tu - ri sæ - - cu -

A men, A - men, A

. men, A men,

Subject inverted.

Et vi - - tam ven - tu - ri sæ - - - - - cu - li. A -

Ex.8a.

Et . . . vi - tam, A - - - men,
A - - - men, A - - - men, A
A - - - men, A - - - men,
Et vi - - - tam ven - tu - ri sæculi.
- - tam, Et . . . vi - - tam, A . . .
- - - men, A - - - men A - - -
- - men, A - - - - - men, A - - - -
- - tam, Et . . . vi - - tam ven - tu - ri

Ex.8b.

A - - - men, A - - - men, A - - - - - men, A - - -
- men, A - men, A - - men, A - men, A - - men,
A - - - men. A - - - men, A - - - - - men, A - -
A - - - men, A - - - men, A - - - - - men, A -
- men, A - - men, A - - - men, A - men, A - - men, A - men,
- men, A - - men, A - - - - - men, A - - - - - men,
- sæ - cu - li A - - - - men, A - - - - men, A - - - - men,

Ex.9.

men, A - men, A - - - men, A - - - men, A - - -
A - men, A - - - - - men, A - - - - - men,
men, A - - - - - men, A - - - - - men, A - - -
men. Et vi - tam ven - tu - ri sæ - cu - li. . .
men. A - - - - - men. A -
A - - - - - men. Et vi -
A - - - - - men. A - - - - -
A - - - - - men, A - - - - - men, A - - - - -
men.

Ex.10

STRETTO.
Et vi - tam ven - tu - ri sæ - - cu - li. A - - men, A - - - - - men.
Et vi - - tam ven - tu - ri sæ - cu - - li. A - - men.
A - - - - - men, A - - - - - men.
A - - - - - men, A - - - - - men, A - - - - -
A - - - - - men, A - - - - - men, A - - - - - men, . . . A - - -
Et vi - tam ven - tu - ri sæ - - cu - li. A - -
Et vi - tam ven - tu - ri

Ex.11.

Pedal, upon which the closest STRETTO of the subject is heard, as well as the counter-subjects.

Et vi - tam ven - tu - ri sæ - - - cu - li. A - - men, A - - men,
Et vi - tam ven - tu - ri, ven - tu - ri sæ - - - cu - li. A - - - - - men,
Et vi - tam ven - tu - ri sæ - - - - - cu - li. A - - men, A - - - men, A - men,
- men,
- men. Et vi - tam ven - tu - ri sæ - - - cu - li. A - men, A -
- men. Et vi - tam ven - tu - ri sæ - cu - li. A - men, A - - - - -
- men, Et vi - tam ven - tu - ri sæ - cu - li. A - men, A - men, A - -
- men,

Ex. 12

77 Poco Allegro. $\text{♩} = 120.$
Tempo a cappella.

quam o - lim A - brahæ
et se - - mi - ni e - jus,
et se - - - mini e - - - jus,
quam o - lim A - brahæ pro - mi - si - - - sti et se - -
Poco Allegro. $\text{♩} = 120.$
Tempo a cappella.

84

pro - mi - si - sti et se - mini e - jus,
 quam olim A - brahæ pro - mi - si - sti,
 et se - mini e - jus,
 - mi - ni e - jus, et se - mini

Referințe bibliografice:

1. PROUT, E. *Fugue*. [Downers Grove]: Bartlett Press, 2008.
2. СИМАКОВАБ Н. *Контрапункт строгого стиля и фуга. Книга вторая. Фуга: ее логика и поэтика*. Москва, изд.дом Композитор, 2007.
3. ADAM, A. *Derniers souvenirs d'un musicien*. Paris : Michel Lévy frères, 1859.

O ALT FEL DE ABORDARE A ISTORIEI MUZICII ROMÂNEȘTI ÎN PLANUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

THE HISTORY OF ROMANIAN MUSIC:
 A DIFFERENT APPROACH IN THE UNIVERSITIES

CARMEN STOIANOV,

profesor universitar, doctor,
 Universitatea „Spiru Haret”, Bucuresti, Romania

Romanian musical education is currently in a phase of searching to define its profile, a profile representative of the requirements of human society during this period, when the new millennium started. Like any action as remodeling, in view are both - roots and expectations on its various levels: immediate, medium and long-term perspective. Typically, the teaching of this subject in Romanian institutions have academic rank - at the level of the second half of the twentieth century two main lines of presentation material proposed for study: -Focusing on portraits of composers and musicians representative;

- Focusing on a chronological approach to the different genre within defined historical periods. Because the phenomenon is very complex and the approach of the History of Romanian Music has already its proper history, For the future, I propose to change the classes of History of Romanian Music in classes of History of the Romanian Musical Culture, joint the principal aspects of our folk culture and the data of the contemporary musical composition inspired by the Romanian musical folklore.

Învățământul muzical românesc se află în prezent într-o fază de căutare spre definirea unui profil propriu, reprezentativ pentru exigențele societății umane în perioada acestui nou început de mileniu. Ca orice remodelare, sunt anvizajate atât rădăcinile cât și orizontul de așteptare pe diversele sale paliere: imediat, mediu și de perspectivă îndelungată.

Pedagogia muzicală românească, în trunchiul său de discipline fundamentale, se sprijină pe axa asigurată de studiul istoriei muzicii românești, o disciplină ce a intrat în orbita interesului cercetătorilor abia în deceniul trei al secolului trecut, devenind disciplină de studiu universitar în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Este drept că predarea ei a fost încredințată de la bun început celor ce stăpâneau cu autoritate domeniu: compozitori, muzicologi sau pedagogi de anvergură și vocație, din rândul lor detașându-se nume ca Zeno Vancea, George Breazul sau Octavian Lazăr Cosma – la actuala Unievristate Națională de Muzică din București;[1, 39] toți au fost animați de dorința de a sonda

cele mai variate izvoare scrise sau nescrise, de a explora corespondența sau jurnalele de călătorie ale marilor spirite – literați, diplomați - pentru a descifra cât mai multe date privind cronologia și “corpul” manifestărilor artistice cu pondere muzicală pe toate teritoriile locuite de populație românească; nu numai acest aspect a călăuzit cercetarea, ci și așezarea în prim plan a relațiilor muzicale românești în plan european¹. A rezultat un imens corpus de documente, o literatură muzicologică densă, continuu actualizată, bazată pe analize de partituri în strânsă legătură cu dezvoltarea sectorului etnomuzicologic¹ și pe studii de folclor muzical².

De regulă, predarea acestei discipline în instituțiile de rang universitar românești avea – la nivelul celei de-a doua jumătăți de secol XX două linii principale de prezentare a materiei propuse pentru studiu:

- axarea pe portrete de compozitori și muzicieni reprezentativi;
- așezarea în prim plan a abordării cronologice a diferitelor genuri muzicale în interiorul unor perioade delimitate istoric.

Ceea ce propun ca exponent al învățământului universitar muzical românesc în baza propriei mele experiențe didactice universitare clădite pe temelia studiilor de acest gen la clasa celui ce mi-a fost mentor – muzicologul și istoriograful Octavian Lazăr Cosma³ – este o abordare nuanțată a problematicii, de așa manieră ca fenomenul creator și cel interpretativ să-și găsească numitorul comun, alături de impunerea în prim plan a altor coordonate, până nu demult aflate într-un con de umbră: sectorului educativ, cel al clădirii unei vieți muzicale în baza strategiei afișului de concert și componenta muzicologică, incluzând aici aspectele media sau critica de specialitate. Un important spațiu se cere acordat legăturii muzicienilor cu solul folcloric ca și cu diversitatea manifestărilor de cult.

Desigur, dezbaterile se preconizează a avea loc doar pe poziții documentate, în urma studiului riguros al partiturilor din perspectivă analitică, al audițiilor comparate sau al cercetării diversității opiniilor critice, surprinzându-se astfel și componente de ordin sociologic; deoarece în prim plan se află modelarea tinerelor conștiințe și pentru că specializarea Pedagogie Muzicală de la Facultatea de Muzică a Universității *Spiru Haret* are în vedere formarea de viitori formatori – adică a profesorilor de muzică – o importantă direcție de abordare a problematicii muzicii românești o constituie și analizarea factorului de impact ai Concursului Internațional de Interpretare EUROPAFest Jeunesses Musicales⁴, ajuns în anul 2010 la ediția XVII.

Un alt unghi de abordare îl poate constitui implicarea cadrelor didactice⁵ în mijlocirea contactului direct al tinerilor cu compozitori și muzicologi de marcă sau cu lucrările lor prin masterclass, workshop de muzicologie pe problematică românească⁶, participare la concerte, lansări de carte, CD, DVD etc. ca și la îndrumarea tinerilor spre sălile de concert mai ales cu ocazia festivalurilor pentru a proba pe viu experiența contactului cu pulsul vieții muzicale; firește, aceste contacte vor trebui fructificate în note de seminar și lucrări practice.

Consider că o astfel de abordare, bazată pe studii de caz elaborate pe microcolective de lucru și finalizate în lucrări de seminar sau comunicări științifice ale studenților realizate sub îndrumarea cadrelor didactice poate contribui la o mai bună cunoaștere nu doar a disciplinei *Istoria Muzicii Românești* cât, mai ales, a fundamentului ei - fenomenul viu al nuanțării interacțiunilor, în care propunerile interpretative moderne readuc la viață opusuri de mult uitate sau în care festivalurile de muzică contemporană probează valabilitatea și avantajele dialogul cultural direct cu școli europene și extraeuropene. Lansez cu acest prilej și întrebarea: nu ar fi mai oportună o „modulație” către *Istoria Culturii Muzicale Românești*”?

¹ prin Constantin Brăiloiu și opera sa de scoatere la lumină a comorilor folclorului nostrum muzical cules și sudiat din perspectivă științifică.

² Școlile muzicologice și etnomuzicologice pun în lumină și acțiunea continuatorilor

³ actualmente propus pentru a intra în rândurile prestigioasei Academii Române

⁴ președinte Events - profesorul Luigi Gageos, alături de vicepreședintele (în același timp director artistic și fondator al concursului), compozitorul Petru Stoianov

⁵ Propunerea vine în urma experimentării directe de către autorii cursului de *Istoria Muzicii Românești* de la Universitatea *Spiru Haret* din Biucurești – Carmen Stoianov și Petru Stoianov – precum și de către tinerele lor continuatoare: Viorica Iurașcu, Ana-Maria Puiu.

⁶ Carmen Stoianov, reprezentantă a Universității *Spiru Haret* din București la Universitatea de Vest din Timișoara, la invitația conf. univ. dr. Veronica Demenescu.

Referințe bibliografice

1. COSMA V, *Muzicieni din România. Lexicon*, vol.1-9 , București: Editura Muzicală, 1989-2007

TENDINȚE ALE DEZVOLTĂRII ARTEI PIANISTICE IN MOLDOVA (ANII '80 AI SECOLULUI XX)

TRENDS OF DEVELOPING PIANISTIC ART IN MOLDOVA
IN THE 80's OF THE 20th CENTURY

LUDMILA REABOȘAPCA,
confirmentiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

This article focuses on the important artistic events that took place in the cultural society of the 1950's to 1980's. The narratives are related to the constitution and affirmation of the Moldovan school of piano art, reascent from the Chisinau Conservatory. The description of the trends accompanying the development of performing art was possible by bringing into light the great stars of the Moldovan classical music scene: G. Eeanov, E. Revzo, T. Voițehovski, M. Gruzman, M. Zelțer, M. Șramko, O. Silkina and V. Secichin

Afișele concertistice ale Conservatorului de Stat din Chișinău reflectă viața muzicală și numele multor pedagogi-interpreți de seamă ce și-au adus contribuția la dezvoltarea artei interpretative în Moldova. Datorită acestor afișe care conțin numele interpreților și programul concertelor, putem vizualiza plinătatea și dinamismul vieții concertistice din acea perioadă, figurile personalităților ce alcătuiau corpul didactic al Conservatorului.

Generația tânără prelua de la acești artiști dragostea pentru profesie, ținuta scenică. Au fost păstrate afișele de concert datate cu luna mai a anului 1955. Primul concert a avut loc la 21 mai 1955, reprezentând un concert cameral în care au fost interpretate *Sonatele* lui Vivaldi, Mozart, Ghedike. În calitate de soliști au evoluat Godel Eșanov – vioară și Evghenia Revzo – pian.

Godel Eșanov s-a născut la Chișinău, și-a făcut studiile la Conservatorul *Unirea*, apoi a urmat cursurile de perfecționare la Conservatorul din Sankt-Petersburg și la Conservatorul din Chișinău cu Iosif Dailis – vioară. A fost profesor la disciplina *Ansamblu cameral*, a cântat în ansamblu cu Iosif Dailis (vioară), Simion Cavun (violă), Ghita Strahilevici (pian), Oscar Dain (vioară), Vasilii Povzun (clarinet). Fiecare dintre acești interpreți au evoluat ca solisti și membri ai ansamblului.

În anii 1950-1960 Conservatorul era ca o mică Filarmonică. Viața concertistică se desfășura în diferite domenii. Sala Mare a Conservatorului era întotdeauna arhiplină. Majoritatea publicului o constituiau elevii de la Școala specială de Muzică *E.Coca* și studenții Conservatorului.

Astfel, ascultând acești minunați interpreți, publicul avea posibilitatea să facă cunoștință pe viu cu creațiile compozitorilor clasici și contemporani de diferite stiluri și genuri, precum și cu interpretarea muzical-artistică a acestora.

La un alt concert, desfășurat la 23 mai 1955, unde au fost interpretate creații camerale de Beethoven, Strauss și Kosenko, facem cunoștință cu alte nume marcante, cum ar fi Tatiana Voițehovski – pian și Grigore Bezghinskii – violoncel.

Tatiana Voițehovski, pianistă și profesoară, a luat primele lecții de la mama sa –Antonina Stadnițchi-Andronachevici, care a studiat la Conservatorul din Petersburg cu Maria Barinova – pian, și la Academia Regală din București cu Florica Musicescu. S-a perfecționat la Conservatorul din Bazel cu Ferucio Buzoni. A activat ca profesoară de pian la Conservatorul *Unirea*.

Tatiana Voițehovski și-a făcut studiile la Conservatorul *Unirea*, perfecționându-și măiestria la Academia Regală din București, tot cu Florica Musicescu. A activat și ca interpretă, având o școală profesională de înaltă calificare. Partenerul ei în acest concert a fost Gheorghe Bezghinskii, șef catedră *Instrumente cu coarde*, absolvent al Conservatorului din Petersburg.

În anii 1960-1970 Tatiana Voițehovski devine șef catedră Pian. În această perioadă, în clasa D-ei și-au făcut studiile mai mulți elevi-pianiști printre care: Marc Zelțer, Mihail Șramko, Vladimir Axionov,

Raimonda Șeinfeld, Lilia Stratulat ș.a.

Desigur, arta interpretativă a profesorilor a influențat mult asupra dezvoltării studenților în alegerea specialității de pianist, a stilului interpretativ, fapt ce le-a permis să-și continue studiile la Conservatoarele din Moscova, Kiev, a deveni laureați ai multor Concursuri Internaționale.

În cadrul concertului din 26 mai 1955 avem ocazia să facem cunoștință cu alte personalități marcante din arta interpretativă națională: Maria Gruzman, soprană, născută la Chișinău în anul 1919, și care a studiat la Conservatorul *Unirea* din Chișinău (1936-1940); Lidia Lipcovskaia, cunoscută cântăreață, soprană de coloratură și profesoară, care a absolvit Conservatorul din Petersburg (1903-1906), unde a studiat canto cu N.A. Irețkaia.

Maria Gruzman se perfecționează la școala din Milano cu Vittorio Vanzo. În aprilie 1906 debutează pe scena Teatrului *Mariinski* din Petersburg (1937-1940) în rolul Gildei din opera *Rigoletto* de G. Verdi. Ulterior vine la Chișinău unde devine profesoară de canto la Conservatorul *Unirea*, apoi la Conservatorul de Stat din Chișinău (1944-1957).

Maria Gruzman a avut discipoli de performanță precum: Eudochia Lica, Elena Drozdova, Elena Dimitriu - Artistă emerită a Federației Ruse, profesoară la Institutul *Gnesin* din Moscova. Ea a evoluat în concerte alături de Evghenia Revzo, Iosif Dailis, Alexandr Socovnin, Oscar Dain. Partenerii ei în concertul din 26 mai au fost Iacov G. Puhalskii (chitară) și maestrul de concert Revecca Brodski – pianistă, dirijor de cor și profesoară, originară din Chișinău.

Revecca Brodski a studiat pianul la Academia Regală din București, cu Aurelia Cionca (pian), iar dirijatul coral – cu Ana Iușkevici la Conservatorul din Chișinău. A activat la București ca pianistă, profesoară de pian și dirijat coral, a fost maestru de concert la Conservator și la Studioul de Operă din Chișinău.

La 27 mai 1955 a avut loc încă un concert de muzică camerală, cu un variat program: creații de J. S. Bach, G. F. Handel, N. Paganini, N. Miaskovski, A. Glagolev, avându-i ca soliști pe Alexei Alioșin – vioară și Olga Silkina – pian.

Olga Silkina, originară din orașul Odesa, a studiat la Institutul Muzical-Dramatic *L. Beethoven* din Odesa, în clasa profesoarei Maria Starkova (pian). A activat ca pianistă la Teatrul de operă *A. Lunacearskii* din Odesa, la Teatrul de Operă și Balet din Chișinău. Pe parcursul anilor 1963-1973 a fost profesoară în clasa *Maestrie de concert* la Conservatorul din Chisinau, șef catedră, conferențiar universitar. Tot în această perioadă i s-a conferit titlul de Artistă Emerită (1, 386).

În cariera sa artistică i-a avut pe Polina Botezat (soprano), Ludmila Erofeeva (soprano), Oscar Dain personalități marcante în cultura națională și de care a fost influențată în activitatea sa profesională. Timp destul de îndelungat a colaborat și cu cunoscuta cântăreață de operă, azi Primadona Operei naționale, Maria Bieșu.

Această pleadă de profesori-interpreți au influențat semnificativ activitatea concertistică a Conservatorului. În așa fel, majoritatea studenților învățau arta interpretativă direct de la profesorii lor, care, la rândul lor erau totdeauna într-o formă interpretativă excelentă. Acești maeștri ai artei interpretative, prin exemplul lor, demonstau tinerilor arta de interpretare a creațiilor muzicale, stilul interpretării clasice, romantice, contemporane, cum se ține echilibrul sunetului în lucrările camerale. Având o atare școală, la rândul lor studenții pregăteau programe de concert: recitaluri, concerte camerale, evoluări cu orchestra simfonică, exemplu preluat din mâinile profesorilor dezvoltând arta frumosului, și ducând-o mai departe, manifestându-se prin evoluări.

Datorită studierii practicii interpretative în baza activității profesorilor Tatiana Voițehovski, Olga Silkina, Evghenia Revzo, Alexandr Sokovnin, apare o nouă generație de interpreți ca Marc Zeltser, Alexandr Palei, Serghei Covalenco, Raimonda Șeinfeld, Alexandr Bondureanski.

A doua înflorire a artei pianistice la Conservatorului *G. Musicescu* din Chișinău are loc în anii '80 ai sec XX, când la postul de șef catedră *Pian* a fost invitat domnul Vitalii Secichin, profesor universitar al Conservatorului din Kiev, Artist Emerit al Ucrainei (1927-1988). El a adus un aport considerabil la dezvoltarea artei pianistice din Moldova, manifestându-se prin activitatea sa de profesor, interpret și compozitor. Vitalii Secichin a desfășurat o activitate concertistică variată în calitate de solist (recitaluri și concerte simfonice) și de pianist în cadrul unor ansambluri camerale.

Carierea de muzician începe odată cu studiile la Conservatorul din Harkov, Ucraina, clasa profesorului N. B. Landsman (pian), și compoziția la M. Tiț. S-a perfecționat la Iakov Zac, profesor la Conservatorul *P. Ceaikovski* din Moscova. În anul 1951 devine laureat al Festivalului Mondial pentru Tineret din Berlin (Germania).

Activitatea pedagogică și concertistică și-o desfășoară la Conservatorul din Kiev, începând cu anul 1954. Concomitent, evoluează ca pianist-solist cu recitaluri în diferite orașe ale Ucrainei, Rusiei, Cehiei, Franței. Chiar din primii pași individualitatea artistului se simte prin „claritatea gândirii, impecabilul gust muzical, libertatea perfectă a tehnicii” (2, 381), așa menționa Serghei Dorenskii, profesor și interpret, Artist Emerit, Decan al Facultății *Pian* de la Conservatorul *P. Ceaikovski* din Moscova.

Pianist romantic, Vitalii Secichin posedă stilul de interpretare cu *forte monumental* și cu *piano chopinian*. Vitalii Secichin a fost întotdeauna în căutarea noilor culori și surse de expresie ale pianului. Lucra ore întregi cu multă pasiune și siguranță asupra sunetului, elementelor dinamice expresive, imaginii artistice.

Indiferent de înălțimea staturii sale și a degetelor foarte mari, tindea pentru expresii delicate, fine, brăzdate în *piano-pianissimo*, ce era aproape imposibil de realizat. Uneori inventa modele de interpretare neobișnuite, pentru a interpreta *legato desăvârșit* fără ajutorul pedalei.

În clasa profesorului Vitalii Secichin la Conservatorul din Kiev erau amenajate plăci de plastic menite să diminueze sunetul, iar la întrebarea „pentru ce a recurs la această metodă?” el răspundea prin replica „greu în clasă, ușor pe scenă”.

Perfecțiunea muzicală până la infinit era *credo-ul* talentatului pianist. Se pregătea minuțios pentru fiecare recital și își alegea programa cu mult timp înainte. Vitalii Secichin posedă o școală pianistică perfectă, avea o cultură muzicală foarte înaltă, iar repertoriul său constituia în special, din creațiile eminenților compozitori: J. S. Bach, W. A. Mozart, L. Beethoven, F. Liszt, F. Chopin, E. Grieg, A. Skreabin, S. Rahmaninov, S. Prokofiev, D. Șostakovici.

Acorda o mare atenție și creațiilor compozitorilor ucraineni, interpretând în recitaluri muzica lui L. Revuțki, V. Kosenko, A. Stogarenko, D. Klebanov, I. Șamo. Frecvent în repertoriu avea și creații proprii: *Dumka*, Suita *Tablouri muzicale din Cehia*, sonate, variațiuni, preludii, *Poem festiv*, ansambluri camerale, pe care le interpreta pe marile scene ale republicii. A fost membru al juriului în multe concursuri naționale și internaționale.

Vitalii Secichin a preluat funcția de șef catedră *Pian*, fiind predecesor al multor pianiști de valoare ai culturii naționale, precum Iulii Guz, Alexandr Sokovnin, Tatiana Voițehovski, Serghei Covalenco, care, la rîndul lor, au activat în calitate de profesori mulți ani la rând.

Personalitatea acestui om, mare artist al vremii, muzician de excepție, a influențat mult viața muzicală din Moldova. Toată activitatea profesorului Vitalii Secichin a fost îndreptată în direcția creșterii și dezvoltării noii generații de tineri pianiști-interpreți de o înaltă calificare.

Activând în calitate de șef catedră *Pian*, Vitalii Secichin supraveghea procesul de studii, predă concomitent în trei instituții de învățământ – Școala specială de Muzică *E. Coca*, Colegiul de muzică *Șt. Neaga* și Conservatorul de Stat *G. Musicescu* din Chișinău.

Întregul sistem profesional de studii muzicale la pian a fost influențat, condus, îndrumat, educat și dezvoltat de suflul artistic al profesorului Vitalii Secichin. Atitudinea lui față de obligațiunile profesionale ale profesorului, conducătorului au fost întotdeauna la înălțime. Era capabil să lucreze cu studenții până la orele 12 noaptea, fără zile libere sau de sărbători. Când colectivul catedrei *Pian* se pregătea pentru Concursul Internațional *Ciurlionis* din Vilnius, Vitalii Secichin a organizat un șir de audieri și concerte, după care au fost selectați 5 studenți ai Conservatorului și o elevă din Școala specială de Muzică *E. Coca*.

La acest concurs au fost prezente 5 republici din fosta URSS – Estonia, Letonia, Lituania, Belarus și Moldova. Participanții din Moldova au impresionat publicul prin înalta lor tehnică de interpretare, expresivitatea emoțională, prin coloritul sunetului cald, inspirat din frumusețea naturii moldave și a folclorului lăutăresc.

Cu lauri au revenit în țară de la acest concurs Inna Hatipova, studentă la Conservator, clasa

profesorului Vitalii Secichin – Premiul I; Angela Teodorovici, clasa profesorului Victor Levinzon – Premiul III; Valeria Tușmalov, elevă la Școala specială de Muzică *E. Coca*, clasa profesorului David Rischin, care a obținut Diploma pentru cel mai tânăr participant. La concurs au mai participat și studenții Aaron Bulkin (clasa lectorului superior Alexandr Palei), Diana Fihman (clasa conferențiarului Anatolii Miroșnikov), Iulia Blaivas (clasa lectorului superior Raimonda Șeinfeld). De un mare succes s-a bucurat Aaron Bulkin cu studiul *Viscolul* de F. Liszt, când toată sala a aplaudat în picioare, succes obținut datorită „*harului*” de profesor și interpret al lui Alexandr Palei, care și-a dedicat tot talentul său în pregătirea discipolului, fapt care i-a și reușit cu brio.

În *Sonata* nr. 6 de A. Skreabin interpretată de Diana Fihman, au fost redată cu iscusință toate nuanțele stilistice caracteristice acestui compozitor, cu limbajul individual plin de *rubato* și de transparență. După un astfel de triumf obținut la Vilnius, studenții Conservatorului din Chișinău au primit un șir de oferte de participare la mai multe concursuri muzicale din Republicile Baltice.

La Conservatorul din Chișinău erau deseori invitați profesori din Lituania, Letonia, Estonia în calitate de Președinte al Comisiei de Stat la Examenul de Licență. Unul dintre aceștia a fost rectorul Conservatorului din Vilnius – Iuris Karnavicius, și renumitul interpret, profesor la Conservatorul din Riga – Arnis Zaindmanis. Conform rezultatelor pe care le-au demonstrat studenții-absolvenți la aceste examene au fost apreciați de către Comisia de Stat la un înalt nivel profesional. N-a rămas în umbră nici munca asiduă a profesorilor care i-au pregătit timp de 5 ani.

Oaspeților din Republicile Baltice, membri ai Comisiei de Stat, li s-au creat impresii frumoase în ceea ce privește așezarea geografică pitorească a Moldovei, natura și oamenii ospitalieri și binevoitori. Profesorul Karnavicius spunea ca „*așa frunze mari de platan ca la voi nu am mai întâlnit undeva*”. În fiecare dimineață se plimba prin parcul *Pușkin*, respirând aerul curat și cald, admirând răsăritul de soare. Prin frumusețea naturii moldave lituanianul mai bine înțelegea muzica națională, temperamentul, melosul și limba noastră. Anume prin specificul național se poate de înțeles mai bine cultura și arta interpretativă a unui popor, de aceea a și solicitat la plecarea creații ale compozitorilor din Moldova, spre a fi interpretate și de muzicienii lituanieni.

Vitalii Secichin organiza toate Examenul de Licență ca pe o sărbătoare, sala mare a Conservatorului era arhiplină – profesori, elevi, studenți, părinți, veniți să asculte muzică „*bună*”. În această atmosferă studenții-absolvenți își demonstau înaltele lor capacități interpretative și profesionalismul de interpret. Vitalii Secichin educa tânăra generație prin inteligența sa, prin scopurile-i nobile, cunoștințele profunde și considerabile racordate la cel mai înalt nivel didactic în diferite domenii ale vieții muzicale și cotidiene. Toți discipolii săi i-au fost ca și proprii copii. Toate cunoștințele în domeniu și calitățile sufletești Vitalii Secichin le-a transmis doar lor.

În perioada 1984-1988, la catedră activa discipolul profesorului Vitalii Secichin – Mihail Șramko, care s-a perfecționat la el încă în timpul anilor de studii la Conservatorul din Kiev.

Mihail Șramko, fiul renumitului dirijor și oboist G. Șramko, dispunea de aptitudini deosebite în domeniul muzicii pentru pian, posedând o tehnică avansată deosebită. Și-a început studiile în clasa profesoarei Tatiana Voițehovski, apoi a urmat clasa profesorului Victor Levinzon. Capacitățile profesionale le-a preluat, în special de la profesorul său Vitalii Secichin. Succesul îl marchează în anul 1982, când Mihail Șramko obține premiul II la Concursul Unional al pianistilor din Moscova.

O altă discipolă a maestrului Vitalii Secichin a fost Angela Socolov, azi Artistă Emerită a Republicii Moldova. Mai mulți ani Angela Socolov a activat în calitate de maestru de concert în ansamblu *Violonistele Moldovei* condus de profesorul și violonistul Boris Dubosarschi. Angela a preluat în scurt timp de la dascalul său, Vitalii Secichin, stilul de interpretare și dragostea pentru muzica clasică, pentru oameni, pentru profesia aleasă.

Scopul principal al profesorului Secichin era de a transmite noii generații dragostea de frumos, capacitatea de a „*străluci*” pe scenă, crearea muzicianului nou, contemporan, adaptat la legile zilei și ale vieții. Sarcina principală, care i-a pus-o viața în față, a fost aceea de a pregăti interpreți profesioniști, oameni de artă de o înaltă cultură și care i-a reușit pe deplin.

Astăzi ne mândrim cu numele Innei Hatipova, personalitate marcantă în arta pianistică a Moldovei. Ea este conferențiar universitar la catedra *Pian* din carul AMTAP, doctor în studiul artelor,

personalitate, care pe deplin a confirmat numele profesorului său V. Secichin, activând cu succes în domeniul artei interpretative, pedagogice, științifice, remarcându-se prin concertele solo și de clasă pe scenele Sălii cu Orgă și a Filarmonicii Naționale.

Arta este adevărată atunci când este inspirată de o personalitate. Pentru Vitalii Secichin pianul a fost un prieten fidel și un judecător, care nu iartă minciuna, nesinceritatea și care cere de la interpret un singur lucru: exprimarea adevărului, anume a adevărului greu de înțeles sau poate chiar și de a fi redat, după cum confirmă și zicala antică *arta începe atunci când arta se termină*.

Referințe bibliografice

1. BUZILĂ, S. *Interpreții din Moldova: Lexicon Enciclopedic (1460-1960)*. Chișinău: ARC, 1996.
2. ГРИГОРЬЕВ, Л.; ПЛАТЕК, Я. *Современные пианисты*. Москва: Сов. композитор, 1985.

PRINCIPIUL EDUCAȚIEI PERSONALITĂȚII PROACTIVE

PRINCIPLE OF PROACTIVITY AS THE BASIS OF EDUCATION

VLADIMIR BABII,

doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

TATIANA BULARGA,

conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

The principle of proactivity as the basis of education is examined in the article. The given phenomenon contributes to the changes of personality that take place due to some organizational rules supported by individual experiences. The author emphasizes four variants of significant manifestation of pupil proactivity treated both on theoretical and praxiological analysis of musical and artistic activity of a pupil.

Structura personalității proactive este un ansamblu de legături trainice, care asigură **integritatea** acesteia, alcătuind un construct rezistent la influențele externe și fermitatea de a păstra caracteristicile fundamentale ale unei persoane concrete. Personalitatea prin felul său de a fi unicitară, constituie o structură cu acumulări valorice: caracter, aptitudini, atitudini, preferințe, emoții etc. Valorile individuale capătă o dezvoltare și o orientare performantă într-un anumit domeniu doar atunci, când persoana știe „*Ce să facă?*” și „*Cum să facă?*”, pentru a se alege cu un rezultat calitativ. În ideal, fiecare persoană dispune de următoarele calități transferabile în **proactivitate**: a) valorificării eficiente a resurselor individuale; b) centrării pe acțiunile pozitive; c) raportării experienței proprii la performanțele domeniului respectiv și idealul socio-uman; d) asumării de responsabilități; e) tendințelor de dezvoltare a unui limbaj proactiv.

Proactivitatea este o atitudine trăită, verificată de experiența *proprie*, propriul mod de existență, adică este o modalitate comportamentală interior-exterior echilibrată, și spre deosebire de substructura sa de *activitate*, nu numai că presupune experiența spiritului, ci și forma creării *sinelui*. Noi abordăm proactivitatea drept variabilă personală, drept comportare definitorie a unei personalități. A ajunge la un grad proactiv al acțiunii individuale înseamnă a da prioritate conștiinței și nu evenimentelor întâmplătoare. Prin simbioza cuvintelor *pro* și *activ*, *activitate*, s-a obținut noțiunea cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constituente, care în viziunea lui S.Covey “denotă ceva mai mult decât a lua inițiativă” [1, 212].

Principiul educației personalității proactive contribuie la dirijarea cu comportamentele elevului de pe poziții normative și cu luare în considerație a experiențelor personale. Principala semnificație a proactivității constă în tendința persoanei de a se schimba – proces care se desfășoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior și *naturală*, bazată pe particularitățile individuale (imaginație, conștiință de sine, voință etc.), stimulate din interior. Din perspectiva principiului

nominalizat în educația muzical-artistică este important a orienta demersurile teoretice și legitățile praxiologice spre eficacitatea desfășurării **acțiunii** specifice domeniului. Actualmente nu dispunem de o viziune determinativă asupra mecanismelor de identificare a motivului care a declanșat partea practică a acțiunii și de măsurare a activismului intern. În schimb cunoaștem că “comportarea omului în *exterior* reprezintă acțiunea sa, iar comportarea omului *înspre interior* reprezintă viața sa spirituală” [2, 95]. Relaționarea dintre elementele proactivității este destul de actuală în plan formativ prin domeniul muzical-artistic, care însuși constituie un stimul de natură internă-externă.



Figura 1. (A B). Dualitatea existenței

Proactivitatea muzicală are diferite grade de centrare a energiei cu indici *pozitivi, negativi, pozitivi și negativi*. Există o relaționare reciprocă între structura “a fi” (trăire, ființare, afectivitate) și structura “a ști”, care duce la constituirea fenomenului “conștiință – de – sine” (“a fi” și “a ști”).

Conform figurei *A* *viața spirituală* are formula: “a fi” → conștiință de sine, care include în interiorul său un set de alte structuri, cum ar fi: cunoașterea, voința, imaginația. Revizuirea permanentă a nivelului de cunoaștere “adaugă conștiinței rezonanțe noi” [2, 95] sau, altfel spus, are loc o permanentă “răsucire” în jurul structurii “a fi” cu mintea plină de cunoaștere (stare de esență), care schematic are următorul aspect: S (stimul) → A (“a fi”) → P (proactivitate) → R (răspuns). Schema include următoarele aspecte: a) folosirea rațiunii, intelectului persoanei, b) cunoașterea existenței individuale și social-culturale, c) influența adecvată asupra lumii interioare și a legăturii cu practica. Din figura *B* identificăm tendința elevului de a propaga în exterior energiile acumulate, de a se *deschide* prin artă.

Schema binară S – R a fost suficientă doar pentru cercetarea problemelor legate de comportamentele umane în condiții de laborator, care erau abstractizate de la componentele active ale persoanei. Cea mai simplă relaționare S - R, după cum menționează N.Sillamy este *reflexul* care nu este decât o eliberare a energiei, ca reacție la un excitant. Calificăm această reacție, acest răspuns drept “activitate nervoasă inferioară, spre deosebire de activitatea nervoasă superioară, acea activitate a creierului, care pune în funcțiune mecanisme de acțiune de o complexitate extremă, din care rezultă sentimentele și fenomenele gândirii” [3]. Există două căi de acționare, dintre care: prima are loc sub influența evenimentelor și împrejurărilor determinate, iar a doua – în baza independenței individuale.

În cadrul cercetărilor asupra activității copiilor/adolescenților se operează cu termenii “manifestare”, “automanifestare” etc., care sînt insuficienți pentru determinarea stărilor proactive ale activității, deoarece, “a manifesta” nu este mai mult decât “a fi”, “a trăi”, “a te afla”. “A fi activ”, “a te afla în stare activă” constituie doar o condiție a procesului de centrare a demersului spre un sens filozofic, proactiv. În cazul de față, nu are loc decât actul de interpătrundere a noțiunilor de *activitate* și *proactivitate* (activ → proactiv).

Multiple erori educaționale se ascund în modalitatea de a distinge tipul elevului *proactiv* de cel *reactiv*, activitatea propriu-zisă de activitatea fictivă, fiindcă: “Ea (*personalitatea* – V.B.) se identifică nu numai cu numele său, pe ea o identifică și legea, cel puțin în limitele în care ea recunoaște *responsabilitatea* (subl. – V.B.) pentru comportamentele sale [4, 82]. Comportamentul bazat pe responsabilitate nicidecum nu poate fi rezultatul unei activități false, impuse din exterior, deoarece responsabilitatea este superioară activității propriu-zise.

Teoria educației muzical-artistice semnalizează despre existența așa-numitor *factori de frînare* a proactivității atât de ordin obiectiv, cât și de ordin subiectiv. Astfel, în lucrările lui G. Breazu, D.Kabalevsky – fondatorii noilor concepte educaționale în domeniul muzicii, sînt evidențiate mai

multe eșecuri ale sistemului educațional.

Actualmente, s-au schimbat valorile social-economice, care au influențat asupra întregului palier infrastructural și individual. Muzica, în esența sa, are menirea de a-l *introdesechide* pe elev prin/spre artă. Analiza demersurilor teoretice asupra rolului muzicii în viața elevului, permite să constatăm că majoritatea acestor demersuri se reduce la afirmația că muzica "... ascultată și interpretată în copilăria școlară, muzica înaltă, în mod activ influențează la formarea calităților spirituale pozitive ale personalității elevului..." [5, 35]. Evident, această afirmație poate fi variată, completată, însă, de la autor la autor, sensul ei este constant: stimulii muzicali *influențează* asupra persoanei pe toate căile posibile. De aceea în praxiologia educației muzical-artistică este necesar de a evita conexiunea scurtă în relația "S – R", pentru a obține un efect, în defavoarea unei relaționări mediate de proactivitate.

Între componentele formulei "S – R" se situează nu numai activitatea propriu-zisă, ci se mai creează un spațiu psihic, care determină comportamentele teritoriale. Elevul are nevoie de un asemenea spațiu, ca fiind fundamental pentru a exista și a acționa. Fiecare individ, în ambianță cu mediul cultural, mediul educațional își formează un spațiu individual. În dependență de natura "hărților individuale" proactive, intervenția noilor evenimente în spațiul individual provoacă o stare de confort sau disconfort spiritual. În acest context, este necesar a valorifica pe larg plasticitatea și aptitudinea de adaptare a elevului. Scoatem în evidență conceptele didactice, adepții cărora optează pentru ideea "*condiționării specifice* a procesului de învățămînt de către forma organizării sociale" [6, 7], mai ales, în legătură cu scopul educațional de a realiza în om un anumit sistem de valori. Didactica contemporană investește în învățămînt o enormă cantitate de resurse în ceea ce s-a obișnuit a numi "instrucție" (cu un sens mai larg a celui de informație sau informații și deprinderi) [ibidem.] și "educație" cu sens mai restrîns, adică dezvoltarea forțelor interioare, în special, *formarea atitudinilor pozitive* (A.Kriekemans, 1967; Vl.Pâslaru, 1996, 2003).

Educația muzical-artistică proactivă implică înmatricularea în didactică, pe scară largă, a ideii că "nu ne putem opri la însușirea cunoștințelor, ci trebuie să continuăm prin dezvoltarea intelectului și moralității, *formarea atitudinilor* (V.B.) [6, 8]. Formarea atitudinilor este, în esența sa, o "*repliere*" spre sine, ceea ce este în posesia creației artistice. Astfel, răspunsul pe care o persoană trebuie să-l acorde unui stimul este nu atît cu destinație externă, cît cu tendința de a răspunde conștiinței sale, care ea una este în stare să se *introdesechidă* către lumea care "ar exista în afară de lumea fizică" [6, 8].

În domeniul artei muzicale comportamentul personalității nu poate fi de natură condiționată, ci obligă a răspunde la stimulii veniți din exterior în mod creativ. Persoanele proactive creează stimulii, reglează complexul stimulatoriu, conservează, dezaprobă, refac, variază, valorifică, reconstruiesc, reconstituie, fie chiar și sub formă de imagini artistice, care nu sînt mai mult decît o lume profund interioară. În capitolele ulterioare vom demonstra posibilitățile formative ale acțiunii muzical-artistice, modelizate în baza demersurilor teoretice elaborate în conformitate cu principiul educației personalității proactive.

În rezumat expunem următoarele caracteristici în definirea personalității proactive:

- deprinderea de a alege răspunsuri după împrejurări este axată pe o atitudine selectivă, însoțită de conștiința-de-sine;
- crearea situațiilor cu elemente artistice constituie o calitate individuală, care caracterizează o persoana ca aptă pentru a fi influențată de modele pozitive;
- a domina impresiile și reprezentările, adică a da prioritate deciziilor conștiente, a stăpîni o gîndire critică;
- asumarea responsabilităților determină gradul și cultură comportamentală (comunicativă, perceptivă, de creație) a elevului, ceea ce înseamnă că el este responsabil pentru acțiunea sa;
- a determina anumite situații înseamnă a preîntîmpina erorile, eșecurile și nereușita;
- cultivarea unei gîndiri pozitive, începînd cu determinarea scopului acțiunii proiectate și terminînd cu autoevaluarea rezultatelor obținute.

Referințe bibliografice

1. COVERY, St, R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Traducere și adaptare de G. Argintescu-Amza. Timișoara: Editura A.L.L., 1989, retipărită în 1995, 1997.
2. DRĂGĂNESCU, M. *Inelul lumii materiale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
3. *Orientări contemporane în teoria cunoașterii*. Sub red. lui Henry Wald. București: Editura Academiei de Științe Sociale și Politice a RS România. Institutul de Filosofie,
4. ЛЕОНТЬЕВ, А. *Избранные психологические произведения*. В двух томах, том II. пер. под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.А.Леонтьева. Москва: Изд-во Педагогика, 1983.
5. АЛИЕВ, Ю. Когда запоют о наших школах **В: Музыка в школе**, 1989, nr.2.
6. MOISE, C. *Concepte didactice fundamentale*. Vol. I. Iași: Editura Ankoram, 1996.

ACTIVITATEA MUZICALĂ EXTRACURRICULARĂ – REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

EXTRACURRICULAR MUSICAL ACTIVITIES - REALITIES AND PERSPECTIVES

MARIANA COSUMOV,

doctorandă, Universitatea de Stat “A. Russo”, Bălți

The modern thinking from different spheres of science and practical life points to the necessity of promotion the knowledge concerning phenomenon as Subject individual, as unrepeatable being, the internal man as incorruptible entity, the intime universe with the resources of feelings, emotions, moods, experiences and aspirations.

It is necessary to applicate another side called to capitalized Emotio with its aspects: intuition, imagination, revelation and other processes of the right emisphere.

One of the supreme aspects of ability formation necessary for human integration is Art, respectively Artistical Education, its role increases in formation of the spiritual individual.

Educația muzicală ca una din disciplinele învățământului artistic influențează pozitiv și dezvoltă nu numai latura afectivă ci și pe cea intelectuală. Este artă dar și știință, este „matematica sunetelor”, care dezvoltă în ansamblu ambele emisfere ale creierului, stimulând imaginația și creativitatea umană.

O problemă majoră însă, o constituie – efectele și consecințele mediului muzical în care elevii trăiesc. Or, în afara pereților școlii, elevii plonjează într-o dimensiune muzicală contraversată pe care sunt nevoiți să o cunoască independent, fără îndrumător, consumând în cea mai mare parte o muzică de proastă calitate, o muzică ce influențează într-un mod inadecvat conștiința și gustul muzical.

Educația muzicală curriculară, realizată prin procesul de învățământ, nu diminuează sfera influențelor extracurriculare exercitate asupra elevului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

Prin urmare, activitatea muzicală extracurriculară precede și depășește ca durată, conținut și modalități de dezvoltare activitatea muzicală curriculară, așa cum le determină condițiile existenței umane ca atare, suportând însă, concomitent și unele dezavantaje, datorită marii dispersii, insuficienței corelării, discontinuității etc., or, deosebirea (în sens de calitate), dintre muzica de clasă și cea din societate, dintre mediul muzical creat în cadrul orei de Educație Muzicală și anturajul din afara ei se manifestă semnificativ.

Eficiența activităților muzicale extracurriculare rezidă în elaborarea exhaustivă a unor conținuturi și forme, determinate de rezonabilitatea acestora în procesul instructiv/educativ, precum și de valoarea lor pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor. În acest context, tema pe acasă la Educația muzicală solicită stabilirea unui sistem de clasificare a activităților muzicale extracurriculare, desemnând astfel un mod de concepere și realizare a acestora, o categorie de activități muzicale ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

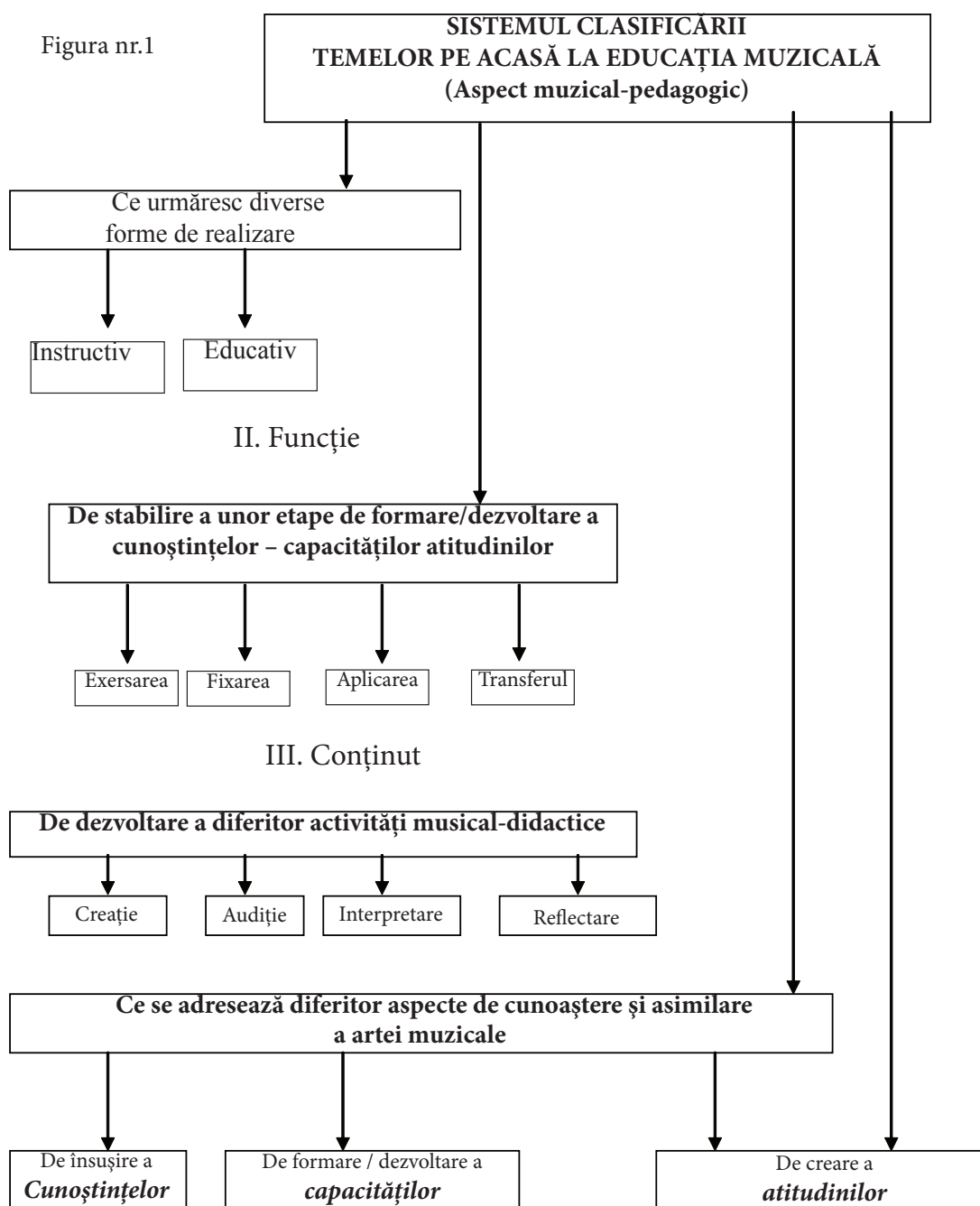
În funcție de obiectivul general al temei pe acasă, putem identifica principalele tipuri; fiecare tip are o structură proprie, determinantă, dar nu fixă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce permite adaptări și diversificări în funcție de variabilele ce definesc contextul respectivei activități muzicale independente (specificul temei pe acasă la Educația muzicală, particularitățile individuale ale elevului,

condițiile și mijloacele de realizare a activităților muzicale independente etc.).

Sistemul de clasificare a temelor pe acasă la Educația muzicală circumscrie totalizarea elementelor ei, care în ansamblu asigură **integritatea** tuturor **activităților muzicale** realizate în mod independent de către elevi și **păstrarea manifestărilor** ei fundamentale în diferitele variante de corelație a activităților muzicale independente.

Activitățile muzicale independente, ca părți componente ale temei pe acasă la Educația muzicală, se găsesc în strânsă legătură reciprocă și se realizează într-o anumită consecutivitate. De aceea, tipologia temei pe acasă, care este destul de variată nu poate fi șablonizată, după o clasificare unică, o dată pentru totdeauna stabilită. Prezența variabilă a diferitor tipuri de activități muzicale în contextul aceleiași teme pe acasă, nu permite o structurare absolută a acestora din urmă, ci doar una relativă, flexibilă de la un caz la altul.

Pe lângă acești factori însă, putem stabili și unele particularități specifice pentru fiecare tip de temă pe acasă la Educația muzicală, favorabile de a fixa pentru fiecare categorie o anumită structură relativ conturată.



I. În linii generale, temele pe acasă la Educația muzicală, în funcție de scopul urmărit și de forma în care sunt executate, pot purta pecetea atât a aspectului instructiv (rezolvarea temelor din manualul școlar, lectura suplimentară din domeniul muzicii, confecționarea de diferite pseudoinstrumente muzicale etc.), cât și (în preponderență!) a aspectului educativ (audieri muzicale, colecționarea cântecelor de diferit gen de la persoanele în vârstă din localitate, alegerea muzicii pentru utilizarea ei ca material suplimentar la alte obiecte școlare etc.).

Activitățile muzicale de ordin instructiv, vizând acumularea de informații muzicale și despre muzică, se vor fonda spre centralizarea și integrarea lor în jurul polului educativ, adică spre formarea de atitudini.

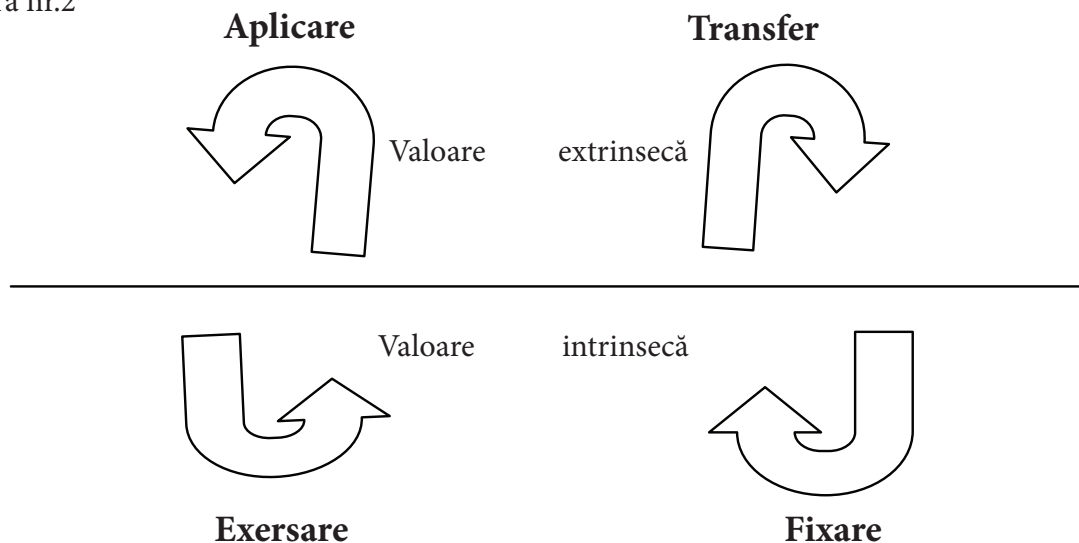
Latura instructivă, care urmărește în prim-plan acumularea de cunoștințe și dezvoltarea aptitudinilor muzicale, va solicita prezența unui fond emoțional cu efect de sensibilizare psihologică și spirituală a elevului, cu finalitate de formare și dezvoltare a atitudinilor muzicale.

Eficiența activităților muzicale independente, de natură instructivă, își demonstrează eficiența numai prin valoarea aplicabilității lor întru realizarea adecvată a activităților muzicale educative. Valoarea aspectului instructiv rezidă în favorizarea dezvoltării eficiente a atitudinilor muzicale și nu în acumularea propriu-zisă a cunoștințelor și capacităților muzicale.

II. Funcțiile temelor pe acasă la Educația muzicală reflectă valoarea intrinsecă și extrinsecă a acestora în contextul procesului instructiv-educativ.

Formarea/dezvoltarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor muzicale reprezintă un proces în continuă desfășurare, care presupune o realizare sistematică, eșalonată de la o etapă la altă

Figura nr.2



Valoarea intrinsecă a temelor pe acasă la Educația muzicală presupune: exersarea și fixarea anumitor cunoștințe/capacități. Acest aspect, fiind orientat spre cunoașterea muzicii din interior, antrenează cunoștințe/capacități concrete, urmărind inițial exersarea și fixarea nemijlocită a lor.

Funcția de exersare și fixare a temelor pe acasă la Educația muzicală realizează obiective didactice fundamentale, urmărind formarea cunoștințelor/capacităților existente independent, fără trasarea unor interacțiuni reciproce a acestora.

Cunoașterea unor noțiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, cunoașterea de date, informații despre muzică, despre evoluția ei, despre compozitori, interpreți, formații, instrumente, epoci, curente, școli, stiluri artistice etc. constituie obiective ale acestui tip de teme pe acasă, cu funcții de exersare/fixare a cunoștințelor/capacităților.

Valoarea extrinsecă a temelor pe acasă la Educația muzicală, presupune funcția de aplicare și transfer a acesteia. În aceste două etape, cunoștințele/capacitățile muzicale care au fost exersate și fixate, sunt raportate la alți factori, la alte condiții, la alte mijloace de realizare etc., subordonându-se

atitudinilor muzicale.

III. La baza uneia din clasificări, stabilim orientarea temelor pe acasă la Educația muzicală spre valorificarea diferitor activități muzicale, raportate concepției curriculare moderne.

Activitățile muzical-didactice realizate independent de către elevi, solicită diverse forme de inițiere muzicală ca acte de: creația, audiere, interpretare și reflectare (analiză/critică). În dependență de prezența sau predominarea unuia dintre aceste aspecte, vom determina teme pe acasă la Educația muzicală cu caracter: creativ, auditiv, interpretativ și de reflectare.

Acest tip de clasificare, deasemenea este unul relativ, întrucât definitivarea categorică a acestora este imposibilă, or, coexistența, conlucrarea, prezența simultană a două sau mai multe activități muzicale, în contextul unei teme pe acasă este firească, fapt ce poate favoriza doar predominarea uneia dintre activități.

IV. O altă sistematizare a temelor pe acasă la Educația muzicală, rezidă în antrenarea aspectelor de cunoaștere și asimilare a artei muzicale, în formarea și dezvoltarea lor:

1. Temele pe acasă de însușire a cunoștințelor muzicale și despre muzică, presupun însușirea teoretică atât a cunoștințelor-cheie (fundamentale), precum și a celor particulare.

Efectuarea oricărui tip de activitate muzicală (compunere, interpretare sau audiere) solicită un anumit volum de cunoștințe din domeniul muzicii.

Acest tip de temă pe acasă are un obiectiv fundamental: însușirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini muzicale).

Cunoștințele muzicale/despre muzică, însușite în mod independent de către elevi, vor determina în mare măsură finalitatea activităților muzicale practice și nu acumularea mecanică, propriu-zisă a lor.

2. Temele pe acasă de formare a capacităților muzicale

Fenomenul muzical există real numai sub formă de proces real, atunci când sună, influențează sau creează anumite stări, „trăiri”, atitudini. Conținutul unei valori muzicale nu poate exista în afara sonorității propriu-zise a acestuia, adică în afara contopirii directe, intuitive a elevului cu muzica, fie sub formă creativă, interpretativă sau auditivă. Orice formă de „a face” muzică, de activitate muzicală solicită prezența și manifestarea unor aptitudini/capacități muzicale.

În cea mai mare parte a lor, aptitudinile muzicale pot fi dezvoltate prin intermediul activităților muzicale independente, extracurriculare. Or, varietatea condițiilor spațiale, temporale, multitudinea mijloacelor de realizare a activităților muzicale independente promovate în afara orei de Educație muzicală, favorizează formarea/dezvoltarea decentă a capacităților muzicale.

3. Temele pe acasă de creare a atitudinilor muzicale.

Potrivit finalității Educației muzicale ca disciplină, conchidem prevalarea formării/dezvoltării atitudinilor muzicale, ca aspect fundamental și indispensabil procesului de cunoaștere și asimilare a fenomenului muzical. Cunoștințele/capacitățile muzicale constituind piloni în fundamentarea atitudinilor muzicale, oferă prioritate acestora. Or, marea diversitate a muzicii, prezentă în afara orei de Educație muzicală, este valorificată în mod discret de către elevi, în funcție de gustul estetic al acestora.

În acest plan, se conturează funcția duală a atitudinilor muzicale: ca mijloc de valorificare a artei muzicale (prin care atitudinile muzicale/gustul estetic, presupun niște criterii de selectare a muzicii), și ca finalitate în sine (muzica constituind factorul indispensabil culturii spirituale a elevului).

Această divizare a aspectelor de cunoaștere și asimilare a artei muzicale în contextul activităților muzicale independente, este una relativă, convențională. Ele constituind un „tot unitar”, coexistă și conlucrează în realizarea oricărei activități muzicale. Orice formă de „a face muzică” solicită anumite cunoștințe, aptitudini și nu în ultimul rând manifestarea atitudinilor adecvate.

În fiecare moment al unei activități muzicale extrașcolare coexistă o multitudine de factori/variabile/condiții etc. Sunt factori de ordin social, psihologic, fizic, mai mult sau mai puțin implicați în procesul educativ-muzical și aflați în diferite forme de acțiune reciprocă. Fiecare dintre factorii prezenți poate influența într-o anumită măsură desfășurarea și efectele procesului de autoeducație prin activitatea muzical-independentă.

În fiecare moment al unei activități muzicale extracurriculare coexistă o multitudine de factori/variabile/condiții etc. Sunt factori de ordin social, psihologic, fizic, mai mult sau mai puțin implicați în procesul educativ/muzical și aflați în diferite forme de acțiune reciprocă. Fiecare dintre factori prezenți poate influența într-un anumit mod desfășurarea și efectele procesului de autoeducație prin activitatea muzical-independentă.

Sistemul de clasificare a temelor pe acasă la Educația muzicală, presupune organizarea și contextualizarea activităților muzicale extracurriculare, celor curriculare, facilitând astfel realizarea eficientă a învățământului muzical-general în școala contemporană.

DISCIPLINA „TEHNICI COMONISTICE MODERNE”
DIN CURRICULUM-UL CATEDREI TEORIA MUZICII ȘI COMPOZIȚIE
A AMTAP: STAREA ACTUALĂ ȘI PERSPECTIVE
“MODERN TECHNIQUES OF COMPOSITION” DISCIPLINE FROM THE CURRICULUM
OF THE DEPARTMENT OF MUSIC THEORY AND COMPOSITION OF THE ACADEMY OF
MUSIC, THEATRE AND FINE ARTS: ACTUAL SITUATION AND PERSPECTIVES

GHENADIE CIOBANU,
profesor universitar interimar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

This article examines and compares the content of the analytical program on the course Modern Techniques of Composition elaborated by prof. V.Zagorschi at the end of the 20th century and the new one proposed by the author. To demonstrate the impact of political and cultural changes in the 90s in the Republic of Moldova on aesthetic, creative and didactic issues of Moldavian composers, the author of the article analyzes the main elements of the programs: object, didactical problems, methodology, goals and objectives. Particular attention is paid to the choice of musical material and subject matter. By continuously upgrading the course, having more correlation with the contemporary theory of composition, the new program will promote innovative musical thinking, contributing to the professional competence of young authors.

Au trecut mai mult de 10 ani de când un important compozitor din Moldova, profesorul Catedrei Teoria Muzicii și Compoziție a Universității de Stat a Artelor (denumirea anterioară a instituției), Vasile Zagorschi a înaintat inițiativa de a elabora un curs de instruire pentru specialitățile „Compoziție” și „Muzicologie”. Proiectul curriculum-ului de curs pentru specialitățile menționate a fost propus de către compozitorul-profesor la concursul din cadrul Programului de sprijinire a învățământului superior (programul HESP) al Fundației Soros Moldova, la secțiunea Modernizarea curriculum-ului universitar [1, 12]. Devenind bursier în 1999, V. Zagorschi prezintă un proiect de program concis *Introducere în tehnologia componistică moderna*, constituit din 6 compartimente, dintre care programa propriu-zisă (**tematica lecțiilor**) este expusă pe 2 pagini, fontul TNR 14, spațiere la 1,5 rânduri [2, 2]. Această etapă poate fi percepută ca una primară în istoria disciplinei didactice date, cuprinzând etichetarea paradigmei, pe care cursul a fost proiectat, o analiză a cerințelor în cadrul disciplinei, planificarea structurii, precum și lansarea versiunii-pilot în procesul didactic (așa-numita „etapă alfa”).

Proiectul de introducere a cursului nou în programul de studii la una din instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova a fost realizat sub semnul restructurării curriculum-ului universitar existent, urmărind scopul general de promovare a schimbărilor prin lansarea de programe inovative. Însă, rezultatul eforturilor propulsive depuse de distinsul profesor merită o apreciere în context mai larg.

Elaborarea unui curs nou a venit drept răspuns la schimbările culturale și politice din Republica Moldova, care s-au produs la sfârșitul secolului XX. Varietatea de metode și tehnici de compoziție, libertatea de exprimare, căutarea noilor căi de dezvoltare a artei muzicale constituie principalele proprietăți distinctive ale creativității muzicale moderne. Tendințele muzicale avan-gardiste s-au reliefat

viguros în cea de a doua jumătate a secolului XX, începând cu anii '50. Aleatorica, micropolifonia, "noua simplitate", "noua complexitate", muzica spectrală, muzica electronică, compoziția algoritmică - acestea sunt doar câteva exemple de tehnici, estetici și stiluri muzicale moderne ale secolului trecut.

În același timp, dacă e să ne referim la realizările artistice din domeniul componisticii ale autorilor moldoveni din secolul XX, atunci ultimii, cu puțină probabilitate, ar putea să se ralieze la grupul de pionieri ai gândirii muzicale noi. Muzica academică în spiritul ideologiei oficiale, metodele de lucru cu material muzical național aprobate în spațiul imens al Republicilor Sovietice, tratarea tipizată a modelelor clasico-romantice de genuri și forme, formarea unor clișee tematice și de gen, care vin în justificarea sferei de imagini muzicale limitate la cântece-dansuri temperamentale și „jocuri incendiare” etc., au devenit semne distinctive ale muzicii profesioniste din Moldova din perioada anilor '50-'70. În ansamblu, în ciuda unor circumstanțe culturale și politice, printre care pot fi remarcate condițiile geopolitice, problema identității naționale, continuitatea tradiției în domeniul componisticii muzicale, etc., creația muzicală din Moldova Sovietică a împărțit soarta celei a vecinilor săi din Uniunea Sovietică.

La începutul deceniului al nouălea o rafală puternică de noutate care se lasă observată în creația muzicală universală pe parcursul unei jumătăți de secol, ajunge și în Republica Moldova. Acest lucru se datorează evenimentelor culturale și politice și, în primul rând - colapsului sistemului sovietic. Problema sincronizării cu procesul mondial de creație devine una prioritară pentru compozitorii din Moldova. Astăzi putem afirma că unele schimbări calitative s-au produs în domeniul compoziției muzicale în „perioada de independență” în Republica Moldova, impactul de idei, tehnologii, etc. ale lumii libere nu a fost, însă, unul radical. Există o serie de motive culturale, atât de natură externă cât și internă, care vin să explice această situație.

Tehnologiile componistice dodecafonice și serialiste, devenite „tradiționale” pentru școlile naționale din multe țări ale lumii și interzise din motive ideologice în epoca sovietică sub pretextul că sunt curente „formaliste”, au pierdut din actualitate în epoca postmodernismului. Însușirea lor, însă, este relevantă în continuare în vederea consolidării arsenalului de lucru al compozitorilor. Echiparea tehnică a procesului de creație și educație muzicală la începutul secolului XXI în Republica Moldova a fost și rămâne departe de a fi perfectă, astfel încât tehnologiile electronice, în principiu, sunt inaccesibile pentru tinerii compozitori. Însușirea potențialului modern al limbajului muzical, al principiilor compozițional-sintactice, precum și al altor parametri ai creației muzicale este limitată, în mare parte, din cauza unei anumite inerții și a conservatorismului interpreților, ascultătorilor și, nu în ultimul rând, chiar a compozitorilor. Cu toate acestea, componenta etnică capătă o vigoare nouă în anii '90, în noile condițiile politice, sociale și culturale.

Este important să cunoaștem specificul și legitățile situației cultural-istorice din Republica Moldova de la începutul secolului XXI, pentru a înțelege mesajul didactic al programului elaborat de V. Zagorschi pentru cursul *Introducere în tehnologia componistică modernă* – program propus pentru planul de studii la compoziție și muzicologie în instituția de învățământ artistic superior din Chișinău. Este de remarcat și poziția individuală a autorului exprimată în programul său analitic. V. Zagorschi abordează subiectele programului vizat din poziții conservatoare, pe care le declară în compartimentul *Concepția strategică*: „Muzica în formele ei culte, profesioniste este în mare măsură o artă conservativă. Se bazează pe tradiție: se sprijină pe obișnuință, perpetuată din generație în generație...” [2, 2]. Orientarea autorului spre tradițiile din trecut ale artei muzicale pătrunde și în alte compartimente ale programului. Or, concluzionând descrierea principiilor metodologice (compartimentul *Structura?!*) profesorul găsește de cuviință să remarce „liniile de perpetuare ale tradițiilor sec. XIX “ [2,2].

O altă particularitate metodologică a programului *Introducere în tehnologia componistică modernă* elaborat de V. Zagorschi se manifestă în orientarea tonală a structurii cursului. De exemplu, profesorul contrapune tonalitatea atonalității, atribuindu-i ultimei pe unii reprezentanți ai celei de a doua avangarde, adepți ai metodei seriale (serialismului integral), precum L. Nono, P. Boulez, K. Stockhausen. Din aceleași considerente, aici se regăsește și O. Messiaen, evidențiat mai devreme la compartimentul *Direcția tonală*. Restul muzicii din cea de a doua jumătate a secolului XX a fost

divizată în muzica serială și neserială. Deci, *Introducerea în tehnologia componistică modernă conține* trei compartimente: *Direcția tonală, Direcția atonală și Marile opoziții doctrinei seriale*. O astfel de abordare este proprie reprezentanților avangardei postbelice din anii 50 (ca, de exemplu, Pierre Boulez), care percepeau inovațiile în domeniul limbajului muzical, fenomenele textural-sintactice, ș. a. din perspectiva serială.

Această concepție metodologică poate fi apreciată ca una depășită și chiar coruptă în zilele noastre. Încă în deceniul al șaselea al secolului trecut au fost făcute noi descoperiri în domeniul parametrilor esențiali ai sunetului muzical, noile dimensiuni ale cărora au atras atenția sporită a compozitorilor G. Ligeti, K. Penderecki, ș. a. Abordarea parametrică a sonorităților muzicale în muzica contemporană devine cu timpul una determinantă și este formulată ca principiu metodologic, în baza căruia se formează percepția științifică a noilor evenimente muzicale (vezi, de exemplu, teza de doctor *Tipologii polifonice în muzica românească contemporană* de M. Stănculescu-Vosganian, lucrarea colectivă *Teoria compoziției moderne*, etc.) [3, 19].

Autorul primului program manifestă o deosebită prudență la compartimentul definirii obiectului, scopului și sarcinilor didactice din cadrul disciplinei *Introducere în tehnologia componistică modernă*, subliniind doar că familiarizarea și promovarea muzicii noi reprezintă „o condiție sine qua non pentru perspectiva a însăși existenței ei”. În afara cursului rămân „Noile procedee de notație modernă” anunțate anterior de V. Zagorschi, fără de care, de fapt, se face imposibilă abordarea și perceperea anumitor tipuri de tehnici de compoziție. Înțelegând importanța acestui fenomen pentru compoziția contemporană și, totodată, realizând imposibilitatea de a-l acoperi într-un volum rezonabil, din motivul unei bogate diversități, autorul își manifestă speranța pentru introducerea unui curs special, dedicat notației contemporane.

V. Zagorschi consideră drept oportun să remarce problema accesului la materiale muzicale - problemă cu care, după părerea domniei sale, ar putea să se confrunte un profesor, conducător de curs: „Asigurarea unor teme cu ilustrații, înregistrări și partituri va prezenta o reală problemă...” [2, 1]. După aproape un deceniu, în decursul căruia am devenit martori ai unei dezvoltări impresionante a internetului și a unei largi disponibilități a surselor de informație muzicală, ar trebui să remarcăm o altă problemă, cu care ar putea să se confrunte profesorii în cadrul cursului în cauză și anume - problema sistematizării informației și a dozării ei raționale, precum și a selectării celor mai relevante și semnificative mostre muzicale.

În procesul elaborării noului program de curs *Tehnici componistice moderne* s-a efectuat o rectificare principială legată de noile condiții informațional - comunicative, stilistice și tehnologice ale procesului mondial al creației muzicale, precum și de necesitățile procesului didactic contemporan. Programa analitică nouă reflectă situația contemporană din domeniul teoriei compoziției deopotrivă ca știință și ca disciplină didactică „compoziție”, cuprinzând compartimentele teoretic și metodic ale acesteia.

În programul nou prezentarea materialului se situează în punctul de intersectare a principiului teoretic, pe de o parte, și celui tehnologic și istoric, pe de altă parte: de la studierea și valorificarea parametrilor sonorității muzicale - la tehnici, de la avangardă - la postmodern. Cu alte cuvinte, programul se bazează pe principiul actualității (de la avangarda clasică - la contemporaneitate), ignorând principiul „descreșterii” (de la lucrările mai recente - la cele tradiționale).

Scopurile și obiectivele noului program au fost modificate și, în prezent, se propune nu numai familiarizarea teoretică și audiovizuală, dar și însușirea practică a tehnologiilor. „Principiul de familiarizare cu varietatea tehnologică a componisticii contemporane, realizat prin analiza și audierea partiturilor, se completează în cadrul cursului prin însușirea practică a unor metode și tehnici componistice actuale”. Mai mult decât atât, paradigma modificată se axează nu pe curente stilistice, ci pe tehnici componistice. „Operarea liberă cu diverse tehnologii componistice moderne” alături de „dezvoltarea competenței de analiză a partiturilor contemporane” și de „analiză auditivă a lucrărilor contemporane” se remarcă printre obiectivele generale ale disciplinei la nivelul de aplicare [4,2]. Respectiv s-a modificat și structura - în locul conceptului de „centru serial” este propusă abordarea

parametrică și integrarea ei în tehnologiile contemporane.

În versiunea nouă a programului acestei discipline didactice criteriul destul de discret al selectării materialului, constituit din anumite curente la alegerea liberă a profesorului, este înlocuit de principiul sistemic. În acest sens, planul tematic al cursului reflectă structura ierarhică a procesului propriu-zis al compoziției muzicale. Autorul cursului nou tratează compoziția ca o voință creativă individuală, care proiectează plener și adecvat desfășurarea temporală a universului artistic și a proceselor sale interne. Reieșind din aceste considerente pentru prima etapă a studierii compoziției contemporane – etapei selectării materialului muzical – sunt evidențiați parametrii limbajului muzical și metodele de operare cu ele. Pentru studiere sunt propuse temele: *Materialul sonor contemporan, Sisteme sonore și tehnologii moderne, Ritmul, structuri și tehnici ritmice, Timbrul și spațialitatea muzicii contemporane, Limbajul muzical și tehnicile componistice*¹.

În continuare diverse soluții tehnice și compoziționale sunt analizate în sistemul triadei „factură – sintaxă – compoziție” (elaborare de E. Nazaikinsky). Temele lecțiilor din compartimentul dedicat limbajului muzical sunt succedate de *Texturi moderne, Compoziție și dramaturgie, compoziție și arhitectonică*. Și, în final, sinteza metodelor studiate se produce în procesul de familiarizare și valorificare a variilor tehnici componistice contemporane, precum *Tehnică dodeca-fonică și serialismul, Tehnică sonoră, Aleatorism, Polistilistică, Minimalismul muzical și tehnica repetitivă, Tehnici ritmice (Izoritmia), Tehnică eterofoniei, Tehnologii sintactice în curentul „Noua complexitate”, Tehnică spectrală (spectralismul), Tehnici și procedee ale muzicii electroacustice (inclusiv muzica concretă) și electronice, Muzica stocastică și Tehnici mixte*²

Conținutul lecțiilor dedicate diferitor sisteme tehnice contemporane este completat de demonstrarea modalităților de coordonare a procedeelelor și metodelor tehnice, precum și de evidențierea specificului noilor tehnici de compoziție în condițiile stilurilor individuale autentice ale marilor compozitori contemporani. Aspectele tehnologice ale diverselor metode de compoziție sunt tratate, reieșind din complexitatea și varietatea concepțiilor și orientărilor estetice specifice gândirii muzicale ale compozitorilor din secolele XX-XXI.

Astăzi, putem spune că procesul de testare și corectare a cursului – proces legat de revizuirea principială a conceptului inițial în conformitate cu schimbările culturale și tehnologice, este finalizat. În perspectiva științifică, tematica cursului va fi completată cu unele materiale privind experiența regională, în special, cea românească în domeniul tehnicilor de compoziție [5; 6]. În perspectiva metodologică, se prevede dotarea cursului cu materiale metodice și didactice, inclusiv elaborarea modelelor de testare a cunoștințelor, etc. Prin modernizarea și actualizarea permanentă a cursului *Tehnici componistice moderne*, prin abordarea unor metode progresive, prin concentrarea elementului informațional, autorul a căutat să promoveze dezvoltarea gândirii muzicale inovatoare, contribuind la dezvoltarea creativă și competența profesională a tinerilor autori.

Referințe bibliografice

1. Fundația Soros Moldova: *Raport de activitate 1999*. Chișinău: Arc, 1999, [on-line] <<http://www.soros.md/docs/rep99ro.pdf>>
2. *Introducere în tehnologia componistică modernă* / Alcăt. Vasile Zagorschi. Chișinău: Universitatea de Stat a Artelor, 1999.
3. *Теория современной композиции*. М.: Музыка, 2005.
4. ANGHEL I. *Orientări, direcții, curente ale muzicii românești din a doua jumătate a secolului XX*. București: Editura Muzicală, 1997.
5. NEMESCU O. *Avangarda în muzica românească*. În: *Muzica* vol. 1. București, 2010,

¹ *Tehnici componistice moderne*: Programa analitică pentru ciclul 2, masterat, de studii universitare: Domeniul de formare profesională: 212 – Muzică și arte interpretative, specialitate: 212.5 – muzicologie; 212.4 – compoziție. Alcăt. Gh. Ciobanu. Chișinău: AMTAP, 2008.

² *Tehnici componistice moderne*: Programa analitică pentru ciclul 2, masterat, de studii universitare: Domeniul de formare profesională: 212 – Muzică și arte interpretative, specialitate: 212.5 – muzicologie; 212.4 – compoziție. Alcăt. Gh. Ciobanu. Chișinău: AMTAP, 2008.

PATRU METODE DE PRACTICARE A AUDIȚIEI MUZICALE ACTIVE

FOUR METHODS FOR ACTIVE MUSICAL AUDITION PRACTICE

GABRIELA MUNTEANU,
profesor universitar, doctor,
Universitatea „Spiru Haret”, București, România

The author intend to emphasize the idea that the knowledge, reconsideration, selection and the selection of the material offered by Musical Pedagogy prior to the 21st century makes it possible to realize modern but complex musical education with the help of active audition of music from all periods – the past and present. The author offer a method of correspondence of four musical educational methods that target musical initiation by using musical reception (so called “musical audition”). The objectives of the methods of Montessori, Martenot, Kabalevski and Suzuki are highlighted in the article goal methods.

Piese muzicale redade prin mijloacele audio formează o parte din ceea ce, în mod curent, numim ”resursa materială” a educației muzicale contemporane. Mijloacele didactice audio(resursele audio) împreună cu instrumentele muzicale, cu materialele iconice, cu partiturile și cu piesele muzicale, vocale, corale, instrumentale audiate direct în sala de concert se constituie în categoria de materiale didactice(resurse materiale) prin care se ating o parte din obiectivele cadru\competențele generale propuse de programele de educație muzicală din orice parte a lumii. Resursele de audiere directă sau mijlocită a muzicii au intrat în vocabularul cotidian și se mai numesc prescurtat, deși nu foarte adecvat, audiție muzicală. În școala modernă audiția muzicală devine o componentă obligatorie a procesului de educație muzicală, odată cu conturarea principiilor ”școlii active muzicale ” ale secolului XX. Pentru acest motiv, în toate manualele de educație muzicală sunt recomandate, aproape la fiecare temă, piese muzicale pentru a fi audiate.

Întrebarea pe care trebuie să ne-o punem este ce obiectiv se urmărește și se realizează prin acest procedeu, introdus ca secvență a orei de educație muzicală ?

Răspunsul, credem că nu necesită experimentare : de a învăța muzică prin practicarea ei vocal-instrumentală și tot prin ea să înveți ce este viața. Dalcroze spunea la începutul secolului XX : ”L’ education musical pour la musique et par la musique !”

Se deduce că audierea muzicii în momentul acesta necesită conjugarea mai multor metode. Noi am ales pentru lucrarea de față să prezentăm patru metode care îmbinate pot contribui la atingerea țintelor urmărite pentru o educație muzicală modernă. Aceasta presupune utilizarea unor idei ce vin din teorii ce nu țin direct de muzică ci au adiacențe cu aceasta și o influențează benefic în substanța ei modelatoare.

Cele patru metode selecționate de noi sunt ale medicului italian Maria Montessori(1870-1952), ale lui Maurice Martenot (1898-1980) compozitorul francez și inventatorul „undelor Martenot”, alături de metoda compozitorului, pianistului și dirijorului rus Dmitri Borisovici Kabalevski(1904-1987) și a violonistului japonez Shin-Ichi Suzuki (1898-1998).

De ce au avut metodele sus-amintite succes, fie că s-au practicat prin modelele originale, fie că acestea au fost modificate și adaptate unor cerințe formale, locale? Răspunsul rezidă în faptul că s-au bazat intuitiv pe concepte naturale: pe utilizarea ambientului sonor (Montessori, Martenot), a puterii cathartice a muzicii (Martenot), a culturii și civilizației în care trăiește o persoană (Kabalevski), pe capacitatea neuro-psihică a creierului uman de a memora muzica printr-un anumit tip de repetiție(Suzuki).

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

Se alătură acestor idei ce au adus modificări substanțiale în pedagogia secolului trecut și redescoperirea(a câta oară?) puterii modelatoare, formative, educative pe care o are muzica asupra

persoanelor care audiază sau practică muzica. Toate resurse materiale sonore (sunete, zgomote, muzică propriu-zisă) au fost utilizate în medicină și în pedagogia muzicală, sub numele de muzicoterapie pasivă și activă.

Pedagogia muzicală franceză, fructificând teoriile ambientaliste, optează pentru numirea diferențiată a activităților de receptare a surselor sonore de natură diferită. Activitatea ce are ca resursă sonoritatea ambientală a naturii, a mediului formată din zgomote, a mediului sonor vorbit este numită ”ascultare”(a asculta= ecouter), iar activitatea ce are ca sursă muzica vocală/instrumentală este numită ”audiție muzicală”(audition). Cele două componente de receptarea a sonorului (a asculta și a audia) sunt astăzi elementele cele mai moderne și eficiente de educație muzicală! Ori, combinarea soluțiilor propuse va da posibilitatea profesorului să realizeze competențele propuse: competențe cognitive, instrument-al-aplicative, atitudinale, ceea ce-i va permite, de abia atunci, să afirme că face educație muzicală.

Maria Montessori (1870-1952) ca medic pediatru s-a dedicat educării copiilor cu dezabilități psihice din Italia. Rezultatele observațiilor sistematice asupra modului în care această categorie de copii realizează cunoașterea realității înconjurătoare au dus la conturarea unor procedee foarte eficiente și potrivite și pentru copiii normali.

Punctele principale de la care se pornește în educația montessoriană sunt, pe de o parte, ideea de a converti mediul înconjurător (ambientului) în material didactic de bază pentru toate disciplinele școlare, iar pe de altă parte, ideea care ia în considerație „perioadele de interes senzorial” ale copilului mic. Copilul mic va fi interesat de practicarea acelei activități și numărul de execuții necesar formării unei deprinderi muzicale-de exemplu- nu-l va obosi sau plictisi.Educația muzicală montessoriană este dominată de latura senzorial- activă, de identificarea sunetelor, a duratelor a timbrurilor și a intensităților, ceea ce constituie o evidentă latură pozitivă a metodei. Metoda Montessori mai aduce o idee (experimentată la Barcelona), cea a educației tăcerii. Copilul este îndemnat la reculegere, meditație, reculegere în semi-întinericul acestei originale Case a Domnului.

Alternarea activităților între intensități muzicale solicitante (ca viețuire exterioară) și cele de liniște totală, numite în muzică „pauză” (viețuire interioară) sunt în fapt soluția cea mai de dorit a educației muzicale, în dinamica vieții de astăzi.

Maurice Martenot (1898-1980) compozitorul francez și inventatorul „undelor Martenot”a fost și un cunoscut autor de lucrări cu specific de didactică muzicală.

În manualele sale Martenot acordă audiției muzicale o importanță egală cu cea a cântatului vocal și instrumental. Procedeele specifice audiției muzicale Martenot sunt de ordin psihologic și urmăresc: să-i trezească elevului interesul față de orice sursă sonoră(zgomot, sunet muzical cu diverse timbruri și intensități), față de orice formație instrumentală și orice gen muzical, să educe puterea elevului de concentrare, să-i inducă elevului ideea că muzica are un caracter imaterial, să-i cultive puterea de a auzi muzica în interiorul ființei umane, procedeu cunoscut sub numele de „audiție interioară”. Martenot este unul din puținii teoreticieni care insistă asupra exersării capacității de a auzi muzica în interiorul ființei, procedeu asemănător cu citirea în gând a unui text literar. Martenot recomandă ca audierea muzicii clasice/romantice să se realizeze în încăperi în care lumina să fie cât mai estompată iar poziția elevului să fie de relaxare totală, procedeu ce seamănă cu cea a „educației tăcerii” pe care o promova Montessori.

Dmitri Borisovici Kabalevski(1904-1987)compozitor, muzicolog, pianist, dirijor rus a propus o metodă de educație muzicală bazată pe interpretarea și audierea unor piese muzicale ce aparțin unui grup restrâns de genuri, dar care, după opinia autorului, au capacitatea să se emancipeze în genuri mai complexe, genuri ce vor acoperi diverse stiluri și forme muzicale. Metoda intră în categoria audițiilor muzicale ce urmăresc formarea culturii muzicale, dar tot odată, pentru modul în care este valorificată zestrea apercetivă a elevului și mediul său cultural. Metoda are tangențe evidente cu teoria ambientalistă. Kabalevski, adaptează conceptul de educație muzicală bazată pe „tematism” de factură interdisciplinară precum: Muzica și natura; Muzica și dansul; Muzica și literatura;Muzica și artele plastice etc.Tematismul expus mai sus, se concretizează într-un repertoriu de piese muzicale format în exclusivitate din: cântece propriu-zise, piese muzicale de dans, marșuri.

Genurile enumerate sunt, după expresia autorului, „genuri ce se regăsesc în viața popoarelor ruse și pe care se bazează Marea Muzică”. Dar specificul metodei Kabalevski, se află în „Povestea celor trei balene”, poveste scrisă de însuși autorul metodei

Shin-Ichi Suzuki (1898-1998) a fost un violonist și pedagog japonez a cărui metodă de predare instrumentală (vioara) s-a bazat pe ideea că educația muzicală trebuie să folosească „metoda învățării limbii materne”, adică a mediului ambiental în care trăiește copilul. Suzuki valorifică și comută, în metoda sa de educație muzicală instrumentală, o observație simplă și la îndemâna oricui, și anume faptul că ființa copilului mic aude permanent repetându-se cuvinte din limba maternă asociate cu o anumită curbă intonativă . Ulterior, după ce și-a însușit vocabularul de bază și specificul intonației limbii materne, poate comunica verbal și învață să scrie și să citească .

Suzuki acordă audiției muzicale întâietate și prioritate, procedeu nefolosit de vreun autor de didactică muzicală vocală sau instrumentală până la el. Specificul audiției muzicale în metoda Suzuki, ca metodă ce urmărește inițierea instrumentală a copilului constă în următoarele: selecționarea spre audiere numai a repertoriului destinat viorii. Opinia lui Suzuki este aceea că repetarea continuă a audiției muzicale nu plictisește copilul mic. Pentru copii mai avansați, repertoriul trebuie să cuprindă o singură parte dintr-o lucrare mai extinsă(un concert pentru vioară), repertoriu ce trebuie ascultat zilnic, după un orar indicat de autor.

Cele patru căi(metode) prin care personalități ale culturii secolului XX au propus să se facă educație muzicală, se cuvine să fie cunoscute, popularizate în lumea profesorilor lumii. Nu numai ca act cultural ci ca o imperioasă obligație pedagogică, deoarece în momentul de față cele trei obiective/ competențe urmărite în educația muzicală (cognitive, instrumental/aplicative, atitudinale) nu mai pot fi atinse decât prin conjugarea acestor metode (alături de altele) ce trebuie adaptate la specificul culturii naționale și locale. Prin procedeele Montessori de audiere conștientă a mediului înconjurător în care trăiește elevul putem facilita învățarea și practicarea gramaticii muzicale. Martenot ne trimite la audierea muzicii prin meditație, act atât de necesar în dinamica vieții cotidiene asaltată de decibeli. Kabalevski ne facilitează accesul la muzică prin tematism iar Suzuki propune ca memorarea muzicii să se efectueze prin audierea repetată după un program continuu, dar raționalizat.

Referințe bibliografice

1. KABALEVSKI D, *Cele trei balene și multe altele*, Editura Lumina, Chișinău 1974
2. MARTENOT M, *Formation et développement musical*, Magniard, Paris, 1952.
3. MONTESSORI M ,*Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1977.
4. MUNTEANU G, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică București 1997
5. MUNTEANU G, *Sisteme de educație muzicală*, Editura Fundației România de Mâine București 2008.

ASPECTUL PSIHOPEDAGOGIC A PERCEPȚIEI MUZICALE ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE/FORMARE A AUZULUI TIMBRAL LA COPII PREȘCOLARI THE PSYCHO PEDAGOGIC ASPECT OF THE MUSICAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF TRAINING THE PRESCHOOL CHILDREN'S EAR TIMBRE

OLGA GRUBLEAC,

lector , magistru, doctorandă,
Universitatea de Stat “A. Russo”, Bălți

This article reveals the musical perception through mental process as well as the differentiation of music content duet o timbre characteristics (categories) by children of preschool age. We present the method of sound „coloring” for the efficiency of the process development of musical timbre hearing. The method of sound „coloring” is analyzed through two levels:

- a verbal level
- a non verbal level

Muzica este o forță magică, care provoacă emoții și sentimente. Această funcție de transmitere a trăirilor a ei este cert confirmată de către specialiști în domeniu. Psihologii au descoperit, în cadrul multiplelor cercetări, că percepția și transmiterea emoțiilor ca esență a conținutului muzical se realizează grație unor parametri muzicali - intonația și *calitatea* („culoarea”) sunetului. Rolul de bază în acest proces i se atribuie **Auzului muzical timbral**.

Se cere a fi menționată latura emoțională a fenomenului. Ceea ce ne duce la depistarea unei corelații dintre auzul *timbral* și cel *emoțional*, ambii termeni având, ca „material de bază” – Timbrul. Prin schimbările petrecute în latura emoțională se modifică caracteristicile timbrului, se schimbă conținutul muzical. Cu cât mai formată/dezvoltată este capacitatea dată, cu atât mai „profund” este percepută/trăită imaginea muzicală. Auzul muzical timbral ca aptitudinea specifică muzicală constă în diferențierea conținutului muzical în urma simțirii, „trăirii” după caracteristicile timbrale.

În cercetările a multor savanți-muzicologi, pedagogi, a fost argumentat faptul de manifestare a acestei premise, predisunerii la copii de vârstă destul de fragidă (**Michel P.** [1, 89] – *copii la 2-3 luni*; **Vetlughina N. A.** [2,184] – *2-3 ani*; **Fullard W.** [3,68], **Loucks D.** [4,27] *4-5 ani*; **Lupu Jan** [5,49] – *5-7 ani*). Observațiile în cauză, ne îndeamnă să întreprindem o încercare a o transforma/forma/dezvolta într-o capacitate în cadrul activității muzicale.

Mulți muzicologi-profesori nu neagă faptul de manifestare a acestei capacități la copiii de vârstă mică, dar argumentează că ea este o formă supremă a auzului muzical (**Țăpin G. M.** [6,153]) recomandând a o forma/dezvolta la o vârstă mai înaintată.

Studiind problema dată, survine o întrebare firească - de ce apare o contradicție în tratarea categoriei de vârstă corespunzătoare întru realizarea procesului de formare/dezvoltare a acestei capacități?

Pentru a răspunde la această întrebare, vom analiza aspectul psihofiziologia al manifestării și dezvoltării acestei aptitudini.

E bine cunoscută afirmația că primele experiențe cognitive de diferențierea mesajului sonor la copii se manifestă prin intonațiile și *timbrul* sunetelor ce îl înconjoară – vocile umane. Rolul de bază revenind **timbrului** (intonația poate rămânea neschimbată, însă vocea mamei nu se confundă cu a altcuiva).

Cercetările muzicologilor **Eugen Nazaichenschii** [7,232], **Boris Teplov** [8,99], **Gabriela Cigolea** [9,120], **Vladimir Morozov** despre natura timbrului în special vocal, temelia lui și corelația cu formarea și dezvoltarea sistemului semantic de vorbire și articulație, confirmă că la baza procesului de percepție a timbrului stau în primul rând unele din principii generale de formare/creare și percepere a limbajului. Un punct de sprijin, pe care se baza B. Teplov în cercetările sale aparține lui V.Keler. În teoria keleriană, se descoperă o conexiune intimă între excitarea nervului auditiv și organelor de vocalizare. Copilul însușește destul de devreme limbajul (care este după esența sa timbral), ceea ce duce la dezvoltarea rapidă a **auzului timbral** (întâi *verbal*, mai târziu *muzical*) afirmă B.Teplov în baza probelor experimentale realizate (*senzațiile auditive*). Toate acestea confirmă că, prin vocalizarea sunetelor muzicale se perfecționează calitatea percepției și clasificării timbrurilor muzicali.

Fiind prima experiență cognitivă prin auz, ea ne va influența toată viața. Având în vedere că o astfel de experiență auditivă este mai „apropiată” omului, este logic de a începe un proces de formare a acestei capacități de la repertoriul de plan vocal. Acest lucru practic se face peste tot însă cântând copii nu-și dezvoltă capacitatea de a diferenția timbral muzica. Cum de evaluat, facultatea (aptitudinea) copilului de diferențiere timbrală a mesajului muzical?

Vorbind despre dezvoltarea auzului timbral, menționăm faptul, că orice capacitate muzicală se formează/dezvoltă numai în procesul activității muzicale. Dificultatea evaluării acestei capacități la copiii de vârstă preșcolară o constituie factorul fiziologic: până la o vârstă anumită ei sunt lipsiți de „coloristica” timbrală suficientă a vocii (cazurile când copilul imite anumite sonorități - vocile animalelor, sunetele înconjurătoare etc., nu este un argument în confirmarea dezvoltării *auzului muzical timbral*). Astfel, prioritatea dezvoltării capacităților muzicale le revine altor capacități - auzului melodic intonațional, simțului ritmic etc.

Prin urmare, **este nevoie de o descoperire a manifestărilor specifice și formarea unor noi forme de evaluare a auzului timbral adecvate pentru copii de vârsta preșcolară.**

Educația muzicală preșcolară propune studierea nu numai muzicii vocale (măcar că ea este mai „apropiată”), dar și muzicii instrumentale. Perceperea timbrului instrumental este legată în mai mare parte de aspectul acustic al sunetului. Materialul sursei sonore – ce caracterizează, „colorează” în mod specific sunetul, procesul de atacare a sunetului, până și posibilitățile acustice a lăcașului unde răsună acesta. Aici se menționează, că funcțiile cognitive a conștiinței umane se desfășoară în baza *acumulării* unor anumite asociații.

La baza acestui „*mecanism*” / proces de percepere și clasificare a imaginilor muzical-auditive după caracteristici timbrale stau principiile *gheschtalt - psihologiei* (germ. *imagine*), deoarece perceperea timbrului muzical se atribuie categoriei de aptitudini muzicale *sensoriale*. Deci Timbrul este însușirea sunetului în urma căreia conștientul omului decodifică, diferențiază, clasifică informația (conținutul) muzical-sonoră. Principiile acestui proces sunt:

segregația – clasificarea pe torente sonore, adică evidențierea din punct de vedere subiectiv, anumitor grupuri de surse sonore.;

asemănarea – sunetele asemănătoare după caracteristicile timbrale sunt atașate unei anumite surse sonore;

continuitate – sistemul auditiv este capabil să interpoaleze sunetul dintr-un anumit torent sonor (fără dispersare asupra sunetelor de altă natură);

„destinul comun” – sunetele ce pornesc din start, se modifică după intensitate sau înălțime sincronizat în anumite limite, care sunt atașate unei anumite surse sonore.

Deci pentru a percepe, a diferenția, a aprecia, a clasifica timbrul instrumental e nevoie de prezența (*mai mult sau mai puțin*) a **experienței muzical-auditive**. Realizarea acestui proces duce deseori la aplicarea în activitate a proceselor de percepție de altă natură, *vizuală*, spre exemplu. Astfel, depistăm niște trăsături comune în natura percepției de către *sistemul auditiv* a conținutului muzical cu principiile de percepere a *sistemului vizual*.

Reieșind din specificitatea percepției mesajului sonor după caracteristici timbrale, vom propune formularea unei metode pentru eficacitatea desfășurării procesului de formare/dezvoltare auzului muzical timbral la copiii de vârstă preșcolară.

Metoda „coloristicii sonore”:

Se aplică în activități muzicale dirijate, când muzicii analizate (anticipat audiate) i se atribuie caracteristici de culori și lumini. Atenția copiilor este orientată spre simțirea/trăirea mesajului muzical după calitatea timbrală. Condiția necesară de apariție a trăirii muzicale, este formarea unei anumite facultăți – **experienței muzical-emoționale**, în urma căreia subiectul (copilul), se lasă sub influența procesului de contemplare a artei muzicale. Propunem varianta de realizare a acestei metode, care se efectuează la două nivele diferite:

nivelul *verbal* (teoretic)- procedeul dat, este parțial bazat pe *metoda caracterizării poetice a muzicii*, și *metoda stimulării imaginației*.

Copiilor li se propune de a verbaliza emoțiile trăite a mesajul muzical (în urma însușirii) prin culori. Deoarece trăirea muzicii este un proces pur *individual*, activitatea dată trebuie să fie atent *dirijată* de către cadrul didactic. Acesta, la rândul său, evaluează caracterul personal al exteriorizării rezultatului și urmărește respectarea principiilor pur psihologice de suprapunere/asimilare a sonorităților muzicale cu culori (anumite calități timbrale se asociază cu culorile deschise, aprinse; altele - cu culori închise, sumbre). Principiul dat, atinge scopurile:

a) concentrarea atenției copilului la parametrul timbral în cadrul conținutului muzical;

b) dezvoltarea vocabularul copilului întru realizarea determinării și caracterizării verbale (de mai apoi) a mesajului muzical. nivelul *non verbal* (practic) – se bazează pe metoda „*reinterpretării*” artistice - „traducerea” muzicii în limbajul altor arte prin asociații (în cazul dat prin culori, colaj de culori).

Copiilor li se propune în urma percepției/trăirii mesajului muzical, să-și redea emoțiile, impresiile prin culori (*material didactic*). Astfel, la nivel de subconștient, încep acțiunea procesele psihice de *sinestezie*¹ (percepție *bisensorică*), ce condiționează la rândul său acuitatea percepției mesajului muzical după caracteristici timbrale – **Auzul muzical timbral**.

¹ *Synáisthesis* – greac. - compatibilitatea senzațiilor (*auditive, vizuale* etc.) <http://www.integratsia.ru/glossary.=209>

Formularea obiectivelor se efectuează în așa mod, încât rezolvarea lor să necesite o cercetare cognitiv-experimentală asupra materialului, o căutare și pătrundere în esența fenomenologică/artistică a lucrării muzicale – iată baza/esența obiectivului instructiv-creativ. Prin această metodă la copil se dezvoltă un înalt grad de independență în gândirea muzical-creativă, mobilizarea imaginației, îmbogățirea fanteziei, dezvoltarea intuiției creative, etc., capacități de auzire personificată și interpretare creativă.

Referințe bibliografice

1. MICHEL, P. The optimum development of musical abilities in the first years of life **În:** *Psychic of Music*, 1973.
2. ВЕТЛУГИНА, Н. А., *Музыкальное развитие ребёнка*. Москва: Просвещение, 1967.
3. FULLARD, W.G. *Operand training of aural musical discrimination with preschool children /JRME*. 1967.
4. LOUCKS, D. *The development of an instrument to measure instrumental timbre concepts of four-years-old children / Ohio State University*. - 1974.
5. LUPU, J. *Educarea auzului muzical dificil*. București, 1988.
6. ЦЫПИН, Г. М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
7. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.
8. ТЕПЛОВ, Б.М. *Психология музыкальных способностей. Сборник трудов*. Москва: Музыка, 1985
9. SEGOLEA G, VOX MENTIS. *Ghid practic pentru cîntat și vorbit.*, București: Ed. Europa nova, Ed. Armonia.

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА И ВОСПИТАНИЕ НЕКОТОРЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО КЛАССА CITIREA LA PRIMA VEDERE ȘI EDUCAREA UNOR CALITĂȚI DE GÂNDIRE A STUDENȚILOR CLASEI DE CONCERTMAISTRU SINCRONIZED MUSIC READING AND THE DEVELOPMENT OF OTHER NEEDED INTELLECTUAL CAPACITIES OF CONCERT MASTERING STUDENTS

ГАЛИНА МУНТЯН

И.о. профессора,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

Lucrarea dată este dedicată uneia dintre cele mai importante forme de activitate pentru fiecare muzician, și anume – citirea la prima vedere. O deosebită semnificație capătă citirea la prima vedere în procesul de lucru al maestrului de concert cu vocaliștii. Lucrarea descrie și analizează probleme concrete, apoi propune unele metode de studiere a acestei discipline, ceea ce constituie o sinteză a experienței practice personale.

The article is dedicated to first-sight music reading, one of the most important areas of activity for all musicians, this activity is especially important for the concert-master, since the concert-master spends significant time advising singers and vocal performers. The article analyzes and suggests specific methodological models to study the described discipline that were developed in the course of personal professional experience.

Чтение с листа – необходимое звено во всестороннем развитии учащихся и студентов-музыкантов. О пользе этого, музыкальная педагогика была осведомлена с давних пор. Ещё в XVII-XVIII веках высказывания на эту тему можно встретить у многих видных педагогов-музыкантов, например у Ф.Э.Баха. Со второй половины XIX столетия требования по читке с листа предъявлялись во всех авторитетных музыкальных заведениях России и за рубежом. Так в Московской Консерватории этому умению придавалось исключительное значение. Ректор этого учебного заведения, известный пианист Н.Г.Рубинштейн лично учил своих студентов аккомпанировать с листа концерты. Большое внимание чтению с листа уделяли такие известные мастера как Блуменфельд, Николаев, Нейгауз. Сегодня, практически в каждом музыкальном вузе как в Молдове, так и за ее пределами, существуют обязательные зачёты и экзамены по читке с листа, поскольку этот предмет позволяет усваивать студентам максимум информации

за минимальные сроки.

Чтение с листа представляет форму деятельности, которая открывает самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной литературой. Благодаря этому, пианист может самостоятельно ознакомиться с произведениями разных авторов, стилей и эпох. Для концертмейстера особенно важно ознакомление с оперными клавирами, камерно-инструментальными ансамблями, отдельными романсами и вокальными циклами. Происходит быстрая смена новых музыкальных восприятий, впечатлений, приток новой музыкальной информации. Естественно, что процесс музыкального восприятия находится при этом в нерасторжимом единстве с процессом музыкального мышления. Известный педагог Сухомлинский говорил, что особенно помогают те произведения, которые учащиеся читают с листа не для запоминания и заучивания наизусть, а из потребности мыслить, узнавать, открывать, и, наконец, изумляться.

При чтении с листа мышление учащегося тонизируется, восприятие становится более острым, цепким. К тому же ознакомление с новой музыкой – это всегда эмоциональный процесс. Игумнов говорил, что первое соприкосновение с ранее неизвестным произведением даёт волю чувству: остальное приходит потом.

Итак, фактор эмоционального порядка играет важную роль в художественно-образном мышлении. На эмоциональной волне происходит общий подъём музыкальных и интеллектуальных действий, они насыщаются большой позитивной энергетикой. По этой причине занятия по чтению с листа способствуют качественному улучшению самих процессов музыкального мышления, а также общего развития учащегося. К сожалению, несмотря на богатые традиции в методике обучения фортепианному исполнительству, музыкальная педагогика не располагает методикой обучения чтению с листа. На основе личной педагогической практике предлагаю основные положения методики чтения с листа.

Одним из главных условий чтения с листа заключено в мысленном (зрительном) опережении читающим того, что непосредственно играет им в данный момент. Воспринимая нотный текст, читающий трансформирует его с помощью внутреннего слуха в звуковую картину, которую затем переносит на фортепиано. Это соответствует формуле «вижу-слышу-играю».

Важное положение выражается в неотрывности взгляда играющего от нотного текста. Концертмейстеру, аккомпанирующему вокалистам, следует быть особенно внимательным, так как ему необходимо зрительно следить также за строкой вокальной партии.

Следующее условие – ориентироваться при игре по контурным очертаниям нотных структур, схватывая общую конфигурацию мелодических рисунков, их движения в звуковом пространстве, узнавая различные аккордовые созвучия. Не следует абсолютно точно воспроизводить каждый звук на нотоносце. Важно уточнить нижний звук (гармоничную басовую основу) и разгадать остальные звуки по относительному расстоянию между ними, почувствовать внутренним слухом и чутьём вертикальную гармонию (это даёт выигрыш во времени). Затем в фактуре учащийся найдёт уже знакомые гаммы, арпеджио разных видов, тремоло, альбертиевы басы. Знакомые фактурные клише помогают разгрузить внимание играющего.

Ещё несколько советов из своего педагогического опыта: а). Читая с листа неизвестное произведение, учащийся не должен обязательно играть каждую ноту. Это касается в первую очередь аккордовых комплексов и созвучий, которые можно сокращать, но мелодический рисунок и басы желательно воспроизводить полностью. б). Внимание учащегося должно быть сосредоточено на исполнении завершённой музыкальной мысли, т.е. на целостных музыкальных фразах, предложениях. в). Прежде чем начинать читку с листа, следует мысленно прочесть ноты, или, другими словами, как предлагал ещё Р.Шуман, «пробежать глазами» новое произведение. При этом вырабатываются внутренние музыкально-слуховые представления, которые служат надёжной опорой в игре.

Теперь более конкретно остановимся на специфике чтения с листа концертмейстера, работающего с вокалистами. Работа концертмейстера с вокалистами необычайно специфична. Она предполагает не только умение читать с листа, но и вести распевку певца, транспонировать,

дублировать вокальную партию на фортепиано, показывать певцу вступление, следить за чистотой певческой интонации, за отчётливостью дикции, правильностью нюансировки. Концертмейстер должен знать диапазоны певческих голосов и особенности каждого конкретного голоса.

За каждым из названных положений скрывается множество задач. Так, например, уметь читать с листа – это значит не только обладать особенностью мгновенно охватывать, внутренне слышать и точно воспроизводить всю ткань произведения (т.е. и фортепианную, и вокальную партии), но и уметь видеть текст хотя бы на два такта вперёд, чтобы улавливать и отражать в своём аккомпанементе ритмические, темповые, динамические нюансы сольной партии, а кроме того, быть внимательным к произношению слова певцом.

Этому пианиста следует обучать с самого начала его пребывания в учебном заведении, а не сталкивать его со множеством проблем потом, решать которые придётся путём «проби ошибок». В музыкальном вузе существует концертмейстерский класс, специально направленный на соответствующую деятельность. И педагог этого класса обязан иметь ввиду все особенности и специфику будущей работы молодого специалиста. В первую очередь перед педагогом и стоит задача научить студента читать с листа. Умение читать с листа вырабатывается лишь при систематической работе в течение всех лет обучения. Чтение с листа незнакомого произведения должно начинаться с тщательного анализа. Следует выяснить всё, что связано с именами создателей сочинения, со временем его написания; внимательно прочитать текст, вникая во все его детали; определить характер музыки, темп, грани формы, структуру тем, внутренние смысловые акценты. При наличии развитого внутреннего слуха постараться пропеть мелодию, определить зоны, сложные в интонационном и ритмическом плане и разобраться в возникших трудностях. В случае отсутствия специальной подготовки учащегося можно начинать анализ с работы, обычной при освоении нотной грамоты: предложить назвать ноты мелодической линии, проговорить ноты в указанном ритме, дирижируя рукой; затем пропеть мелодию нотами и, наконец, со словами.

С первых занятий следует приучать учащегося читать не отдельные звуки, а мотивные комплексы, отмечая при этом, как движется мелодия (постепенно или скачками, вверх или вниз), какого её ритмическое оформление (соотношение долгих и коротких либо одинаковых длительностей).

В качестве репертуара для чтения с листа рекомендуется использовать произведения, которые не включают в себе сложных музыкальных заданий и носят преимущественно напевный характер. Желательно брать произведения, в которых фортепианная партия дублирует вокальную строку.

Основная нагрузка во время занятий с концертмейстером без педагога ложится на разучивание программ по специальности. Эту работу условно можно разделить на несколько этапов:

- . предварительное ознакомление с произведением;
- . работа с поэтическим текстом;
- . работа над мелодической и ритмической линиями;
- . поиск кульминации;
- . работа над формой произведения;
- . ознакомление с партией фортепиано.

Возможны следующие методы работы: вначале концертмейстер несколько раз проигрывает произведение, соединяя фортепианную и вокальную партии; либо концертмейстер играет фортепианную партию, а учащийся-вокалист – вокальную. Формы работы на этом этапе предварительного ознакомления с произведением те же, что и при чтении с листа. На начальном этапе необходимо, чтоб учащийся тщательно продумал и разметил цезуры. Ознакомление с поэтическим текстом лучше начинать с истории его создания. Затем внимательно прочитать, продекламировать текст и разобрать его (нередко учащиеся не могут вспомнить слова, не пропев мелодии).

При работе с поэтическим текстом не следует забывать и о дикции. Надо следить, чтобы гласные звуки были сформированы близко, устойчиво и определённно, а согласные – произнесены энергично, но не утрированно.

Только тогда, когда поэтический текст осознан и проработан, его можно соединить с мелодической линией. Необходимо обратить внимание на то, как учащийся произносит и соединяет слоги. Гласные звуки являются наиболее вокальным элементом слова. Они ведут вокальную линию и поэтому должны выдерживаться в меру полной длительности. Затем следует переходить мгновенно на следующий слог, быстро и чётко произнося согласные, если таковые имеются. Если слог заканчивается на согласную, надо выдержать полную длительность гласной, а согласную быстро и отчётливо произнести вместе со следующим слогом.

Учащийся должен научиться находить точку наивысшего подъёма, главную точку музыкально-смыслового содержания произведения, т.е. кульминацию. Выявить это можно различными средствами музыкальной выразительности – нарастающим *crescendo* к кульминационному звуку (например, в романсе П.И.Чайковского *Страшная минута* это фраза «О, внимли же мольбе моей»), либо особой тембровой окраской звука, неожиданным *piano* (в романсе П.И.Чайковского *Погоди* фраза «Милый друг, это жизнь, а не грёзы»), либо выразительной паузой, заключительной каденции в арии, финальным отыгрышем фортепианной партии и т.д.

При разучивании нотного текста произведения с вокалистом нельзя ограничиваться только выучиванием вокальной партии. Необходимо ознакомиться со всей фактурой произведения, то есть и с партией концертмейстера. Певцы часто слышат только себя, не обращая внимание на партию фортепиано и не воспринимают её как основную часть произведения.

SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF MUSICAL SENSITIVENESS IN STUDYING THE VOCAL AND CHORAL WORKS OF F. CHOPIN

UNELE ASPECTE FORMATIV-PEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A SENSIBILITĂȚII MUZICALE ÎN STUDIUL LUCRĂRILOR VOCALE ȘI CORALE ALE LUI F. CHOPIN

LARISA BALABAN,

conferențiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

ADELINA ȘTEFĂRȚA,

conferențiar universitar, doctor
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Spre deosebire de mulți dintre predecesorii și contemporanii săi, Frédéric Chopin este cunoscut în primul rând ca autor al unor lucrări de referință pentru pian. Totuși, F.Chopin nu a ocolit în creația sa genurile vocale, care erau foarte răspândite în perioada romantică. El este autorul a circa douăzeci de cântece lirice pentru voce și pian, pe cuvintele unor poeți polonezi, pe care le-a scris, practic, pe parcursul întregii sale vieți.

În articol este prezentată o analiză succintă a lucrărilor sale (cântece și transpuneri pentru cor), din punctul de vedere al interpretării acestora dar și valențele formativ-pedagogice de dezvoltare a sensibilității muzicale la studenți.

Being concerned with the combination of “the Beauty” with “the Good” (kalokagthon) from the time of Homer and the ancient Greeks, through Renaissance, the neo-humanism of the 18th century till the contemporary epoch, humanity is permanently looking for ways and means of achieving an efficient aesthetic education. Together with the other sides of education (intellectual, moral, physical, professional) (according to Rene Hubert) this aims at the harmonious development of a personality, with not a “closed” but an open general and specialized culture, able to reorganize in concordance with the transformations and changes which take place in our modern society, a personality able to develop

its own cognitive, emotional and psychomotor capacities. This desideratum can be achieved only through an adequate symbiosis of all the components of education. We cannot consider intellectual education as the only and the most important part of the instructive-educational process, because this is characterized by an organic proportioning, whose modification brings prejudice to the natural development of a personality. Also because neither the moral nor the physical education, as well as the professional one, can be understood as a decisive component of education. Only the combination of all the components lead to the multilateral development of the personality.

In contemporary life the necessity of an adequate aesthetic and artistic education increases considerably. Aesthetic education helps individuals to learn; to perceive, to “taste” and to appreciate the authentic values of art and society. The appearance of new genres and forms of art is accompanied by the risk of radical modification of the criteria of aesthetic appreciation. But, in parallel, these changes lead to the intellectualization of art, to the conscious understanding of artistic values and it needs the formation of a new public, that will be able to distinguish the authentic from, the false, the beauty from the ugly, the moral from the immoral. In this way it is very important how we study and perform the musical (valuable) pieces. In our case, we researched the modalities of interpretation of vocal and choral works of F. Chopin.

Unlike many predecessors and contemporaries, Frederic Chopin is known, first of all, as the author of works for piano. At the same time the vocal genre which was greatly developed in romanticism makes a part of F. Chopin's works. Chopin is the author of nearly 20 lyrical songs for piano and voice written on the lyrics of the Polish poets during the composer's creative activity (from 1829 to 1847): *The song of grief* (by V. Paul), *My beloved* and *Away from my eyes* (by A. Mitskevitch), *Melancholy* (by B. Zaleskiy), *The Lithuanian song* (by S. Vitvitskiy), *The melody* (the author is unknown), rural songs: *Spring*, *Desire*, *The sorrowful river*, *A party*, *What does a girl like?*, *A messenger*, *A warrior*, *A groom*, *A nice guy*, *A ringlet* (by S. Vitvitskiy), the meditation *Two deaths* (by B. Zaleskiy). After the composer's death in 1859 the songs were collected and published in one collection by Chopin's friend I. Fontana.

Some of his works which are mazurkas, etudes and preludes have been arranged for chorus. The Russian composer, pianist, conductor and public man M. A. Balakirev is one of the authors of popular arrangements for the mixed chorus a cappella of two Chopin's mazurkas which have been joined in one chorus (of *Mazurka* es-moll, opus 6, № 4 *Presto, ma non troppo* and *Mazurka* As-Dur, opus 41, № 4 *Allegretto*). Balakirev enriched the colour of the original using choral means. It is little-known that it was Balakirev who was the editor of the first-ever Collected works of Chopin which was published in Russia in 1861-1864 (and later the editor of other Chopin's works) and also the author of the reinstrumentation of Chopin's *First piano concerto* (1909) and an orchestral *Suite* (1910). Also are well-known the arrangements of *Etude* E-Dur, opus 10, №3 *Lento ma non troppo* done by Lilian Durocher for mixed chorus with piano accompaniment on religious lyrics (published in 1956) and the *Prelude* Fis-Dur, opus 28, №13 *Lento* for solo, chorus, violin, violoncello and organ written on the lyrics of the Polish poet Kornel Whayskiy and by the pianist Karl Mikuly (1821-1857), Chopin's student and follower, etc.

When studying these musical pieces of F. Chopin, we have to develop some interesting aesthetic entities. For example: when we analyze the vocal and choral music of Chopin for a good interpretation, we have to develop the musical sensitiveness and all its components. What are these components? According to researches, musical sensitiveness as an aesthetical term has the following components:

- melodic hearing, harmonic hearing and the sense of rhythm form the basis of musical perceiving, forming the first side of musical sensitiveness. Melodic hearing is the capacity to receive, recognize and reproduce a monophonic melody. The perception of a melody supposes its understanding not as a succession of sounds, but as an expression of a certain integral content. Each melodic line represents an “up” and “down” movement; the sounds also form a great number of intervals. The formation of melodic hearing as a psychological basis of musical sensitiveness consists in: a) “learning” the recognition and

reproduction of the movement's direction, i.e. (that is) the melody's movement "up" and "down"; b) "learning" the recognition and reproduction of the qualitative relation between sounds, that is – intervals.

The first level (melodic hearing) is easier to be achieved, because the "melodic curb" can be detected by any individual. The second level (harmonious hearing) is more difficult to achieve, because one needs to recognize the quality to be compared. The form of the waves (the timbre) can become an obstacle, which hinder to determine the frequency of the waves (the height). Such kind of hearing can be achieved with the help of observation. An excellent melodic hearing is characterized by a quick, easy and rapid grasp of the "qualities" of sounds included in an interval. So, melodic hearing is the capacity to recognize the "horizontal" movement of sounds, and the capacity to distinguish each sound of the melody separately and in close relation with the next or the previous sound. Harmonious hearing is the capacity to grasp the musical sounds presented simultaneously. So, the person who perceives the "vertical" musical line, perceives some musical sounds which form a chord and is able to separate them, has a harmonious hearing.

If melodic hearing permits the merging of all the sounds in a line, and the person has to recognize the line's movement, then harmonious hearing gives the possibility to feel several simultaneous sounds. In the end we obtain "a unique image" of the sonorous complex and individual sensations which correspond to the components of the sounds".

A melody cannot be perceived without the sense of rhythm, which makes the melody be perceived as a system of sounds, each having intensity, length and colour. The rhythm characterizes the mode of unfolding the musical phenomenon in time. The sense of rhythm is the capacity to understand the succession; the successive setting of the length of the sounds. This capacity is closely connected with the mechanism of the motive reproduction. We achieve the sense of rhythm with the help of conscious and unconscious exercise (in different musical-rhythmic activities) and in the process of perceiving a concrete musical content. It is important to mention that musical hearing is developed through different independent musical activities and in the process of musical education. It means, while studying the vocal and choral pieces of F. Chopin, we develop the first side of musical sensitiveness.

- Each musical work shows a certain group of ideas and feelings; "that is why its perception cannot be reduced to passive neutral recording of sonoric complexes, but it obligatorily supposes catching (overhearing) the ideatic and emotional-affective significance which it has" [1, 78]. So, the sum of ideas, emotions, feelings included into a musical work form the second component (side) – the affective one of musical sensitiveness. And, for sure, when studying the vocal and choral music of F. Chopin we develop the second side of the musical sensitiveness.

Chopin considered musical interpretation, in particular and music in general as the "art of expressing the thoughts by means of sounds" ("L'art d'exprimer ses pensées par les sons"), as the art of sounds operating ("L'art de manier les sons"), as the manifestation of our feelings in sounds ("La manifestation de notre sentiment par les sons") [2, 15]. The composer was deeply convinced that the human voice is "the perfect interpreter, the transmitter of human feeling, that is the most delicate instrument of interpretation and while he was healthy he did not miss any chance to listen to good singers" [2, 35]. Even to his students-pianists he recommended to learn the art of singing. In Chopin's opinion, "the plasticity of tempo, the naturalness of expression are inseparably connected with the art of playing the piano" [2, 31].

The third side (component) through which we achieve the passage to the rational side of cognition – aesthetic taste – is the capacity to react spontaneously through a feeling of satisfaction or dissatisfaction gives the aesthetic objects and process; the capacity which is supported by the intuitive and certain understanding, judgment, appreciation of aesthetic values. According to researches, taste is permanently present when studying the vocal and choral music of F. Chopin.

While performing Chopin's compositions it is necessary to take into consideration those

requirements which the composer asked from performers: he tried to develop his students' exclusive cantilena of playing, plasticity, prominence, for him it was important to make his students discover the expressive basis, the conception of the work.

Many sources give information that while playing his compositions Chopin along with discovering the depth and the essence of the content always paid attention to their genre peculiarities. His contemporaries mentioned that "in his playing, in melody phrasing, in his ability to underline a theme, in creating the melodic line he was unsurpassed" [3, 291]. "Under his fingers the musical phrase was singing and with such clearness that every note became a word, every phrase became a thought. It was a speech deprived of pomposity, simple and at the same time elevated" – K. Mikuly was telling R. Katchalskiy [2, 31].

Performers should take into consideration Chopin's performing style, which is distinguished by the most delicate ornamentation of details and is simultaneously combined with the poetic inspiration of the whole composition, with refined flexibility, delicate melodism and rhythmic determination, and also those special requirements to the interpretation which romanticism requires as a whole.

Performers also should consider various stylistic orientations of Chopin's works which can be conditionally divided into 2 groups: the Polish and the European ones. In most of his etudes, preludes, scherzos, nocturnes, ballads, impromptus, rondos and waltzes the influence of the European music is noticeable while his mazurkas and polonaises are deeply national.

In Chopin's songs is reflected the beauty of both the Polish folk songs and modern romance city music. Distinctive folk-national elements characterize his mazurkas: a combination of song and dance features, the use of the popular modus (Frigic, Lidic, variable, the use of polymodus, etc.), structures imitating the popular band, syncopes, accents, dotted rhythmic on different beats, polymetry, etc.

Mazurkas es-moll, op.6, №4 *Presto, ma non troppo* and As-Dur, op.41, №4 *Allegretto* – even without having obvious technical difficulties require from the singers certain skills in the reproduction of the original rhythmic and character of their motion. These animated dances of triple time format are characterized by the rhythmic crushing of a strong beat, unsteady accents (very often they are placed on weak beats of bar), prevalence of jumps in melody. The dancing melodies of the mazurkas which arise from rhythms and intonations of popular music reproduce a lyrical poem (As-Dur, op.41, №4) and a minor scene of rural life (es-moll, op.6, №4).

All Chopin's creative work and mazurkas in particular are pierced by melancholy for his native land which became for the composer a romantic ideal. For Chopin, mazurka is the symbol of Poland (he had to move to Paris). The composer poeticized and dramatized his mazurkas which are beyond a dancing genre¹.

Etude E-Dur, op. 10, №3 *Lento ma non troppo* is characterized by special simplicity and romanticism of melody. In the genre of etude Chopin did not limit himself to technical complexity which is an indispensable condition of this genre, but he tends to the expressiveness (here its basis is the melody) and to the artistic character of miniature. As to etudes, whose images are beyond the given genre, Chopin fills them with poetic features and creates examples of artistic (concerto) etude.

The width and continuous development in slow tempo of the smooth, melodious tune of *Etude* E-Dur (with prevailing stops at the dominant) require from chorists to give special attention to breathing. The pathetic melody is distinguished by a wide extent: it sounds within 21 steps forming 2 musical sentences not interrupted by pauses. The main expressive means here are crescendo and diminuendo and also a special *rubato* of Chopin, expressing a complex changing of spirit.

¹ Starting with Michał Kleofas Ogiński, we can observe at Polish composers (who were the direct predecessors of F. Chopin) the tendency of poetic feature in the genre of mazurka: G. Venevskiy, I. Alsner, K. Kurpinskiy, F. Ostrovskiy, M. Schimanovskaya and many other Polish composers composed mazurkas.

7 *ten.* *rit. mf* *p a tempo*

8 *rit. mf* *p a tempo*

9 *p a tempo*

Soprano
oth - er ----- we of - fer this prayer: "Fath - er of Love -----

Alto
oth - er ----- we of - fer this prayer: "Fath - er of Love -----

Tenor
oth - er ----- we of - fer this prayer: "Fath - er of Love -----

Bass
oth - er ----- we of - fer this prayer: "Fath - er of Love -----

Piano

The fourth side of sensitiveness – the RATIONAL one, consists of the following elements:
- aesthetic judgment, that act of consultation and hierarchization of aesthetic objects into an axial field, based on some criteria. There are two forms:

a) the primary form – judgment of taste – the expression of spontaneous appreciation, through the prism (angle) of personal taste of aesthetic objects. Although the judgment of taste is the expression of an aesthetic attitude, socially determined, it is intensely coloured by the subjectivity of the person it is emitted by;

b) the superior form – judgment of values – is the expression of consultative appreciation through the (prism/angle) of taste, and that of the aesthetic ideal on the aesthetic object as well. It expresses a theoretical point of view, which requires logical and axial validity;

AESTHETIC PERSUASION is characterized by the presence of a stable belief. Persuasion represents the ideas about beauty, which becoming an internal motive, orientate and lead the preoccupation of a human being in the complicated process of assimilation of “beauty” in his/her way of life, in his/her relations with the world and other people;

AESTHETIC IDEAL – is the perfect reflexion of what exists, but mainly of what it should be; the level of consummation of what can be achieved in a certain sphere.

There are relations of interdependence between the ideal and taste. The aesthetic ideal orientates the tastes into a certain direction, and the tastes assure a content proper for the ideal. The aesthetic ideal orientates and influences the whole aesthetic experience.

The components of the rational level form the aesthetic attitude as well, i.e. that-group of spiritual reactions of a human being given aesthetic values. F. Chopin in a new way interpreted many genres having revived the genre of prelude on a romantic basis. His preludes with all their laconicism became independent and artistically completed works. Each of his 24 preludes is composed in its tonality (a major + a parallel minor), according to the tonality they are placed on the quarto and quinto circle.

The preludes are contrastive and various in expressive means, each of them corresponds to its unique image and psychological state (from intimate – lyrical mood to strongly pronounced dramatism).

Prelude Fis-Dur, op. 28, 13 *Lento* is characterized by the state of a certain contemplation and agitated prayer: a constant return to Ais which recitatively and persistently addresses upwards) from which the composition has begun. There the sound is long and, at the same time, here there is some kind of optionality and romantic innuendo. *Prelude* Fis-Dur requires from chorists an unusually wide and long breathing.

“Chopin is the purest and most profound romantic but in his romanticism there is nothing superficial, ostensible and theatrical... Plasticity, a sense of proportion, congenital grace, “spiritual aristocratism”, noble and sincere romanticism is, in our opinion, that complex of characteristic traits necessary for performing of Chopin’s works. It is Chopin, this purest and most perfect romantic that most of all requires reconsideration, new ways of interpretation and a deep study of his Personality – immersion into his style... For the performers of Chopin’s works this it is not less precious and important than for musicologists” [4, 187].

Reference bibliography

1. АНАНЬЕВ, Б. Г. *Избранные психологические труды*. Т.1. Москва: Педагогика, 1980.
2. МИЛЬШТЕЙН, Я. *Советы Шопена пианистам*. Москва: Музыка, 1973.
3. СОЛОВЦОВ, А. *Фридерик Шопен. Жизнь и творчество*. Москва: Музыка, 1983.
4. ГОРНОСТАЕВА, В. *Мысли о Ф. Шопене*. Сост. и общ. ред. М. Соколова. В: *Вопросы фортепианного исполнительства*. Москва: Музыка, 1973, вып. 3.
5. IONESCU, M; RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995.
6. POPESCU-NTVEANU, P; GOLU, M. *Sensibilitatea. Modalități de recepție senzorială*. București: Editura Albatros, 1970.

СБОРНИКИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МОЛДАВСКИХ АВТОРОВ ПОД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ РЕДАКЦИЕЙ ПЕДАГОГОВ- ПИАНИСТОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

CULEGERI DE OPERE PENTRU PIAN ALE COMPOZITORILOR DIN MOLDOVA ÎN
REDACȚIA INTERPRETATIVĂ A PEDAGOGILOR-PIANIȘTI DIN REPUBLICA MOLDOVA
COLLECTIONS OF PIANO WORKS BY COMPOSERS FROM REPUBLIC OF MOLDOVA
WORKING OUT BY TEACHERS

ЕЛЕНА ГУПАЛОВА

lector superior, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

In this article were used collections under the elaboration of the best known pianist educators from Republic of Moldova (V. Govorov, L. Vaverco, A. Mirosnicov and others), in which were included plays for piano of the contemporary Moldavian composers, included in the republican concert performer, pedagogical and for competition. In these editions were presented ample the pianist creation of some known Moldavian composers: L. Gurov, V. Zagarovschi, Șt. and Gh. Neaga, Z. Tkaci, S. Lungu, V. Rotaru and others. All plays of these collections can fill the pedagogical repertory of the students from the musical schools and music academy, and the programs of the concerts of the professional pianists.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом-музыкантом, является воспитание у будущего исполнителя умения самостоятельно и сознательно разбираться в указаниях автора в нотном тексте, умения работать над фразировкой и правильной интонацией. Отметим здесь определённые достижения молдавской педагогической и исполнительской музыкальной культуры, которая дала в редакционно-издательской области ряд образцов тонкой, вдумчивой работы над текстом, основанной на бережном отношении к авторским указаниям, на стремлении редактора проникнуть в смысл этих указаний, а не «исправлять» автора.

Известный пианист и композитор Д.Благой отмечал, что значение фортепианного репертуара для творческого совершенствования исполнителей-профессионалов и для художественного

роста учащихся различно. Для первых интерпретация произведения – прежде всего **цель их деятельности**, для учащихся же изучение музыкальных сочинений является **средством обучения**. Поэтому и существует «различие требований, предъявляемых к двум категориям музыкального репертуара: **концертному** – для музыкантов-профессионалов, и **педагогическому** – для учащихся...Плавный переход от одного вида репертуара к другому соответствует постепенному становлению профессионального музыканта-исполнителя» [1, 66-67.].

Переходя к исследованию следующей категории республиканских фортепианных сборников, мы обнаружили, что произведения в них приближаются по своему стилю (виртуозный концертный), характеру содержания (скерцозность, токкатность и т. д.) и жанровому составу (сюиты, сонаты, фортепианные циклы) к исполнительскому репертуару профессиональных пианистов. Поэтому логичной выглядит их публикация под исполнительской редакцией ведущих педагогов края.

В начале 60-х годов, в Республике Молдова был выпущен сборник *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов* (1961), составленный преподавателем К.Ененко и предназначенный для музыкальных школ, училищ и консерваторий. Здесь впервые были собраны фортепианные сочинения современных молдавских авторов, вошедшие в республиканский концертный, конкурсный и педагогический репертуар. В этом издании, наряду с сочинениями композиторов старшего поколения: Шт.Няги, Л.Гурова, С.Лобеля и др., было представлено фортепианное творчество молодых молдавских авторов: В.Загорского, Г.Няги, З.Ткач, С.Лунгула, А.Муляра, М.Фишмана и др.

Настоящее издание дало возможность впервые собрать воедино лучшие образцы фортепианных произведений малой формы отечественных композиторов. В сборнике были представлены не только произведения, близкие жанрам молдавского фольклора: *Бессарабка*, *Жок* Шт.Няги, *Молдавский танец* и *Колыбельная* Л.Гурова, *Колыбельная* З.Ткач, *Дойна* Г.Няги, *Хора* С.Лунгула, но и другие миниатюры жанрового характера: *Токката* (Л.Беров, С.Лобель, Г.Няга), *Юмореска* А.Муляра, *Скерцо* С.Шапиро и *Скерцино* М.Фишмана, *Рассказ* З.Ткач, *Этюд-экспромт* В.Загорского, *Прелюдия* Шт.Няги и Г.Няги, *Каприччио* М.Фишмана, *Рондо*, *Оляндра*, *Поэма* С.Лобеля.

Основной заслугой этого собрания молдавских авторов является то, что буквально все произведения, включённые в него, вплоть до сегодняшних дней сохранили свою актуальность и привлекательность. Большинство из них довольно часто используется в педагогической, концертной и конкурсной практике республики (причём, на всех 3-х уровнях профессионального музыкального образования, как и было заявлено автором¹ во вступительном слове).

В 1972 году кишинёвским издательством *Cartea Moldovenească* в сборнике *Muzică moldovenească pentru pian: Opere alese*¹ были опубликованы фортепианные миниатюры молдавских авторов под исполнительской редакцией пианиста Владислава Говорова – директора музыкальной школы-десятилетки *им. Е.Коки* (впоследствии директора музыкального училища *им. Шт.Няги*). В предисловии к изданию редактор-составитель отметил, что некоторые сочинения современных композиторов, представленные здесь (*Cinci prelucrări din folclor, Codrii, Doină, Joc, Măi, băiete, Fata cu ochii verzi* З.Ткач, *Doină, Horă, Bătuta, Joc* А.Люксембурга) продолжают традиции молдавских композиторов XIX в., произведения которых также были включены в данный сборник (*К.Микули Horă, Studiu, Ч.Порумбеску Bătrîneasca, Г.Музическу Văleanca, Vine ştiuca de la baltă, Моşulică, Corăbiereasca, Răşai lună, Arde-mă, frige-mă* и др.).

Фольклорные обработки З.Ткач, как и фортепианный цикл А.Люксембурга, представляют собой небольшие жанровые зарисовки, в основе которых лежат народные первоисточники – *Дойна, Хора, Бэтута, Жок*. Тематический материал этих музыкальных сценок либо заимствован непосредственно из фольклора, как в произведениях З.Ткач, либо воссоздаёт его особенности в виде программной миниатюры или музыкальной картинки, связанной с колоритом молдавской природы, как в цикле пьес А.Люксембурга. Наряду с фольклорными

¹ *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов*. (Для музыкальных школ, училищ и консерваторий.) – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1961.

обработками и произведениями, примыкающими к первичным песенно-танцевальным жанрам Молдовы, в данном сборнике представлены и фортепианные миниатюры жанров европейской профессиональной музыки, принадлежащие современным отечественным авторам: *Токката* Г.Няги, *Прелюдия* (d-moll) и *Каприччио* С.Лунгула, две из которых – *Токката* и *Каприччио* – близки к концертно-виртуозному стилю.

В начале 70-х годов известному педагогу Л.Ваверко было предложено составить и отредактировать фортепианные сборники произведений молдавских авторов, которые были опубликованы в республиканских издательствах *Картя Молдовеняскэ* и *Литература Артистикэ* в 1971, 1975 и 1979 годах. В этих нотных изданиях ей удалось разместить большую часть отечественного репертуара, который вскоре стал необыкновенно популярным во всей республике. Большинство произведений здесь было опубликовано впервые. Л.Ваверко пришлось значительно потрудиться в поисках оптимального исполнительского решения для каждого из опусов, ещё не имеющих каких-либо устоявшихся трактовок.

В предисловии ко всем своим нотным изданиям Л.Ваверко отмечала, что различная степень сложности этих сочинений позволяет рекомендовать их исполнителям различного уровня – как школьникам, так и студентам. Например, в нотное издание 1971 г. вошли фортепианные пьесы, которые могут быть востребованы как в детских музыкальных школах (*Игра*, *Дуэт*, *Токкати*на Г.Няги), так и в музыкальных колледжах (*Экспромт*, *Колыбельная* З.Ткач), а также в Академии Музыки (*Гавот* А.Стырчи).

В самом начале 80-х годов в московском издательстве *Музыка* был издан нотный сборник *Пьесы композиторов Молдавии для фортепиано* (1980), составленный преподавателем Молдгосконсерватории А.Х.Мирошниковым. В данное собрание были включены не только уже известные концертные произведения молдавских композиторов-классиков и представителей старшего поколения (*Жок* Шт.Няги, *Бэтуда* С.Лобеля, *Хора* С.Лунгула, *Токката* и *Дойна* Г.Няги, *Колыбельная* В.Загорского), но и новые фортепианные миниатюры молдавских композиторов (*Старинный танец* В.Ротару, *Фуга* О.Негруцы, Четыре пьесы из цикла *Акварели – I. Воспоминание, II. Ostinato, III. Пейзаж, IV. Танец* А.Люксембурга). В сборнике отсутствует пояснительная записка автора, но зато есть описания специфических особенностей некоторых народных молдавских песен и танцев, основные жанровые разновидности которых присутствуют в этом издании. Так, редактор вводит в сноску к каждой из соответствующих миниатюр (*Хора*, *Бэтуда*, *Жок*) характеристику её фольклорных истоков.

В 1987 году в Московском издательстве *Советский композитор* увидел свет ещё один сборник под исполнительской редакцией А.Мирошникова – *Произведения*

*молдавских композиторов для фортепиано*². В данную хрестоматию вошли более сложные концертные произведения отечественных композиторов. В этом нотном издании, как и в предыдущем сборнике, составленном А.Мирошниковым, уже известные произведения молдавских авторов – *Бессарабка* Шт.Няги, *Этюд-экспромт* В.Загорского, *Колыбельная* Л.Гурова, – соседствуют с ранее неопубликованными, а также недавно созданными пьесами (четыре пьесы из цикла *Акварели* А.Люксембурга: *Прелюдия*, *Шутка*, *Отзвуки*, *Постлюдия*; *Две импровизации* В.Ротару; *Дождливый день* (на тему Н. Русу-Козулиной) В.Биткина; *Контраст* А.Стырчи; *Маски* С.Лунгула; *Праздничная поэма* В.Сечкина; *Концертное скерцо* С.Лобеля). К ряду положительных сторон сборника можно отнести тщательную редакторскую работу А.Мирошникова (аппликатура, артикуляция, фразировочные лиги, педализация) и удачный подбор опубликованного репертуара.

Последним фортепианным сборником столетия, в состав которого вошли концертные произведения композиторов Республики Молдова, стали *Piese pentru pian*², опубликованные в 1988 году в кишинёвском издательстве *Literatura artistică* под исполнительской редакцией преподавателей Молдгосконсерватории В.Левинзона и С.Коваленко. В рассматриваемый

² Константин Ененко на протяжении ряда лет (1960–1971) работал на кафедре духовых инструментов в Институте Искусств им. Г.Музическу.

сборник были включены наиболее популярные произведения молдавских авторов (*Două preludii* А.Стырчи, *Nuvelă* В.Загорского) и впервые изданные пьесы, совсем недавно вошедшие в республиканский концертно-конкурсный репертуар (*Improvizație și Toccatină, Expromt* В.Ротару; *Joc haiducesc, Popas în codru* Г.Мусти; *Preludiu* К.Руснака; *Baladă (Lejendă), Joc ciobănesc* П.Русу; *Dans lent, Studiu de concert* Г.Няги, *Preludiu (cis-moll), Scherzo* С.Лунгула; *Două preludii* М.Стырчи; *Malagenia* из балета *La Răscruce* В.Загорского. В этом издании отсутствуют редакторские пометки и педагогическая корректура материала. Поскольку данное собрание адресовано зрелым музыкантам, составители для своей публикации использовали только «уртекст» или авторскую рукопись, предоставляя исполнителю самому выбрать наиболее подходящую аппликатуру и педализацию.

В заключение подытожим наши наблюдения над основными республиканскими нотными изданиями и учебными пособиями для фортепиано, проанализированными в данной статье:

- Во всех исследуемых изданиях, предназначенных для обучения профессиональных пианистов, прослеживается тенденция к преобладанию произведений малой формы отечественных авторов (оригинальные пьесы, части сонат и сюит и миниатюры для фортепиано соло).

- Фортепианные произведения, включенные в сборники и изданные ведущими педагогами-пианистами, более эффективно внедряются в педагогическую практику музыкальных учебных заведений Республики Молдова. Их содержание более доступно и педагогам, и учащимся благодаря профессиональному подходу к дидактическому подбору нотного материала и специфическим исполнительским редакторским ремаркам.

Библиографические ссылки

1. БЛАГОЙ, Д. Композитор и педагог. *În. Вопросы фортепианной педагогики*. Ред. В. Натансон, Вып. 1. – Москва: Изд. Музыка, 1963.

DESPRE DEZVOLTAREA ABILITĂȚII CITIRII NOTELOR LA PRIMA VEDERE ÎN PRACTICA VIOLONISTICĂ

METHODS OF DEVELOPING THE VIOLONIST'S TECHNICAL SKILLS OF FIRST-SIGHT READING

NAUM HOȘ,
conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

In the present work the author analyses the process of first-sight reading of a musical text as well as the methods of developing the violinist's technical skills necessary for this goal

Una dintre cele mai prețuite calități a violoniștilor interpreți este abilitatea de a citi notele din text la prima vedere, adică din prima încercare. În mod deosebit această calitate este necesară și înalt prețuită la instrumentiștii care activează în orchestrele de cameră sau simfonice. În timpul angajării la lucru în aceste colective, pe lângă ascultarea programului solo pregătit de potențialul orchestrant, la fel este testată și iscusința de a citi o partiție orchestrală la prima vedere. E de menționat că foarte frecvent în ultimul timp, în orchestrele de prestigiu din lume, această încercare este înlocuită cu un concurs de audiere, obligatoriu pentru fiecare concurent, care constă în pregătirea din timp a unor dificultăți orchestrale. Dar acest fapt nu diminuează importanța calității de a citi notele din prima încercare la instrumentiștii ce activează în orchestre. Deseori, în fața orchestrei apare problema de a interpreta o partitură nouă, orchestranții neavând șansa de a studia din timp notele din text. Anume în acel moment, calitatea de a citi la prima vedere se cotează la maxim.

Abilitatea de a citi corect din prima încercare notele din text, este necesară și instrumentiștilor care fac parte din diferite ansambluri (cuartete, trio ș.a.), la fel și instrumentiștilor soliști, așa cum citirea corectă din

prima încercare a piesei muzicale le va facilita considerabil lucrul asupra ei și, invers, prezența multiplelor greșeli în procesul citirii textului muzical îl obligă pe instrumentist să depună eforturi suplimentare pentru corectarea și depășirea lor, astfel se încetinește procesul de asimilare artistică a lucrării în cauză.

Dacă ar fi să comparăm deprinderea de a citi note muzicale de pe portativ cu citirea unui text literar, atunci imediat observăm că tehnica de citire chiar și a unei îmbinări elementare de note, nicidecum nu poate fi comparată cu citirea fugitivă a unui text literar complicat: „Dacă e imposibil să-ți imaginezi un elev al unei școli de instruire generală care ar fi atât de puțin pregătit, încât cu mare dificultate ar înțelege o carte scrisă despre sine, atunci printre elevii școlilor muzicale așa ceva în privința textului muzical este un fenomen obișnuit” [1, 25]. „Copilul, învățând literele singur, neobservând acest lucru, unește literele în silabe, mai apoi în cuvinte, propoziții, rostindu-le pe lângă toate cele și cu o mai mare expresivitate, iar cântatul unor chiar și avansați elevi din clasele mai mari, în faza de începere a lucrului asupra lucrării muzicale, amintește de cititul unui om agramat care este preocupat în special de citirea literelor și a silabelor, adeseori neînțelegând sensul textului” [2, 117].

Cu toate acestea, neținând cont de existența acestei probleme acute, ea este prea puțin studiată din punct de vedere teoretic și metodologic. În cel mai bun caz se constată însuși faptul existenței problemei în cauză, la fel ca și dorința de a acorda o mai mare atenție temei date.

Vom încerca să pătrundem în esența acestei probleme. Eminentul profesor de vioară rus al Conservatorului din Moscova Iu. I. Ianchelevici privea această abilitate ca pe un mod de a arunca o privire fugitivă asupra textului muzical, a fixa (a prinde) mișcările necesare de interpretare. Viteza recepționării textului depinde de mișcările proceselor nervoase (după Pavlov), pe lângă toate trebuie să privim nu în tact dar mult mai departe. Anume aici rolul primordial îl joacă imaginația înaintată despre sunet și mișcare – el trebuie dezvoltat. Mai este încă un moment: studenții petrec puține ore de muzică. Citirea la prima vedere depinde și de volumul materialului acumulat de-a lungul anilor – studii, sonate etc. Cu cât mai mult ai de a face cu notele, cu atât mai bine merge procesul de citire a notelor unui text necunoscut. Cuprinsul materialului cu privirea este una și alta este posesia tehnicii cunoașterii grifului. Mobilizarea deprinderilor tehnice depinde de spontaneitatea supunerii degetelor a scopului în sine. Aici ajută prinderea, de exemplu, a pasajului pe contururi, stăpânirea formulelor tehnice de bază ș.a.” [3, 33].

Din cele relatate mai sus, devine clar că problema în cauză este ca și cum constituită din trei aspecte:

1. Prinderea rapidă și anticiparea textului muzical.
2. Contactul frecvent al violonistului cu notele.
3. Nivelul destul de înalt de cunoaștere a instrumentului care permite exact și în mod profesionist de a interpreta textul muzical «prins» rapid.

Să privim toate aceste trei aspecte în ordinea expusă. Dacă e să comparăm procesul de interpretare pe note a materialului din timp studiat cu citirea la prima vedere a unui nou text muzical necunoscut, remarcăm următoarele: în primul caz violonistul controlează calitatea și caracterul sunetului, concepția sa despre această lucrare fiind formulată anterior. În al doilea caz textul necunoscut trebuie auzit cu anticipație și interpretat cu exactitate. Adică, în primul caz este valabilă formula: văzut-interpretat-auzit, iar în al doilea caz: văzut-auzit-interpretat. De aici rezultă faptul că abilitatea de a citi bine notele la prima vedere nu este posibilă fără un auz muzical bine dezvoltat. Dar, ținând cont de faptul că problema dezvoltării auzului interior a fost îndeajuns studiată în mai multe lucrări teoretice și metodologice, nu ne vom opri asupra ei. Vom considera că auzul violonistului de care vorbim este destul de dezvoltat. În cazul de față suntem interesați de prima verigă a acestui lanț, adică, pentru a auzi „corect” este necesar de a vedea „corect”. Se știe că muzica este un proces care se desfășoară în timp. Melodia nu este nimic altceva decât o idee muzicală pe o singură voce, care poate să existe într-o neîntreruptă linie melodică unitară și desen ritmic. Între timp, violoniștii slab experimentați, în ceea ce privește citirea notelor la prima vedere, încearcă să evidențieze linia muzicală a textului, fără a ține cont de desenul ritmic, ceea ce duce spre opriri, încurcări, ș.a. iar în locul melodiei exacte primim o abundență de note fără sens și fără legătură. De aici apare și concluzia că, pentru a interpreta bine, la prima vedere un text muzical este nevoie ca atenția să fie distribuită corect, în mare parte să fie axată

asupra ritmului. De regulă, cei care au dezvoltat un bun simț al ritmului, citec mai bine notele la prima vedere. Dar însuși ritmul, ca formă, reprezintă nu doar un desen ritmic melodic sau un raport al duratelor sunetelor, dar în sens mai larg include în sine și metrul, ca alternare a duratelor tari și slabe ale măsurii, dar și tempoul, ca viteză a mișcării. Dar, între timp, metrul și tempoul (adică, măsura) sunt indicate chiar la început, împreună cu tonalitatea (cheile), Mai mult, în denumirea tempoului foarte des se află și caracterul muzicii interpretate.

În așa fel, pentru a citi corect un nou text muzical, ne este prezentată următoarea ordine de distribuire a atenției: tempoul, tonalitatea, măsura (pulsăția metrică), desenul ritmic și, în sfârșit, linia melodică. Dar toate acestea trebuiesc prinse atât de repede, ca instrumentistul să poată într-adevăr sa privească nu în măsură, ci, cât mai departe, în text, mai ales că desenul ritmic al fiecărei măsurii este rareori asemănător. În legătură cu aceasta este absolut necesară cunoașterea formulelor ritmice, dar și a elementelor de bază a sintaxii muzicale (perioada, secvența, ș.a.)

Un moment important în acest context este alegerea corectă a digitației. În genere, tema despre alegerea digitației în arta interpretativă violonistică este destul de vastă și ocupă un loc important în practica interpretării la instrument. Ea este prezentată mai amănunțit și mai concret în asemenea lucrări ca *Основы скрипичной аппликатуры* de I. Iampolski [4, 45] și *Скрипичные штрихи и аппликатура как средство интерпретации* de L. Gurevici [5, 15]. Nu ne vom adânci în toate aspectele problemei în cauză, dar ne vom canaliza atenția asupra problemelor care sunt legate de citirea la prima vedere, în primul rând, diferența digitației între lucrările de cantilenă, lente și a episoadelor de virtuositate. Cert este că „toate subtilitățile problemei timbrale se referă aproape exclusiv la domeniul episoadelor lente și numai la cele moderat mișcate. Privitor la compartimentele virtuozomotorice, condiția de bază către timbru este totala strălucire a sunetului. Ea crește pe măsura utilizării strunelor care sună mai deschis. La fel de important este în acest cadru prioritatea pozițiilor joase față de cele înalte. Respectarea condiției date va ridica precizia interpretării pasajului legato, astfel vor fi reduse la minim numărul alunecărilor. Păstrarea pozițiilor joase duce la dese schimbări de strune. Spre deosebire de cantilenă, în tempourile rapide această gamă timbrală pestriță nu numai că este acceptată, în mare parte este obligatorie, deoarece în așa fel va diversifica tabloul general al sunetului. Posibilitățile bogate ale vibrației în cantilenă, la fel ca și o atingere aparte a strunei de deget, într-o știută măsură diferită de căderea degetului în pasaj, când violonistul parcă tinde să scoată scânteii din strună, permite să vorbim de o serioasă diferență în modurile de a căpăta culori timbrale cantabile și virtuozomotorice ale fragmentelor” [5, p. 16]. Astfel, deja de la bun început, din momentul stabilirii tempoului dinamic și a caracterului fragmentelor indicate, un instrumentist experimentat deja parcă s-ar acorda la tipul corespunzător de digitație. Este la fel de menționat faptul că într-un tempo lent, violonistul dispune de mai mult timp pentru o apreciere imediată a structurii melodiei și a alegerii tipului corespunzător de digitație.

În fragmentele muzicale rapide, pe lângă toate cele relatate mai sus, un moment important este alegerea corectă a poziției. Nu este un secret că, majoritatea violoniștilor, mai ales cei care activează în orchestre, preferă pozițiile impare. Într-adevăr – prima, a treia și a cincia poziție asigură o mai bună stabilitate în momentul citirii la prima vedere a liniilor melodice cu caracter rapid, violoniștii, de regulă, simțindu-se mult mai sigur. Însă există cazuri în care structura melodiei este de așa natură, că superioritatea pozițiilor pare este bine determinată. Prin urmare, violonistul trebuie să cunoască toate pozițiile viorii. „Probabil, pentru a învinge neîncrederea violoniștilor privitor la pozițiile pare, acest fapt este posibil doar în cazul când acestor poziții pare li se va acorda o atenție aparte chiar de la începutul perioadei de studiere” [5, 34].

Din toate cele relatate se vede că dezvoltarea abilității care merge înaintea imaginației despre sunet și mișcare este un proces psihologic complicat, care necesită o practică avansată, de dorit din momentul începerii instruirii muzicale. Dar, în realitate, mulți se lasă atrași numai de deprinderile dezvoltării profesionale și cele de a cânta pe de rost. Chiar și pedagogii experimentați uneori nu acordă atenția cuvenită relației (comunicării) elevilor cu notele muzicale. Fără îndoială, dezvoltarea memoriei muzicale este un factor important în formarea instrumentistului. Deși aceste relații există independent una față de alta, ele trebuie să se și completeze reciproc. Dacă ar fi să luăm, ca exemplu, învățarea pe de rost a studiilor (ca forme) muzicale, în acest caz, este deosebit de folositor de a parcurge culegeri

întregi de studii, cu fluctuații dificile, care au drept scop dezvoltarea deprinderii în comunicarea cu notele muzicale, care, fără îndoială, își va lăsa amprenta asupra citirii fluente a notelor la prima vedere. Toate acestea se pot face, de pildă, după susținerea examenelor anuale, în perioada vacanței de vară, adică atunci când asupra elevului nu planează factorul unei evoluări publice concrete. Alături de evoluările solistice, este foarte utilă participarea în diferite ansambluri camerale.

Lucrul asupra studiilor începe concomitent cu procesul de studiere la vioară. Primele studii pentru începători au la bază obiectivele de dezvoltare și consolidare a dexterităților de mișcare: conducerea și repartizarea arcușului, schimbul corzilor, punerea degetelor pe tastieră. Aceste studii, de obicei, se memorizează nu numai pentru dezvoltarea memoriei, ci și pentru ca elevul să aibă posibilitatea de a controla poziția, mișcarea corectă a mâinilor și degetelor, repartizarea arcușului etc. Paralel, la lecțiile de specialitate și solfegiu, elevul face cunoștință cu primele noțiuni de înălțime a sunetului, ritm, duratelor metrice, notarea semnelor muzicale. Astfel, pedagogul are posibilitatea de la prima etapă de studiere să consolideze dexteritățile interpretative prin intermediul studiilor simple executate pe diverse ritmuri: mișcarea melodiei pe o durată, apoi diversificarea desenelor ritmice și adăugarea măsurilor noi etc.

Foarte utile în procesul de studiu sunt materialele didactice contemporane pentru vioară, printre care găsim popularele culegeri denumite „*Studii alese*”. Aici sunt concentrate cele mai diverse studii scrise de diverși autori și care sunt sistematizate pe obiective specifice, concrete, de dezvoltare și perfecționare a măiestriei interpretative, precum și pe treptele individuale și nivelele claselor în școlile de muzică. Cele mai utilizate sunt următoarele culegeri: „*Studii alese pentru clasele I-III*” (alcătuitori M. Garlițkii, K. Rodionov, K. Fortunatov), „*Studii alese pentru clasele III-V*” (alcătuitor K. Fortunatov) și „*Studii alese pentru vioară pentru clasele V-VII*” (alcătuitor K. Fortunatov). Aceste culegeri sunt populare în procesul didactic, dat fiind faptul că înlesnesc considerabil posibilitatea de a alege studii pentru fiecare obiectiv propus și elev în parte. Culegerile conțin studii compuse de autori-interpreți cu renume: F. Wolfart, G. Keizer, Ch. Dancla, Ch. Beriot, F. Mazas, J. Joachim, J. Dont, A. Komarovskii, K. Mostras etc.

Paralel cu lucrul sistematic asupra studiilor alese, este foarte important de a executa pe note integral culegerile acestor autori. De exemplu, concomitent cu „*Studiile alese pentru clasele I-III*” de cântat culegerile complete ale studiilor de F. Wolfart și G. Keizer. În clasele mijlocii când se pune accent pe lucrul asupra studiilor de R. Kreutzer, fundamentale pentru orice violonist, s-ar putea de trecut în revistă și studiile de F. Fiorillo. În clasele mari, concomitent cu studierea capriciilor de P. Rode, J. Dont, Ch. Dancla s-ar recomanda pentru lectura la prima vedere capriciile de P. Gavinies. Și la etapa finală foarte utilă este lectura a „12 studii-preludii pentru vioară solo” de N. Baklanova pentru a escalada cu succes capriciile de N. Paganini, H. Wieniawski, H. Vieuxtemps, K. Lipinski.

Și, în final, pentru o bună citire a notelor la prima vedere, este necesar de a avea un nivel destul de înalt de mânăuire a instrumentului, care poate fi atins întâi și-ntâi datorită lucrului minuțios asupra gamelor și studiilor muzicale. Referitor la game și arpegii, ele trebuie să fie învățate și exersate în toate modurile, în toate tonalitățile. Un moment important ar fi iscusința de a cânta una și aceeași gamă în poziții diferite, utilizând felurite moduri de digitație, trăsături de arcuș cu diferite variante ritmice (triolete, cvintolete, sextolete ș.a.). Despre învățarea studiilor muzicale ca material s-a relatat deja mai sus. La toate acestea trebuie de adăugat rolul important al studiilor la dezvoltarea simțului ritmic, dar și al studiilor compozitorilor contemporani bazate pe atonalism.

După aceasta, de regulă, în instituția muzicală, dar și în clasele școlare mai mari, este necesar de a începe studiul asupra dificultăților orchestrale, care, pe viitor, își vor spune cuvântul referitor la nivelul de lucru în orchestrele de cameră și simfonice.

Referințe bibliografice

1. ИВАНОВ-РВДКЕВИЧ, А. *О воспитании дирижера*. Москва: Музыка, 1973.
2. ТАГИЕВ, М.; Парсегов, А. *Практические вопросы скрипичной педагогики*. Итыг, 1981.
3. ГРИГОРИЕВ, В. Ю. *Методологические взгляды Ю. И. Янкелевича*. В: *Янкелевич, Ю. И. Педагогическое наследие*. Москва: Музыка, 1983.

4. ЯМПОЛСКИЙ, И. *Основы скрипичной аппликатуры*. Москва: Музыка, 1977.
5. ГУРЕВИЧ, Л. *Скрипичные штрихи и аппликатуры как средство интерпретации*. Ленинград: Музыка, 1988.

ASPECTE INTERPRETATIVE ALE RONDOULUI PENTRU VIOARĂ ȘI PIAN DE S. BUZILĂ

ASPECTS OF THE PERFORMING RONDO
FOR VIOLIN AND PIANO BY S. BUZILA

OLGA VLAICU,
conferențiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The article analyzes the Rondo for violin and piano, the third part of the sonata for violin and piano, one of the most important works of composer S. Buzila. A great importance is attached to the problem of introduction of national folklore motives in the context of the work. The author also highlights the aspects of performing interpretation of the Rondo. This creation is presented in the article as a characteristic artistic creation of the Moldovan musical culture of the nineteen seventies.

În vasta și diversă moștenire muzicală a lui S. Buzilă, muzica instrumentală de cameră ocupă un loc aparte. Ea predomină numeric asupra lucrărilor orchestrale și vocal-simfonice, printre care menționăm, spre exemplu, două redacții ale *Concertului* pentru vioară și orchestră (respectiv 1970 și 1986), *Simfonia* în patru părți pentru orchestra simfonică mare, *Uvertura festivă*, *Valsul*, micropoemul *Chișinău*, oratoriul *Constelația „Secera și ciocanul”* pe versuri de E. Bucov, A. Cibotaru, P. Darie, A. Negriș și A. Lupan, cantatele *Cântați privighetori*, *Pământ natal*, *Sub flamura celui mai roșu drapel*. Creația instrumentală de cameră a lui S. Buzila se evidențiază și printre opusurile sale vocale: romanțele (*Soția mea*, *Primăvara*, *Cine știe*, *Ascunde-ți lacrima*), cântecele pentru copii (*Clopoțelul iernii*, *Hora florilor*, *Moș Gerilă*, *Fulg de nea*, *Numai pace*, *numai soare*), creațiile pentru voce și orchestra de muzică ușoară (*Ascultă iubirea cum vine*, *Cântec nou*, *Cea mai frumoasă noapte*, *Slovele de foc* etc.).

Referitor la diferențierea interioară a creației instrumentale de cameră a lui S. Buzilă, se distinge clar tendința autorului de a scrie cicluri de proporții sau compoziții monopartite, de a evita lucrările cu program, acordând preferință genurilor tradiționale. Ca exemplu pot servi chiar titlurile opusurilor instrumentale de cameră ale S. Buzilă: *Cvartetul Nr 1*, *Suita* pentru cvartetul de coarde, *Concertul* pentru orchestră de coarde, pian și timpane, *Trio* pentru pian, vioară și violoncel, *Concertul* pentru clarinet și orchestră, *Sonata* pentru flaut și pian, *Simfonieta* pentru orchestra de coarde etc.

S. Buzilă n-a apelat la genul miniaturii instrumentale, în special, pentru vioară și pian. *Rondoul* său pentru vioară, editat ca piesă și inclus în repertoriul didactic la instituțiile de învățământ muzical din Moldova, a apărut și există ca finalul *Sonatei* pentru vioară și pian, compusă în anul 1975. Muzica din finalul opusului este atât de expresivă ca material tematic, limbaj național, logica compoziției și dramaturgiei, încât se evidențiază din tot ciclul de sonată, detașându-se din context și devenind o piesă de sine stătătoare.

Într-adevăr, muzica primelor două părți ale *Sonatei* de S. Buzilă se deosebește printr-o fermitate a liniilor melodice, mijloace armonice disonante, predominarea logicii muzicale de asupra celei emoționale sau descriptive. Aceste calități ale părților *Sonatei* ne amintesc de stilul îndrumătorului și pedagogului de compoziție al lui S. Buzilă – S. Lobel. Considerăm că influența lui S. Lobel asupra personalității artistice a lui S. Buzilă era posibilă, deoarece aveau același caracter. Acest fapt s-a manifestat atât de puternic, încât elevul a însușit multe calități din maniera componistică a învățătorului său. În moștenirea muzicală a ambilor compozitori predomină ciclurile instrumentale de proporții fără program, trăsături comune în tratarea principalelor elemente ale limbajului muzical. De aceea, caracterizând primele două părți ale *Sonatei* pentru vioară și pian de S. Buzilă, apelăm la ideea expusă de E. Kletinici referitor la moștenirea muzicală a clasicului muzicii simfonice moldovenești, care reflectă cel mai bine particularitățile opusului menționat al lui S. Buzilă: „Muzica în aceste creații este de regulă mai reținută și mai concentrată, autorul intenționat evită frumusețea exterioară, expresivitatea decorativă, ferindu-se, parcă, de a sustrage atenția

ascultătorului de la ideea principală” [1,141]. Pe de altă parte, această concentrare a expunerii devine deseori excesivă, deoarece nu se iau în considerare legitățile obiective de percepere, necesitatea de a susține prin toate mijloacele interesul ascultătorilor. Din această cauză, opusurile de acest tip se includ mai rar atât în programele de concert cât și în practica didactică.

Posibil că anume din cauzele menționate mai sus, primele două părți ale *Sonatei* pentru vioară și pian de S. Buzilă se interpretează foarte rar, iar finalul ei – *Rondoul* cu caracterul său popular – intră în repertoriul pedagogic și concertistic al multor violoniști.

Se poate presupune că și în *Rondoul* de S. Buzilă se simte influența creației lui S. Lobel, în special a pieselor sale pentru pian, susținute în stil folcloric. Astfel, în anul 1947, S. Lobel a compus primul său opus pianistic și anume o piesă intitulată *Rondou*. Profilul tematic al acestei lucrări se bazează pe imitația materialului folcloric intonativ. Piesa este de o virtuozitate deosebită, cu o tehnică avansată și plină de contraste. Ea este scrisă în forma tripartită complexă ($A - B - A$), în care părțile extreme reprezintă un rondo simplu ($a - b - a - c - a$).

Tema refrenului are un caracter vesel, avântat, pronunțat. Prin desenul său ritmic ea amintește de un dans popular bărbătesc virtuos de tipul sârbei. În același timp melodia se asociază cu sonoritatea țambalului, iar acompaniamentul din mâna dreaptă ne amintește de sunetele cimpoiului. O importanță deosebită în expresivitatea ei aparține organizației ritmice: tema parcurge în tempo rapid, dar ritmic și clar. Punctele de reper ale melodiei se evidențiază prin accente, care sună perseverent și ascuțit. A doua temă a creației de asemenea ne amintește de dansul popular bătuta.

Încă o temă care apare în prima parte a *Rondoului* este mai plastică și cantabilă, ea trezește asociații cu dansurile lirice ale fetelor. Astfel, primul compartiment al formei *Rondoului* de S. Lobel include imagini dansante, ce evidențiază caracterul național al lucrării.

În partea mediană (*Listesso tempo*) apare o nouă imagine – luminoasă, lirică, emoționantă. Această parte, calmă și înduioșătoare, ne cucerește prin expresivitatea cantilenei, susținută de acorduri simple, într-o factură omofono-armonică. O însemnătate aparte are cantabilitatea liniei melodice și transparența acompaniamentului. Repriza dinamică revine cu caracterul activ, dinamic al muzicii. Ea afirmă concepția optimistă, predominarea stihiei dansului. Unitatea armonică a formei și conținutului, expresivitatea melodică, contrastul imaginilor întâlnite în acest opus, sunt caracteristice pentru stilul componistic al lui S. Lobel. Toate cele expuse au asigurat *Rondoului* pentru pian o viață interpretativă de durată. Calitățile expuse au devenit de asemenea repere pentru mulți autori tineri în exploatarea creatoare a particularităților genuiste, intonative și ritmice ale folclorului muzical. N-a rămas indiferent față de ele nici S. Buzilă.

Rondoul de S. Buzilă conține 5 compartimente – 3 refrenuri și 2 episoade contraste: $A - B - A - C - A$. Ultimul refren trece în codă. Caracterul piesei este determinat de tema dansantă și veselă a refrenului. Ea se expune la pian și exercită funcția de introducere. Melodia este omofonică, se cântă fără acompaniament, având desene ritmice ale sârbei cu accente pe timpii slabi ai măsurilor, imitându-se astfel mișcările specifice ale dansatorilor. Mordentele și apogiaturile întâlnite la fiecare a doua pătrime a melodiei, accentuează coloritul național. Autorul nu folosește semne adiacente, indicând o libertate tonală a *Rondoului*. Într-adevăr, expunerea refrenului în introducere conturează tonalitatea *e-moll*. Dar deja în prima perioadă observăm alternarea centrelor tonale: *e-moll - C-dur*, iar în următorul pasaj de 4 măsuri se conturează tonalitatea *g-moll*.

Primul episod introduce un contrast evident: tempoul încetinește, se stabilește o nouă tonalitate *Des-dur*, apare formula de horă. Pe parcursul a două măsuri se pregătește expunerea temeii viorii, care se caracterizează printr-o expunere largă, un contur melodic cu salturi, o sonoritate tensionată a instrumentului. În melodie predomină durate mari: note întregi, doimi, triolette pe doimi. În temă se evidențiază saltul inițial la o sextă ascendentă cu „umplerea” ei prin mișcarea treptată până la treapta I a modului. Sunetul profund al viorii în registrul grav pregătește logic mișcarea ulterioară în terțe paralele. Linia melodică are o direcție ascendentă.

Pulsul ritmic se întetește. Remarcăm că melodia cantabilă a viorii se expune pe fundalul unei mișcări active în partida pianului. În episodul analizat rolul acompaniamentului este considerabil. La început, când partida pianului impune anumiți parametri metroritmici și facturali ai horei mari, funcția

lui poate fi apreciată ca cea de acompaniament și, în același timp, imitativă, deoarece factura acordică cu o anumită pulsație ritmică redă sonoritatea tarafului. Toate aceste își găsesc reflectare și în raportul nuanțelor dinamice dintre vioară și pian: acompaniamentul este mult mai încet, reprezentând o canavă pe baza căreia se desfășoară o temă lirică.

Spre sfârșitul episodului, în partida pianului apar intonațiile refrenului, devenind o pregătire, o precizare: ele se expun în diferite tonalități (*h-moll*, *as-moll*, *Des-dur*), se imită în mai multe octave (în octavele a doua, prima, apoi cea mică; cu alte cuvinte, în ordinea descendentă). Se creează impresia că vioara și pianul interpretează o muzică diferită. Dar în punctele de reper există coordonarea vocilor, ceea ce se confirmă prin următorul fapt: la sfârșitul episodului pianul susține melodia viorii, dublând-o în octave.

Refrenul revine cu instalarea tempoului *Allegro*, a unei facturi transparente, a temei dansate. Compozitorul modifică nivelul ei sonor: ea apare cu o cvintă perfectă mai sus. Structura ultimului refren este analogică celei inițiale. El începe cu o introducere desfășurată la pian, după care intră vioara. Posibil că anume această asemănare devine un motiv pentru prescurtarea refrenului al doilea.

Episodul al doilea a formei este mai contrastant. Ca și primul, pulsația ritmică încetinește. S. Buzilă indică tempoul *Andante*. Dar, spre deosebire de primul episod susținut în caracterul horei lente, aici domină stilul improvizatoric al doinei. Frazе desfășurate, cu caracter vocal după structura lor ritmico-intonativă, dezvoltarea variațională a materialului tematic conferă muzicii calitățile de intonare vocală.

În al doilea episod al *Rondoului* prezintă interes raportul dintre vioară și pian din punct de vedere al funcțiilor dramaturgice. Solistul realizează expunerea materialului. Pentru compozitor acest lucru era principal, deoarece numeroasele glissando și melisme, inaccesibile pianului cu sistemul său temperat, subliniază caracterul vocal al muzicii, accentuând tratarea viorii ca instrument popular în această secțiune.

Treptat, solistului la vioară i se alătură și pianul. La început, pe fundalul sunetului prelung *d* la pian, în registrul acut, apare o replică scurtă, „adusă” din intonațiile solistului. Apoi, ca răspuns la tema viorii, pianul expune o melodie desfășurată, îmbogățită cu numeroase melisme și „înnoită” cu un ritmic complicat.

În continuare, între vioară și pian se începe un dialog imitativ. El este deschis de vioară, iar pianul susține frazele viorii cu două octave mai jos. Datorită imitațiilor, factura se „înviorează”. Țesătura muzicală se dramatizează treptat, discursul sonor ajungând firesc la compartimentul final al formei, care este și refren, și codă concomitent. Tratarea viorii în codă este diversă. Deoarece coda sumează procesele intonativ-tematice din compartimentele precedente, S. Buzilă amintește aici despre procedeele violonistice utilizate anterior. Astfel, drept ecou al primului episod devine mișcarea cu terțe paralele. Despre episodul al doilea mărturisesc turațiile melodice cu triolette. În același timp compozitorul introduce și ceva nou: pentru a dinamiza mișcarea cu durate lungi și pentru de a crea o intensitate interioară, el utilizează hașura dublă. Însă asupra tuturor domină refrenul cu ritmica sa accentuată și stihia dansului.

Desigur, aprecierea tuturor calităților proceselor intonativ-tematice în *Rondoul* de S. Buzilă poate fi realizat doar în contextul ciclului tripartit al *Sonatei* pentru vioară și pian, deoarece *Rondoul* este finalul *Sonatei*, el îndeplinește funcția de generalizare tematică. Astfel, în coda sa apare o temă, care a fost în calitate de temă secundară în forma de sonată a primei părți, iar materialul episodului al doilea în caracter de doină este derivat de la tematismul părții a doua a *Sonatei*. Însă subaprecierea acestor detalii ale dezvoltării intonative a *Rondoul* se acoperă din plin prin faptul includerii lui în repertoriul concertistic și în procesul didactic.

Referințe bibliografice

1. КЛЕТНИЧ, Е. *Очерки о советских молдавских композиторах*. Кишинев: Литература Артистикэ, 1984.

INFLUENȚA POSTURII ASUPRA SĂNĂTĂȚII APARATULUI DENTO-MAXILAR LA VIOLONIȘTII PROFESIONIȘTI

THE INFLUENCE OF VIOLIN PLAYERS POSITION ON DENTO-FACIAL HEALTH

MIHAELA ROMANITA GLIGOR,

lector asistent, doctor,
Universitatea de Medicină și Farmaceutică, București, România

The direct implication of voluntary muscles activity in the postural reflex is well known in the medical world. It has an important role in the direct proprioceptive stimulation of the head and mandible position. The musical literature offers violin techniques that use the posture reflex to do performance in violin playing. The interrelation between them is useful for the music but can be harmful to the violin player if it is not accompanied by specific relaxation exercises.

Ipoteza cercetării întreprinse presupune că modificările, în timp, apărute la nivelul feței și aparatului dento-maxilar la violoniști, cauzate de priza instrumentului, au repercursiuni asupra homeostaziei aparatului dento-maxilar. Premisa pe care ne bazăm vizează o serie de cercetări din domeniul medical dar și din cel muzical pe care studiile le în paralel, au descoperit legături comune, interrelații ce merită un studiu interdisciplinar. Pullinger și Seligman au observat în 1991 că 40% din pacienți au dureri mandibulare în urma malpoziției mandibulei datorate unor relații ocluzale deficitare. Trecerea de la normal la patologic se face treptat parcurgând etapele binecunoscute, de la o homeostazie ideală la dishomeostazie de decompensare. În 1973 Mc Lean analizează efectul exercitat de ocluzia dentară asupra poziției capului și observă o variație a punctelor de ocluzie în timpul mișcării corpului de la poziția culcat la poziția ridicat. Luând ca punct de reper cele afirmate mai sus ne vom aminti despre articolul profesorului de vioară Carol Porter McCulloch care în lucrarea sa “Tehnica Alexander pentru muzicieni” se oprește în capitolul al treilea la “Aranjamentul dublu spiralat al musculaturii umane și semnificația sa pentru cântăreții la vioară”. Ținem să remarcăm aici similitudinea punctelor de vedere a unor cercetători din două domenii diferite: muzică și gnatologie clinică. Raymond Dart (citată de Carrington și Carey în 1992) s-a ocupat de studierea acestui dublu aranjament al musculaturii umane. Luând ca punct de plecare partea dreaptă a zonei pelviene, stratul muscular al spiralei traversează în diagonală în jurul părții drepte a capsei, trece peste mijloc pentru a înveli partea stângă a torsului unde drumul mușchiului face un „y”. Unul din bulevarde leagă musculatura cu musculatura brațului stâng, celălalt bulevard își croiește drum în diagonală peste spate, continuând peste gât spre mastoidă în hemisfera dreaptă. Acești mușchi sunt sub controlul voluntar al sistemului nervos uman. Pentru individ pentru a avea control voluntar asupra musculaturii voluntare el trebuie să fie conștient de cum se realizează acest lucru. Acesta este unul din punctele importante ale uneia din cele mai răspândite tehnici de învățare a vioarei-tehnica Alexander. Sprijinul vioarei între umăr și cap devine o postură. Aceasta modificare a posturii corpului determină modificări în echilibrul ocluzo-articular de la nivelul cavității bucale și conduce la apariția unor contacte dento-dentare nefirești, patologice. Observațiile noastre clinice tind să confirme aceste simptome dureroase pe care le remarcăm prezente la violoniști. Presupunem că poziția de prindere a vioarei determină o latero-deviație în timpul studiului care este însoțită de contracția asimetrică a mușchilor masticatori cu posibile repercursiuni ulterioare ale relațiilor ocluzale.

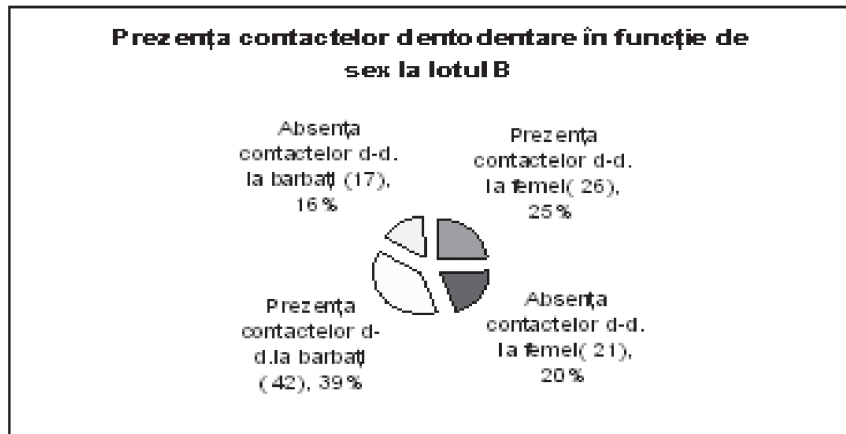
Metoda de studiu a urmărit sesizarea acestor contacte dento-dentare și a contracțiilor musculare patologice la un lot de 106 pacienți violoniști profesioniști cu o vechime în activitate de 30-40 ani, care efectuau un număr de 6-12 ore de studiu zilnic. În experiment am utilizat un chestionar, de concepție proprie, cu 13 întrebări selectate atent ce urmăresc conștientizarea pacienților vis-a-vis de aceste probleme oro-dentale.

Rezultatele studiului au fost sintetizate în tabele și analizate statistic prin teste T simplu. Am selectat pentru acest articol trei întrebări considerate sugestive pentru ipoteza noastră. Una din întrebările chestionarului se referă la perceperea conștientă a contactelor dento-dentare în momentul prizei vioarei și în timpul cântului la vioară. Rezultatele au fost următoarele :

Tabel nr 1

Contacte dentodentare	Persoane sex feminin	Procent	Persoane sex masculin	Procent	
Prezente	26	25%	42	16%	
Absente	21	20%	17	39%	
Total	47		59		
Total procent		45%		54%	100%

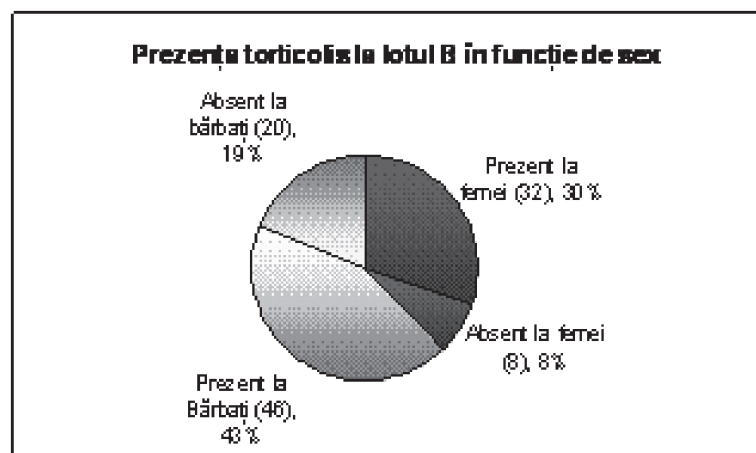
.La întrebarea întrebare : “Simțiți în timpul concertului că dinții dvs. se ciocnesc și vibrează?
Da.....: Nu.....:» rezultatele au fost următoarele:



Grafic nr.1

Așadar 25% din femei și 39% din bărbați au sesizat prezența contactelor dento-dentare pe partea viorii în timpul studiului, contacte nefiziologice ce determină suprasolicitarea dinților implicați. La întrebarea din chestionar privind conștientizarea contracturii musculare în urma unui număr îndelungat de ore de studiu, mai mare de patru ore rezultatele au fost următoarele: Tabel nr.2

Torticolis	Persoane sex Feminin	Procent	Persoane sex masculin	Procent	Total
Prezent	32	30%	46	43%	
Absent	8	8%	20	19%	
Total	40		66		106
Total		38%		52%	100%



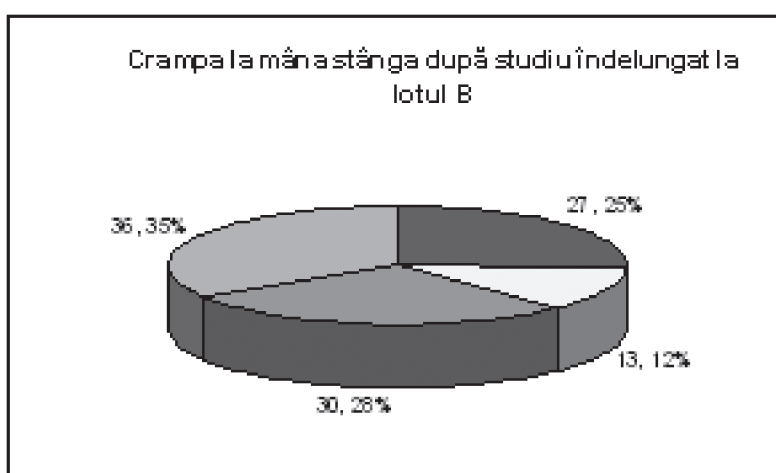
Grafic nr.2

Contractura musculară cunoscută în rândul violoniștilor apare în lotul studiat la 30% dintre femei și 43% dintre bărbați

A treia întrebare selectionată din chestionar vizează prezența crampei musculare secundare studiului îndelungat mai mult de patru ore și are următoarele rezultate statistice și grafice: Tabel nr. 3

Crampa la mâna stânga după studiu îndelungat	Persoane sex feminin	Procent	Persoane sex masculin	Procent	Total
Prezentă	27	25%	13	12%	
Absentă	30	28%	36	35%	
Total	57		49		106
Total procent		53%		47%	100%

Crampa musculară la nivelul mâinilor apare la 25% dintre femei și respectiv 12% dintre bărbați.



Grafic nr.3

Concluzii

Din cercetarea întreprinsă de noi rezultă ca o concluzie faptul că musculatura generală a spatelui dar și a mâinii este direct responsabilă de contactele patogene dento-dentare prezente la violoniști în timpul studiului. De aceea hipertoniile musculaturii voluntare, pe partea viorii, trebuie atent monitorizate pentru a verifica implicarea pe care acestea o au asupra sănătății aparatului dento-maxilar. Postura corpului în diversele tehnici de predare a viorii poate crea reflexe patogene pentru aparatul dento-maxilar mai ales la violoniști profesioniști cu un număr mare de ore de studiu și tehnici deosebite de priză a viorii.

Referințe bibliografice

1. ALEXANDER, F. M. *Articles and Lectures: Articles, Published Letters and Lectures on the F. M. Alexander Technique*, Publisher Mouritz, 1995.
2. ALEXANDER, F. M. *Reprint. The Use of the Self*. Los Angeles: Centerline Press. Original edition, New York: E. P. Dutton & Co., Inc. 1932
3. BĂLAN, Th., "Scoarța cerebrală și muzica" În: "Studii de muzicologie", București, 1973, vol. IX.
4. CARRINGTON, W; CAREY S. *Explaining the Alexander Technique*: London: The Sheildrake Press. 1992.
5. HODGSON, P., *Motion Study and Violin Bowing*. Urbana: American String Teachers Association, 1958.
6. RAMFJORD. S.P.; Ash, M.M. *Occlusion*. Ed3, Saunders, Philadelphia: W.B Saunders Co, 1983,
7. STANCIU, D. *Valentina Scînteii Dorobăț-Ortodonție*, București, Editura medicală, 1991.

ASPECTUL EDUCAȚIONAL AL MUZICII MINORITĂȚILOR NAȚIONALE ALE MOLDOVEI ÎN REPERTORIUL CORULUI DE COPII (ÎN BAZA CREAȚIEI COMPOZITORULUI GĂGĂUZ MIHAIL COLSA)

EDUCATIONAL ASPECT OF THE MUZIC OF NATIONAL MINORITIES OF MOLDOVA IN THE REPERTOIRE OF CHILDREN'S CHOIR (ON THE EXAMPLE OF THE CREATIONS OF THE GAGAUZ COMPOSER MIHAIL KOLSA)

ANA ȘIMBARIOV,
lector superior, competitor,
Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice

This article is about M.Kolsa – the first gagauz composer in the Republic of Moldova writing music for children. He is known as the author of the gagauz National Anthem. His works were performed in Russia, the Baltic States, Poland, Turkey and France. The author of this article tells as about creative ways of the composer and also gives a detailed analysis of some of his works for children's choir included in the compendium Turkular Korolar.

Mihail Colsa este primul compozitor găgăuz din Moldova, care compune muzică pentru copii¹. În operele sale, el apelează la genurile de muzică instrumentală, vocală și corală. Piesele sale au fost interpretate în Rusia, Țările Baltice, Polonia, Turcia, Franța. Compozitorul acordă o deosebită atenție culegerii și analizei folclorului muzical găgăuz. Este autorul albumului compus din două discuri *Muzica găgăuzilor (Melodia, 1982)* și a articolelor teoretice despre folclorul muzical găgăuz.

Piesele sale de bază: Imnul Național Găgăuz; cantata *Slavă muncii* pentru solist, cor și orchestră după versurile lui F. Marinoglu și G. Taşoglu (1982); cantata *Zorile luminoase* după versurile lui S. Curoglu (1985); variații după melodia găgăuză națională pentru pian (1981); suita pentru interpretare vocală și la pian *Mama* după versurile lui G. Vieru (1978); ciclul vocal *Ape liniștite* după versurile lui D. Kara Cioban (1987); poemul pentru corul combinat *a cappella Vatan (Patria)* după versurile lui F. Zanet (1986); poemul coral *Ținutul natal* după versurile lui G. Gaidarji (1982); poemul coral *Nu avem nevoie de războaie* după versurile D. Kara Cioban (1985); baladă pentru interpretare vocală și la pian *Limba maternă*; odă pentru soliști și orchestra simfonică *Înflorește plaiul meu*; *Balada despre un soldat* pentru corul de copii după versurile lui V. Mihailovschi (1985); cântece și coruri pentru copii; prelucrări pentru corul cântecelor și melodiilor naționale găgăuze și moldovenești.

Lista de piese propusă mai sus ne permite să concluzionăm că Mihail Colsa pune accentul pe piese corale și de fapt el este unicul compozitor din Găgăuzia, care acordă atenție sporită domeniului muzicii corale pentru copii. O dovadă a acestui fapt este culegerea vastă de autor a lui M. Colsa *Turcular korolar*, publicată în Chișinău, în anul 1995, în două limbi – găgăuză și moldovenească [1, 151].

Prima parte a acestei culegeri *Repertoriu Școlar* conține 49 miniaturi corale și este destinat copiilor de vârstă școlară. Creațiile sunt aranjate după ordinea complexității. Compoziții pe o singură voce, adresate școlărilor mici sunt șaptesprezece la număr. În aceste piese compozitorul apelează la teme, care sunt necesare în procesul educației unui micuț. Mai întâi de toate este vorba despre dragostea pentru mamă (*Soarele meu pe pământ – mama, Ajutorul mamei, Mama*), pentru tată (*Tata*), pentru animale (*Ursul, Aricelul, Lupul, Cocostârcul*), pentru imaginea îndrăgită de copii – soarele (*Soarele*) și desigur pentru plaiul natal găgăuz (*Bugeac*).

Aceste melodii monodice au fost compuse pe versurile poezilor găgăuzi: T. Zanet, N. Boboglu, T. Marinoglu. După volum, ele toate sunt foarte laconice. Forma lor aproape mereu se încadrează în una sau două perioade cu repetarea propoziției a doua vizând conceptul intonațional. Din punct de vedere a sistemului tonal, ele sunt la fel de ușor de înțeles, deoarece sunt compoziții diatonice, fără cromatisme. De regulă, este vorba despre un major natural sau armonic (*Aricelul*) și de prezența unui

¹ Mihail Colsa s-a născut la 7 noiembrie 1938 în or. Comrat. În anul 1956 a terminat școala medie în satul Ceașa, regiunea Kurgansk, Rusia. După serviciul militar în anul 1966, s-a înmatriculat la Colegiul muzical Ș. Neaga din or. Chișinău, pe care l-a absolvit în anul 1966, iar în 1971 a intrat în Institutul Național de Arte din Chișinău G. Muzicescu la specialitatea muzicolog-folclorist. Până în anul 1983, M. Colsa a lucrat la catedra de teorie muzicală la Colegiul Muzical Ș. Neaga. Din anul 1983 până în 1991 (anul plecării în Turcia), fiind membru al Uniunii Compozitorilor, scria piese și de asemenea conducea ansamblul găgăuz de cântece și dansuri *Kadîngea* din cadrul Filarmonicii Naționale.

major-minor omonim (*Cioban străbun*).

În plan intonațional predomină o mișcare treptată în limitele intervalului de cvintă. Acompaniamentul la pian deseori susține partiția vocală.

În această culegere sunt de asemenea incluse optsprezece miniaturi pe două voci. După tematică, ele sunt adresate cu prioritate copiilor de vârstă școlară mică, deoarece în ele, ca și în corurile pe o voce, predomină chipul mamei iubite (*Mama mea-i învățătoare*, *Mama mea e veveriță*, *Eu și-n somn o știu pe mama* după versurile lui G. Vieru), afecțiunea față de animale (*Iedul*, traducerea Au. Ciocanu, *Șoricelul*, după versurile lui N. Boboglu), imaginea plaiului natal (*Plai de dor*, după versurile lui N. Boboglu), precum și schițe de peisaj (*Nourașii*, după versurile lui M. Chiosi), tema familiarizării cu munca colectivă (*O mie de meserii*, după versurile lui D. Kara Cioban). Sursele literare în această grupă de compoziții devin mai vaste: M. Colsa se adresează către textele naționale găgăuze și moldovenești la poeziile poezilor atât găgăuzi (T. Zanet, N. Boboglu, D. Kara Cioban, S. Curoglu, A. Gagauz-Ciobotar, M. Chiosea, T. Arnaut), cât și moldoveni (G. Vieru, Au. Ciocanu).

Miniaturile în două voci se împart în compoziții *a cappella* și cu acompaniament la pian. Printre ele se întâlnesc atât adaptări ale melodiilor folclorice (moldovenești – *Cântecul cucului*, *La râpa cu tufele*, *Iedul*; găgăuze – *Vânturi de primăvară*), cât și compoziții compuse de autor (*Cine ți-i prieten*, *Glasul*, *Șoricelul*, *Povești dulci*). Formele miniaturilor menționate sunt extrem de simple și tradiționale: este vorba de o perioadă sau de o pereche de perioade (forma simplă din două părți), sau forma tipică pentru cântecele pentru copii *partea solo – refren*.

În ceea ce privește structura în două voci, compozitorul, de regulă, folosește mișcarea paralelă sau de întâmpinare a vocilor, care se termină în unison. Un astfel de exemplu de cântec este *Miorița pe imaș*, pe versurile lui S. Curoglu. Singura dificultate de interpretare a acestui cântec de către copii constă nu în dirijarea vocilor, ci în ritmul 19/16, care este caracteristic muzicii naționale găgăuze.

În unele miniaturi corale, compozitorul apelează la cele mai simple metode polifonice care se îmbină atent cu mișcarea paralelă a vocilor, cum, spre exemplu, în corul *Șoricelul*, unde partea introductivă este bazată pe replicarea a două partituri.

După cum putem observa din analiza anterioară a cântecelor corale, caracteristica stilului lui M. Colsa a devenit metoda îmbinării vocilor, când sunetul final al frazei se prelungește, transformându-se într-un fon pe ostinato, în care se aude melodia vocii a doua. La rândul său, ultimul sunet al frazei vocii a doua de asemenea devine fon prelungit pe ostinato. Exemple elocvente ale acestei metode pot fi găsite în astfel de miniaturi precum *Șoricelul*, *Povești dulci*, *De Anul Nou*.

Aproximativ toate miniaturile pe două voci se caracterizează printr-un tempou rapid. Aceasta se datorează în primul rând predelecției copiilor față de orice mișcare. Ritmurile pieselor corale amintesc polca, însă în majoritatea miniaturilor totuși autorul folosește formule ritmice, caracteristice folclorului găgăuz: ritmul 7/16 – *Teterezul*; 9/16 – *Miorița pe imaș*; 5/4 – *Nourașii* și altele.

M. Colsa apelează mult mai rar la miniaturi cu caracter lent sau liric. Spre exemplu *Tai-tai copăcel* în ritmul 6/8 și *Cântec de leagăn* la fel în ritmul 6/8.

Piese mai dificile din punct de vedere a interpretării sunt corurile scrise pentru trei și patru voci. Din paisprezece piese – șase în trei voci și opt în patru voci. Desigur, corurile adresate școlarilor de vârstă medie și mai mare se complică considerabil. În ele apar imagini legate de starea psihologică a copilului (*Mă doare capul*, după versurile lui Au. Ciocanu, *Liniște*, după versurile lui G. Gaidarji). Se accentuează tematica civică, spre exemplu în așa coruri precum *Plai natal*, după versurile lui G. Gaidarji, *Patria*, după versurile lui T. Zanet, *Fii slăvit*, *Budja și Cadâncea de sărbătoare*, după versurile lui N. Boboglu.

Pentru vârsta școlară medie și mai mare, compozitorul scrie mai des compoziții lente, cantilene. În melodică lor se întâlnesc des mișcări pe trepte cromatice. Spre exemplu, în corul *Târziu de toamnă* după versurile lui D. Kara Cioban poate fi observată consecutivitatea treptei a șasea doriană și celei de-a șasea naturală, iar în fraza finală – cea de-a cincina coborâtă și naturală.

Conținutul acestor coruri este mai vast, iar formele iau amploare. De regulă, compozitorul folosește compartimente introductive și de încheiere voluminoase. Spre exemplu, în *Plai natal*, partea introductivă este vocalizată fără cuvinte, apoi urmează partea solo prescurtată din opt tacte și cu refren dezvoltat, scris în formă tripartită. În refren are loc modulația din *F-dur în A-dur*.

Trebuie de menționat că în corurile pentru școlarii de vârstă medie și mai mare, compozitorul apelează mai des la adaptări a cântecelor populare moldovenești. Un exemplu elocvent poate servi miniatura *Cântecul cucului*. Ea este interesantă prin faptul, că pe lângă corul *a cappella* include și un solist, ceea ce face structura acesteia mai diversă. Simbolurile folclorului moldovenesc se simt în abundența de apogiaturi și mordente în partea solistului, în sincope dese, precum și în anticipările folosite la încheierea frazelor.

Însă, desigur, în creația lui M. Colsa ponderea mai mare revine corurilor cu tematică național-găgăuză. Printre acestea se evidențiază două grupe de compoziții: prima constă din adaptări a melodiilor folclorice găgăuze, iar a doua din miniaturi corale scrise de autori după versurile poezilor găgăuzi (N. Boboglu, G. Gaidarji, D. Cara-Cioban, T. Zanet, T. Arnaut, S. Curoglu).

Să ne oprim asupra adaptării interesante a cântecului comic găgăuz *Mă doare capul*. În ea se vorbește despre faptul cum personajul, pe care îl dorea totul, s-a dus la iarmaroc în căutarea medicamentelor. Acolo și-a întâlnit cumătra, s-a încins într-un dans înflăcărat cu ea și astfel s-a lecut de toate bolile.

Această piesă corală este scrisă pentru cor de patru voci *a cappella* și se adresează școlarilor de vârstă mare. Corul este format din cuplete variate, bazate pe variația tonală (*a-moll* – *h-moll* – *a-moll*) și melodică. La începutul fiecărui cuplet este o parte introductivă scurtă, care apoi trece în interpretarea pe patru voci. În aceste părți introductive de fiecare dată variază combinațiile vocale. Astfel, spre exemplu, prima strofă începe soprana întâi și doi, următorul – solo alt, iar celelalte două strofe solo soprano. Dacă în strofele întâia, a treia și a patra predomină factura acordică, atunci, a doua strofă, mai largă după mărime, este bazată pe replici timbrale de tipul *întrebare-răspuns*. La fel ca în corurile pe două voci, compozitorul apelează la metoda sa preferată de îmbinare a ultimii fracțiuni a tactului, transformându-se în o pedală ostinato, pe fonul căreia se aud alte două voci.

Deoarece conținutul corului este ironic, autorul apelează la creșterea treptată a timbrului. Ultimul cuplet (*allegro*) corespunde întocmai dansului înflăcărat *cadângea* al personajului cu cumătra. O trăsătură evidentă a stilului componistic a lui M.Colsa este prezența elementelor naționale proprii folclorului găgăuz, exemplu elocvent în acest sens fiind măsura de 9/16, care reprezintă și cea mai mare dificultate în interpretare.

Printre piesele lirice deosebite scrise de autor poate fi menționat corul *Liniște* după versurile lui G. Gaidarji. Această compoziție în patru voci poate fi asemănată cu un nocturn coral. El este scris în formă tripartită amplă, cu mijloc contrastant.

Părțile de încheiere sunt cele mai apropiate de genul unui nocturn, fapt ce este simțit în vocaliză cu gura închisă la soprano pe o durată de șase timpi, cu intonații fine de secunde la încheiere, cu note prelungite alternativ în una dintre voci. O notă deosebit de armonioasă găsim în compartimentele nocturnului care îi oferă o interpretare specială cu prezența treptei a șasea naturală și a șasea doriană. Compartimentele finale sună în ritm lent (*andante*), în tonalitatea *e-moll*.

Un contrast deosebit reprezintă mijlocul acestei forme dificile tripartite. Mai întâi de toate, ea este mai vioaie după ritm, în ea se schimbă ritmul de la 3/4 la 6/8, predomină formule ritmice de dans. Momentele ingenioase reprezintă mutațiile de sunete în dezvoltarea părții centrale. Această parte evaluează în formă strofică.

Interpretarea pe patru voci a primei strofe se bazează pe gama diatonică originală caracteristică muzicii naționale găgăuze: *E-dur* cu doi diezi – *fa* și *sol*. Tetracordul superior al acestei game parcă corespunde *e-moll*-ului natural. Strofele a doua și a treia sunt scrise în tonuri naturale și variabile: *F-dur* – *d-moll*.

Transformările majore ale tonalității continuă și în a treia parte-repriză. Aproximativ întreg ultimul compartiment este scris în *e-moll* natural, însă ca *fon ostinato* îi servește sunetul de cvintă *si* și nu tonica *mi*, fapt ce redă acestei lirici destul de aspre un element de arhaică. Arhaica se simte și în accentul pe combinarea vocilor de cvartet. Doar ultimele două fraze ale părții a treia devin mai vioi datorită includerii treptelor luminoase a șasea doriană și a treia majoră.

În opinia noastră, acest cor trebuie să devină mai solicitat de interpreți, deoarece în lumea contemporană copiilor nu le ajung emoții atât de sincere, gingașe și axate pe liniște.

Referințe bibliografice

1. KOLSA, M. *Cîntece, coruri*. Chișinău, 1995.

REFLECȚII PRIVIND PREDAREA TEMEI *DOINA* ÎN CADRUL CURSULUI ISTORIA ARTEI INTERPRETATIVE POPULARE VOCALE

REFLECTIONS ON TEACHING THE THEME *DOINA* IN THE
COURSE OF THE HISTORY OF FOLK VOCAL PERFORMING ART

SVETLANA BADRAJAN,
conferențiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

ANGELA ROJNOVEANU,
conferențiar universitar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

In the process of teaching the theme Doina in the course of the History of folk vocal performing art it is important to emphasize some of the fundamental references: the structural particularities of Doina, the performing specific features, the aspects of stage performing. All these works taken together and the forms present the syncretic act of artistic performance.

În predarea temei *Doina* din cadrul cursului *Istoria artei interpretative vocale populare* este important de a delimita câteva repere fundamentale și anume: particularitățile structurale ale doinei; particularitățile interpretative; aspecte ale interpretării scenice. Astfel, în tradiția folclorică, *doina*, presupunând o stare de puternică trăire spirituală, este cântată în mod individual și „pentru sine”, de obicei fără public. Această profundă interiorizare a determinat anumite particularități legate de interpretare.

Se știe că orice gen vocal din folclorul nostru prezintă două componente distincte, greu dissociabile, care condiționează reciproc: melodia și textul. Fără a intra în detalii – problema a fost studiată sub diferite aspecte – trebuie subliniat faptul că, dintr-un anumit punct de vedere, relația text-melodie este foarte strictă, iar dintr-un altul destul de laxă. Strictețea este determinată de faptul că versul popular cântat, spre deosebire de cel recitat, se structurează în două tipare metrice – hexasilabic și octosilabic – care, în cadrul unuia și aceluiași cântec, se comportă izometric, adică nu se combină între ele, în consecință vor exista doar serii ritmice și corespunzător fraze muzicale de dimensiunea impusă de aceste tipare. Mai mult decât atât, indiferent de accentuarea versurilor în varianta recitată, deci indiferent de locul accentelor tonice în varianta cântată, toate versurile vor primi accente din două în două silabe cu accent pe prima silabă. Această caracteristică a versului popular cântat românesc este pusă de Constantin Brăiloiu „pe seama unei estetici particulare, dominată de muzică” [1, 23]. În rezultat constatăm caracterul lax al asocierii, menționat anterior, pentru că, în principiu, orice tetrapodie se poate cânta pe orice melodie concepută pe o astfel de structură (lucru valabil și pentru versul tripodic). Restricțiile, care fără îndoială există, sunt legate de funcția și conținutul expresiv al fiecărei piese. În *doină* pentru care este caracteristic tiparul octosilabic, relația vers – melodie are particularitățile sale distincte determinate de interpretarea vocală.

Analizând materialul muzical, observăm că interpretul popular utilizează elementele stilistico-structurale caracteristice doinei în mod diferit, în funcție de sentimentul pe care vrea să-l exprime. Textul și muzica formează un tot indisolubil în momentul execuției; de fapt în *doină* interpretarea se confundă cu creația (ca și în bocet sau în cântecul de leagăn). Forța emoțională a fiecărei piese reiese din echilibrarea elementelor recitative cu cele lirice, cantabile – pasaje de mare intensitate expresivă alternând cu pasaje dramatice, recitative sau parlată, fiecare având un rol expresiv determinant.

Din punctul de vedere melodic, există trei straturi suprapuse care creează edificiul sonor. În primul rând, se observă o osatură melodică, o structură de bază care reprezintă partea cea mai stabilă a realizării muzicale. Acest schelet este alcătuit din sunetele scării sonore corespunzătoare cântecului respectiv și are relația cea mai directă cu structura suportului poetic. Astfel, fiecărei silabe a versului îi

corespunde un sunet al structurii de bază.

Structura de bază este „îmbrăcată” într-un al doilea strat sonor alcătuit din note și desene melodice, acestea realizează în mod caracteristic trecerea de la un sunet al structurii la cel următor, împlinesc linia melodică, constituind o formă de ornamentare cu o greutate specifică mare și relativă stabilitate: note de pasaj, broderii, anticipații, échappée-uri etc., ca și diversele combinații ce se pot realiza între ele.

În sfârșit, un al treilea și ultim strat sonor este reprezentat de ornamentele propriu-zise, elemente care efectiv împodobesc linia melodică, ilustrând cel mai obișnuit sens al termenului, ele au o apariție aleatorie și afectează, în cele mai multe cazuri, doar reperul pe care se produc. Din această categorie fac parte apogiaturile, mordentele, glissando-ul și în anumite condiții grupetele. Cele două straturi melodic-ornamentale se întrepătrund de multe ori, astfel încât separarea lor nu este întotdeauna o operație ușoară. Există multe situații ambigue, unde trebuie să fie luate în considerație aspectul ritmic și/sau viteza cu care se derulează ornamentul.

În ceea ce privește ornamentația, menționăm că stilul *doinei* este mult mai bogat decât al baladei, putând fi comparat cu unele tipuri ale cântecului propriu-zis. Formulele bogat ornamentate și cele melismatice constituie elementele tipice, primordiale în doină: Note de pasaj, Broderii, Anticipația, Echappée-ul, Apogiatura (anterioară, posterioară, simplă, dublă, multiplă), Mordentul, Glissando-ul. Se mai întâlnește trilul. În sensul strict al termenului el reprezintă alternanța continuă, regulată și cât se poate de rapidă a unei note reale cu vecina ei superioară sau inferioară. Referindu-ne la cântarea populară, vom avea în vedere un fel de tril scurt, care constă dintr-o dublă alternare a celor două sunete aflate la interval de un ton, mai rar semiton, și care ocupă întreaga durată a unui reper de obicei pătrime, mișcarea este descendentă.

De cele mai multe ori, nu este vorba despre un tril propriu-zis, ci despre un vibrato voluntar, accentuare a vibrato-ului natural al vocii, obținut printr-o ușoară sforțare a organului vocal. Vibrato-ul voluntar caracterizează stilul de interpretare al unor cântăreți și poate fi considerat un ornament, și nu o deficiență a vocii, în măsura în care, în aceiași melodie unele sunete mai lungi sunt intonate drept, iar altele sunt vibrante. Configurația principalului ornament în doină, considerat o caracteristică relativ generală, sunt desenele bogat melismatice, realizate prin rotirea în jurul aceluiași sunet, insistența pe un desen ornamental cvasi-circular, axat pe trei trepte alăturate din centrul scării.

În doină emisiunea vocală diferă de la o zonă folclorică la alta. În Maramureș și nordul Olteniei se întâlnește emisiune „cu noduri”, cu sunete sughitate (Schluchstöne) și gălgâite (Schluchzender Laut); în Năsăud, emisiune cristalină, limpede; în județul Teleorman, emisiunea pare a se face printr-o sforțare a maxilarelor (paradentală), vocea e stridentă” [2, 242]. În Muntenia emisiunea pare influențată de stilul lăutăresc cu sunete nazale, înfundate; în Moldova și Bucovina, alături de emisiunea limpede, cristalină, se întâlnește interpretarea cu lovituri de glotă, etc.

Emisiunea vocală ca fenomen muzical se încadrează în intonație, în afara procesului de intonație neexistând muzică. Prin emisiune vocală populară vom înțelege felul popular de a cânta pentru o anumită zonă folclorică. Acest fel reiese din deschiderea și poziția gurii, a buzelor, care modifică cutia de rezonanță, din intensitatea cu care se emit și se țin sunetele, din interpretarea de piept sau de cap. Tot aici se adaugă considerații de ordin fonetic, în legătură cu îmbinarea consoanelor și vocalelor și colorarea acestora. Intervin și anumiți factori de natură fiziologică, aceștia condiționând la anumiți cântăreți populari particularități de emisiune. De asemenea respirația, factorii fonetici dialectali raportați la vorbă și cântec, au o mare importanță în emisiunea vocală.

Emisiunea vocală corelează cu o intonație specifică, având o forță de concentrare. În antichitate în tehnica oratorică, predominarea unei vocale într-un cuvânt, discurs, avea o semnificație deosebită, o valoare simbolică ezoterică, canalizată spre captarea atenției ascultătorilor și convingerii acestora de către orator, capabilă să acționeze asupra sensibilității și capacității de înțelegere a auditoriului, fără ca el să o conștientizeze. Spre exemplu, vocala *a* ar evoca gravitatea, perfecțiunea, amplitudinea, maiestrosul, tragicul, straniul; *e* – ființă, starea, seninătatea; *i* – strălucirea, ritmul, devenirea, liricul,

iluzoriul; *o* – moartea, regularitatea, ordinea, înaltul; *u* – muzica, murmurul, durata, cultura, blândețea, scurgerea etc. „S-ar mai poate face referire la celebrul sonet al lui Rimbaud:

A negru, *E* alb, *I* roșu, *U* verde, *O* de-azur,

Latentele obârșii vi le voi spune-odată (Vocale, trad. Petre Solomon).

Cuvântul, sonorizat în vocală, este alchimistul sufletului. Rimbaud a căutat un limbaj care să fie de la suflet la suflet, repunând totul, miresme, sunete, culori – (...) gândire ce se agață de altă gândire” [3, 372]. Și în cântecul popular scoaterea în evidență prin colorare a uneia sau alteia vocale nu este întâmplătoare, ci concordă cu mesajul codificat în textul creației și probabil (de ce nu) în strânsă corelație cu fluxul emoțional transmis, având suport adânc în natura psihofizică a omului.

Colorarea vocalelor într-o anumită succesiune duce la sunete „specifice”, care-și au o anumită frecvență în cântec, sau pentru care există predilecție. Ea dă un anumit aspect fonetic cântării alături de accent, durată ș.a. Sunt preferate vocalele sonore *a*, *o*, *e*, *i*, care reduc uneori prin colorare rolul lui *ă* sau *î*, de asemenea frecvența colorare a sunetului din centrul rândului melodic. Această colorare nu e întâmplătoare. Ea este o emisiune specială a sunetului din centrul melodiei, devenit în același timp o intonație specifică, având o forță de concentrare. Aceasta-și grăbește oarecum echilibrul în destinderea pe finala rândului melodic. Deseori este utilizat un *virato* ușor prin *attacca*. La sfârșitul frazelor cu finala prelungită, aceasta este uneori filată, alteori ținută în aceeași intensitate, sunetul este oprit printr-o mică accentuare.

În interpretarea doinei se utilizează o cântare plină, o voce de piept alternând cu registrul de cap, melodia care se mișcă predominant pe intervale mici, are un sunet expansiv. La ornamentare în cadrul melodiei o vocală se schimbă cu alta prin modificarea poziției buzelor și prin cutia de rezonanță. Atunci când intervin consoane, se produce un fel de falsă respirație.

În interpretarea doinei deseori sunt utilizate loviturile ușoare de glotă. Acestea se fac într-o anumită ornamentare și îndeosebi pe vocalele *u*, *i*, *î*. Lovitura de glotă aplicată notei respective se produce în momentul atacului. Audiată cu atenție, lovitura de glotă prezintă o anumită înălțime, cu toate că ea nu sună perfect muzical. Deoarece lovitura de glotă anticipează nota, iar prin intensitatea ei provoacă un sunet mai înalt decât cel real, al cărui atac îl pregătește, aceasta se notează prin apogiaturi sau mordente, iar particularitatea execuției se marchează prin cruciulițe deasupra apogiaturilor.

Cu regret, fenomenul emisiunilor vocale cu lovituri de glotă este astăzi în regres, atât din punctul de vedere al frecvenței cu care interpreții (fie profesioniști, fie amatori) apelează la această modalitate, cât și din cel al varietății și dimensiunii formulelor folosite. De aceea este necesară studierea și însușirea stilului de interpretare a doinei, a „bellcantoului” popular sistematic în instituții specializate îndrumați de profesori care cunosc tradiția folclorică. Cei care încearcă să învețe cântecele populare doar „după note” fără să studieze cum trăiesc aceste cântece, ce spun ele și cum sunt interpretate de creatorii lor, vor realiza o execuție formală a cântecului popular. Cu regret transcrierea melodiilor folclorice nu este absolută. Asperitatea sunetului lung ținut nu numai pe finală ci și la cezură, nu spune nimic în „plastică” transcrierii cu coroană. El spune totul când îl asculți neprovocat și-ți dă emoții puternice.

Evident orice interpretare trebuie să redea o anumită stare emoțională. În cazul doinei situația e mai complicată datorită caracterului intim, individual al trăirilor spirituale. De aceea este necesară o modelare fină a intensității sunetului cu o pătrundere în conținutul muzical-poetic și o cunoaștere profundă a esteticii populare.

Odată cu dezvoltarea formelor de valorificare spectaculară a tradiției folclorice apar și un șir de probleme legate de interpretarea doinelor în sălile de concert. Prezența publicului, ceea ce nu era caracteristic doinei în context tradițional, creează noi condiții de execuție, determinând necesitatea unei adaptări la acestea, păstrându-se totodată trăsăturile fundamentale caracteristice genului. „Dacă principiul autenticității, cu alte cuvinte, dacă suntem ferm convinși că nu avem dreptul să ne erijăm în creatori de folclor, să înlocuim ceea ce generații succesive au șlefuit de-a lungul mileniilor, adaptând permanent tradiția la cerințele spirituale ale epocii, la nivelul de cultură și orizont artistic al omului, înseamnă că am făcut un pas decisiv înainte, cu convingerea că este indispensabilă confruntarea

permanentă cu realitatea „contemporană”, în ceea ce are mai pur, mai specific, mai adevărat” [4, 92].

Interpretul ieșind în fața publicului, trebuie să fie conștient de respectarea anumitor legi nescrise referitoare la aducerea folclorului pe scenă. Printre acestea:

- să cunoască profund creația folclorică atât a poporului său, cât și a etniilor conlocuitoare;
- să manifeste o atitudine obiectivă față de faptul folcloric în culegerile personale, cunoscând metode diverse de investigare a tradiției populare;
- respectul față de tradiție, în sensul de a nu confunda criteriile estetice ale maselor cu criteriile personale;
- cunoașterea perfectă a creației (sau creațiilor) pe care dorește s-o aducă pe scenă: particularitățile genului, funcțiile, multiplele variante poetice și melodice, maniera execuției etc.
- deoarece scena are legi specifice, prezentat în fața unui public, conform unei idei regizorale personale, cântecul trebuie să fie încadrat într-o formă care să amintească de mediul, atmosfera tradițională în care se practică;
- aducerea folclorului pe scenă înseamnă ruperea lui de mediul natural, de ambianța obișnuită și schimbarea funcției, prioritar devenind cea distractivă, artistică, informativă [4, 93].

În interpretarea scenică a doinei execuția solistică poate să fie cu sau fără acompaniament instrumental. Condițiile de bază pentru desfășurarea ideală a interpretării scenice, manifestare caracterizată în special prin prezența unui puternic sentiment de răspundere și a unei atmosfere de intensă creație, concentrarea este singurul mijloc de a asigura atât realizarea fidelă a creației, cât și totodată transmiterea către public a mesajului vibrant al artistului. Interpretul își va alcătui repertoriul în așa fel ca doina (sau doinele) executată să armonizeze și să creeze un echilibru emoțional cu celelalte creații, contribuind la realizarea unei dinamici ascendente în atmosfera integrală a evoluării.

Perioada de pregătire a unui recital sau concert este pentru un interpret experimentat nu numai o perioadă de sintetizare și de perfecționare a unor deprinderi achiziționate anterior, precum și de asamblare într-un tot a unor lucrări de diferit caracter, de diferit gen, ci și în special o etapă de concentrare psihică asupra programului ce trebuie executat în fața publicului. Natura acestei concentrări psihice constă în faptul că ea direcționează spre periferia conștiinței coordonarea celorlalte activități ale interpretului, în general orice acțiune ce nu are legătură directă cu scopul concentrării. Profunzimea ei este condiționată în mod direct de profunzimea idealului artistic și de gradul de însușire al sentimentului înaltei responsabilități ce o implică manifestarea în public.

În interpretarea doinei, care presupune o profundă individualizare, cântărețul trebuie să-și înlăture treptat atenția atât de la persoana sa, cât și de la publicul care-l va asculta, canalizând-o totalmente spre creația executată. Numai prin realizarea unei concentrări puternice, stabile și imperturbabile, care să depășească în intensitate orice agent exterior inhibitor, precum sala, publicul, numai astfel interpretul contemporan, înarmat cu o mulțime de cunoștințe, va putea să prezinte în public genul de doină la adevărata sa valoare.

Referințe bibliografice

1. BRĂI, LOIU, C. Versul popular cântat. **În:** BRĂILOIU, C. *Opere*. București: Editura muzicală, 1967, vol. I.
2. COMIȘEL, E. Preliminarii la studiul științific al doinei. **În:** *Studii de etnomuzicologie*. București: Editura muzicală, 1986, vol. I.
3. CHEVALIER, J; GHEERBRAND, A. *Dicționar de simboluri*. Vol. 3. București: Artemis, 1995.
4. COMIȘEL, E. Valorificarea scenică a muzicii populare. **În:** *Studii de etnomuzicologie*. București: Editura muzicală, 1986, vol. I.

NOTE DE CURS LA RITUALURI POPULARE. COLINDATUL CU STEAUA: GENEZĂ SI FUNCȚIONALITATE

COURSE NOTICES TO FOLK RITUALS. CAROLS WITH THE STAR: GENESIS AND FUNCTIONALITY

DIANA BUNEA,
conferențiar interimar, doctor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

In the article are treated problems of the genesis and functionality of the song with the star, which is a distinct genre, with accentuated religious elements, which are present in the entire custom. The song with the star appeared during the 17th-18th centuries, and many times replaced the text and the melody of the traditional carols. The birth of the song with the star was caused by several premises, especially by the fight between the church and the pagan carol tradition, but also by the calvinistic proselytism, which took place during that time in Transilvania. However, the functionality with augural meaning of the custom didn't suffer major changes, being preserved till nowadays.

Tradițiile și manifestările rituale din perioada de iarnă sunt foarte variate în întreg spațiul locuit de români, în funcție de zona folclorică, unde sunt atestate. Unul din cele mai răspândite obiceiuri de iarnă din spațiul pruto-nistrean este *colindatul cu steaua* sau „cântecul de stea”, cum i se mai spune în popor, care este o specie distinctă în cadrul întregului obicei. Apărut în secolele XVII-XVIII, datorită influenței bisericii ortodoxe, cântecul de stea aparține, totodată, și categoriei folclorului religios. Spre deosebire de colindă, care are numeroase conotații funcțional-semantice laice, cântecul de stea este dedicat exclusiv sărbătorii ortodoxe a Nașterii Domnului. Ca și colinda, cântecul de stea este interpretat în ajunul Crăciunului, de cete de colindatori, care poartă o stea ce are pusă o iconiță cu Maica Domnului în mijloc, frumos și bogat înfrumusețată, și care duc vestea cea bună la fiecare casă.

Cântecul de stea deseori a substituit, pe parcursul timpului, melodia și textul colindei tradiționale, în cadrul întregului obicei. Odată cu acestea, și desfășurarea obiceiului colindatului a suferit un șir de schimbări, printre cele mai esențiale fiind omiterea segmentului ritual ce conținea dansul, lipsa grupului de instrumentiști care însoțește ceata (în unele variante ale obiceiului), iar uneori, omiterea sau schimbarea formulelor versificate inițiale și finale, pe care le rostesc colindătorii la venirea și plecarea lor (spre exemplu, în loc de tradiționalul „primiți colinda?”, ei întreabă: „primiți cu steaua?”). În cea ce privește componența cetelor, locul și timpul interpretării, caracterul solemn, sărbătoresc al interpretării și alte elemente ale obiceiului, toate acestea au fost păstrate, întrucât nu contraveneau noilor rigori ale dogmenlor și moralei creștine, care s-au suprapus peste străvechiul obicei.

Astfel, colindatul tradițional a fost „lipsit”, oarecum, de „substanță” sa ritual-muzicală veche, care nu corespundea noului conținut și mesaj religios al cântecului de stea. Este interesant, totuși, că această variantă nouă a obiceiului a păstrat intactă una din cele mai importante componente extramuzicale ale sale – *funcționalitatea*. Este cunoscut faptul, că, deși funcțiile polivalente ale colindatului au suferit mai multe schimbări de-a lungul timpului (proces cunoscut ca dinamica funcțiilor), ele nu și-au pierdut din semnificația, simbolismul și valoarea lor. Astfel, funcțiile *augurală, religioasă, socială, comunicativă, etico-estetică* sunt prezente și astăzi în cântecul de stea.

Procesul de adaptare al cântecului de stea în cadrul colindatului a avut un caracter sintetic și complex, și a vizat mai multe laturi ale sale, acesta căpătând, astfel, sub o formă veche, un nou conținut. În acest sens, este semnificativ faptul că, de multe ori, în practica populară, nu se face o diferențiere clară dintre obiceiul colindatului și „colindatul cu steaua”, ambele fiind înțelese și practicate sub denumirea veche de colindat, și chiar însăși cântecul de stea este deseori numit colind. Pentru practicantii tradiției, funcția, esența, sensul, rostul obiceiului au rămas a fi aceleași, de mii de ani încoace.

Se știe, că acest obicei s-a perpetuat până azi în mare măsură datorită funcționalității sale cu caracter profund general-uman, care deține constituente spirituale la fel de „actuale” atât pentru omul arhaic, cât și pentru omul modern. Procesul dinamicii funcționale a plasat, în spectrul plurifuncțional al obiceiului colindatului, un șir întreg de accente ce corespund epocilor arhaică, tradițională și modernă de dezvoltare ale folclorului. Faptul diminuării sau accentuării uneia dintre funcții a fost condiționat, în special, de preschimbările de ordin social-istoric, spiritual, religios, specifice fiecărei epoci, inclusiv

cele moderne, pe care aceasta le-a provocat, întâi de toate, în spiritualitatea umană.

Privită din perspectivă diacronică, această axă perpetuă a funcționalității colindatului, și, în mod special, a colindatului cu steaua, a ajuns astăzi la noi, în secolul XXI, sub forma cea mai nouă, - religioasă, creștin-ortodoxă. Trecând, consecutiv, pe parcursul mileniilor, de la mistic-mitic (în perioada antică, precreeștină), la profan și tradițional (în evul mediu), acesta a căpătat noi valențe în epoca modernă, inclusiv și valențe de conotație religioasă. (Aceste trei mari etape în dezvoltarea istoriei spirituale a omenirii și, în mod special, în dezvoltarea folclorului, au fost consemnate de mai mulți cercetători, inclusiv M. Eliade, V. Lovinescu, ș.a.)

Dacă vom urmări mai îndeaproape elementele substituite de către cântecul de stea, vom observa că acestea țin, în cea mai mare parte, de textul melodiilor. Acesta a căpătat un conținut strict religios, axat pe motive evanghelice, predominante fiind cele legate de Nașterea Domnului. O trăsătură specifică, esențială, a acestor texte atât în absența refrenului, cât și în proveniența cultă, manifestată în prezența unor structuri poetice ce nu sunt caracteristice versificației populare. Deși se consideră a fi o specie de origine cultă, până în prezent autorii acestor texte se află în anonimat. Doar unele texte sau, mai bine zis, unele fragmente de texte se pare că aparțin sau sunt reminiscențe ale unor texte de autor. Relevante în acest sens sunt cunoscutele versuri inițiale dintr-un psalm de Dosoftei, cu care debutează și una din variantele de cântec de stea atestate la noi în Moldova: "Auziți acestea toate/Neamuri, popoare și gloate". (Vom reveni asupra problemelor textelor cântecului de stea într-un studiu ulterior).

Este interesant contextul istoric al apariției unor texte de natură strict religioasă în cadrul obiceiului colindatului, care, se înțelege, era cu totul străin de viața unui om creștin și de concepțiile religioase ale acestuia. Totuși, s-a dovedit că anume colindatul reprezintă acel „aluat” funcțional-semnatic, din care s-a plămădit și peste care s-au suprapus valențele noi ale conținutului textelor cântecelor de stea. (Este cunoscut, că în tendința de a combate obiceiul colindatului, biserica a folosit cele mai diverse metode. Spre exemplu, în lupta împotriva obiceiurilor păgâne, în anul 692 d.H., consiliul bisericesc de la Trulan, a interzis practicarea colindelor, iar colindătorii sunt dați anatemei.) Iată de ce aspectele istoriografice ale apariției cântecului de stea, în acest context, par să dețină o deosebită relevanță.

Este absolut remarcabil faptul că, după secole de luptă împotriva „cântecelor drăcești” - a colindelor, - biserica ortodoxă s-a conformat, „adoptând”, de facto, un obicei de sorginte păgână. Cauzele acestui fenomen, poate, unic în istoria folclorului, se ascund, după cum am vorbit mai sus, în circumstanțele istorice, ce l-au condiționat. Astfel, biserica ortodoxă a considerat ca trebuie să se solidarizeze cu poporul creștin-ortodox (cu toate că acesta mai practica încă cu încăpățănare un șir întreg de obiceiuri păgâne, inclusiv colindatul), în fața unui pericol mult mai mare la acea vreme – prozelitismul religios extrem de dur, promovat la nivel de stat în Transilvania acelor vremi. Această teză, invocată, printre altele, de cercetătorul român Gheorghe Ciobanu încă în anii 60 ai secolului trecut, nu o regăsim, însă în alte surse mai moderne [1, 24]. Prozelitismul „calvin, catolic, protestant, ... folosea drept una din metodele sale și cântarea unor melodii pe versuri din psalmi sau cu diferite subiecte religioase”, menționează autorul [1, 17-19].

Cu alte cuvinte, G.Ciobanu afirmă, că inițial, cântecul de stea a apărut în Transilvania, în secolele XVII-XVIII, ca reacție a preoților ortodocși la presiunile prozelitismului acerb al altor confesiuni, cu care se luptau ortodocșii în acea perioadă. Astfel, înșiși preoții ortodocși au fost primii autori ai acestor cântece, pe care le cântau în biserici, și nu doar cu ocazia Nașterii Domnului. Abia mai târziu ele au fost asociate cu această sărbătoare, înlocuind, treptat, colinda din cadrul său tradițional. Așa se explică și faptul, de ce acest cântec popular, cu subiect religios care ulterior s-a transformat în cântec de stea, a apărut atât de târziu (secolele XVII – XVIII), deși poporul român este creștin de 2000 de ani!

Plasată alături de teza „oficială”, binecunoscută, a provenienței cântecului de stea, această teză o completează și îi oferă un suport istoriografic substanțial, care răspunde, întâi de toate, la întrebarea de ce anume în această perioadă și nu mai devreme sau nu mai târziu, a avut loc procesul de „fuziune” folclorică-religioasă.

Spre exemplu, deși E. Comișel are perfectă dreptate când afirmă: „În documentele vremii (*secolele XVII-XVIII, n.n.*) se subliniază caracterul profan al folclorului și atitudinea bisericii, care încearcă să-l înlăture sau să-l înlocuiască cu producții religioase - fenomen general în Europa. Neputându-l

înlătura, biserica îl adoptă în parte (...) și creează, prin oamenii săi, cântece cu conținut religios, menite să le înlocuiască pe cele populare: cântecul de stea și chiraleisa, în locul colindului și urărilor de Anul Nou; versul, în locul bocetului și al cântecelor ceremoniale funebre; Irozii, în locul teatrului profan și de păpuși.” [2, 126], - totuși, cititorul își pune întrebarea, de ce anume în aceste secole, de ce nu mai devreme?

Totodată, trebuie consemnat și faptul că Biserica Ortodoxă Românească din Transilvania nu era o religie de stat, oficială, ci, dimpotrivă, o religie “tolerată”, spre deosebire de celelalte patru confesiuni, care aveau statutul de “recepte”. Se știe că, pe la mijlocul secolului al XVI-lea, sașii transilvăneni - până atunci catolici - au trecut la luteranism, iar o bună parte din unguri și secui - până atunci tot catolici - au trecut la calvinism și unitarianism. Din a doua jumătate a secolului al XVI-lea și pe tot parcursul celui de al XVII-lea, conducătorii confesiunii calvine, de regulă, ajutați de principii maghiari ai Transilvaniei din Alba Iulia, au desfășurat o puternică acțiune prozelitistă printre români prin: activitatea așa-numiților “episcopi romano-calvini”; tipărituri cu caracter calvin, impunerea unor restricții ierarhilor, protopopilor și preoților ortodocși; toate având drept scop convertirea românilor la calvinism și, în final, maghiarizarea lor. Doi dintre ierarhii ardeleni - Ilie Iorest și Sava Brancovici - au fost înlăturați din scaun și întemnițați, pentru că s-au opus acestei acțiuni prozelitiste. În pofida acestor acțiuni, prozelitismul calvin n-a adus rezultatele dorite, pentru că marea majoritate a românilor au rămas statornici în credința ortodoxă, salvând astfel însăși ființa etnică românească. Parafrazând, am putea spune, că, și cântecul de stea a făcut parte din această luptă, contribuind la păstrarea spiritului român ortodox din Transilvania acelor vremi.

Astfel, apariția cântecului de stea, este, de fapt, un eveniment paradoxal: acesta s-a format pe un teren „ostil”, pentru că atât Biserica, cât și obiceiurile folclorice, ce aveau o puternică tentă „păgână”, nu se „tolerau” reciproc. Totuși, la un anumit moment, au „fuzionat”, producând un nou concept al colindatului, legat de credința creștină, proprie poporului român încă de la începuturile sale.

Este important de menționat și faptul că elementul religios al obiceiului colindatului a apărut, inițial, în colindele religioase (avem în vedere aici, în special, elementul verbal, textele cu conținut „mixt”, laic-religios) și, după toate probabilitățile, s-a dezvoltat odată cu înrădăcinarea definitivă a ortodoxiei pe teritoriile locuite de români, în Evul mediu. Această componentă „mixtă” a fost rezultatul unui „compromis” acceptat atât de Biserică, cât și de practicanții colindatului.

Totodată, ținem să atragem atenția și asupra delimitării clare, în primul rând, pe criterii de conținut și structuri poetice, dintre colinda religioasă (care are un text mixt laic-religios, de cele mai dese ori cu refren) și cântecul de stea (care are un text axat cu strictete pe subiecte religioase, fără refren).

Generalizând, putem conchide, că apariția cântecului de stea este, pe de o parte, rezultatul încercărilor de veacuri ale bisericii, dar și ale românilor creștini, de a „adapta” obiceiul precreștin al colindatului la rigorile unor legități ale vieții creștin-populare, parte integrantă a căreia este și folclorul. Pe de altă parte, la începuturile sale, cântecul de stea a avut puternice rădăcini în ortodoxie și a însemnat o reacție firească de apărare împotriva agresivității accentuate a prozelitismului religios care, - nu doar în trecut fie spus, a generat și o adevărată rezistență populară a ortodocșilor ardeleni, mulți dintre care, în acele timpuri, au fost martirizați pentru mărturisirea de credință ortodoxă.

Astfel, cele două teze despre originea cântecului de stea, de fapt, se completează și sunt complementare. Astăzi această specie relativ „tânără” în folclorul nostru a căpătat o largă răspândire, fiind practică în cadrul său tradițional.

Referințe bibliografice

1. CIOBANU, Gh. *Cîntece de lume, sec. 18-19*. București: Editura Muzicală, 1985.
2. COMIȘEL, E. *Studii de etnomuzicologie*. București: Editura Muzicală, 1986.

Arta teatrală

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И НАРОДНАЯ ТРАДИЦИЯ PEDAGOGIA TEATRALA ŞI TRADIȚIA POPULARĂ THEATRE PEDAGOGY AND POPULAR TRADITION

ЛАРИСА ШАЕВА,

доцент,

Государственный Университет Культуры и Искусств, Москва

*Keeping up the cultural heritage in connection and through the artistic – educational system is the main thesis of the article „Theatre pedagogy and popular tradition”. The author brings out the contradictions and outlines the formation and further development of Theatre Pedagogy that ensures the integrity of world perception. The purpose of education is to develop the student*s abilities of understanding fundamental values of their profession and life.*

Как известно, одной из главных функций образования является решение задачи приобщения к культуре, в частности, к культуре данного общества, данной нации, а в более широком смысле – задачи социализации личности.

Трансляция, передача социо-культурного опыта нации в процессе образования является одним из главных условий не просто повышения адаптативных возможностей развития, но самого существования нации.

Особое место здесь занимает художественное образование и, как часть его, театральное образование. В Молдове сохранилось не очень много материальных памятников культуры, поэтому особую важность приобретает сохранение и трансляция нематериальных форм народного творчества.

При анализе образовательного процесса в целом мы не можем обойти эту особенность, которая требует не только рассмотрения собственно культурных артефактов, но механизмов их трансляции, также носителей культуры. С этой точки зрения чрезвычайно важным оказывается вопрос о воспитании «выращивании» актера как носителя, интерпретатора национальной народной культуры.

Необходимость в сохранении культурного наследия особенно остро обозначается в переломные моменты исторического развития страны. Роль и значение культурного наследия стократно повышается именно тогда, когда общество переосмысливает заново достижения и просчеты прошлого и пытается прогнозировать будущее.

Процессы глобализации, идущие в мире, неизбежно касаются и образовательной системы. И это воздействие далеко не всегда бывает желанным. Например, Россия включилась в так называемый *Болонский процесс* подразумевающий существенное сближение образовательных систем Европы, обеспечение свободного движения обучаемых и обучающихся, вместе со свободным движением трудовых ресурсов. Едва ли кто может выступать против благородных деклараций, заявленных в документах Болонского соглашения. Вместе с тем, мы не наблюдаем во многих странах *старой Европы* большего желания решительно переделывать сложившиеся национальные системы – в большей степени все призывают следовать их примеру, чем брать за пример соседей. Так, немецкое образование не спешит навстречу французскому, а испанское – английскому.

И это понятно, каждая страна веками создавала свою образовательную систему. Вот у нас в спешном порядке вводят магистратуру по актерскому мастерству. Педагоги Гиттиса, щукинского училища и других училищ противятся этому – бакалавриаты и магистраты, может быть хороши в каких-то сферах, но как за 3 года можно подготовить режиссера и что такое

магистратура для актера. Не получатся ли банальные режиссерские курсы и постаревшие теоретизирующие актеры?

Если мы ведем речь о сохранении культурного наследия, то и образовательная система должна следовать этому тезису по отношению к себе самой. Другими словами, не побоюсь этого высказывания, образование не может не быть консервативным. Оно должно бережно сохранять каждую крупницу накопленного опыта и не отбрасывать в *реформистском ажиотаже* то, что с большим трудом выработано предшественникам. В силу этого никакой период отечественной истории не может быть объявлен *ненужным*, бесполезным и т.п. между поколениями нет пустот, а есть плавная, естественная преемственность опыта.

Одна из основных черт, а если угодно, одно из основных требований к образовательной системе – это ее открытость, доступность. Спросим себя – откуда родом многие деятели русской и молдавской культуры – Шукшин, Распутин, наконец, Ломоносов,... Биешу, Чутак, Баракчи, Апостол, Дариенко, чьи имена вошли в золотой фонд культуры. Они – из деревни. Их талант был замечен, поддержан и развит. Открытость, доступность образования, в противовес элитарности, кастовости, дает замечательные плоды. Она не только открывает дорогу мощным пластам народных талантов, но создает прямой, широкий канал непосредственного воздействия народной культуры на национальный театр, делая его национальным не только по названию. Всю свою творческую жизнь помнила слова своей матери Нар.арт. СССР Д.Т.Дариенко «Смотри, дочка, чтобы не опозорила нашу семью, нашу деревню» (от автора). В этих словах и вековая мудрость и сверхзадача актрисы, которой она следовала в своем творчестве.

Театральное образование теснейшим образом связано с народной культурой и национальной драматургией. Театральное образование вырастает из сложившейся театральной традиции, но и в очередь, оказывает воздействие на то как складывается эта традиция. Любой преподаватель театральной школы скажет о той роли, которую играет в преподавании мировая драматургическая классика. В то же время можно сказать, что жизнь в молдавский театр вдохнули спектакли на национальном материале, а в полной мере театр стал «самодостаточным», когда обратился к драматургии В.Александрри, М.Еминеску, И.Крянгэ, И.Друце, когда жизнь театра широким потоком потекли образы, мелодии, краски, отмеченные знаком национального колорита, близкие молдавскому менталитету. Эти спектакли стали событием не только Молдовы но и, без преувеличения, их можно отнести к достижениям мирового театра, ибо они сообщили своим появлением о рождении новой театральной реальности, неповторимой, как неповторима судьба любого народа.

Естественно, что театральное образование, открывшись навстречу народной культуре, получает в руки мощное средство формирования ценностной структуры восприятия у актера и его психо-физического арсенала. Здесь и яркая синтетичность, сплав музыки «народной драмы», танца, здесь и острая характерность, элементы театра *дель арта* и еще многое другое.

И в ГИТЕСе и в других театральных училищах накоплен большой опыт работы с национальными студиями. И всегда педагоги опирались на национальный материал, поскольку всякий раз – это особый сплав пластики, музыки, идущий из обрядов, *народной драмы*, который хорошо ложился на «*матрицу*» национального восприятия, вызывая в сознании ученика образы, оправданные жизненной логикой.

Каждый национальный театр, в том числе и русский в процессе достижения профессиональных высот искал и активно использовал интонации, ритмы и пластику, выработанные вековым народным опытом, осваивал и интерпретировал философию народного бытия.

Именно этот путь, успешность которого была продемонстрирована мастерами предшествующего поколения, должен являться на наш взгляд, предметом пристального внимания и освоения для образовательной системы.

Ориентация, опора театрального образования на национальные корни, традиции народной культуры, разумеется, не означает замыкание в искусственном отгороженном от мира

«закутке». Напротив, только активное взаимодействие с театральными школами других стран, восприятие их опыта гарантирует успех. Примеры недалекого (с исторической точки зрения) прошлого хорошо это доказывают. Достаточно сказать о той, без преувеличения, огромной роли, которую сыграла русская театральная школа для развития профессионального театра Молдовы. Театральная студия А.И.Адашева, одесский музыкально-театральный институт, Театральное училище им.Б.Шукина, ГИТИС, подготовившие актеров и режиссеров. Русская театральная педагогика щедро делилась секретами великого русского театра.

Есть такое выражение *know-how*, если буквально – *знаю как*. Так вот русская театральная школа – это одно из тех достижений не только России, но и мирового театра, основные принципы которого воплощены К.С.Станиславским, подхвачены М.Чеховым, Б.Вахтанговым, В.Мейерхольдом и другими выдающимися деятелями – можно по праву назвать наше *ноу-хау*. Стремление овладеть *ноу-хау* – это не признак отсталости, это признак открытости к восприятию передового опыта человечества. Поэтому естественно, что все мировые театральные школы ищут контактов с русским театром.

Но русская театральная школа отличается тем, что она не только *ноу-хау – знаю как*, она еще и *know-why – знаю почему*. Именно поэтому общение, взаимодействие с этой школой оказалась таким плодотворным. Школа Станиславского обращается к фундаментальным истокам творческого потенциала человека. В силу этого, опираясь на педагогическое наследие Станиславского, национальное театральное образование неизбежно придет к одной из основ творчества актера – к народной культурной традиции. В свою очередь театральные педагоги России работая с национальными студиями открыли для себя много нового, обогатили набор педагогических приемов. Так, в самое последнее время на нашей кафедре режиссуры и мастерства актера была чеченская студия, и опыт воспитания молодых актеров с характерным темпераментом, особенностями восприятия был чрезвычайно полезен.

Наконец, нельзя обойти еще один вопрос, касающийся не только театрального, художественного образования, но и образования вообще. Речь идет о государственной политике в образовании. Уже говорилось о доступности образования. Можно также говорить о его материальной оснащенности. Все это связано напрямую с поддержкой государства. Здесь, на наш взгляд, не может быть другого решения кроме постоянного повышения ответственности и государства за судьбу образования.

Государство, и только оно, может гарантировать по-настоящему равные стартовые условия для молодежи. Только оно может и обязано обеспечить образовательной системе возможность реализации своей миссии – трансляцию опыта поколений и создание интеллектуального потенциала развития нации.

В то же время вопрос здесь больше, чем достойных решений.

Возьмем такую проблему нашего профессионального цеха как старение кадров. Среди профессоров и доцентов мало представителей самого активного возраста (30-40 лет). А каждый театральный педагог знает какие эмоционально-физические затраты требуются от него, чтобы добиться нужного результата в тренинге, в постановке студенческого спектакля, да просто чтобы каждодневно поддерживать атмосферу творческого настроения в студенческом коллективе. И если в естественно - научных дисциплинах основная причина – отток кадров в зарубежные научные кадры (утечка умов), то у нас главное – это низкий уровень оплаты, плохие условия при всё возрастающей нагрузке на преподавателей.

В самом деле, материальная база, можно сказать, „дряхлеет” на глазах – не хватает помещений, декораций, светотехники и т.д. Появление так называемых платных мест для абитуриентов привело к двум печальным последствиям – число студентов увеличилось, к сожалению, не за счет самых даровитых, а учебные площади и оборудование на прежнем уровне. Ожидаемого зримого улучшения ситуации от введения частично-платного образования не произошло. Это лишь дало возможность чиновникам от культуры рапортовать о росте *внебюджетных ассигнований*.

К слову сказать, несколько лет мне довелось быть в одном из известных американских университетов, в Стенфорде. Там есть зал для симфонических концертов и студенческий театр,

и находясь в нем я просто не могла не „рыдать” насколько паразитально высоким был уровень технической оснащенности. Аудио – видео аппаратура, светоаппаратура, компьютерное управление, сценическая механика, все в коврах - обучать там студентов одно удовольствие. С горечью я вспоминала московские реалии. (Правда, сказать, что уровень увиденного спектакля разочаровал, это значит ничего не сказать).

Нагрузка на преподавателей выросла и еще по одной важной причине – театральная педагогика идет вслед за театром, в ней как в зеркале отражаются изменения в современном театре. Думаю, вы согласитесь со мной, что действие становится синтетичнее, сравнительно большой вес приобретает пластика и музыка. Это требует изменений в структуре учебного процесса, от театральных педагогов (и не только от специалистов по сценическому движению, по комнате, сидя на стуле, невозможно. И снова всплывет проблема материальной базы – технической оснащенности, площадей для тренингов, сценической речи и т.д. (Мастерская Товстоногова, спектакль театра Васильева-возможности зала).

Новое противоречие вырастает из увеличивающегося разрыва между требованиями профессии и уровнем подготовки пришедших к нам абитуриентов.

Прежде всего угрожающее падение общекультурного уровня школьников, отсутствие социальной адаптации, инфантильность. Насаждение в школах системы тестов, включая так называемое ЕГЭ (единый государственный экзамен) заставляет школьников не столько думать, сколько быстро отвечать на вопросы, приспособление к *среднестатистическому* школьнику. Давление массовой культуры отторгает молодежь от театра, и к нам приходит часто не тот, кто любит и знает театр, а те, кто видел по телевизору *красивую жизнь* звезд шоу – бизнеса.

Все больше времени на 1-ом курсе (да и на последующих) приходится уделять „ликбезу”, отнимая время от профессиональной подготовки. При планируемом переходе бакалавр-магистр ситуация только усложнится.

Отказавшись от централизованного распределения, государство поставила ВУЗы в положение *бедной невесты, ищущей жениха*. Иллюзии что рынок сам всех расставит по местам начали уже проходить в обществе, но пока сто многие талантливые выпускники так и не приступают к профессии.

В целом рыночны, откровенно фискальный подход к образованию продолжает наносить удары там, где от государства ждут помощи и заботы. Чиновники выдумывают все новые и новые запреты – налог на землю, где расположен ВУЗ, запрет на спонсирование деятельности. Если ВУЗ федеральный, то местная власть не имеет права финансировать его – и так далее и так далее.

Резко уменьшилось число семинаров, конференций, которые имеют огромное значение для профессионального роста преподавателей. Однако нам говорят, что в связи с введением магистратуры преподавателей подвергнут испытаниям, каким-то экзаминам.

В этих, прямо скажем, непростых условиях наша театральная педагогика не „сдает позиций”, она верна своему долгу перед страной, тем более что всегда было нашей национальной традицией. Растет конкурс в Вузы, в том числе в творческие.

Мы много времени уделяем изучению традиций русского театра, учим студентов на примерах лучших образцов. Естественно, русская театральная классика – это фундамент. Стержень учебного процесса. И мы стараемся донести до студента мысль о творческом характере национальной традиции, о творческом характере национальной культуры и народной культуры как исходной бозы всего социо – культурного процесса.

Это требует творческого подхода и к организации учебного процесса. Необходимо *погрузить* студента в обстановку самовыражения, личного участия и личной ответственности за процесс обучения (примеры; ответственные за день, зачины, распорядок дня), который по существу и по необходимости является коллективным. У нас имеется учебный театр. Однако в условиях перегрузки, одновременного использования его 6, а то 7 курсами – происходит отчуждение студентов от учебного театра, которые смогут на него лишь как на площадку для более или менее частных выступлений. У нас возникла идея создать такой театр, в котором

студенты были бы хозяевами. В течении почти 10 лет, студенты 2х выпусков, начиная с первого курса были организаторами, актерами, хозяйственниками и т.д. **Молодежного театра**, организованного на площадке, которую нам представил МГУ им. Ломоносова студенты были ядром актерского состава, в который приглашались и не „профессионалы”. По мере роста их мастерства в процессе обучения на кафедре, социализации их личности, их „собственный” театр также вырос, он получил известность и свою аудиторию. Клуб – театр (так мы его называли) выезжал за границу, ездил с гостролями по стране участвовал в фестивалях. К сожалению, в связи с реконструкцией здания этот эксперимент перестал существовать.

Опора на традицию в сочетании с поиском – как нам представляется, именно такой подход может быть успешным в нашем непростом деле.

Подводя итоги, скажем об основной задаче обучения. Если коротко-это задача равить в студентах способность разбираться в главных смысловых ценностях жизни и профессии.

В противовес дроблению, узкой специализации знанию театральная педагогика, как никакая другая, должна обеспечить целостность (холистичность) восприятия мира. В условиях кризиса мировой культуры, когда жизненные смыслы подменяются гламурными псевдостандартами, мы должны вооружить студентов такими опорами, которые дадут им возможность истинной личностной реализации.

Фундаментальные ценностные опоры дает вековой народный опыт, традиция, которые с одной стороны связывает основные смыслы с духовными (сакральными) устремлениями, а с другой – с категориями истины, добра и красоты.

ACȚIUNEA VERBALĂ ÎN ARTA DRAMATICĂ CONFORM SISTEMULUI STANISLAVSKI

VERBAL ACTION IN DRAMATIC ART

VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV),

profesor interimar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The essential tool of the actor lays within himself, namely his physical body, which the director uses to „write” his or her design. In addition to the word, there is an increase in the use of the gesture, the motion, which achieves a nonverbal communication, a physical communication, where the power of suggestion has a voice, as the message can be transmitted through various plastic exterior means, without a need for words. However, as a stage speech teacher, I would like to dwell upon the importance of the word, off verbal communication inherent to dramatic art, seeing how dramatic art is build upon the human condition and the word. The word spoken on stage must fully and truly convey the inner world of the character, his condition, his line of thinking. The student-actor learn these things in acting classes as well as during stage speech classes.

Arta teatrală, spectacolul, ca acțiune atractivă, poate exista și în afara cuvântului, dar un spectacol ce se întemeiază pe o piesă, nu se poate lipsi de cuvânt. Regizorul își formează concepția pornind de la materialul dramatic. Întrucât la realizarea personajului valorează și acțiunile fizice, evident că actorul modern trebuie să stăpânească o serie de abilități, adică tehnica mișcării scenice. Aceasta ține de limbajul corporal. Studenții deprind acest limbaj la cursurile de expresie corporală.

Dar în calitate-mi de pedagog de vorbire scenică aș vrea să mă opresc asupra rolului cuvântului , asupra comunicării verbale inerentă artei dramatice. Căci arta teatrală se clădește pe ființa umană și pe cuvânt. Citându-l pe I.L. Caragiale, vom zice că „ Actorul este un instrument, al cărui instrumentist este înăuntru: spiritul, sufletul lui. Interiorul artistului – acolo stă cheștiunea cea mare”[1, 185]. Și „Fiind însă că Teatrul ne arată oamenii, și fiindcă în împrejurări omenești, acțiunile, care sunt chiar viața, sunt însoțite de vorbire, oamenii dramaturgului trebuie firește să vorbească și ei”[1, 147].

Mă preocupă, așa dar , anume arta cuvântului, arta vorbirii scenice ca mijloc de comunicare atât cu partenerul, cât și cu publicul.

Școala de artă teatrală din Republica Moldova se sprijină pe principiile școlii ruse de învățământ

teatral, având la bază sistemul Stanislavski de instruire teatrală.

Mișcarea teatrală mondială se află permanent într-un proces de dezvoltare, de inovare, dar sistemul Stanislavski continuă să suscite și astăzi interesul. Acest sistem constituie o parte a sistemului mondial de învățământ actoricesc, dar una fundamentală.

Sistemul Stanislavski cunoaște o largă răspândire și apreciere nu doar în Rusia, apoi în fosta URSS, ci și în Europa, dar, în special, în SUA .

În anii 20 ai secolului trecut (1922-1924) trupa Teatrului de Artă din Moscova, în frunte cu K.S. Stanislavski, întreprinde un turneu în Europa și SUA. În urma acestui turneu autoritatea lui Stanislavski ca teoretician și reformator al teatrului crește mult, provocând interesul întregii lumi teatrale pentru sistemul său. Lucrările lui sunt traduse, apar mulți adepți, fiind creat chiar și un studiu special – **Actors studio**. Școala actoricească americană de astăzi, mult apreciată, are la bază sistemul Stanislavski.

Acest sistem constituie o teorie științifică a artei actorului, a artei reîncarnării, reîntrupării. Forța acestei metode, după cum scria Stanislavski însuși, constă în faptul că ea nu este inventată, ci constituie rezultatul pătrunderii în legile organice ale procesului de creație. „*Sistemul provine din însăși natura noastră organică – atât psihică, cât și fizică. Legile artei se bazează pe legile naturii*” [2, 635].

Principiul fundamental al sistemului îl constituie ideea despre supraproblemă – care constituie ideea directoare a spectacolului. Cum să înțelegem acest lucru? Creația scenică doar atunci poate deveni valoroasă, când întreaga echipă de creație se pătrunde de scopul spectacolului, de ce anume trebuie să se joace această piesă și de ce anume acum? Anume supraproblema sau suprasarcina dirijează imaginația artistului, făcându-i fantezia eficientă, dinamică, stimulându-i procesul de creare a personajului scenic. „*Mai mult decât atât, sistemul Stanislavski, constituind temelia științifică a creației actoricești, ne dezvăluie nu doar legile obiective ale vorbirii scenice, ci sistemul, al cărui esență constă în faptul că vorbirea scenică constituie acțiunea principală, creează un lanț succesiv de procedee pedagogice și deprinderi ce-i permit actorului să stăpânească cuvintele autorului în mod conștient, să le facă active, eficiente, pline de viață*” [3, 9].

Necesitatea abordării problemei vorbirii scenice a apărut spontan, fiindcă vorbirea actorilor era, la acel început de secol XX, foarte departe de a fi vie, firească, ci consta doar din declamație sau din expunerea mecanică a textului autorului. Și se impunea tot mai acut problema unei vorbiri vii, firești, simple, autentice și convingătoare.

K. S. Stanislavski (1863-1938), organizează, în 1936, un studio muzical-dramatic, în speranța că aici va putea experimenta cu tineretul, va reuși să-și verifice noile principii teoretice ale sistemului său. Împreună cu V.I.Nemorivici-Dancenکو, cu care a fondat în 1898 Teatrul de Artă din Moscova (MHT), elaborează știința (teoria) vorbirii scenice. Ei și-au structurat observațiile și propriile reflecții asupra importanței vorbirii scenice, apoi le-au generalizat și le-au sistematizat, completându-le cu elemente din propria experiență îndelungată. Este foarte dificil pentru un actor dramatic să poată reda comportamentul uman într-un mod simplu și firesc, acțiunile obișnuite ale personajului-om. Stanislavski, actor, regizor și profesor de actorie, a căutat să depisteze cauzele, să înțeleagă de ce pentru actor este atât de anevoios să păstreze firescul comportamental pe scenă, care în viața de toate zilele se produce spontan.

În cartea **Munca actorului cu sine însuși** Stanislavski scrie: „*Noi recreăm lucrările dramaturgilor, noi descoperim, scoatem în evidență sensul ascuns al cuvintelor; unui text străin îi punem subtextul nostru psihologic, stabilim atitudinea noastră față de personaje și de condițiile lor de trai; lăsăm să treacă prin ființa noastră tot materialul parvenit de la autor și regizor: îl retrăim, îl replămădim, îi insuflăm viață și-l îmbogățim trecându-l prin imaginația noastră. Ne „înrușim” cu el, îl intuim atât psihic, cât și fizic; declanșăm în noi „veridicitatea pasiunilor”; creăm, în urma căutărilor noastre, o acțiune reală productivă, strâns legată de ideea capitală a piesei; creăm chipuri vii, tipice prin pasiunile și simțămintele personajului interpretat”* [2, p. 67-68].

În aceasta și constă esența artei scenice. Teatrul este acțiune și tot ce se întâmplă acolo, în scenă este acțiune, adică expresia eficientă a concepției, a ideii, transmiterea activă și eficientă a acestei idei către spectator. „*Arta dramatică este complexă și sintetică; ea dispune de un arsenal întreg de mijloace*

artistice. Dar, în opinia lui Stanislavski, factorul principal, decisiv de influență asupra spectatorului într-un spectacol dramatic îl constituie cuvântul, verbul. Acțiunea verbală, anume ea face ca teatrul dramatic să fie cel mai viguros și cel mai impresionant tip de creație artistică a omului” [3, 14].

Cuvântul este un factor esențial în spectacolul dramatic; vorbirea în scenă e un proces dirijat din interior și depinde de sarcinile, de condițiile, de circumstanțele comunicării, de particularitățile individuale ale vorbitorilor, de starea lor psihofizică. La baza veridicității vorbirii scenice stă arta acțiunii verbale, intuirea și conștientizarea sensurilor cuvintelor, stabilirea clară a interacțiunii, etc.

Actorul, dirijat de regizor, prin creația sa completează concepția autorului, dând personajelor viață adevărată. Căci „Orice cuvânt rostit provoacă în creierul omului un lanț întreg de imagini și asocieri, chipuri vizuale și emoționale. Altfel zis cuvântul devine un „semnal al semnalelor” parvenite de la celelalte organe ale simțurilor. Iar „semnalizarea prin vorbire” constituie temelia artei dramatice. Întreaga activitate a teatrului se ține pe această capacitate a actorului de a vedea în spatele cuvântului fenomene reale din viață, de a-și revoca imaginea lucrurilor despre care se vorbește și, la rândul său, să influențeze spectatorul, să-l impresioneze cu aceste viziuni ale sale” [3, 15]. În funcție de ce vede actorul dincolo de cuvinte, ce sens pune în ele, se manifestă reacția spectatorului, apar imaginile, chipurile, asocierile ce se iscă în capul lui, când aude textul autorului rostit de către actor. Anume în acest sens actorul acționează verbal, provocând publicul să-l urmeze imaginar.

Dar cum ar putea realiza actorul această acțiune verbală? În ajutor îi vor veni spiritul de observație, memoria afectivă, propria experiență de viață, analiza propriilor trăiri – empatia și introspecția – și capacitatea de a gândi asociativ, de a se pasiona. Actorul trebuie mereu să observe viața din jur, sub toate aspectele și în toate manifestările ei, să depoziteze aceste observații în memoria sa afectivă și intelectuală, acumulând astfel impresii, imagini, reacții, caractere, pentru a-și putea crea ulterior propria viziune adecvată, în funcție de rol. Astfel, va putea da un sens mai clar și mai larg frazelor gândite, plăsmuite de autor și reținute activ de el, actorul. Anume aceste imagini, viziuni exacte ale întâmplărilor și manifestărilor emoționale constituie sensul adevărat al cuvintelor, fondul lor ideatic și emoțional, adică subtextul, care produce impresie asupra publicului ca un excitant puternic. Pe când expresia plastică vine doar să completeze, să accentueze forța de influență a cuvintelor.

„Scopul meu este, – scria Stanislavski, să vă fac să scoateți la iveală din voi înșivă un personaj viu. Iar materialul de construcție pentru sufletul, firea lui nu poate fi luat de undeva de aiurea, ci din propria ființă, din emoțiile voastre personale și din alte amintiri trăite de voi aievea, din vrerile voastre, din „elementele” interioare, analogice cu emoțiile, vrerile și „elementele” personajului interpretat” [4, 643].

Pornind de la principiul că cuvântul este strâns legat de raționamentele, obiectivele și acțiunile personajului, actorul poate ajunge la o vorbire firească, vie, doar în urma unei munci migăloase pregătitoare, care îi și va face necesare cuvintele autorului pentru a exprima raționamentele personajului, devenite acum ale lui proprii.

Nu se recomandă învățarea textului pe din afară chiar de la început; acesta nu servește decât ca material de la care urmează să se aprindă imaginația actorului, precum și pentru a cunoaște întreaga bogăție de idei cuprinse în textul oferit de autor. Pentru a putea vorbi viu, expresiv, convingător, actorul trebuie să-și formeze modul de a cugeta al personajului atât în timp ce exprimă unele raționamente ale acestuia, adică în timp ce vorbește, cât și atunci când tace (susținând o vorbire interioară). Textul nu poate fi învățat mecanic, ci trebuie asimilat treptat, cunoscând bine circumstanțele și motivele ce l-au provocat. Stanislavski socotea că actorul trebuie să fie pasionat de materialul dramatic, să-l îndrăgească, plăcerea și cunoașterea constituind temelia creației artistice a actorului. Dacă nu e plăcere, pasiune, nici artă nu e.

Acțiunea verbală poate fi stabilită cu ajutorul unei întrebări: ce fac eu, personajul, rostind aceste cuvinte? Ar mai urma și altele: ce doresc să obțin de la partener? cum să influențez publicul? ce scop urmăresc? Astfel apare în prim plan sarcina scenică pe care o subordonăm supraproblemei materialului dramatic, scopului pe care și l-a propus autorul: ce anume vrea să spună? Pentru a percepe mai lesne cum își țese autorul rețeaua subiectului piesei, este nevoie de a diseca textul, de a-l desface după întâmplările cele mai importante, pentru a putea delimita evenimentele principale de cele secundare, pentru a putea stabili logica și succesiunea lor, precum și perspectiva desfășurării acțiunii – unde vrea

să ajungă autorul, regizorul, unde vrea să ajungă personajul dat?

Actorul nu va putea, justifica, motiva acțiunile personajului său, comportamentul acestuia în diverse situații decât conștientizând, cunoscând clar principalele evenimente din viața personajului. În funcție de comportamentul, de atitudinea sa față de aceste evenimente, îi va putea intui caracterul. Doar asumându-și acțiunile personajului, comportamentul lui, actorul va fi capabil de o viață scenică veridică.

Sistemul Stanislavski tocmai ne demonstrează că pe scenă, ca și în viață, procesul acțiunii verbale dintre oameni trebuie să decurgă eficient, activ, cuvântul artistic trebuie întotdeauna să fie expresiv, energetic, volitiv, adică să constituie o acțiune. Căci spectatorul își dă bine seama de problemele, de interesele și scopurile personajului în fiecare clipă de viață scenică a acestuia atât după conduita lui fizică, cât și după ce și cum vorbește. Cuvântul rostit pe scenă trebuie să redea veridic și convingător lumea interioară a personajului, starea lui, cursul gândirii.

Studentul-actor învață aceste lucruri atât la orele de actorie, cât și la orele de vorbire scenică.

Sistemul Stanislavski de instruire și formare a actorului dramatic rămâne actual.

Referințe bibliografice

1. CARAGIALE, I. L. *Despre teatru*. București, 1957.
2. СТАНИСЛАВСКИЙ, К.С. *Работа актера над собой*. Москва: Искусство, 1951.
3. КНЕБЕЛЬ, М.О. *Слово в творчестве актера*. Москва: ВТО, 1964.
4. СТАНИСЛАВСКИЙ, К.С. *Статьи. Речи. Беседы. Письма*. Москва, 1953.

EXERCIȚII DE OPTIMIZARE A DICȚIUNII ȘI ORTOEPIEI EXERCICES D'AMELIORATION DE LA DICTION ET DE L'ORTHOEPIE

VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV),
profesor interimar univertar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Parmi les difficultés d'enseignement de la parole scénique on peut mettre en évidence l'articulation insuffisante des certains son, syllabes et les fins de mots. Dans l'article « Exercices d'amélioration de la diction et de l'orthographe » l'auteur nous parle de certaines causes de ces carences de parler. Il nous donne également des recommandations et des exercices comment s'en débarrasser, comment améliorer sa diction et comment perfectionner sa capacité de parler.

Una dintre problemele cu care se confruntă pedagogii de vorbire scenică este articularea incorectă de către studenți a sunetelor vorbirii - atât a vocalelor, cât și a consoanelor.

- Cauzele: -deschiderea redusă a maxilarelor;
-deprinderea de a rosti neglijent cuvintele;
-de a vorbi cu limba și buzele pasive, moi;
-de a reduce vocala din silaba neaccentuată;
-de a omite consoana finală sau a o atenua;
-de a rosti în poziție ortoepică incorectă consoana „l”.

De aceea, la capitolul „Dicțiune”, se va insista asupra rostirii corecte a unor cuvinte special selectate, care, repetate cu răbdare și insistență, vor ajuta elevul, studentul să se debaraseze de cusururile sus menționate.

1. Pentru articularea și rostirea corectă a vocalei „e” la sfârșitul cuvântului și după diverse consoane, se vor rosti cuvintele la singular, forma nearticulată și la plural forma articulată cu desinențele:

- e	- ile	- e	- ele
limpezime -	limpezimile	bovine -	bovinele
profunzime -	-profunzimile	ovine -	ovinele
înălțime -	înălțimile	albine -	albinele
adâncime -	adâncimile	smochine -	smochinele
albăstrime -	albăstrimile	albumine -	albuminele
- e	- ile	- e	-ile
inflexiune -	inflexiunile	paternitate -	paternitățile
inflecțiune -	inflecțiunile	libertate -	libertățile
repeziciune	-repeziciunile	fraternitate -	fraternitățile
clarviziune	-clarviziunile	eternitate -	eternitățile
solitudine -	solitudinile	ociltitate -	ostilitățile
suspiciune -	suspiciunile	stranietate -	stranietățile
- e	- ile	- e	-ile
celebrare -	celebrările	epurare -	epurările
lamentare -	lamentările	penetrare -	penetrările
defectare -	defectările	integrare -	integrările
desfătare -	desfătările	aprobare -	aprobările

Se vor rosti substantive la cazul nominativ și genitiv, plural:

Pentru rostirea corectă a sfârșitului cuvântului și pentru a nu reduce vocala „i” din penultima silaba (mărfur,li mărfur,lor):

râurile -	râurilor	întreprinderile -	întreprinderilor
valurile -	valurilor	întreprerile -	întreprerilor
pădurile -	pădurilor	suspiciunile -	suspiciunilor
întâlnirile -	întâlnirilor	penalizările -	penalizărilor
alcătuirile -	alcătuirilor	administrările -	administrărilor
apucăturile -	apucăturilor	devastările -	devastărilor
delapidările -	delapidărilor	impetuozițiile -	impetuozițiilor

Pentru articularea corectă a vocalei „i” în hiat:

ortoepiile -	ortoepiilor	viespăriile -	viespăriilor
pledoariile -	pledoariilor	intemperiiile -	intemperiiilor
grozăviile -	grozăviilor	profilaxiile -	profilaxiilor
mișeliile -	mișeliilor	meditațiile -	meditațiilor
instalațiile -	instalațiilor	medicațiile -	medicațiilor
rezervațiile -	rezervațiilor	distracțiile -	distracțiilor
pedagogiile -	pedagogiilor	adoapțiile -	adoapțiilor

Substantivele terminate în „t” și „l” se vor rosti la formele nearticulată și articulată astfel:

echipament -	echipamentul	subconștient -	subconștientul
detașament -	detașamentul	lubrifiant -	lubrifiantul
temperament -	temperamentul	reprezentant -	reprezentantul
harnașament -	harnașamentul	locotenent -	locotenentul
devotament -	devotamentul	stupefiant -	stupefiantul

Necesită antrenare specială și cuvintele ce finalizează cu consoanele „c” și „g”; rostirea lor la singular și la plural asigură articularea corectă a diftongului „oa” precum și a finalelor de cuvânt:

1.oboroc -	oboroace	2.șomoioag -	șomoioage
poloboc -	poloboace	pisălog -	pisăloage
ghemotoc-	ghemotoace	monolog -	monoloage
dobitoc -	dobitoace	polog -	poloage
tobultoc -	tobultoace	târnog -	târnoage
busuioc -	busuioace	catalog -	cataloge

3. pitic -	pitici	4. pribeag -	pribegi
ortac -	ortaci	pedagog -	pedagogi
copac -	copaci	astrolog -	astrologi
caduc -	caduci	ginecolog -	ginecologi
olac -	olaci	pipirig -	pipirigi
ostatic -	ostatici	defectolog -	defectologi
streptococ -	streptococi	dramaturg -	dramaturgi

5. veac -	veacuri	6. dialog -	dialoguri
truc -	trucuri	hădărag -	hădăraguri
soliloc -	solilocuri	feleșag -	feleșaguri
feleștioc -	feleștiocuri	amurg -	amurguri
iatac -	iatacuri	prolog -	prologuri
catafalac -	catafalcuri	câștig -	câștiguri
sâsâiac -	sâsâiacuri	șirag -	șiraguri

Modul de antrenare poate fi variat. Spuneți, de exemplu, de câteva ori același cuvânt : ghemotoc, ghemotoc, ghemotoc; treceți apoi la alt cuvânt; sau aplicați forma nearticulată și pe cea articulată, plus pluralul și genitivul la plural:

inamic -	inamicul -	inamicii -	inamicilor
șirag -	șiragul -	șiragurile -	șiragurilor

Întrucât în rostire persistă tendința de a zice „i” în loc de „e” final vom rosti și „e”-ul în cuvinte special selectate, repetând cuvântul de vreo trei ori:

aprinde	pătrunde	sandale
deprinde	presupunere	taclale
surprinde	singurătate	parale
cuprinde	complicitate	trufandale
întrevede	calamitate	sarmale
împerechere	imponderabilitate	nuiete
apropiere	abilitate	vergele
aglomerare	solitudine	surcele
participare	certitudine	vâlcele
catalizare	aptitudine	mărgele
colaborare	similitudine	proptele
încorporare	perfectiune	lalele
răspundere	altitudine	cârpele

Crează dificultăți și articularea grupurilor vocalice în hiat, deaceia vom alege substantivul care începe cu aceeași vocală cu care se sfârșește prepoziția, zicându-le de 3-4 ori:

cu ușa, cu ușa, cu ușa, apoi : cu unt, cu ulei, cu ură,
ca apa, ca albina, ca aerul, ca avionul, ca acela,
cu un om, cu un ac, cu un nod, cu un sac, cu un bold, cu un coș etc.

Cuvintele pot fi rostite pur tehnic, dar pot servi și la antrenarea melodicității, a accentuării, a atitudinii.

Folosind mingea, 2 studenți o aruncă de la unul la celălalt rostind concomitent cuvântul. Traectoria mingii va reflecta intonația, dictată de atitudine. De exemplu:

a). îți ofer cu plăcere un dar: mingea va fi aruncată concomitent cu silaba accentuată din cuvânt și va descrie o curbă înaltă. Vocea va căpăta o nuanță solară, luminoasă.

iasomie, simfonie

melodie, pălărie

b). resping darul tău: mingea va fi împinsă de la piept cu un gest de respingere, energic. La fel, va suna și cuvântul: scurt, activ, vocea căpătând duritate.

sabotare, înviforat

supărare, electrizat

c). dau un ordin, sau insist asupra opiniei mele etc: mingea va fi aruncată cu putere de podea înspre partener concomitent cu silaba accentuată. Vocea va răsună puternic, sonor, insistent.

antrenament, asolament

detașament, echipament

d). dezvălui un secret: mingea va fi transmisă cu un gest scurt, din mână în mână, rostind și cuvintele mai rezervat, cu o voce precipitată:

sau se rostesc două cuvinte de mai multe ori,
sau se rostesc mai multe cuvinte la rând:
amețesc, şușotesc, ațipesc, părăsesc.

Se va recurge, firește, și la privire, și la mimică, care vor exprima atitudinea ce va fi redată prin tonul și intensitatea vocală.

Ulterior, în scopul evidențierii cuvintelor principale în propoziție precum și a antrenării respirației, se va recurge la rostirea unor fraze din ce în ce mai lungi, a unor proverbe, zicători respectându-se momentul de aruncare a mingii concomitent cu cuvântul accentuat.

1. Cine se cară să care secară ?
2. Cară-se cine sac are să care secară.

1. Copilul nepedepsit rămâne nepricopsit?
2. Copilul nepedepsit rămâne nepricopsit.

1. Vinovatul negonit fuge?
2. Vinovatul negonit fuge.

1. Cine are limbuția e mai rea decât beția.
2. Nu-ți este puterea, cât îți este vrerea.

1. Nu făgădui ce nu poți împlini.
2. Ți-a mai trece de apă rece.

Apoi se va trece la lectura versurilor- o etapă mai avansată ca procedeu tehnico artistic

Din orișice dangăt de clopot
 Îți poți face-o scară la cer
 Al sângelui repede ropot
 E singurul tău temnicer.

E inima ta pământeană
 Făcută să bată aici
 Spre-a cerului palidă geană
 Doar ochii ți-i dat să-i ridici.

(Marcel Breslașu „Apartenență”)

1. Textul se va rosti rar, larg, câte un singur vers într-o respirație, evidențiind cu grijă, cuvintele accentuate (subliniate);
2. Se va rosti același text, dar câte două versuri într-un singur suflu (expirație), respectând accentele logice stabilite;
3. Se va rosti câte o strofă într-un singur suflu; având grijă de gradația accentelor principale -mai intense și secundare – mai slabe.

După același pricipiu stabilind accentele și respectând pauzele logice și ritmul versului, treptat se va accelera tempoul urmărind precizia articulării și claritatea rostirii.

EXERCIȚII DE RESPIRAȚIE PE TEXTE L'EXERCICES DE LA RESPIRATION AVEC LES TEXTES

GHEORGHE PIETRARU,
 conferențiar universitar interimar,
 Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Une attention spéciale dans l'entraînement de la respiration revient aux exercices avec les textes. Quand la respiration est bien contrôlée, les textes aident au dosage ou à la diminution de la respiration. Ou peut utiliser tout les types de textes. Il est très important que chaque étudiant comprenne l'importance de ces exercices.

În cele ce urmează, se indică modul de coordonare a respirației cu fonațiunea. Se începe cu rostirea cu glas tare a unui număr de cifre, apoi se trece la versuri, din ce în ce mai lungi și mai dificile. Aceste exerciții se fac cu intensități vocale diferite (de la piano la fortissimo) și în ritmuri variate (de la largo la prestissimo), pregătind astfel respirația pentru diverse roluri.

a) EXERCITII DE RESPIRAȚIE PE NUMĂRĂTOARE CU INTENSITĂȚI DIFERITE

Exercițiul 1:

Inspirați calm, lin, apoi rețineți o clipă respirația, între timp, pregătiți întregul aparat fono-respirator, pentru o emisie și o rostire clară, pe urmă pronunțați, pe o singură expirație, fără întrerupere, numerele de la 1 la 20, în mezzo-forte, adică cu o voce de intensitate normală, ca în vorbirea obișnuită.

Exercițiul 2:

Executați același exercițiu, rostind de astă dată numerele cu voce tare, în forte.

Exercițiul 3:

După o pregătire minuțioasă, înainte de a rosti cuvintele, inspirând ceva mai amplu, repetați exercițiul în fortissimo, adică cu glas foarte puternic, dar fără efort și fără a țipa. Intensitatea coloanei de aer este aceea care trebuie să crească, nu efortul gâtului și al laringelui. Totul se sprijină pe mișcarea centurii abdominale de împingere în sus.

Exercițiul 4:

După o pregătire similară, ca și în exercițiile precedente, roștiți în piano, cu o intensitate vocală mică, aceleași numere, de la 1 la 20. Străduiți-vă, însă, ca vocea să fie armonioasă, clară, nu abia șoptită sau hâșăită. De asemenea, cu cât vocea are o intensitate mai mică, cu atât grija pentru rostirea perfectă va fi mai mare, iar mișcările de articulare – mai precise. În special, trebuie bine articulate finalele cuvintelor .

Notă. Treceți apoi, progresiv, la numărarea pe o singură expirație a cifrelor de la 1 la 30...40...50...60, în aceeași suită de exerciții. Pentru a obține o expirație de lungă durată, mențineți diafragma încordată, ca la sfârșitul inspirației, în timpul rostirii cifrelor de la 1 la 20. Apoi, o relaxați treptat, susținând-o prin acțiunea încordării centurii abdominale, pe rostirea de la 20 la 40 și relaxând coastele și toracele pe cifrele finale de la 40 la 60 [1, 34].

E de remarcat faptul că, pentru un număr mai mic de cifre, se va face o inspirație mai mică, și, cu cât va crește numărul cifrelor rostite sau cu cât intensitatea lor este mai mare, cu atât inspirația trebuie să fie mai amplă.

b) EXERCITII DE RESPIRAȚIE ÎN RITMURI VARIATE

Exercițiul 1:

După o inspirație efectuată în condițiile expuse mai sus, roștiți clar, cu voce limpede și în ritm normal, cifrele de la 1 la 20, pe o singură expirație.

Exercițiul 2:

Repetăți exercițiul rostind același număr de cifre într-un ritm *ceva mai accelerat*.

Exercițiul 3:

Repetăți exercițiul rostind cifrele într-un ritm *foarte accelerat*.

E necesar, totodată, să nu inspirați pe parcurs, în timpul rostirii și să pronunțați fiecare fonem foarte clar. Ritmul trebuie păstrat același pe întreg parcursul rostirii cifrelor de la 1 la 20 (nu, la început, mai rar, iar spre final – grăbit, resimțindu-se lipsa de aer în respirație). Totul se face cu scopul dozării coloanei de aer în mod egal.

Exercițiul 4:

Se execută ca și exercițiul 3, însă într-un ritm *foarte lent*. Dar cu cât ritmul este mai lent, cu atât e nevoie de un consum de aer mai mare, deci inspirația premergătoare exercițiului va trebui să fie mai amplă.

Notă. Aceste exerciții de numărare se vor face apoi într-o manieră progresivă, cu voce tare, în ritmuri variate, pe o singură expirație a cifrelor de la 1 la 30...40...50...60...Regulile de susținere a unei expirații mai îndelungate sunt aceleași ca în exercițiile de numărare cu voce tare și cu intensități diferite [2, 65].

c) EXERCITIIILE DE RESPIRAȚIE PE VERSURI

Și aceste exerciții, ca și exercițiile premergătoare, trebuie făcute pe o singură expirație. Se rostesc toate textele, de la cele mai simple la cele mai complexe, cu intensități și ritmuri variate. Se respiră costo-diafragmatic, iar atunci când se cere o intensitate mai mare a vocii sau un ritm mai lent, se va

face o inspirație mai amplă, mai susținută. Inspirația trebuie făcută fără zgomot; urmează apoi un stop de o secundă, când pregătiți expirația pentru versurile ce le veți recita cu voce puternică, rostind clar cuvintele. Expirația va fi distribuită egal, susținută de centura abdominală, iar finalele cuvintelor vor fi la fel de clare, ca și începuturile lor.

Exercițiul 1:

Recitați în mezzoforte, pe o singură expirație, respectând punctuația și logica ideilor:

„Nebun s-aruncă roibul, ca viforul pe luncă,
Trei cai cu el alături p-același pas s-aruncă”.

(George Coșbuc-*Patru portărei*)

Apoi urmează:

- același text spus în forte;
- același text spus în fortissimo;
- același text spus în piano;
- același text spus în ritm normal;
- același text spus în ritm accelerat;
- același text spus în ritm foarte accelerat;
- același text spus în ritm foarte lent;

Exercițiul 2:

Recitați în mezzoforte, pe o singură expirație, respectând punctuația și logica ideilor:

„Pe umeri pletele-i curg râu,
Mlădie ca un spic de grâu,
Cu șorțul negru prins în brâu,
Atât îmi e de dragă;
Și când o văd îngălbenesc
Și când n-o văd mă-mbolnăvesc,
Iar când merg alții de-o pețesc
Vin popi de mă desleagă”.

(George Coșbuc-*Numai una*)

- același text spus în forte;
- același text spus în fortissimo;
- același text spus în piano;
- același text spus în ritm normal;
- același text spus în ritm accelerat;
- același text spus în ritm foarte accelerat;
- același text spus în ritm foarte lent;

Exercițiul 3:

Recitați pe o singură expirație, în ritm obișnuit:

„Ghicitoare știu că-ți place
Ce-i ca un burduf cu ace?
Ca un pepene cu țepi?
Ia gândește-te. Pricepi?
Și răspunde-n doi, trei timpi,
Cine are mii de ghimpi?
Cui îi ustură șoriciul?
N-ai ghicit că e ariciul?”

(T. Arghezi-*Ghicitoarea*)

Exercițiul 4:

Recitați pe o singură expirație, în ritm obișnuit:

„Iată-l, blestemul s-a-mplinit
Înzecit, însutit, înmiit,
Din colb, din glod, din bătătură.

Din vii, din morți, din dragoste, din ură,
Din staul, din colibă, din turme, din livezi,
Din Bărăgan, din țara cît o vezi,
Din scrâșnete, din suferință. Se năzare
Din lanțuri, din cătușe și răbdare”.

(T. Arghezi-*Seceta mare*)

Exercițiul 5:

Recitați pe o singură expirație sau, cel mult, pe două:

„Baba-n sat face minuni,
Că descântă cu cărbuni,
Doi cărbuni și trei minciuni
De-orice păs, de orice doare,
De măsele, de lingoare,
E atotvindecătoare”.

„Toate poate și le știe,
Dând cu bobii-n farfurie.
Cu o vrajă bombănită,
Când însoară, când mărită,
Și desleagă și desparte,
De-aproape, de departe,
Numai pentru om sărac
N-are timp și n-are leac.
De la ei n-ai ce să iei
Nici pentru cocoașa ei”.

(T. Arghezi-*Baba-n sat*)

Notă. Pentru ca această poezie să poată fi rostită pe o singură expirație, procedați astfel: pe primele 6 versuri mențineți toracele cu volumul mărit, ca la sfârșitul inspirației; pe următoarele 6-7 versuri, împingeți ușor centura abdominală în sus, iar ultimele 3-4 versuri le roștiți lăsând să cadă ușor coastele și susținând, totodată, mișcarea de expirare cu ajutorul centurii abdominale.

Exercițiul 6:

Recitați pe două expirații versurile:

„Într-o zi, pe înserat,
Ce să vezi? Ne-am apucat,
Doi părinți și doi copii,
Din „Cartea cu jucării”
Să mințim, să povestim
Ce-am știut și ce nu știm,
Pentru alți copii, mai mici,
Nici chiar mici de tot, dar nici
Mari, ca de înșurătoare
Și făcurăm și-o prinsoare,
Cine poate scri mai iute
Stihuri vre-o câteva sute,
Și neam așternut pe scris.
Ochii ni sau cam închis,
Mâna ne-a cam amortit
Și-a ieșit ce a ieșit.
Am citit în adunare
Ce scrisese fiecare
Și din toate, vrea nu vrea,

S-a ales povestea mea
Rămășagul fu : „Se poate
Scri și pe nerăsuflăte?”
Vorba e c-am câștigat
Și-n sfârșit, am răsuflat”
(T. Arghezi-*Țara Piticilor*)

Exercițiul 7:

Recitați din textul ce urmează, în ritm obișnuit și mezzoforte, pe o singură expirație, primele 6 versuri. Apoi iarăși inspirați, trăgând aerul jumătate pe nas, jumătate pe gură, însă prin mijlocul bolții palatului. Așa se inspiră în timpul vorbirii scenice. Avantajul (după cum s-a arătat și la începutul capitolului *Respirația* constă în faptul că nu se produce zgomot, căci aerul nu pătrunde direct în laringe, ci, trece în lungul palatului și ajunge încălzit la coardele vocale.

Reluați textul de la început și recitați, de astă dată, 9 versuri.

Repețați procedeul, până spuneți întreaga poezie, pe o singură expirație:

„De din vale de Rovine,
Grăim, Doamnă, către Tine,
Nu din gură, ci din carte,
Că ne ești așa departe.
Te-am ruga, mări, ruga
Să-mi trimiți prin cineva
Ce-i mai mândru-n valea Ta:
Codrul cu poienele,
Ochii cu sprâncenele;
Că și eu trimite-voi
Ce-i mai mândru pe la noi:
Oastea mea cu flamurile,
Codrul și cu ramurile,
Coiful 'nalt cu penele,
Ochii și sprâncenele.
Și să știi că-s sănătos,
Că, mulțămind lui Cristos,
Te sărut, Doamnă, frumos”

(M. Eminescu-*Scrisoarea III*)

Exercițiul 8:

Rostiți, în ritm obișnuit, textul de mai sus, pe cât mai puține inspirații, respectând punctuația și frazarea logică.

Obiectivul principal, în acest exercițiu, este schimbarea de mai multe ori a intensității cu care recitați textul, căutând ca, în toate aceste variații, respirația să o dirijați astfel, încât să se facă, în timpul recitării cât mai puține inspirații.

Recitați deci versurile, păstrând ritmul obișnuit, în:

- mezzoforte;
- forte;
- piano;
- șoaptă.

E de menționat că șoapta necesită mult aer și, din acest motiv, e nevoie să se acorde o deosebită atenție dozării coloanei de aer în expirație. De asemenea, șoapta nu trebuie produsă din gât, pe coarde, pentru a putea fi trimisă departe, ușor, insistând pe siflante [3, 32].

Referințe bibliografice

1. КАЛИНИНА, Н. *Сценическая речь*. Москва, 1988.
2. СТАНИСЛАВСКИЙ, К. *Собр. Соч. в 8 томах*. Т. 3, ч. 2. Москва, 1955.
3. STAN, S. *Arta vorbirii scenice*. București, 1972.

SPECIFICUL CONSTRUCȚIEI LECȚIEI DE DANS SCENIC POPULAR SPECIFIC FEATURES OF STRUCTURING A STAGE FOLK DANCE LESSON

MAIA DOHOTARU,
lector superior,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

This work describes the practical lesson's construction of the popular scene dance. The main method – demonstrating, reproducing, studying and interpreting the exercise in different natures: at the bar and in the middle of the room – brings up the student in aesthetical and professional point.

Creația coregrafică influențează asupra universului spiritual al omului îmbogățindu-l și înălțându-l. Dansul popular produce anumite emoții, crează dispoziții, stări sufletești, sugerează idei, gânduri, viziuni asupra lucrurilor și fenomenelor, adică formează anumite atitudini față de acestea și în genere, față de viață, cultură, gusturi estetice, calitățile etico-morale. Dar pentru a percepe adecvat dansul, pentru a pătrunde în tainele lui, trebuie să dispunem de cunoștințe, de priceperi și deprinderi, cu alte cuvinte este necesară o anumită pregătire, care să permită cu ușurință a înțelege și a executa mișcările propuse. Interpretarea unei compoziții dansate necesită antrenarea anumitor procese psihoimaginative: gândire, voință, memorie, atenție, aptitudini coregrafice, auz musical, simț ritmic. Toate aceste calități trebuie dezvoltate, fără ele fiind imposibilă executarea și interpretarea profesională a dansului.

Ca obiect de studiu, dansul popular a apărut la sfârșitul sec. XIX-lea la S. Peterburg în școala coregrafică imperială. Ideea de a forma un sistem (în baza sistemului dansului clasic) de pregătire a interpreților de dans scenic îi aparține lui A. Șireaev, care din inițiativă proprie a făcut prima încercare de a crea antrenamentul dansului scenic.

Dansul scenic – popular este o parte integrantă a artei coregrafice și prin esența sa estetică, și prin sistemul de coordonare a mișcărilor. Această disciplină contribuie la ridicarea nivelului profesional al tinerilor coregrafi, dezvoltă calitățile motrice de bază: cordonarea mișcărilor, creșterea rezistenței organismului pe o perioadă mai îndelungată de menținere și interpretare a figurilor de dans, viteza interpretării și capacitatea de a efectua mișcările în timpul propus.

Lecțiile practice au ca formă de bază următoarele metode de predare:

1. Demonstrarea exercițiilor însoțite de explicații metodice;
2. Reproducerea și corectarea în timpul interpretării;
3. Studiul și interpretarea diferitelor stiluri regionale;
4. Însușirea mișcărilor la bară și a compozițiilor la mijloc de sală propuse de profesor și crearea noilor compoziții și exerciții de către student în baza materialului studiat.

Demonstrarea și explicarea sunt metode informative care contribuie la dezvoltarea gândirii logice și a vorbirii și culturii studenților. A demonstra înseamnă a arăta studenților elementele reale specifice predării dansului scenic - popular, a asigura o bază suficientă pentru activitatea de predare și executare corectă a acțiunilor, formării deprinderilor și comportamentelor corespunzătoare. Demonstrarea profesorului trebuie să fie caldă, exactă, însoțită de acompaniament musical, să corespundă stilului dat și să fie adecvată nivelului de dezvoltare a studentului. Prin repetare se formează stereotipurile dinamice, automatizmele de acționare, algoritmi de cunoaștere, priceperile și deprinderile, care asigură temeinicia și randamentul sportiv al învățării exercisului.

Lecția de dans scenic este o creație originală a profesorului și a studentului, de fiecare dată concepută și planificată din nou. Conceptul, structura, dinamica, dramaturgia, materialul musical se află în mâinile profesorului și ale concertmaistrului, fiind în funcție de competența, experiența, și fantezia acestora.

Ca și lecția de dans clasic, lecția practică de dans scenic popular are o structură clară și fixă, și începe cu însușirea mișcărilor la bară, trecând treptat la însușirea pozițiilor și atitudinilor de picioare și de brațe, de corp și de cap, la învățarea pașilor de bază a regiunii respective, care apoi se îmbină în studii coregrafice la mijlocul sălii. Construcția lecției de dans scenic – popular are ca scop: - încălzirea treptată a corpului, începând de la extremitatea lui inferioară;

- distribuirea corectă a puterii;
- înlănțuirea normală a mișcărilor și trecerea exercițiului de pe un mușchi pe altul;
- antrenarea metodică a aparatului muscular, a sistemului articular și a ligamentelor;
- însușirea mișcărilor de tehnică, a stilurilor și caracterelor dansului popular

Baza construcției lecției de dans scenic – popular o constituie folosirea variată a mișcărilor dansate în diferite caractere, alternarea corectă și metodică a mișcărilor la bară și la mijloc de sală. Predarea sistematică a dansului de caracter în formă de exerciții la bară și la mijloc de sală asigură executarea oricărui exercițiu cu ambele picioare, astfel amândouă părți ale corpului dezvoltându-se egal și armonios. Exercițiile la bară dezvoltă anumite grupuri de mușchi necesari interpretării dansului popular, măbind mobilitatea și elasticitatea articulațiilor. Ele dezvoltă în corp ritmul, precizia, și viteza efectuării la mișcărilor specifice.

Exersisul la bară este temeiul plastic al însușirii tehnicii coregrafice, având drept scop formarea capacității de a se mișca expresiv. El permite dansatorului să-și dezvolte aparatul motric, să-și perfecționeze capacitățile plastice și artistice, este supus obiectivului de bază al instruirii coregrafice, adică urmărește formarea corpului multilateral dezvoltat și bine antrenat. Specificul exersisului scenic – popular îl constituie mișcarea piciorului de bază, se aplică pe larg principiul contrapunerii, adică, alternare diferitor tipuri de exerciții cu elementele constituente, ceea ce permite dezvoltarea expresivității interpretării, reproducerea stilului dansurilor populare.

Ordinea științifică a mișcărilor la bară este cuprinsă în diferite grupe:

- Grupa genuflexiunilor;
- Grupa trecerilor de pe toc pe vîrf;
- Grupa aruncărilor de pe picioare;
- Grupa rotărilor pe pămînt și în aer a picioarelor;
- Grupa întoarcerilor pe picioare în genul battement fondu;
- Grupa mișcărilor libere formată din bătăi, fluturări.

Compozițiile la bară trebuie să cuprindă exerciții create pe baza mișcărilor specifice tuturor regiunilor, pentru ca dansatorul să se familiarizeze de la început cu stilurile deosebite și să redea exact caracterul dansului propus. Insistând asupra executării corecte și expresive a mișcărilor, înțelegerii stilului de interpretare propriu coregrafiei naționale, pedagogii coregrafi nu trebuie să neglijeze arta coregrafică a altor popoare, astfel ei obținînd cunoștințe, modul de trai și obiceiurile despre arta și cultură. Lecțiile trebuie să poarte un caracter cît mai variat și mai atractiv.

O problemă de mare importanță o constituie și partea muzicală a lecțiilor.

Acompaniamentul musical – de referință acordeon, pian – trebuie să fie unul din elementele de bază, de pregătire muzicală a dansatorilor, să contribuie la înțelegerea bogățiilor de expresie ale melodiilor, la cunoașterea formulelor ritmice ale acestora. Corepetitorul, ajutat de pedagogul coregraf, trebuie să aleagă cu multă grijă pentru exerciții cele mai potrivite piese muzicale, ținînd cont totodată și de necesitatea varietății exercițiilor, să nu practice exerciții rigide, mecanice.

Calitățile interpretative se vor forma folosind un material divers, sistematizat metodic și interpretat corect. Mișcărilor sistematizate după un model unic este forma care necesită și un conținut adecvat. Îmbinarea elementelor de bază cu elementele de dans contribuie la formarea unor combinații interesante de dans. Legătura dintre mișcărilor exterioare și ritmul lăuntric este o unitate desăvîșită exprimată prin trăirea dansului, justificarea și satisfacția interpretilor.

Științe socio-umane

LOCUL GRAMATICII SIMPLIFICATE DIN LIMBA VORBITĂ LA ORELE DE LIMBĂ STRĂINĂ

THE PLACE OF SIMPLIFIED GRAMMAR IN SPOKEN ENGLISH IN CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES

EUGENIA BANARU,
conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The place of simplified grammar at the English lesson. While teaching a foreign language we could distinguish between two aspects of grammar: classical grammar, the correct variant of the language, and simplified grammar used in the spoken language where not all the canons of normative grammar are respected precisely. Scientists and specialists in teaching suggest giving more attention to the grammar used in the process of communication as one of the main purposes of teaching foreign languages is to enable people to communicate. If the students can use short, simple sentences, later they will be able to transform them into complete, complicated ones. Many methodologists think that the grammar necessary for communicating should be taught at the same time with normative grammar. Using short sentences and simple grammar material facilitates the process of mastering a foreign language.

După cum se știe, scopurile principale ale predării unei limbi moderne la facultate sunt următoarele:

- Citirea pentru a obține informație de specialitate din diferite surse în limba străină
- Formarea deprinderilor de vorbire pentru a folosi limba ca mijloc de comunicare în limita temelor propuse
- Realizarea potențialului de educație și dezvoltare a studentului

Limba de comunicare se deosebește considerabil de limba scrisă normativă. Atunci când expunem un gând în scris formăm propoziții respectând toate rigorile gramaticii normative, folosind fraze lungi care adeseori cuprind un aliniat întreg. În procesul de vorbire structurile gramaticale pot intra în conflict cu procesele de gândire ale celor se studiază limba străină.

Pentru student este mai important să formeze o propoziție corectă decât să-și exprime gândul. Prin urmare, pentru a exprima o idee simplă el poate folosi fraze extrem de complicate (întortochiate). În limba engleză studenții sunt antrenați să răspundă la întrebări generale (*yes or no questions*) cu propoziții întregi.

Exemplu: *Do you speak English? Yes, I do. I speak English.*

În acest caz, de fapt, s-ar putea răspunde pur și simplu *yes* sau *no*.

La momentul actual comunicarea (procesul de vorbire) este considerat de unii savanți-lingviști drept o variantă defectuoasă a gramaticii clasice care influențează nefavorabil procesul de educație lingvistică. Numai gramatica normativă, afirmă dînșii, reprezintă varianta corectă. Prin urmare, gramatica procesului de comunicare nu este studiată suficient și structurile utilizate nu corespund întocmai canoanelor clasice de exprimare a unor idei.

Lingviștii consideră că în procesul de predare a unei limbi străine putem vorbi despre două aspecte ale gramaticii:

- gramatica clasică – varianta corectă a limbii
- varianta din limba vorbită în care regulile gramaticii nu sunt respectate întocmai.

Structurile limbii vorbite nu coincid cu canoanele clasice gramaticale, însă fără cunoașterea mecanismului de creare a limbii vorbite este imposibil de a studia sau a preda o limbă străină.

Unii savanți își propun ca scop predarea gramaticii limbii uzuale (vorbite), simplificate, cu folosirea

propozițiilor simple care, în viziunea lor, ar face exprimarea unei idei mai firească și naturală.

Metodiștii încurajează profesorii de limbi străine să acorde mai multă atenție gramaticii limbii de comunicare care ar suplimenta gramatica normativă și ar contribui la înlesnirea procesului de comunicare [1-4].

Apare însă un șir de întrebări:

- este oare motivată folosirea propozițiilor mult prea simple în procesul de studiere a unei limbi străine?

- este binevenită gramatica simplificată?

- care este linia de divizare a gramaticii clasice în gramatica normativă și cea de comunicare?

Toate tentativele de a structura limba ar putea fi divizate, în mod convențional, în grupele următoare:

1. Prima clasificare prezintă limba ca un depozit unde totul este bine rînduit conform unor particularități, fapt care este foarte comod, însă insuficient pentru a folosi eficient mijloacele lingvistice;

2. Cea de a doua abordare reflectă funcțiile comunicative ale limbii: a comunica, a întreba, a influența etc.;

3. Cea de a treia abordare leagă limba de procesul de gândire-vorbire (procesul de cunoaștere și obținere a informației).

Limba există nu pentru a realiza regulile însușite de o persoană. Limba este, în primul rînd, un sistem pentru a realiza legătura între cel ce transmite informația și cel ce o recepționează cît se poate de corect, repede și limpede. Un enunț nu întotdeauna prezintă o propoziție completă, corectă din punctul de vedere a ordinii părților propoziției (în special aceasta se referă la verbele auxiliare), vorbirea nu este coerentă, pot apărea pauze inutile din punctul de vedere a gramaticii clasice și, firește, apar greșeli (*errors*). Chiar un singur cuvînt reflectă procesul de gândire al celui ce participă la convorbire.

Profesorii de limbi străine ignoră astfel de enunțuri (cuvinte) și tind să obțină propoziții „corecte”, prin urmare creînd noi dificultăți în procesul de comunicare.

În vorbirea uzuală pot fi identificate așa-numitele *gene* – elemente concise care pot fi dezvoltate pînă ating o formă completă a gramaticii normative.

Aceste gene nu sunt altceva decît propoziții simple în baza cărora pot fi constituite fraze complete.

Savanții au demonstrat că manualele bazate pe materiale autentice, preluate din diverse surse originale, nu dau rezultatele scontate deoarece gramatica nu este prezentată în propoziții simple.

Dialogul, în care materialul de gramatică este simplu, este însușit mult mai repede decît frazele greoaie cu material de gramatică complicat.

Exemplu:

- *Take them.*
- *The sweets.*
- *Yeah, take more.*
- *Too sweet.*
- *Need more?*
- *Enough.*

S-a demonstrat că în procesul de însușire a unei limbi moderne pentru a organiza o comunicare este posibilă și chiar recomandată folosirea construcțiilor gramaticale simple. Aceste construcții uneori cuprind doar două-trei cuvinte care sunt suficiente pentru participanții la conversație.

Exemplu:

- *Coffee?*
- *No, thank you, headache.*
- *Tea?*
- *No, sugar, please.*
- *Oh, it's so nice.*
- *Yes.*

Acest exemplu demonstrează că pentru a comunica nu este nevoie să folosim construcții gramaticale sofisticate, deși pot fi folosite și propoziții complete bazate pe gramatica normativă.

Unele propoziții scurte sunt deja însușite și folosite de studenți pe scară largă ca unități lexicale [5-6]:w

Propoziții scurte	Propoziții complete
<i>See you later.</i>	<i>I'll see you later.</i>
<i>Want it?</i>	<i>Do you want it?</i>
<i>Need one?</i>	<i>Do you need one?</i>
<i>Got to go now.</i>	<i>I have got to go now.</i>
<i>Anybody home?</i>	<i>Is there anybody at home?</i>

Adeseori o replică scurtă este preferabilă unei fraze normative:

Propoziții scurte	Propoziții complete
<i>Name?</i>	<i>What is your name?</i>
<i>Address?</i>	<i>What is your address?</i>
<i>A tourist?</i>	<i>Are you a tourist?</i>
<i>Double or single room?</i>	<i>Would you like a double or single room?</i>

La orele de limbă trebuie să folosim exemple din vorbirea purtătorilor de limbă. Însă astfel de propoziții simplificate pot fi folosite într-un anumit context.

După cum am menționat structurile gramaticale simplificate înlesnesc însușirea structurilor complicate. La ore am putea chiar folosi exerciții de transformare a structurilor simplificate în propoziții complete, corecte sau de transformare a gramaticii normative în gramatica folosită în limba uzuală.

Apare întrebarea: poate oare să fie pus accentul pe gramatica de comunicare la etapa inițială de studiere a limbii?

Unii metodiști propun ca studierea limbii să înceapă cu modul imperativ sau cu astfel de expresii ca *il faut, on doit, tu devrais, ne pourriez vous* etc.

Consider că am putea practica propozițiile simple în semestrul I (multi studenți au o pregătire foarte modestă) pentru a iniția actul de comunicare.

- *An apple?*
- *No, thank you, sour.*
- *A banana?*
- *No, thanks, soft.*
- *What then?*
- *A glass of juice.*
- *Here you are.*
- *Thank you.*

Metodiștii propun ca gramatica de comunicare să fie folosită paralel cu gramatica normativă (textele de studiu, textele de specialitate etc.).

În concluzie menționăm că conform tradițiilor existente predarea unei limbi moderne este bazată de la bun început pe varianta livrescă a limbii – fapt ce lipsește limba de naturalețe și, în mare măsură, creează dificultăți în procesul de comunicare în limba străină. Folosirea propozițiilor scurte, a materialului de gramatică simplificat înlesnește procesul de studiere a limbii și contribuie la formarea deprinderilor de vorbire.

Referințe bibliografice

1. БЕЛОГРУДОВА, В.Л. БЕЛАНИНА, Н.В. Грамматика, это интересно. В: *Иностранные языки в школе*. № 1. Москва, 2004.
2. КОЧЕТОВА, Л.А. Формирование грамматических навыков устной речи в условиях устного общения. В: *Ино-*

- странные языки в школе.* № 1. Москва, 1989.
3. МИЛЬРУД, Р. П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматики (упрощенным предложениям). В: *Иностранные языки в школе.* № 2. Москва, 2002.
 4. SOARS, J.; HTADWAY, L. *English. Course.* Oxford, 2002.
 5. ПОТРИКЕЕВА, Е.С. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения. В: *Иностранные языки в школе.* № 2. Москва, 2000.
 6. ШАХ-НАЗАРОВА, В.; ЖУРАВЧЕНКО, К. В. *Английский для вас.* Москва, 2002.

FRANZ JOSEF SULZER – UN PRIM ETNOGRAF AL VALAHIEI ȘI MOLDOVEI FRANZ JOSEF SULZER – IST DER ERSTE ETHNOGRSPH IN VALAHIA UND MOLDOVA

KONSTANTIN PAWLJUK

doctorand la Academia de Științe a Moldovei,
președinte al Societății Culturale Berlin, Germania „Moldova”

Franz Josef Sulzer war einer der ersten Vertreter der europäischen Kultur, der die Folklore der Bevölkerung Transilvaniens, Moldovas und der Walachei geschätzt hat und uns das reichste dokumentarische Material mit einem wahren Wert in den verschiedenen Aspekten, einschließlich der Bewertungen, Gesichtspunkte und Vereinigungen des Autors über manche Problemen, eingebracht hat. Er hat, die den europäischen Musikern unbekanntes Folkloremelodien gesammelt und veröffentlicht. „Geschichte des transalpinen Dakien“ ist eines der ersten Bücher, wo der Autor durch das tatsächliche Material seine Lebens- Geschichte- und Kulturanschauungen der Völker dieses Gebietes geschildert hat.

Printe scrierile de etnografie si istoriografie muzicala, dedicate Sud- Estului european, se remarca fundamentala „ Istorie a Daciei Transalpine”, opera care a incununat demersurile stiintifice ale lui Franz Joseph Sulzer.

Prima parte a acestui studiu cuprinde descrierea geografica a Moldovei si Valahiei si consemnarea unor evenimente istorice. Tot aici sunt de gasit interesante amanunte privind situatia claselor sociale si functionarea organizatiilor politice, administrative si religioase.

Partea a doua studiului se refera la viata politica de pina la 1790 a celor doua țari. Pe parcursul intregii vietii Fr. J. Sulzer a colectat si sistematizat diverse date etnografice. In vizorul sau s-au aflat nu doar cultura si mentalitatea populatiei autohtone (rominilor), ci si traditiile, obiceiurile, modul de a fi ale etnilor conlocuitoare – turcilor, grecilor, nemtilor.

Fr. J. Sulzer s-a nascut in Elvetia, in oraselul Laufenburg, dar din 1759 si-a legat destinul de tarile romine. Moare in 1791 la Pitesti. Desi austriac de origine, Sulzer s-a implicat activ in viata culturala si politica a patriei sale adoptive.

Pe plan muzical s-a afirmat ca interpret, muzicolog, compozitor. Pregatirea pe care o avea i-a permis sa evolueze in calitate de violonist in mica orchestra de tip european de la curtea lui Alexandru Ipsilanti. Detinea si cunostinte in domeniul compozitiei, de vreme ce compunea Singschpiel-uri prezentate in public.

Venind dintr-un mediu spiritual foarte diferit de cel al spatiului carpato- danubiano-pontic, Fr. J. Sulzer si-a asumat dificila sarcina de a-l investiga pe acesta din urma, a-i patrunde specificul si resorturile. Atunci cind se apleaca asupra fenomenelor muzicale, Sulzer pune in valoare conditiile lor, particularitatile evolutiei si insemnele caracteristice. Pentru a se documenta, a studiat diverse surse bibliografice, confruntind datele vehiculate de altii cu propriile observatii si concluzii. Era unul dintre cei mai informati istorici muzicali ai timpului sau.

In calatoriile sale prin Tara Romineasca si Moldova a comunicat cu reprezentantii tuturor paturilor sociale existente la acea vreme. Aceste contacte l-au determinat sa adune mostre folclorice dintre cele mai variate, incepind cu melodii din substrat si terminind cu productii recente, de provenienta locala sau adaptate. Culegerea si conservarea marturiilor muzicale tine de realizarea celor mai de seama ale lui Sulzer- etnomuzicologul.

Este relevant, ca Fr. J. Sulzer nu s-a limitat la studiul muzicii traditionale a rominilor, ci a scrutat si mostenirea muzicala, coreografica, organologica a minoritatilor din acelasi spatiu vital. Si, ca si in cazul folclorului rominesc, le-a audiat, selectat si fixat in scris melodiile, pronuntindu-se asupra continutului lor emotional si profilului stilistic.

Referindu-se la rolul muzicii occidentale in ambianta curtilor si a caselor boieresti, Fr. J. Sulzer consemneaza interesul redus pentru arta in cauza si slaba ei cunoastere in mediul cercetat. Opacitatea protipendadei moldave si valaha la valorile culturale vest-europene se explica inclusiv prin obedienta politica a principatelor dunarene fata de Poarta Otomana. Daca ne gandim ca tubulhaneaua (meterhaneaua) s-a pastrat in zona de care ne ocupam pina catre 1830, realizam ca influenta turceasca era, in perioada evocata de Sulzer, inca foarte puternica.

Formatiile instrumentale de tip european (sau „nemtesti”, cum le numeste Sulzer) erau tinute la curtile potentatilor mai mult pentru sporirea prestigiului lor decit pentru elevarea spirituala. Dotarea profesionista a acelor colective era departe de a fi multumitoare, lucru semnalat, pe urmele lui Sulzer, si de O. L. Cosma. Din pasajele consacrate vietii boierilor valahi am spicuit urmatoarea afirmatie: „ ea (orchestra „nemteasca” – n. noastra) este de obicei compusa din tigani, unguri care jupoaie urechile cu trompetele lor proaste.[1, 582]

Elocventa se arata a fi si invitatia de a se alatura orcnestrei de la curte, pe care

i-o face Alexandru Ipsilanti lui Sulzer. Domnitorul urmarea ptin aceasta fortificarea formatiei si diversificarea repertoriului ei. In scopul instruirii fiilor lui Alexandru Ipsilanti acelasi Sulzer fusese insarcinat sa aduca muzicanti si de la Brasov.

Interpretarea muzicii vest-europene in tarile romine este tot mai des lasata in seama tiganilor, aceasta pentru ca indeletnicirea cintatului la instrumente se considera, printre cei avuti, rusinoasa.

Din *Istoria Daciei Transalpine* aflam ca la resedinta domneasca de la Bucuresti s-au facut auziti Bach , Haydn, Straden. Autorul saluta introducerea de instrumente si genuri muzicale noi (adica de obarsie occidentala) la curte, dar nu poate trece cu vederea nivelul coborit al executiei. Totisi nu atit creatia compozitorilor vestici consacratii se bucura de popularitate la petrecerile inaltei socoetati bucurestene, cat muzica de agrement a Apusului, in special, dansurile mondene. [2, 153]

Parerile contemporanilor si ale urmasilor privind valoarea relatarilor lui Fr. J. Sulzer sunt impartite. Unii vad in *Istoria Daciei Transalpine* o lucrare temeinica si pertinenta, credibila la toate compartimentele. Altii fac o departajare a informatiei inmagazinate aici, acreditind observatiile de ordin istoric. Exista si evaluari fatis negative, care nu sesizeaza decit subiectivismul, tendentiositatea si superficialitatea descrierilor si argumentarilor subzeriene.

Atitudinea reticenta a unor istorici fata de *Istoria Daciei Transalpine* este alimentata si de faptul ei s-a inspirat masiv din *Descrierea Moldovei* de Dimitrie Cantemir. Pornind de lucrarile lui D. Cantemir, Sulzer a largit considerabil perimetrul de investigare (el se refera nu doar la Moldova, ci si la Transilvania si Tara Romineasca) si aria problematica a studiului.

Analiza aprofundata a faptelor istorice, cercetarea izvoarelor culturii rominesti, investigarea interculturalitatii in arta sonora nationala – toate aceste aspecte, prezente in *Istoria Daciei Transalpine* dezmint rationamentele contestatarilor lui Sulzer. Cert este cel putin ca in istoriografia muzicala demersul sulzerian a marcat un real progres. Informatia parvenita de la acest inaintas cu referire la cultura muzicala a Valahiei, Moldovei si Transilvaniei din a doua jumata a secolului al 18- lea este de mare interes, ea a fost si continua sa fie fructificata de muzicologia si etnomuzicologia romineasca.

Fr. J. Sulzer s-a afirmat, in egala masura, ca istoric muzical, reconstituind viata muzicala a tarilor romine de la finele secolului luminilor, si ca teoretician al muzicii, sistematezind parametrii stilistici ai melosului turcesc si grecesc. Abilitatile de istoric si teoretician isi dau mina in cercetarea etnografica si etnomuzicologica pe care a intreprinso.

Prin *Istoria Daciei Transalpine* universul muzicii rominasti asa se prezenta el in pragul epocii moderne, s-a facut cunoscut occidentalilor, precum si arta sonora a Vestului european si-a intarit, prin activitatea civilizatoare a lui Sulzer, pozitia in tarile romane.

Referințe bibliografice

1. COSMA O. L. „Hronicul muzicii românești”. Vol - IV, Editura muzicală, 1976
2. “Fr. J. Sulzer în Dacia Cisalpină și Transalpină”, traducerea de Gemma Zinveliu. București: Editura muzicală a uniunii muzicologilor din România, 1995.