

**Ministerul Culturii al Republicii Moldova
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice**

ISSN 1857-2251

ANUAR ȘTIINȚIFIC: MUZICĂ, TEATRU, ARTE PLASTICE

**(ÎN BAZA MATERIALELOR SEMINARULUI ȘTIINȚIFICO-METODOLOGIC
INTERNAȚIONAL *PROBLEME METODICO-DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
ARTISTIC SUPERIOR* DIN 15.03.2012)**

Nr. 2 (19) 2013

**GRAFEMA LIBRIS
Chișinău, 2013**

CZU 7.0:378.67(478-25)(082)

A 15

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Redactor șef: Victoria MELNIC, prof. univ. inter., 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: Irina CIOBANU-SUHOMLIN, prof. univ., dr. în studiul artelor
Redactor responsabil Arta Teatrală: Angelina ROȘCA, prof. univ. inter., dr. în studiul artelor
Redactor responsabil Arte Plastice: 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: Victoria Ceban, specialist principal – metodist
Tehnoredactare: Cristian Șarban

Articolele științifice sunt recenzate și recomandate spre publicare de
Consiliul Științific al Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice.

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) [et al.]. – Chișinău : Grafema Libris, 2013. – ISSN 1857-2251. – ISBN 978-9975-9925-4-1.

Nr 1 (18) 2013 : (în baza materialelor seminarului șt.-metodologic intern. “Probleme metodico-didactice în învățământul artistic superior” din 15.03.2012). – 2013. – 134 p. – Bibliogr. la sfârșitul art. și în notele de subsol. – 200 ex.

ISBN 978-9975-52-155-0.

7.0:378.67(478-25)(082)

A 15

ISBN 978-9975-52-155-0

© Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Cuprins

Arta muzicală

IRINA CIOBANU-SUHOMLIN TERMINOLOGIA MUZICALĂ A GRAMATICILOR ROMÂNEȘTI DE TRADIȚIE BIZANTINĂ (ÎN BAZA PROPEDIEI DIN COLECȚIA NOU-NEMȚEANĂ, ANRM, F.2119, INV.3, D.34, FF.2-4^v) MUSICAL TERMINOLOGY OF ROMANIAN GRAMMARS OF BYZANTINE TRADITION (BASED ON THE PROPEDY FROM THE NEW-NEAMT COLLECTION, ANRM, F.2119, INV.3, D.34, FF.2-4^v)	7
AUREL MURARU ETAPE ÎN EVOLUȚIA CORALULUI LUTERAN STAGES IN THE EVOLUTION OF THE <i>lutheran</i> CHORALE	16
GHENADIE CIOBANU MUZICA FRACTALĂ ÎN CURSUL TEHNICILOR COMPOZITISTICE MODERNE FRACTAL MUSIC IN THE UNIVERSITY COURSE OF THE MODERN TECHNIQUES OF COMPOSITION	19
НАТАЛИЯ СВИРИДЕНКО РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ВЫСШИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ THE ROLE AND IMPORTANCE OF EXPERTISE ADDITIONAL DISCIPLINES INSTRUMENTAL MUSIC IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE	23
АНАТОЛИЙ ЛАПИКУС, ЮРИЙ МАХОВИЧ ПСИХОЛОГИЯ КАМЕРНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА PSYCHOLOGY OF CHAMBER PERFORMANCE: THE PROBLEM IDENTIFICATION	28
ЛЮДМИЛА РЯБОШАПКА ОСКАР ДАЙН. ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ OSCAR DAYN. CREATION PORTRAIT	31
LĂCRĂMIOARA NAIE ARTIȘTII LIRICI ÎN DUBLĂ IPOSTAZĂ: INSTRUMENTIȘTI ȘI CÂNTĂREȚI THE LIRICAL ARTISTS IN DOUBLE STANCE: INSTRUMENTALISTS AND SINGERS	36
ELENA GUPALOVA CULEGERI DE MUZICĂ PENTRU PIAN DIN REPUBLICA MOLDOVA: CRESTOMATIA MUZICALĂ „RĂSAI, SOARE!” ÎN REDACȚIA IRINEI STOLEAR COLLECTION OF MUSIC NOTES OF THE PIANO IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: MUSICAL COLLECTION „RISE, THE SUN!” UNDE EDITION OF IRINA STOLIAR	38
GAIANĂ TESEOGLU ПОЛИФОНИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. СЫРОХВАТОВА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАФЕДРЫ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО POLYPHONIC PIECES BY V. SYROHVATOV IN THE DIDACTIC PROCESS OF THE GENERAL PIANO DEPARTMENT 42	
CARMEN STOIANOV IDEI ȘI GENURI ÎN CREAȚIA LUI IOAN SCĂRLĂTESCU CONCEPTS AND GENRES IN IOAN SCĂRLĂTESCU'S ART	47
ELENA GUPALOVA CULEGERI DE MUZICĂ PENTRU PIAN DIN REPUBLICA MOLDOVA: CRESTOMAȚIA MUZICALĂ „PE ARIPI DE CÂNTEC” ÎN REDACȚIA IRINEI STOLEAR COLLECTIONS OF MUSIC FOR PIANO IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE MUSICAL COLLECTION „ON THE WINGS OF A SONG” UNDER THE EDITORSHIP OF IRINA STOLIAR	49

ГАЛИНА МУНТЯН МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ СТУДЕНТАМИ ВОКАЛИСТАМИ И ПИАНИСТАМИ ЖАНРА СТАРИННОГО РУССКОГО РОМАНСА METHODICAL RECOMMENDATIONS TO THE STUDENTS-VOCALISTS AND PIANISTS FOR STUDYING THE GENRE OF THE OLD RUSSIAN ART SONG.....	52
EMILIA MORARU VALORIFICAREA CÂNTECULUI POPULAR ÎN CREAȚIA CORALĂ ROMÂNEASCĂ DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA VALORIZATION OF THE FOLK SONG IN ROMANIAN CHORAL CREATION IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY.....	56
ZINAIDA BOLBOCEANU REFLECȚII ASUPRA METODICII PREDĂRII FOLCLORULUI MUZICAL-VOCAL ÎN CADRUL SECȚIEI CANTO POPULAR REFLECTIONS ON THE METHODS OF TEACHING MUSICAL-VOCAL FOLKLORE AT THE SECTION OF FOLK SINGING.....	61
GABRIELA TOCARI EXERCIȚIILE DE CULTURĂ VOCALĂ — MODALITATE DE FORMARE A DEPRINDERILOR VOCAL-CORALE EXERCISES OF VOCAL CULTURE — METHODS OF FORMING CORALS-VOCAL SKILLS.....	64

Arta teatrală

DANIELA LEMNARU PEDAGOGIA: VOCAȚIE SAU DOBÂNDIRE?!... SAU DESPRE CALITATEA DE FORMATOR A ARTISTULUI PEDAGOGY: CALLING OR ACQUIREMENT OR ABOUT THE CONDITION OF SHAPER OF THE ARTIST.....	68
EMIL GAJU ACTORUL ÎN FASCINANTUL TRAVALIU AL ACTULUI SCENIC — DE LA FAZA INCIPIENTĂ PÂNĂ LA CREAREA PERSONAJULUI THE ACTOR IN THE FASCINATING SCENIC ACT OF LABOR — FROM THE INCIPIENT STAGE UNTIL THE CREATION OF THE CHARACTER.....	72
EMIL GAJU ATENȚIA CA PROCES DE INSTRUIRE A STUDENTULUI — ACTOR ATTENTION AS THE STUDENT’S-ACTOR LEARNING PROCESS.....	76

Arta plastică

ARINA STOENESCU THE METHODOLOGY OF TYPOGRAPHY TEACHING IN HIGHER EDUCATION METODA PREDĂRII TIPOGRAFIEI (GRAFIA ȘI DESIGNUL LITERELOR DE TIPAR) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR.....	80
VICTORIA ROCACIUC UTILIZAREA METODEI INTERVIULUI ÎN CERCETAREA ARTELOR PLASTICE USING THE INTERVIEW METHOD IN FINE ART INVESTIGATIONS.....	86
AUREL MANOLE EPIGONI AI TEHNICII ENCAUSTICE EPIGONI OF ENCAUSTIC TECHNIQUES.....	90

Științe socio-umane

TATIANA COMENDANT RAPORTUL CADRU DIDACTIC—STUDENT ȘI IMPACTUL COMPETENȚELOR PEDAGOGICE ASUPRA CONȚINUTURILOR PROFESIONALE <i>THE RELATIONSHIP TEACHER-STUDENT AND THE IMPACT OF PEDAGOGICAL COMPETENCES ON PROFESSIONAL CONTENTS</i>	94
CLAUDIA CRĂCIUN ANALIZA TRANZACȚIONALĂ ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ <i>TRANSACTIONAL ANALYSIS IN DIDACTIC COMMUNICATION</i>	98
THOMAS PRESCHER MIMETISCHE SCHULENTWICKLUNG: DISTANCE LEARNING PROGRAM „SCHOOL MANAGEMENT“ DER TU KAISERSLAUTERN IN ERITREA IN EINER NEO—INSTITUTIONALISTISCHEN PERSPEKTIVE DEZVOLTAREA ȘCOLII MIMETICE: PROGRAMA STUDIERII LA DISTANȚĂ „SCHOOL MANAGEMENT” ELABORATĂ DIN PERSPECTIVA NEO-INSTITUȚIONALISTĂ DE UNIVERSITATEA TEHNICĂ DIN KAISERSLAUTERN PENTRU ERITREA	103
ARINA ȚURCAN MANAGEMENTUL CONFLICTULUI EDUCAȚIONAL <i>THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL CONFLICT</i>	113
EUGENIA MARIA PAȘCA FORMAREA ÎNȚĂLĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE, PENTRU PROMOVAREA EXCELENȚEI ARTISTICE LA VÂRSTELE TIMPURII <i>INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS TO PROMOTE ARTISTIC EXCELLENCE AT EARLY AGES</i>	117
ЕКАТЕРИНА ЮДИНА О ВОПРОСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ <i>PROBLEMS OF TEACHING PHILOSOPHY IN AN ARTISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION AT THE PRESENT STAGE</i>	121
RENATA STAN CULTURA INFORMAȚIONALĂ A PEDAGOGULUI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC SUPERIOR <i>A TEACHER'S INFORMATION CULTURE IN AN ARTISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION</i>	127

Arta muzicală

TERMINOLOGIA MUZICALĂ A GRAMATICILOR ROMÂNEȘTI DE TRADIȚIE BIZANTINĂ (ÎN BAZA PROPEDIEI DIN COLECȚIA NOU-NEMȚEANĂ, ANRM, F.2119, INV.3, D.34, FF.2-4^v)

MUSICAL TERMINOLOGY OF ROMANIAN GRAMMARS OF BYZANTINE TRADITION (BASED ON THE PROPEDEY FROM THE NEW-NEAMT COLLECTION, ANRM, F.2119, INV.3, D.34, FF.2-4^v)

IRINA CIOBANU-SUHOMLIN,
profesor universitar, doctor în studiul artelor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Articolul de față abordează unele aspecte ale terminologiei muzicii psaltice în limba română. Problema terminologiei speciale a muzicii bizantine este raportată la procesul istoric de adaptare a tradiției în mediul românesc. Drept sursă de cercetare a fost aleasă propedia de proveniență nemțeană datată cu primul pătrar al sec. XIX. Bazându-se pe textul propediei corelate la alte gramatici similare, autorul articolului examinează stratul terminologic în ordinea apariției informației muzicale. Sunt discutate termenii generali (psaltichie, arta muzicală, meșteșug etc.), cele utilizate pentru semnele grafice și modale, proveniența lor. Accentul în articol este pus pe termenii polisemantici, printre care ison și glas, fiind cel mai ambiguu domeniu al psaltichiei. Metodele principale de adaptare a terminologiei muzicale bizantine au fost considerate drept împrumutare directă, împrumutare prin transpoziție, calchiere, resemantizare.

Cuvinte-cheie: termen, terminologie muzicală, gramatică muzicală, propedie, muzică de tradiție bizantină, muzică psaltică, teoria muzicii, notație muzicală.

The present article discusses some aspects of the terminology of psaltic music in the Romanian language. The question of special terminology of the Byzantine music is related to the historical process of adapting the tradition to the Romanian ambience. As research source has been chosen the propedy of Neamt origin dated to the first quarter of the 19th century. Relying on the text of the propedy correlated to other similar grammars, the author examines the terminological information in the order of its appearance. The author considers general terms such as psaltic music, art, craft, etc., and those used for graphic and modal signs as well as their origins. The article is focused on polysemantic terms including such terms as „ison“ and „glas“, one of the most ambiguous areas of psaltic music. The main methods of adapting the terminology of Byzantine music were seen as direct borrowing, loan through transposition, calqued translation, new semantic value.

Keywords: term, musical terminology, music grammar, propedy, music of Byzantine tradition, psaltic music, music theory, musical notation.

Gramaticile muzicale cu notație bizantină ale artei bisericești-așa-numitele *propedii* — reprezintă un interes aparte pentru cercetătorii istoriei culturii muzicale. Istoria acestui gen de lucrări muzical-teoretice este strâns legată de istoria culturii, deopotrivă, a cnezatului Moldovei, și a creștinismului ortodox răsăritean din regiune, aflat în permanență sub influența nemijlocită a Bizanțului.

Principiile teoretice de bază ale notației cântării bisericești bizantine au fost consolidate în gramaticile muzicale grecești, adresate, în primul rând, practicii didactice. Primele traduceri din greacă în română chirilică ale cărților de psaltichie determinate de necesitățile liturgice ale serviciului divin sunt datate cu începutul secolului al XVIII-lea. Astfel, gramaticile muzicale care făceau parte din componența manuscriselor de cântări capătă o aparență autohtonă fără ezitare și întârziere. Așadar, manuscrisul nr. 61 din Biblioteca Academiei Române, intitulat *Psaltichie românească* și datat cu anul 1713, este considerat primul manuscris muzical în limba națională, în cuprinsul lui fiind inclusă o gramatică muzicală¹. Autorul acestuia este Filothei sin Agăi Jipei, psaltul Mitropoliei Ungro-Vlahiei, renumitul cârturar al epocii brâncovenești, care este apreciat în istoria muzicii naționale ca primul traducător al cărților liturgice cu cântări.

Colecția bibliofilă a mănăstirii Noul Neamț dispune de o copie scrisă de mână a gramaticii de muzică psaltică (Arhiva Națională a Republicii Moldova, fondul 2119, inv. 3, dos. 34, ff. 2-4^v) care, în repetate rânduri, a servit drept un obiect al studiilor noastre (vezi, de exemplu, [1]).

Se știe că gramaticile de acest fel, așa-numitele *propedii*, reprezintă o îndrumare muzical-teoretică succintă și, tradițional, fac parte din manuscrise psaltice mai ample în calitate de introducere în teorie și notație a muzicii bizantine din diferite epoci. Merită de menționat sub acest aspect manuscrisele psaltice moldovenești, care aparțin renumitei Școli muzicale de la Putna din perioada de înflorire cultural-spirituală a acesteia: secolele XV-XVI. Laconicele gramatici de teorie și notație bizantină pot fi regăsite și în manuscrisele epocilor ulterioare celei putnene, drept exemplu sunt gramaticile editate în facsimil, transcrise și cercetate de psaltul-bizantinolog român Sebastian Barbu-Bucur [2], muzicologul rus Evgheni Gherțman [3], muzicologii români Gabriela Ocneanu [4] și Hrisanta Trebici-Marin [5, p. 143-149 și 357-366] ș.a.

Aceste gramatici, inclusiv și propedia din ANRM, reprezintă niște documente ale notației bizantine târzii, numită neobizantină sau cucuzeliană, purtând numele reformatorului muzicii bizantine, Ioan Cucuzel, și reflectând ultima etapă a practicii medievale de cântare bizantină. Principiile semiografice formulate în secolul XIV de această personalitate celebră a cântului bizantin în esența sa au dăinuit până la marea reformă a muzicii, care a avut loc la începutul secolului al XIX-lea. Din punct de vedere istoric, ne aflăm în perioada post-bizantină în hotarele ei cronologice dintre secolul al XV-lea și începutul secolului al XIX-lea, mai exact, până la reforma celor trei dascăli din Constantinopol, Hrisant de Madyt, Grigore protopsaltul și Hurmuz hartofilax (reforma oficializată de Patriarhia din Constantinopol în anul 1814 cunoscută sub denumirea de *metoda nouă*, de *sistima nouă* a muzicii bisericești).

Aici, *ad marginem*, e cazul să precizăm că psaltul și cercetătorul grec Grigore Stathis evidențiază în cadrul notației din perioada bizantină târzie o etapă suplimentară mai restrânsă (cca. 1670—1814), cunoscută ca *semiografia exegetică, tălmăcită*, adică explicativă, deoarece conținutul semnelor mari, reprezentând adesea niște formule melodice, se descifra sau se comenta printr-un șir de neume intervalice².

Se știe că Valahia și Moldova au fost printre țările de prima importanță în păstrarea tradițiilor bizantine. Pe de o parte, *Teoreticonul* de Macarie Ieromonahul editat la Viena în anul 1823, reprezintă ediția cea mai timpurie din cele autohtone din domeniul teoriei și notației, în care este utilizată *sistima cea noua* adversă celei vechi din perioadă postbizantină. Această ediție apare la o distanță cronologică foarte scurtă după deja menționata carte a lui Hrisant. Pe de altă parte, activitatea lui

1 Manuscrisul a fost editat în facsimil și transcris în notație liniară de S. Barbu-Bucur, ediția face parte din colecția *Izvoare ale muzicii românești* [2, p. 65-67, p. 113-120].

2 Savantul muzician grec distinge 4 etape cu referire la periodizarea notației muzicale bizantine, bazându-se pe criterii pur grafice [7, T. A, Σ. μδ-με]:

πρώμη βυζαντινή σημειογραφία — semiografie bizantină timpurie (până la anul 1177);

μέση πλήρης βυζαντινή σημειογραφία — semiografie bizantină medie plină (1177 — cca 1670);

μεταβυζαντινή ἐξηγητική σημειογραφία — semiografie postbizantină „exegetică”, „tălmăcită” (cca. 1670—1814);

ἀναλυτική σημειογραφία τῆς Νέας Μεθόδου — semiografie analitică a metodei noi (1814 — până în prezent).

Petru Efesiul de București a contribuit substanțial la însușirea de către psalții autohtoni a cântării bizantine după *noua sistima*. Până la mijlocul secolului al XIX-lea la București și Iași au fost tipărite cărți de muzică psaltică, care au influențat evoluția muzicii românești. Însă, gramaticile de muzică bizantină după vechea sistemă, atât cele grecești, cât și cele în română chirilică, au circulat în formă de copii scrise de mână, pe tot parcursul secolului al XVIII-lea și în primele decenii ale secolului al XIX-lea.

În urma analizei textului la nivel arhitectonic, terminologic și de conținut, efectuat într-un studiu al subsemnatei intitulat *Prima propedia românească și tradiția ei manuscrisă: materiale textologice* [1] se constată marea afinitate, până la identitatea textuală a mai multor secțiuni a propediei nemțene cu propedia din cuprinsul primului manuscris psaltic autohton *Psaltichie rumânească* de Filothei sin Agăi Jipei, datat cu anul 1713 [2], cu o papadică grecească din secolul al XVIII-lea de la Biblioteca Națională Științifică *M. Gorkii* din Odesa, Ms. 1/93 [3], precum și cu alte propedii de muzică psaltică veche, cu notație prehrisantică.

Stabilă ca gen și forma, conținut și metodă de expunere a materialului, propedia demonstrează o anumită variabilitate a nomenclatorului de obiecte. Pe de o parte, am putea vorbi despre un *protograf* al textului propediilor autohtone din perimetrul secolului XVIII — începutul secolului XIX, în această calitate se evidențiază, evident, propedia din *Psaltichia rumânească* de Filothei sin Agăi Jipei, luându-se în seamă că textul a fost tradus. Pe de altă parte, textul lui Filothei acceptat drept invariant, a suferit unele completări, corectări și împrumuturi din alte surse autohtone și grecești. Totodată, un studiu cuprinzător al propediilor din colecțiile românești, realizat de S. Barbu-Bucur, remarcă statornicia textului acestor gramatici mici, nu și originalitatea particularităților individuale [6].

După aceste precizări istorice, putem trece la analiza conținutului muzical-teoretic al manuscrisului, exprimat în noțiuni și termeni întrebuiți în textul propediei. În sursele originale grecești muzica ecleziastică de tradiție bizantină se numește frecvent — *meșteșugul psaltichiei*, ca de exemplu, în textul propediei cercetate (f. 2). Această sintagmă este legată etimologic de noțiunea de *psalt* (gr. ψάλτ— cântăreț de strană) și face parte dintr-o familie de cuvinte în limba greacă clasică și neogreacă ca ψάλλω (a pișca corzile, a vibra), ψαλμός (psalm), ψαλτήριον (Psaltirea și concomitent un instrument cordofon — psalterion), ψαλτής, mai târziu ψαλτωδός sau ψαλμωδός (cântăreț la psalterion, psalmist), ψαλμωδία (cântarea psalmilor), ψαλτική (psaltichie). Cu alte cuvinte, noțiunea *meșteșugul psaltichiei* ca o derivată de la substantivul *psalt*, pătrunde în gramaticile și tratatele muzicale bizantine, având semnificația de artă de cântare bisericească de tradiție bizantină. Compararea textelor din diferite gramatici muzicale grecești și moldovenești cu litere chirilice din secolul XVIII și începutul secolului XIX demonstrează caracterul sinonim, precum și suplinirea reciprocă a sintagmelor *meșteșugul psaltichiei* și *arta muzicală* pentru tradiția muzicală bizantină, pentru că în acest context se are în vedere arta muzicală ecleziastică, muzica psaltică sau *psaltichie*.

E de menționat că termenul *meșteșug* ca parte a sintagmei *meșteșugul psaltichiei* din gramaticile bizantine este echivalentul termenului grecesc τέχνη — *tehne* care se traduce și ca meserie, acoperind niște deprinderi practice. Acest fapt poate fi tratat ca o menținere a semanticii antice-medievale a termenului τέχνη în cazul traducerii din greacă în alte limbi. Acest ecou îndepărtat al tradiției vechi de a trata muzica ca meserie a fost moștenit în teoria muzicală bizantină din teoria muzicii antice. În acest caz și termenul *artă* prin care se traduce uneori grecescul τέχνη se corelează perfect cu conținutul teoretic al sursei bizantine, pentru că prin cuvântul *artă* se subînțelege mai curând *învățătura despre artă*, decât o artă propriu-zisă în sensul contemporan al cuvântului. Drept dovadă servește incipitul gramaticii basarabene: „Începutul cu D[umne]zeu cel Sfânt al seamnelor meșteșugului psaltichiei, al glasurilor celor suitoare și celor pogorâtoare...” (f.1).

Termenul *psaltichie* pătrunde și în manuscrisele de cântări în română chirilică. Cartea de cântări notate cu neume bizantine atât vechi, cât și noi adesea este numită *Psaltichie*, exemplu cel mai convingător fiind *Psaltichia rumânească* de Filothei sin Agăi Jipei.

Urmând tradiția care s-a instaurat în bizantinologia muzicală românească, am operat cu termenul de *propedia* utilizat în calitate de denumire tipologică a lucrării muzical-teoretice. Acest termen a apărut în premieră în lista-nomenclator a genurilor de cântări și a slujbelor din introducerea manuscrisului de Filothei Jipa, menționat mai sus, fiind prima carte în limba română cu litere chirilice. Gramatica muzical-teoretică, care face parte din *Psaltichia rumânească*, reprezintă o traducere a gramaticii grecești, fapt care poate fi dedus din Prefața manuscrisului: „*propedia și cu tot meșteșugul cât iaste în cea grecească [gramatică]*“ [2, p. 113].

Atribuind gramaticii de muzică psaltică termenul de *propedie*, Filothei Jipa renunță la o altă denumire, de exemplu, la cea de *παπαδική*, care se asociază tradițional cu acest tip de manuscrise grecești. Termenul *propedie* introdus pentru prima dată de Filothei în manuscrisul său are, evident, aceeași origine greacă (de la gr. *προπαιδεια*³), reflectând exact destinația manualului: de a învăța noțiunile elementare din domeniul teoriei și notației muzicii bizantine la o etapa pregătitoare, preliminară. Așadar, acest termen poate fi aplicat față de toate gramaticile autohtone cu litere chirilice, indiferent de gradul de plinătate al conținutului și forma de existență (întregul manuscris de cântări sau numai o parte componentă) a acestor compendii muzical-teoretice în sistemul vechi al muzicii bizantine.

Un compartiment important al propediilor cuprinde lista semnelor de bază ale notației neobizantine. Tradițional neumele se divizează în două grupe: așa-numitele *glasuri*, reprezentând semne *vocale* și *semne mari*, *afone* numite și *staturi* (ipostaze). Despre primele în textul propediei se spune că *să cântă la psaltichie glasuri 14: 8 suitoare și 6 coborâtoare* (f. 2). Aici este vorba, evident, despre neumele intervalice, adică despre semnele prin care se fixează distanța dintre două sunete din melodie. Acest tip de notație, după cum se știe, a fost numit *diastematic* (de la gr. *διάστημα* — distanță, interval, în latina târzie tot după gr. *diastēma*).

În esența sa, alfabetul muzical bizantin (ca și cel slavon cu cărlige) reprezintă un întreg sistem semiotic, compus din neume-grafeme — neume-litere — numere — semne. Conținutul muzical-sonor învăluit într-o formă grafică scrisă ascunde în același timp o expresie numerică definitorie (de la *definitio* ca indicarea limitelor), precum și o anumită semantică. Caracterul sintetic al semnului muzical, continuând asociația cu alfabetele vechi, este reflectat și în termeni verbali, adică în denumirile de ison, oligon, petasti, etc. (se poate compara cu alfa, beta, gamma etc. sau cu slovele chirilice az, buchi etc.). În această ipostază sistemică alfabetul muzical marchează sistemul net superior, cel al cântării ecleziastice bizantine, reflectând semne particulare proprii acestei tradiții multisekulare.

Un alineat special este dedicat isonului, tălmăcirea, însă, nu este întocmai clară, probabil, din cauza cuvântului polisemantic *glas*, care apare în text de patru ori, de fiecare dată cu o nuanță semantică nouă. Este o manifestare a *polisemiei*⁴ cuvântului *glas*: *glas* cu sens de voce și *glas* ca sonoritate, sunet. În fragmentul respectiv despre ison din propedia nou-nemțeană, citat mai jos, pe lângă întrebuintarea substantivului *glas* în cele două sensuri menționate⁵, ca sonoritate și ca voce, apare și verbul *a glăsui* la persoana a 3-a—*glăsuiște*, fiind un rezultat al *transpoziției prin verbalizare gramaticală*. Acest verb intransitiv sau tranzitiv, care de fapt se utilizează rar, de obicei în sens poetic sau figurat metaforic, la rândul său, are mai multe semnificații: 1. a vorbi, a spune; 2. a conține, a exprima; 3. (rar) a cânta, a intona. [8, p. 425]. Iar în dicționarul de sinonime șirul semantic este și mai lung: *boci, căina, cânta, execută, intona, interpreta, jeli, jelui, lamenta, plânge, rosti, spune, tângui, văicări, văita, vorbi, zice*. Din contextul alineatului despre ison reiese că verbul *a glăsui* se întrebuintează în cel de al treilea sens al cuvântului, cel de intonare: „*Că fără de aceasta nu să îndreptează glasul și să chiamă fără de glas, nu cum că nu are glas, ci adecă glăsuiște, iar nu să numără*“ (f.1).

3 În legătură cu etimologia termenului *propedie* pot fi aduși și alți termeni derivați ca, de exemplu, *propedeutică* (de la gr. verbul *προπαιδεύω propaideuo* — învăț prealabil) ca o introducere într-o oarecare știință, cursul preliminar, premergător, care este expus sistematic într-o formă elementară și succintă.

4 Polisemie (din gr. *πολυσημία* — polisemantic) — polisemantică, existența a două sau mai multe semnificații interdependente și condiționate istoric ale aceluiași cuvânt. Polisemia lexicală este o capacitate a unui singur cuvânt de a indica diferite obiecte sau fenomene ale naturii, de obicei legate între ele prin asociații, formând o unitate semantică complexă.

5 Există și al treilea sens al cuvântului *glas*, cel de *mod*, fiind actual pentru propedia nou-nemțeană, despre care vom vorbi mai jos.

În continuarea excursului cu privire la glas care poate fi privit ca un *show-case* al formării terminologiei autohtone a teoriei muzicale bizantine, merită de menționat pătrunderea termenului în *Theoriticonul* ieromonahului Macarie (1823), primul tratat național al *sistimei noi*, hrisantice. Or, termenul a fost preluat direct din sursele grecești, fapt relatat chiar de autor în prefață: *tălmăcit din grecește*. Dimitrie Suceveanu, protopsalt al Mitropoliei, reeditând în anul 1848 la Iași *Theoriticonul* lui Macarie în tipografia metropolitană, alături de alte modificări ale textului, propune și termenul *viersuire* în loc de *glas*. La rândul său, ieromonahul Serafim de la Buzău, care a întreprins o nouă, cea de a treia tipărire a cărții lui Macarie în 1856, adoptă termenul *viersuire* introdus de Dimitrie Suceveanu în textul original, însă numai în primele capitole. Serafim revine la termenul de *glas* în descrierile celor opt glasuri, termen aprobat definitiv, consolidat și integrat în aparatul terminologic al teoriei psaltice.

Din perspectiva teoriei modale contemporane diferența dintre noțiunile de *glas* și *mod* devine și mai evidentă. Ne vom limita aici doar la afirmația că glasul în teoria muzicii bisericești de sorginte bizantină pe lângă conținutul său de mod cuprinde în sine și alte componente ale gândirii modale.

Conținutul secțiunii despre ison se precizează prin compararea lui cu secțiunile corespunzătoare ale altor propedii, comunicând următoarele informații:

- termenul de origine greacă care este împrumutat din gramaticile grecești;
- forma grafică;
- poziția semnului în melodie — *Începutul, mijlocul, sfârșitul*;
- corelarea cu alte semne, capacitatea maximă de formare a combinațiilor neumatice — *adunarea tuturor seamnelor*;
- funcția melodică — „*fără de aceasta nu să îndreptează glasul*“ (f.1);
- categoria tipologică—„*să chiamă fără de glas*“ (ff.2^v-3), — cele afone, adică semnul mare, sau cel vocalic, adică intervalic — „*nu cum că nu are glas, ci adecă glăsuiaste*“ (f. 1);
- mărimea intervalică—„*ci adecă glăsuiaste, iar nu să numără*“ (f. 1), adică poziția zero pe scara intervalelor;
- rolul în conducerea vocii, alături de alte două semne principale, oligon și apostrof — „*pentru toată întocmirea să cântă Isonul și pentru toată suirea Oligon. Iar pentru toată pogorârea Apostrofos*“ (f. 2^v), adică pentru reținerea nivelului se întrebuintează isonul, mișcarea ascendentă se marchează prin oligon, iar cea descendentă prin apostrof.

Așadar, aceste trei propoziții cuprind categoriile de bază ale semiografiei bizantine care, de fapt, sunt valabile pentru orice neumă din grupul celor fonetice (φωνητικά σημάδια) numite și *vocalice*, după Gr. Panțiru sau *diastematice* (intervalice): grafem, conținutul intervalic și funcția melodică. În toate scările, și cea linear-melodică, și cea vertical-intervalică isonul reprezintă punctul de pornire egal cu zero.

Privind în perspectivă, semnificația specifică a isonului se confirmă prin *bifuncționalitatea* lui, lista *semnelor mari* (μεγάλα σημάδια) numite și *afone* (ἄφωνα σημάδια) se începe iarăși cu isonul, fiind pus în capul listei. Rolul deosebit al isonului în *combinațiile* semnelor întrebuintate mai ales pentru obținerea rezultatului intervalic respectiv (și nu numai), este relevat în următoarea propoziție: „*Și ia aminte că toate glasurile ceale suitoare să supun supt ceale pogoritoare și să biruiesc de Ison precum vezi*“ (urmează exemple—f.2^v). În acest caz isonul anulează mărimea intervalică a semnului cu care este combinat, împrumutând, însă, de la el o nuanță de articulare.

Nici un semn, cu excepția isonului, nu a fost analizat în detaliu, nici un principiu tipologic nu și-a găsit o explicație cuvenită. Astfel, o mulțime de termeni prezentați în prima secțiune a propediei își expun doar funcția nominativă (dintre cele trei posibile—nominativă, denotativă și semnificativă), fiind asociați cu neumele respective. La drept vorbind, denumirile grecești, clare de la sine, oferă teoreticienilor bizantini posibilitatea de a le lăsa fără comentarii de gen etimologic și semantic. Termenii grecești ca, de exemplu, denumirea semnului de cvintă descendentă χαμηλή, ce înseamnă *joasă*, de cvintă ascendentă υ ψηλή, care se traduce ca *întaltă*, de secundă ascendentă ολίγον, care se traduce ca

mic, același *ἰσον* însemnând *drept*, etc. au fost păstrate în propediile autohtone⁶ ale secolelor XVIII-XIX scrise cu litere chirilice. Așadar, toți termenii în română utilizați pentru nominalizarea semnelor diastematice (și nu numai) au fost formulați prin *împrumutul direct*⁷ din greacă.

Sistematizarea semnelor este realizată prin expunerea principiilor de ierarhizare lăsată fără explicație până la acest moment. Sistema neumelor bizantine se caracterizează printr-o corelare strânsă a *trupurilor* și *duhurilor*, a semnelor *suitoare* (ascendente) și *pogoritoare* (descendente) conform principiului de subordonare. Acești termeni reprezintă o traducere literală *mot-a-mot* (*calchiere lingvistică*⁸) a termenilor grecești *σώματα* și *πνεύματα* (substantive la plural de la gr. *σώμα*—trup și *πνεύμα*—duh), care apar în acest context în papadicile grecești. Încă două semne—*aporroi* și *kratima iporron* nu au fost supuse clasificării. Primul dintre ele a fost comentat din punct de vedere al semnificației sale diastematice și de articulare: „*Iară aporoi nici trup iaste nici duh, ci a grumazului clătire pre scurt cu bună glăsuire și viersuire lovind glasul, pentru aceasta și viersuire să chiamă*“ (f. 2^v).

Urmează secțiunea dedicată în special *semnelor mari* (gr. *μεγάλα σημάδια*), numite și *staturi* (gr. *ὑποστάσεις*). Gramaticile grecești de obicei conțin o informație rezervată despre aceste semne, iar propedia nou-nemțeană nu face excepție de la acest compartiment. Expunerea materialului este și aici extrem de concisă, limitându-se la denumirea semiografică (*semnele mari*), cea tipologică (*staturi*), precum și la o explicație generală de conținut muzical: „*Iar seamnele ceale mari, ceale fără de glas care să chiamă staturi sînt acestea, numai pendru darea îndemînă pusă iară nu pentru glasuri, că fără de glas sînt*“ (f. 2^v). În această propoziție ne atrage atenția atât menționarea triplă a cuvântului *glas*, cât și sintagma *darea îndemînă* care reprezintă o traducere *ad literam*, adică o transpoziție a expresiei grecești *πάσης χειρονομίας* din papadicile originale. Astfel, *staturile* au fost definite ca semne afone cu o semnificație deosebită cu referire la cheironomie și la fonetica sau diastematica muzicală.

Termenii împrumutați care apar în alineatul dedicat *semnelor mari* reprezintă o transpunere în română a termenilor grecești. Nomenclatorul semnelor afone din propedia nou-nemțeană cuprinde 37 de neume, inclusiv isonul cu care se inaugurează lista *staturilor*. Se știe că această categorie de semne este formată din neume cu o semnificație ritmică și expresivă, dar și dinamică, agogică și de articulare. În propedii, însă, sunt comentate numai unele din *staturi*, cele care au o anumită valoare ritmică. În textul alineatului, pentru clarificarea semnificației ritmice a neumelor, au fost întrebuițate trei substantive diferite, precum *zăbavă*, *țineare*, *întîrziere*. Fiind tratate drept sinonime, ele nicidecum nu pot fi apreciate ca termeni speciali din cauza lipsei caracterului sistemic.

Cel de al doilea compartiment mare al propediei cuprinde informații cu privire la modurile muzicii bizantine. De la început vom menționa, că propedia cercetată alături de multe alte propedii românești de teorie a muzicii psaltice operează cu termenul *glas*. Traducătorul textului grecesc, iar apoi și copistul au refuzat să păstreze termenul autentic grecesc *ἦχος*, nu a aplicat și cel tradus de *eh* sau *mod*, acordându-i preferință termenului *glas*, care reprezintă un împrumut polisemantic de origine slavonă. Astfel, de la prezentarea și descrierea semnelor elaborate pentru redarea unităților sistemului semiografic al muzicii psaltice, în primul rând, a intervalelor, se trece la descrierea sistemului sonor propriu-zis, sistemul Octoihului bizantin. Pe de altă parte, din cauza polisemiei terminologice se percepe greu diferența dintre expresiile următoare:

- „*să cântă la psaltichie glasuri 14*“ (intervale);
- „*că fără de aceasta nu să îndreptează glasul*“ (melodia, sonoritatea);
- „*să chiamă fără de glas (afon) nu cum că nu are glas*“ (sunet, sonoritate);
- „*sînt și stricările acelor 8 glasuri*“ (moduri), etc.

6 Spre deosebire de tradiția bizantină bulgară care operează cu termeni traduși în limba natală.

7 Printre toate procedeele constitutive de formare a termenilor (împrumut, transpoziție, calc, mentalizarea etc.) anume împrumut și calchiere sunt cele mai solicitate în calitate de generatori ai termenilor de muzică psaltică.

8 M. Flaișer delimitează în cadrul termenilor grecești două grupuri distincte: *grecisme* — cuvinte împrumutate fără adaptare morfologică ca, de exemplu, ison, și *neologisme* adaptate lingvistic la mediul românesc precum ison-ul [9, pp. 37-38].

În contextul propediilor termenul *glas* se manifestă ca un *omonim*, reprezentând cuvintele identice ca formă, dar diferite ca sens. În știința despre termeni, omonimele sunt inadmisibile într-un câmp terminologic comun, acest fapt fiind o mărturie a unei anumite etape în evoluția sistemului teoretic bizantin.

Compartimentul dedicat cunoștințelor în domeniul sistemului modal se deschide cu lista *stricărilor celor 8 glasuri*, semnelor de anulare a modului de bază și trecere într-un alt mod (f. 3-3^v). Termenul *stricare* care se utilizează în acest context, reprezintă o calchiere în lexicul românesc din grecescul $\phi\theta\omicron\rho\acute{\alpha}$ (gr. stricare, distrugere) și se întrebuițează cu același sens, indicând semnele speciale de modulație melodică modală, de la un mod la altul, de la o scară modală la alta și de revenire în modul de bază.

Alte semne distinctive importante numite în gramaticile grecești ale muzicii psaltice *mărturii* (gr. μαρτυρία—mărturie, indicație, confirmare), reprezintă simboluri grafice proprii fiecărui din cele 8 glasuri.

În continuarea sistematizării glasurile sunt clasificate în două categorii: *stăpânitoare* și *supuse* (f. 3^v). Ca și în alte cazuri, acești termeni reprezintă o traducere *ad literam* a termenilor grecești $\kappa\acute{\upsilon}\rho\iota\omicron\varsigma$ (gr. kirios — stăpân) și $\pi\lambda\acute{\alpha}\gamma\iota\omicron\varsigma$ (gr. plagios — lăturaș, supus, înrudit) utilizați în teoria Octoihului bizantin.

Remarcăm că propedia din colecția de la Noul Neamț ne oferă informații privind *sistemul nominativ* al glasurilor bizantine (f. 4). Se știe că denumirile glasurilor conform acestui sistem s-au păstrat din terminologia elaborată de teoria antică grecească care operează cu modurile doric, frigid, lidic, mixolidic și hipoforme derivate de la acestea. În tabelul din propedia cercetată sistemul modal al Octoihului bizantin este prezentat printr-un sinopsis care include diverse tipuri de specificare a glasurilor, și anume: două forme lexice, precum cea numerică și cea nominativă, și o formă grafică de indicare prin mărturii.

Alineatul în cauză relevă o legătură strânsă cu papadicile grecești. Este unica secțiune în întreaga propedia care operează cu termeni originali grecești. Au fost păstrate până și articolele grecești, ca de exemplu, în expresiile *o protos ihos* — întâiul glas sau *o plaghios tu protu* — plagalul primului glas (f. 4). Mai mult, aici pentru prima și ultima dată în propedie se utilizează termenul grecesc *ihos* (eh), în timp ce în restul textului în toate cazurile de menționare a aspectelor modale este aplicat termenul slavon *glas*.

Gramaticile de tipul celei a lui Filothei Jipa au avut o menire dublă, constituind, în primul rând, o introducere în teoria și notația muzicii bizantine și o inițiere în practica cântării, în cel de al doilea. Pentru realizarea primului scop era suficient de a cunoaște ferm denumirile semnelor, conținutul muzical și grafica lor. Pentru cel de al doilea scop era important de a face cunoștință cu dicționarul melodic, din care fac parte formulele de bază ale glasurilor însoțite de silabe mnemotehnice (*apechemate*), prezentate împreună cu cheile lor (*mărturiile*). Unele exerciții de cântare, precum *paralaghiile*, troparele *către ucenici* aveau scopul de a contribui la consolidarea deprinderilor elementare teoretice, grafice și practice.

Propedia nou-nemțeană (f. 4^v) se încheie cu *dulci și prea folositoare paralaghii* (de la gr. παραλλαγή—schimbare), numite și *schimbările celor opt glasuri* în alte surse, iar pentru prima dată această sintagmă apare în propedia lui Filothei sin Agăi Jipei [2]. Constituită din două linii de semne — diastematice și modale (mărturii), paralaghia reprezintă un exercițiu unic de cântare în propedia cercetată, de intonare curgătoare a trecerii de la un mod la altul, mai precis, de trecere de la o treaptă a scării diatonice la cea vecină. Exercițiile de paralaghie reprezintă o secvență diatonică cu pas de secundă a pentacordului în direcții opuse, de la început ascendentă, iar apoi descendentă. Porțiunile ascendente ale secvenței sunt indicate cu ajutorul mărturiilor proprii glasurilor stăpânitoare, în timp ce porțiunilor descendente le corespund mărturiile glasurilor plagale, ținându-se cont de profilul melodiei.

Concluzionând, vom remarca că propedia pe deplin își atinge scopurile de familiarizare cu principalele categorii ale teoriei și notației bizantine, prezentând în primul rând formele lor grafice, fără a pretinde la exhaustivitate. Fiecare propedie este un prospect al informațiilor teoretice din domeniul vizat, reprezentând într-o formă compactă un fenomen analogic celui de *summa* sau *compendiumului* din tradiția latină, sau celui de *azbuka* (abecedar) din tradiția slavonă.

Istoria formării și consolidării sistemelor autohtone de terminologie (bulgare, românești etc.) se constituie într-un capitol aparte al teoriei muzicii de tradiție bizantină. În baza surselor muzicale ce s-au păstrat timp de veacuri se atestă faptul conexiunilor directe ale Moldovei medievale cu diferite focare ale culturii bizantine. În manuscrisele putnene datate cu o perioadă de timp de la sfârșitul secolului XV și până la sfârșitul celui de al XVI-ea, pe lângă acele semne ale bilingvismului greco-slavon, se lasă observată apartenența la tradiția muzicală de tip bizantin, fapt confirmat și de gramaticile muzicale din această perioadă.

Așadar, coeziunea sistemelor muzical-teoretice devine posibilă datorită împrumutului direct al teoriei și notației bine consolidate și acest fenomen se înregistrează la o etapă destul de târzie din punct de vedere al evoluției muzicii bizantine.

Majoritatea termenilor au apărut prin *împrumutul* direct din greacă, ca de exemplu, denumirile glasurilor Octoihului (*protos, lui plaghiu protu, dorios*), uneori găsim și flexiuni românești, ca de exemplu, oligon-ul, psaltichi-a, paraloghi-ile, toate denumirile semnelor diastematice și heironomice etc. Termenii traduși *ad literam*, reprezentând un *calc* ca, de exemplu, *stricări* (gr. *fthora*), *trupuri* și *duhuri* (gr. *somata, pnevmata*), *staturi* (gr. *hipostasis*) etc. s-au bucurat de un succes mai mic. Influențele slavone asupra sistemului terminologic autohton de tradiție bizantină au fost simțitoare, evidențiindu-se în aplicarea termenului *glas*, precum și a principiilor de indicație a glasurilor prin litere chirilice, corespunzând cifrelor de la unu la 8. Polisemantismul termenilor, precum și câmpul semantic lărgit constituie proprietățile aparatului instrumental al teoriei bizantine în versiunea ei autohtonă.

În cadrul terminologiei ca știință, termenul se tratează ca o formă de reprezentare a cunoștințelor în domeniul respectiv, exprimându-se prin triada *nume — noțiune — semnificație*. Terminologia bizantină ale propediilor autohtone, tradusă în mare parte din greacă, se deosebește prin caracterul *nominativ* aproximativ, iar funcția secundă a termenilor, cea *definitorie*, se manifestă mai slab, *semnificațiile* lor fiind consolidate insuficient. Pe marginea observațiilor asupra aparatului terminologic poate fi făcută următoarea concluzie: cântărețul necesită mai mult o *inițiere* mai profundă în ceea ce privește grafia semnelor și denumirea lor, decât propriu *cunoștințe teoretice*. Partea explicativă a gramaticilor rămâne un domeniu puțin elaborat. Astfel, propediile reflectă caracterul semioral al practicii de cântare bizantină.

Statutul terminologiei bizantine al propediilor corelat cu sistemul terminologic muzical în limba română poate fi apreciat ca unul începător și în același timp conservativ. Elaborarea și căutarea termenilor pentru fixarea obiectelor, noțiunilor, proceselor și evenimentelor muzicale reprezintă prima etapă de însușire a cunoștințelor despre fenomenul respectiv. În căutarea conceptului terminologic românesc al muzicii bizantine fiecare termen trebuie să corespundă cerințelor (calităților proprii) de *monosemantism* (cuvânt cu un singur sens) și *monoreferențial* (se referă la un singur obiect), evitând expresii metaforice, caracterul bi- sau polireferențial. Printre cerințele suplimentare înaintate de specialiști contemporani față de calitatea termenului, se enumeră precizia, caracterul concis, neutru (în sens emoțional-expresiv), convențional și sistemic, lipsa de sinonime și omonime în domeniul respectiv.

În notația prehrisantică și, mai ales, în sistemele mai vechi de notație bizantină aceeași diastemă nu este un simplu interval în sensul european al termenului, pentru că nu se limitează în exclusivitate la distanța dintre două sunete, cuprinzând și nuanțe de ordin expresiv și chiar ritmic. În muzica veche primatul melodiei asupra fixării ei grafice, evident, își găsea reflectarea în terminologie, noțiunile grecești și autohtone ale semnelor bizantine: *ίσοv*—egal, *ελαφρόv* — ușor, glas, glăsuire, etc. Din

aceste considerente *sistima nouă* păstrează apechematele, formulele proprii glasurilor, diferențiindu-se pentru fiecare dintre cele trei stiluri de melos în calitate de elemente melodice vitale pentru cântul bizantin. Însă, aici apare o anumită contradicție ontologică dintre procesele progresive de separare a elementelor cu funcții distincte (un grafem — un sunet — o treaptă) și tradiționalism conservator al cântului bizantin ca un concept holistic.

În teoriile modale ale muzicii bisericești, conceptul melodic al modului (glasului, ehului) a fost înlocuit treptat cu cel de scară. Fenomene analogice au fost semnalate și în cântarea bizantină. Cu toate că după reforma anului 1814 glasurile au căpătat definitiv denumirile proprii pentru treptele scării, fixându-se înălțimile lor (oricum relative), a fost consolidată teoretic noțiunea de ton, în *Teoreticonul* lui Macarie ieromonahul glasurile și-au găsit o abstracție teoretică sub formă schematică a scărilor liniare, rezultatul sonor concret, ca odinioară, se deosebește prin caracterul aproximativ, reflectând practica semiorală, datorită variabilității de mărime a tonului în sistemul netemperat al muzicii bizantine, care rezultă, în special, în microtonurile unor moduri speciale.

Problema terminologiei speciale a muzicii bizantine nu se limitează la dimensiunea pur lingvistică sau tehnico-muzicală. Ea reflectă procesele generale ale civilizației creștine, care marchează rolul muzicii în practicarea cultului religios, evenimente istorice și interferențe culturale ale țărilor din regiune etc. Limbile greacă și slavonă bisericească pe parcursul unei perioade îndelungate de timp, nu doar au influențat alte limbi, ci, de facto, au acționat în calitate de limbi internaționale ale culturii creștine din Răsărit. Însă formarea și dezvoltarea terminologiei specializate în limba maternă a devenit un deziderat al timpului care, la etapa respectivă, a fost împlinit datorită procesului de așa-numită „românire” a limbii cultice. De aceea, adaptarea lingvistică și semantică a termenelor împrumutați în acest domeniu al muzicii românești a avut un caracter de „reterminologizare”. În același timp nu pot fi neglijate și unele trăsături expresive ale limbii române care influențează acest proces, asigurând impactul negativ sau pozitiv asupra bazei terminologice în domeniul muzicii. Una din particularitățile dominante ale terminologiei muzicale bizantine în limba română se referă la volumul sporit al lexicului împrumutat. Trăsătura a doua o constituie echivalentele românești provizorii ale termenilor străini și interacțiunea lor cu lexicul cotidian. Trăsătura a treia este un câmp semantic lărgit al termenilor muzicali. Totuși, ponderea și rolul propediilor de muzică psaltică în cristalizarea terminologiei muzicale speciale în limba română nu poate fi subestimat, prin caracterul său practico-științific, pe de o parte, și intersecția specificului sectorial, al muzicii de tradiție bizantină, cu cel general, al teoriei muzicale universale, aceste compendii mici au pus temeliile terminologice în domeniu.

Referințe bibliografice

1. SUHOMLIN, I. Prima propedia românească și tradiția ei manuscrisă: materiale textologice. **In:** *Cercetări de muzicologie*. Chișinău: Uniunea Compozitorilor, 1998, p.12-37.
2. BARBU-BUCUR, S. *Psaltichie rumânească, Catavasier, Anastasimatar*. București, 1984 (Izvoare ale muzicii româneștii, Vol. VII B).
3. ГЕРЦМАН, Е. Греческий учебник музыки XVIII в. **В:** *Памятники культуры. Новые открытия*. Москва, 1988, с. 161-177.
4. OCNEANU, G. Propedia unui manuscris bizantin. **In:** *Byzantion romanicon*. Vol. I. Iași: Academia de Arte „George Enescu”, 1995, p. 57-67.
5. TREBICI-MARIN, H. *Anastasimatarul de la Cluj-Napoca. Ms. 1106*. București: Ed. Muzicală, 1985.
6. BARBU-BUCUR, S. Propedii ale muzicii psaltice în notație cucuzeliană. **In:** *Studii și Cercetări de Istoria Artei (SCIA)*, serie Teatru, Muzică, Cinematografie (TMC). Tom. 21. București, 1974, p. 27-39; Tom.22, 1975, p. 59-70.
7. ΣΤΑΘΗΣ, ΓΡ. Θ. Τα χειρόγραφα βυζαντινής μουσικής Ἁγιου Ὄρους. Κατάλογος περιγραφικός των χειρογράφων κωδικών βυζαντινής μουσικής, των αποκειμένων εν ταις βιβλιοθήκαις των ιερών μονών και σκήτων του Ἁγίου Ὄρους, τόμος Α' - Γ', Ἀθήναι 1975, 1976, 1993.
8. Glăsui. **In:** DEX: *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ed. a 2-a. București: Univers enciclopedic, 1996.
9. FLAIȘER, M. *Terminologia muzicii în limba română*. Iași: Demiurg, 1997.

ETAPE ÎN EVOLUȚIA CORALULUI LUTERAN

STAGES IN THE EVOLUTION OF THE LUTHERAN CHORALE

AUREL MURARU,

asistent universitar, doctor,

Facultatea de Arte, Universitatea „Spiru Haret“, București

Nașterea coralului protestant este strâns legată de evenimentele social-culturale care au marcat sfârșitul Evului Mediu, fiind o consecință directă a Renașterii și a curentului umanist care s-a instaurat în Europa occidentală a acelei epoci. Acest curent a cuprins filosofia, literatura și arta, întinzându-și tentaculele și în sfera religiei. Astfel, din Biserica Catolică s-au desprins mai multe formațiuni religioase protestante, avându-i în frunte pe Martin Luther și Jean Calvin. Ideologia protestantă s-a reflectat în mijloacele de expresie muzicală ale coralului, a cărui accesibilitate îl va impune în sânul noilor mișcări religioase, dezvoltându-se pretutindeni unde s-a ivit Reforma protestantă.

Cuvinte-cheie: Renaștere, reforma protestantă, coralul luteran.

The birth of the Protestant chorale is strongly linked to social and cultural events which defined the end of the Middle Ages, as a direct consequence of the Renaissance and of the humanist thinking which became one of the main features of Western Europe. This thinking had an impact on philosophy, literature and art and it also spread its tentacles towards religion. As a consequence, several Protestant religious groups, lead by Martin Luther and Jean Calvin, separated themselves from the Catholic Church. The Protestant ideology was reflected in all musical expressive means of the chorale, which, due to its accessibility spread wherever there was a Protestant reform.

Keyword: Renaissance, protestant reform, lutheran chorale.

Izvorul afirmării și consolidării culturilor naționale a fost legat indisolubil de perioada *Renașterii*, curent apărut în Europa la sfârșitul Evului Mediu. Umanismul — mișcarea spirituală care a stat la baza *Renașterii* — s-a manifestat în toate ramurile importante ale artei și științei, fiind caracterizat de interesul sporit pentru personalitatea umană, pentru sentimentele omului și afirmarea dreptului la libertate. Acest curent a cuprins filosofia, literatura și arta, întinzându-și tentaculele și în sfera religiei. În acea perioadă s-au afirmat mai multe mișcări religioase protestante de mare amploare precum mișcarea husită [1, p. 247] ce se baza pe învățăturile lui Jan Huss (1373—1415), luteranismul în Germania, calvinismul în Franța și anabaptismul în Țările de Jos. Sensul actual de protestantism acoperă toate grupările creștine apărute în urma *Reformei protestante*, adică toată creștinătatea aflată în afara ortodoxiei și catolicismului.

Ideologia *Reformei* s-a reflectat cel mai pregnant în mijloacele de expresie muzicală ale *coralului protestant*, a cărui vigoare și accesibilitate îl va impune în sânul bisericii protestante, înflorind pretutindeni unde s-a ivit *Reforma*. Muzica trebuia să fie mai apropiată de masa credincioșilor și mai accesibilă, de aceea *coralul protestant* nu a mai îmbrăcat țesătura polifonică și s-a simplificat. Astfel, *coralul luteran* va asocia credinței evanghelice un nou mod de execuție, cântarea congregațională (comună), la care iau parte toți enoriașii aflați în Biserică. Pentru Martin Luther (1483—1546) liturghia însemna proclamarea Cuvântului lui Dumnezeu de către toți credincioșii, care uniți prin cântare își exprimau bucuria credinței și a rugăciunii către Făcătorul celor văzute și nevăzute.

După cinci ani de la publicarea celor 95 *de teze* ale lui Martin Luther, tipărite la 31 octombrie 1517, au apărut primele cărți cu imnuri protestante. La începutul *Reformei*, coralul reprezenta imnul congregațional protestant, cunoscut sub numele de *Geistliche Lieder* (cântece religioase), *Psalmen* (psalmi), *Cristliche Lieder* (cântece creștine) și *Gesange* sau *Kirchengesange* (cântece pentru biserică). Caracteristicile formale și stilistice ale *coralului luteran* erau limba națională germană, rima metrică a versului, forma stofică muzicală și textuală asociate unor melodii simple. La origini, *coralul luteran* este monodic, iar manifestarea sonoră era determinată cu strictețe de text. Susținătorii noii forme de

manifestare muzicală a credinței susțineau că în loc de fragmentarea ideii muzicale în motive scurte, care traversează vocile corale (procesul imitației polifonice), *coralul protestant* favorizează generozitatea și larghețea melodiei. Coralul a evoluat în decursul secolelor de la o formă simplă până la o varietate componistică ce include *coralul-cantată* (cantată bazată pe melodii și texte de coral german în care secțiunile sunt distincte și relativ independente), *coralul-concert*, *coralul-fugă*, *coralul-preludiu*, *coralul-motet*, *coralul-variațiune coralul-suită* și altele.

Renunțarea la polifonia stufoasă a secolului al XV-lea, reducerea numărului de voci implicate în discursul sonor, trecerea liniei melodice principale de la tenor la vocea superioară, scriitura omofonă, reducerea varietății ritmice, sunt doar câteva caracteristici specifice coralului, trăsături ce vor facilita executarea și memorarea cu ușurință a lucrării muzicale.

Martin Luther a intuit importanța coralului asupra credincioșilor, el dând și primele modele ale *coralului protestant* prin alegerea melodiilor cele mai populare din cântecurile gregoriene, a cântecelor husite, sau a cântecelor populare germane pe care le-a adaptat textelor religioase. Între anii 1523 și 1524, Luther a scris 24 de corale. Reformatorul protestant a adaptat textul german la melodiile gregoriene sau la alte melodii răspândite la vremea respectivă, îndepărtând melismele liniei melodice originale, sau conferindu-i fiecărui sunet o silabă distinctă, linia melodică fiind ajustată accentelor prozodice specifice limbii germane.

Martin Luther a compus și melodii originale, armonizare la patru voci de către compozitorii generațiilor viitoare. Coralul *Vom Himmel Hoch* este dovada clară a celor afirmate mai sus.

*Latin of XI Cent. German of XIV Cent.
Martin Luther, 1524.
Tr. Anonymous, 1858.*

19

VOM HIMMEL HOCH. L. M. *Geistliche Lieder, Leipzig, 1539.
Melody of secular origin.*

Coralele semnate de Luther și de către colaborării săi (Jonas Justus 1493—1555, Paulus Speratus 1484—1551, Elisabeth Cruciger 1500—1535 și Lazarus Spengler 1479—1534) au fost adunate în colecția *Wittenberg orbit*, marea majoritate a lucrărilor incluse în acest volum făcând parte și astăzi din repertoriile bisericilor protestante.

Coralul a căpătat maturitate artistică în timpul lui Paul Gerhardt (1607—1676), Johannes Gruger (1598—1662) și contemporanii săi. Cel mai important și totodată prolific compozitor de corale de la mijlocul secolului al XVII-lea a fost Gruger, cantor la Biserica *Sfântul Nicolae* din Berlin, cu cele 70 de corale ale sale, care se disting prin simplitate melodică, și flexibilitate ritmică dictată de accentele

prozodice. La sfârșitul secolului al XVII-lea coralul reprezenta un interes deosebit, dar în realitate a cunoscut un declin datorită divergențelor teologice dintre pietiști [2, p. 251] și așa-numiții ortodocși din sânul bisericii luterane. Mișcarea pietistă a început odată cu publicarea în 1657 a manifestului *Pia desideria* redactat de Philipp Jakob Spencer (1653—1705). Eforturile pietiștilor de a înlocui serviciul religios regulat cu unul privat au condus la transformarea caracterului coralului și a imnologiei protestante.

Principalii compozitori reformați din țările germanice au fost: Johann Walter (1496—1570), prietenul lui Martin Luther și colaboratorul său intim, Hans Leo Hassler (1564—1612), care se formează la Veneția și își pune talentul în serviciul cultului luteran, Johann Eccard (1553—1611) elevul lui Orlando di Lasso, Michael Praetorius (1571—1621), compozitor fecund și celebru teoretician, Johann Hermann Scheine (1586—1630) și Melchior Vulpius (1560—1615) amândoi compozitori de corale pentru cultul luteran, precum și Martin Agricola (1486—1556) muzician și teoretician german care a scris în anul 1528 *Ein Kurtz Deutsche Musica*. În țările latine, Biserica Calvină, ghidată după învățăturile lui Jean Calvin (1509—1564), a preferat pentru liturghia oficială o muzică simplă, asociată cântului la unison. Melodiile psalmilor traduși în limba vulgară franceză au fost culese din repertoriul popular, iar psalmii armonizați la trei și patru voci în *du mesure a l'antique* de către Claude Goudinel (1514—1572) și Claude le Jeune (1528—1600) au alcătuit *Psaltirea hughenotă*.

La Strasbourg, congregația calvină participă la slujba religioasă cântând corale în formă strofică dar și versiuni germane ale cântecelor gregoriene. În 1536 a fost editat la Zürich volumul de corale calvine intitulat *Nuw Gsangbuchle* [3]. În această culegere a fost inclusă *Psaltirea calvină* și un număr impresionant de corale grupate după diferite teme liturgice.

Organizarea și consolidarea repertoriului protestant se accentuează după trecerea lui Martin Luther la cele veșnice. Astfel, abia în anul 1575 apare la Wittenberg volumul *Kirchen Gesange latinisch und deudsch*, sub îndrumarea lui Johannes Keuchenthal, iar în 1587 la Leipzig *Christiliche Psalme, Lieder und Kirchengesange* coordonat de către Nicolaus Selnecker.

Manifestarea sonoră, atistică și cultică a muzicii protestante are un loc bine conturat în circuitul valorilor perene ale culturii muzicale universale. Johann Sebastian Bach (1685—1750), autorul a peste 150 de corale, rămâne marele maestru al *coralului protestant*, fiind compozitorul a cărui nume este legat de dezvoltarea și afirmarea acestei forme muzicale de manifestare a credinței religioase. Bach a compus melodii originale de coral, precum și o mare varietate de compoziții vocale sau vocal-instrumentale în care a introdus melodii de coral. Coralele armonizate la patru voci de către J. S. Bach reprezintă cel mai însemnat moment din istoria coralului de la *Reformă* încoace. Un rol important în dezvoltarea artei muzicale a protestantismului l-a avut Georg Rhau (1488—1548), un precursor îndepărtat al lui J. S. Bach prin ocuparea postului de cantor la Biserica Sf. Toma din Leipzig. În lucrările sale, se remarcă trecerea cantus firmus-ului de la tenor la sopran, și fixarea armonică la patru partide corale, cu melodia conducătoare încredințată vocii superioare.

După secolul al XVIII-lea, diverși compozitori printre care Felix Mendelssohn-Bartholdy (1809—1847), Cezar Franck (1822—1890), sau Johannes Brahms (1833—1897), vor folosi genul de coral, introducându-l în oratorii, cantate, mise și recviemuri. Din muzica protestantă s-a dezvoltat marea literatură muzicală universală. Așa s-au născut capodoperele marilor compozitori, J. S. Bach, J. Haydn, G. F. Handel, W. A. Mozart, L. Van Beethoven, F. Mendelssohn-Bartholdy, J. Brahms și mulți alții.

Referințe bibliografice

1. CAIRNS, E. *Creștinismul de-a lungul secolelor*. Oradea: Editura Societatea Misionară Română, 1992.
2. BERTHOLET, A. *Dicționarul religiilor*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995.
3. http://www.hymnary.org/person/Zwick_J

MUZICA FRACTALĂ ÎN CURSUL TEHNICILOR COMPONISTICE MODERNE

FRactal Music in the University Course of the Modern Techniques of Composition

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

În prezenta lucrare autorul analizează natura fractală a muzicii, bazându-se pe unele studii în domeniu, precum și pe procesele de generare ale unei creații muzicale după modelele proceselor fractale. În articol sunt descrise abordările principale cu referire la teoria fractală a muzicii moderne, în scopul familiarizării generale a studenților cu segmentul respectiv al componisticii muzicale contemporane. Materialul prezentat face parte din cursul universitar Tehnicile componistice moderne.

Cuvinte-cheie: muzică de computer, compoziție algoritmică, fractal, compoziție fractală, programe muzicale de calculator.

In this paper the author analyzes the fractal nature of music, relying on some studies in the field, and the processes of generating a musical work according to the models of fractal processes. The article describes the main approaches regarding the fractal theory of modern music, with the general aim to familiarize the students with the respective segment of contemporary music composition. The presented material is part of the university course Modern Composition Techniques.

Keywords: computer music, algorithmic composition, fractal, fractal composition, music software.

Tehnologiile noi, aplicate în orice artă, declanșează de fiecare dată o adevărată revoluție în plan estetic. Utilizarea instrumentelor noi ale creației contribuie la schimbarea radicală a posibilităților artiștilor, înzestrându-i cu un potențial creativ mai bogat. De la apariția primului computer a trecut mai mult timp, acum ne aflăm la începutul unui nou deceniu al unui nou mileniu. La instrumentele muzicale acustice secolul XX a adăugat noi generatori de sunete. Apariția computerului modern și încorporarea lui în muzică în calitate de controlor, iar mai apoi și de generator de muzică a revoluționat universul compoziției muzicale. Apare genul de muzică pentru computer sau informatica muzicală (*computer music*) [1]. Definiția actuală a muzicii de calculator sau a informaticii muzicale ar putea fi formulată în modul următor: varietatea de sarcini realizate cu ajutorul computerului și îndreptate spre activitățile muzicale. Aceste sarcini cuprind: înregistrarea, transformarea și reproducerea așa-numitelor „arhive” și a secvențelor muzicale, elaborarea partiturilor, sinteza directă a sunetelor într-o formă digitală și generarea de lucrări muzicale.

Odată cu apariția computerului personal în cel de al optulea deceniu al secolului trecut, compozitorii încep să conștientizeze cât este de neconținut și deschis spațiul creației muzicale. Tehnologiile, îndepărtate în trecut de compozitori, din acest moment se apropie de ei într-o formă substanțială. Apar programe noi tot mai ușor utilizabile. Programele respective sunt eficiente pentru realizarea oricărui tip de activitate ce se referă la domeniul compunerii la computer și pentru computer.

Problema studierii actului artistic, exprimat prin simboluri numerice, prin cifre a devenit una dintre cele mai tentante provocări ale secolului XX. Interferențele dintre muzică și matematică au reprezentat un obiect de studiu pentru matematicieni și muzicieni încă din epoca lui Pitagora. Astăzi, această coeziune dintre artă și știință și-a găsit expresia într-un instrument muzical nou — în computer, precum și în muzica de computer, care apare ca fenomen bazat pe teoria algoritmilor în cea de a doua jumătate a secolului XX [2].

Ideea de a formaliza muzica cu ajutorul algoritmilor a apărut cu mult timp înaintea construirii primelor calculatoare, dar, numai odată cu apariția acestora, procesul dat s-a dezvoltat într-un do-

menui aparte, cu vaste posibilități de întruchipare a ideilor componistice dintre cele mai curajoase. Printre compozitorii care au stat la originile muzicii de calculator bazată pe algoritme se evidențiază Iannis Xenakis, Lejaren A. Hiller¹ și Pierre Boulez, — care au utilizat tehnica serială de compoziție, iar Xenakis — și tehnica stochastică [3].

În articolul prezent vom analiza natura fractală a muzicii, precum și procesele de generare ale unei creații muzicale după modelele proceselor fractale și vom descrie două abordări principale cu referire la teoria fractală a muzicii moderne.

*Algoritm*ul reprezintă o succesiune bine definită de acțiuni îndreptată spre obținerea unui anumit rezultat. În scopul fixării univoce a algoritmilor sunt utilizate limbaje algoritmice formalizate, compuse din alfabet corespunzătoare (un set de caractere-simboluri), reguli sintactice și definiții semantice. Teoria algoritmilor facilitează rezolvarea diverselor probleme uniforme sau acțiuni, prin divizarea acestora într-un șir de prescripții stabilite și succesiuni formate dintr-un număr finit de operații elementare. În baza algoritmilor au fost construite programe, precum Music-IV, Csound, SuperCollider, MAX/MSP ș.a. [4]. În muzica algoritmică, în calitate de punct de pornire, adesea sunt utilizate oscilațiile unei valori anumite într-un diapazon determinat, conform legii aleatorii. În calitate de temă, compoziția de calculator are la bază un algoritm constructiv, care este mereu individualizat în conștiința compozitorului, iar programul creat special poate fi, în anumite cazuri, asemuit prototipului lucrării. De fapt, algoritmii în muzică reprezintă prescripții și restricții care administrează procesele de triere sau de generare a materiei sonore.

Experiența muzicii seriale a devenit un teren fertil pentru utilizarea algoritmilor în muzica electronică. O metodă algoritmică consecventă de compoziție muzicală a fost propusă pentru prima dată de Josef Matthias Hauer (1883—1955). Astfel, datorită unor reguli formulate prealabil, se poate defini atât întreaga compoziție cât și particularitățile acesteia (macroforma și microforma). În acest sens, metoda lui Hauer² poate fi considerată drept una precursoră a tehnologiilor moderne de calculator.

În pofida caracterului inovator al tehnologiei, astăzi sunt cunoscute mai multe metode de aplicare a fractalilor în componistica muzicală. Cercetătorii evidențiază diferite tipuri de compoziții algoritmice:

- 1) compoziție bazată pe utilizarea funcțiilor matematice: stochastica, teoria haosului, teoria fractalilor;
- 2) compoziție bazată pe aplicarea metodelor combinatorii (rețelelor asociative, matricelor stochastice);
- 3) compoziție bazată pe aplicarea proceselor naturale: automatelor celulare, algoritmilor genetice, rețelelor neuronale;
- 4) compoziție construită cu utilizarea proceselor bazate pe anumite reguli.

Termenul „fractal” a fost introdus de matematicianul Benoit Mandelbrot, care l-a definit ca o mulțime, dimensiunea Hausdorff a căreia este strict mai mare decât dimensiunea topologică [6, p. 4]. Cuvântul „fractal” provine din cuvintele latine „fractus” — fracționat și „frângere” -rupere, și exprimă esența fractalului ca o mulțime iregulară. Ireregularitatea și auto-similaritatea sunt particularitățile principale ale mulțimilor fractale [7]. Conform uneia dintre clasificările cele mai răspândite, fractalii se împart în: algebrici, geometrici și stochastici. În plan muzical, fractalii stochastici se bucură de un interes mai mare. În procesul de construire a fractalului stochastic în sistemul iterativ (frecventativ), într-un mod aleatoric se schimbă anumiți parametri. Termenul „stochastic” provine din cuvântul grecesc „stokhastikos”, care semnifică „ipoteză”, „presumpție”, „supoziție”. Procesele respective pot fi construite destul de ușor cu ajutorul calculatorului, deoarece la calculator devine posibilă generarea succesiunilor de numere aleatorii.

1 Compozitorul american Lejaren A. Hiller (1924-1994) este considerat pionierul muzicii de computer. Debutază cu compoziția *Illiac Suite* pentru cvartet de coarde. În anii 1955-1956 colaborează cu Leonard Isaacson.

2 Mai detaliat vezi: [5].

În baza fractalilor stochastici pot fi proiectate structuri similare celor naturale, motiv pentru care fractalii sunt utilizați în domeniile științei și artei tot mai frecvent. Teoria fractalilor reprezintă un domeniu cu o dezvoltare dinamică. Proprietatea fractalilor de a genera structuri similare arborilor, plantelor, rocilor și altor obiecte naturale a fost utilizată mai întâi în grafica pe calculator. Cercetătorii fractalilor și a structurilor temporale multidimensionale acustice și muzicale au ajuns la concluzia că orice discurs muzical, mai exact latura sa ritmică, este de natură fractală. (Se cunoaște, că unele lucrări muzicale ale lui Iannis Xenakis au fost generate din fractali, utilizați pentru crearea proiectelor sale arhitecturale). Jan Beran în lucrarea sa intitulată *Muzica este haos, fractali și informație* [8] consideră muzica drept proces de transmitere a informației de la compozitor, muzician la ascultător și propune analiza conținutului informațional al lucrării muzicale cu ajutorul entropiei lui Shannon.

Astfel, în arta muzicală, precum și în știință, utilizarea fractalilor ocupă un loc important. Cercetătorul american Richard Voss a descoperit că orice sunet are proprietăți fractale [9]. El a identificat trei categorii ale sunetului bazate pe elemente matematice:

- 1) zgomotul alb (zgomot aleatoriu — se definește ca unul alarmant pentru ascultător);
- 2) zgomotul roz³ (ocupă un loc intermediar, este mai structurat în comparație cu cel alb și este cel mai plăcut pentru percepția ascultătorului);
- 3) zgomotul maro (zgomot structurat — se definește de ascultător ca unul mecanic).

Cercetând natura fractală a zgomotului roz, R. Voss a descoperit că acesta poate genera sonorități plăcute pentru auzul ascultătorului, deoarece reprezintă un echilibru dintre haosul total și structura excesivă.

Natura fractală a muzicii a devenit obiect de cercetare în lucrările semnate de M. Gardner, M. Schroeder, L. Solomon ș. a. De exemplu, L. Solomon în lucrarea sa *Natura fractală a muzicii* [11] leagă triumphiul lui Sierpinski de forma rondo, iar, în baza triumphiului fulgului lui Koch, generează creații polifonice. Cercetările date au drept scop aflarea unei expresii universale a creațiilor muzicale, care se plasează dincolo de culturile individuale și gustul artistic. Traectoria lui Xenon reprezintă o structură neconținută, parametrii clasici ai căreia se exprimă prin formula $X(0) = 1,4$; $Y(0) = 0,3$. Muzica generată astfel poate dura neconținut sau un timp limitat de program. Conținutul acestei muzici reprezintă un peisaj sonor, care nu se distinge în mod principal printr-un mesaj semantic, nu atrage atenția ascultătorului cu tot dinadinsul, ci este unul „neutră“.

Traectoria orbitei haotice determină un anumit diapazon de sensuri, care permite sistemului să devieze, revenind la un sens similar, însă nu la cel inițial. Interpretate în plan muzical, aceste procese pot fi comparate cu dezvoltarea unei teme muzicale. Anume această similitudine face orbitele haotice atât de atractive pentru generarea materialului muzical. Materialul derivat are un înalt grad de similitudine cu cel anterior. Reprezentând un principiu important în trivaliul de dezvoltare al materialului muzical în procesul de compoziție, totodată trebuie să remarcăm, că materialul derivat devine muzică doar în potențial, necesitând o modificare și o modelare temeinică din partea compozitorului.

Programele de calculator create special pentru generarea (producerea) „materialului muzical fractal“ sunt atât de simple, încât pot fi utilizate de muzicieni care nu posedă deprinderi de programare. Unul dintre primele programe a fost programul XComposer, creat de experții în domeniul informaticii muzicale Jeremy Leach și John Fitch de la Universitatea Bath [12]. Acest program se bazează pe calitatea principală a fractalului și anume — pe metoda de autosimilaritate. O condiție importantă se referă la obligativitatea menținerii unui ritm constant (similar) al evenimentului sonor principal atât la segmentul ce îl precedează cât și la cel care îl urmează. Drept „purtător“ al evenimentului sonor principal poate deveni orice element al oricărui nivel ierarhic. Pentru automatizarea

3 Zgomotul, densitatea spectrală a căruia este invers proporțională frecvenței sale, se numește „zgomot roz“, (uneori — flicker noise sau $1/f$ noise). E de remarcat, că multe dintre sunetele naturale posedă particularități ale zgomotelor roz: zgomotul ploii, cel al vântului, al valurilor izbite de țărni etc. Analiza unor creații muzicale din punct de vedere al densității spectrale sonore se conține, de exemplu, în lucrarea *Zgomotul roz în muzică; muzică din zgomot roz*, aparținând autorilor remarcați mai sus [10].

procesului de generare a temei muzicale, J. Leach propune un algoritm, care se bazează pe un model haotic.

Printre cele mai recente programe elaborate în scopul generării unui material muzical în baza modelului fractal pot fi evidențiate programele: FractMus 2000, MusiNum 2.0, Fractal Music Program, Quasi Fractal Music, Oblivion ș.a.

Programul FractMus 2000 generează conturul melodic cu ajutorul teoriei numerelor, fractalilor și automatelor celulare, oferind posibilitatea de a dirija procesul într-un timp real. Programul MusiNum de asemenea generează melodii. Calitatea principală a programului MusiNum constă în faptul că pentru a-l utiliza nu este nevoie de cunoștințe doar în domeniul informaticii, dar și în teoria muzicii. Programul Quasi Fractal Music oferă posibilitatea de a genera melodii în diverse stiluri muzicale. Toate aceste programe permit de a vedea muzica compusă, deoarece pot genera imaginea grafică concomitent procesului de creație al muzicii.

Așadar, posibilitățile de utilizare a fractalilor în muzică demonstrează faptul că știința contemporană ne oferă metode noi de studiere nu doar a naturii, dar și a artei. Având la bază metode, similare celor ce au fost abordate în acest articol, cercetătorii contemporani încearcă să perceapă fenomenul muzical ca pe o artă abstractă și să formuleze legi universale cu referire la procesul de creare al unei lucrări muzicale [13; 14; 15]. Problema raportului dintre creație și știința muzicală a agitat mințile savanților și muzicienilor pe parcursul multor secole. Limbajul obiectiv al matematicii reprezintă acel aport specific, pe care veacul nostru, veacul XXI, l-a adus în dezvoltarea acestei laturi multisekulare.

Referințe bibliografice

1. Computer music. **In:** *Wikipedia* [online]. Disponibil pe Internet: <http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_music>
2. Algorithmic composition. **In:** *Wikipedia* [online]. Disponibil pe Internet: <http://en.wikipedia.org/wiki/Algorithmic_composition>
3. XENAKIS, I. *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. Harmonologia Series No. 6. Hillsdale, NY: Pendragon Pr., 2001. ISBN 1576470792.
4. MUSIC-N. **In:** *Wikipedia* [online]. Disponibil pe Internet: <<http://en.wikipedia.org/wiki/MUSIC-N>>
5. КУДРЯШОВ, Ю. Учение о тропях Й. М. Хауэра. В: *Проблемы музыкальной науки*. Вып. 5. М., 1983, с. 224-254.
6. MANDELBROT, B.B. *The Fractal Geometry of Nature*. San Francisco: Freeman & Co, 1982. ISBN:978-0716711865
7. Fractal. **In:** *Wikipedia* [online]. Disponibil pe Internet: <<http://ro.wikipedia.org/wiki/Fractal>>
8. BERAN, J. Music — Chaos, Fractals, and Information. **In:** *Chance*, Vol.17, No. 4, p. 7-16 [online]. Disponibil pe Internet: <<http://www.scribd.com/doc/58926159/Music-Chaos-Fractals-Information>>
9. VOSS, R.F.; CLARKE, J. 1/f Noise in Music and Speech. **In:** *Nature*, Vol. 258, No. 5533, 1975, p. 317-318.
10. VOSS, R.F.; CLARKE, J. "1/f noise" in music: Music from 1/f noise. **In:** *The Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 63, Issue 1, 1978, p. 258-263. ISSN: 0001-4966
11. SOLOMON, L. *The Fractal Nature of Music* [online]. Disponibil pe Internet: <<http://solomonsmusic.net/fracmus.htm>>
12. LEACH, J.; FITCH, J. Nature, Music, and Algorithmic Composition. **In:** *Computer Music Journal*, Vol. 19, No. 2. (Summer, 1995), p. 23-33 [online]. Disponibil pe Internet: <http://www.students.sbc.edu/whittemore08/http___www.jstor.org_cgi-bin_jstor_printpage_01489267_ap060067_06a00130_0.pdf_backcontext=page&dowhat=Acrobat&config=jstor&userID=c61c2213@sbc.edu_01c054500e24797115dcb9b8b3&0.pdf>
13. NICHIFOR, Ș. *Introducere în computer music: Compendium*. București: UNMB, 2005 [online]. Disponibil pe Internet: <<http://www.scribd.com/doc/36543337/Introduce-Re-in-Lumea-Muzici-Electron-Ice>>
14. РАКУНОВА, И. Фрактальность в современной композиции [online]. Режим доступа: <<http://www.gnesinstudy.ru/uploads/rakunova.pdf>>
15. ДМИТРИУКОВА, Ю. Фракталы в современной композиции [online]. Режим доступа: <http://mmv.ru/p/link/fractal_report.html>

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ВЫСШИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

ROLUL ȘI IMPORTANȚA DISCIPLINILOR SUPLIMENTARE DE SPECIALIZARE INSTRUMENTALĂ ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE MUZICĂ DIN UCRAINA

THE ROLE AND IMPORTANCE OF EXPERTISE ADDITIONAL DISCIPLINES INSTRUMENTAL MUSIC IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

НАТАЛИЯ СВИРИДЕНКО,

кандидат искусствоведения, профессор,
Университет им. Бориса Гринченко, г. Киев, Украина

В статье на примере подготовки студентов по специальности «Музыкальное искусство» в высших музыкальных учебных заведениях Украины (Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киевская детская академия искусств) раскрыты особенности подготовки инструменталистов-исполнителей в высших музыкальных учебных заведениях Украины, а также показаны новые разработки в теоретической подготовке студентов по дополнительным квалификациям «клавесин», «эксперт клавишных инструментов».

Ключевые слова: высшие музыкальные учебные заведения Украины, учебная программа, инновации в образовании, старинная музыка, клавесин.

În articol, prin exemplul pregătirii studenților cu specializarea «Arta Muzicală» din instituțiile de învățământ superior de muzică din Ucraina (Academia Națională de cadre manageriale de artă și cultură, Universitatea «Boris Grincenko» de la Kiev, Academia de arte pentru copii de la Kiev) se analizează particularitățile pregătirii interpreților instrumentiști în instituții de învățământ superior din Ucraina, totodată, se specifică noile elaborări în pregătirea teoretică a studenților la calificările suplimentare «clavecin», «expert în instrumente cu clape».

Cuvinte-cheie: instituție de învățământ superior de muzică din Ucraina, program de învățământ, inovații în învățământ, muzică veche, clavecin.

In this article, on the example of training students in «musical art» in the higher musical education institutions of Ukraine (National Academy of Culture and Arts, Kyiv University named after Boris Grinchenko Kyiv Children`s Academy of Arts) are revealed the peculiarities of training instrumentalists, singers in higher musical education institutions of Ukraine and the author presents the new developments in the theoretical training of students in additional qualifications «the harpsichord», «expert in keyboard instruments.»

Keywords: higher musical educational institutions of Ukraine, curriculum, innovations in education, early music, harpsichord.

В XX веке значительно активизировались процессы, связанные с изучением тех явлений музыкальной культуры, которые ранее не были включены в утвержденные учебные планы. Так, в частности, произошло с изучением старинной музыки. Известно, что возрождение старинной музыки в странах Западной и Восточной Европы, Америки началось еще в конце XIX века. В Украине интерес к старинной музыке долго сдерживался в советское время и активно проявился во второй половине XX века, набирая мощное развитие в социокультурных условиях 70-90 годов. Проявлением этих процессов в отечественной музыкальной культуре стал возврат из забвения старинных инструментов — органа, клавесина, а также оригинальных струнно-щипковых и духовых инструментов, стремление к исполнению старинной музыки в ее подлинном звучании.

Пробуждение интереса к старинному искусству развивалось, с одной стороны, как желание воскресить из забвения огромный нотный материал, исполняемый на соответствующих инструментах, с другой — как проникновение в историко-теоретический материал для понимания стилистики исполнения этого материала.

Несмотря на некоторые акции, проводимые государственными инстанциями в этом процессе, не хватало системности и возрастания, дополнительных программ в учебных заведениях, способствовавших восполнению недостающих знаний в области изучения старинной музыки. Эти программы начали реализовываться с 2000 года с открытием класса клавесина в Киевской детской академии искусств, кафедры старинной музыки в Национальной музыкальной академии Украины имени П. И. Чайковского и специальных курсов в Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств и Институте искусств Киевского университета имени Бориса Гринченко.

Цель статьи: раскрыть особенности подготовки инструменталистов-исполнителей в высших музыкальных учебных заведениях Украины; показать новые разработки в теоретической подготовке студентов по дополнительным квалификациям «клавесин», «эксперт клавишных инструментов».

Киевская детская академия искусств основана в 1994 г. и является учреждением инновационного типа; имеет в своей структуре, наряду с учебно-воспитательным комплексом, специальные Центры: научно-исследовательский, информационный, компьютерный, филармонический, выставочный, центр конкурсов и фестивалей и художественной практики юных студентов, медицинский, центр технических средств обучения, центр психолого-педагогической поддержки, центр питания [1].

В основе концепции просветительской деятельности академии — идея непрерывного художественного образования, объединение четырех уровней образования (подготовительная школа — начальная школа — средняя школа — высшая школа) в одном заведении.

На соответствующих факультетах Высшего колледжа искусств академии осуществляется подготовка специалистов высшей квалификации (бакалавров) разных специальностей искусств: музыкальное искусство, эстрадное искусство, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, театральное искусство, хореография. Факультеты работают в тесной связи и постоянном контакте.

Инновационность учебного заведения определяют кардинальные изменения форм и методов воспитания, которые должны обеспечить заданную сумму знаний, реализацию творческого потенциала в искусстве, морально-духовную культуру.

Основная цель деятельности академии — научить студента творчеству и стремиться к творчеству.

Каждый из факультетов мощно встроен в целостную модель образования Высшего колледжа искусств и, одновременно, руководствуется собственными положениями педагогической деятельности.

Факультет музыкального искусства проводит занятия по четырем специализациям: фортепиано, струнные оркестровые инструменты (скрипка, альт, виолончель); оркестровые духовые и ударные инструменты (флейта, кларнет, саксофон, фагот, ксилофон) и народные инструменты (бандура, гитара). Дополнительная специализация — клавесин.

Характерной особенностью работы факультета является то, что учащийся, помимо основного инструмента, занимается на другом инструменте, который является обязательным вторым инструментом. Часто таким инструментом является клавесин.

Класс клавесина создан в 2000 году, а в процессе успешной работы в 2002 году сформировалось еще одно направление в изучении наследия прошлого — класс ансамбля старинной музыки (руководитель: Народная артистка Украины Н. Свириденко).

Инструментальной базой класса клавесина и класса ансамбля старинной музыки послужила коллекция клавишно-струнно-щипковых инструментов, созданная в Лаборатории «Тон» Киевского государственного художественно-производственного комбината Министерства культуры Украины.

Первые клавесины в СССР изготавливались в Киеве с 1970-х годов киевским мастером А. Заярузным, но в связи с его отъездом производство этих инструментов было передано под руководство солистки Национального Дома органной и камерной музыки Украины Н. Свириденко. Новый руководитель этого уникального производства стремилась направить развитие этого дела в русло, наиболее востребованное в Украине и за ее пределами.

Особенность украинского производства клавесинов состояла в том, чтобы создать точные копии уникальных, оцененных историей инструментов, созданных известными европейскими мастерами.

В коллекцию Киевской детской академии искусств вошли: копия верджинала нидерландского мастера XVI века Ганса Рюккерса; копия спинета итальянского мастера XVI века Марка Ядра; двухмануальные клавесин XX века «Аммер» (Германия), а также отреставрированные в Лаборатории «Тон» венский рояль «I.B. Streicher» (1850) и пианино «Bluthner» конца XIX века. На этих инструментах исполняется музыка украинского и европейского барокко XVI — XVIII века, а также предклассика, базовым нотным материалом которой является нотная коллекция семьи Разумовских.

Студенты выше указанных классов, овладевая нотным материалом, постигают специфику техники игры на старинных инструментах и стилистику. В осознании стиля им помогают лекции «Истории мировой музыкальной культуры». Отчетность работы классов по изучению старинной музыки происходит в форме зачета и экзамена. Студенты, успешно овладевшие программами курса, выступают с концертными программами в залах музеев Киева и Украины, а также в других странах.

Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств создана на базе **Института повышения квалификации работников культуры** 1 сентября 1998 г. Ныне в академии учится 3000 студентов и ежегодно проходят повышение квалификации и переподготовку свыше 3000 руководящих работников культуры и искусств и 1200 государственных служащих. Академия строит свою работу на неразрывной триаде: подготовка, переподготовка кадров и повышения квалификации работников культуры и искусств [2].

Подготовка специалистов со специальности «Музыкальное искусство» в академии осуществляется на кафедре эстрадного исполнительства и кафедре теории, истории культуры и музыковедения.

Квалификации кафедры эстрадного исполнительства: сольное пение: эстрадное, академическое; музыкальное искусство эстрады: (клавишные, народные, струнно-смычковые, духовые и ударные инструменты).

Кафедра теории, истории культуры и музыковедения была сформирована в сентябре 2003 года. Среди приоритетов деятельности кафедры — единство образования и науки, чему способствует высокий научный ценз профессорско-преподавательского состава, а также участие кафедры в выполнении международных культурных проектов.

Кафедра осуществляет подготовку по направлению «Музыкальное искусство». Квалификации: музыковед-эксперт, продюсер, преподаватель высших учебных заведений.

Для студентов специальности «Музыкальное искусство» с целью подготовки кадров по специализации «эксперт-музыковед» в 2004 г. доцентом кафедры Н. Свириденко была разработана программа курса «Экспертиза профессиональных клавишных музыкальных инструментов» [3]. Необходимость в такой специализации возникла в связи с огромным потоком бесконтрольно вывозимых за пределы Украины культурных ценностей, а именно — ценных

клавишных инструментов. Цель курса — ознакомление студентов с типами клавишных инструментов, их историей, развитием создания.

Приобретенные знания предполагалось употребить для определения времени создания, материалов, типов конструкции, технологии изготовления, художественной ценности и денежной оценки инструментов.

Среди заданий курса: формирование необходимых базовых знаний для проведения экспертизы клавишных музыкальных инструментов; ознакомление с исполнительской практикой на клавишных инструментах; ознакомление с основами материаловедения; засвоение основ курса инструментоведения, основной информации об известных мастерах, мануфактурах, фабриках и концернах — производителях клавишных инструментов.

В результате полученных знаний студенты должны уметь: различать клавишные музыкальные инструменты по типам, причастности к определенным странам и производителям; определять стоимость каждого клавишного инструмента соответственно с мировыми ценами и ценами внутреннего рынка; выявлять раритетные экземпляры клавишных инструментов, которые представляют историческую ценность и должны находиться под охраной государства.

Лекционный материал курса «Экспертиза клавишных музыкальных инструментов» является основой формирования у студентов теоретических и практических знаний в области экспертизы клавишных музыкальных инструментов и состоит из таких разделов — орган, клавесин/клавикорд, фортепиано. Тематика лекций охватывает информацию по каждой теме от создания инструмента и до современности и рассчитана на 108 часов.

Аналогичные курсы лекций для музыковедов-экспертов читались и о струнно-смычковых, духовых и народных инструментов.

С 2011 года в академии студентам специальности «Музыкальное искусство» специализации «Музыковедение» профессор Н. Свириденко читала курс «Проблемы музыкального стиля и исполнительской интерпретации» [4]. Идея курса возникла в связи с тем, что в современной исполнительской практике постоянно возникает проблема понимания музыкального стиля, особенно старинной музыки, и реализации признаков стиля современными способами выражения. Материалы курса, изложенные в программе и лекционном материале, являются базовой основой формирования у студентов теоретических и практических знаний в области музыкального исполнительства.

Ознакомление с последовательностью стилей, их внутренним идейным наполнением в их внешнем проявлении и являются целью этого курса. Знания, приобретенные в процессе изучения курса, дают возможность профессионально определить стиль в его временном измерении, владеть методами проявления и умением воплотить возможными способами в современное искусство.

Киевский университет имени Бориса Гринченко — высшее учебное заведение IV уровня аккредитации, в котором обучаются свыше 7 тысяч студентов. История университета ведет свое начало с 16 марта 1874 года, когда открылись педагогические курсы усовершенствования учителей начальных народных училищ Киевского учебного округа. С 8 октября 2009 года университет существует как Киевский университет имени Бориса Гринченко. В 2010 году ректор университета В. А. Огневьюк подписал Большую Хартию Университетов в г. Болонья (Италия). С 2012 года университет входит в Международную ассоциацию университетов [4].

Миссия университета — содействовать каждому в целостном развитии и становлении лидерства, служить человеку и обществу.

Среди семи действующих в структуре университета институтов в русле нашей темы важно выделить Институт искусств, где на кафедрах теории и методики музыкального искусства, инструментально-исполнительского мастерства, хорового дирижирования и академического

и эстрадного вокала студенты проходят подготовку по специальности «Музыкальное искусство» (специализации: сольное пение (академическое и эстрадное); режиссура музыкально-воспитательных школьных мероприятий; руководство ученическим ансамблем; режиссура мультимедийных проектов в музыкальном искусстве; регентство церковным хором).

Для студентов специальности «Музыкальное искусство» в 2012 г. профессором кафедры инструментально-исполнительского мастерства Н. Свириденко были разработаны программы курсов «История и теория музыкальных стилей» и «Клавишные инструменты и клавирное искусство» [6; 7]. Программы являются логичным продолжением разработанных ранее, их объединяет идея необходимости всестороннего развития современного музыканта, многогранности получаемых им знаний.

Студенты в процессе обучения имеют широкие возможности проявить творческую индивидуальность, применить полученные знания на практике. Так, 25 декабря 2012 года состоялся концерт клавесинной музыки с участием студентов (подготовка и организация профессора кафедры инструментально-исполнительского мастерства Н. Свириденко). Концертную программу составили произведения для клавесина Ф. Куперена, Й.С. Баха, неизвестных украинских авторов XVI — XVIII столетий, В. Трутовского, фрагменты из оперы Д. Бортнянского «Сокол».

Можем сделать вывод, что дополнительные курсы к основной программе являются мощным укреплением основных дисциплин, которые расширяют знания студентов и дают более широкий охват материала, способствующий совершенствованию профессионального уровня студентов. Дисциплины, вводимые в процесс обучения соответствуют неуклонно расширяющемуся объему знаний современного специалиста.

Библиографические ссылки

1. СВИРИДЕНКО, Н. С. *Експертиза професійних клавішних музичних інструментів : програма для студентів спеціальності 7.020205 «Музичне мистецтво»*. Киев: ДАКККіМ, 2004.
2. *Історія і теорія музичних стилів: робоча навчальна програма для студентів спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво»*. Киев: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.
3. Киевская детская академия искусств [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kdam.kiev.ua>
4. СВИРИДЕНКО, Н. С. *Клавішні інструменти і клавірне виконавство: робоча навчальна програма для студентів спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво»*. Киев: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.
5. СВИРИДЕНКО, Н. С. *Проблеми музичного стилю та виконавської інтерпретації : робоча програма для студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» спеціалізації «Музикознавство»*. Киев: НАКККіМ, 2011.
6. Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dakkkim.edu.ua>
7. Киевский университет имени Бориса Гринченко. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://kmpu.edu.ua>.

PSIHOLOGIA INTERPRETĂRII CAMERALE: IDENTIFICAREA PROBLEMEI

ПСИХОЛОГИЯ КАМЕРНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

PSYCHOLOGY OF CHAMBER PERFORMANCE: THE PROBLEM IDENTIFICATION

АНАТОЛИЙ ЛАПИКУС,

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

ЮРИЙ МАХОВИЧ,

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

În articolul semnat de Anatolie Lopicus și Iurie Mahovici sunt abordate unele aspecte de bază ale interpretării camerale. Autorii conturează un cerc de probleme legate de interpretare, cum ar fi: particularitățile interpretative în muzica camerală și cea solistică, aplicarea definiției de comunicare în contextul interpretării camerale.

Cuvinte-cheie: interpretare, muzica camerală, comunicare, psihologia actului interpretativ.

The article written by Anatolie Lopicus and Iurie Mahovici analyzes some basic aspects of chamber performance. The authors outline a range of problems such as interpretative peculiarities of chamber music and solo performance, applying the definition of communication in the context of chamber performance.

Key words: performance, chamber music, communication, psychology of the performance act.

В статье Анатолия Лопикуса и Юрия Маховича проанализированы некоторые базовые аспекты камерного исполнительства. Авторы очерчивают круг проблем, связанных с такими особенностями камерного музицирования, как различия камерного и сольного исполнительства, использование термина „коммуникация“ в контексте камерного исполнения.

Ключевые слова: исполнение, камерная музыка, общение, психология камерного исполнительства.

În cultura de tradiție europeană profesională procesul de a cânta la instrumente muzicale se realizează prin două moduri principale. Primul reprezintă evoluarea solistică a interpretului (fără partener, fără acompaniament). Acest tip de interpretare este cultivat doar în sfere limitate de performanță muzicală, care includ activitatea concertistică a pianiştilor, organiștilor, în unele cazuri a altor instrumentiști (spre ex., interpretarea opusurilor pentru instrumente solo). Al doilea mod, care cuprinde toate celelalte genuri de muzică — simfonică, de operă, camerală — necesită, pentru realizarea lor, implicarea interpreților de la diferite instrumente. Acesta reprezintă unul dintre motivele esențiale care contribuie la dezvoltarea abilității de a cânta cu unul sau mai mulți parteneri, măiestria de interpretare în ansamblu reprezentând un aspect important al profesionalismului interpreților-muzicieni.

Interpretarea muzicii de cameră este diferită de evoluarea solistică, mai întâi de toate prin contribuția adusă de fiecare participant: planul general, precum și cele mai mici detalii ale interpretării, sunt rezultatul gândirii, imaginației artistice, posibilităților tehnice ale tuturor membrilor ansamblului, nu a unui singur muzician. Acest concept comun este implementat, de asemenea, prin eforturile combinate ale interpreților. „Procesul de maturizare a concepției artistice, procesul realizării în anumite imagini sonore la solist și ceilalți participanți ai ansamblului cameral este diferit. Dacă pianistul-solist reproduce textul muzical al piesei în general, atunci pianistul-ansamblist cântă doar textul partidei sale. Însă cunoașterea partidei, chiar și excelentă, nu înseamnă că pianistul este deja

partener. El devine partener doar în procesul de lucru împreună cu ceilalți participanți ai ansamblului“ [1, p. 4] — susține A. Golib în cartea sa *Основы ансамблевой техники*.

Atmosfera creativă în muzica camerală are loc în condițiile când muzicienii sunt dotați cu calități deosebite. Încercând a determina trăsăturile specifice interpretative, ne amintim de comparația pe care o făcea A. Gotlib, explicând diferența dintre un povestitor talentat și un interlocutor talentat: „Pentru primul este importantă arta de a vorbi, pentru al doilea nu mai puțin importantă este arta de a asculta. Într-o evoluare muzicală comună sunt la fel de importante atât capacitatea de a interesa partenerul prin concepția sa, de a transmite viziunea sa de imagini muzicale, de a convinge în corectitudinea și naturalețea redării indicațiilor autorului, cât și capacitatea de a fi interesat de concepția partenerului, de a înțelege dorințele acestuia, de a le primi, simți, de a le reda“ [1, p.5].

Cercetătorul menționat subliniază: „Dacă capacitatea de a captiva depinde de talentul muzicianului, originalitatea concepției, maniera deosebită de interpretare, abilitățile de predare, atunci capacitatea de a fi interesat depinde de trăsăturile comune ale individualităților, similitudinea în educația lor, în cunoașterea muzicii și, într-o măsură mai mare, de reacția emoțională, de bogăția imaginației, de flexibilitatea talentului interpretativ, care permite a crea cu ușurință mai multe soluții la aceeași problemă artistică“ [1, p. 6]. Astfel, diversitatea trăsăturilor psihologice ale individului sunt implicate în procesul interpretării muzicii de cameră, în scopul comunicării reciproce.

Înțelegerea reciprocă și armonia stau la baza creării planului unic de interpretare. În cartea citată anterior, A. Gotlib utilizează două noțiuni: „retrăire creativă interpretativă“ și „empatie creativă a interpreților“ [1, p. 6]. Bazându-se pe experiența sa de profesor excelent, de pianist-ansamblist, care a evoluat mult timp în componența duetului pianistic, muzicianul susține că aceste concepte nu sunt identice. „La realizarea colectivă a interpretării, — scrie A. Gotlib, — conceptul de „retrăire creativă interpretativă“ este transformat în unul înrudit, dar nu identic cu conceptul de „empatie creativă a interpreților“. Empatia naturală apare în rezultatul legăturii permanente și multilaterale a partenerilor, a interacțiunii și comunicării flexibile a lor în procesul interpretativ“ [1, p. 6].

După cum putem observa din cele relatate mai sus, cuvântul „comunicare“ reprezintă cheia pentru înțelegerea interpretării ca un fenomen colectiv. Să analizăm definiția de comunicare, care a fost expusă în *Marele dicționar psihologic*: „Comunicarea (în engleză *communication, intercourse, interpersonal relationship*) înseamnă interacțiunea a două sau mai multe persoane, care constă în schimbul de informații cognitive și/sau afectiv-evaluative. De obicei, comunicarea este inclusă în interacțiunea practică a oamenilor (lucrurile comune, învățarea, jocul de echipă etc.) și prevede planificarea, implementarea și monitorizarea activităților lor. Cu toate acestea, comunicarea satisface o necesitate umană specială în contactul cu alte persoane. Satisfacerea acestei necesități, care a apărut în procesul de dezvoltare socio-istorică a omenirii, este legată de apariția unui sentiment de bucurie“ [2]. Termenul de „comunicare“ este utilizat de celebrul regizor rus și teoretician al artei teatrale K. S. Stanislavski, care sublinia că abilitatea de a „comunica“ cu partenerul este un element obligatoriu al măiestriei actoricești.

În practica interpretării în ansamblul cameral comunicarea se manifestă în calități, cum ar fi implicarea în procesul interpretativ general, bazat pe un studiu aprofundat nu doar a partidei sale, dar și a partidelor partenerilor de ansamblu. În baza cunoașterii partiturii, înțelegerii rolului, funcției, posibilităților expresive ale fiecărui instrument, combinării planurilor de fon și de relief, apare senzația și înțelegerea intențiilor artistice ale altor muzicieni, sensibilitatea deosebită pentru modul cum are loc procesul de interacțiune creativă. Suma tuturor acestor calități a și fost numită „sentimentul de ansamblu“.

E. Lukianova, în teza sa de doctorat „Formarea calităților profesionale și de comunicare la studenții din instituțiile muzical-interpretative în clasa de ansamblu cameral“, scrie: „În procesul de interpretare a creațiilor camerale, participanții ansamblului se găsesc în relații de comunicare prin intermediul mijloacelor artei muzicale nu numai cu publicul, dar, de asemenea, și între ei. Astfel,

creșterea rolului de interpretare în ansamblu în arta modernă muzicală, sporește cerințele cu privire la calitățile de comunicare ale muzicienilor“ [3].

Ansamblul cameral este o disciplină, care dezvoltă cel mai intens abilitățile de comunicare ale muzicienilor-interpreti, deoarece, prin însăși natura sa, aceasta implică comunicarea interpersonală a muzicienilor. În ansamblu, comunicarea este posibilă numai în cazul în care există o înțelegere clară și consecventă de către toți participanții a legăturilor multidimensionale și diverse între grupe separate, inclusiv capacitatea de a subordona partiția sa pentru a atinge un scop comun.

Concordarea planului interpretării încă nu înseamnă comunicare. Comunicarea, directă și eficientă, apare doar în procesul de realizare a planului. În același timp, reacția exterioară la executarea *accelerando* și *crescendo* concepută mai devreme, de asemenea, nu creează o comunicare; perceperea activă a emoțiilor, redată prin aceste și alte nuanțe, reacția la cele exprimate, retrăirea muzicală comună — iată esența comunicării.

Făcând parte din componența ansamblului, muzicianul trebuie să fie capabil de a recepționa sentimentele și gândurile partenerului de fiecare dată diferit, într-un mod nou, pentru a permite unele abateri improvizatorice de la nuanțele dinamice obișnuite. Pentru aceasta K. S. Stanislavski a menționat că „este nevoie de o deosebită atenție, de tehnică, de disciplină artistică“ [4, p. 273]. A. N. Rubinstein a spus că fiecare muzician, în arsenalul său de creație, are două tipuri de „arme“: „aparatură de imaginație“ și „aparatură de realizare“. Acești termeni sunt, de asemenea, preluați din teoria lui K. S. Stanislavski. Cu regret, pentru a atinge obiectivele artistice mulți muzicieni sunt preocupați de perfecționarea exclusivă a „aparaturii de realizare“ fără să-și dea seama că „aparatură de imaginație“ necesită o pregătire nu mai puțin riguroasă, zi de zi.

Este clar că imaginația bună, capacitatea de a trece rapid (într-o fracțiune de secundă) de la o stare emoțională la alta, dezvoltă, în special, flexibilitatea gândirii muzicale și în procesul de interpretare în ansamblu, permițând interpretului a reacționa imediat la orice impuls creativ al partenerului, la oricare dintre stările sale emoțional-psihologice.

Retrăirea creativă este un proces foarte dificil. Sfera de imagini a piesei, nuanțele dinamice ale fiecărei fraze sunt percepute și înțelese diferit de fiecare interpret. Necesitatea de a corela și coordona interpretarea sa cu partida partenerului poate fi recepționată în mod fals ca limitarea libertății interpretative. Cu toate acestea, lucrurile se prezintă altfel. În ansamblul cameral muzicianul simte imediat creșterea resurselor artistice, puterea sonorității generale, diversitatea discursului muzical și, prin urmare, realizarea unei interpretări mai expresive și convingătoare. El este cuprins de un spirit emoțional, impresionant, care îl determină să uite de dorința de a fi singurul mediator între compozitor și ascultător.

Ansamblul adevărat, în care există o fuziune naturală și organică, nu creează suprimarea libertății individuale a partenerilor, ea apare numai atunci când principiul obligației reciproce devine sinonim cu principiul ajutorului reciproc, când continuitatea contactului nu afectează partenerii, ci reprezintă o sursă de forță evidentă. Coordonarea în ansamblu, care orientează partenerii spre un scop comun, nu limitează acțiunile fiecăruia în parte, ci, dimpotrivă, înlătură obstacolele care pot apărea. Misiunea acestui principiu este de a determina sensul acțiunii, importanța sa în contextul muzical general. Astfel, interpretarea în ansamblul cameral trebuie să contribuie la crearea efectului de „sinergie“.

Comunicarea muzicală stimulează voința creatoare a interpretului, lărgind orizontul imaginației sale, oferind partenerilor un suport sigur pentru realizarea ideilor noi și a variantelor neașteptate în soluționarea problemelor artistice. Căutarea argumentelor în dispute îmbogățește orele de repetiții, iar necesitatea de a sprijini partenerul ori de a-l atrage după sine în timpul evoluării concertistice dezvoltă energia și inițiativa. Prin urmare, individualitatea artistului se dezvăluie complet anume în interpretarea comună cu alți muzicieni, și nu într-o evoluare solistică.

Astfel, specificitatea cântării în ansamblu este în legătură permanentă cu factorii psihologici.

E. Lukianova propune patru metode principale de formare a calităților profesional-comunicative ale muzicienilor din clasa de ansamblu cameral. Prima reprezintă „analiza complexă a textului partiturii de ansamblu, pentru ca participanții să pătrundă în esența conținutului artistic al creației interpretate și să creeze pe această bază planul unic de interpretare, orientat pe ascultători” [2]. A doua metodă se bazează pe „sincronizarea interpretării, care formează la participanții ansamblului o unitate în organizarea temporală a opusului muzical și corectează latura metro-ritmică, de tempo și de articulare în interacțiunea de ansamblu” [2]. A treia metodă, desemnată de cercetătoare ca „dialog” muzical, „contribuie la optimizarea interpretării în ansamblu și comunicarea dialogică a interpreților în ceea ce privește stabilirea echivalenței cu planul compozitorului și pentru atingerea contactului emoțional cu publicul” [2]. A patra metodă este „modelarea situației scenice, care formează la muzicieni mecanismele de apărare psihologică împotriva efectelor negative legate de emoțiile scenice și asigură dialogul artistic complet cu publicul” [2].

Referințe bibliografice:

1. ГОТЛИБ А. Д. *Основы ансамблевой техники*. Москва: Музыка, 1971, 94 с.
2. *Большой психологический словарь*. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Москва: Прайм-Еврознак, 2003, 672 с. — В: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/14.php (24.04.2013).
3. ЛУКЪЯНОВА Е. П. *Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля*. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук, Екатеринбург, 174 с. — В: <http://www.disserscat.com/content/formirovanie-professionalno-kommunikativnykh-kachestv-u-studentov-muzykalno-ispolnitelskikh-#ixzz2RQ7fhznp> (24.04.2013).
4. СТАНИСЛАВСКИЙ К. С. *Работа актера над собой*. Москва: Искусство, 1951, 667 с.

ОСКАР ДАЙН. ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

OSCAR DAIN. PORTRET DE CREAȚIE

OSCAR DAYN. CREATION PORTRAIT

ЛЮДМИЛА РЯБОШАПКА,

Доцент, доктор искусствоведения

Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

Статья посвящена выдающемуся музыканту 40-70-х годов XX века Оскар Дайн — педагог, скрипач, концертмейстер первых скрипок в Симфоническом оркестре Молдгосфилармонии, доцент кафедры камерного ансамбля в Молдгосконсерватории им.Г.Музическу, Заслуженный Артист Республики Молдова. Его талант был признан такими известными деятелями искусств, как Т. Гуртовой, Б.Милютин, Д.Ойстрах, Л.Коган, Шт.Няга. В наше время его ученики, продолжая исполнительскую и педагогическую деятельность своего учителя, передают свои знания последующему поколению музыкантов.

Ключевые слова: Оскар Дайн, скрипач, педагог, симфонический оркестр, камерный ансамбль, музыкальное исполнение, Заслуженный Артист, камерное творчество, композиторы Республики Молдова.

Acest articol este dedicat maestrului Oscar Dain — unul dintre cei mai vestiți muzicieni din Republica Moldova din anii 40-70 ai secolului XX, profesor, violonist, concertmaistru în orchestra simfonică a Filarmonicii Moldovenești, conferențiar universitar la catedra Ansamblu cameral al Conservatorului de Stat „G.Musicescu” din Chișinău, Artist Emerit din Republica Moldova. Talentul lui a fost recunoscut de așa muzicieni, personalități marcante ai culturii naționale ca: T. Gurtovoi, B. Miliutin, D. Oistrach, L. Kogan, Șt. Neaga. Numeroșii discipoli transmit și acum noilor generații tradițiile, principiile generale de predare pe care le-au preluat de la profesorul drag.

Cuvinte-cheie: Oscar Dain, violonist, profesor, orchestra simfonică, ansamblul cameral, interpretare muzicală, Artist emerit, muzică simfonică, camerală, creație, compozitori din Republica Moldova.

In the present article the author reveals another unknown page in the history of Moldova's musical culture, the musical and public activity of one of the brightest musicians of the 40s-70s of the 20th century Oscar Dayn, violinist, performer, concertmaster (first violin) in the symphony orchestra of the Moldovan Philharmonic, assistant professor at the Chamber Ensemble Department of the Chișinău Conservatory. His talent was recognized by many outstanding musicians such as T. Gurtovoi, B. Miliuțn, D. Oistrah, L. Cogan, St. Neaga. He trained a lot of gifted pupils who continue the traditions and principles of his school and pass their knowledge to future generations.

Keywords: Oscar Dayn, violinist, professor, symphony orchestra, chamber ensemble, musical performance, honoured artist, symphony chamber music, creation, composers from the Republic of Moldova.

Музыкальное исполнительское искусство существует столько, сколько жива память об артисте. Сохранившиеся аудио, видеозаписи его выступлений, воспоминания современников встречавшихся с ним, слушавших его живое исполнение, ученики, впитавшие его знания, опыт, талант — помогает хранить в памяти поколений воспоминания, образ художника, помнить о важнейших вехах его жизни, творческих достижениях изучать, анализировать, переосмысливать его наследие. Таким выдающимся музыкантом, скрипачом, педагогом, оркестрантом, бессменным концертмейстером первых скрипок в Симфоническом оркестре Молдгосфилармонии был Оскар Дайн. Родился он 6 января 1912 года в городе Бельцы, в семье банковского служащего. Учился в еврейской школе для мальчиков, а затем в Мужской частной еврейской гимназии в Кишинёве. В 1925 году поступил в консерваторию «Униря» в класс скрипки преподавателя Г. Яценниковского, которую закончил в 1930 году. В монографии Г. Чайковского-Мерешану «Învățămîntul muzical în Republica Moldova» указаны ценные биографические данные, касающихся исполнительской деятельности О. Дайна на начальном этапе его творческой биографии. Так в декабре 1927 года в Большом зале Кишинёвской Мэрии проходил благотворительный концерт студентов консерватории «Униря». Среди участников были такие в будущем известные исполнители как пианистка Гита Страхилевич, певицы Вера Пашук, Зинаида Одобеску, скрипач Оскар Дайн. Молодым музыкантом были достойно исполнены 2 и 3 части «Второго концерта» Г. Венявского. В 1928 году с большим успехом прошел симфонический концерт, посвящённый Ф. Шуберту, где в составе симфонического оркестра под управлением Фёдора Лужанского выступал и Оскар Дайн, в качестве солиста исполнив музыкальный момент Ф. Шуберта.

Большинство молодых музыкантов обучавшихся в данной консерватории стремились продолжать своё образование в лучших европейских музыкальных учебных заведениях для ещё большего совершенствования своего мастерства. Оскар Дайн поступил в Брюссельскую консерваторию к знаменитому профессору Альфреду Дюбуа (1931), так как самой лучшей скрипичной школой в то время считалась франко-бельгийская. Однако он не останавливается на достигнутом и направляется для продолжения учёбы в Пражскую Школу высшего мастерства к Карлу Хофману (1932—1934), в Schola Cantorum в Париже (1937—1938), в Школу высшего мастерства скрипачей к выдающемуся музыканту Дж. Энеску.

Параллельно шла трудовая деятельность молодого скрипача в различных оркестрах, ансамблях, выступления с сольными программами. Будучи в составе симфонического оркестра Румынской армии, а так же струнного квартета при Бухарестской филармонии, Оскар Дайн совершает турне по многим странам Европы. Это дало ему возможность слушать много выдающихся скрипачей, таких как Я. Хейфец, К. Флеш, П. Казальс, Дж. Энеску. Таким образом, он пополнял свои знания в исполнительском искусстве, а так же в изучении европейских иностранных языков — испанском, французском, итальянском, в зависимости от стран где проходили гастролы. Во время Великой Отечественной войны он выступал в составе эстрадного оркестра под управлением Шико Аранова в различных городах и на фронте. Сразу же после освобождения Кишинёва от фашистских захватчиков он возвращается на Родину. В

1944 году в Кишинёвском консерватории собрался достаточно сильный состав молодых преподавателей, которые не успели получить высшее образование до войны и закончили Кишинёвскую консерваторию: среди них были певица Лидия Бабич, композитор Соломон Лобель, скрипач Оскар Дайн. Эти педагоги были очень любимы студентами консерватории.

В начале 1945 года в консерватории был организован симфонический оркестр под руководством А. Долгушина, класс квартета, который вёл О. Дайн, класс концертмейстерского мастерства под руководством Ольги Силкиной.

В конце июня 1949 года Кишиневскую консерваторию окончили 25 молодых музыкантов. Председатель Государственной комиссии, профессор, пианист С. Савшинский высоко оценил уровень знаний молодых выпускников и отметил отличную работу педагогов, среди которых был и Оскар Дайн. Параллельно он работал в Симфоническом Оркестре Молдгосфилармонии и становится бессменным концертмейстером первых скрипок. В то время в оркестре работали выдающиеся музыканты такие как: Е. Вербецкий, Г. Ешанов, Г. Шрамко, Ф. Евтодиенко. Этот золотой состав по праву можно было назвать Армией генералов. Много лет ими руководил известный дирижёр Тимофей Гуртовой.

Педагогическая работа Оскара Дайна проходила на кафедре камерных ансамблей. Из его класса вышло огромное количество выпускников-скрипачей, пианистов, виолончелистов, альтистов, которые прошли великолепную школу камерного исполнительства под его руководством. Оскар Дайн был высокопрофессиональным скрипачом. Достоинство удивления его постоянная ничем не скованная техническая оснащённость. Тон скрипки был благороден и чарующе красив. Тонкая музыкальность находилась на необыкновенно высокой ступени, что особенно выделялось, когда он исполнял партию первой скрипки в оркестре. Он пользовался большой любовью и уважением, как среди коллег, так и среди студентов. Он вёл себя всегда очень демократично с молодёжью, не скупился на похвалу и комплименты, если исполнение того стоило. Он обладал острым чувством юмора, качество которое едва ли можно в нём подозревать при первом знакомстве.

Оскар Дайн обладал энциклопедическими знаниями во многих областях: в литературе, живописи, досконально знал огромное количество произведений из музыкальной литературы, дружил с молдавскими композиторами, которые писали для него или консультировались с ним по поводу своих симфонических или камерных произведений. Он очень требовательно относился к музыкальному тексту и настаивал на точном его исполнении. Однажды, исполняя одну из Сонат Л. Бетховена, студент-скрипач допустил неряшливость в тексте и был отправлен из класса за такое неуважение к великому немецкому классику. Одновременно он очень тепло относился к разным поколениям своих учеников: к школьникам, студентам, изменяя метод подхода к выявлению музыкального содержания произведения в зависимости от возраста. Так объясняя динамику в произведении, он использовал разнообразные сравнения для более ясного понимания музыкальных терминов. Он учил студентов мыслить одинаково, исполняя камерное произведение в ансамбле, чувствовать партнёра, фразировать и брать дыхание одновременно, знать специфику каждого инструмента. Он любил произведения с большим количеством участников: квинтеты, октеты, секстеты, что требовало тщательной сыгранности, развития чувства коллективного исполнения, уважения к партнёру и помощи в исполнении технических трудностей. Он прививал студентам навык единства понимания музыкального содержания произведения и технологии его исполнения на инструменте. Для достижения баланса звучания между фортепиано и струнными инструментами он требовал максимальной лаконичности движений пианиста за инструментом. Приходилось играть почти, не поднимая пальцы. Для более ясного исполнения его требований он иногда просто ложил свою руку поверх руки пианиста, не давая ему возможность высоко поднимать пальцы и таким образом уменьшить амплитуду звучания.

О. Дайн активно участвовал в концертной жизни консерватории. 27 января и 13 февраля 1956 года были организованы концерты посвящённые 200-летию со дня рождения В. А. Моцарта, где приняли участие такие выдающиеся музыканты-педагоги как Оскар Дайн — скрипка, Татьяна Войцеховская — фортепиано, Василий Повзун — кларнет, Григорий Шрамко — гобой, Реббека Гройзун — фортепиано. Огромным событием было исполнение фортепианного Трио «Памяти великого художника» П. И. Чайковского посвящённое Н. Г. Рубинштейну с такими выдающимися исполнителями как А. Л. Соковнин (фортепиано), зав. кафедрой специального фортепиано, заслуженный деятель искусств республики Молдова, С. Безгинский (виолончель) и О. Дайн (скрипка). Этот состав исполнителей был настолько сыгран, един в своём прочтении данного сочинения, что музыка слушалась на одном дыхании. Публика отмечала выразительность, эмоциональную свободу исполнителей, но одновременно и точность следования замыслу автора. Другим событием явился цикл вечеров посвящённых памяти Л. Бетховену, где был исполнен октет, в составе которого первую скрипку исполнял О. Дайн.

Необходимо отметить, что в годы становления профессионального исполнительского искусства в Молдавии преподаватели консерватории активно сотрудничали с республиканской прессой.

В 1957—1959 в Кишинёве издавался ежемесячный журнал, «Музыкальная жизнь Молдавии» в котором были опубликованы статьи таких преподавателей как: Т. Воцеховская, Б. Котляров, Л. Бабич, О. Дайн, И. Милютина, А. Стырча, С. Лобель, и другие. В журнале «Музыкальная жизнь Молдавии» № 1 за 1959 год была опубликована статья Т. Войцеховской, профессора, зав кафедрой специального фортепиано, где автор так оценивает игру исполнителей: «Ряд интересных, новых для нас произведений исполнили в камерном концерте 20 декабря старший преподаватель О. М. Дайн (скрипка) и М. Л. Силкина (фортепиано), Стройно в ансамблевом отношении прозвучала Соната Метнера. Очень своеобразна и свежа в музыке Сонатина румынского композитора Эйсикович-Михали О. Дайн, верно, почувствовал национальный колорит этого произведения и нашёл для передачи его интересные красочные звучания. Особенно выразительно бала исполнена 2-я часть (Andante poco rubato). Острота, юмор отличали 2-ю часть (vivo) основанную на мелодии танцевального характера» [1, стр.20].

Из воспоминаний сына О. Дайна, Александра, который в настоящее время живёт в Кишинёве, отец ежедневно занимался по три часа на скрипке, несмотря на большой объём педагогической и исполнительской работы. Это говорит о его большой требовательности к себе и к своей профессии.

Будучи концертмейстером первых скрипок в Симфоническом оркестре Молдгосфилармонии он играл под управлением таких дирижёров как Т. Гуртовой, Б. Милютин, Р. Глиэр, Шт. Няга, Н. Рахлин, аккомпанировал. концерты таким выдающимся исполнителям как Л. Коган, Д. Ойстрах, Я. Флиер, Б. Давидович, Д. Башкиров, В. Мержанов и многим другим. Он помогал советами молодым исполнителям: О. Кюн, М. Зельцеру, Г. Тесеоглу, Т. Тушмаловой, С. Коваленко в преодолении технических трудностей во время исполнения концертов с симфоническим оркестром.

Дирижёры-симфонисты отмечали удивительные способности О. Дайна в чтении нот с листа любой трудности. Это качество давало возможность ему исполнять любые незнакомые произведения сразу при первом же их прочтении. Известен случай, когда итальянский скрипач Альдо Феррарези приехал в Кишинёв на гастроли с исполнением неизвестного концерта Н. Паганини. Оркестранты решили подшутить над гастролером сказав, что у них в оркестре есть скрипач Оскар Дайн, который знает этот концерт и может его исполнить. Ноты были поставлены и концерт был блестяще исполнен перед изумлённым итальянцем. Оскар

Дайн играл с листа ещё с большим вдохновением, так как впервые видел это произведение. Тридцатилетний опыт игры в оркестре давал возможность маэстро исполнять любую музыкальную литературу заявленную в программе.

За большой вклад в развитие музыкального искусства Молдавии О. Дайн был удостоен звания Заслуженного артиста в 1960 году, а в 1968 году становится доцентом.

О. Дайн активно популяризировал музыку молдавских композиторов, исполняя и записывая в консерватории и на радио большое количество произведений в фонотеке АМТАП хранятся следующие записи в его исполнении: Д. Гершфельд Скерцо, В. Загорский Два романса на слова М.Эминеску *Dintre sute de catarje, Prin nopti tacute*, Г.Музическу Два романса для голоса, скрипки и фортепиано *In gradina, O daca nai nimic sa-mi spune*, Г. Няга Пьеса для скрипки и фортепано, Концертная пьеса, Шт. Няга Фортепианный квинтет, Струнный квартет ре-минор, Фантазия для скрипки, А. Стырча Вокализ для скрипки и фортепиано, З. Ткач Танец. На молдавском радио сохранились записи таких произведений как А. Бородин — Фортепианное трио, Н. Метнер — Соната для скрипки и фортепиано, Шт. Няга — концерт для скрипки с оркестром, Дж. Энеску — Соната № 2 фа минор. Бессменным его партнёром была известная пианистка Гита Страхилевич.

Он также вёл на радио передачи о музыке и великих музыкантах. Обладая глубокой эрудицией, встречаясь с большим количеством композиторов, музыкантов, с известными исполнителями, он обогащал эти передачи личными впечатлениями, что было ещё более ценно.

Большая дружба связывала О. Дайна с такими молдавскими художниками как Глеб Саинчук и Михаил Греку. Известный карикатурист оставил на память потомкам шаржи запечатлевшие О. Дайна, а Михаил Греку вдохновенно изобразил его на картине «Скрипач».

В наше время его ученики Н. Хош, Б. Дубоссарский, Э. Влайку, Г. Тесеоглу, И. Рогозенко, Е. Лабовский, Т. Мустя, Г. Мустя продолжая исполнительскую и педагогическую деятельность своего учителя, передают свои знания последующему поколению музыкантов. Таким образом, не прерывается золотая цепь знаний, которая соединяет разные поколения музыкантов, развивая, обогащая, исполнительское искусство.

Тесная дружба связывала его с всемирно известным актёром — мимом Марселем Марсо. Он вёл с ним активную переписку на французском языке и очень этим гордился. В домашнем архиве сохранились большое количество фотографий с дарственными автографами таких известных музыкантов как Д. Башкиров, В. Ашкенази, Альдо Феррарези, в знак уважения к таланту и опыту эрудированного музыканта. Об Оскаре Дайне можно сказать словами известного пианиста Н. Перельмана: «Учил собою, своей личностью, своими манерами, своим поведением, благородством человека и художника» [2, стр.141]

Библиографические ссылки

1. *Музыкальная жизнь Молдовы*. №1, Кишинёв: Политиздат, 1959.
2. НИКОЛАЕВ, Л. В. *Статьи воспоминания современников — письма*. Ленинград: «Советский композитор», 1979.

ARTIȘTII LIRICI ÎN DUBLĂ IPOSTAZĂ: INSTRUMENTIȘTI ȘI CÂNTĂREȚI

THE LIRICAL ARTISTS IN DOUBLE STANCE: INSTRUMENTALISTS AND SINGERS

LĂCRĂMIOARA NAIE,
profesor universitar, doctor,
Universitatea de Arte „George Enescu“, Iași, România

Lucrarea de față se vrea a fi o cercetare cu privire la pregătirea multivalentă a studenților de la Canto Clasic cu și prin intermediul pianului. Experiența didactic-universitară și concertistică ne-a dovedit faptul că studenții de la secția Canto Clasic au în egală măsură disponibilități și abilități artistice atât în sfera cântului vocal cât și în cel instrumental pianistic. Se face referire, așadar, la relația unică care se creează între interpret și instrumentul muzical într-o unitate de conținut și formă proprii artei camerale vocal-instrumentale într-o suprapunere perfectă cântăreț-instrumentist. Prin urmare, întreaga bogăție a limbajului artistic nu mai poate fi percepută și redusă doar la bogăția și încantarea intonațiilor vocale ci înțeală într-o coeziune, împletire și trăire cu discursul instrumental.

Cuvinte cheie: pian, cântăreț, instrumentist

This paper intends to be an investigation concerning the multivalent training of the Classic Canto students through the instrumentality of the piano. The didactic, scholastic and artistic experience demonstrated the fact that the Classic Canto students have the necessary skills and aesthetic abilities both for vocal interpretation and for instrumental apprehension. It is about a unique kind of relationship between the performer and the musical instrument in a form and content unity which is characteristic of instrumental-vocal chamber music while overlapping the singer and the instrumentalist. Therefore, the entire poetry of the artistic language cannot be perceived and reduced only to the expressiveness and delight of the vocal intonations but understood within a cohesion and instrumental comprehension.

Keywords: piano, singer, instrumentalist

Motto: „Pe sine se cinstește cine maestrul și-i slăvește“
(Richard Wagner)

Acuitatea investigației noastre privește estetica interpretativă a PIANULUI din punctul de vedere al polivalenței însușirilor sale expresiv-artistice. Instrument de percuție care invocă în planul trăirilor artistice luminozitatea necondiționată a pedalei și care din punct de vedere senzorial pare întrucât-va mai abstract decât sonoritatea altor instrumente culte precum vioara, violoncelul, flautul, cornul (mult mai calde, catifelate și apropiate trăirilor umane ca resorturi expresive), PIANUL, poartă cu demnitate regală, coroana unicității sale intelectuale — Instrument Polivalent: „dirijor“, „actor“, solist, acompaniator de operă, partener al vocii umane, fiind în egală măsură stăpânul ori servitorul docil și necondiționat al operei muzicale interpretate. Așa se face că resursele sale dinamice excepționale ca și formidabila bogăție timbral-acustică, sunt motive reale în susținerea „prerogativelor“ sale de sculptor a „sfintei marmure sonore“ în nenumăratele ore de neodihnă, nesomn ori căutări nocturne și nu numai.

Denumit pe bună dreptate cel mai bun actor dintre toate instrumentele muzicale culte, Clavirul face dovada posibilităților sale imagistico-sonore nelimitate într-o diversitate de timbre, nuanțe și culori proprii glasului uman. E unic în comentariu, viu, mereu prezent, creator de „dégor“, de atmosferă, de colorit, de zugrăvire a celor mai delicate imagini ori tumultuoase și temerare izbucniri, e confidentul marilor destăinuiți lăuntrice.

Conferința noastră se dorește o pledoarie în pregătirea polivalentă a studenților de la secția Canto-Clasic CU și PRIN acest nobil instrument. Cu alte cuvinte, vasta mea experiență didactic — universitară și concertistică (pur instrumentală, camerală vocal — instrumentală, și teatrală — ca maestru — corepetitor în sfera spectacolului de operă, operetă și balet), mi-a dovedit faptul că studenții, artiști lirici de la secția Canto — Clasic, au în egală măsură disponibilități și abilități artistice, atât în sfera

cântului vocal cât și în cel instrumental-pianistic. Așa se face că obligativitatea de a prezenta la examenul de absolvență Pian — Canto, a unei lucrări vocale (studiu/lieu/arie), în care să se acompanieze ei înșiși, reprezintă o provocare și responsabilizare.

Desigur că, studenților, le va fi satisfăcută bucuria și plăcerea actului artistic prin bogăția și varietatea materialului didactic pus la dispoziție cu generozitate spre studiu, într-o îmbinare a calităților actoricești cu cele de instrumentist, într-o aură de „cuplu“. Așa se face că studenții au la dispoziție un material muzical ce cuprinde în egală măsură : studii de tehnică vocală (Lütgen, Vaccai, Concone, Glinka, Panofka, Garcia Panseron), lieduri (L.van Beethoven, W. A.Mozart, E. Caudella, G.Ștephănescu, G. Enescu, N.Bretan ș.a.), arii (G.Paiziello,H.Purcell, G.Fr.Händel) — toate de dificultate medie sub aspectul acompaniamentului pianistic.

Recunoaștem că toată această operațiune nu este nici pe departe simplă și la îndemâna tuturor, ea presupunând muncă și dăruire atât în planul tehnicii pianistice cât și al vocalității. Mult diferită de tehnica vocală, tehnica instrumentală în sine, însumează un travaliu psiho — intelectual de subordonare a întregului sistem de procedee pedagogice fundamentale sensibilității auditive. Așa se face că întreg procesul studiului pianului parcurge o serie de etape importante. Concret ne referim la preocuparea constantă asupra elementelor instrumentale privind : digitație, tehnica mărunță de degete, tehnica de octave, de arpegii, unitate de stil, ritm, metrică, frazare, pedalizare, nuanțe, elemente de staccato, legato. Pe lângă stăpânirea în termeni rezonabili a tehnicii aparatului pianistic muscular — motor, studenții sunt îndrituiți a veghea și controla resorturile expresive ale aparatului vocal într-o primordialitate ce vizează în egală măsură elemente de respirație, impostație, articulație, emisie, acuratețe intonațională, dicție, dozare.

Pentru îndeplinirea unor astfel de obiective înalte e nevoie de:

- ✓ memorie, atenție, concentrare
- ✓ gândire artistică clară, participativă
- ✓ aptitudini de a simți și înțelege muzica sub toate aspectele ei
- ✓ voința de: sunet, sonoritate, linie, ritm
- ✓ control la nivelul percepției auditive
- ✓ sincronizarea acompaniamentului pianistic părții vocale
- ✓ focalizarea atenției pe momentele intrărilor solistice

Acestor indicații de ordin muzical , tehnic, psihologic (deprinderi intelectual–artistice) le adăugăm cele exemplificative, ilustrative personale la instrument, într-o îmbinare a artei narative, descriptive, cu cea pur vizual — demonstrativă, oferind mereu soluții în funcție de particularitățile piesei studiate. În practica pedagogiei instrumentale , tot acest travaliu psiho–motoric de modelare sonoră, poartă denumirea de „lucru la text“. Și aceasta, întrucât în practica vie, pianistică, ne „lovim“ de o infinitate de situații în care mentorul (profesorul), este nevoit să corecteze din mers întreg apanajul de stereotipuri dinamice instrumentale. Corectarea poate viza în egală măsură greșeli de digitație, ritm, neglijențe în tușeu, sonorități ori tempo-uri necorespunzătoare, poziții inoperante ale aparatului pianistic, corelarea atenției planului muzical pianistic cu cel vocal . Este impropriu desigur să le pretindem studenților noștri (artiști lirici în devenire) realizarea unei game variate de culori și sensibilități timbrale , într-o perioadă relativ scurtă de practică pianistică, dar putem să le dezvoltăm în egală măsură gustul pentru arta sunetelor instrumentale alături de cele vocale.

Urmărind cu maximă acuitate întreg ansamblul de indicații tehnico–expresive, lucrarea muzicală va beneficia de acea unitate de conținut și formă proprii artei camerale vocal -instrumentale, într-o suprapunere perfectă cântăreț- instrumentist. Necesitatea acestei suprapunerii impune o răspundere atât față de cel care a compus lucrarea (compozitor), cât și față de publicul ascultător. Din conștiința acestei răspunderi izvorăște modul de studiu a pieselor în cauză, cu aceeași aplecare și exigență profesională.

În aceeași ordine de idei, acea dublă formă de exprimare artistică de care aminteam în cuprinsul conferinței noastre (cântăreț—pianist) are și un real câstig pe termen lung în sensul unei discipli-

nări și responsabilizări în ceea ce privește respectarea partiturii, evitarea unor fluctuații și libertăți interpretative (proprii uneori artiștilor lirici în jocul scenic), înțelegerea de pe alți parametri a actului artistic- muzical, înnobilarea și sensibilizarea trăirilor muzical-scenice de pe poziția unui muzician mult mai cultivat și mai rasat. Ca urmare, întreaga bogăție a limbajului artistic, nu mai poate fi percepută și redusă doar la „bogația și plăcerea intonațiilor vocale” ci, într-o coeziune, relaționare, împletire și trăire cu discursul instrumental. Desigur că putem extrapola subiectul găsind similitudini de artă camerală, în dubla ipostază pianist—cântăreț, în viața de excepție a unor mari muzicieni români și nu numai. Iată impresii de la concertele compozitorului Gheorghe Dima, un „Schubert” al liedului românesc: „In multe din reuniunile muzicale, compozitorul Gheorghe Dima apărea alături de soția sa Maria Dima (pianistă, cântăreață și traducătoare), concertând vocal sau acompaniindu-se reciproc la pian” [1, p. 166].

Regizor în „propriul spectacol muzical” (fiecare oră de studiu se poate transforma într-o reprezentare scenică) și având avantajul unei instrucții instrumentale, pianistice, artistul liric poate să... viseze, să caute liber, să spere dincolo de rutina zilnică, să-și distribuie în mod original și selectiv, preaplina emoțiilor artistice — toate sub semnul suprem al distincției interioare.

Ne întoarcem cu plăcere în timp pentru a dăruii vremurilor noastre argument de trăire spirituală prin Artă, sub semnul Artei și în numele Artei. „Musorgski a redat atât de genial prin limbajul muzicii viața personajelor pe care le-a creat, poate, tocmai datorită faptului că el însuși era, așa cum ne atestă contemporanii care l-au cunoscut, un desăvârșit interpret—cântăreț și pianist” [2, p. 66].

Referințe bibliografice

1. ZAMFIR, C. *George Dima — muzician și om de cultură*. București: Editura Muzicală, 1974.
2. BARENBOIM, L. Felix Mihailovici Blumenfeld, *Arta interpretării muzicale — Culegere de studii din literatura muzicală sovietică*, traducere de Dorothea Müller. București: Editura Muzicală, 1960.

CULEGERI DE MUZICĂ PENTRU PIAN DIN REPUBLICA MOLDOVA: CRESTOMATIA MUZICALĂ „RĂSAI, SOARE!” ÎN REDACȚIA IRINEI STOLEAR

COLLECTION OF MUSIC NOTES OF THE PIANO IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: MUSICAL COLLECTION „RISE, THE SUN!” UNDE EDITION OF IRINA STOLIAR

ELENA GUPALOVA,

lector superior universitar, doctor în studiul artelor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Autorul articolului analizează antologia muzicală pentru elevii claselor primare a școlilor de muzică, specialitatea pian: „Rasai, soare!”, publicat sub redacția pedagogului-pianist Irina Stolear. Această crestomație pentru copii este bazată pe materialul folclorului moldovenesc, dar constă nu numai din transcrierea cântecelor, dansurilor populare și operelor originale a compozitorilor moldoveni.

Un lucru inedit este includerea unor opere alese a tinerilor compozitori moldoveni. Unele prelucrări pentru pian solo și pentru 4 mâini nu au fost puse în aplicare de către autorii din Moldova, dar de pedagogii-pianiști (din școlile republicane de muzică pentru copii) în anii 80- al sec. XX la cursurile de perfecționare organizate de Ministerul Culturii al Republicii Moldova.

Cuvinte-cheie: colecție de note muzicale, manual, tinerilor pianiști, cântece și dansuri populare moldovenești, interpretarea într-un ansamblu.

In sight the author of given clause is musical collection for elementary grades of children's musical schools on a speciality of a piano: „Rise, the sun!“, published under edition of teacher-pianist Irina Stoliar. This collection consists of a material of the Moldavian folklore, but not only of transpositions for a piano of national songs, dances and original compositions of the Moldavian authors.

Innovation here became inclusion of the selected compositions of the young domestic composers. Some processing for a piano solo and transpositions for ensembles in 4 hands have been executed not by the Moldavian authors, and pianists-teachers (from republican children's musical schools) in 80th years XX of a century at the courses of improvement of qualification organized by the Ministry of culture of Republic of Moldova.

Keywords: *collection of music pieces, manual, young pianists, of the Moldavian national songs and dances, ensemble interpretation.*

În culegerea didactică a I. Stolear *Răsai, soare!* (*Вставай, солнце!*), apărută la Editura Pontos din Chișinău în anul 2006¹, autorul se află în căutarea unor noi procedee pedagogice de prezentare a materialului muzical, de educare și instruire muzicală. Această creștomație pentru copii nu conține doar materiale folclorice moldovenești, ci și transpuneri pentru pian ale unor cântece populare, dansuri și lucrări originale ale compozitorilor moldoveni. Elementul de noutate constă în selectarea unor lucrări semnate de cei mai tineri compozitori autohtoni. Este interesant, că unele prelucrări pentru pian solo și transpuneri pentru ansambluri la 4 mâini nu au fost efectuate de compozitori moldoveni, ci de pedagogi-pianiști (din școlile de muzică din republică) în anii 80 ai secolului trecut, la cursurile de perfecționare organizate de Ministerul culturii al Republicii Moldova.

La aceste cursuri pentru pedagogii-pianiști, care, în acele timpuri, erau susținute de reprezentanța cabinetului metodic republican I. Stolear, participanților li se propunea efectuarea aranjamentelor și prelucrărilor pentru pian ale unor lucrări populare selectate în prealabil. Cele mai bune exemple ce au apărut în urma acestui experiment au fost incluse în creștomația dată.

În cuvântul introductiv al ediției autorul arată, că această colecție este adresată micilor pianiști (clasele 1 — 4), care deja au însușit cunoștințele muzicale de bază. „*Scopul acesteia rezidă în dezvoltarea și fixarea anumitor deprinderi pianistice, inclusiv, libertatea citirii notelor în cheile sol și bas, dezvoltarea atenției pentru anumite semne la cheie și semne întâmplătoare, pregătirea pentru interpretarea notelor duble, a acordurilor, utilizarea hașurilor legato, non-legato, staccato, utilizarea accentelor și a procedeelelor tenuto, însușirea melismelor, a poliritmiei specific muzicii populare ș.a. m.d.*“ [1, p. 3].

Creștomația didactică *Răsai, soare!* conține patru compartimente:

1. *Exerciții* (lucrări originale ale autorului — I. Stolear),
2. *Piese pentru pian solo* (lucrări originale ale autorilor moldoveni și prelucrări de melodii populare ale pedagogilor-pianiști),
3. *Copiii-copiilor* (lucrări pentru pian semnate de tineri compozitori — laureați ai unor concursuri a tinerilor compozitori din Republica Moldova),
4. *Ansambluri pentru pian la 4 mâini* (prelucrări pentru pian ale unor melodii populare moldovenești și ale unor lucrări autohtone originale, efectuate de profesorii școlilor de muzică republicane).

Foarte reușit, după părerea noastră, este și sistemul de selectare a materialului muzical în primul compartiment: axarea pe „realitățile sonore“ — intonațiile muzicale specifice acestui pământ, preluate în mod creativ în cadrul prelucrărilor unor cântece și dansuri populare bine cunoscute. La etapa inițială de instruire, autorul se bazează pe intonații ritmice și sonore auzite de copii în lumea înconjurătoare: sunetele emise de păsări (cocoș, găină, vrăbiuțe), animale (câini), insecte (albine), sunete din natură (viscolul), emise de diverse obiecte casnice (ceasul) sau instrumente muzicale (toba) etc. Întrucât la copii predomină gândirea imagistică concretă, la baza reprezentărilor asociative ale acestora stă principiul similitudinii imaginilor vizuale și auditive.

¹ *Răsai, soare!*: Album pentru elevii din școlile și studiourile de muzică: cl.I-IV. Selecție și îngrijire I. Stolear. Chișinău: Pontos, 2006. 139 p.

E. Mironenco a delimitat aceste asociații vizual-auditivă în două tipuri, în dependență de situațiile sonore date:

- *Imagini artistice sonore*;
- *Imagini artistice spațiale* [2, p. 20-21].

Exercițiile pentru pian incluse în culegere sunt bazate pe principiile amintite, prin utilizarea intonațiilor ritmice și sonore tipice pentru muzica noastră populară. Titlurile speciale (*Vrăbiuța, Găinile, Cocoșelul, Ursul, Mâța, Cățelușii, Viscolul*) au menirea de a sensibiliza atenția asociativă a copilului. Miniaturile pentru pian ale I. Stolear din primul compartiment (*Exerciții*) sunt scrise sub forma unor schițe artistice de dimensiuni mici, ce poartă un pregnant caracter național. Având denumiri caracteristice, fiecare dintre acestea sunt destinate studierii unui anumit procedeu pianistic.

1. *Vrăbiuța*: elevul studiază apogiatura și trilul, cât și procedeul *staccato*, din care cauză sunetul trebuie să fie ușor, la un nivel mediu de intensitate.
2. *Cocoșelul*: apare ritmul sincopat și trioletele în mâna stângă, disonanțele (intonația de secundă se formează, la fel ca și în exercițiul precedent, printr-o apogiatură scurtă, ce imită strigătul cocoșului).
3. *Șoricelul*: este scos în evidență procedeul *staccato*, la *piano*. Sunt prezente apogiatura simplă, trecerea hașurii *staccato* de la o mână la alta.
4. *Iese soarele*: se lucrează asupra deprinderilor alegerii corecte a digitației, pe exemplul mișcărilor melodice comode, la *legato*, cântate cu toate degetele succesiv, în fiecare mână (se exersează *crescendo*, prin creșterea dinamică a sunetului de la *piano* spre culminația frazei — *forte*).
5. *Ursul*: apar duratele de doimi, interpretarea cărora necesită o sonorizare densă, aprofundată. Sarcina piesei include și introducerea Cheii de Bas și a unul sunet alterat (diezul).
6. *Mâța*: scopul central al piesei este de a cânta cu încheietura mâinii liberă, elastică, la care contribuie și ligile mici, în mâini succesive.
7. *Leagănul*: mișcările de legănare, moi, ale ambelor mâini sunt efectuate în mișcare paralelă.
8. *Rugămintea*: apare intonația de rugă, deja în note duble, sub forma unor „așezări“ moi ale mâinilor.
9. *Greierașul*: este o piesă dificilă care, deși compusă din doar 4 măsuri — conține un ritm punctat, salturi mari, note duble, semne de alterație adăugătoare, cât și procedeele *staccato*, *legato* și *tenuto*.
10. *Găinile*: apogiatuiri scurte cu accente și *staccato*, durate diferite, cât și diferite variante ale finalului (două volte): cu și fără pauză în mâna stângă.
11. *Cățelușii*: miniatura este structurată în mișcare melodică opusă și intervale disonante la ambele mâini (cu durate de șaisprezecimi) și mișcare paralelă în note duble (intervalele de secundă, cu durate de optimi). Interpretarea acestei piese necesită precizie, o anumită stridență și „ascuțime“, ce ar imita lătratul câinilor.
12. *Viscolul*: deși constă din doar 3 măsuri, dificultatea constă în interpretarea gamei cromatice în mâna stângă (exercițiul pentru întoarcerea degetului unu, după cel de-al doilea și al treilea), cât și în rezolvarea cadențială moale a sunetelor întârziate de la sfârșitul frazei.
13. *Țânțarul*: aceeași mișcare pe trepte cromatice în mâna dreaptă, la care se adaugă dificultatea interpretării unui cluster în mâna stângă în finalul piesei și tempoul mișcat.

În cel de-al doilea compartiment al culegerii (*Piese și adaptări pentru pian solo*) au fost incluse lucrări originale pentru pian, nepublicate, din *Albumurile pentru copii și Suitele pentru copii* ale compozitorilor din Moldova: I. Macovei (*Florica; Cânt; Cîmpoieșul; Chira-Chiralina; Chirița; Ionel; Coasa*), D. Fedov (*Dans; Doi băieți; Joc*), S. Buzilă (*Trei piese din ciclul „Piese mici pentru începători“: № 1, 3 și 7*), O. Negruța (*Noaptea în codru; Ploița de toamnă; Ceasul*) și Z. Tkaci (*Crești, pădure, și te-ndeasă*). Tot aici au fost incluse și aranjamentele pentru pian ale unor lucrări ale compozitorilor autohtoni, efectuate de profesorul A. Popovici (*Rățoiul* de Gr. Vieru și *Răsai, soare!* de E. Doga) și de I. Stolear

(fragmentele din poemele corale de S. Lungul *Glie sfântă și Să fie pace pe pământ*). Autorul culegerii mai include și 5 prelucrări de melodii populare cunoscute, pentru pian solo (*Viorelele; Doina badei; Bătuta din Briceni; Ardeleanca; Busuiocul*).

Compartimentul al treilea este intitulat *Copiii — copiii*, expresie deseori întâlnită în anii 70-80 ai secolului trecut în diferite culegeri editate în republicile sovietice. Lucrările micilor compozitori erau publicate nu doar în diverse compartimente ale creștomațiilor, ci chiar în culegeri separate.

În anii '80 ai secolului trecut, Uniunea Compozitorilor din Republica Moldova a organizat concursuri ale tinerilor compozitori. Inițiatorul și imuabilul președinte al juriului a fost profesorul, Maestrul în Arte, compozitorul Zlata Tkaci. În rubrica *Copiii — copiii* din culegerea I. Stolear sunt prezentate cele mai bune piese ale elevilor școlilor de muzică din republică, laureați ai acestor concursuri². Lucrările micilor compozitori³ au fost publicate aici în varianta în care au fost prezentate juriului.

Toate miniaturile au o denumire programatică și un anumit subiect, legat de o poveste sau fabulă cunoscută pentru copii. Astfel, *Elefantul și câțelul* de I. Lahno și *Mielul și lupul* de C. Chicușa au fost compuse după fabulele de I. Krilov; *Păianjenul și Musca guralivă* de C. Nicoară — după povestea omonimă de K. Ciukovski. Lucrările *Vulpea și găinușa*;⁴ *Șoriceii* ale micii participante Nelly Maiboros conțin chiar și scurte subiecte literare ale miniaturilor, în calitate de epigraf. Denumirile celorlalte piese incluse în rubrica în cauză nici nu necesită explicații: *Găinușa și cocoșelul* de T. Stolearov, *Greierașul* de L. Conea, *Jocuri de lumină; Jocul furnicilor* de T. Graci, *Voinicel* de C. Solomonov, *Ursul și albina* de A. Iurcu ș.a.

Cel de-al patrulea compartiment al creștomației, intitulat *Ansambluri pentru pian în patru mâini* include cele mai reușite 20 de transpuneri pentru pian la 4 mâini, efectuate de profesorii școlilor de muzică din republică (Chișinău, Cornești, Cricova, Cantemir, Bender, Dnestrovsc, Tiraspol ș.a.) în cadrul cursurilor de perfecționare.

Un interes deosebit prezintă fragmentele din muzica lui V. Slivinski la spectacolele lui V. Alecsandri: *Joc-Trio* din spectacolul *Lască-i bine și Doamna Ferchezanca și Egor* din vodevilul *Doi morți vii; Cântec de leagăn* (aranjamentul profesorului T. Zazerțeva); (cât și) transpunerile pentru pian la 4 mâini ale unor cunoscute lucrări de E. Doga: *Valsul* din filmul *Blânda și tandra mea fiară* (prof. T. Roibu) și *Sonet* (prof. S. Semionov). Unele lucrări publicate aici sub forma unor ansambluri sunt cunoscute ca miniaturi solo ale autorilor moldoveni: *Basm* de S. Șapiro (transpunere de prof. L. Cobzev), *E timpul să dormi* de A. Sokireanski (prof. L. Masliucov), *Piesă* de A. Mular (prof. I. Saițki), *Doi bujori* de Gh. Borș (prof. I. Tarnovski).

Deasemenea, creștomația conține și prelucrări originale la 4 mâini ale compozițiilor semnate de Iu. Țibulski: *Hora* (prof. L. Glușencov), *Clopoței* (prof. E. Rudic), *Pădure, pădure și Ploaia și curcubeul* (prof. I. Stolear). În compartimentul respectiv mai sunt prezente și unele aranjamente ale alcătuitorului — lucrări vocale ale Z. Tkaci (*Ceasul*), C. Rusnac (*Cântă țapul la țambal*) și E. Coca (*Azi la noi e sărbătoare*). Deasemenea, sunt transpuse, pentru pian la 4 mâini, și 3 melodii folclorice cunoscute — două *Hore* și cântecul *Foaie verde sălcioară*, aranjate de același autor pentru pian solo în creștomația precedentă.

În cuvântul introductiv al acestei ediții sunt câteva recomandări ale alcătuitorului, legate de studiul acestor lucrări: „Având în vedere nivelul diferit de dificultate pe care-l prezintă partidele în ansambluri, pedagogul poate repartiza pentru interpretare partidele mai ușoare elevilor din clasele mici, iar cele mai dificile — celor din clasele mari, sau să le interpreteze personal.“ [1, p. 3].

Autorul a efectuat și o redactare serioasă a textului muzical, indicând cu minuțiozitate digitația, hașurile, articularea, tempourile și nuanțele dinamice. În cele mai multe cazuri, I. Stolear lasă utili-

2 Toți participanții la concursul în cauză au fost, de asemenea, și primii interpreți ai propriilor lucrări.

3 În procesul de pregătire a acestor copii un aport deosebit l-au avut pedagogii acestora: A. Fiodorov, O. Negruța, V. Ciolac, O. Chiriță, T. Dianova, V. Galescu ș.a.

4 Rezumatul epigrafului primei miniaturi de N. Maiboros: „Vulpea se furișează — vrea să fure o găinușă, găina cotcodăcește și zboară pe gard, iar vulpea pleacă, întristată“.

zarea pedalei la latitudinea pedagogului, din care cauză aceasta este notată doar în unele miniaturi (*Vulpea și găinușa; Șoriciei* de N. Maiboros; *Mielul și lupul* de C. Chicuș; *Crești, pădure, și te-ndeasă* de Z. Tkaci ș.a.).

O mare parte a pieselor incluse în crestomație conțin elemente polifonice. În legătură cu aceasta, autorul culegerii relevă, că la trecerea temeii dintr-o mână la alta, o atenție sporită trebuie acordată păstrării caracterului unitar al melodiei (mai ales în cazul încrucișării mâinilor).

În încheierea acestui articol putem concludiona:

- Materialul didactic inclus în ediția vizată este mai divers decât în cea precedentă (din 2001), atât pe plan ritmic cât și modal-armonic, deschizând astfel copiilor noi căi de însușire a limbajului muzical contemporan.
- Toate lucrările originale, cât și diversele variante ale transpunerilor pentru pian (la 2 sau la 4 mâini) prezentate în culegere sunt editate pentru prima dată. Piese se succed după principiul complicării treptate.
- Particularitate importantă a acestei crestomații este și faptul că majoritatea lucrărilor incluse au trecut aprobarea pedagogică și concertistică, în practica pedagogică republicană, pe parcursul a 20 de ani. Iată de ce toate lucrările în cauză sunt foarte utile, având o valoare artistică și didactică incontestabilă, din punctul de vedere al pianistului profesional.

Referințele bibliografice

1. STOLEAR, I. *Răsai, soare!*: Album pentru elevii din școlile și studiourile de muzică: cl.I — IV. Chișinău: Pontos, 2006.
2. МИРОНЕНКО, Е. *Современные произведения молдавских композиторов для детей (Методика анализа стилистических особенностей детской музыки)*: Методические рекомендации. Кишинёв: КГУ, 1988.

ПОЛИФОНИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. СЫРОХВАТОВА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАФЕДРЫ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО

CREAȚIILE POLIFONICE DE V. SÎROHVATOV ÎN PROCESUL DIDACTIC AL CATEDREI PIAN AUXILIAR

POLYPHONIC PIECES BY V. SYROHVATOV IN THE DIDACTIC PROCESS OF THE GENERAL PIANO DEPARTMENT

GAIANĂ TESEOGU,

conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Статья посвящена анализу полифонических сочинений молдавского композитора В. Сырохватава. Автор изучает основные композиционные, стилистические и жанровые черты, характерные для данных сочинений, формулирует их дидактический потенциал.

Ключевые слова: полифония, прелюдия, fuga, партита, барочная сюита.

Acest articol este dedicat analizei creațiilor polifonice ale lui V.Sirohvatov. Autoarea studiază trăsăturile genuistice, stilistice, arhitectonice ale pieselor selectate, formulează potențialul lor didactic.

Cuvinte-cheie: polifonie, preludiu, fuga, partita, suita barocă.

The present article is dedicated to polyphonic pieces written by Moldavian composer V. Syrohvatov. The author analyses specific compositional, stylistic, genre features characteristic of these works, formulates their didactic potential.

Keywords: polyphony, prelude, fugue, partita, baroque suite.

Обновление педагогического репертуара является насущной задачей любой кафедры музыкального вуза. Нет нужды объяснять очевидное: помимо освоения достижений музыкальной классики (представителей венской классической школы и композиторов-романтиков), помимо опоры на традиции старых мастеров (творчество И.С. Баха и Ф. Генделя), особую важность во все времена приобретало изучение современной музыки, и, в первую очередь, произведений отечественных композиторов. Они, во-первых, пользуясь термином Б.Асафьева, опираются на «интонационный словарь» своего народа, и, во-вторых, вовлекают сегодняшние музыкальные интонации, отражают актуальное музыкальное мышление, наиболее востребованные интонации эпохи, тем самым связывая музыку прошлого с музыкой будущего.

В этом контексте особое внимание приобретают те сочинения молдавских композиторов, которые, будучи созданы на протяжении XX века, не получили достаточного освещения в научной литературе, не были представлены ни в исполнительской практике, ни в педагогическом процессе. Между тем среди таких опусов можно обнаружить разные по своим жанровым ориентирам и музыкальной стилистике произведения, нередко талантливо написанные и заслуживающие внимания.

В этом ряду стоит и ряд полифонических работ молдавского композитора В.Сырохватова, к сожалению, преданного забвению. Его наследие включает оперы, сочинения для симфонического оркестра, хора, камерных ансамблей, солирующих инструментов, музыки для кино и театра. Что касается жанров фортепианной музыки, его перу принадлежат *Две молдавские сонаты* (1959—1961), *Три прелюдии и фуги* (1961—1963), *Партита* (1962), различные пьесы для фортепиано.

Пожалуй, единственным актом, выводящим творческое наследие композитора из небытия, стало издание в 2002 году сборника *Полифонические произведения* [1], куда вошли Прелюдия и фуга с-moll op.13 и Партита, посвященная С.Т. Рихтеру. Оба произведения ни разу не подвергались изучению исполнителей и педагогов. Данные о них не содержатся в диссертационных работах Р. Спрынчан и И. Хатиповой.

Тем очевиднее необходимость анализа этих опусов с двух точек зрения: во-первых, с точки зрения особенностей музыкального языка, структуры этих произведений, жанровых и стилистических закономерностей с тем, чтобы выявить своеобразие этих опусов, их оригинальность и ценность. Во-вторых, их важно изучить в плане исполнительских и методических рекомендаций, выявить их дидактический потенциал, определить, для каких специальностей, для какого уровня студентов пригодны эти пьесы, как наиболее эффективно построить процесс работы над ними в классе общего фортепиано.

Необходимо также выявить ту роль, которую эти произведения могли бы сыграть в учебном процессе на кафедре общего фортепиано Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств, а также сформулировать некоторые методические рекомендации, которые были бы полезны педагогам и студентам кафедры.

Прелюдия и фуга с-moll op.13 представляет собой мини-цикл, типичный для эпохи барокко в целом, и для творчества И.С. Баха, в частности, что создает определенные позитивные предпосылки в изучении этого произведения. Студенты разных специальностей, которые, в соответствии с учебными планами, исполняют полифонические пьесы (в большей мере, мини-циклы из *Хорошо темперированного клавира*, реже — сочинения Д. Шостаковича, Р. Щедрина, П. Хиндемита), имеют некоторые познания и навыки исполнения полифонической музыки. Им изначально ясен общий композиционный замысел, контраст импровизационного стиля изложения в прелюдии и развитой полифонической формы в фуге.

Прелюдия основана на моторной, текучей фактуре (группы шестнадцатых звуков в партии правой руки и восьмых — в левой руке). По своим стилистическим характеристикам это неobarocko. Об обновлении музыкального языка говорят такие факторы, как использование в тональности с-moll IV повышенной ступени, а также применение этого же приема в аккордах побочных ступеней лада, например, звук *ре бекар* в разложенном аккорде *си бемоль — ре — фа*.

Важно подчеркнуть необходимость точного с ритмической и сонорной точки зрения артикулирования мелодических линий в обеих руках, «сухое», четкое клавирное звукоизвлечение, соблюдение авторских указаний, касающихся т.н. «скрытого многоголосия». Необходимо также обратить внимание студентов на гармонический фактор, чрезвычайно важный в произведениях подобного типа. Если мы работаем со студентами по специальности «музыковедение», «композиция», «хоровое дирижирование», можно рекомендовать выполнить гармонический и тональный анализ пьесы, с тем, чтобы осмысленно подчеркивать смену тональных центров и отдельных гармонических красок внутри пьесы. В контексте сказанного нужно обратить внимание и на тонально-гармоническую логику пьесы в целом, т. к. она написана в старинной двухчастной форме. Ее первый раздел заканчивается в тональности доминанты, в ней же начинается второй раздел, который в процессе развития музыкального материала возвращает изложение в основную тональность.

Несмотря на отдельные стилевые признаки музыки XX века, все же прелюдия рождает множество ассоциаций с прелюдиями И.С. Баха, что находит подтверждение в каденции, имеющей много общего с каденционным разделом до-минорной прелюдии и фуги из 1 тома *Хорошо темперированного клавира*. Прием *attacca* прелюдия переходит в фугу, которая также демонстрирует собственный подход В. Сырохватова к барочному полифоническому жанру.

Необычность фуги очевидна с самого начала: так, к примеру, первое изложение темы представлено не одногласно, а в октаву, что придает звучанию в низком регистре больший объем, массивность и основательность. Еще одним фактором, подчеркивающим индивидуальность творческого решения, стал выбор размера 4/2 в темпе *lento maestoso e sempre sostenuto*, не вполне типичный для жанра фуги, и скорее, напоминающий о русской музыке (былинныя распевы в операх Н.А. Римского-Корсакова и А.П.Бородина нередко связаны с таким типом размера и группировки).

Четырехголосная фуга основана на следующем порядке вступления голосов: бас-тенор-альт-сопрано. Важно показать студенту не только появление каждой темы или ответа (в данном случае он тональный), но и проследить слухом и исполнительски выделить удержанное противосложение. По своей композиционной структуре она трехчастна: в среднем разделе необходимо вместе со студентом выявить стреттное проведение темы в тональности *си бемоль минор* и *ми бемоль минор*, проведение темы в басу в *фа-миноре*. Реприза связана с проведением темы в партии тенора в тональности до-минор. Тональный ответ в партии альты излагает видоизмененную тему в обращении в тональности доминанты, а заключительное проведение темы в основной тональности снова доверено басу октавами, как это было в начале, с сохранением регистровой диспозиции голосов. Тем самым композитор создает некую акустическую и композиционную арку, цементирующую все сочинение.

Еще одним полифоническим приемом, заслуживающим внимания, является использование нестройной стреттной имитации в интерлюдии перед последним проведением темы в среднем разделе. Вообще, особенность фуги В.Сырохватова состоит в том, что стихия импровизационности, прелюдийность все время прорывается в строгую упорядоченность структуры фуги (разумеется, там, где это уместно — в зоне интермедий).

Партита В. Сырохватова, посвященная С.Т. Рихтеру, по своей структуре представляет собой барочную партиту с последующим чередованием частей: Прелюдия, Аллеманда, Куранта, Сарабанда, Гавот 1, Мюзет (Гавот 2), и финальная часть Жига. Подчеркнем, что само название «партита» происходит от итальянского *partito*, по латыни «делю». В музыке европейского Барокко этот термин использовался как синоним сюиты. В старинной музыке партиты можно встретить в творчестве Дж. Фрескобальди, и, конечно, И.С. Баха. Таким образом, «в 17-18 вв. термин «партита» понимался также как равнозначный термину «сюита» (см., например, партиты И.С. Баха для скрипки соло, для клавира). В этом значении термин применяется и некоторыми ком-

позиторами XX века (А. Казелла, Ф. Гедини, Г. Петрасси, Л. Даллапиккола) [2, с. 193].

Будучи одной из разновидностей многочастных циклических форм инструментальной музыки, сюита, как известно, состоит из нескольких самостоятельных, контрастирующих между собой частей, которые объединяются общим художественным замыслом. В нашем случае композитор не только использовал типичное для жанра чередование танцев, но и опирался на стилистику неobarocko, придав всему циклу удивительную цельность и образное единство.

Известно, что сюита в своем «классическом» виде сформировалась в творчестве И.Я. Фробергера, который установил последовательность танцев: «за умеренно медленной аллемандой (4/4) следовали быстрая или умеренно быстрая куранта (3/4) и медленная сарабанда (3/4). Позднее Фробергер ввел четвертый танец- стремительную жигу, которая вскоре закрепилась как обязательная заключительная часть» [3, с.360].

Позднее появилась традиция дополнительных, «вставных» танцев, помещаемых между сарабандой и жигой (менуэт, гавот, бурре), а также т.н. «дубли». Дубль представлял собой орнаментальную вариацию на один из танцев. Возвращаясь к структуре сюиты В. Сырохватова, мы видим, что композитор использует типичные для жанра сюиты танцы, сохраняя их ритмические особенности, размеры (в случае сарабанды он использует $\frac{3}{4}$ вместо $\frac{3}{2}$).

Прелюдия, вполне типичная для циклов подобного толка, в медленном темпе (*Molto sostenuto*) основана на контрастно-полифонической фактуре. Линеарность мышления композитора проявляется в одновременном изложении то 3, то 4 контрастных мелодических линий, построенных по принципу комплиментарности (ритмической, регистровой, мелодической). Музыкальный язык довольно сложен. Так, к примеру, композитор строит всю часть на исходной мелодико-ритмической ячейке в басу, однако она не повторяется точно, внутри ее всегда изменяются метрические условия. Она приходится каждый раз на иную долю такта, тем самым усложняя исполнительские задачи, особенно принимая во внимание тот факт, что, помимо исполнения этой линии, студент должен прослушать, исполнить и другие контрастные элементы фактуры. Этот прием скорее можно отнести к особенностям метроритмического мышления композиторов XX века.

Исполнение этой пьесы сложно и с точки зрения координации рук: например, студенту необходимо исполнять пунктирный ритм в верхнем слое фактуры, остинатную фигуру в басу, а также связно провести и прослушать еще одну мелодическую линию в правой руке.

Вторая часть цикла, **Аллеманда**, также написана в старинной двухчастной форме с типичным тональным соотношением частей: от тональности си бемоль минор — к доминанте в конце первого раздела и затем через тональность субдоминанты происходит возвращение в исходную тональность. Фактура этой пьесы строится на канонической имитации в октаву, с шагом вступления 1 такт, создавая прекрасные предпосылки для освоения полифонической формы. В процессе изучения этой пьесы возникают определенные аллюзии с двухголосными инвенциями И.С. Баха. Одной из проблем для пианиста в данной пьесе является исполнение украшений, а именно форшлаги и трели в каденциях первого и второго разделов музыкальной формы, которые должны быть исполнены точно — как с метроритмической точки зрения, так и с точки зрения стиля.

Куранта — более подвижная пьеса (*Allegro con brio*), требующая от исполнителя владения иными, по сравнению с Аллемандой, штрихами — *staccato* и *non legato*. Двухголосная фактура основана на сочетании имитационной и контрастной полифонии. Следует отметить довольно высокий уровень хроматизированности музыкального языка этой пьесы в условиях тональности с 5 бемолями, которая потребует от студентов более длительного разучивания. Учитывая темповые обозначения, эта часть цикла — одна из самых технически сложных, поэтому необходимо разработать упражнения для выучивания и запоминания наиболее трудных и неудобных мест, а также особое внимание уделить аппликатуре.

Сарабанда имеет необычное строение. Ее первая часть представляет собой 2 вариации на *basso ostinato*, масштабы вариации — 8 тактов. Первая излагает тему *basso ostinato* в низком регистре с октавными удвоениями, которые ранее уже встречались в Фуге, а вторая обогащает исходное звучание баса в октаву контрастной линией в партии правой руки.

Во второй части старинной двухчастной формы композитор отказывается от идеи старинных вариаций в пользу более свободного построения, основанного на контрастном двухголосии, однако мелодическое «наполнение» этих линий основывается на начальных интонациях вариаций, а экспонирование темы в басу в тональности доминанты сохраняет некоторые признаки темы вариаций. С технической точки зрения здесь требуется очень точное, исполнительски корректное звучание октав — компактное, без «грохота», не перекрывая динамически контрапунктирующую линию в правой руке.

Гавот 1 и Гавот 2, по сути, представляют собой единую пьесу, написанную, как известно, в сложной трехчастной форме с серединой типа трио (ее роль как раз и исполняет Гавот 2). Подтверждение сказанному содержится в ремарке В.Сырохватова в конце Гавота 2, он же Мюзет (*Gavotte I da capo senza ripetizione*). Это очаровательный танец на основе контрастного двухголосия, в котором партия левой руки выполняет роль подвижной и развитой басовой мелодической линии. Уровень хроматизированности, сложности музыкального языка весьма умеренный, однако можно обнаружить некоторые аллюзии с «Гавотом» С. Прокофьева. В целом пьеса не сложна, однако требует от студента работы над партией левой руки во второй части (14-16 такты), а также выдерживания характера танца — грациозного, учтливового, в немного шутовском духе (см. авторскую ремарку *poco scherzando*).

Еще более проста средняя часть на основе «волыночных» басов — выдержанных квинт в партии правой руки. Эту пьесу отдельно можно порекомендовать для исполнения менее продвинутыми студентами. Важно подчеркнуть, что данная пьеса будет способствовать освоению современного музыкального языка уже на ранних этапах обучения игре на фортепиано.

И, наконец, финальная пьеса цикла — **Жига**, написана в типичном для нее размере 12/8 в быстром темпе (*Presto*) и требует от студента подвижности аппарата, точности исполнения различных штрихов, ритмической дисциплины, умения выдерживать однородный темп на протяжении всей пьесы, выполняя функцию завершения цикла. Жига больше предыдущих пьес по своим масштабам, хотя композиционно композитор придерживается той же логики — старинная двухчастная форма. Эта пьеса также представляет определенную сложность с точки зрения разучивания текста из-за относительной хроматизированности, сложности музыкального языка.

Подводя итоги анализа полифонических пьес В. Сырохватова, отметим высокое качество музыкального материала, прекрасное знание содержательных и структурных аспектов полифонических форм эпохи Барокко, разнообразие фортепианной фактуры, ритмическое богатство анализируемых пьес. С дидактической точки зрения — это прекрасное дополнение к классическому полифоническому репертуару. И концепционно, и технически произведения молдавского композитора прекрасно вписываются в традиции изучения полифонических жанров, и имеют право быть использованы в педагогическом процессе, пополнить аналитические программы по предмету «общее фортепиано» и списки произведений полифонических жанров, рекомендуемых для изучения. Пример В.Сырохватова еще раз доказывает, что ресурсы творчества молдавских композиторов XX века еще не освоены полностью, в тени по-прежнему остаются прекрасные произведения для фортепиано, достойные исполнения и изучения.

Библиографические ссылки

1. СЫРОХВАТОВ В. *Полифонические произведения*. Кишинэу: Понтос, 2009.
2. *Партита*. Музыкальная энциклопедия, Т.1, Москва: Советская энциклопедия, 1978.
3. МАНУКЯН И. *Сюита*. Музыкальная энциклопедия, Т. 5, Москва: Советская энциклопедия, 1981.

IDEI ȘI GENURI ÎN CREAȚIA LUI IOAN SCĂRLĂTESCU

CONCEPTS AND GENRES IN IOAN SCĂRLĂTESCU'S ART

CARMEN STOIANOV,

profesor universitar, doctor,
Facultatea de Arte, Universitatea „Spiru Haret”, București, România

Compozitor și scriitor, Ioan Scărlătescu a fost o personalitate cunoscută la începutul secolului XX. Creația sa muzicală s-a axat pe intimitatea genul cameral iar liedurile sale pe versurile unor cunoscuți poeți sunt o expresie a romantismului de influență germană.

Cuvinte-cheie: *compozitor, scriitor, creație camerală, lied.*

Composer and writer, Ioan Scarlatescu was a well-known personality in the early twentieth century. His work was focused on the chamber musical genre and his songs for voice and piano on known poets lyrics are an expression of the influence of German romanticism.

Keywords: *composer, writer, chamber music, songs.*

Sunt multe de spus și de scris despre acest nume, practic — dacă nu necunoscut — mult prea puțin cunoscut astăzi... un nume pe nedrept uitat, căci Ioan Scărlătescu a fost una din acele conștiințe artistice care a căutat și a aflat împlinirea pe multiple fronturi.

Personalitatea acestui reprezentant al culturii noastre literar-muzicale în primele decenii de secol XX uimește prin multitudinea de ipostaze în care a fost cunoscut de către contemporani. A fost în egală măsură muzician creator sau interpret — excelent pianist dar și dirijor al Capelei Române din Paris! — cronicar muzical sau pedagog; adăugăm acestei dimensiuni și pe cea de cea de dramaturg și poet. Ca o paranteză, se poate insera aici și informația că una din piesele sale a fost montată la un teatru vienez.

Așadar, în același timp un fin literat — poet și dramaturg — dar și un cunoscut muzician — pianist și compozitor — recunoscut ca atare și apreciat atât în țară cât și peste hotare, Ioan Scarlatescu și-a impresionat contemporanii prin uriașa sa forță de muncă. Despre Viena, centru în care și-a desăvârșit studiile începute la Conservatorul bucureștean se poate chiar afirma că a fost orașul de adopție al compozitorului; a frecventat și a absolvit aici *Academie fur Musik und darstellende Kunst*, revenind de multe ori în capitala Austriei cu plăcerea regăsirii unui mediu cultural propice.

Dacă astăzi obișnuții sălilor de concert sau melomanii pasionați îl cunosc doar în calitate de compozitor al unei piese de mare succes de public, *Bagatela pentru vioară și pian*, simțim nevoia să facem câteva precizări în acest sens. Dincolo de *Bagatela* dedicată inițial lui George Enescu și apoi lui Sandu Albu, piesă intrată în repertoriul enescian, al lui Sandu Albu, dar și în cel al altor mari violoniști ai lumii între care Fritz Kreisler, Jacques Thibaud, Henry Sheryng, există o serie de alte piese care au întreținut viu interesul pentru creația sa; între acestea — *Menuet*, *Nocturnă* și *Sonata pentru vioară și pian*, toate trei intrate în repertoriul lui George Enescu, precum și *Valse-Caprice* interpretat de pianista Sofia Cosma. Cu toate acestea, așa cum o arătam mai sus, Ioan Scarlatescu rămâne un nume uitat în colbul vremii...

Deosebit de apreciat de rafinata poetă și om de cultură care a fost Regina Elisabeta a României, cunoscută prin pseudonimul Carmen Sylva cu care semna ca literat, era un obișnuit al casei regale; pianistul Ioan Scarlatescu a concertat adesea la Palatul Regal din capitală și la Castelul Peleş de la Sinaia.

Dar nu numai casa regală și invitații acesteia îi apreciau arta pianistică în calitate de solist și acompaniator; în același timp, Ioan Scarlatescu era și un invitat special al seratelor muzicale ale vremii ce aveau loc în case de muzicieni sau literați, oameni ce au amprentat cultura românească.

Se număra printre invitații seratelor muzicale din casa sopranei și profesoarei de cânt a Conservatorului bucureștean Carlotta Leria și frecventa cenaclul *Convorbiri Literare* fiind invitat permanent al după-amiezilor în care, în casa lui Titu Maiorescu din strada Mercur nr. 1 se făcea muzică; teancul de scrisori schimbate între Ioan Scarlatescu și Titu Maiorescu, scrisori păstrate la Biblioteca Academiei Române și axate, în exclusivitate pe problemele majore ale culturii noastre, pe consultări privind creația literară sau pe informări privind marile evenimente culturale din țară și de peste hotare stau dovadă a caldei aprecieri de care se bucura din partea literatului. Decupăm mai jos un fragment din care se poate citi ceva despre relația dintre Ioan Scarlatescu și Titu Maiorescu: „Adevărata emoțiune a unui poet sau muzicant emoționează și pe cel care primește „a fresco“-n suflet scrierea, ca-n momentul când a surprins pe autor”¹. Fraza poate fi un *motto* al profesiei de credință ce i-a călăuzit pașii pe aspra cale a impunerii sale ca literat și muzician deopotrivă.

Compozitor, pianist, pedagog, dar și poet, dramaturg, publicist....Acesta a fost Ioan Scarlatescu, creator a cărui viață aparține deopotrivă secolelor XIX și XX, căci s-a născut și s-a format în ultimul pătrar al secolului romantic, s-a perfecționat în studiul muzicii și al literaturii și a activat pe tărâmul artelor surori în primele două decenii de veac XX. În cursul scurtei și frământatei sale existențe, revista *Muzica* a găzduit de multe ori în paginile ei articole despre Scarlatescu, eseuri ori analize și cronici ale unor evenimente muzicale în care se vorbea despre el în calitate de creator al unor apreciate opusuri. La rubrica muzicală, în mai toate revistele timpului — *Curierul Artelor*, *Rampa*, *Luceafărul*, *L'Independance Roumaine* ș.a. — sub semnături de notorietate: Juarez Movilă, George Breazul, Mihail Mărgăritescu apăreau articole ce îi elogiau arta componistică și interpretativă, consemnând uriașul succes de public al „recitalurilor Scarlatescu“....Acesta în ciuda faptului că nu a fost un răsfățat al sorții în ceea ce privește programările în recitaluri.

În cazul său există două motive ce explică situația: primul ar fi acela că o mare parte a vieții și-a petrecut-o în străinătate, la Viena, Leipzig și Paris. Cel de-al doilea motiv trebuie căutat în modestia sa exagerată, căci nu scăpa niciodată ocazia de a spune prietenilor că se consideră mai bun ca literat decât ca muzician; fiind o fire retrasă, se simțea mult mai bine în cercurile de prieteni, făcând muzică sau discutând teme artistice decât să se afle în lumina reflectoarelor, pe un podium de concert.

Analiza creației sale demonstrează și ea că Scarlatescu prefera intimitatea cameralului: genul miniatural, cu mici excepții este cel care îi domină catalogul creației; desigur, există și sonate sau suite pentru vioară și pian și sonate, variațiuni sau schițe simfonice pentru pian dar rămase neorchestrate!

Muzica de cameră i-a oferit prilejul de a transpune în sunete acea dorință de intimitate care l-a stăpânit dintotdeauna, și atunci când scria versuri, și atunci când compunea. Deși poet, a folosit întotdeauna în lieduri poeziile altora, poeți celebri sau nu, urmărind să evidențieze ideea poetică dominantă — de regulă de esență filosofică — ce l-a călăuzit în realizarea lor.

Tema filosofică a vieții și a morții, a aspirației spre esența lucrurilor, tema naturii și a iubirii, a despărțirii și a tristeții neconsolate — într-un cuvânt tematica romantică este cea pe care s-a fundamentat ceața lui Ioan Scarlatescu.

Atât în lucrările vocale cât și în cele instrumentale, concizia, exprimarea directă, aspirația spre calitate caracterizează gândirea muzicală a compozitorului; chiar și în sonate, concizia și claritatea formei se opun dezvoltărilor spectaculoase, grandioase, compozitorul optând pentru tiparul sonatelor haydniene, cu o scurtă prelucrare a temelor în dezvoltare.

A conceput și s-a exprimat doar în forme miniaturale căci celelalte i se păreau improprii lirismului său. Astfel, în creația sa pentru pian sau vioară și pian domină miniatura, chiar dacă unor opusuri le-a fost insuflat un caracter de virtuositate — cum este cazul *Valsurilor* sau al *Vaiiațiunilor* pe diverse teme (românești, germane, irlandeze) — spre exemplu. Tenta confesivă o aflăm în *Doine*, *Nocturne*, *Arii*, *Cântece fără cuvinte*. Cel mai bogat reprezentat în creația sa este, fără îndoială, genul miniaturii vocal-instrumentale, liedul. Ioan Scarlatescu se alătură astfel, prin creația sa de lied, lui Gheorghe Dima sau

1 Biblioteca Academiei Române, Corespondență, fondul Maiorescu Titu, scris. V

George Stephănescu, îmbogățind creația românească pe acest palier la nivelul fruntariilor de secol. Filiația romantică și postromantică germană este ușor de sesizat, audiția liedurilor sale dezvoltându-se un compozitor original, cu multă fantezie armonică și melodică, având un deosebit simț al frazei și al nuanțării poetice.

Numărul mare de lucrări ale lui Ioan Scarlatescu l-a determinat pe Mihail Grigore Poslușnicu să îl considere un compozitor fecund. Și trebuie să recunoaștem că față de înaintașii sau contemporanii săi nu s-a aflat în inferioritate. Este însă regretabil că liedurile sale, atât de bine realizate din punct de vedere componistic, au fost date astăzi uitării.

Dacă ar fi să concluzionăm asupra personalității sale, am putea-o face cu o singură frază: Ioan Scarlatescu a dorit întotdeauna să rămână poet în muzică și a reușit acest lucru în întreaga sa creație camerală iar, în interiorul acesteia, în lied, fiind unul dintre cei ce au pus pietre la temelie acestui inefabil gen în creația românească, un gen în care muzica și versul dau viață ideii și orizont sentimentului.

CULEGERI DE MUZICĂ PENTRU PIAN DIN REPUBLICA MOLDOVA: CRESTOMAȚIA MUZICALĂ „PE ARIPI DE CÂNTEC“ ÎN REDACȚIA IRINEI STOLEAR

COLLECTIONS OF MUSIC FOR PIANO IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE MUSICAL COLLECTION „ON THE WINGS OF A SONG“ UNDER THE EDITORSHIP OF IRINA STOLIAR

ELENA GUPALOVA,

lector superior universitar, doctor în studiul artelor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo“ din Bălți

Autorul acestui articol pune în discuție o colecție de note muzicale pentru pianistii începători „Pe aripi de cântec“, publicat sub redacția pedagogului-pianist Irina Stolear. Repertoriul acestui manual constă din cântece și dansuri populare moldovenești interpretate în mod tradițional.

Modul de instruire utilizat în acest manual este sistematic și curent. Toate piesele din colecție sunt aranjate pe principiul complexității progresive: alternativă, apoi jocul ambelor mâini, elemente de polifonie, asimilarea acompaniamentului, interpretarea într-un ansamblu. Din punct de vedere pedagogic, manualul este orientat și spre dezvoltarea unor tehnici asociate cu tradițiile dansurilor populare moldovenești.

Cuvinte-cheie: *colecție de note muzicale, manual, pianisti începători, cântece și dansuri populare moldovenești, elemente de polifonie, interpretarea într-un ansamblu.*

The author of the article raises for discussion the collection of music for beginning pianists „On the wings of a song“ published under the editorship of teacher-pianist Irina Stolear. The educational repertoire included in the collection consists of Moldovan folk songs and dances performed in a traditional manner.

The way of training, presented in the manual, is systematical and consecutive. All the pieces in the collection are arranged according to the principle of increasing complexity: alternation, playing with both hands, elements of polyphony, assimilation of accompaniment, playing in an ensemble. From a pedagogical point of view the manual is focused on the development of some techniques concerning the traditions of Moldovan folk dances.

Keywords: *collection of music notes, manual, beginning pianists, Moldovan national songs and dances, elements of polyphony, playing in an ensemble.*

Încă de la începutul secolului XXI (în anul 2001), la editura Pontos a văzut lumina tiparului una din cele mai reușite crestomații muzicale pentru pianistii începători: *Pe aripi de cântec* (Album pentru

pianiști începători) [1], bazată pe o selecție de materiale folclorice. Culegerea în cauză a fost îngrijită de Irina Stolear — cadru didactic de categorie superioară, ce activează la liceul „S. Rachmaninov“.

În calitate de colaborator al cabinetului didactico-metodic, în anii '80 ai secolului trecut, I. Stolear a cutreierat satele și centrele raionale din întreaga republică, susținând lecții, lecții deschise și concerte cu caracter instructiv. În rezultatul testării pedagogilor și a elevilor școlilor de muzică, treptat, i-a apărut ideea de a edita un manual pentru pian, care ar avea drept punct de plecare folclorul moldovenesc. Mai târziu (în temei, din cauza absenței unor exemple și exerciții muzical-didactice în care s-ar întrevedea caracterul specific al muzicii naționale) ea a renunțat la această idee, luând o altă decizie — de a adapta la posibilitățile interpreților începători materialul muzical vocal și instrumental național deja existent.¹

Culegerea *Pe aripi de cântec* a fost adresată elevilor pianiști ai claselor pregătitoare și începătoare (primul an de studiu). De asemenea, acest material poate fi utilizat și în clasele următoare ale școlilor de muzică, ca material pentru citirea notelor la prima vedere, pentru intuirea după auz a acompaniamentului sau pentru transpoziție. Ediția în cauză conține melodii populare caracteristice, ușor de memorizat, selectate din culegerile de folclor ale lui P. Stoianov [2], G. Ceaikovski [3], V. Curbet [4] și alte surse folclorice. I. Stolear a fost interesată în primul rând de temele de dans, care pot fi transpuse cu ușurință pentru două mâini, fragmente nu prea mari ca volum, dar foarte expresive, care se evidențiază în cadrul structurilor multipartite.

Crestomația în cauză propune micilor pianiști cele mai cunoscute melodii populare: *Băsmăluța, Ițele, Alunelul; Sultănica; Bobul; Chiriac; La morișcă; Hai, Ileană; Dor de mamă; Cărăbuș; Ursulică cel bălan; Baraboi; Brâu; Soro, soro; Vino, vino, surioaro; Lângă malul Dunării; Cine joacă horele; Tinerețe; Bucuria; Drăgușele* ș.a. Tot aici au fost incluse și cele mai populare melodii ale unor cunoscuți compozitori autohtoni: I. Macovei (*Tăpușele, Trei iezii; 8 martie; Lie, lie, ciocârlie; Auraș-păcurăș; Graiul meu; Cântec de leagăn*), A. Tamazlăcaru (*Peștișorul; Zburdă iedul pe muncel*), C. Rusnac (*Pleacă broasca la oraș; Mama; Cum se spală ariciorii*), S. Lungul (*Mingea nouă; La școala iepurașilor*), E. Doga (*Zece frățiori; Frunza și soarele; Fluierașul; Rășai, soare*), Z. Tkaci (*Ghiocelul*), V. Rotaru (*Înainte de ploaie; Eu mă spal; Ursul în pădure*), T. Zgureanu (*Izvoraș; Dor; Cucul*), O. Negruți (*Motânașul*), V. Zagorschi (*Pâine-pâiniță*), Iu. Țibulschi (*Bradule; Doi cocoși; Casa mea*), E. Mamot (*Cui îi place a hori*), B. Dubosarski (*Vaporașul*), Gh. Mustea (*Mingea*) ș.a.

Poetul Gr. Vieru este și el prezent în această crestomație, oferind copiilor lucrări muzicale (*Anotimpuri în culori; Melc, melc, codobelc; Să trăiți, să-nfloriți; Vino, peștișor; Cine cântă-așa; Cucule; Dragă mi-i hora; Unde mergi, tu, mielule?*), pe care aici le semnează în calitate de compozitor. De asemenea, ediția mai cuprinde și 10 ansambluri pentru pian la 4 mâini: 6 prelucrări ale unor melodii populare cunoscute (*Ghicitoare; Măi, curcane; Primăvara; Mulți ani trăiască; Patria mea; De-a cucu*) și aranjamente ale unor lucrări muzicale semnate de A. Chiriac (*Pom acasă; Pui de vrabie*), B. Dubosarski (*Cine ascultă muzica*) și Gr. Vieru (*Rățoiul*).

În aranjamentele sale pentru pian (112 miniaturi pentru copii, dintre care 102 sunt pentru pian solo), I. Stolear a utilizat două variante ale materialului folcloric inițial: melodie notată pe un singur rând și cântec pentru copii cu acompaniament instrumental nu prea dificil. Pentru un șir întreg de melodii populare redactorul ediției a compus un acompaniament comod pentru interpretare (sau compartimente menite să întregescă ideea muzicală, în ansamblurile la 4 mâini), iar în cântecele pentru copii a utilizat doar melodia, pe care a aranjat-o la două mâini.

Repertoriul didactic al ediției în cauză constă din cântece și dansuri populare moldovenești, în cea mai mare parte, aranjate în manieră tradițională. Toate aceste materiale au fost selectate cu un deosebit simț estetic, iar prelucrările melodiilor folclorice au fost prezentate în notație firească, în concordanță cu trăsăturile metro-ritmice specifice muzicii populare. Elementul național transpare în mijloacele de expresie muzicală a fragmentelor incluse în culegere: în structura melodică, metro-ritmică, modală și în cea sintactică, în particularitățile cadențelor ș.a.m.d.

1 Din interviul realizat de către I. Stolear, autorul culegerii la 1.12.2006.

În procesul de selectare a melodiilor, autorul a respectat criterii precise, menite să faciliteze însușirea acestora. O parte a melodiilor destinate transunerii au suferit anumite modificări din partea autorului, fiind incluse aici doar parțial. Pentru lucrările muzicale de dimensiuni mici au fost alese tonalități cu armuri reduse; digitația a fost adaptată posibilităților pianiștilor începători. Pentru a facilita însușirea ritmului, fiecare melodie este însoțită și de versuri pentru copii, cimilituri, ghicitori menite să trezească copilului asociații vizuale mai pregnante (*Zburdă iedul pe muncel; Melc-melc; Auraș-Păcuraș ș.a.*). De asemenea, autorul a acordat o mare atenție și redacției muzicale propriu-zise, indicând cu minuțiozitate digitația, hașurile, articulația, tempourile și nuanțele.

O importanță metodică deosebită o au în alegerea dată câteva momente: întâi de toate, autorul scoate în evidență, la o primă etapă de instruire, intonațiile ritmice din 2-3 sunete, care sunt familiare copilului (râsul, imitarea păsărilor, numărătorile, cântecele-cimilituri, cântecele de leagăn, bătăile din palme, salturile din timpul dansului ș.a.m.d.); și însăși metoda de expunere a materialului muzical, care este prezentat sub formă de cântec pentru copii sau cimilitură (vers sau numărătoare).

Desfășurarea procesului de instruire propus în această alegere didactică poartă un caracter consecvent și bine sistematizat. Întrucât formulele ritmice specifice melodiilor populare sunt destul de variate — apar desene ritmice punctate, sincopate, triolete ș.a.m.d., — acestea necesită o însușire treptată și bine planificată² Toate piesele din cadrul culegerii se succed conform principiului creșterii dificultății (cântarea cu mâini separate, mai apoi cu ambele mâini, cântarea în ansamblu, elemente polifonice (canoane de dimensiuni mici), familiarizarea cu acompaniamentul: mai întâi unul sau două sunete în mâna stângă, mai apoi un interval, un acord ș.a.m.d.).

Așadar, următoarelor procedee, le sunt dedicate miniaturile corespunzătoare:

- Procedului non-legato — miniaturile 1–11,
- Hașurii legato — nr.12, 13, 23, 29, 37, 39, 43, 63, 88, 98 ș.a.
- Procedul staccato — nr. 100 -102, 112 ș.a.
- Însușirea cheii bas — nr. 50, 52, 55, 73, 74, 77 ș.a.
- Ritmul punctat — nr. 76, 90, 96 ș.a.
- Ritmul sincopat — nr.51, 70, 89 (în mâna stângă) ș.a.
- Triolete — nr. 45, 94, 95 ș.a.
- Apogiaturi și melisme — nr. 78, 79, 81, 83, 97 ș.a.

De asemenea, alegerea conține și indicațiile metodice ale redactorului, legate de însușirea procedeelelor întâlnite în muzica populară moldovenească: „Melismele, întâlnite în interpretarea lăutărească, trebuie să fie cântate cât mai expresiv, într-o sonoritate plină și largă. În cazul când interpretarea este dificilă și necesită eforturi mai mari din partea unor copii, profesorul poate simplifica sau omite melismele din programul propus, pentru a se întoarce la acestea mai târziu“ [1, p. 3-4.]. În cuvântul introductiv, autorul de asemenea propune elevilor câteva exemple muzicale într-o melismatică simplificată.

Crestomația se bazează pe principiile deja cunoscute ale pedagogiei muzicale. În special, aceasta se referă la principiile selectării repertoriului și la ideea ca instruirea trebuie să se bazeze pe formarea unei percepții auditive prealabile.

În această lucrare autorul își propune:

- de a introduce în practica pedagogică a instruirii pianistice inițiale intonații specifice muzicii moldovenești;
- de a forma auzul muzical și abilitățile pianistice de bază ale copilului, pe exemplul unor cântece, dansuri, piese mai simple, ce conțin formule modale și ritmice caracteristice muzicii naționale;
- de a axa bazele instruirii pianistice pe melodii moldovenești simple, ușor de memorizat, aranjate pentru pian de însăși alcătuitoarea acestora.

² I. Stolear a renunțat, în crestomația dată, la exerciții și studii instructive speciale. Partea tehnică aici este inclusă oarecum în piesele propriu-zise.

Importanța acestui original „abecedar muzical“ rezidă în faptul că el este menit să trezească interesul și dragostea copilului către arta muzicală populară.

Culegerea reprezintă o primă lucrare fundamentală în domeniu dat, apărută la noi în republică, care este foarte apropiată de criteriile moderne acceptate în școala pianistică pentru primii ani de studiu. Nu întâmplător, în introducerea la această publicație didactică, autorul arată: „Culegerea-album este dedicată copiilor ce studiază pianul și își propun următorul scop: de a însuși cât mai repede materialul programului de studiu pentru muzicienii-începători.“ [1, p. 3]. Prin urmare, creșterea este foarte valoroasă și eficientă pentru etapa inițială de studiere a instrumentului de către elevii școlilor de muzică și liceele din Republica Moldova.

Referințele bibliografice

1. STOLEAR, I. *Pe aripi de cântec*. Album pentru pianiștii începători. Chișinău: Pontos, 2001.
2. STOIANOV, P. *500 melodii de jocuri din Moldova*. Chișinău, 1972.
3. CEAIKOVSKI, G. *Doine, cântece, jocuri*. Chișinău, 1972.
4. КУРБЕТ, И., МАРДАРЬ, М. *Молдавские народные танцы*: Из репертуара Государственного ансамбля народного танца „Жок“. Кишинёв, 1969.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ СТУДЕНТАМИ ВОКАЛИСТАМИ И ПИАНИСТАМИ ЖАНРА СТАРИННОГО РУССКОГО РОМАНСА

RECOMANDĂRILE METODICE LA STUDIAREA DE CĂTRE STUDENȚII VOCALIȘTI ȘI PIANIȘTI A GENULUI ROMANȚEI RUSE VECHI

METHODICAL RECOMMENDATIONS TO THE STUDENTS-VOCALISTS AND PIANISTS FOR STUDYING THE GENRE OF THE OLD RUSSIAN ART SONG

ГАЛИНА МУНТЯН,

профессор интеримар,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

В данной статье автор останавливает внимание на специфике жанра старинного русского романса, определяет значение этого жанра в современной музыкальной культуре, а также даёт необходимые студентам вокалистам и пианистам методические рекомендации к изучению и исполнению романсов, проверенные на практике в процессе личной многолетней педагогической деятельности.

Ключевые слова: старинный русский романс, композитор, исполнитель, поэтический текст, звук, фраза, аккомпанемент, дыхание певца.

În prezentul articol autoarea atrage atenția asupra specificului genului romanței ruse vechi, determină semnificația acestui gen în cultura muzicală modernă și, în același timp, propune studenților vocaliști și pianiști recomandări pentru studierea și interpretarea romanțelor, verificate pe parcursul multor ani de activitatea pedagogică.

Cuvinte-cheie: romanța veche rusă, compozitor, interpret, text poetic, sunet, frază, acompaniament, respirație.

In the present article the author pays special attention to the specific features of the old Russian art song (romance), defines the significance of this genre in modern musical culture and gives the necessary methodical recommendations for studying and performing art songs to students-vocalists and pianists — recommendations that were tested in the process of her long personal teaching activity.

Keywords: old Russian art song (romance), composer, performer, poetic text, phrase, accompaniment, singer's breathing.

Жанр старинного русского романса переживает в настоящее время активный ренессанс. Мелодичные и трогательные старинные романсы вызывают огромный интерес исполнителей и слушателей, их часто включают в драматические спектакли и кинофильмы, им посвящают программы радио и телевидения, конкурсы на лучшее исполнение, из старинных романсов целиком составляют концертные программы крупнейшие вокалисты. Кажется удивительным, что этот процесс происходит в эпоху бурного развития науки и техники, электроники, эпоху острой идеологической борьбы и невиданного ускорения темпов жизни. А романс живёт потому, что искренность, сердечность, задушевность, простота и демократичность выразительных средств, свойственные жанру старинного романса, востребованы и близки слушателям, как никогда. Разумеется, что мы имеем ввиду высокохудожественные образцы, а не множество антихудожественных подделок и подражаний в этом жанре. Поэтому перед педагогами встаёт ответственная задача: проявить эстетический вкус при отборе произведений, ориентируясь на высокие репертуарные требования, предъявляемые в процессе вузовского образования.

В крови горит огонь желанья..., Не искушай меня без нужды..., Мой костёр в тумане гаснет, Калитка, Мы только знакомы, На заре ты её не буди, Соловей, Не пой, красавица, при мне.. — этот список можно продолжать бесконечно. Казалось бы, называется всего одна строка, как в тот же момент возникает музыка с последующими словами. Совпадение слова и музыки, логоса и голоса — существенная особенность романса и сокровенное желание композиторов. Жанр старинного романса родился в конце 18-ого столетия и получил своё становление в первой половине 20-ого столетия. Его генезисом можно считать городскую песню, которая, в свою очередь возникла из крестьянской песни, пришедшей в города. В условиях городской жизни и изменившихся бытовых условий народные песни приобретали своеобразные черты. Например, городские песни, как правило, основывались на мажорном и минорном ладах, распространённых в профессиональной музыке, в то время, как большинство крестьянских песен основаны на других, так называемых, народных ладах и попевах. В оборотах мелодии, в сочетании голосов, в характере сопровождения, в своём строении крестьянские и городские песни очень отличались друг от друга: городская песня и впоследствии романс предназначались для одного голоса с сопровождением фортепиано, гитары, а крестьянские песни пелись в основном без сопровождения. Содержание романсов универсально. Его смыслообразующим стержнем является *лирическая исповедь*, рассказ о любви в её извечных вариациях первого свидания, ревности, измены, юношеской робости, гусарской бравады, разлуки, ухода к другому или другой, воспоминание об утраченной любви и юности. Общечеловеческая основа романса предполагает снятие национальных границ, интернационализацию жанра при сохранении национального своеобразия каждого произведения в отдельности. Наиболее крупные поэты, работающие в жанре романсной лирики, активно выходят в иноязычные пространства, в сопредельные культуры. Например, *Пью за здравие Мери...* Пушкина имеет первоисточником стихи Бэрри Корнуэлла; *Горные вершины* Лермонтова так и названы им *Из Гёте*. Необычайно интересна в этом отношении творческая биография *Песни Земфиры (Старый муж, грозный муж)* Пушкина, включённой им в поэму *Цыганы*. Известно, что, находясь в Кишинёве, поэт интересовался молдавским фольклором. С особым вниманием он прислушивался к песне *Arde tã, fraje (Жги меня, режь меня)*. Первоначальный напев песни был записан для Пушкина неизвестным человеком и опубликован с корректурами композитора Верстовского [1, с. 16].

В золотой фонд классического городского старинного романса вписали свои имена композиторы Дубянский, Козловский, Дюбюк, Булахов, Алябьев, Варламов, Гурилёв, Яковлев (близкий друг А.С. Пушкина), братья Титовы, Шереметев, Верстовский, Глинка, Даргомьжский и т.д. Необходимо отметить, что многие композиторы сами были певцами либо опытными педагогами по постановке голоса. Широко известна успешная педагогическая деятельность Глинки и Даргомьжского, а А.Варламов явился автором первой печатной русской *Школы пения*, в которой он

обобщил свой исполнительский и педагогический опыт. П. Булахов получил известность также как оперный певец. Эти композиторы великолепно знали природу певческого голоса. Понимая, что умение брать крайние высокие и крайние низкие звуки певческого диапазона требует профессионального мастерства, которым не всегда могут обладать многочисленные любители пения, они писали свои романсы с расчётом на средний регистр певческого голоса, как наиболее часто встречающийся. Сочинения этих композиторов обладали красивыми и плавными мелодиями, которые легко запоминались. Порой создателями романсов становились композиторы любители, умевшие играть на фортепиано или на самом распространённом и излюбленном инструменте — гитаре. Законченное музыкальное произведение представляет собой замысел композитора, запечатлённый при помощи нотных знаков и авторских указаний в отношении темпа и характера исполнения. Эти указания служат исполнителю лишь ориентиром при разучивании и исполнении романса. Но никакие нотные знаки не могут передать те нужные краски и тончайшие нюансы, из которых складываются образы. Перед исполнителем стоит задача: не только воплотить сочинение в звуках, но ещё и одухотворить его живым художественным воображением, бережно соблюдая при этом авторские указания и не допуская их искажений. Претворяя замысел композитора в художественный образ, исполнитель становится его соавтором.

Певческий голосовой аппарат — необыкновенный инструмент, таящий в себе исключительное богатство красок и различных оттенков. Используя эти краски, выдающиеся представители вокальной школы достигают небывалых творческих высот. Звучание любого музыкального инструмента не может соперничать с красотой и теплотой певческого голоса. Не случайно, когда мы хотим похвалить мастерскую игру на каком-либо инструменте, то сравниваем его звук с пением. Такое сравнение — высшая похвала музыканту, сумевшего наполнить холодное звучание инструмента тёплыми живыми красками человеческого голоса. «Даже в быту люди, говорящие напевно, красивым грудным тембром, вызывают к себе приязнь, сочувствие. В их речи чувствуется лирическая естественная выразительность, душевное тепло. Вот где и начинается оценка интонации, пусть ещё интуитивная, неосознанная», — писал Б. Асафьев [2, с.216]. Используя тембровые краски, опытные певцы превращают процесс пения в высокохудожественный акт. Своим искусством они словно подтверждают, что тончайшие психологические оттенки рождаются не только из слов и фраз данного сочинения, но и из того состояния души, которым вызваны эти слова и фразы.

Блестящим примером является исполнительское искусство великого русского певца Ф. Шаляпина, который раскрывал такие глубины музыкальных сочинений, в том числе, казалось бы, незатейливых романсов, какие, порой, не осознавал и сам композитор. Творческий гений Шаляпина одухотворил многие романсы, с успехом исполнявшиеся и до него, но наиболее ярко прозвучавшие только в шаляпинской трактовке. Старинные русские романсы занимали видное место в исполнительском творчестве Шаляпина, в концертах он часто исполнял такие романсы, как *Когда б я знал* П. Козлова, *О, если б мог выразить в звуке* Л. Малашкина и популярнейший романс *Очи чёрные*. Достоинно продолжали лучшие традиции вокальной школы в исполнении романсов Н. Обухова и И. Козловский. В их пении обретали новую жизнь многие произведения, исковерканные псевдоцыганским или салонным исполнением и назаслуженно забытые. И. Козловский, например, заново воссоздал романс неизвестного автора на стихи Тютчева *Я встретил вас*. Певцу удалось с подлинным проникновением в образ и романтической взволнованностью передать и лёгкую грусть воспоминаний, и светлую, глубокую, испытанную временем любовь, и радость неожиданной встречи.

Выбирая романс для своего педагогического репертуара, исполнитель должен, в первую очередь, внимательно и не один раз просмотреть всё произведение от начала до конца, чтобы уяснить себе его содержание, определить, от какого лица оно поётся — мужского или женского, обратить внимание на все авторские указания и ремарки. Очень полезно ещё до начала

разучивания романса с аккомпанементом самому проиграть вокальную партию, правильно просчитав длительности нот. Это поможет студенту лучше понять музыкальное строение произведения и чётко определить музыкальные фразы, из которых оно состоит. Как правило, старинные русские романсы написаны на стихотворные тексты, состоящие из строф — четверостиший и двустиший, а их музыкальная форма — куплетная. Поэтому вокалист должен стремиться исполнять каждый куплет по-разному, с учётом его изменившегося содержания. Иногда лежащее в основе стихотворение имеет большое количество строф, что заставляет певца искать дополнительные средства выразительности и затрудняет исполнение. В практике бывают случаи, когда из-за длиннот текста выпускаются некоторые куплеты. Однако, если вокалист решился пойти на сокращение куплетов, ему необходимо проследить, не нарушается ли содержание стихотворения, последовательно развивающееся от строфы к строфе. В подобных случаях следует особенно бережно относиться к стихам, которые принадлежат перу крупнейших поэтов и представляют художественную ценность.

Исполнителей не должен смущать тот факт, что поэтический текст романса иногда имеет некоторые разночтения со своим литературным первоисточником, поскольку в большинстве случаев подобные изменения сделаны самими композиторами для более удобной вокализации того или иного слова или фразы и закреплены в исполнительских традициях.

При внимательном знакомстве с музыкальной архитектурой романсов, можно обнаружить, что развитие музыкальных фраз, как правило, совпадает с развитием поэтического содержания. На эту особенность и должен ориентироваться студент при определении тех мест, где можно брать дыхание. Опытные певцы используют момент вдоха, как средство выразительности, чтобы ярче передать настроение создаваемого образа. Дыхания должно хватить на всю фразу, иначе прервётся её плавное течение. Ни в коем случае нельзя разрывать фразу вне смысла или брать дыхание в середине слова.

Дыхание играет важную роль в формировании певческого звука. Опираясь на дыхание, каждый звук должен плавно переходить в следующий. В этом состоит основа кантиленного пения. Никогда не следует петь в полную силу своего голоса, иначе говоря, форсировать звук или впадать в другую крайность — переходить на проговаривание слов под музыку не опёртым на дыхания звуком. Формирование звука должно быть красивым и естественным, без ненужного напряжения.

Особое внимание следует обращать на высотную точность воспроизведения звука — интонацию. Вокалист не должен также забывать о красоте звучания, о ценнейшем качестве певческого голоса — тембре, о богатстве его выразительных обертоновых красках.

Дикция в пении является одним из мощных средств выразительности, и об этом следует помнить постоянно. Чем яснее пропеты слова, тем легче слушателям вникнуть, о чём поётся в данном романсе. Слова необходимо произносить грамотно, без манерности и вычурности. Ясное и чёткое произношение слов с соблюдением всех требований современного литературного языка помогает сделать музыкальную фразу осмысленной и выразительной. Красивое, естественное пропевание гласных и чёткое произношение согласных рождает упругую вокальную фразу.

Выступление студента-исполнителя перед слушателями всегда связано с волнением, как бы вокалист ни был хорошо подготовлен и уверен в себе. Это вполне естественно. Но исполнитель должен стараться побороть волнение и в какой-то степени управлять своим творческим процессом. Ведь часто случается, что исполнитель, увлекаясь пением, теряет контроль над собой. Например, не считаясь с возможностями голоса, он начинает увеличивать его силу, форсировать. Подобное пение в конечном итоге приводит к перенапряжению голосовых связок и всего голосового аппарата, а иногда и к более тяжёлым последствиям. Если студент накопил достаточную вокальную технику и находится в хорошей форме, если он ясно представляет художественную задачу, то волнение уступит место тому творческому состоянию, которое

определяется высоким словом *вдохновение*. Студенту необходимо помнить, что вдохновение рождается из труда и во время труда.

Преподавателю особо следует предостерегать студентов-вокалистов от подражания тем певцам, которые подменяют простоту и естественность исполнения старинных романсов слезливой чувствительностью, мелодраматизмом, коверканьем слов и прочим наследием псевдоцыганских традиций. Очень полезно преподавателю вместе со студентом прослушать записи лучших певцов данного романса и постараться подробно проанализировать их исполнение. Но в таком случае преподавателю следует предостеречь студента от слепого подражания. Всегда нужно искать свою собственную манеру исполнения.

В старинных русских романсах воплощается вся правда о волнующих жизненных моментах. Малейшая фальшь при воспроизведении сложной гаммы человеческих переживаний приведёт исполнителя к потере тех ценных качеств, за которые слушатели любят старинные русские романсы. При исполнении старинных романсов следует избегать микрофона, так как искусственное увеличение громкости звучания вступает в противоречие с самой природой этих произведений, требующих задушевности, непосредственности и мягкости.

Сопровождение романсов поручается, как правило, фортепиано. Простая незамысловатая фактура аккомпанемента предоставляет полную свободу замыслам исполнителя. Вполне возможны изменения темпов по ощущению певца, но, разумеется, там, где это позволяет характер музыки и поэтическое содержание романса.

Удобство вокальных партий делает многие из старинных романсов прекрасным материалом для обучающихся пению в музыкальных учебных заведениях. В заключение ещё раз подчеркнём, что обаяние и прелесть старинных русских романсов — в их простоте, искренности и сердечности. Вокалисту нужно представить в своём воображении картины и образы, о которых поётся в романсе, и суметь донести их до слушателей. Красиво спетая вокальная партия старинных романсов уже сама по себе производит очень позитивное впечатление, а если исполнителю удастся согреть её своим чувством и обогатить творческой фантазией, то художественно-эстетическая цель будет достигнута.

Библиографические ссылки

1. Рабинович, В. «Красивое страдание». Заметки о русском романсе. В: *Русский романс*. Москва: издательство «Правда», 1987, с. 7-30.
2. Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс, кн. 2 «Интонация». Ленинград: Музгиз, 1963.

VALORIFICAREA CÂNTECULUI POPULAR ÎN CREAȚIA CORALĂ ROMÂNESCĂ DIN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA

VALORIZATION OF THE FOLK SONG IN ROMANIAN CHORAL CREATION IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

EMILIA MORARU,

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

Cântecul popular românesc a fost valorificat cu generozitate de compozitorii înaintași din secolul XIX și din prima jumătate a secolului al XX-lea. Compozitorii din cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea continuă această direcție prin inserarea cântecului popular românesc în forme inedite, explorând, cu ingeniozitate, valențele lui armonico-polifonice. Lucrările corale din această perioadă relevă predilecția creatorilor pentru procedee de stilizare și de transfigurare a folclorului prin tehnici organizate după legi numerice simetrice și prin abordarea unei diversități de tematici și stiluri.

Cuvinte-cheie: cântec popular, folclor muzical, procedee armonico-polifonice, armonie cromatică, suită corală, cantată.

The Romanian folk song was used generously by the pioneer composers from the 19th century and the first half of the 20th century. The composers from the second half of the 20th century continue this direction by inserting the Romanian folk song in novel forms exploring with ingenuity its harmonic-polyphonic possibilities. The choral works from this period reveal the creators' preference for stylization and transfiguration methods of folklore using techniques organized according to symmetrical numerical laws and by approaching a diversity of themes and styles.

Keywords: folk song, musical folklore, harmonic-polyphonic techniques, chromatic harmony, choral suite, cantata.

Compozitorii de muzică corală din cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea (care au valorificat cântecul popular) au abordat, în același timp, atât genul muzicii instrumentale, cât și cel al muzicii vocale. Dar, deși s-au inspirat din aceeași sursă folclorică, datorită procedeelelor personale de stilizare a substanței muzicii populare, ei se deosebesc prin nota individuală a modului de exprimare.

Astfel, Zeno Vancea a delimitat două linii directorii în procesul de cristalizare a muzicii corale de esență folclorică: adoptarea liniei folclorice, scriind doar în stil popular și cultivarea, în paralel, a genului cântecului de masă, al cărui stil s-a format din intonațiile vechilor cântece revoluționare cu muzica populară [1, p. 367]. În acest sens, menționăm realizările compozitorilor Vasile Popovici, Nicolae Lungu, Eugen Cuteanu, Paul Jelescu, Filaret Barbu, Vadim Șumschi, Dumitru D. Botez, Gheorghie Danga ș.a., care au evidențiat în creațiile lor corale specificul spiritualității românești (cu rădăcini adânci folclorice).

În căutarea unui limbaj muzical adecvat atmosferei cântecului românesc și-a îndreptat atenția și compozitorul Tudor Ciortea, care, în lucrarea *Patru balade galbene* (pe versuri de F. Garcia), pentru cor de femei la patru voci (piese înmănunchete într-o suită de tipul suitei instrumentale), realizează o muzică evident contrastantă în funcție de mesajul literar al versurilor.

Un alt compozitor, Sigismund Toduță, a fost unul dintre cei pasionați de muzica corală, care și-a propus să exploreze în profunzime polivalențele și resursele armonico-polifonice interiorizate ale cântecului popular. Trăvăliul său componistic s-a axat, în această direcție, pe prelucrarea unor formule intonaționale de esență folclorică, transpunându-le în creații de inspirație liberă, dar în conformitate cu principiile dezvoltării polifonice, cu savoarea și coloritul lor autohton. Pe lângă aceste principii fundamentale, Sigismund Toduță a acordat o atenție deosebită modalității de obținere a unei fuziuni între elementele cântecului popular și marile valori ale literaturii muzicale universale.

Creația sa corală din a doua jumătate a secolului al XX-lea cuprinde un număr important de coruri, printre care 4 cicluri, compuse după cum urmează: 20 coruri pentru voci egale (Ed. 1966), 10 coruri mixte (Ed. 1968), 15 coruri mixte (Ed. 1970) și 6 coruri pentru voci egale (Ed. 1974). Diapazonul stilistic al așa-numitei „antologii corale sigismundiene” conține o sinteză între arta vocală a Renașterii, altoită pe trunchiul melodiei populare românești. În aceste coruri sunt relevate o diversitate de procedee tehnice muzicale puse „în slujba unei expresivități de cel mai înalt grad artistic, care asigură acestor piese un loc de frunte în aria capodoperelor muzicii autohtone și universale” [2, p. 71].

De asemenea, merită menționate și alte creații ale acestui compozitor, care au anticipat ciclurile mai sus-numite. Printre ele: *Triptic* (1951) pentru cor de fete (trei mișcări încadrate ca formă într-un ciclu instrumental de sonată), *Hora (Nunta țărănească)*, 1950, pe versuri de G. Coșbuc, poem coral cu scriitură cvasimadrigalistică), ciclurile corale *Poemul secerișului*, *Cinci colinde profane*, *Doină și joc*, cuplul *Leagănă-te frunzuliță și Cântec de joc*.

Pentru ciclul *Poemul secerișului* (1958), care cuprinde șase cântece de seceriș, prelucrate pentru cor de patru și opt voci, este caracteristică scriitura madrigalistică cu ample dezvoltări imitative. Un procedeu similar este oglindit în exemplul muzical care urmează, polifonia imitativă reliefând *stretti* în diverse partide corale unde se prezintă tema. Aceasta, la rândul ei, se desfășoară în lărgire ritmică și în valori inițiale.

Cuplul *Doină și Joc* denotă un caracter doinit pentru cântecul lung (piesa I-a — *Doină*) și de joc energetic, interpretat de corul bărbătesc, pentru jocul din piesa a II-a (*Joc*). Acest ciclu este bazat, de

asemenea, pe o polifonie extrem de elaborată, „datorită prezenței unui „contrasubiect“ (în mixtură de terțe), care însoțește tema de dans“ [3, p. 27].

După cum observă Dan Voiculescu, melosul folcloric sau în stil folcloric utilizat de Sigismund Toduță a evoluat de la faza citatului, a invenției melodice proprii în stil popular, „până la subtila transfigurare a unor celule intonaționale folclorice într-o idee complexă și originală“ [4, p. 97].

Ideea melodică sigismundiană va fi încorporată în forme evolute și tehnici avansate de scriitură: de esență neorenascentistă sau neobarocă cu implicații heterofonice în ultimele creații.

Din punct de vedere al ideii melodice inițiale (nucleul), Dan Voiculescu clasifică lucrările corale ale lui Sigismund Toduță în câteva straturi distincte:

- 1) Cele trei caiete de coruri (care constituie prelucrări de melodii populare) și cele *Șase cântece populare* (1920);
- 2) *Jocul* din cuplul *Doină* și *Joc* (caietul II) și *Eglogă I-II-III* (caietul III), creații compuse în spirit popular, fără a se utiliza citatul;
- 3) Lucrări ciclice sau poeme corale cu un nucleu melodic propriu, dar care creează impresia folclorului stilizat: *Tripticul*, piesa *Arhaisme* și *Trei madrigale — La curțile dorului* — pe versuri de Lucian Blaga;
- 4) *Două madrigale* pe versuri de Dante (*Tanto gentil* și *Ne le man vostre*) în spiritul scriiturii polifonice și armonice renascentiste;
- 5) Două coruri pentru copii cu acompaniament de pian, *Imn al păcii* și *Cântec pentru pionieri* (în spiritul folclorului copiilor, cu procedee polifonice) [4, p. 99-100].

Pornind de la cântecul popular autentic (citat textual) cu virtuți de *cantus firmus*, creațiile corale ale lui Sigismund Toduță se caracterizează prin predominarea elementului contrapunctic imitativ, factură melodică de colorit modal diatonic și construcția polifonică amplă.

Elementele tipice ale folclorului românesc se întâlnesc și în lucrările corale ale lui Anton Zeman, valorificând, în special, particularitățile folclorului moldovenesc. În *Suita corală* pentru cor mixt, compozitorul a valorificat, pe plan muzical, patru poezii, ancorate în anotimpul primăverii, a deșteptării naturii. *Suita* se caracterizează prin transformări polifonice succesive (care îmbină coralul cu stilul fugat, iar monodia — cu polifonia densă), prin polimodalism și stări armonice consonant-disonante (*Primăvara, mama noastră*), prin travaliu melodic și ritmic, centrat tonal (*Eu mă jur*), prin intenții atonale, pronunțate cu ajutorul secundelor și septimelor, rezultate din armonia unui mers melodic treptat uniform (*Moarte de primăvară*) și prin extinderea aparatului coral pe tot ambitusul său (*Final*).

Generații întregi de compozitori au manifestat un interes aparte pentru creația folclorică, transfigurând-o în lucrări de orientare neoromantică (Vasile Timiș), neoclasică (Nicolae Beloiu) sau impresionistă (Felicia Donceanu). Aceste constatări stilistice sunt valabile, deopotrivă, și pentru muzica corală. De exemplu, Irina Odăgescu pledează pentru o viziune nouă asupra utilizării cântecului românesc (poemele corale *De doi* pentru cor mixt și percuție pe versuri populare, *Cântând plaiul Mioriței* pentru cor de femei și pian, *Rugul pâinii, Rădăcini străbune* pentru cor mixt și percuție ș.a.), pe când Dan Buciu optează pentru modalismul de esență folclorică (*Trei cântece românești, De dor*).

Balada pentru cor mixt, șase instrumente și percuție, *Cununa soarelui*, semnată de Tudor Ciortea, aduce o indiscutabilă notă de probitate profesională în climatul diversității stilistice. Din punct de vedere al scriiturii, se apropie ca factură de cantată, care include atât „lirismul cântecului propriu-zis și o tentă tragică“ [5, p. 6], cât și umorul dezinvolt și o formă care ține de lumea supranaturală, exprimată prin descântec. În evoluția muzicală a celor patru piese (*Prolog, Elegie, Descântec, Epilog*), distingem o formă liberă de sonată, cu desfășurări variaționale coloristice, dar și cu modalități ingenioase de scriitură (melisme, sunete imprecis determinate, strigăte, șoapte).

Un alt compozitor, Alexandru Pașcanu (1920), și-a constituit stilul său din trei elemente distincte, adesea îmbinate convingător: armonia impresionistă, cu acorduri de cvarte, none, septime,

paralelismul de acorduri hexatonale, armonia cromatică, provenită din discursul muzical wagnerian și elemente melodice derivate din folclorul românesc. Remarcăm, în acest context, creațiile *Poemul Carpaților*, *In memoriam*, *Marea Neagră* și un șir de piese corale pentru voci egale, care sunt scrise pe melodii autentice populare, ceea ce este definitoriu pentru caracterul lor autohton.

La obiceiurile ancestrale ale îngropăciunii rituale, mai cu seamă din lumea rurală, Alexandru Pașcanu a apelat în conceperea piesei corale *Bocete străbune*. Procedeele componistice din această lucrare se înșiruiesc într-un ambitus larg, începând cu „contrapunctul limpede, cristalin, folosit cu parcimonie pentru a nu îndulci substanța telurică a citatului folcloric“ [6, p. 10], continuând cu animația construcțiilor aleatorice, care anticipă culminația finală. Aceasta din urmă întruchipează o precipitată surprare concluzivă. Din punct de vedere structural, piesa corală *Bocete străbune* conține două episoade mari: episodul I utilizează o temă culeasă de Sabin Drăgoi din Banat, iar episodul II tratează tema unui bocet din Nereju-Vrancea. În episodul final are loc fuziunea superioară a sunetului cu sensibilul, citatul (Bihor) fiind structurat pe modelul semiton-ton.

Costin Cazaban întrezărește în această lucrare o corelare subtilă a celor două planuri evolutive, care conțin, în opinia lui, patru acte distincte: 1) metalimbaj și structură ludică; 2) limbaj și structură semiludică; 3) metalimbaj și expresie; 4) limbaj și expresie [6, p. 12].

Roman Vlad (1920), urmașul bucovinenilor Isidor Vorobchievici, Ciprian Porumbescu și Eusebie Mandicevschi, tributar, într-o anumită măsură, școlii reputatului Alfredo Casella, a dăruit neamului românesc creații în care străbat puternic ramificațiile școlii românești de compoziție. Dintre creațiile sale de acest gen menționăm: ciclul de *Colinde din Transilvania (Pastorali Transilvane — 1941)* pentru cor mixt la patru voci, care denotă o tehnică polifonică renașcentistă; madrigalul *Lettura di Michelangelo — per 6 soprani, 6 contralti, 6 tenori e 6 bassi, scritto su commissione del „Cork International Choral Festival“*, creație înscrisă pe linia continuității tradiției madrigalului lui Gesualdo da Venosa și Claudio Monteverdi; cantata *Le ciel est vide* (pe texte de Jean Paul și Gérard de Nerval) pentru cor și orchestră (1953), utilizând tehnica expresionistă a lui Arnold Schönberg, preluată inventiv și creator.

În lucrarea sa, *Cântec apelor țării*, compusă în anul 1960 pentru solistă, cor mixt, cor de femei și orchestră, pe versurile lui Paul Anghel, Gheorghe Costinescu a recurs la declamația solistică și cea corală, axată pe o sensibilă distingere prozodică, conform spiritualității cântecului românesc individual și colectiv, cu tentă folclorică sau de cult, raportându-se direct la sonoritățile arhaice și la impetuozitățile „grave“ din *Oedip* și Simfonia a III-a de G. Enescu. Poemul lui Gheorghe Costinescu presupune o introducere și o codă, concepute prin analogie ca o frescă sonoră „în care indefinitul timbrurilor înălțimilor (atât în viziunea orchestrală, cât și în cea coral-orchestrală de la sfârșit), este rezultatul suprapunerii sunetelor, sporită încă prin *glissandi*, a secundelor mici într-o heterofonie cu riguroasă ritmică complementară“ [7, p. 20].

În opinia cercetătoarei Cristina Sârbu, stilul compozitoarei Irina Odăgescu se caracterizează prin două tente personale semnificative și aparent opuse: „o expresie viguroasă, masivă, puternică, ce solicită pe pagina cu portative un mare ansamblu simfonic, care alternează cu o manieră de exprimare complet diferită cu sonorități dispersante, într-o scriitură largă, cu o mare economie de mijloace, dar cu originale și ingenioase soluții de emisie sonoră, ce asigură lucrării mare forță de comunicare, de sugestie, de stări și sentimente“ [8, p. 78]. Scrutând sursele literare ale Irinei Odăgescu din care se inspiră, observăm predilecția sa pentru subiecte foarte diverse: istorice (*Rugul pâinii — evenimentele din 1907*), de esență filosofică, probleme ale existențialității (*Oglindire* sau *PRIMA DELLA MORTE*), de dragoste (*De doi*). Aceste trei poeme corale comportă puternice afinități atât spirituale, cât și din unghiul de vedere al tratării tehnice.

Analizând doar câteva din lucrările corale mai importante ale Irinei Odăgescu (*Rugul pâinii*, poem coral cu recitatori și ansamblu de percuție, op. 30; *De doi*, poem coral pe versuri populare, op. 27; *Oglindire*, poem coral pe versuri de Mariana Dumitrescu, op. 16; *Balada pentru cor de femei, reci-*

tatoare și percuție pe versuri de Ioan Melinte, op. 38 (distinsă în cadrul competiției internaționale *Citae Ibaque* din Columbia, ediția 1981, cu Medalia de Argint), putem evidenția unele repere stilistice care definesc personalitatea acestei compoziții. Printre cele mai reprezentative putem considera: legătura evidentă cu creația folclorică, transfigurată prin anumite procedee de stilizare și proiectată în contemporaneitate; predilecția pentru dispozitiv coral amplu, viguros (*Rugul pâinii*), însoțită de multe ori de o grafie proprie, originală; „epurarea partiturii până la stadiul de esență pură, abordarea tematicilor contrastante ca lupta, viața, moartea, dragostea, dar și o anumită preferință pentru stările afective, pline de sensibilitate (*Oglindire*); alternarea formei clasice cu cea liberă, de inspirație populară (*Balada*).

Elemente folclorice stilizate întâlnim și în creațiile lui Mihai Moldovan (Suita corală *Obârșii*, tripticul *Recitându-l pe Eminescu*). Stilul său înglobează arhetipuri melodice (isonul), sintactice (eterofonia) sau timbrale (sugestia de buciom, de tulnic), proiectabile într-o muzică, de altfel, riguros organizată după legi numerice, simetrice (*Vitralii pentru orchestră*), subordonate expresiei contemplativ-meditative.

O altă modalitate de valorificare a creației de sorginte folclorică o constituie apelarea la unele elemente ritualice ancestrale, semnificative pentru creația compozitoarei Myriam Marbé. Această preocupare de „regăsire a surselor proprii muzicii“ este vădită în creația sa pentru cor *a cappella*, *Ritual pentru setea pământului*. În aceste pagini corale, compozitoarea a apelat la gest, la forța cuvântului, a chemărilor ritualice. *Ritual pentru setea pământului* este o lucrare despre care Thomas Beimel spunea că Myriam Marbé nu folosește ritualuri, ritualurile trăiesc în muzica sa.

Maia Ciobanu a solicitat în cantata *Ghicatori* pentru cor și orchestră (1975) un alt procedeu modern și anume colajul de elemente folclorice. Cele două tipuri de ghicitori selectate de compozitoare sunt propuse, prin alternanța lor, într-o formă de *rondo*, cu principii variaționale și elemente de recurență în final. Viorel Crețu depistează în evoluția muzicală a cantatei „o strictă organizare pe principii modale a materialului intonațional și pe principii fibonacciene a ritmului“ [9, p. 11].

Piesa corală pentru cor mixt de Doru Popovici intitulată *Balada lui Iancu* se situează, ca și alte lucrări ale sale (*Țara mea dragă*, *Codrurile cu frunza lată* etc.), pe linia modalismului diatonic, bazat pe game populare naturale, nealterate cromatic. Menționăm, pe lângă alte calități, simplitatea melo-dico-armonică, varietatea metro-ritmică, suplețea scriiturii, virtuți importante pentru muzica corală contemporană.

În concluzie, putem afirma că modalitățile de valorificare și de transfigurare ale folclorului, concepute de compozitorii români în cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, interferează dezinvolt și se repercutează în diferite curente și orientări stilistice, reflectând viziuni pur personale, puse în slujba afirmării spiritualității românești și a proiectării ei în universalitate.

Referințe bibliografice

1. VANCEA, Z. *Creația muzicală românească*, sec. XIX-XX. București: Editura Muzicală, 1969, p. 367.
2. TERÉNYI, E. Conceptul armonic al lui S. Toduță în lumina muzicii sale corale a cappella. În: *Lucrări de muzicologie*, vol. 14, Conservatorul de Muzică „G. Dima“, Cluj-Napoca, 1979, p. 71.
3. HERMAN, V. Sigismund Toduță (1908). În: *Revista Muzica*, nr. 6, anul XV, iunie, 1965, p. 27.
4. VOICULESCU, D. Polifonia în creația corală a lui Sigismund Toduță. În: *Lucrări de muzicologie*, vol. 14, Conservatorul de Muzică „G. Dima“, Cluj-Napoca, 1979, p. 97-100.
5. MOLDOVAN, M. Tudor Ciortea — Cununa soarelui, baladă pentru cor mixt, 6 instrumente și percuție. În: *Revista Muzica*, nr. 3, anul XXIII, martie, 1973, p. 6.
6. CAZABAN, C. Alexandru Pașcanu — Bocete străbune. În: *Revista Muzica*, nr. 10, anul XXII, octombrie, 1972, p. 10-12.
7. FIRCA, L. Cântec apelor țării de Gheorghe Costinescu. În: *Revista Muzica*, nr. 4, anul XV, aprilie, 1965, p. 20.
8. SÂRBU, C. Irina Odăgescu — creația corală. În: *Revista Muzica*, nr. 4, 1990, p. 78.
9. CREȚU, V. Maia Ciobanu. În: *Revista Muzica*, nr. 1, anul XXXV, ianuarie, 1985, p. 11.

REFLECȚII ASUPRA METODICII PREDĂRII FOLCLORULUI MUZICAL-VOCAL ÎN CADRUL SECȚIEI CANTO POPULAR

REFLECTIONS ON THE METHODS OF TEACHING MUSICAL-VOCAL FOLKLORE AT THE SECTION OF FOLK SINGING

ZINAIDA BOLBOCEANU,

conferențiar universitar interimar, Artistă a Poporului,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Funcționarea unei secții de canto popular în cadrul catedrei Istoria Muzicii și Folclor este o necesitate majoră.

Metodica predării specialității canto popular nu diferă în esență de metoda predării artei vocale academice, doar prin complexitatea de cunoștințe temeinice în etnomuzicologie și anume: stilurile de interpretare care diferă de la o zonă la alta, maniera de interpretare a genurilor vocal — muzicale,

Foarte important este ca în timpul școlirii unei voci populare să se păstreze originalitatea și maniera tradițională autohtonă de interpretare.

Reieșind din condițiile contemporaneității, un rapsod și un interpret de muzică tradițională are nevoie neapărat de o pregătire muzicală la nivel de învățământ superior, pentru păstrarea, cultivarea și perpetuarea culturii tradiționale.

Cuvinte-cheie: Folclor muzical-vocal, canto popular, rapsod, interpret de muzică populară, muzică tradițională, cultura tradițională, arta tradițională

The functioning of the Folk Singing Section at the Chair of History of Music and Folklore is a major necessity.

The teaching method of this specialty (folk singing) is not essentially different from the academic vocal art method, yet its specific character is through the complexity of basic ethno-musicology knowledge such as: styles of interpretation that differ from one area to another, the interpretation manner of vocal music genres, customs and traditions.

It is very important to keep the original, traditional and native way of interpretation during the development of folklore voices.

Taking into consideration the conditions of the modern world, an interpreter of traditional music certainly needs musical education at university level, for the correct preservation, cultivation and perpetuation of traditional culture.

Keywords: musical-vocal folklore, folk singing, rhapsodist, folk singer, traditional music, traditional culture, traditional art

În societatea noastră modernă, familia și-a pierdut în mare parte rolul de catalizator al tradițiilor. De aceea, rolul de conservare, susținere, răspândire și dezvoltare a culturii revine indiscutabil școlii, care are menirea de a cultiva gustul estetic pentru arta tradițională și de a o transmite generațiilor care nu au mediul natural de a o cunoaște.

Modelul cel mai elocvent trebuie să fie artistul profesionist prezent în scenele noastre sau la posturile de televiziune și radio. Succesul mult râvnit al multora dintre ei bazat pe efecte ieftine, fără gust estetic, raportat la un public lipsit de educație culturală, aduce la înflorirea fenomenului „Kitsch”. Această boală a progresat pe diferite căi și a reușit să lase rădăcini adânci, mutilând gustul estetic al majorității. Dornici de o viață frumoasă, de bani și de carieră, artiștii vor să devină celebri peste noapte, excluzând noțiunea de valoare artistică pentru a avea un acces mai ușor către spectator. Constituirea unei pătri sociale aparent satisfăcută din punct de vedere material, nu denotă încă și o îndestulare spirituală, chiar dacă se consideră că fac parte din „clasa intelectualilor”. Agrearea Kitschului de această categorie socială, încurajează și mai mult răspândirea acestuia, care dispune de multe căi accesibile, cum ar fi, de exemplu, Mass Media. Decapitarea societății de bunul gust care constituie chintesența spiritualității și educației culturale, duce la pieirea ei statală, devenind o masă ușor de manipulat. Lipsa de cunoștințe din partea artistului, dar și a spectatorului, favorizează degradarea culturală, or, spiritul creativ are nevoie să-și cunoască rădăcinile și tradițiile. „Interpretul contemporan de muzică populară tradițională, pe lângă intuiție, talent și o voce este necesar să fie totdeauna o persoană

de o moralitate ireproșabilă, în ceea ce privește relațiile sale cu publicul. Nici un fel de concesii făcute trivialității, gestului complice, efectelor facile, nu se admit. Este foarte mare tentația succesului la public „cu orice preț”. Puțini sunt cei care au reușit să-i facă față, dar întotdeauna aceștia s-au impus ca figuri de seamă în domeniul interpretării muzicii populare românești tradiționale (autentice), tocmai prin respectarea acestor principii.“ [1, p. 76-77].

Arta tradițională are două căi de supraviețuire: familia, care este celula socială de bază și prin care se asigură perpetuarea *culturii tradiționale*, a doua fiind școala.

În condițiile create de contemporaneitatea care a adus în sfera cultural-tradițională multe semne de întrebare, școala deține și va deține în continuare locul principal. Numai un interpret înzestrat cu cunoștințe etnografice și etnomuzicologice va ști să prezinte valorile adevărate ale poporului sub aspect cultural și moral. Anume acest lucru l-a înțeles la timp etnomuzicologul, profesorul Gleb Ceaicovschi Mereșanu, care a inițiat catedra de folclor și apoi secția de *canto popular*.

În luna iulie, anul 1986, s-a anunțat preselecția pentru susținerea examenului de admitere la o nouă disciplină, ce urma să fie introdusă în sistemul de învățământ superior. Comisia de examinare, alcătuită din personalități notorii și anume: Maria Bieșu, Mihai Munteanu, Constantin Rusnac, Gleb Ceaicovschi Mereșanu, urma să selecteze o persoană dotată cu voce originală autentică, neștirbită de influența contemporană și desigur posesoare a unui repertoriu valoros, care s-a dovedit a fi subsemnata. Neavând pregătire muzicală, am fost inclusă în grupa preuniversitară împreună cu cei de la canto academic. Astfel s-a pus baza secției de *canto popular* numită temporar „experimentală” deschisă pe lângă catedra de folclor ce activa din anul 1968.

Trecând prin clasele a câtorva profesori de canto academic, deoarece, la acea perioadă, nu erau profesori specialiști de *canto popular*, am ajuns în definitiv să fiu admisă în clasa profesorului universitar Nicolae Chiosa. Deși era cântăreț de operă, Domnia sa cunoștea bine fenomenul „folclor”, deoarece a cules în teren, începând cu anul 1946, deținând o impresionantă arhivă proprie de folclor muzical.

E dificil să păstrezi individualitatea în arta vocală, dar în specialitatea noastră acest criteriu este esențial de aceea un profesor de *canto popular* trebuie să se conducă de câteva principii în procesul de instruire vocală a studentului:

1. să-i păstreze personalitatea și autenticitatea interpretării.
2. să-i transmită cunoștințe temeinice din arta vocală și arta vorbirii, care includ elementele: respirație, dicție, cultură expresivă.

Se știe că „a cânta corect înseamnă a vorbi corect”. Regizorul și profesorul Veniamin Apostol, spunea: „Învață-te să pronunți așa precum e scris, pătrunde în esența și spiritul cuvântului, frazei și vei vorbi românește, melodios, dulce, clar și expresiv.” [3, p. 5] Aș adăuga: „Și vei cânta și frumos”, sub aspectul adevărat al acestui cuvânt, ce include în primul rând, cultură.

În procesul de selectare, predare și însușire a programului adecvat cerințelor, profesorii sunt obligați:

1. să cunoască etnomuzicologia pentru a promova valori.
2. să supravegheze și să încurajeze tendințele de creativitate a studenților care aduc continuitate pozitivă folclorului. Desigur că studenții pregătiți nu mai sunt cântăreții de altă dată, ci interpreți de muzică populară formați în școli, dar care prin dragostea condiționată de aptitudini, dau cântecelor culese din fonotecă sau auzite de la informatori, o noua viață grație cunoștințelor acumulate la catedră. „Deosebirea dintre *cântărețul de muzică populară* și *interpretul de muzică populară* constă în aceea că primul, deși dotat cu toate calitățile de interpret, nu-și propune niciodată să refacă, în datele sale primare, cântecul interpretat. El l-a auzit și-l cântă pur și simplu. *Interpretul de muzică populară* — pornind de la nostalgia după niște valori ale folclorului muzical tradițional, care sunt pe care de dispariție într-o anumită zonă — încearcă, printr-o interpretare nouă să-l reimpună, respectând elementele definitorii ale melodiei și textului.” [1, p. 42]. Dintre aceste rânduri de interpreți trebuie să ne propunem să educăm și să formăm și rapsozi adevărați. „*Rapsodul* este tot un interpret, dar cu

niște performanțe mult mai mari. Astăzi el este capabil să valorifice creator folclorul *muzical tradițional* de pe o arie mai întinsă decât interpretul de odinioară. Performanței interpretării vocale el îi asociază și o anumită interpretare proprie care îi conferă un stil personal respectivei melodii. Gestica, atitudinile și mișcările scenice ale *rapsodului* popular contemporan însoțesc interpretarea muzicală, pentru a-i conferi întregului ansamblu, un plus de expresivitate. Posibilitățile de expresie folosite de *rapsodul* contemporan sunt incomparabili mia vaste decât cele ale *interpretului de muzică populară*, fără a mai vorbi de simplul cântăreț.“ [1, p. 49]. Aceste principii ar fi suficiente dacă atitudinea tuturor celor implicați în acest proces ar fi conștientă și obiectivă, luându-le drept credo în activitatea lor. De asemenea, secția de *canto popular* prin complexitatea disciplinelor incluse în planul de învățământ pregătește studentul să devină în caz de necesitate și un bun cadru didactic.

În anul 1988 Consiliul Conservatorului a aprobat programul „Solinoe penie“, elaborat de către G. C. Mereșanu, la baza căruia a stat programul secției analogice, ce activa din anul 1980 pe lângă Institutul Muzical-Pedagogic *Gnesin* din Moscova. Programul a fost însoțit de o anexă, autor Nicolae Chiosa, ce cuprinde un vast repertoriu, propus pentru a fi studiat, precum și un program la disciplina „Metodica de predare a specialității *canto popular*“, de același autor.

Ideea studierii *folclorului muzical-vocal* și pregătirea interpreților de muzică populară într-o instituție superioară de învățământ nu și-a pierdut actualitatea, ba dimpotrivă. Remarc cu o deosebită stimă, munca enormă depusă de G. C. Mereșanu și grija purtată de domnia sa față de *cultura tradițională*. Posedând cunoștințe temeinice în domeniul folclorului din care a făcut știință alături de câțiva folcloriști și etnomuzicologi, dumnealui a înțeles la timp importanța studierii artei vocale populare și a folclorului în general.

Cultura tradițională a oricărui popor se conturează prin prisma viziunii creatoare strâns legată de moravuri și istorie; și exprimă clar originea etnică, ocupațiile, aspirațiile. Transmisă prin veacuri, din generație în generație, cultura devine un letopisetz al acestui popor. Marele folclorist Constantin Brăiloiu a numit cântecele populare „monumente sonore“. Preluarea folclorului a fost un proces vital, constituind cartea de vizită a comunității.

Impunerea culturii cotropitorilor a adus la modificarea și chiar dispariția mai multor obiceiuri și tradiții din mediul lor natural. Pseudo-folclorul care era prezentat în marele scene, strâmtora valorile tradiționale autentice, mutilând gândirea și gustul artistic. Comportamentul moral și portul țăranului împreună cu cântecul folcloric au devenit demodate, banale, neinteresante, prea simpliste de a le mai putea valorifica.

Schimonosirea aspectului tradițional al costumului popular și îmbogățirea lui cu elemente strălucitoare, ieftine, neadecvate gustului și culturii morale a omului simplu, sunt expuse pentru a arăta „bunăstarea“. „Dacă interpretul nu este suficient pregătit sub aspect etnografic va opera conducându-se după gustul personal. Dintr-un loc alege o piesă, din alt loc alta și are în final, un costum din zona etnografică din care și-a alcătuit repertoriul — crede el.“ [1, p. 70]

Armata de „artiști“ formați peste noapte pe la nunți, care au început să atace scenele prin „găsălnițele“ de exprimare, „interesante“ pentru mulți ascultători, departe de a purta pecetea culturii, invadează folclorul. „Situat într-un asemenea context spiritual, interpretul de azi, adesea, nu se mai mulțumește cu textul străvechi al cântecului, încercând să-l adapteze. Asistăm, în aceste condiții, de fapt, la o adaptare a muzicii țărănești autentice la contextul Kitsch-ului, constituit în condițiile mai sus arătate. Se intervine cu „poante versificate“, cu trimiteri în sfera trivalului și la o gestică ce cade sub morala satului tradițional.“ [1, p. 72]

Toate acestea sunt doar câteva din multiplele argumente ce au fost și continuă să fie actuale pentru a da mai multă atenție secției de *canto popular*, care are menirea să pregătească promotori ai *culturii tradiționale*. „Pentru a respecta valorile autentice ale melosului tradițional și pentru a le valorifica în spiritul creator al acestuia, se impune a veghea asupra unor principii menite să contribuie la păstrarea autenticității zonale.“ [1, p. 76]

Generalizând opiniile menționate mai sus, putem afirma că secția de canto popular trebuie să activeze în scopul:

- Păstrării folclorului și a tradițiilor noastre, care sunt un mijloc eficient de a ne cunoaște pe noi înșine și apoi a ne recunoaște în marea familie a culturii mondiale.
- Necesității de a valorifica folclorul muzical autohton, care tinde a fi poluat.
- Cunoașterii și excluderii factorilor negativi din procesul de degradare al *culturii tradiționale*.

În anul 1991, am absolvit secția *canto popular* cu specializarea interpretă de muzică populară și pedagog, fiind astfel un an promoțional. În Septembrie, anul 2011, această secție a împlinit 25 ani de activitate.

Scopurile și obiectivele care s-au pus la baza înființării acestei secții rămân și azi actuale, poate mai mult ca oricând.

1. A promova elementele tradiționale necunoscute sau mai puțin cunoscute, cu substraturi străvechi.
2. A remarca și a pregăti generațiile tinere pentru a sluji corect *culturii tradiționale*, evitând astfel poluarea folclorului.
3. A pregăti cadre didactice, care vor transmite *cultura tradițională* mai departe.
5. A studia folclorul ca știință.
6. A forma artiști compleși, rapsozi care ar întruni o cultură vastă, capabili să creeze valori artistice cu mesaje constructive și estetice.

„Folclorul este cea mai obiectivă informație la care conlucrează generații întregi, sau, mai bine zis, cei care talentați reprezentanți ai poporului, cizelând și șlefuid mostrele folclorice până la impunătoare perfecțiuni artistice.“ [4, p. 3]

Referințe bibliografice

1. DASCĂLU ÎȘFĂNONI, D. *Ținuta scenică a interpretului de muzică populară*. București: Olimp, 1999.
2. ЧАЙКОВСКИЙ-МЕРЕШАНУ, Г.С. *Сольное пение, Программа для музыкальных вузов по специальности № 2204 „пение“ / народное/*, Кишинев: КГУ, 1998.
3. RUSU GRIGORE, *Arta Vorbirii*, Chișinău: LYCEUM, 1998.
4. CONSTANTIN RUSNAC, *Folclor muzical din Moldova*, Chișinău, 1997.

EXERCIȚIILE DE CULTURĂ VOCALĂ — MODALITATE DE FORMARE A DEPRINDERILOR VOCAL-CORALE

EXERCISES OF VOCAL CULTURE — METHODS OF FORMING CORALS-VOCAL SKILLS

GABRIELA TOCARI,

lector superior,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Exercițiile vocale joacă un rol important în dezvoltarea vocii viitorului cântăreț. Ele au drept scop dezvoltarea respirației costo-diafragmatice, emisiei vocale corecte, poziției vocale, trimiterea sunetului în rezonatori, dezvoltarea dicției, forței și a volumului sunetului, interpretarea expresivă, respectînd toate mijloacele de expresivitate muzicală. Exercițiile vocale sunt clasificate în: exerciții pentru obținerea respirației costo-diafragmatice; exerciții pentru obținerea emisiei sunetului cu gura închisă; exerciții pentru obținerea emisiei corecte a vocalelor și a consoanelor; exerciții pentru obținerea nivelării registrelor; exerciții pentru mărirea ambitusului vocii; exerciții pentru dezvoltarea tehnicilor vocale; exerciții pentru obținerea interpretării diferitor hașuri.

Cuvinte-cheie: laringe, faringe, respirație costo-diafragmatică, rezonatori.

Vocal exercises play an important role in the development of the future singer's voice. They have the aim of developing rib-diafragma breathing, correct vocal emission, vocal position, sending the sound into resonators, developing articulation, expressive interpretation, while respecting all the means of musical expressiveness. Vocal exercises are classified as follows: exercises for obtaining sound emission with the mouth closed; exercises for obtaining correct vocal and consonant emission; exercises for obtaining register levelling; exercises for increasing the voice ambitus; exercises for developing vocal techniques, exercises for obtaining the performance of different hushabies.

Keywords: larynx, pharynx, rib-diafragma breathing, resonators.

Din primul an de studii la catedra Pedagogie Muzicală, studenții folosesc vocea la diferite discipline, cum sunt: clasa corală, solfegiu, dirijat coral, practica dirijorală ș.a.

Un rol important în dezvoltarea aptitudinilor vocale ale viitorului pedagog de muzică îi aparține disciplinei Canto. În fața pedagogului de canto stă o sarcină enormă — aprecierea capacităților vocale individuale ale studenților (timbrul vocii), dezvoltarea emisiei vocale corecte, igiena vocală și auto-controlul în timpul interpretării în cadrul altor discipline.

De la prima oră de canto, pedagogul face cunostință cu studenții săi, apreciază timbrul și posibilitățile vocale ale acestora. Indiferent de pregătirea cu care abiturienții vin la catedra noastră, ei trebuie să îndeplinească cerințele înaintate de programele analitice și cerințele pentru examen.

De la bun început, familiarizăm studenții cu fiziologia aparatului respirator și diferența între respirația folosită în timpul vorbirii și cea folosită în timpul cântului. În ajutor ne vin informațiile din manualele de anatomie cu descrierea exactă a mușchilor, care stau la baza următoarelor tipuri de respirație: respirația claviculară, respirația abdominală, respirația diafragmatică și respirația costo-diafragmatică.

În canto, pentru obținerea unei emisii vocale și a interpretării corecte, se folosește respirația costo-diafragmatică. Ea este o respirație amplă, completă și corectă. Acest tip de respirație a fost studiat de medici renumiți, anumiți și fiziologi. Mecanismele respirației costo-diafragmatice se cunosc încă din anul 1850 și se datorează studiilor și experiențelor efectuate de doctorul L. Mandl. Conservatorul din Paris a adoptat, în anul 1866, acest fel de respirație, pe care l-au folosit toți profesorii competenți în cânt. Până atunci, însă, timp de 111 ani (din anii 1755—1866), în Franța și în alte țări domina respirația abdominală (respirația greșită în cântul cu ambitusul mare), recomandată de Jean Antoine Berard (1710—1772). El ne-a lăsat, însă, publicații cu descrierea aparatului fonator și descrierea emisiei vocale, asemănată cu sunetul unei viori, pe care *Feodor Șaliapin* o aprecia foarte mult. În cartea *Caruso*, el consemnează faptul că „*Enrico Caruso se folosea de respirația costo-diafragmatică. Noi întrebuițăm, dinadins, expresiile diafragmă și intercostal; corpul omenesc folosește continuu, concomitent, respirația diafragmatică și cea costală. Una o sprijină pe cealaltă*“ [1, p. 196].

Pentru a începe lucrul asupra respirației costo-diafragmatice este nevoie să îndeplinim următorul exercițiu: se inspiră liniștit și profund aer curat pe nas, 4-5 secunde, se reține aerul inspirat 2-3 secunde, după care se expiră pe gură și puțin pe nas în timpul maximum posibil. La îndeplinirea acestui exercițiu, mâna studentului (pentru început) este fixată în regiunea diafragmei și a coastelor, spatele este drept, capul se află în poziție normală. Neapărat, se relaxează mușchii abdominali, pentru a permite plămînilor mărirea capacității lor la maximum în procesul respirator. Exercițiul de mai sus este folosit chiar din prima ora de canto și se îndeplinește pe parcursul tuturor orelor, prevăzute de curriculum.

Pentru obținerea respirației corecte, îndelungate și a forței în voce este nevoie să complicăm puțin exercițiul dat, incluzând mișcări ale capului și ale mâinilor, precum propune A. N. Statnicova în metoda sa de respirație, descrisă în cartea *Modalități de tratare a bolilor legate de pierderea vocii*, în anul 1972. Dânsa, fiind cântareată și pedagog de canto, cunoștea foarte bine problemele, care stau în fața unui tânăr cântăreț începător și, desigur, în fața pedagogului de canto.

Metodica sa a fost apreciată de mulți medici, în special de ORL-iști, foniatri, pedagogi foniatri. Inspirația pe nas, susținută de mișcări fizice, se consideră efectivă, deoarece pregătește bine aparatul fonator, sinusurile capului.

Termenul de *exercițiu mut* a fost descris de marele cântăreț Marin-Marius Truiculescu (tenor român), în cartea sa *Cântul vocal profesionist*. Exercițiile *mute* sau cu gura închisă se recomandă ca primul pas în încălzirea vocii pentru cânt. Ele au drept scop trimiterea sunetului în cele opt sinusuri de rezonanță, care dau calitatea și amploarea sunetului vocal [2, p. 121]. Se observă în timpul îndeplinirii acestor exerciții cum vibrează ușor oasele feții și cum se formează o mimică de zâmbet. Despre această metodă de încălzire a rezonatorilor faciali aflăm și din cartea *Caruzo*: "...chiar dacă se ocupa cu alte lucruri, el [Caruzo] își exersa vocea. Era ceva intermediar între un zâmbet și un sunet ușor" [1, p. 182]. Așadar, această metodă de emiteră a sunetului pe zâmbet este efectivă la dezvoltarea unui sunet fundamental combinat, unde participă și rezonatorii, și coardele vocale.

Tot la acest compartiment s-a referit și O. Cristescu. În cartea sa *Cîntul*, nota că „marele bas sovietic, Max Reisen, este un adept al exercițiilor mute, pe care le executa cu gura închisă sau deschisă, urmărind menținerea rezonanței în sinusurile nazale” [3, p. 82].

Exercițiile cele mai frecvent utilizate sunt:

- 1) Interpretarea pe un singur sunet a duratei de notă întregă, mergând pe semitonuri în sus.
- 2) Interpretarea intervalelor 2m, 2M, 3m, 3M.
- 3) Interpretarea trisonurilor.
- 4) Interpretarea arpeggiilor.

Următoarea etapă la compartimentul *Exerciții vocale* este interpretarea vocalelor. După exercițiile cu gura închisă (ale căror scop era încălzirea sinusurilor), coborâm în cavitatea bucală și încercăm să păstrăm aceeași senzație de *zâmbet* și vibrație naturală, firească. Aici, pedagogul trebuie la maximum să dea dovadă de spirit de observație. Se urmărește deschiderea gurii în mod natural, cerul gurii se ridică treptat în momentul trecerii de la un registru la altul.

În cartea sa, Octav Cristescu menționează: „Pentru obținerea unei bune acoperiri a sunetului, pentru poza de voce normală și pentru o justă articulare, sunt folosite, cu reale rezultate, exercițiile cu vocalele *A, E, I, O, U*, pe un singur sunet sau pe trei-cinci sunete succesive, adăugând, treptat, consoanele *L* și *M* sau *N* la aceste vocale” [3, p. 84].

Atunci, când se obține o emisie ușoară a sunetului, fără încordare și fiecare vocală este cîntată calitativ, se propun exerciții pe silabele: *mi, me, ma, mo, mu*. Consoanele *M* și *N* nu se pot pronunța fără participarea rezonatorilor superiori ai capului. De aceea, este bine să se adauge consoana *M* înaintea vocalelor în timpul încălzirii vocii, care antrenează foarte bine buzele și care, treptat, se poate înlocui cu consoana *R*, care va antrena și limba.

În diferite izvoare de literatură vocal-metodică, consoanele se analizează și se repartizează după următoarele criterii:

Consoanele labiale (care se formează cu buzele) — **b, p, m**.

Consoanele palabale (care se formează cu vârful limbii în palatal tare al boltei palatine, al cerului gurii) — **l, n, r**.

Consoanele guturale (care se formează cu partea posterioară a limbii în palatal moale al cerului gurii, în valul palatin) — **c, g, k**.

Consoanele dentale (care se formează cu vârful limbii) — **s, z**.

Consoanele dentale șuierătoare (care se formează cu vârful limbii îndărătul alveolelor incisivilor superiori) — **s, j**.

Consoanele labio-dentale (care se formează cu buza de jos și dinții incisivi ai maxilarului superior) — **f, v**.

Prin urmare, se grupează în silabe consoanele cu vocalele, pentru a forma exercițiile de încălzire a vocii. Silabele pot fi foarte variate, dar având o consecutivitate bine gândită.

Marin-Marius Truiculescu, în cartea sa *Cântul vocal profesionist*, propune următorul model de exerciții cu silabele formate din consoanele *M, N, R, C*:

- a) Se va începe încălzirea pe *mut*.

b) Se va trece, apoi, la încălzirea vocii la *piano*, cu închiderea și deschiderea gurii prin repetarea consoanei *M* (*MIM — MEM — MAM — MOM — MUM*), ținută mai mult timp, cântând-o ca un fel de geamăt, căutând, astfel, menținerea sunetului în sinusurile paranazale (un exercițiu asemănător metodei celebrului Max Reisen).

c) Se va continua încălzirea vocii cu *crescendo*, *decrescendo*, începând pe *mut*, deschizând, apoi, gura din ce în ce mai mult și terminând tot pe *mut*.

Cel mai ordinar și frecvent întâlnit exercițiu este: *MI-ME-MA-MO-MU*. După lucrul asupra lui timp de 10 min., se poate adăuga consoana *R*. Se folosește următoarea consecutivitate: *MRA-MRE-MRI-MRO-MRU-MRA-MRI*, după care urmează exercițiul cu prima consoană din alfabet: *BRA-BRE-BRI-BRO-BRU-BRA-BRI* și, iarăși, urmează exercițiul de bază *MRA-MRE-MRI-MRO-MRU-MRA-MRI*. Astfel, se procedează cu toate consoanele din alfabet, pornind de la exercițiul de bază cu consoana *M*, prin intermediul căreia urmărim mai ușor formarea sunetului în rezonatorii capului.

Consoanele cele mai dificile de emis sunt *C, P, T, O*, cărora trebuie să li se acorde o atenție deosebită, deoarece ele scot cel mai mult sunetul din rezonatorii capului. Pentru a observa acest lucru se îndeplinește un exercițiu foarte efektiv în tempou lin, *largo* sau *andante*, pe un singur sunet cu silabele *BING-BANG-BUNG*. Se cântă o singură dată, iar, apoi, se continuă cu *PIC-PAC-PUC*. În primul exemplu, datorită consoanelor *N, B* și *G*, sunetul este bine direcționat spre rezonatori. În cazul al doilea, observăm cum, prin intermediul consoanelor *P* și *C*, sunetul se scoate din rezonatori. Pentru a ajunge la o emisie vocală calitativă, unde toate silabele se formează în rezonatori, vom lucra după modelul deja analizat mai sus. Se cântă exercițiul de bază *MRA-MRE-MRI-MRO-MRU-MRĂ-MRÎ*, apoi, consoana *M* se înlocuiește cu consoana *G*, care este o punte de trecere spre consoana *C*. Prin urmare, obținem exercițiul *GRA-GRE-GRI-GRO-GRU-GRĂ-GRÎ* și *CRA-CRE-CRI-CRO-CRU-CRĂ-CRÎ*. Doar urmând calea consoanelor *M* și *G*, consoana *C* se va emite corect în rezonatorii superiori ai capului. Exact așa se procedează cu consoanele *P* și *T*. Pornim, la fel, de la exercițiul de bază, mai apoi, trecem de la *M* la *B* și în final — la *P*, de la *M* la *D* și în final — la *T*. Celelalte consoane din alfabet nu mai au nevoie de exercițiul unei alte consoane intermediare, ci se va îndeplini direct exercițiul de bază, urmat de exercițiul consoanei date.

Dupa 15-20 min. de exersare la diferite intervale și diferite hașuri, se poate trece la interpretarea vocalizelor, care, de rînd cu exercițiile propriu-zise, au menirea de a dezvolta abilitățile vocale. Datorită conținutului muzical mai dezvoltat, vocalizele reprezintă treapta a doua în procesul de lucru la fiecare oră de canto și contribuie la pregătirea mai elocventă a vocii pentru interpretarea repertoriului vocal al unui student și, prin urmare, al unui cântăreț profesionist.

În concluzie, atunci când vorbim despre pedagogul de educație muzicală, nu trebuie să uităm să menționăm că, în tot acel spectru de calități, cultura vocală joacă unul din cele mai principale roluri. Doar prin perseverență și devotament, hărnicie și multă dragoste față de muzica vocală se ajunge la perfecționarea vocii. Anume exercițiile vocale reprezintă punctul de pornire, punctul de reper și chiar punctul culminant în dezvoltarea vocii. Doar îndeplinirea corectă a tuturor sarcinilor, conform criteriilor de mai sus, va contribui la obținerea reușitelor în formarea culturii vocale.

Referințe bibliografice

1. KEY, V., PIERRE R. și ZIRATO, B. *Caruso*. Tradusă în limba română de AUREL B., prof. dr. GROZAVESCU, O. și MIHUT, V. București: Editura Muzicală, 1966.
2. TRUCULESCU, M. *Cântul vocal profesionist*. Cluj-Napoca: Editura Renașterea, 2011.
3. CRISTESCU, O. *Cântul*. București: Editura Muzicală, 1963.

Arta teatrală

PEDAGOGIA: VOCAȚIE SAU DOBÂNDIRE?!... SAU DESPRE CALITATEA DE FORMATOR A ARTISTULUI

PEDAGOGY: CALLING OR ACQUIREMENT OR ABOUT THE CONDITION OF SHAPER OF THE ARTIST

DANIELA LEMNARU,

conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Arte din Târgu-Mureș, România.

Articolul încearcă să ofere o opinie personală despre noțiunea de formator, pedagog, făcând apel la experiența proprie, în care se regăsesc dimensiunile de actor, regizor, profesor. Cele trei se întâlnesc, se despart uneori, se completează, dar cu siguranță au același scop: obținerea performanței.

Cuvinte-cheie: pedagogie, formativitate, știință, creație, responsabilitate, rigoare, profesionalism.

The article tries to put forward a personal viewpoint about the idea of shaper, of educator, calling into requisition my own praxis as an actor, a stage-director, a teacher. These three dimensions sometimes take separate ways, sometimes they complete each other, but, for certain, have the same goal: obtaining performance.

Keywords: pedagogy, shaper, science, creation, responsibility, rigour, professionalism.

Voi propune analizei acest spațiu, de formativitate, extrem de incitant, provocator, alunecos dar și plin de satisfacții.

Aș lansa întrebarea, sau meditația, dacă pedagogul, formatorul, poate să se descopere, să se formeze, să se perfecționeze, sau pur și simplu trebuie să aibă doar vocație?!

Experiența mea pedagogică (de doisprezece ani), sau de formare, sau de îndrumare, mi-a demonstrat, totuși, până acum, câteva lucruri: printre altele, acela că îndeletnicirea de formator este oarecum diferită de cea a practicii artistice individuale. Nu cred deloc în faptul că *arta* de a fi pedagog este direct proporțională cu *vechimea* pe care o ai în practică, cu atât mai puțin, cu vârsta biologică. A nu se înțelege că experiența câștigată în timp, ca și artist practician, nu-ți folosește în dimensiunea formativă. Dimpotrivă. Dar nu este o condiție fără de care nu se poate „practica” pedagogia. Cunosc tineri pedagogi, cu rezultate absolut remarcabile în domeniul pedagogiei, fără a poseda un trecut artistic corespunzător. Au știut, au reușit, să se formeze și să se adapteze tuturor cerințelor și exigențelor pedagogice cu o ușurință și un profesionalism de necontestat. Așa cum, la fel, cunosc oameni de teatru scilipitori pe scenă, cu roluri (sau regii ale spectacolelor) miraculoase, care nu și-au găsit locul pe platforma pedagogiei. Unii dintre ei chiar se feresc de această zonă, recunoscând/mărturisind că nu pot să facă asta, nu dispun de datele necesare; nu se încumetă să riște pe un teritoriu pe care nu-l stăpânesc și mai ales, *simt* că nu se potrivește structurii lor. Alții se încapățânează să demonstreze contrariul, chiar dacă primesc semnale care-i contrazic.

Personal, cred că dimensiunea pedagogică cuprinde în ea și formarea, și descoperirea, și calitatea nativă, și auto-perfecționarea. Cert este, de asemenea, că teoria poate fi foarte bună și utilă, dar, totuși, practica e cea care te ajută mai mult, mai concret, în această experiență. Da, mai cred că pedagogia se poate și învăța, cu condiția să ai de la cine, să te educi așa încât să fii mereu cu simțurile în alertă, capabil a detecta ce-ți folosește, și se potrivește și se poate adapta profilului tău.

Sunt multe instrumentele cu care operezi în această latură și ai nevoie, printre altele, de: răbdare, prestanță, rigoare, inteligență, calitate (umană și artistică), flexibilitate, diplomație, creativitate. Sunt doar câteva dintre aptitudinile-calitățile pe care trebuie să le ai, să le dezvolți.

Prestanța și calitatea unui formator se clădește în fiecare zi, cu fiecare curs pe care-l ține, la fiecare întâlnire cu studenții, actorii, partenerii săi. Respectul și eventual admirația, se câștigă prin prestația lui de zi cu zi, începând cu, calitatea pe care o degajă ca partener direct de dialog și încheind cu realizările artistice.

Nu de puține ori am auzit de studenți, elevi, care au început să îndrăgească o materie, un curs -implicit să-l frecventeze și asimileze- datorită profesorului care îl predă. Dar... am auzit și că... e mai bine să aștepți trei ani fără să înveți nimic, un profesor bun, decât să pierzi trei ani învățând greșit de la un profesor slab.

Cred că pedagogia se și învață, dar trebuie să ai vocația de a ști să înveți, în primul rând pe tine, iar apoi pe ceilalți. Nu-i destul să cunoști foarte bine tu, trebuie să deții instrumentele cele mai performante de a-i putea învăța și pe alții.

E o profesie grea, pentru că se lucrează cu oameni, cu sentimente, cu emoții, cu stări, cu orgolii, vanități, cu imprevizibil, cu transformări, contradicții.

Am întâlnit tot felul de situații, fiecare cu specificul și problematica ei, și pot spune că din fiecare moment mai delicat, special (și nu neapărat în sens negativ!) am învățat câte ceva, mi s-a mai răspuns la o incertitudine, mi s-a mai infirmat o convingere... importantă rămâne relația pe care reușim/sau nu să o construim, parteneriatul uman și artistic (profesional) căruia îi punem bazele și-l înălțăm frumos, respectul și admirația pe care le cultivăm din/în ambele direcții.

Mai ales în aceste vremuri, atât de tulburi, de nestatornice, în care se poate schimba totul de la o zi la alta, în care nu mai găsim ușor echilibrul, în care oricine poate contesta orice, noi- ca și pedagogi- trebuie să fim aceia care putem asigura un mediu „seif“, pentru studenții noștri; este important pentru ei să se simtă în siguranță, protejați, apărați, încurajați.

Trebuie să avem grijă ca ei să înțeleagă foarte bine că autoeducația trebuie să-i însoțească permanent, să devină o a doua natură pentru ei, că autosuficiența nu e prea benefică, poate deveni chiar malignă, izolându-i de febra cotidiană a descoperirii și mirării.

De altfel, acestea, dacă ne gândim puțin, sunt la fel de valabile și pentru noi. Am întâlnit, de curând, în lecturile mele, câteva opinii, gânduri, ale unui tânăr om de teatru (al cărui stil de lucru l-am intuit și din produsul artistic pe care i l-am văzut) care mi s-au părut a fi foarte potrivite cu ceea ce simt și eu în această direcție- relația pedagogului cu studentul- și de aceea simt nevoia să împărtășesc, la rândul meu, aceste reflecții.

Orizontul mi s-a deschis spre o categorie nouă de întrebări pe care, chiar dacă le conțineam, nu mi le enunțasem cu subiect și predicat.

Trăiam cu falsa impresie că noi ne alegem studenții. Nu am să afirm, așa cum probabil vă așteptați, că studenții ne aleg pe noi. Cred, mai degrabă, că studenți și profesori deopotrivă ne suntem dați unii altora și că ambele părți ne merităm reciproc. Calitățile de suflet și virtuțile aferente lor trebuie să existe bilateral, datoria fundamentală fiind aceea de a le întreține prin activitatea concretă a fiecărei zile. Lesne de înțeles și foarte ușor de asumat... în declarație.

Fiecărui capitol predat din „munca actorului cu sine însuși“ trebuie să-i adăugăm și unul de „munca pedagogului cu sine însuși“. Numai așa putem spera că tinerii noștri parteneri vor declanșa „munca studentului cu sine însuși“. Descumpănirii profesorului în fața studenților ce trec prin școa-

lă fluierând îi corespunde cu simultaneitate cuantică descumpănirea studenților față de îndrumătorii ce stau în școală fluierând degeaba. În fața clasei nu poți minți. Nu poți mima competența. Nu poți impune principii pe care tu însuși nu le-ai însușit. Nu poți pune nereușitele tale pe seama studenților. Singurul vinovat de eșec ești tu -profesorul. Succesul este darul de sus pentru munca împreună.

Pedagogia de teatru exercitată ca muncă împreună. Dar ce înseamnă „muncă”? Ce înseamnă „împreună”?

Munca pentru noi (*el și studenții săi-n.a.*) este încercarea continuă ca, prin lupta cu sinele diurn, să tindem spre omul performant. Am fost conștienți că actoria nu este un scop în sine, ci doar una din căile posibile pentru atingerea acestui măreț ideal. Aceasta a fost starea pe care am ales-o noi.

Încercând să deslușim mecanismele profesiei noastre, am deschis perspective asupra dilemelor legate de natura omului și natura lui Dumnezeu, a bărbăției și feminității și, cel mai important, am dobândit certe abilități în deosebirea imposturii de adevărata creație, a valorii de non-valoare, a adevărului de falsitate. În lumea în care trăim, acesta nu e puțin lucru. Cu alte cuvinte, nu am acceptat suficiența indiferentă a ignoranței reci, ci am ales conștiința și conștiența de sine. Înțeles astfel, lucrul profesorului cu studentul este, în aceeași măsură, și lucrul studentului cu profesorul.

Componenta esențială este legătura sufletească. Impersonală, intuitivă și puternică, descarcă mari cantități de energie construind punțile de forță ale celui alt termen -,„împreună”.

„Împreună” este relația tăcută a celor care, prin spirit, caută Lumina conștienței de sine ca, mai apoi, să o exprime în act scenic. Performând într-un grup întemeiat pe astfel de decizii, șansa devenirii personale este net îmbunătățită.

Privind de-aici, am convingerea că, fără aceste principii și obiective, teatrul de mare performanță nu este cu putință. Și avem exemplele marilor trupe și ale regizorilor lor. Nu a existat nici un mare regizor fără o trupă de mari actori. Reciproca este valabilă și în ceea ce-i privește pe actori. Nu poate exista un singur actor mare. Există trupe mari și mai mulți actori mari ai aceleiași generații. Cercetați și-mi veți da dreptate.

„Într-o lume nebună, în care regizorii întâlnesc actorii sub semnul grabei, gândind la următorul proiect sau chiar la proiectul paralel și în care miza profesională cea mai înaltă este cum să facem „altfel și pe dos”, iar scopul ultim este premiul UNITER, școala reprezintă prima și ultima șansă de a constitui o echipă care să lucreze numai într-un valoare având ca temei liantul ferm al dragostei și credinței reciproce, necondiționate și dezinteresate.” [1, p. 39].

Este foarte rodnic să împărtășim între noi -pedagogii- idei, experiențe, metode, viziuni. Acest exercițiu ne ajută să vedem mai clar ansamblul, să detectăm detaliile acestuia mai individualizat, să ne refacem reperatele, să reevaluăm poziționarea noastră (artistică, formativă) în structura de bază a proceselor creative, într-un cuvânt, să avem șansa de a descoperi poate lucruri noi, de a corecta eventualele minusuri, traiectorii deviate, de a învăța încă ceva.

Desigur că lipsesc foarte multe alte ramificații (frământări, întrebări, rezolvări, abordări etc.) din această panoramă subiectivă, pe care le întâlnim și cu care operăm în interiorul unui produs artistic, dar mi-e cu neputință să epuizez acestea toate într-o singură lucrare; scopul prim a fost acela de a iniția un dialog cu cei interesați, de a-i stimula în „cercetarea” lor teatrală, de a le propune un mod de a privi relația regizorului cu textul, cu actorul, cu publicul, cu sine.

În ceea ce mă privește, din practica mea pedagogică, de până acum, aș putea, cu umilință, să trag câteva concluzii:

- am învățat de-a lungul timpului că actorul, în teatru, nu este niciodată singur, chiar atunci când îl vedem singur în scenă, că ceea ce face el este în legătură cu întreg spațiul viu de joc, cu ansamblul scenă-sală, cu scriitura dramatică, cu inventivitatea regizorală, etc.;
- că trebuie să cunoști direcțiile esențiale ale artei care te preocupă, vizând extragerea a ceea ce te interesează, și se potrivește, te ajută în dezvoltarea ta și personalizarea acestor „extrase” în conformitate cu structura ta;

- nimic nu e mai dăunător decât o știință dobândită teoretic, care nu-și găsește locul cel mai potrivit în practica individuală;
- arta teatrală nu trăiește și nu poate progresa fără experimente și chiar fără o doză de imprudență;
- trebuie să existe- și există!- o deschidere către căutări dramatice și spectaculare, către lansarea unor nume noi, a încurajării diversității de stiluri, a înnoirii permanente a mijloacelor de expresie;
- trebuie să ții întotdeauna cont de *trecut* (în sensul universalității artei) dar mereu să privești către *viitor*;
- actorul trebuie să se cunoască foarte bine întâi pe *sine*, pentru a-și putea îndrepta atenția spre *ceilalți*.

Nu știi cu exactitate cum trebuie abordat un personaj: din interior spre exterior, invers...cu distanțare, cu sau fără reguli stricte de ghidare în procesul de creație...știi doar că, la urma urmei, pe spectatorul din sală, îl interesează doar ceea ce vede, doar ceea ce simte, doar emoția care există sau nu, doar actorul care nu se economisește și „arde“ pe scenă; nu-l va interesa cum actorul a reușit performanța scenică, prin ce mijloace, va participa doar, sedus fiind, odată cu actorul, la miracolul care se întâmplă în fața sa.

Sigur că putem vorbi despre actori cerebrali, actori intuitivi, actori mimetici etc. E important drumul: să-ți cunoști resursele, capacitatea de anduranță, rezistența în fața orgoliilor de tot felul, „să-ți păstrezi credința“, să readuci *copilul* din tine la fiecare nou personaj, pentru a-l transforma în *adult*, să nu uiți niciodată că ai un partener cu care relaționezi, că teatrul întotdeauna înseamnă *noi*, nu *eu* sau *tu*.

Concluzia?!

Noi trebuie să fim primii care să încercăm să salvăm ce putem, indiferent cu ce preț, pentru a nu ajunge să ne salvăm individual doar, solitar... răsfrându-ne din ce în ce mai tare...ne-am asumat responsabilitatea de a forma și modela conștiințe, caractere, destine, iar asta ne obligă la o rigoare umană autentică, la o prestață la care nu trebuie sub nici un chip, să renunțăm. Suntem datori, fiind o generație cu repere bine ancorate, totuși, în pământul bogat din care ne-am tras seva, să plantăm mai departe vlăstare care să prindă rădăcini puternice și să crească într-atât, încât să ne adăpostim noi în umbra lor.

În loc de încheiere:

„Actorul care a uitat să se joace se va afla în mare dificultate în momentul în care va fi pus în situația de a juca...”

Prefer.

- Actorul care se străduiește întâi să înțeleagă și apoi să facă înainte de a înțelege: cel care te solicită să-i spui CE, față de unii obsedați de CUM.
- Actorul care nu-și cunoaște, nu-și iubește și nu-și repetă mijloacele de expresie, celui care și le cunoaște într-atât și e atât de încântat de el, încât încearcă să facă uz de ele, cu tot dinadinsul, chiar acolo unde nu e cazul.
- Actorul care iubește teatrul mai mult decât propria-i persoană, celui care se iubește pe sine până la adorație încât privește teatrul doar ca pe o instituție creată anume pentru a-l sluji pe el.
- Actorul a cărui personalitate se manifestă în scenă și nu în afara ei.
- Actorul care nu vede în autor un dușman, în regizor-un tiran, ci cel ce știe să simtă libertatea creației sale și să o folosească într-un sistem determinat.
- Actorul care se chinuie să ajungă la un personaj, celui care chinuie un personaj pentru a-l determina să intre într-o haină, ori prea strâmtă, ori prea largă.
- Actorul cu simț al umorului, chiar atunci când joacă dramă, și cu intuiție a dramaticului, chiar atunci când joacă o comedie.

- Actorul nu într-atât de lucid încât să devină insensibil și nu atât de sensibil încât să-și piardă luciditatea.

- Actorul care te înțelege uneori dintr-un gest, celui care, pentru a-l convinge să facă un gest te obligă să-i ții o conferință.

- Actorul care își respectă arta și pe sine însuși, celui care se pretează la orice pentru a câștiga un fals prestigiu sau chiar o reală popularitate.

Mă opresc aici, de teama de a nu ajunge la o imagine a actorului ideal, care, din păcate — sau din fericire — nu există [2, p. 98].

Referințe bibliografice

1. PUIU, Ș. *Munca împreună-pasul înainte al pedagogiei moderne. În: Concept*. vol.4, nr.1. București: Ericom- Intersigma, 2012.
2. .MOISESCU, V. *Însemnări contradictorii*. București: Editura Unitext, 1999.

ACTORUL ÎN FASCINANTUL TRAVALIUL AL ACTULUI SCENIC — DE LA FAZA INCIPIENTĂ PÂNĂ LA CREAREA PERSONAJULUI

THE ACTOR IN THE FASCINATING SCENIC ACT OF LABOR — FROM THE INCIPIENT STAGE UNTIL THE CREATION OF THE CHARACTER

EMIL GAJU,

lector superior,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Articolul cuprinde câteva idei ce stau la baza artei actorului:

- iubirea atotcuprinzătoare, care e sentimentul de bază ce stă la temelia actului scenic: Iubirea față de materialul dramatic respectiv, față de rol în special față de procesul de creare a personajului;

- presentimentul întregului (integrității). Acea senzație extraordinară, care vine ca o revelație și care conține în sine intrinsec totalitatea tuturor caracteristicilor personajului în procesul de elaborare;

- perspectiva inversă. Nu retrospectiva, ci anume perspectiva inversă: acea senzație inefabilă, că ești postat pe piscul la care trebuie să ajungi în rezultatul unei munci asidue — personajul creat integral și această stare de grație îți ajută, te călăuzește pe tot parcursul, pe tot drumul plin de greutăți și capcane al travaliului scenic!

Cuvinte-cheie: travaliul scenic, actul scenic, perspectiva inversă, presentimentul întregului.

The article includes several ideas underlying acting art:

- love is the basic feeling in the scenic act process: it refers to the love for the dramatic text, love for the role, and in particular, it refers to the love for the process of creating the character;

- anticipation of the whole (of the integrity). The feeling, that comes as a revelation and which contains in itself all the characteristics inherent in the process of developing the character;

- reverse perspective. Not retrospectives, but exactly the reverse perspective: That ineffable feeling, that you are posted on the peak you have to reach as a result of hard work — the character entirely created and that state of grace helps and guides you throughout the long way of hardships and pitfalls of scenic labor!

Keywords: scenic labor, scenic act, reverse perspective, anticipation of the whole.

Scopul acestei lucrări nu este nici pe departe de a prezenta niște descoperiri fulminante, care ar răsturna concepțiile marilor înaintași sau de a desfășura o metodă nouă, absolut inedită. Vor fi înșirate unele gânduri, ce vin ca rezultat a treizeci și trei de ani de slujire cu devotament și abnegație acestei minunate arte, căreia îi zice Arta Teatrală. Este mai curând o pledoarie întru susținerea actorului ca personalitate creatoare plenipotențiară, în edificarea actului finit în arta teatrală — *spectacolul*. Am

ales acest racursiu, deoarece de ceva vreme încoace nu putem să nu observăm un fenomen peiorativ în adresa actorului — faptul de a fi tratat ca un simplu interpret.

Des observăm că actorul nu este considerat un coautor plenar, un colaborator eficient al registru-lui, ci este redus la calificativul infirm de unealtă. Părerea mea este, că doar atunci când actorul va fi tratat ca un artist creator veritabil, se vor putea obține niște rezultate, ce ar depăși orice așteptări diurne. Este adevărat, că actorul trebuie să dovedească prin fapte și prin muncă zilnică, că are tot dreptul să fie tratat ca atare. Să dovedească că el este creator de personaje- scopul suprem al artei sale. Că doar el și nimeni altul nu poate atinge acest deziderat. Evident că în legătură cu acest aspect survin mai multe cerințe. În primul rând edificarea personalității actorului. Cum bine se știe, în ascederea actorului contează și talentul, dar și o muncă enormă, ce va dura toată viața. Prin ființa personajului întodeauna va transpare personalitatea actorului, a creatorului de fapt al acestei entități scenice. În formarea personalității actorului are o mare importanță școala, instituția în care își face studiile respectivul tânăr, dar și calitatea indispensabilă de autodidact împătimit, care trebuie să-l însoțească de-a lungul întregii cariere. Nu e cazul să aprofundăm acest aspect, subliniind cât de importante sunt atât pregătirea teoretică, cât și cea practică. Cât este de necesară pregătirea intelectuală a viitorului actor. Cât e de vital ca el să îndrăgească și să înțeleagă, totodată, celelalte arte, toate domeniile de creație, pentru că din fântâna în care nu ajung vinele de apă, ce o îmbogățesc permanent, la un moment dat nu mai ai ce scoate, se oprește mișcarea și rămâne mълul. Actorul trebuie să devină un strălucit intelectual, care să fascineze prin personalitatea sa și prin creația sa mii de oameni, aducându-le bucuria savoarei estetice.

Așa că această modestă lucrare vine întru susținerea confrăților mei actori, în fascinantul lor travaliu scenic. Îi zic fascinant, pentru că numai astfel poate fi calificat acest fenomen scenic. Însăși arta actorului este rezultatul și produsul unei fascinații. Cât n-am încerca să îmbrăcăm în morfene acel inefabil sentiment — trăire a actului scenic, oricum vom rămâne la domeniul explicației, într-o zonă crepusculară, greu de explicat și de tълmăcit exhaustiv.

Ce este limpede pentru mine este faptul că la baza oricărei creații stă iubirea! Iubirea este cel mai mare dar, care ne poate veni de la Marele Creator. (Apropo, despre iubire față de arta dramatică, față de piesa abordată, față de rolul creat și neapărat, iubirea față de spectator, ne vorbește într-un mod extraordinar în lucrarea sa *Despre arta actorului* Mihail Cehov, așa că din păcate, nu-mi aparține primul în această afirmație fundamentală.) Am pornit de la acest sentiment, pentru că el trebuie să ne călăuzească din primul moment al travaliului scenic: să te îndrăgostești din prima fază de piesa pe care o citești, în general, și în special, de rolul pe care urmează să-l creezi. Desigur, sunt iminente condițiile propice pentru o astfel de abordare, condițiile adecvate în care se lecturează piesa, capacitatea de concentrare asupra materialului și efortul de a înlătura toate obstacolele, care ar diminua impactul cu piesa. Faza de *îndrăgostire* poate fi instantanee sau ca rezultat al unui efort de imaginație și fantezie (mai ales în cazul unor piese de o valoare dubioasă sau care au curențe de stil și conținut). Este foarte important ca primele impresii să fie neapărat fixate, memorate și chiar notate în caietul de rol. S-ar putea ca aceste imagini, sentimente, viziuni să nu fie păstrate intacte și nemodificate. S-ar putea ca ele să nu fie cele mai reușite și mai integre, dar pe parcursul elaborării rolurilor noi ne vom întoarce cu intermitente la aceste prime apariții și vom verifica rezultatele etapei postmergătoare în cea premergătoare. Ele ne pot servi în calitate de călăuză sau diapazon (camerton) flexibil într-o dezvoltare dinamică. Anume dinamică și nicidecum statică, anchilozată. S-ar putea ca aceste prime imagini, care apar sporadic și spontan, să fie rezultatul intuiției sau a inspirației de moment, care ne pot fi foarte utile în continuare. Ele ar putea fi parte componentă din acel conținut intrinsec al *filmului lăuntric* (*Kinolenta vnutrennih videnii* a lui C. S. Stanislavski.)

Insist asupra sentimentului, *îndrăgostirii* de rol, deoarece el ne aduce o stare euforică, foarte benefică și eficientă, care sporește incomensurabil calitatea *filmului lăuntric*. Calitatea imaginii poate crește direct proporțional cu intensitatea trăirii și incandescenței sentimentului.

În această fază incipientă poate apărea un element absolut aparte, care este hotărâtor în arta actorului: *presentimentul întregului* (sau *integrului*). Acest sentiment — element formator este ca o revelație instantanee. Tot rolul poate apărea în imaginația noastră, ca un concentrat suprasaturat, ca un fulger globular, care ne dă senzația, că în el se conține în formă supracondensată materia și energia rolului integrale. Este ca un imbold creator foarte puternic.

Apare senzația că toate elementele constitutive ale personajului (se are în vedere aspectul fizic, psihic, energetic, cinetic, caracteristic) se conțin în acest hiperconcentrat: rămâne ca noi metodic să desfășurăm acest ghem informațional (și emotiv în același rând), descoperind cu uimire noi și noi laturi. Acest presentiment ne va fi ca un ghid, ca un for în dezvoltarea continuă de pe întreg parcursul creării rolului.

În această ordine de idei ne putem folosi de metoda *perspectiva inversă* (noțiunea îmi aparține). Deci nu retrospectiva — ci anume *perspectiva inversă*. Dacă i-am găsi imaginea vizuală în timp și în spațiu, ar trebui să ne imaginăm un pisc de munte, unde vârful lui cel mai înalt, e punctul nostru final, adică rezultatul scontat — personajul creat în toată plenitudinea sa. La capătul aceluia drum anevoios, care ascede spre înalt, spre finalitate — ne așteaptă rolul creat integral. Și dacă ne-am putea posta în ipostaza procesului finit, în personajul încarnat, am fi în stare să privim în perspectivă inversă, adică înapoi, dublându-ne în procesul finit și în actorul-personaj, care ascede spre pisc, ne-am putea crea un elan al spiritului foarte pozitivist și constructiv, care ne-ar aduce o stare de grație și creativitate iminentă. Faptul că tu întrunești senzația rolului creat, nu-ți creează o atitudine de suficiență și pasivitate distructive, ci dinpotrivă conținând în sinea sa izbânda artistică, ai bucuria străbaterii întregului parcurs la capătul căruia este cel, care, privind din perspectiva inversă, te-a îndrumat și ți-a fost călăuză. Această metodă îți aduce siguranța izbânzii artistice. Desigur, e nevoie de un efort de voință, intelectual, de imaginație, fantezie și perseverență, dar rezultatul merită toată strădania.

Etapa următoare o putem numi analitico-meditativă. Acum purcedem la o studiere aprofundată a materialului dramatic. Prospectăm, cercetăm, disecăm, analizăm totul minuțios până la cele mai mici detalii. În primul rând ne străduim să înțelegem stilul, factura, structura și specificul piesei date în general și a rolului în special. Tindem să înțelegem ideea de bază și tema acestei lucrări. Ne documentăm minuțios: studiem epoca, care este oglindită în această piesă, anturajul politico-economic, aspectul social, mediul, conceptele referențiale, morala, etica, arta, etc. Studiem toate materialele referitoare la această piesă, tot ce e scris despre respectivul dramaturg și, de dorit, tot ce a scris autorul dat. Aceasta ne va ajuta enorm, în a ne forma o impresie complexă despre piesă și dramaturg. E un travaliu absolut necesar, deoarece e obligatoriu să înțelegem piesa din interiorul ei, să-i cunoaștem tendințele, ideile și suprasarcinile ei autentice. Deoarece foarte des observăm o tendință nocivă, de a maltrata conținutul tematic și ideatic al piesei, modificându-l și mutilându-l, pentru ca în final să devină un material ce aproape nu are nimic comun cu opera autentică. Tot astfel, când tratăm un personaj, ne vom strădui să ascendem spre materialul propus de autor și nu viceversa: să-l coborâm (colorăm), să-l minimalizăm spre o abordare comodă și minoră care îl transformă în ceva insignifiant și diurn.

Principiul fundamental *cu cât mai departe de sine, cu atât mai aproape de personaj* al lui K. S. Stanislavski rămâne perfect valabil și până astăzi. Nu să-ți boțești, să-ți minimalizezi personajul până la propria micime, ci să ascezi, să crești până la înalta creație a autorului, iată care ar fi dezideratul obligatoriu la acest capitol.

În faza de documentare să nu uităm de literatura de specialitate din acea perioadă, sau de mai târziu, ce se referă la perioada dată, presa respectivă, izvoarele literare caracteristice epocii date, iconografia și desigur specificul artelor din perioada dată. Aceasta presupune o pregătire temeinică și meticuloasă — dar cine zice că e simplu?!

După ce am făcut analiza și prospectarea materialului dramatic urmează, firește, analiza personajului, sub toate aspectele: proveniența, mediul familial în care a crescut, condițiile social-politice și anturajul general din perioada respectivă, ideologia, mentalitatea, atmosfera timpului respectiv ș.a. E

foarte important ca la acest capitol să se elaboreze cu toată seriozitatea biografia personajului. Ea trebuie tratată ca un obligou și nu ca ceva minor ce trebuie efectuat doar pentru bifă. Aici avem un câmp vast, enorm pentru desfășurarea fanteziei și imaginației actoricești. Atenționăm expresii asupra unei erori deseori întâlnite: inventarea biografiei în general: s-a născut, a crescut, a făcut studii, a iubit, s-a dezamăgit, a îmbătrânit și, ca să nu-l chinuim prea mult, s-a stins. Este un exemplu cras de biografie rotată. Întotdeauna din capul locului ne vom declanșa fantezia, reieșind din specificul materialului dramatic concret, reieșind din esența personajului la care lucrăm și nu imaginăm la general. Din interiorul piesei, din nucleul, din germenii ei vom porni pe calea creării biografiei personajului, pe care urmează să-l creăm. Vom căuta pas cu pas să descoperim traseul vieții eroului nostru, să descoperim trăsături de caracter specifice doar numai lui. Cel mai important este să descoperim evenimentele cruciale din viața lui, care i-au infulețat destinul, caracterul și felul lui de a fi în general. Consider util ca să fie elucidate cu lux de amănunte câteva din aceste evenimente (care s-au petrecut la diferite etape ale vieții personajului), descriindu-le foarte amănunțit cum s-au desfășurat: secundă cu secundă, sau fotogramă cu fotogramă. Acest lucru ne va face să îndrăgim detaliul, concretețea. Este edificator faptul că acest aspect să nu fie elaborat la rece, sec, doar mental, în mod descriptiv, distant și impasibil. Totul va trece nu doar prin mintea, prin intelectul, ci și prin sufletul și inima noastră.

Totul ne va trezi sentimente și trăiri vii, ce ne privesc direct și personal. Orice detaliu ne va face să vibreze emotivitatea noastră, născând sentimente reale, verosimile și, totodată, convingătoare!... Biografia personajului va deveni ceva palpabil, sesizabil, care va trezi un proces complex și neapărat dialectic.

Un alt capitol foarte important în elaborarea rolului este descoperirea și creșterea dominantei. Pentru nimeni nu mai e un secret, că în ființa umană se conțin toate trăsăturile comune întreg neamului — Homo Sapiens. Toate calitățile și toate carențele, neajunsurile și laturile foarte proaste (inclusiv nocive), se conțin în om. În noi este încifrat întreg arsenalul tuturor aspectelor și manifestărilor omenesti. Este adevărat, că aceste trăsături și calități la diverși indivizi sunt prezente în diferite cantități și proporții. Acum depinde de fiecare persoană în parte cum poate să-și stăpânească pornirile nocive și cum poate să-și dezvolte și să-și pună în practică calitățile și laturile bune ale sale.

Miza noastră în acest procedeu se bazează pe dictonul *Nimic ce-i omenesc, nu mi-e străin*. De aceea e foarte important, ca încă din faza incipientă a elaborării rolului, să elucidăm care este dominantă lui. Adică reieșind din germenii (esența) personajului să clarificăm care este trăsătura de bază, calificativul dominant al acestui personaj. Este zgârcit, avar, egoist, egolatriu, invidios, meschin, gelos, desfrânat, imoral sau tandru, suflet înalt, creator, sublim, înălțător, generos, iubitor etc. Desigur vom analiza de fiecare dată personajul în toată complexitatea sa. Nu-l vom cataloga niciodată după principiul simplist: pozitiv-negativ sau alb-negru. Întotdeauna vom căuta să descoperim cât mai multe aspecte și trăsături, conducându-ne după principiul de aur: *Dacă e bun, descoperă unde e rău; și dacă e rău, află în ce e bun!*. Dar insistăm, că dominantă este una definitorie. Această dominantă o vom extrage din sinele nostru, din matricea noastră ancestrală. Zi de zi, la fiecare repetiție vom acționa germenii acestei dominante, pe care îl conținem intrinsec în ființa noastră, raliindu-l și pliiindu-l la esența și conceptul rolului pe care îl elaborăm. Pas cu pas această dominantă va crește, se va structura, va lua amploare și va căpăta proporția necesară personajului dat. La un moment dat această dominantă va deveni directorie, adică va dirigi, va dirija cu toate celelalte elemente constitutive ale rolului. După un efort intelectual, psihic și energetic, această dominantă se va impune instantaneu, nimerind în circumstanțele și împrejurările dictate de situația dramatică și va funcționa după principiul reflexului condiționat! De la o zi la alta această dominantă va căpăta claritate și forță reală, devenind un procedeu foarte eficient în acest fascinant travaliu al actorului — crearea personajului!

ATENȚIA CA PROCES DE INSTRUIRE A STUDENTULUI — ACTOR

ATTENTION AS THE STUDENT'S-ACTOR LEARNING PROCESS

EMIL GAJU,

lector superior,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

În acest articol este abordată una din temele principale, ce stau la baza predării disciplinei „Arta actorului“. E un mic ghid metodic-didactic pentru profesori și studenți la disciplina „Arta actorului“, anul I, ce prevede un șir de idei-exerciții pentru fortificarea atenției și concentrării. Iată câteva din ele, ce stau la baza lucrării: atenția, ca procesualitate simultană a câtorva componente; fortificarea atenției; capacitatea extensivă a potențialității scenice; concentrarea, ca element de bază al atenției; atenția obișnuită și cea distributivă; exerciții diverse propuse la capitolul respectiv.

Cuvinte-cheie: atenția, concentrarea, exerciții diverse, memorie, psiho — training.

This article is considered one of the main themes, which form the basis of teaching the discipline (acting art). It's a small didactic and methodological guide for teachers and students for studding „acting art“, and provides a range of ideas-exercises for strengthening attention and concentration. Here are a few of them that underlie the work: attention, as a simultaneous procedure of several components; strengthening attention; the ability of extensive scenic potentiality; the concentration, as the basic element of attention; ordinary and distributive attention; various exercises proposed for the respective subject.

Keywords: attention, concentration, various exercises, memory, psycho — training.

Nu este deloc întâmplător faptul că această temă se află printre primele abordate de personalități remarcabile, care au pus bazale teatrului. C. S. Stanislavski, V. I. Nemirovici-Damcenco, E. Vahtangov, Mihail Cehov, V. E. Meierhold, iar mai apoi Piter Brook, E. Grotowski, A. Appia și mulți alții își încep, practic, metodele sau programele lor didactice cu acest capitol primordial — atenția. Avem impresia că este o temă foarte cunoscută, încât riscăm să fim în criză de materiale suficiente în tratarea ei. La prima vedere, s-ar părea ca este un element propriu firii omenești și că funcționează perfect de sine stătător. Din experiența personală (35 de ani de activitate în domeniul teatrului), pot afirma cu certitudine, că nu este deloc așa. Când studentul-actor face primii pași în scenă, se ciocnește de o mulțime de dificultăți. Practic, el învață din nou să se miște, să meargă, să vadă, să audă, să reacționeze, să se comporte firesc, dar, de data asta, în scenă, adică în fața publicului. Deseori, studentul comite o mare greșală, atunci când mimează atenția, concentrarea, firescul. Este foarte important ca studentul nu doar să privească, ci să și vadă; nu doar să asculte, ci să și audă; să nu mimeze firescul și organicitatea, ci să se comporte ca atare.

Această modestă lucrare are menirea să reconfirme importanța covârșitoare a atenției și a capacității de concentrare. Afirmam mai sus, că atenția este un proces firesc de dezvoltare a unei personalități. Dacă analizăm minuțios acest act scenic, putem să distingem câteva părți componente constitutive ale atenției sau, mai bine zis, câteva faze de manifestare a acesteia:

1. Fixarea obiectului supus atenției noastre.
2. Atragerea acestui obiect către noi și apropierea lui pe cât e posibil.
3. Deplasarea noastră către acest obiect.
4. Pătrunderea în esența acestui obiect.

Desigur toate aceste procese se desfășoară în interiorul nostru, în sfera invizibilă, acțiunea lor fiind determinată de mai mulți factori: actul de voință, nivelul spiritual, câmpul energetic etc. Fără îndoială, această divizare pe etape este pur convențională, acționând instantaneu, fără delimitări între faze. Important este să ne concentrăm concret asupra obiectului și, în urma unui act volitiv, să atingem scopul scontat. Cunoaștem prea bine că atenția se divizează în două categorii: condiționată și necondiționată. Atenția condiționată se formează atunci când există excitanți din exterior, care condiționează sau moti-

vează atenția impusă de acești factori exteriori. Atenția necondiționată apare atunci când persoana dată își fixează atenția asupra unui obiect sau a unui subiect în mod arbitrar, ca urmare a unui act de voință personal. Atenția condiționată o întâlnim la tot pasul, în deosebi atunci când o mulțime de factori exteriori sustrag, atrag, „fură” atenția persoanei de foarte multe ori, într-o perioadă de timp relativ scurtă.

Pe noi ne interesează în mod special a doua categorie de atenție, când persoana respectivă se poate concentra exclusiv asupra unui obiect sau subiect concret, putând să-și dirijeze procesul de atenție cu o deosebită abilitate. Exercițiile pe care le vom anexa au scopul de a fortifica anume acest gen de atenție. Vom începe cu cele mai simple, ca să ajungem treptat spre cele mai complicate, care pot fi valorificate în urma unor psiho-traininguri cu un grad de dificultate sporit.

Primele exerciții pe care le practicăm sunt arhicunoscute.

1. *Cercul mic, cercul mijlociu și cercul mare de atenție.* De exemplu, să ascultăm, să fixăm și să memorizăm pe o anumită perioadă de timp toate sunetele ce vor fi auzite: cercul mic — în clasă; cercul mijlociu — în imediata apropiere a clasei-anexă, coridor, hol; cercul mare — în curte, stradă etc. Este important ca studenții să fixeze consecutivitatea și intensitatea sunetelor, putând să explice natura și proveniența lor.

2. *Describe-ți colegul.* Un student este rugat să treacă în fața auditoriului. Îi îndemnăm pe colegii săi să-l privească cu atenție o bucată scurtă de timp. După aceasta, studentul este rugat să iasă din auditoriu și să aștepte după ușă. Odată ce acesta părăsește spațiul, studenții sunt puși în situația de a descrie cu cea mai mare meticulozitate toate detaliile de vestimentație, accesorii, coafură, bijuterii, încălțăminte etc. ale colegului lor. Odată cu terminarea procesului de lucru, studentul este rechemat în auditoriu și se compară observațiile studenților cu datele concrete.

Este foarte important să menționăm că, în timp ce studenții lucrează, noi trebuie să stimulăm activitatea lor prin diferite mijloace și procedee, trebuie să fim atenți ca ei să-și poată spori permanent capacitatea de observare și intuiție.

3. *Fixarea și enumerarea obiectelor.* Într-un timp foarte scurt studenții trebuie să fixeze și să enumere toate obiectele rotunde, ovale, pătrate, dreptunghiulare din auditoriu, iar mai apoi, privind doar la profesor, să facă rechizitoriul. Acest exercițiu este recomandabil chiar din prima zi, când studenții abia se familiarizează cu spațiul auditoriului.

4. *Povestea zilei de azi.* În ajun, studenților li se dă tema pentru acasă, urmărind scopul ca, în ziua următoare, să memoreze, clipă cu clipă, tot ce se va petrece și ce vor face pe întreg parcursul zilei. A doua zi studenții sunt chestionați foarte minuțios, pentru ca să poată povesti cu lux de amănunte cum și-au petrecut ziua precedentă. Aici ar fi binevenit un sfat: după ce un student și-a relatat povestirea, solicităm celorlalți studenți să repovestească totul, în cele mai mici detalii, întrerupându-l aleatoriu pe cel ce povestește și rugându-l pe un altul să continue mai departe narațiunea.

5. *Alternarea exercițiilor statice, ce se bazează mai mult pe gândire, cu exerciții active din punct de vedere fizic — dintr-o extremă în alta.* Se face un cerc din scaune, cu speteaza spre centru. Scaune vor fi cu unul mai puțin decât numărul studenților, participanți la acest exercițiu. Studenții vor fi anunțați că trebuie să alerge rapid în jurul scaunelor. La un semnal al pedagogului, toți se așează brusc pe scaune. Un participant va rămâne, bineînțeles, în picioare. Acesta este rugat să ia un scaun din cerc și să părăsească jocul, care va continua, desigur, cu un scaun mai puțin. În felul acesta, jocul continuă până la sfârșit, fiind bazat pe principiul eliminării unor anumite componente. Până la urmă, rămân doi dintre cei mai atenți și mai abili studenți. Este util să complicăm puțin acest exercițiu. De exemplu, când aleargă pe cerc, la o bătaie din palme a pedagogului, jucătorii schimbă direcția; la pronunțarea diferitor cuvinte, acționează conform sensului acestora: „tavan” — se așează pe podea, „fereastră” — sar în sus, „ușă” — bat din palme etc. Totul se desfășoară cu o viteză destul de mare și acțiunile efectuate de studenți necesită un grad de atenție destul de înalt.

6. *Viteze plus figuri.* Toți participanții aleargă pe cerc. Sunt folosite trei tipuri de viteză în ordine crescândă: prima — moderată, a doua — mai rapidă, a treia — se aleargă foarte repede, a patra — miș-

care brauniană (toți aleargă, chipurile, haotic), dar este obligatoriu ca jucătorii să nu se ciocnească și fiecare dintre ei să-și simtă partenerul. La aceste tipuri de viteză se mai adaugă câteva elemente, care sporesc gradul de dificultate: se compun diverse figurine. De exemplu, propunem unui student să compună pe loc o figurină. El va reprezenta, să zicem, ceva asemănător cu o lebădă, toți ceilalți vor repeta întocmai și vor memoriza acest obiect — figurina nr. 1. Figurina nr. 2 o va improviza tot aici, pe loc, alt student. Va fi o figurină, de exemplu, ce ține de domeniul acrobației. A treia figurină e bine să fie legată de o reprezentare ce poate fi compusă la podea, cu capul spre centrul cercului, iar a patra — spre exteriorul cercului, tot la podea, reprezentând o figurină neobișnuită și destul de greu de realizat. Jocul pornește la comanda profesorului: „Toți aleargă pe cerc“. Profesorul anunță viteza unu, doi sau patru. La o bătaie din palme, se schimbă direcția mișcării. Combinăm vitezele cu figurinele, anunțându-le aleatoriu într-o viteză crescândă. Exercițiul este destul de complicat, dar foarte util pentru examinarea capitolului dat.

7. *Ziua de naștere*. Participă toată clasa. Toți se mișcă după principiul braunian, adică haotic, dar cu viteză și fără să se ciocnească.

Pedagogul anunță o cifră, de exemplu: unu, zece, douăzeci și nouă. Cei născuți pe această dată, ridică mâinile în sus și cad pe spate, scoțând un geamăt de ciută rănită. Datoria colegilor este să-i prindă. La fel, se poate anunța una din lunile anului: mai, octombrie, decembrie sau oricare alta. Toți cei născuți în luna respectivă, procedează exact după principiul descris mai sus. Pe criterii similare putem enumera zodiile: Pește, Scorpion, Leu etc. Căderile simultane sunt aceleași.

Un asemenea exercițiu are scopul de a dezvolta nu numai atenția, dar și capacitatea de a simți partenerul, încrederea în cel de alături, competitivitatea, dar și alte sentimente de colegialitate și lucru în echipă.

8. *Rima*. După cum am menționat deja, este bine să alternăm exercițiile rapide cu cele mai lente, mai meticuloase. Exercițiul în cauză este un exemplu concludent în acest sens. Se numesc patru participanți. Fiecare trebuie să-și ia un scaun (de dorit ca toate scaunele să fie la fel). Toți stau într-un rând. Se anunță felul de rimă: împerecheată, încrucișată, îmbrățișată.

Deci, în rima încrucișată primul student va rima cu al treilea, iar al doilea cu al patrulea. Exercițiul începe la comanda pedagogului. Studenții trebuie să facă doar câteva mișcări, aparent, simple: să ridice scaunul până de asupra genunchilor, să facă patru pași în față, să pună scaunul jos, o mică pauză, iar apoi să facă exercițiul în sens invers, adică să ridice scaunul, să pășească înapoi cu spatele patru pași și să pună scaunele jos. Prima rimă — studenții I și III, fac o mișcare înainte, adică ridică scaunele și se opresc. Studenții II și IV fac același lucru și se opresc. Studenții I și III fac patru pași înainte și se opresc. Studenții I și III pun scaunele jos și iau poziția de drepți. Ceilalți procedează identic. Apoi mișcarea începe în sens invers. Important este momentul ca studenții din rimele date să acționeze absolut simultan. Anume astfel se dezvoltă simțul percepției partenerului și funcționării corecte a vederii periferice. În plus, exercițiului i se conferă un grad sporit de dificultate prin faptul că el trebuie să decurgă în totalitate fără nici un zgomot. La cel mai mic sunet produs de zgâlțâitura sau hâșăitul unui scaun, la atingerea cu podeaua, pedagogul anulează totul și exercițiul se ia de la început.

Prin acest exercițiu se dezvoltă atenția foarte meticuloasă și filigrană.

9. *Codul*. Este un exercițiu la care participă toți studenții. Se formează un cerc mare. Fiecare își alege un cod (cifru) din trei sau patru cifre. Într-un timp destul de scurt, toți memorează toate codurile colegilor. Începem verificarea memorării. Rugăm un student să numească toți colegii, pe rând, după cod, începând cu propriul cifru și numindu-i apoi pe toți ceilalți. Următorul student face același lucru. Sunt verificați toți, până ne convingem că prima etapă a trecut cu bine.

Exercițiul se compune din câteva etape, fiecare având un anumit grad de dificultate. În scopul stimulării activității, îi apreciem pe cei care memorează mai rapid. Apoi le spunem să se întoarcă cu spatele spre centrul cercului și să închidă ochii. Tocmai acum este momentul ca ei să-și treacă în revistă pe toți colegii din memorie. Rugăm un student să facă acest lucru și el trebuie să acționeze foarte

rapid. În plus, noi le putem solicita să-și numească colegii după principiul rotirii acelor de ceasornic sau viceversa — împotriva lor. În continuare, îi rugăm să ia poziția inițială, îi schimbăm cu locurile și îi atenționăm că, într-un timp foarte scurt, trebuie să memoreze noua amplasare a colegilor. La întoarcerea din nou cu spatele, ei trebuie să reproducă, cu ochii închiși, noua ordine a amplasării colegilor. Viteza enumerării este în ordine crescândă.

Următoarea etapă este cea mai dificilă. Toți stau cu fața spre centru și privesc foarte atent la parteneri. Unul dintre studenți, numit de pedagog, începe jocul. Printr-un gest ferm, cu mâna întinsă, el va indica un coleg, pe care îl vizează și pornește spre dânsul cu pași mărunți. Ceilalți jucători stau cu palma mâinii drepte întinse în față. Persoana vizată trebuie să ceară urgent ajutorul unui coleg, numindu-l după cod, de exemplu, 4321, făcându-i semne imploratoare de salvare. Cel care este rugat, trebuie să reușească, într-un anumit timp, să spună codul acestuia altui participant, altminteri, cel care s-a pornit spre el cu palma ridicată, îl lovește peste palma întinsă. Dacă cel care a fost rugat să-l salveze, nu a reușit să-i spună codul, atunci acel care a primit peste palmă, arată cu mâna că se pornește spre el să-i plătească și cel vizat trebuie instantaneu să ceară ajutorul cuiva, în caz contrar, primește o lovitură peste palme. Jocul este bazat pe principiul eliminării. Cei care greșesc sunt eliminați și până la urmă rămân doi, cei mai atenți și mai abili studenți. Acest exercițiu fortifică memoria, dezvoltă foarte bine atenția și capacitatea de a reacționa cu o repeziciune deosebită.

10. *Labirintul*. Se numește un student, care va alcătui din cinci sau șase scaune un labirint. Adică, plasează scaunele pe tot perimetrul scenei, auditoriului. Ele se vor afla sub diferite unghiuri, contorsionat poziționate unul față de altul. Unele scaune pot fi răsturnate, între altele poate fi lăsată doar o mică trecere. Studentul numit inventează un anumit traseu, de exemplu: de la primul scaun până la al doilea sunt trei pași. Participantii trebuie să facă un cerc în jurul scaunului doi, să pășească peste scaunul patru, să treacă printre scaunul trei și cinci și să se așeze pe scaunul șase. Poanta constă în faptul, că toți o vor face cu ochii închiși! Dar, mai întâi, se acordă un timp limitat, pentru ca ei să însușească traseul cu ochii deschiși, iar mai apoi să-l repete absolut identic legați la ochi. Exercițiul poate fi suplinit de o anexă: unul dintre studenți este legat la ochi, iar altul, prin comenzi foarte exacte, îl călăuzește verbal, pentru ca acesta să parcurgă cu brio traseul într-un timp cât mai scurt. Se pot folosi următoarele cuvinte: „Doi pași înainte“, „Întoarce-te la 25 de grade“, „Lateral, jumătate de pas“, „Mișcă-te în față cu o jumătate de talpă“ etc. Acest exercițiu dezvoltă atenția, memoria, capacitatea de comunicare și coordonare.

În arsenalul nostru există o mulțime de exerciții de acest gen. Dar vrem să aducem și exemple de exerciții, care implică atenția distributivă. De exemplu: un student trebuie să efectueze un calcul matematic. În același timp, el trebuie să răspundă la cele mai diverse întrebări ale colegilor, care efectiv îl „bombardează“ cu ele. Important este ca studentul să facă într-un timp rapid calculul corect și să răspundă adecvat la întrebări. Același lucru se poate face, dacă îi solicităm studentului să analizeze un text și să răspundă la un număr impunător de întrebări. După aceea trebuie să povestească ce a citit. Se pot găsi o mulțime de variante asemănătoare. Important este să înțelegem, că atenția trebuie tratată polivalent. Datorită ei, ne putem deplasa în timp sau efectua experimente ce țin de domeniul fanteziei și imaginației. Prin concentrarea atenției, putem reactualiza un eveniment din viața noastră, iar printr-un efort de atenție și memorie — să reconstituim detaliu cu detaliu tot anturajul, în care s-a desfășurat evenimentul dat. De asemenea, ne putem imagina o scenă fantastică, iluzorie și, datorită atenției, să ținem în vizorul nostru fiecă crâmpei din desfășurarea acțiunii, într-o consecutivitate și coerență desăvârșită.

Toate opiniile expuse mai sus, demonstrează cu prisosință faptul că rolul atenției și concentrării în arta actorului este un factor de o importanță covârșitoare. Iar expresia atenției și antrenarea memoriei sunt dezideratele noastre primordiale.

THE METHODOLOGY OF TYPOGRAPHY TEACHING IN HIGHER EDUCATION

METODA PREDĂRII TIPOGRAFIEI (GRAFIA ȘI DESIGNUL LITERELOR DE TIPAR) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

ARINA STOENESCU,
lecturer in media technology,
Södertörn University, Stockholm, Sweden

The methodology of typography teaching is a relatively new area of graphic design teaching. Typography knowledge has been earlier integrated in the graphic design curricula as a smaller part, and it was not always well delimited within the discipline.

The awareness of typography during the last decades has increased thanks to the evolution of the desktop publishing and the technologies specific to the design and the use of typography, in graphic design.

What kind of steps must the methodology of typography teaching in higher education include so the awareness of and knowledge about type design and typography can generate better graphic design work..

Keywords: *type design, typography, graphic design, typography teaching, fonts, traditions, conventions, typographic narratives, type dialogues, digital literacy.*

Metodologia predării tipografiei (grafia și designul literelor de tipar) este un domeniu relativ nou de predare în cadrul disciplinei de design grafic. Predarea cunoștințelor de tipografie a fost integrată în trecut în programele educaționale de design grafic ca o parte mai mică, și nu întotdeauna bine definită din cadrul disciplinei.

Gradul de conștientizare a rolului pe care îl joacă designul literelor și tipografia a crescut în ultimele decenii datorită evoluției desktop publishing și tehnologiilor specifice designului și folosirii tipografiei în designul grafic.

Ce fel de pași trebuie să parcurgă metodologia de predare a tipografiei în învățământul superior pentru o mai mare conștientizare a rolului pe care grafia și designul literelor de tipar îl joacă în designul grafic și pentru o mai bună calitate a acestuia.

Cuvinte-cheie: *design de litera, tipografie, design grafic, predarea tipografiei, fonturi, tradiții, convenții, povestiri tipografice, dialoguri despre designul literelor, alfabetizare digitală.*

Typography teaching in higher education started at Södertörn University, Media Technology Department in spring 2010 with two different courses on two levels: beginners, *Type design and typography*, 7.5 ECT (equivalent to five weeks full-time studies that were taught at half speed) and advanced *Type design and font development* 15 ECT which started one year later in fall 2011. One week full time studies correspond to 1.5 European Credit Transfer, ECT). The courses are afternoon courses in order to also give the possibility for professional graphic designers to attend the courses.

The objective of the course *Typeface Design and Typography* has been to introduce students to the history of typography and font design tools. The advanced course *Typeface Design and Font Development* has been based on knowledge about the impact of technology on the letter shapes and the course curricula focused on type design and development of an own font.

Both the basic course and advanced course collaborated with renowned guest teachers such as professionals from the design studio FamiljenPangea, the typeface designers Fredrik Andersson and Göran Söderström (Sweden), scholars and graphic designers such as Ellen Lupton (USA), Verena Gerlach (Germany), Saku Heinänen (Finland) Gerard Unger (Netherlands/UK). The aim has been to build up competence in Sweden in font design but nevertheless also to increase the understanding of the importance and the role of typography in visual communication and graphic design. Well-trained commissioners, with a deep understanding of type design and typography can enhance the awareness on the market and require more innovative solutions.

International typography education

At an international level typography education can be found as an integrated part of art and design colleges offering type design courses within their BA or MA programs. There are also institutions where type design studies lead to a specialised degree such as those in *Argentina (Universidad de Buenos Aires)*, *France (École Estienne, Paris, École supérieure d'art et de design, Amiens)* *Germany (Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig)*, *Mexico (Centro de Estudios Gestalt, Veracruz)*, *The Netherlands (Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten [KABK], The Hague)*, *Switzerland (École cantonale d'art de Lausanne [ECAL], Zürcher Hochschule der Künste, [University of the Arts] ZHdK, Zürich)*, *United Kingdom (University of Reading)*, *United States (The Cooper Union for the Advancement of Science and Art)*. The word *typography* (e.g. *tipografie* in Romanian) in the Romance languages describes both type design and the applied art of using letters in graphic design. There is a need for a clearer definition of the term in this context. [1]

Scandinavian typography education

In Scandinavia the tradition of typography education has been integrated in the tradition of teaching graphic design at the art and design colleges and universities such as *Denmark (Danish School of Media, The Danish Design School, Copenhagen)*, *Finland (Aalto University School of Art and Design, KyAMK, Kymenlaakso University of Applied, Sciences, Helsinki)*, *Iceland (Icelandic Academy of the Arts, Reykjavík)*, *Norway (Gjøvik University College, Oslo National Academy of the Arts)*, and *Sweden (Södertörn University; Konstfack, National College of Arts Crafts and Design, Beckmans School of Design Stockholm; HDK, School of Design and Crafts, Gothenburg)*. The typography courses consist of both *typography (art of using type)* and *type design (art of making type)* classes but goes also further into research as the case of the *Icelandic Research lab in Type and media* at the Icelandic Academy of the Arts in Reykjavík.

The structure of the course *Type design and Typography* (7,5 European Credit Transfer, ECT)

The course consists of lectures, workshops seminars and computer assisted classes where the students are trained to use digital tools for type design (FontLab Studio) and typography (InDesign).

The main focus of this course on basic level is to introduce the history of type and contextualize the work of type design and typography integration in different applied arts areas. The project will introduce the students to the methodical work of type design.

Lectures role is to increase the awareness of the economical, historical and political influences on the design and use of type. Some lectures are dedicated to guest teachers from the field where they can present their own activity and projects and inspire the students in their own projects.

Assignments for the course are divided into two categories: three smaller assignments corresponding to three weeks full time work (4,5 ECT) and a bigger project that needs two weeks full time work (3 ECT).

Assignments

The three smaller assignments are *Type analysis*, *Type terminology test*, *Type design workshop*.

Within the project the students will work with the *one word pangram* with the diacritics of the Swedish language (*räksmörgåsen*) in order to give the students the opportunity to encounter and to solve the specific problems of the basic type design issues but also those related specific to the Swedish diacritics. A *pangram* is a holoalphabetic sentence for a given alphabet that uses all the letters in the alphabet at least once. [2]

Outcomes

After completing the course the student should have the following knowledge, skills and abilities:

- knowledge of the notions of *type design* and *typography*
- basic understanding of the typeface designer working conditions and work processes that a type designer uses

- basic skills in type design and typography
- ability to make qualified assessments of type design and typography
- ability to effectively communicate a message using good typography and elaborated type design
- ability to compare, evaluate and justify solutions in an on going letterpress process
- ability to relate type design and typography to other media technology fields

Course literature Type design and Typography (basic level)

The course literature for the basic level should give a clear historical overview on typography and type design history and introduce and explain the related terminology (Lupton's book). A practical example of orderly type design work (Cheng's book) as well as reference literature on used digital application (Cabarga's book) should also be included in the course literature.

Compulsory literature

Cheng, Karen; *Designing type*; Yale University Press, 2006

Lupton, Ellen; *Thinking with Type*; Princeton Architectural Press, 2010

Cabarga, Leslie; *Learning FontLab fast*; Iconoclassics, 2004

The structure of the course Type design and Font Development (15 ECT)

The course consists of lectures, workshops seminars and computer assisted classes where the students are mainly trained to use digital tools for type design (FontLab Studio).

The main focus of this course on advanced level is to educate an analytical approach to typography and font design and to increase the understanding of the technology and the aesthetics and design of the font. A new *serif* or *sans serif typeface* will be designed within the course.

Lectures role is to bring perspectives on how type design and customized fonts can raise the standard of the visual communication and communicate in a more subtle way. Some lectures are dedicated to guest teachers from the field where they can present their own activity and projects and inspire the students for their own projects.

Assignments

Assignments for the course are divided into three categories: two smaller assignments (3 ECT) – a type walk through Stockholm and the hand-composition workshop at Skansen – an essay about the impact of technology on type design (4,5 ECT) and a type design project, creating a serif or sans serif font (7,5 ECT).

The hand-composition workshop is organised at the Officina Typographica at the open-air museum of Skansen in Stockholm in order to offer the students a better understanding of the old technology of type setting by working in a XIX century old printing house from Stockholm.

Outcomes

After completing the course the student should have the following knowledge, skills and abilities:

- explain different font technologies
- outline the work processes in type design and font development as a font designer uses and describes the work of a font developer
- apply basic skills in typeface design and font development
- apply font designs and font development in a methodical way
- explain, compare, illustrate solutions in an on going font design
- relate typeface design and font development to other media technology fields

Course literature Type design and Font Development (advanced level)

The course literature for the advanced level should help the student to have a deeper understanding of typography (Bringhurst) and present a good example of methodical type design work (Cheng).

The compendium for this course aims to help students in the process of writing and understanding the evolution of typography and type development through nine different texts written by many well known type designers and historians within the area (Ong, Noordzij, Smeijers, Kinross, Unger, Kostelnick & Hassett, Baines & Haslam, Pohlen).

Also different insights and other experiences from type design and typography education are given through the reference literature (Heller).

Compulsory literature

Bringhurst, Robert; *The Elements of Typographic Style*; Hartley & Marks Publishers, 2002

Cheng, Karen; *Designing type*; Yale University Press, 2006

Compendium; Södertörn University; 2012

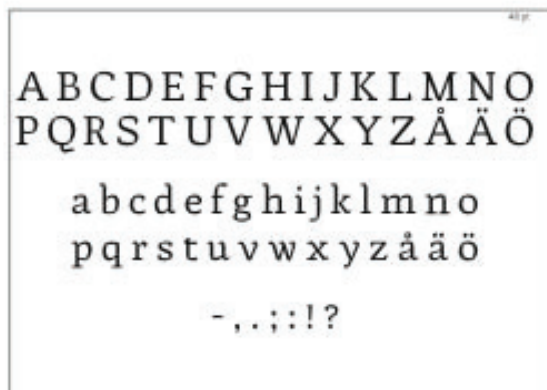
Student work examples

Further on comes some student work examples from 2011

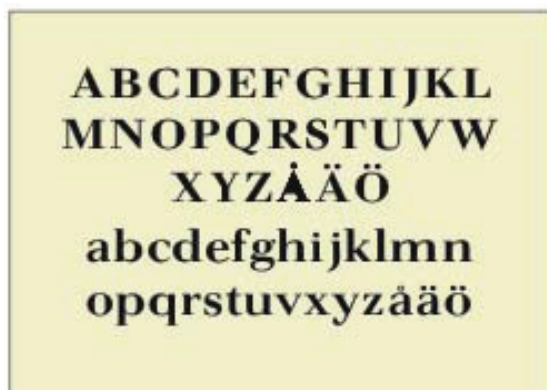
- Type face projects
 1. *Adehsion* by Magnus Holmgren
 2. *Carbo* by Irene Thisner
 3. *Bonitaboluda* by Minerva Pascual
- Type walk reflections
 1. *Hobo* by Magnus Holmgren
 2. *Coffe House* by Torfi Magnusson
- Essays: *The impact of technology on the letter shape*
 1. *Unicode* by Magnus Holmgren
 2. *Stencil* by Ivar Martinsson

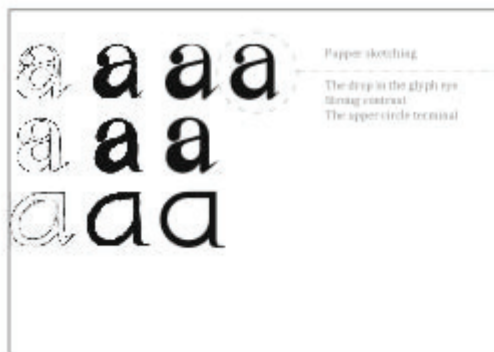


Adehsion by Magnus Holmgren



Carbo by Irene Thisner





Bonitaboluda by Minerva Pascual



Type walk reflection: Hobo, by Magnus Holmgren

Bokstavsformer i gatubilden

Det som slår mig när jag går runt på typeswalk i kvarteren runt Rådmanngatan, Sveavägen och Drottninggatan är att **ganska många skyltar är antingen handmalade eller speciellt designade bokstavsformer, dvs ganska många skyltarna verkar inte vara satta i något befintligt typsnitt.**

På typeswalken studerar jag bokstavsformer inom flera olika kategorier som t.ex. skulpturer, unika varor, guidesymboler, friluftsskyltar, kladdaffärer m.m. Det finns många intressanta bokstavsformer att välja mellan och tillika bestämmer jag mig för att göra min reflektion på kaffebarkedjan Espresso House: typsnittsval och kategorin caffer.

Bland caffer finns det inte någon dominerande enhetlig stil på bokstavsformerna, men det finns två starka tendenser. Den ena tendensen är större kedjor som ofta går i samsittelse som t.ex. Wayne's Coffee, Coffeehouse by George, Mullin Bakery m.fl. och den andra tendensen finns hos de mindre cafferna som utmärker sig genom att påfallande ofta ha expressionistiska och unika bokstavsformer i sina logotyper. Dessa uppdelning är ganska naturlig då de större kedjorna vill kommunicera att de är pålitliga, är ordningsamma och har hög kvalitet, samtidigt som de mindre cafferna ofta vill framhålla sin personlighet och unicitet.

Espresso House bokstavsformer

Som en blandning av dessa tendenser framstår då kaffebarkedjan Espresso House, som har två olika logotyper som var för sig kan sägas representera de två olika tendenserna inom caffersegmentet. Egentligen har Espresso House bara en logotyp, men på alla sina caffer framställs företagsnamnet i två helt olika bokstavsformer och för en utomstående framstår det som att de har två olika logotyper. Flera gånger jag såg detta trodde jag att de befann sig mitt i en byrå av logotyp och inte hade hunnit genomföra det ännu på alla sina baren, men så var det inte.

Espresso House har en logotyp i form av en cirkel med namnet satt i antiska i versaler som omfattar en kaffeboia. Detta är deras officiella logotyp.

och med andra i församlingen utvärderat efter varandra som svarar den svenska text, vilket innebär att man har ett extra tecken till texten/ texten i The International Organization for Standardization, i samband med det International Electrotechnical Commission, utvärderade på ett sätt som inte stämde överens med teknisk lösning. Detta blev ett stort problem för teknisk lösning och publicering av text. Dessa tekniska lösningar skulle många tekniska språk, så som tyska, italienska, spanska, svenska, engelska, franska, arabiska, portugisiska och kinesiska samt många andra språk och tecken, som inte kunde läsas och skrivas i datorer och andra tekniska lösningar. Detta blev ett stort problem för tekniska lösningar och publicering av text. Dessa tekniska lösningar skulle många tekniska språk, så som tyska, italienska, spanska, svenska, engelska, franska, arabiska, portugisiska och kinesiska samt många andra språk och tecken, som inte kunde läsas och skrivas i datorer och andra tekniska lösningar.



Unicode

1

The impact of technology on the letter shape: Unicode by Magnus Holmgren

en av de mest kända språken i världen är kinesiska. Det är ett av de mest talade språken i världen och det har över 1 miljard talare. Det är ett av de mest talade språken i världen och det har över 1 miljard talare. Det är ett av de mest talade språken i världen och det har över 1 miljard talare.




SS

язык ыкиfié

1

For the designers
TYPESET
Composition: Ivar



STENCILTYPOGRAFI

1920-1930
1930-1940
1940-1950
1950-1960
1960-1970
1970-1980
1980-1990
1990-2000
2000-2010
2010-2020

The impact of technology on the letter shape: Stencil by Ivar Martinsson

DE D D



Aa

ABCD E

magna



EGR

1

Conclusions

It is important to increase the understanding of typography and type design as an independent education area offering the students both theoretical approaches to the subject but also practical one. The methodology used should aim on the understanding of the factors that shaped the evolution of type design and typography, stimulate the analytical skills and stimulate the creativity.

Traditions, conventions in typography and type design can be successfully integrated in typographic narratives where the letter shapes create their own dialogue with the viewer and the reader. The increased digital literacy brought along also an increased interest in typography.

Combining lectures, seminars, workshops and design work should give the students a clear overview of the field and help the industry with a higher level of knowledge for both commissioners and designers.

Bibliographic references

1. WIKIPEDIA *List of institutions offering type design education* [online]. On internet: < http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_institutions_offering_type_design_education#Specialized_type_design_degrees > 2013-08-25.
2. WIKIPEDIA *Pangram* [online]. On internet: < <http://en.wikipedia.org/wiki/Pangram> > 2013-08-25

UTILIZAREA METODEI INTERVIULUI ÎN CERCETAREA ARTELOR PLASTICE

USING THE INTERVIEW METHOD IN FINE ART INVESTIGATIONS

VICTORIA ROCACIUC,

doctor în studiul artelor, cercetător științific superior,
Academia de Științe a Moldovei

Articolul este consacrat analizei metodei interviului în cercetarea artelor plastice moldovenești din perioada sovietică. Este cunoscut faptul că interviul face parte din arsenalul de metode și tehnici sociologice. Pentru stabilirea diferențelor specifice interviului sociologic și jurnalistic cu interviul privind arta plastică, în articol sunt utilizate exemple ale studierii artelor plastice pentru fiecare domeniu.

Cuvinte-cheie: metoda interviului, arte plastice, metode interogative, realism socialist, stil auster, stilul decorativ, estetica convenționalismului.

This article is dedicated to the analysis of the method of interviewing and its use in fine art investigations during the Soviet period. It is known that the interview is a part of the arsenal of methods and techniques of sociology. For comparing the difference specific to sociology and journalist interview with fine art interview, there were used examples of fine art research for every field.

Keywords: investigation, method, interview, fine art, exhibition.

Prezentul studiu este consacrat metodei auxiliare utile în studierea *artelor plastice*, necesare atât pentru selectarea și prelucrarea materiei factologice, cât și pentru aprecierea și analiza lui teoretică. Este vorba de *metoda interviului*, care în studiul artelor presupune discuțiile cu artiștii plastici și cu criticii de artă.

Utilizarea *metodei interviului* înlesnește formarea orientărilor de bază a cercetării, verificarea datelor colectate, completarea și, în caz de necesitate, corectarea acestora.

Din punct de vedere etimologic, noțiunea *interviu* (din engleză și franceză *interview*) are două sensuri. Primul denotă convorbirea între o personalitate politică, culturală etc. și un ziarist, în cursul căreia acesta îi pune întrebări spre a afla părerea personalității în diverse probleme (de actualitate), în vederea publicării lor în presă sau a difuzării lor la radio și televiziune. Prin extensie, acest termen înseamnă textul respectivei convorbiri, apărut în presă sau difuzat prin radio și televiziune [1, p. 501].

Deci, se poate conchide că *interviul* este, în primul rând, o metodă jurnalistică. Totodată, acesta este util și pentru alte domenii de activitate umană.

Este cunoscut faptul că *interviul* face parte din arsenalul de metode și tehnici sociologice [2, p. 1-350]. De remarcat, că sociologia cuprinde un spectru larg de domenii, la care se referă și cultura, și arta [3, p. 1-335]. Ultimele două, evident, fiind secvențe ale fenomenalității sociale.

Spre exemplu, la tehnicile cercetării sociologice a culturii se referă chestionarul (tehnica scrisă) și *interviul* (tehnica orală) [3, p. 233-236]. În cercetarea sociologică, chestionarul și interviul se clasifică drept *metode interogative*, prin intermediul cărora are loc ancheta sociologică sau sondajul opiniei publice.

În cercetarea *artelor plastice* din Republica Moldova ancheta sociologică și sondajul opiniei publice, deocamdată, nu și-au căpătat un loc al lor. Valoarea lor se discută și se apreciază cu un scepticism adesea nejustificat. Așadar, investigația vizată are drept scop analiza problemelor metodei respective, a cauzelor acestora și compararea specificului ei pur sociologic cu cel al studiului *artelor plastice*.

Exemplificarea utilizării *metodei interviului* în cercetarea *artelor plastice* din RSS Moldovenească între anii 1940—1990 va demonstra aspectul practic al fenomenului studiat.

În esența sa, interviul sociologic constituie a doua tehnică de cercetare a anchetei sociologice — tehnica orală. Un interviu este un act de vorbire, în care o persoană „A” obține o informație de la persoana „B”, informație care este conținută în biografia lui „B”, sau cu alte cuvinte este informație „trăită”. În sociologie, interviul este o tehnică de obținere prin întrebări a informației sociologice verbale, aplicată de persoane special instruite, pregătite pentru a culege informații de la alte persoane, în legătură cu scopul urmărit, pentru verificarea ipotezelor sau pentru descrierea științifică a proceselor și a fenomenelor sociale. Tehnica respectivă are anumite trăsături comune cu alte tehnici orale de cercetare: întrevăderea, dialogul, convorbirile, interogatoriile, dar nu se confundă cu nici una dintre acestea.

În perioada sovietică existau cercetări sociologice în domeniul *artelor plastice*. La acest capitol, prezintă interes publicația moscovită *Социологические и социально-психологические исследования в области изобразительного искусства в СССР (60-70 годы)* [4, c. 1-44]. Respectivul cercetări au fost consacrate problemelor legate de spectatorii sau de vizitatorii unor expoziții de *arte plastice*, studierea intereselor, gusturilor și a opiniei publice, tipologia spectatorilor etc.

Analizând materialele consultate (și discuții — interviuri cu sociologi), constatăm deosebirile interviului sociologic sau jurnalistic de cel legat de studiul artelor. În primul rând, specificul interviului sociologic constă în faptul că prin acesta se urmărește anchetarea sau sondajul opiniei publice. În cadrul unui studiu istoric sau teoretic al *artelor plastice*, aspectul vizat poate forma o metodă, doar în cazul implimentării unor interviuri cu experții (specialiști în domeniul studiului artelor, artiști plastici de referință). La fel, în asemenea situații, *interviul* poate servi drept tehnică cu specificul remarcat, fiindcă, opinia specialistului nu trebuie confundată cu cea generală, a publicului. Așadar, interviul sociologic și jurnalistic diferă de cel al cercetărilor *artelor plastice*. Nu trebuie negat faptul că investigațiile sociologice ale artelor și interviurile difuzate la radio și televiziune sau publicate în presă, contribuie foarte mult la studierea ambianței artistice pentru o anumită etapă istorică.

În problema ce ține de studiul nostru — *Artele plastice din Republica Moldova în contextul socio-cultural al anilor 1940—1990 — metoda interviului* a servit atât pentru **precizarea și verificarea informației** analizate, cât și **acumularea unor date inedite**.

Astfel, în timpul studierii *realismului socialist*, fenomenul considerat drept unic și neschimbat în arta plastică din RSS Moldovenească, am avut posibilitatea de a completa părerea generală existentă. De fapt, noțiunea de *stil auster*, utilizată în aprecierea operei de pictură moldovenească, am auzit-o pentru prima dată în cadrul inaugurării unei expoziții din perioada imediat următoare celei sovietice. Analizând împreună cu artiștii plastici, cu colegii, lucrările etalate, am găsit un mobil pentru o cercetare mai amplă a problemei. Între timp, am aflat și despre o altă particularitate specifică, convențional numită *stilul decorativ*. Rezultatele cercetării respective au fost expuse în articolul *Expozițiile de artă plastică din Republica Moldova în contextul socio-cultural al anilor 70 ai secolului XX* [5]. În continuare, vom prezenta concluziile respective.

În arta sovietică, clișeele *stilului auster* s-au răspândit la cotitura anilor 50-60 ai secolului XX. Adepții acestuia contrapuneau înfrumusețarea realității cu o diformizare voită a acesteia, brutalitatea personajelor, dramatismul evidențiat al diferitelor cazuri de viață și expresivitatea amplă a manierei picturale. Limitările și problemele *stilului auster*, un anumit schematism în prezentările umane și artificialitatea conflictelor inventate au devenit evidente deja către începutul anilor 60. La aceste caracteristici se adaugă și influențele stilurilor moderniste, mai ales ale impresionismului, care de asemenea încep să se manifeste în acea perioadă.

Către anii 70, criticii sovietici observă alte schimbări și orientări în *arta plastică* sovietică. Una dintre aceste orientări s-a numit convențional „decorativistă”.

În plastica moldovenească, apariția lucrărilor cu trăsăturile proprii așa-numitului *stil auster* reprezintă o reacție la *realismul socialist*, care a avut un răsunet de ordin socio-cultural și viceversa. Nu am găsit materiale documentare (publicate sau scrise) din anii 70, în care să se facă trimiteri sub acest aspect la lucrările artiștilor plastici moldoveni. Eleonora Barbas, în încheierea la teza de doctor în studiul artelor, menționează lipsa lucrărilor executate în așa-zisul *stil auster* în pictura de gen din republica noastră. Despre faptul că fenomenul totuși a avut loc, am constatat din discuțiile cu artiștii plastici Timotei Bătrânu, Veaceslav Bachițchi și criticul de artă Tudor Braga. Studiind mai detaliat arta plastică moldovenească, putem depista trăsături proprii acestui stil și în lucrările artiștilor din perioada interbelică (Kiriakoff). Suntem de părerea că *stilul auster* și *stilul decorativ* sunt două orientări diferite, unificate prin *estetica convenționalismului*. Izvoarele acestor tendințe pot servi mai multor studii separate.

Dat fiind faptul că *stilul auster* a fost considerat drept o manifestare a prostului gust, constatăm lipsa acestuia în majoritatea operelor de referință, în care au avut loc anumite stilizări. Pur și simplu, s-a schimbat estetica și gusturile existente până atunci: de la categoria **adevărului artistic** treptat s-a ajuns la categoria **convenționalului**.

În alt caz, *interviul* a servit în **completarea informației** legate de creația unui autor, Dimitrie Peicev. Din discuția cu pictorul, am aflat despre modalitățile lui de lucru asupra tabloului, la tematica sovietică angajată. Astfel, pentru tema: *Cei mai buni oameni ai câmpurilor colhoznice*, Dimitrie Peicev a creat tabloul *Primii colhoznici*, 1980. În urma discuției, am constatat că pentru variantele lucrării sale *Primii colhoznici*, Dimitrie Peicev folosea simbolistica personală, care potrivit logicii ar putea fi tratată drept replică la remarcabila operă a lui Diego Rodriguez de Silva y Velazquez *Lăncile* sau *Predarea cheilor orașului Breda* (Las Lanzas). Deci, autorii căutau metode de rezolvare plastică compozițională complexă.

Altă dată, *metoda interviului* mi-a creat un teren pentru cercetare, încă nefinisată. Pe la sfârșitul perioadei sovietice existau grupuri de plasticieni de natură neoavangardistă. După spusele criticului Tudor Braga, în 1989 a fost creat și grupul *Poisk*, din care au făcut parte Iuri Horovski, Andrei Sârbu, L.Dubinovski, V. Doikov, Valeri Moșkov, iar în grupul *Fantom* au mai participat, în afara celor deja remarcați, Vasile Moșanu, Mihai Brunea, Valentina Bahcevan, Dumitru Bolboceanu și Tudor Zbârnea. La acest capitol, dispunem de o informație contradictorie. Ținem să continuăm cercetarea problemei respective. Este cunoscut și faptul că a mai avut loc și expoziția intitulată *Poisk*. Drept

lideri în arta plastică în expoziția *Poisk* s-au arătat Mihai Grecu, Iuri Horovski, Andrei Sârbu și Valentina Bahcevan. Aceștia li s-au atașat arhitectul Nicolai Iskimji și sculptorul Valeri Moșkov, artiștii Victor Kuzmenko, Inesa Țâpin, P. Tomov, Timotei Bătrânu, Vasile Moșanu, M. Șevelkin, Igor Liberman, Ion Cavtea, Andrei Mudrea, Ernesta Freudson, Iurie Platon, V. Subceanov, V. Filatov, Veaceslav Fisticanu, Valeriu Sandu, Iurie Carabaș. Pentru **verificare** l-am intervievat pe Victor Kuzmenko, participantul grupului *Fantom* și organizatorul expoziției *Poisk*. În urma dialogului cu Victor Kuzmenko și cu Valentina Bobkova, am considerat că greșeala în interpretarea informației respective s-a produs după inaugurarea colecției galeriei *Elita*. Chiar și pictorul Tudor Zbârnea declară că *Poisk* a fost doar o expoziție și nu grupare artistică. Însă și criticii au dreptul la opinia și aprecierea lor personală a fenomenelor artistice.

Din discuția cu criticul Valentina Bobkova, am aflat o **informație inedită**: în 1992, datorită efortului Valentinei Bobkova, a fost înființată prima galerie privată *Elita*. În catalogul galeriei sunt reproduse creațiile Valentinei Bahcevan, ale lui Dumitru Bolboceanu, Grigori Bosenko, Mihai Grecu, Serghei Ganenko, Victor Guțu, Dan Esinencu, Mihail Ivanov, Iuri Klementiev, Victor Kuzmenko, Roman Koțiuba, Vladimir Melnic, Vasile Moșanu, Iurie Platon, Mihai Statnâi, Igor Șerbina, Ștefan Sadovnikov, ale Maiei Cheptenaru-Serbinov și ale Nadejdei Pronina. Pentru început, expozițiile se petreceau în incinta hotelului *Seabeco (Jolly Alon)*. Drept rezultat al activității organizatorice a Valentinei Bobkova a devenit participarea celor mai proeminenți artiști la festivalul *Art-mif* la Moscova.

O altă problemă a fost stabilirea datei concrete a deschiderii Sălii de Expoziții a UAP din Republica Moldova (Actualul Centru Expozițional *Constantin Brâncuși*). Din internet, aflăm că sala s-a deschis în 1990 [6]. Însă după discuția cu Raisa Aculova, primul director al sălii, am stabilit că sala s-a deschis, totuși, în 1989. Actualmente, cunoaștem documentele de arhivă care conțin ambele date de referință. Astfel, interviul a servit **precizării** acestor date.

Drept rezultat al exemplificării utilizării *metodei interviului* în cercetarea *artelor plastice* din RSS Moldovenească între anii 1940—1990 am încercat să demonstrăm aspectul practic și utilitatea acestuia pentru studiul artelor autohtone. Astfel, vedem că *interviul* poate servi **precizării, verificării informației** analizate și **acumulării unor date inedite**. Totodată, utilizând această metodă, am avut posibilitate să **completăm informația acumulată** și să creăm noi terene pentru următoarele cercetări.

În concluzie, menționăm că în studiul *artelor plastice* de la noi *metoda interviului* încă nu a ajuns să fie utilizată și dezvoltată la nivel de tehnică de implementare, fapt care sugerează continuarea investigațiilor din acest domeniu.

Referințe bibliografice

1. COTEANU, I.; SECHE, L.; SECHE, M. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Univers enciclopedic, 1998.
2. COJOCARU, L. *Metode și tehnici de cercetare sociologică (Note de curs)*. Chișinău: ASEM, 2005.
3. BONDREA, A. *Sociologia culturii*. București: România de mâine, 1993.
4. ПЕТРОВА, Ю. (alcătuitor) *Изобразительное искусство. Обзорная информация. Выпуск 1. Социологические и социально-психологические исследования в области изобразительного искусства в СССР (60-70 годы)*. Москва, 1979.
5. ROCACIUC, V. *Expozițiile de artă plastică din Republica Moldova în contextul socio-cultural al anilor '70 ai secolului XX*. În: *Arta '2005*, seria de arte vizuale, arte plastice, arhitectură (AȘM, ISA). Chișinău, 2005, p. 69-82.
6. <http://www.yellowpages.md> [citată la 3 februarie 2006].

EPIGONI AI TEHNICII ENCAUSTICE

EPIGONI OF ENCAUSTIC TECHNIQUES

AUREL MANOLE,

profesor, doctor în Arte Vizuale,
Liceul de Arta Hariclea Darclee, Brăila, România

Encaustica — încercări târzii de regăsire, ne precizează: „punctul de vedere al scriitorului este acela că encaustica este mai veche și că picturile în encaustică ale lui Polygnot, Nicanor și Arcesilas din Parium sunt anterioare celor citate; de asemenea se poate ca Lysip să fi cunoscut encaustica întrucât scria pe tablourile pe care le picta la Egina; „Arse de Lysip“; din aceeași rela-tare rezultă că a pictat în acest fel, dar a și dat lecții și că Pausias din Sicyon s-ar fi distins, fiind primul care a pictat portrete și scene în această tehnică.

Existau procedee distincte de folosire a encausticii, procese depinzând în bună parte de scopul în care se executa pictura sau colorarea (când encaustica este destinată să protejeze pereții navelor).

Encaustica: Procedeu tehnic antic în care pigmenții sunt aglutinați cu ceară și alte ingrediente (rășini, uleiuri, gume) ma-terialul de bază fiind ceara punică, ceara asigurând culorilor calități neobișnuite.

Cuvinte-cheie: *tehnica, encaustică, tempera, amestec de ceară, pictură murală.*

Encaustic- late attempts of finding, specifies (the writer's point of view is the same) that encaustic is older and that the encaustic paintings of Polygnot, Nicanor and Arcesilas from Parium are prior to those mentioned; it is also possible that Lysip knew encaustics because he wrote on the pictures he painted in Egina: „Burnt by Lysip“ it results from the same statement that he painted in this manner and that he gave lessons and that Pausias from Sicyon might have distinguished himself because he was the first to paint portraits and scenes using this technique.

There are distinct methods of using encaustic techniques, methods that depend mainly on the purpose in which the pain-ting or colouring is executed (when encaustic is used to protect the walls of ships).

Encaustic: ancient method when the pigments are agglutinated with wax and other ingredients like oils, gum, resins but the main element is punic wax that confers an unusual aspect to colour.

Keywords: *technique, encaustic, tempera, al fresco, wax mixture, ingredients, mural painting.*

Una dintre *tehnicele* antichității de practicare a picturii este și *encaustica*. Informațiile sunt puține și nesigure, iar despre cei care au experimentat mai târziu *tehnica* și considerați de multe ori „redescoperitori“ nu s-au ridicat la realizările antichității.

Comentarii de mai târziu ai textelor lui Pliniu au remarcat puținătatea informațiilor și nu de puține ori neclaritatea lor. Unii sunt uimiți de exemplara execuție a picturilor rămase de la antici, apreciindu-le drept inimaginabil de realizate și cu mijloace atât de modeste, și totuși ne lipsesc noțiuni dintre cele mai importante privind practica *encausticii*. Ceea ce se reține sigur este că amestecul colorat conținea ceară și că se depunea în stare caldă pe suportul care putea fi lemn, metal, fildeș, teracota, pereți și în funcție de natura suportului, pictura „se ardea“. Nici astăzi nu putem ști dacă se ardea cu adevărat sau era doar supusă unei temperaturi foarte ridicate.

Cunoștințele pictorilor moderni despre procedeu antic al *encausticii* sunt destul de neclare. Am mai putea aminti și de controversa determinată de picturile de la Pompei și Herculaneum: ele păreau lucrate în *encaustică* dar culoarea pătrunde adânc în stratul de tencuială așa încât R. Mengs era sigur că picturile au fost executate mai întâi „*Al Fresco*“ și că după terminare, spre a da culorii mai mult relief și forță s-a acoperit pictura cu un strat de ceară care a fost făcută să pătrundă în suportul deja pictat cu ajutorul focului.

Cercetările recente au stabilit că tehnica picturii pompeiene era „un procedeu special în *temperă* bazat pe folosirea varului saponificat“ [1, p. 284-285]. Se pregătea o preparație specială pentru tencuială [2, p. 406-408] din 3 straturi (un strat de 3-5 cm din var și nisip; unul din var și calcit și ultimul foarte fin de 0,05 și 0,1 cm format din amestec apos din var și săpun amestecat la cald cu ceară și având

cretă în suspensie. Pe tencuiala astfel preparată, se picta pe uscat, amestecând culorile cu o soluție apoasă de var și săpun la care se adăuga ceară, după care pictura era netezită și lustruită.

Aceste combinații fuzionate dădeau o mare rezistență picturii și o luminozitate aparte culorilor.

În Renaștere însă Leonardo Da Vinci puțin după anul 1510, încearcă să folosească rețeta lui Pliniu, ca pictarea *Bătăliei de la Angiari* pe pereții sălii marelui consiliu din Florența. Sursa de informare a lui Leonardo a fost chiar textul lui Pliniu. Interesul folosirii *tehnicii* antice se explică și datorită admirației pe care Epoca Renașterii o are față de antici. Dar, probabil, din cauza puținelor informații și, poate, a înțelegerii greșite privind fixarea picturii, încercarea a eșuat. Căldura în loc să fixeze, a înmuiat culorile care s-au scurs de-a lungul pereților, pictura fiind iremediabil compromisă. După două secole de la eșecul lui Leonardo interesul pentru *encaustică* se trezește din nou. Ideea de revitalizare a *encausticii* aparține contelui de Caylus care oferă un premiu ca să recompenseze găsirea unei rețete mulțumitoare de pictură în *encaustică*. Rezultatele cercetării sale sunt expuse în lucrarea *Memoir sur la peinture a l'encaustique*, publicată în 1755. Știm că cel care a câștigat concursul a fost Banchelier care a prezentat un portret-profil de fetiță, pictat pe pânză într-un termen extrem de scurt: 8 zile. Autorul avusese și alte încercări înainte de 1749 — pictase un subiect mitologic *Flora și Zefirul* folosind un amestec de ceară dizolvată în esență de terebentină și culoarea în formă de pulbere, rețetă la care ajunsese de altfel cu totul întâmplător. Contele de Caylus ajunsese la același rezultat prin căutări și încercări repetate.

Perseverent, Banchelier își perfecționează metoda pe care Diderot ne-o aduce la cunoștință: el pregătește la cald o soluție de ceară dizolvată în apă saturată de sare de tartru, după principiul că substanțele uleioase sau rășinoase, combinate cu alcaliile, devin solubile în apă. Din acest moment procedeul lui Banchelier devenea mult mai comod, întrucât diluția se făcea simplu prin adaosul de apă. *Tehnica* mai putea fi folosită și numai cu *tempera*, plus adaosul de „apă de ceară“ [3, p. 83] ce se aplica după terminarea lucrului. La sfârșit, tabloul trebuia neapărat „ars“, adică supus unei temperaturi suficient de înalte pentru a produce o fuziune și o efervescență puternică pe suprafața tabloului. După terminarea arderii, culoarea capătă un luciu plăcut, era perfect fixată, deosebit de rezistentă la lovire sau modificări bruște de temperatură și umiditate—după cum ne relatează Diderot. Tot dânsul afirmă că „nimic nu se poate asemăna mai bine cu encaustica anticilor decât acest fel de a picta“ [3, p. 83]. Această apreciere se va repeta după aproximativ o sută de ani și era făcută de către Mazzarosa, lui Michele Ridolfi care realizase câteva lucrări, reușite în *tehnica encaustică*.

Odată cu începutul secolului al XX-lea multe experimente s-au făcut în domeniul *tehnicii* picturale atât de frecvente, atât de diverse și nu de puține ori surprinzătoare, încât încercările de revitalizare a *encausticii* nu mai puteau trezi interesul. În pictura românească găsim aceeași reținere și *encaustica* ca *tehnică* apare sporadic. Se folosesc în schimb diverse rețete în care ceara este încorporată dar fără intenția de a reproduce *encaustica*.

Un studiu de tehnica picturii, apărut în 1943 a lui Arthur G. Verona indică modalitățile de folosire a culorilor de ulei cu ceară: „Ceara se adaugă unde trebuie la culorile de ulei din tuburi. Se fac soluții bune din ceară cu uleiuri eterice și verniuri de damar sau mastic. Cu ceară se poate face o admirabilă *tempera...tempera din ceară*, carbonat de amoniu puțină soluție de clei, caseină sau gălbenuș de ou (cera-colla). Ceara se întrebuințează în *tehnica encaustice*, la restaurări de tablouri și la retușe în fresco“ [4, p. 42-43]. Foarte bun tehnician Artur Verona dă pentru fiecare tehnică în parte toate indicațiile de care dispune.

În privința *encausticii* informațiile se restrâng brusc. Aflăm doar că *amestecul de ceară* și colorant se ține mereu cald în mici recipiente și că i se poate adăuga rășină pentru exterior și ulei de nucă pentru pictura de interior dar nu citează nici o personalitate care să fi folosit această *tehnică*.

Catalogul retrospectivei C.C. Stork menționează și câteva lucrări de for public executate în *tehnica encaustică* pe zid, din care enumerăm *Dragostea pământescă și Dragostea spirituală*, (1915); *Agricultura, Industria, Comerțul* (1916); *Istoria Comerțului Românesc* (1933) — în aula Institutului De Studii

Economice Din București; *Apologia artelor românești* (1933) — Plafonul Principal Al Sălii Palatului Republicii, etc. [5, p. 17]

Despre rețeta folosită autoarea ne dezvăluie că „este vorba de o tehnică găsită de mine, asemănătoare *encausticii* (în care fuseseră zugrăvite picturile de la Pompei, unul dintre cele mai vechi procedee de *pictura murală*. Foloseam culori de ulei amestecate cu ceară dizolvată în terebentină, procedee care nu știu să se fi practicat la noi. Culorile obișnuite deveneau astfel mai prețioase și mai catifelate“ [6].

Este demn de reținut că C. Cuțescu Stork nu a avut niciodată ambiția să regăsească sau să egaleze modelul antic, nu experiența în sine o interesa, ci faptul că îi conveneau însușirile pe care le căpăta astfel culoarea *picturilor sale murale*.

În pictura de șevalet avem câteva realizări exemplare în această *tehnică* a pictorului Ion Teodorescu Sion. În expoziția din 1972 organizată de Muzeul de Artă al României au figurat multe lucrări în *tehnica encaustică* și mai ales portrete de țărani, puternic individualizate. Din catalogul expoziției desprindem câteva indicații privind rețeta folosită de pictor: „Sion folosește *tehnica* la cald și un amestec cu ceară de albine, rășină de conifere (care va imprima patina operelor) și terebentină“ [7, p. 66]. Cu câțiva ani mai târziu pictorul și graficianul Gheorghe Naum folosește și el *tehnica* la cald și un amestec în a cărei compoziție intră ceară de albine. Se cunosc nouă piese lucrute în *encaustică*, primele patru lucrări sunt mai puțin reușite iar celelalte cinci lucrări sunt în colecții particulare și muzee.

Dintre aceste lucrări numai trei sunt datate purtând anul 1965 — ultimul an în care Gheorghe Naum a mai folosit *encaustica*. Expoziția retrospectivă din 1968 prezintă mai multe date legate de preocupările artistului în domeniul *encausticii* și perioadele când au fost executate lucrările mai importante. Rețetele lui Gheorghe Naum sunt foarte interesante, pictorul fiind o fire iscoditoare-temperament pozitiv-cu reale dexterități de experimentator, dorea să redescopere virtuțile acestei *tehnici*. Începe cu asigurarea în grad înalt a purității ingredientelor, mai ales a cerii pe care o supune în acest scop unor fierberi repetate. Știm de asemenea că pictorul acordă o atenție specială încorporării culorilor în formă de pulbere în amestec, și că exersa îndelung, căutând proporția cea mai potrivită pentru fiecare culoare în parte în funcție de tonalitatea cerută, de efectele căutate. Păstrat în stare caldă, amestecul de culoare se depunea pe suport, având dinainte știința exactă a nuanțelor dorite.

În ce privește rezistența la agenții externi și a stabilității în timp, *encaustica* lui George Naum are o bună aderență la suport și o extraordinară elasticitate; în schimb este foarte sensibilă la lovituri sau zgârieri, care pot lăsa urme precise și adânci (Fig. 1; fig.2). De asemenea supusă unei acțiuni de căldură excesivă, are tendința de a se înmuia.



Fig. 1. Gheorghe Naum, *Vedere spre docuri*



Fig. 2. Gheorghe Naum, *Natură cu mere*

Retrospectiv putem **concluziona** că nici una din încercările de mai târziu de re folosire a *encausticii* nu-și poate asuma meritul de a reproduce sau egala în calitate procedeele antice. Studiul până la care au înaintat de fiecare dată, nu a depășit experimentul. Insatisfacția rezultatelor și poate că și dificultățile ivite, în aplicarea practică a *tehnicii*, au determinat părăsirea metodelor, mai ales că pictura în ulei oferea toate calitățile cerute de comenzile sociale ale epocii. Inconvenientul principal la încercările de mai

târziu ale acestei *tehnici* a rămas același — perisabilitatea lucrărilor și elasticitatea mult prea mică (neputându-se lucra pe dimensiuni mari și pe suporturi mobile), înmuierea compoziției la temperaturi mai ridicate, mică rezistență la presiune. Astăzi folosim o variantă a acestei *tehnici* cu ajutorul cera-colorului (ceară colorată) sau vitrocolorul. Principiul este același, se pot desena și compune suprafețe relativ mici și apoi la căldură pot deveni lucioase iar dacă temperatura este mai ridicată pot fuziona obținându-se structuri cromatice deosebite.

Referințe bibliografice

1. ETIEENE, R. *Viața cotidiană la Pompei*. București: Editura Științifică, 1970.
2. HARȚUCHE — VICOL, A. M. *Nouva Enciclopedia Popolare Italiana*, vol. VII. Torino.
3. DIDEROT, D. *Istoria și secretul picturii în ceară (Encaustica) în scriere despre artă*, Vol. II. București: Editura Meridiane, 1969.
4. VERONA, A.G. *Pictura studiul tehnic*. Editura și Tiparul Sf. Monastiri Neamțu, 1943.
5. COMARNESCU, P. *Cuvânt introductiv la Catalogul Cecilia Cuțescu Stork*. (Expoziția retrospectivă), UAP — Fondul Plastic, 1958.
6. STORK CUȚESCU, C. *Expoziția retrospectivă*. UAP, Fondul Plastic, Catalogul nr. 1 — 14; 124, 125, 179, 1958.
7. *Catalog Ion Teodorescu Sion* de Doina Schabel și Hariton Cioharu, Muzeul de Artă al RSR, București, 1971.

Științe socio-umane

RAPORTUL CADRU DIDACTIC—STUDENT ȘI IMPACTUL COMPETENȚELOR PEDAGOGICE ASUPRA CONȚINUTURILOR PROFESIONALE

THE RELATIONSHIP TEACHER-STUDENT AND THE IMPACT OF PEDAGOGICAL COMPETENCES ON PROFESSIONAL CONTENTS

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

Acest articol relevă constituirea raportului cadru didactic — student, dar și specificul evoluării acestei relații. Autorul urmărește în ce mod competențele psihopedagogice, psihosociale și manageriale s-au impus și s-ar putea consolida în activitatea didactică din învățământul universitar artistic.

Formarea conținuturilor profesionale este o problemă complexă, multidimensională, implicând variabile care acoperă toate aspectele comportamentului uman, valori, atitudini, convingeri, aptitudini cognitive și sociale.

Eficiența profesională, deși valoroasă, în viziunea autorului nu este suficientă pentru munca didactică. Ea implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri pedagogice.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, student, competență profesională, competența psihopedagogică, competența psihosocială, competența managerială, seminarii-dezbateri, conținuturi profesionale.

The present article reveals the formation of the relationship between the teacher and student and the specific features of the evolution of this relation. The author follows the way how the psycho-pedagogical and managerial competences have imposed themselves and they could consolidate in the didactic activity of university artistic education.

The formation of professional contents is a complex multilateral problem implying variables that cover all the aspects of human behavior, values, attitudes, beliefs, cognitive and social aptitudes.

Professional efficiency, although it is of great value in the author's opinion, is not sufficient for didactic work. It implies the acquisition of thorough and solid pedagogical training.

Keywords: teacher, student, professional competence, psycho-pedagogical competence, psycho-social competence, managerial competence, seminars-debates, professional contents.

Conceptul de pedagogie universitară exprimă întregul ansamblu de reflecții, norme și mijloace catalizatoare pentru pedagogii chemați să organizeze, să desfășoare, să evalueze realizările, capacităților necesare specialiștilor cu înaltă calificare profesională, științifică, precum și oamenilor devotați valorilor umane, naționale și universale.

Lucrări de prestigiu recunosc lipsa unor studii temeinice privind recrutarea *cadrelor didactice*, pentru învățământul superior. Însuși conceptul de *cadru didactic universitar* ar merita să fie studiat, ce înseamnă un „bun” profesor universitar? Cel care atrage simpatia *studentilor*, cel care le trezește interesul pentru cursul ținut și-i face să-l frecventeze cu plăcere, cel care îi stimulează în cercetări și frământări personale, cel la care *studentii* iau note mari la examen sau la cel care are discipoli străluciți?

Incontestabila calitate a unui *cadru didactic* este pregătirea temeinică și profundă de specialitate. Dar trebuie de constatat că nu orice foarte bun specialist din producție (în cazul nostru — producția artistică) poate deveni, peste noapte, un bun profesor universitar. Se știe că lipsește modalitatea de verificare a aptitudinilor și a pregătirii pedagogice a celui angajat. Inconsistența de pregătire psihopedagogică pentru cariera didactică dată de învățământul superior (în special cel artistic) apare tot mai frecvent în practica de predare.

Multe din actualele limite ale învățământului superior artistic își au explicația în insuficiența de cunoaștere a psihologiei *studentului*, a metodelor de transmitere a informației, de dezvoltare a creativității, etc. Între acestea menționăm câteva:

- Prioritatea acordată predării în raport cu asimilarea cunoștințelor;
- Predilecția pentru metodele expositive, gen prelegere. Insuficienta utilizare în lecție a categoriilor logico-verbale care să stimuleze interesul *studentilor*, participarea lor activă. Astfel deși, răspunzând cerințelor vremii se manifestă tendința de a modifica conținutul curriculumurilor, în pas cu progresul științei, metodele de învățământ rămân aceleași și ca urmare conținuturi noi se predau cu metodele învechite și neadecvate psihologiei *studentilor* de azi;
- Insuficienta preocupare pentru stimularea gândirii *studentului*, a capacităților sale creatoare, pentru sondarea opiniilor acestuia, pentru verificarea posibilităților de interpretare într-o manieră personală a informației din curs, a aplicării în practică a acestora;
- Insuficienta atenție care se acordă auditoriului, interesului sau dezinteresului cu care acesta urmărește expunerea;
- Neglijarea preocupării de abordare interdisciplinară a cunoștințelor care se impune în mod obligatoriu la nivelul învățământului universitar.

O primă condiție care se ridică în fața *cadrelor didactice* este că acesta să fie de o înaltă ținută profesională, științifică, cu o convingătoare pregătire și informare. Conținutul, modalitatea de prezentare a acestuia, limbajul, în general, „ținuta” ș.a. toate au importanța lor la fel de mare. Dacă prin conținutul și forma elevată a expunerilor profesorul câștigă interesul și încrederea, admirația *studentilor*, prin limbaj și ținută corectă devine un model pentru aceștia.

Puterea de a convinge, „persuasiunea afectivă — în viziunea academicianul Vasile Pavelcu, — este o cale de o mare eficiență pe care am ales-o, adeseori, și nu fără rezultate bune” [1, p. 73]. Chiar și atunci când dintr-o tendință de exagerare a propriei personalități, de către *studenți*, se nasc idei „originale” mai puțin corecte, simpatia și apropierea, încrederea în puterea judecății lor drepte devine un mijloc eficace de convingere. De această cale, indirectă, de influențare credem, că s-a ținut și se ține încă prea puțin seama.

Prin noul profil de formare merit să asigure o calitate superioară în pregătirea generației contemporane de specialiști, se acordă un rol deosebit dezvoltării *competențelor*, deoarece numai un individ înzestrat cu *competențe* complexe poate asigura mai departe un ritm susținut al progresului.

Termenul *competență* are o multitudine de definiții care au evoluat în timp. De origine latină, „*competenția*” (în engleză „*competence*”) ca noțiune, „este capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu” [2, p. 14].

În învățământ ca, de altfel și în alte domenii de activitate, prin *competență* se înțelege concordanța optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale. Ea este apreciată nu numai după volumul de informații asimilate într-un timp dat, ci și după gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea (în practică, în rezolvarea unor probleme, în producerea altor informații, etc.)

Concepția de *competență* are o mare valoare aplicativă, încorporează numeroase abilități, aduce un plus de rigoare procesului de realizare a performanțelor.

În secolul precedent, dar și la începutul celui de-al XXI-lea secol, au fost prezentate o serie întreagă de idei, de matrice metodologice, care sunt în concordanță cu cercetările și cerințele didactice contemporane.

Competența profesională a cadrelor didactice, în opinia profesorului Ioan Jinga “...derivă din rolurile pe care acestea le îndeplinesc în cadrul organizației școlare(...) Din aceste roluri decurg(...) *competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială*” [3, p. 81].

Competența psihopedagogică în învățământul universitar artistic este exprimată în proiectarea, conducerea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării viitorului specialist din domeniu, precum și pregătirea șanselor lor de reușită;

Trebuie să admitem că este necesar să se pornească nu numai de la ce vrea și poate să comunice *cadru didactic*, ci și de la ce și cum trebuie să-și însușească *studentul*. Stabilirea clară în viziunea taxonomică a obiectivelor fiecărui curs ar trebui să precedă opera de elaborare. Predarea unei materii se face nu pentru a produce biblioteci vii, ci, pentru a-l face pe student să gândească singur după legile științei respective. Este vorba deci de un proces complex de asimilare. Cunoașterea este în primul rând un proces nu un produs; este un adevăr care trebuie avut permanent în vedere în toate activitățile didactice.

Cartea cu conținut psihopedagogic, care ar putea suplini multe lacune și ar asigura o perfecționare individuală în problematica metodologiei didactice, circulă insuficient în rândul *cadrelor didactice universitare*, și nu numai în rândul acestora. Aceasta ține în primul rând de concepția privind raportul dintre informația de specialitate și cea psihopedagogică. În condițiile în care nu s-a sesizat specificitatea informației *psihopedagogice* și complementaritatea ei cu informația de specialitate, puține *cadre didactice* sunt dispuse să consacre studiul metodelor de învățământ.

Elaborarea unui curs, de exemplu, nu se poate face doar pe baza cunoașterii temeinice a domeniului, deși aceasta este o condiție indispensabilă.

Competența psihosocială este specifică situației de lucru: ea depinde de contextul în care lucrează *cadru didactic*, de competența și capacitatea acestuia de a-și aplica priceperile în orice moment dat în interacțiunile cu *studentii*.

Interesul și atenția noastră sunt tot mai mult succitate de 2 aspecte cu profunde implicații. În primul rând, faptul că *studentii* de azi, în cea mai mare parte a lor, nu mai sunt *studentii* de ieri. Ei devin tot mai receptivi la problemele, procesele și tendințele social-politice, culturale și economice contemporane. Eforturile de automodelare, de autodepășire care absorb voința unui număr, în creștere, de tineri reflectă, în mare măsură, dorința și aspirația spre împlinire nu ca un scop în sine, ci ca o condiție a manifestării lor competente în procesele transformatoare ale țării și lumii. Așa se explică și faptul că *studentul* nu se mai mulțumește cu rolul de partener pasiv de obiect în procesul instructiv-educativ.

În al doilea rând, prezintă o deosebită importanță faptul că *studentul*, cu o personalitate, oarecum, conturată, este, totuși încă la timpul când mai poate și trebuie modelat, influențat și orientat în căutările sale. Supuși unor influențe diferite, într-o lume în care se confruntă istoric moduri distincte de viață și gândire, concepții și mentalități, procese și fenomene variate, capabili de a produce erori, confuzii ori denaturări, printr-o cunoaștere parțială, spontană și empirică a vieții, tinerii studioși trebuie îndrumați cu multă competență și dăruire, cu deosebită grijă și delicatețe, cu un plus de afectivitate. *Cadrului didactic* îi revine, desigur, un rol deosebit în realizarea personalității viitorului specialist, în sădirea unor convingeri științifico-aplicative în formarea unor atitudini ferme. Profilul psiho-moral al *studentilor*, cunoștințele și stările lor de spirit — fixate în familie, prin școală, colectivele de muncă și, nu mai puțin, printr-o experiență proprie de viață, până a ajunge la universitate — sunt, cu certitudine, extrem de eterogene ceea ce explică, firește, și gradul diferit de receptivitate, capacitatea de înțelegere, atitudinile extrem de diferite față de problemele cursurilor predate. Prejudecățile, neștiința, inerția, formalismul în învățare sunt fenomene care au, încă, o anumită răspândire. Constatăm faptul că “... actul educativ trebuie întemeiat pe cunoașterea vieții sociale, a cerințelor comunității, pe studiul societății; comunitatea oferă scopuri și mijloace pentru a forma cetățeni; (...) instituția educativă trebuie să se articuleze vieții, să faciliteze experiențe participative, să constituie locul unui antrenament psihosocial pentru viitorul cetățean” [4, p. 24]. Iată de ce raportul *cadru didactic — student* ridică, fără

să exagerăm, numeroase și delicate probleme de a căror sesizare și modalitate de dezvoltare depinde, în mare măsură, formarea viitorilor specialiști ca persoane capabile să se integreze mediului social în care vor exercita profesiunea.

Competența managerială în învățământul artistic este orientată spre organizarea și conducerea grupelor de *studenți*. De exemplu, menținerea *studenților* în acea stare stimulativă pentru ca aceștia să-și îndeplinescă sarcinile în procesul de învățare și să se manifeste creativ.

Au o largă audiență cursurile și seminariile în care abordarea tematicii în studiu nu se face rigid, blocând eventualele puncte de vedere diferite, cele care îndeamnă spre reflecții, spre căutări pentru a găsi răspunsuri. Un curs sau seminar în care se pun probleme, se ridică semne de întrebare și se cer clarificări prin confruntarea opiniilor *studenților* devine activ, un stimulent pentru gândirea proprie a acestora.

În acest context, scoatem în valoare *seminariile — dezbateri* care devin tot mai utile și apreciate. *Seminariile de dezbateri* sunt cele care solicită interes gândirea și nu numai memoria, sunt cele care sădesc legăturile de încredere, de cunoaștere reciprocă între profesor și *student*, stimulează participarea voluntară a *studenților* la discuții. Acestea — în măsura în care *studentul* vine în întâmpinarea actului de educare și instruire, se manifestă receptiv la eforturile dascălilor de a-l instrui și modela — atrag atenția asupra importanței activității independente a *studenților*, a semnificației studiului individual al acestora. *Seminariile — dezbateri* solicită, incontestabil, intensificarea muncii independente. Firește, este vorba — în acest caz — nu, de activitatea de învățare care presupune doar citirea și recitirea notelor de curs, procedeu foarte utilizat încă de *studenți*; nici de citirea, doar, a unor fragmente de bibliografie selectivă recomandată. Aceasta este munca individuală din care lipsește, cu certitudine, independența în gândire.

Nu este suficient să vorbim de o muncă individuală, ori cum ar fi ea, ci de una independentă; independența dar nu izolată, ruptă de eforturile de echipă ale școlii, ale dascălilor; nu de una la întâmplare și neorganizată, ci de una orientată, îndrumată și controlată de *cadru didactic* universitar. *Studentul* trebuie ghidat spre un demers personal de investigare și documentare, spre o cunoaștere directă a izvoarelor informaționale, spre explozia de cuceriri ale rațiunii umane. Astfel, cursurile vor deveni o invitație la lectură și munca personală prin care viitorii specialiști vor intra direct în posesia bogăției de fapte și idei, procese și curente, etc. Stimulând, dar și orientând investigația personală, ei vor ști să discearnă critic, să selecteze din multitudinea discursurilor, să lege teoria de viață, să se ridice de la individual la general, de la concret la teoretic. Așa vor dobândi puterea dialogului, siguranța opiniei personale, vor deveni interesați, activi, de o certă valoare științifică.

În urma celor expuse mai sus, potrivit ideilor menționate, am ajuns la următoarele **concluzii**:

- În ansamblul procesului instructiv-formativ din învățământul universitar artistic, alături de celelalte discipline de profil, trebuie dezvoltate *competențele pedagogice* ale viitoarelor *cadre didactice* în vederea formării unor specialiști, creatori talentați cu un înalt spirit al responsabilității profesionale;
- Lipsa cursului psihopedagogic în curricula de la ciclul doi universitar (masterat) în Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice a produs o insuficientă pregătire a viitoarelor *cadre didactice*, profesioniști din învățământul superior artistic;
- Constatăm, cu regret, o adâncă contradicție între ofertă și cerere de materiale didactice și alte surse de informare de către *cadrele didactice* din învățământul universitar artistic. Informația *psihopedagogică* și complementaritatea ei cu informație de specialitate este încă sub nivelul ofertei cantitative de materiale în problematica metodologiei didactice;
- De construirea relației *cadru didactic-student*, nu numai pe bază de cooperare, ci și pe explorare continuă, de colaborare cu cercetarea, în rezolvările de probleme, în creație depinde promovarea valorilor profesionale, adică de construcția axiologică pe linia căutării profesionalizării active;

- Educația reprezintă principalul context în care se realizează socializarea individului, adică formarea și dezvoltarea sa ca membru cu drepturi depline al societății în care trăiește. Seminariile metodologice, sesiunile de comunicări și simpoziunile științifice, mesele rotunde, concursurile, etc. pot stimula dezbaterile contradictorii ale opiniilor, valorificarea rezultatelor eforturilor de autoformare și autodepășire a *studenților* și *masteranzilor*, viitorilor profesioniști în domeniul cultural-artistic;
- O modalitate a sporirii interesului pentru studiu la studenți sunt *seminariile de dezbateri*. Dezbaterile pot constitui un mijloc eficient de analiză aprofundată a unor fapte pe care activitatea zilnică nu le oferă, fără de care viitorii intelectuali din domeniul culturii nu trebuie să fie străini. În cadrul *seminariilor-dezbateri la studenți* se cultivă metoda argumentării, accentuându-se pe rezolvarea unor probleme reale sau posibile;
- Învățământul superior artistic oferă un cadru corespunzător pentru activitatea independentă a *studenților* și *masteranzilor*, a semnificației studiului individual al acestora. Spre regret, constatăm că nu este încă suficient generalizată deprinderea și priceperea de muncă independentă la *studenți* și *masteranzi*. În acest sens, credem că este absolut necesar să se acorde o mai mare importanță activității științifice de durată a *studenților* începând cu primii ani, cu găsirea unor forme care să trezească interesul, curiozitatea științifică, pasiunea pentru cercetare, reflectarea teoriilor în practica de viață și de specialitate. Astfel, condiția necesară din curriculumurile universitare contemporane, și anume, contactul indirect or lucrul individual al *studentului* și-ar găsi mai pe larg aplicabilitatea; ar spori exigența la seminarii și examene, acordându-se calificative în funcție de activitatea suplimentară a *studentului*; ar fundamenta competențele viitorilor specialiști din învățământul superior la general și ale celor din învățământul superior artistic în special; ar condiționa, în sfârșit, prin raportul *cadru didactic — student*, succesul muncii instructiv educative în formarea *conținuturilor profesionale*.

Referințe bibliografice

1. PAVELCU, V. *Drama psihologiei. Eseu asupra psihologiei ca știință*. București: Editura Științifică, 1965.
2. SOCOLIUC, N; COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
3. JINGA, I.; ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL Educațional, 1998.
4. NECULAU, A. *Pedagogie socială*. Iași: Editura Universității Al.I.Cuza, 1994.

ANALIZA TRANZACȚIONALĂ ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

TRANSACTIONAL ANALYSIS IN DIDACTIC COMMUNICATION

CLAUDIA CRĂCIUN,

profesor universitar, doctor în pedagogie,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Activitatea didactică include organic comunicarea dintre cadrul didactic și student/masterand. Eficiența acestei comunicări depinde, în mare măsură, de corelarea stărilor de spirit ale pedagogului și discipolului conform sistemului PAC (Părinte, Adult, Copil). Doar adecvarea raportului comunicativ dintre ei conform analizei tranzacționale permite asigurarea unei instruirii eficiente.

Cuvinte cheie: comunicare, Analiză Tranzacțională, stare de spirit, sistemul PAC, activitate didactică în instituțiile universitare.

Didactic activity organically includes the communication between the teacher and the student/master course student. The efficiency of this communication, to a great extent, depends on the correlation of the teacher's and his pupil's state of mind according to the PAC system (Parent, Adult, Child). Only the adequacy of the communicative relation between them, according to transactional analysis, gives the possibility to ensure efficient teaching.

Keywords: communication, transactional analysis, state of mind, PAC system, didactic activity in university institutions.

O condiție oportună pentru instruirea studenților și masteranzilor într-o instituție de învățământ superior în domeniul artelor este crearea unei atmosfere de înțelegere reciprocă și conlucrare creativă. Pentru aceasta este nevoie de o corelare adecvată a *stărilor de spirit* în tandemul cadru didactic și student/masterand.

Starea de spirit este conceptul cel mai cunoscut și mai important cu care operează *Analiza Tranzacțională*. Acest concept se referă, în esență, la divizarea personalității unui individ în trei părți distincte: Părinte (P), Adult (A) și Copil (C). Fiecare dintre noi, în diverse situații, se află în una din aceste *stări de spirit*.

Stările de spirit sunt sisteme de gândire, de emoții și de comportamente legate de diferite etape ale dezvoltării unui individ sau chiar a unui grup. Pentru a înțelege mai bine diferențele dintre *stările de spirit*, e necesar să specificăm succint care sunt elementele comportate de acestea.

Starea de spirit Părinte (P), se referă la gândirea, emoțiile și comportamentele pe care orice individ le-a învățat la etapa socializării sale, prioritar de la părinții și învățătorii săi. Ea constituie anumite judecăți apreciative de tipul: „O persoană care se respectă exijează întru a fi instruită“, „Un om binevoitor vorbește calm, nu face reproșuri, ascultă atent“, „Manifestarea puterii poate fi făcută prin calmul și toleranța de care dai dovadă în relațiile cu oamenii“, „Cu cât e mai cunoscută opera de artă muzicală, cu atât e mai greu să-i găsești o interpretare originală“, etc.

Când un individ se află în *starea de spirit* Părinte, el reproduce atitudini și comportamente „împrumutate“ de la „figurile parentale“, care l-au marcat în trecutul mai mult sau mai puțin îndepărtat: mamă, tată, profesor, maestru, etc. Posibil ca aceste stereotipuri împrumutate de la alții să fie motivate prin propriile orientări axiologice, dar se întâmplă, că ele sunt străine acestora, dar individul le practică din lipsa unor modele adecvate intențiilor proprii. Spre exemplu, un tânăr poartă bluți roșii și o brățară colorată, deoarece consideră că oamenii de artă trebuie să fie deosebiți și să incite atenția prin vestimentația și accesoriile sale.

În procesul *comunicării*, *starea de spirit* bifurcă în Părinte grijuliu și Părinte normativ. Atunci, când pedagogul dădăcește discipolul, îl înconjoară cu atenție și se străduiește să-l sfătuiască la fiecare pas cum să procedeze, el se află în *starea de spirit* Părinte grijuliu confortă pentru discipol, dar riscantă, deoarece poate diminua simțul inițiativei și îl face deseori iresponsabil. Când unele cadre didactice se plâng pe discipolii săi că sunt iresponsabil, e cazul să se știe că o parte din vină o poartă ei, deoarece în procesul *comunicării* s-au comportat ca Părintele grijuliu și discipolii s-au obișnuit cu ideea că toate problemele le rezolvă pedagogul și nu-și mai fac deloc griji. Totodată e demn de menționat, că este imposibil să educi un artist, dacă profesorul lui nu va manifesta defel această stare de spirit. Fiecare activitate artistică are nevoie de afecțiune, admirație, reacție promptă la fiecare pas de succes, cât de mic n-ar fi. Un profesor caustic, distant și lipsit de darul de ași iubi discipolul nu poate educa un artist, chiar dacă posedă cunoștințe vaste în domeniu. Trebuie să recunoaștem, relația cadru didactic — discipol în lumea artelor are o consistență considerabilă de afecțiune. Această relație este marcată de admirație, dragoste, evlavie, venerație, dar și de ciudă, invidie, repulsie, posibil chiar ură.

Comportamentul Părintelui grijuliu îl recunoaștem prin gesturile deschise, zâmbetul încurajator, vocea caldă, bunăvoință, tendința de a „sări în ajutor“, de a fi preocupat de problemele altuia.

Avantajele acestei stări se constituie în faptul că inspiră încredere discipolilor, încurajează și creează condiții necesare dezvoltării și premise importante pentru apariția la discipol a stării de spirit Adult.

Dezavantajele sunt reprezentate de faptul că poate împiedica dezvoltarea personalității indivizilor pe care îi tutelează. Prea multă protecție generează inacțiune, mai ales dacă este impusă.

Părintele normativ este starea când, cadrul didactic este deosebit de drastic, sever, impune restricții, interdicții și nu ține cont de doleanțele discipolului. Studentul se sufocă în mulțimea de norme impuse de pedagog și are frică să nu le nege cumva. La prima vedere pare că treburile merg bine, deoarece discipolul îndeplinește tot ce cere pedagogul, dar pericolul constituie în faptul că este periclitată individualitatea discipolului și el nu poate fi suficient de creativ, fapt oportun pentru o instituție de instruire în domeniul artelor.

Avantajele acestei stări se constituie în faptul că transmite elemente ale propriei structuri socio-profesionale, favorizând astfel integrarea discipolului. Dezavantajele acestei stări derivă din faptul, că este rigid, poate inhiba exprimarea individuală a studentului, ignorând sensibilitatea acestuia sau cenzurându-i creativitatea.

Soluția optimală pentru procesul didactic rezidă în practicarea alternativă a ambelor stări de spirit conform principiului: atunci când discipolul manifestă inițiativă, este creativ, cadru didactic comunică cu el ca un Părinte grijuliu, iar când studentul este leneș, apatic, lipsit de inițiativă, pedagogul se comportă ca un Părinte normativ.

Starea de spirit Adult (A) are o foarte mică legătură cu vârsta individului și se referă la modul său de a gândi.

Adultul este orientat spre realitatea obiectivă, acumulează informațiile de toate proveniențele din mediul ambiant pentru a analiza fapte, calcula probabilități, lua decizii, defini obiective, evalua rezultate, etc. Spre exemplu: „Dacă profesorul mi-a propus să interpretez această lucrare, înseamnă că mă consideră talentat“, „Deoarece publicul nu a aplaudat, înseamnă că n-a înțeles mesajul, deci trebuie să încerc într-un alt mod să interpretez acest fragment“, „Studentul N. nu-l agreează pe colegul C., astfel nu este rezonabil să-i înțe în duet“

Individul care se află în *starea de spirit Adult* este apt să furnizeze anumite informații, să expună opinii, judecăți, dar este gata să asculte opiniile altuia și dacă e cazul, să-și schimbe opiniile sau judecățile.

Dacă *Adultul* deține informații insuficiente sau inexacte, el nu va putea aprecia corect realitatea exterioară și va fi preocupat de completarea sau concretizarea acesteia. Anume din acest motiv, deseori individul fiind în această *stare de spirit* nu poate lua decizii operative. Atunci când un student/masterand formulează întrebări, solicită informații adăugătoare el se află în *starea de spirit Adult* și încearcă să înțeleagă cele relatate de profesor. Cadrul didactic trebuie să actualizeze această *stare de spirit* la student/masterand atunci când vrea ca discipolul să participe în luarea unor decizii și să fie responsabil pentru aceste decizii. Spre exemplu: la etapa selectării repertoriului, cadrul didactic discută de la egal la egal cu studentul/masterandul care lucrări sunt cele mai reprezentative pentru a scoate în evidență talentul și abilitățile discipolului.

Avantajul acestei stări de spirit se constituie în faptul că are capacitatea de a integra potențialul celorlalte stări de spirit.

Pentru cadrul didactic dezavantajul rezidă în faptul, că dacă nu reușește să integreze nevoile Părintelui și pe cele ale Copilului, poate părea „rece“, fără sisteme de valori și sentimente profunde. Dezvoltarea sa interioară este lentă și îi trebuie mult timp pentru a deveni realmente capabil să direcționeze comportamentul altor persoane.

Starea de spirit Copil este prima din cele trei care se manifestă la nivelul individului. Ea dovedește, sub formă de senzații interne sau externe, toate nevoile și dorințele manifestate de o persoană și le exprimă ca sisteme de comportamente autentice, deseori impulsive.

Starea de spirit Copil face referință la: *Copilul Adaptat* (Rebel sau Supus), *Copilul Creator*, *Copilul Spontan*.

Copilul Adaptat manifestă reflexe condiționate, fie de supunere (*Copil Supus*), fie de revoltă (*Copil Rebel*). *Copilul Adaptat Supus* reacționează cu supunere la figurile parentale și la normele instituționale impuse. Ține cont întotdeauna de părerea celorlalți, respectă uzanțele și normele, fiind în același timp

rezervat. Se arată încântat de ce i se spune și privește mereu spre interlocutor, așteptând să sesizeze aprobarea acestuia în ceea ce face. Este comportamentul specific studenților când sunt ascultați.

Avantajele se constituie în faptul că se străduiește să fie un bun executant.

Dezavantajele sunt reprezentate de faptul că este prea supus, iar acest aspect conduce la indecizie sau neliniște.

Copilul Adaptat Rebel reacționează împotriva figurilor parentale și a instituțiilor în general, acceptă greu normele impuse propriei persoane. Se manifestă în mod nonconformist și poate ajunge până la violență. Îi place să „taie“ cuvintele celor care i se adresează, să ridice vocea, să suradă malițios, ironic. Poate fi obraznic, încalcă normele buneii cuviințe, vorbește tare, violent, energic, are un debit verbal rapid, adeseori incoerent.

Dezavantajul constă în excesul de revoltă care generează tensiuni, agitație, violența care se întoarce împotriva propriei persoane.

Copilului Creator (denumit și „Micul Profesor“) îi sunt specifice ideile neobișnuite, „magice“, intuițiile, etc.

Copilul Creator apare deseori ca un idealist, lipsit de simțul realității, absorbit de propriile-i vise, care trăește într-o lume inventată. Are o privire „strălucitoare“, activă, inteligentă, uneori chiar agitată. Deseori este „dus pe gânduri“. Pune întrebări și așteaptă răspunsuri pentru ca să-și confirme intuițiile sau/și presupunerile. Detestă munca nerelevantă și poate nega anumite obligațiuni.

Avantajele se constituie în faptul că stimulează activitatea de creație și pe cea artistică, înțelege bine și poate să „intre“ în pielea altuia, fapt extrem de necesar pentru viitorii actori, regizori.

Dezavantajele survin din superficialitate, împărtășirea unor idealuri magice și superstiții.

Copilul Spontan face trimitere la senzații și emoții. *Copilul Spontan* se manifestă ca o persoană liberă, spontană, naturală, asemănându-se cu un copil mic. Ține foarte puțin cont de constrângerile mediului social în care trăiește. Îi place să se amuze, să exploateze și să creeze. Are o privire directă, foarte expresivă. Se exteriorizează fără a se jena sau a-i păsa de reacțiile anturajului. *Copilul Spontan* este baza biologică a personalității, deoarece se referă la simțuri și include nevoile, senzațiile și emoțiile ce apar, în mod natural, la o persoană. Spre exemplu: „Îmi este teamă că publicul nu va înțelege corect cele jucate pe scenă“, „Mă supără această repetare a unora și acelorași misanscene, în fiecare spectacol“, „Regizorul nu vrea să înțeleagă că nu pot pronunța această replică cu spatele la public și asta mă sufocă“, etc. Avantajul se constituie în faptul că protejează celelalte tipuri de *Copil*.

Avantajele se constituie în faptul că este o sursă de energii și plăcere pentru un timp limitat. Dezavantajul survine din faptul că se poate manifesta ca un „sălbatic“ sau îl pot năpădi lacrimile. Sentimentalismul îl face inteligibil pentru ambianță și astfel poate fi ușor manipulat.

Această *stare de spirit* conține, în general, „înregistrarea“ experiențelor trăite de *Copil* și modalitățile (emoțiile și comportamentele) prin care el a reacționat. Este greu să-ți imaginezi activitatea unui artist care nu trece prin această stare.

Fiecare din aceste *stări de spirit* are propriile manifestări pozitive și negative pe care le specificăm în tabelul nr. 1.

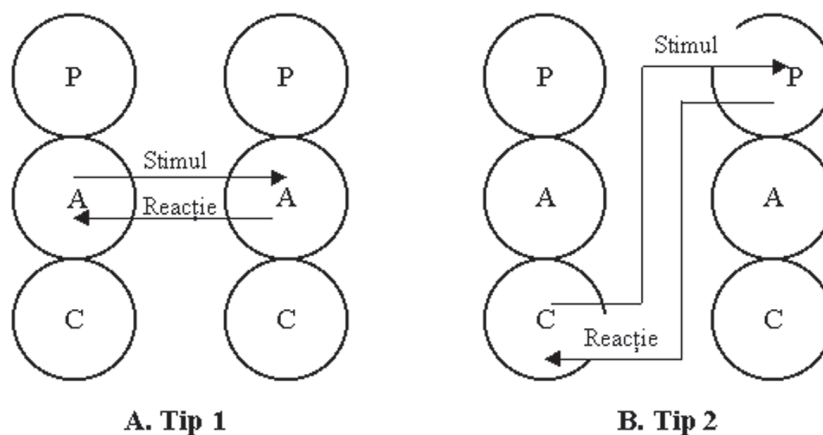
Tabelul nr. 1. Manifestări pozitive și negative a stărilor de spirit.

<i>Stări de spirit</i>	Manifestare pozitivă	Manifestare negativă
<i>Părintele normativ</i>	Impune limite, drepturi și obligații, urmărind aplicarea acestora.	Devalorizează, constrânge, banalizează și chiar „reduce la tăcere“.
<i>Părintele grijuliu</i>	Sfătuiește, protejează, susține și își dă acordul.	Nu protejează, uneltește, înnăbușă și împiedică.
<i>Adultul</i>	Rezolvă probleme, prevede și impulsionează propriile acțiuni întreprinse.	Funcționarea sa necorespunzătoare, non-funcționarea sau funcționarea exclusivistă. Câteodată se pierde în detalii, căutând prea multe informații.
<i>Copilul Adaptat</i>	Se protejează, învață, se apără și reacționează.	Se autodistrugă, se devalorizează, provoacă.

<i>Copilul Creator</i>	Se „descurcă” repede, inventează și găsește „drumul cel mai scurt”.	Percepe realitatea conform dorințelor sale, trăiește într-o lume „magică” și este prizonierul propriilor „jocuri”.
<i>Copilul Spontan</i>	Este plin de viață, liber, natural.	Poate (și se poate) răni, nu ține cont de realitatea social-economică.

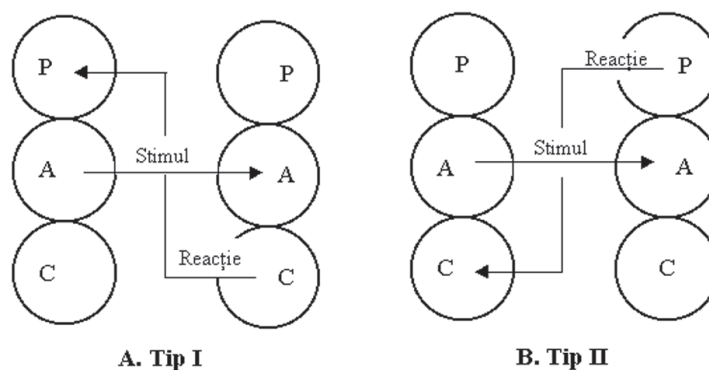
În procesul didactic ambii subiecți manifestă toate aceste *stări de spirit* și pedagogul trebuie să testeze exact care din ele este constatată la moment la discipol pentru a realiza un comportament care îi poate asigura eficiența necesară [1, p. 91]. Trebuie să recunoaștem, că în procesul didactic, când se repetă secvențe din spectacole, pedagogii ușor trec în *starea de spirit Copil*, atât de benefică pentru procesul de creație. Totodată pentru cadru didactic este extrem de important să „recondiționeze” permanent starea „*Copil*”, punând-o sub guvernarea stării „*Adult*” pentru a realiza un comportament controlat și constructiv.

Pentru asigurarea înțelegerii dintre indivizi Eric Berne [2, p.73] atenționează la oportunitatea realizării corecte a liniilor tranzacționale în oricare proces de *comunicare* interumană, indiferent de faptul este asta o *comunicare* neformală sau formalizată (subordonată unor reguli instituționale).



În desenele de mai sus constatăm relația vectorială paralelă, care constată că stimulul lansat de un individ trezește la partener reacția așteptată de primul. Spre exemplu: dacă profesorul îi spune studentului „E necesar să verificăm partitura pentru a avea certitudinea că nu sunt greșeli” (o propunere făcută de un *Adult*, care presupune o reacție a *Adultului*) și studentul răspunde: „Eu am făcut acest lucru, dar putem să mai verificăm odată (o reacție a *Adultului*). În acest caz constatăm tipul 1 de *relații tranzacționale* care asigură o bună înțelegere. Dacă același student îi spune profesorului: „M’am plictisit să verific de atâtea ori partitura, poate o facem altă dată” (o propunere făcută de *Copil*), și profesorul îi răspunde: „Da, e puțin tentantă această procedură, dar pentru a avea certitudinea că totul a fost făcut corect va trebui să facem acest lucru” (o reacție a *Părintelui* înțelegător), la fel vom constata prezența vectorilor paraleli de tipul 2 și deci, avem certitudinea că ei se vor înțelege.

În situația când la aceeași frază „E necesar să verificăm partitura pentru a avea certitudinea că nu sunt greșeli” (o propunere făcută de un *Adult*, care presupune o reacție a *Adultului*) studentul răspunde: „V-am spus că am verificat-o. Dumnezeu voastră nu aveți încredere în mine, credeți că vreau să vă mint?” (o reacție a *Copilului*) constatăm intersectarea vectorilor conform tipului I. Sau la aceeași propunere se răspunde: „Cum se poate să nu aveți încredere în mine. Cum se poate să mă tratați într-un așa mod?” (o reacție a *Părintelui* normativ), constatăm intersectarea vectorilor de tipul II. În ambele situații înțelegerea nu este posibilă. Oricare comunicare interumană solicită în mod oportun prezența vectorilor paraleli pentru a asigura înțelegerea interlocutorilor. Neînțelegerile apar în oricare moment când constatăm intersectarea vectorilor tranzacționali.



A. Tip I

B. Tip II

În *activitatea didactică* stările de spirit se manifestă prin comportamentul individului și pot deveni inteligibile pentru parteneri prin descifrarea mesajelor verbale, și celor neverbale (gesturilor, privirii, vocii, etc). Un pedagog bun poate lectura comportamentul discipolului său, pentru a actualiza anume *acea stare de spirit*, care va asigura eficiența *procesului didactic*.

Referințe bibliografice

1. POPESCU, D. *Arta de a comunica*. București: Editura Economică, 1998.
2. BERNE, E. *Jocuri și oameni*. Iași: Polirom, 2003.

MIMETISCHE SCHULENTWICKLUNG: DISTANCE LEARNING PROGRAM „SCHOOL MANAGEMENT“ DER TU KAISERSLAUTERN IN ERITREA IN EINER NEO—INSTITUTIONALISTISCHEN PERSPEKTIVE

DEZVOLTAREA ȘCOLII MIMETICE: PROGRAMA STUDIILOR LA DISTANȚĂ „SCHOOL MANAGEMENT“ ELABORATĂ DIN PERSPECTIVA NEO-INSTITUȚIONALISTĂ DE UNIVERSITATEA TEHNICĂ DIN KAISERSLAUTERN PENTRU ERITREA

THE DEVELOPMENT OF THE MIMETIC SCHOOL: DISTANCE LEARNING PROGRAM „SCHOLL MANAGEMENT“ WORKED OUT IN A NEO-INSTITUTIONALISTIC PERSPECTIVE BY THE TECHNICAL UNIVERSITY FROM KAISERSLAUTERN FOR ERITREA

THOMAS PRESCHER,

Droctor Philosophy, Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Fachgebiet Pädagogik, Technical University, Kaiserslautern, Deutschland

Nach der Unhabhängigkeit Eritreas 1993 ist das Bildungssystem durch eine starke Transformation geprägt und es sind zahlreiche neue Schulen eröffnet und neue Lehrer sowie Schulleiter eingestellt wurden. Die Rekrutierung der Lehrkräfte erfolgte dabei nicht auf Basis von Qualifikation, sondern auf Grundlage der Erfahrungen und des Commitments zur Aufgabe. Ein zentrales Problem des Entwicklungslandes ist es, dass nach fast 30 Jahren Bürgerkrieg und einer schlechten Wirtschaftssituation kein ausreichend systematisches Wissen zu den Themen Führung, Management und Steuerung von Schulen vorhanden ist. Der vorliegende Beitrag folgt daher in einer neo-institutionalistischen Begründungslinie, wie das Distance Learning Program „School Management“ der Technischen Universität Kaiserslautern die professionell Handelnden und ministeriellen Entscheidungsträger dabei unterstützt, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern und dabei eine Passung zwischen den konkreten Bedingungen des Landes vor Ort und dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand im Bereich School Management und School Development zu erreichen.

Stichwort: das Bildungssystem, der Lehrer, Lehrkörper, die Arbeitserfahrung, akademische Vorbereitung, systematische Kenntnisse, neo-institutionalistische Perspektive, fernstudium, entwicklung „School Management“.

După obținerea independenței, în Eritrea în anul 1993, sistemul său educațional a cunoscut transformări considerabile. Astfel, au fost deschise mai multe școli, au fost angajate mai multe cadre didactice și de administrare a școlilor. Însă, completarea cadrelor didactice a fost efectuată doar în funcție de experiența anterioară de muncă, nu și în baza nivelului de pregătire academică. Aceasta explică faptul că după 30 de ani de război civil și de situație economică dezastruoasă, cadrele didactice din Eritrea nu aveau suficiente cunoștințe în domeniul conducerii, managementului și administrării școlilor. Acest articol descrie dintr-o perspectivă neo-instituționalistă în ce mod programa de învățare la distanță „School Management” de la Universitatea Tehnică din Kaiserslautern (Germania) susține specialiștii și persoanele din minister responsabile de adoptarea deciziilor ce țin de sistemul școlar din Eritrea având drept scop ameliorarea calității școlilor și sistemului de învățământ. În articol se demonstrează în ce mod poate fi găsită o corelare între condițiile existente în țară și starea științifică actuală a artei în domeniul managementului în școală și dezvoltarea acesteia.

Cuvinte-cheie: sistem educațional, cadre didactice, experiență în muncă, pregătire academică, cunoștințe sistematice, perspectiva neo-instituționalistă, învățare la distanță, dezvoltare, „Managementul școlar”.

Following the independence of Eritrea in 1993, its educational system has undergone considerable transformation. Many new schools have opened and a large number of teachers and principals have been recruited. However, recruitment of educational staff has been based on work experience and job commitment rather than on academic qualifications. This is because, after nearly 30 years of civil war and a disastrous economic situation, Eritrean education professionals have insufficient systematic knowledge about the topics of leadership, management and school governance. The present article describes on a neo-institutionalistic perspective how the distance learning program “School Management” at the Technical University of Kaiserslautern (Germany) supports the professionals and the ministerial decision makers in the Eritrean school system towards improving the quality of their schools and education system. It further shows how a fit can be reached between the concrete conditions in the country and the current scientific state of the art in the areas of school management and school development.

Keywords: educational system, teacher, educational staff, work experience, academic qualification, systematic knowledge, neo-institutionalistic perspective, distance learning, “School Management, school development.

Haupteinflüsse der Bildungssystementwicklung in Eritrea.

Eritrea befindet sich am Horn von Afrika und hat ca. 5,9 Millionen Einwohner. Die Nation diversifiziert sich in neun Ethnien und sechs administrative Regionen. Eritrea ist nach dem Ende eines 30-jährigen Bürgerkrieges 1991, eine relativ junge Nation. Die eigentliche Unabhängigkeit erhielt das Land mit Hilfe einer UN-Resolution und Beobachtermission im Jahr 1993.

Die Entwicklung des Bildungssystems in Eritrea ist nach Rena (2004, S. 2ff.) durch 7 Haupteinflüsse geprägt. Die ursprüngliche traditionelle Bildung war geprägt durch Koranschulen und Kirchen, die im Wesentlichen durch die Vermittlung spiritueller und moralischer Werte geprägt war und durch Sozialisationsprozesse im Zusammenleben sowie der Alltagsbewältigung, welche überwiegend landwirtschaftlich und nomadisch ausgerichtet war, um ein Zusammen- und Überleben zu ermöglichen. Im 19. Jahrhundert versuchten kirchliche Missionare Einfluss auf den „Dunklen Kontinent“ zu nehmen und kombinierten mit ihrer missionarischen Tätigkeit Unterricht zu den Themen Arithmetik, Geschichte und Geographie (vgl. Uhlig 2007, S. 586). Einen starken Einfluss auf die Bildungssystementwicklung nach westlichen „Vorbild“ haben die Kolonialmächte Italien und Großbritannien ausgeübt, wobei insbesondere unter der britischen Verwaltung der Zugang zu Bildung anstieg, und neben den lokalen Sprachen auch Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wurde.

In der Phase der Unabhängigkeit Eritreas als Staatenverbund mit Äthiopien als Ergebnis einer UN-Resolution, wurden die Ansätze der britischen Kolonialzeit aufgegriffen, jedoch bekam der Stellenwert eines nationalen Curriculums eine größere Bedeutung in den Aspekten der Professionalisierung der Berufsschulen, der Lehrerausbildung und Krankenpflege (vgl. Habte 2000, S. 18). Unter der sich anschließenden Besetzung Eritreas durch Äthiopien sowie dem damit verbundenen langanhaltenden Bürgerkrieg wurde das Curriculum politisiert, um kulturelle Werte und politische Ambitionen der nationalen Identität von Eritrea zu unterminieren. Eine bedeutende Rolle spielte hier auch die Unabhängigkeitsbewegung durch die Eritrean Peoples Liberation Front (E.P.L.F.), welche in den unabhängigen Gebieten eine Grundbildung einführte und das Curriculum im Bereich der Primär- und Sekundarstufe im Sinne einer Allgemeinbildung ausweitete, in dem Fächer wie Kunst, Sozialkunde,

Physik, Englisch u.a.m. eingeführt wurden. Hier ist allerdings eine starke Anlehnung an die marxistische Philosophie zu verzeichnen, die stark gegen die Besatzungsmacht Äthiopien sowie den als imperialistisch wahrgenommenen us-amerikanischen Einfluss gerichtet war (Iyob 1997, S. 127).

Nach der Unabhängigkeit in 1991 und der sich 1997 anschließenden Curriculumsreform wurde „Bildung“ unter den prekären wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen des Entwicklungslandes zum zentralen Motor für eine positive Entwicklung als unerlässlich angesehen, weshalb das erklärte Regierungsziel war: „making basic education available to all.“ (GSE 1994, S. 39). Habte (2000, S. 23) fasst die kritischen Aufgaben und Herausforderungen zusammen:

Neudefinition der politischen Richtlinien einer nationalen Bildungspolitik, einschließlich des Curriculums, Unterstützungsstrukturen und Sprachpolitik Einführung extensiver Lehrerbildung und Lehrerrekruitierungsprogrammen Steigern der Anzahl der Schulen zur Deckung des Bildungsbedarfes unter Berücksichtigung der speziellen Bedingungen der ländlichen Bevölkerung

Wiederaufbau bestehender Bildungsinfrastruktur und Erstellung neuer Lernmaterialien für die Schulen 1997 kam es zudem zu einer Curriculumsrevision, welche die große Anzahl junger Menschen sowie der hohen Analphabetisierung gerecht werden sollte. Es wird hier bis heute versucht, einen learner-centered-approach zu etablieren, um der vorherrschenden Passivität der Lernenden sowie dem überwiegend instruktionsorientierten Lehrerverhalten zu begegnen (MoE 2003, S. 2).

National Curriculum Framework zur Bildungsbedarfsdeckung

Unter diesen „Nachkriegsbedingungen“ und der sozioökonomisch angespannten Situation hat sich ein Bildungssystem etabliert, welche als „three-band-structure“ bezeichnet werden kann und die Elemente einer Grundbildung, Sekundarstufe sowie die Weiterbildung/Universitätsausbildung umfasst (vgl. MoE 2009, S. 18ff.) Das Ziel der Struktur dieses Systems ist die Realisierung von Bildung unter den Bedingungen einer stark heterogenen Bevölkerung und Landesstruktur. Es wird hier der Versuch unternommen verschiedene Bildungsprogramme der formalen und non-formalen Bildung miteinander zu verzahnen. Dies ist gemäß einem Strategiepapier der Regierung von Eritrea auch notwendig, da der steigende Bildungsbedarf allein mit einer formalen Bildungssystemstruktur nicht zu bewerkstelligen ist. Es wird hier von einem Anstieg der Schüler und Studierenden von 1991 – 2003 von ca. 163% gesprochen, d.h. von eine Zunahme von 208.164 zu 500.000. Die Anzahl der Schule stieg von 293 auf ca. 1.000 Schulen und die Anzahl der Lehrkräfte erhöhte sich von 5.286 auf 10.000 (vgl. Rena 2004, S. 6). Aus dieser Situation besteht das Problem, dass gut ausgebildete Lehrkräfte fehlen und die vorhandenen beschäftigten Lehrkräfte oftmals aufgrund der Instruktionsorientierung sehr ineffizient agieren. Der Anteil qualifizierter Lehrer war im Jahr 2005 bei 65% (vgl. MoE 2007, S. 23). Weitere Störvariablen sind die nicht ausreichenden Lernmaterialien wie Lehrbücher und Lehrmaterial, vernünftig eingerichtete Bibliotheken sowie aktuelle Informations- und Kommunikationstechnologie. Naib (2011, S. 15) stellt zu dem heraus, dass das aktuelle Bildungssystem eher Examensorientiert ist und weniger einer Kompetenzorientierung für die spätere berufliche Handlungsfähigkeit dient. Dies scheint aber eine „angemessene“ Strategie zu sein, da das Bildungssystem nicht gleichermaßen die Quantität und die Qualität des Bildungsbedarfes decken kann.

Aus diesen Bedingungen erwächst eine Bildungssystemstruktur bei der die Grundschule und die Mittelschule dafür die Grundbildung (Basic) repräsentieren. Lernende aus dem Bereich der formalen aber auch der non-formalen Bildung (NFE), die eine nationale Prüfung bestehen können, haben die Möglichkeit in die Sekundarstufe zu wechseln. Parallel zur Mittelstufe und Sekundarstufe wird eine eine berufsbezogene Qualifizierung angeboten, um die nichtformale Bildung junger Menschen und Erwachsener zu fördern. Horizontale Bewegungen zwischen der Sekundarstufe, TVET und dem adult NFE sind möglich, allerdings kann dies an die Bedingung des Besuchs bestimmter Kurse und Programme gekoppelt sein. Die Sekundarstufe selbst wird durch eine nationale Abschlussprüfung beendet. Diejenigen, die aufgrund der formalen und auch non-formalen Bildung die Prüfungskriterien erfüllen, können eine universitäre Ausbildung anstreben.

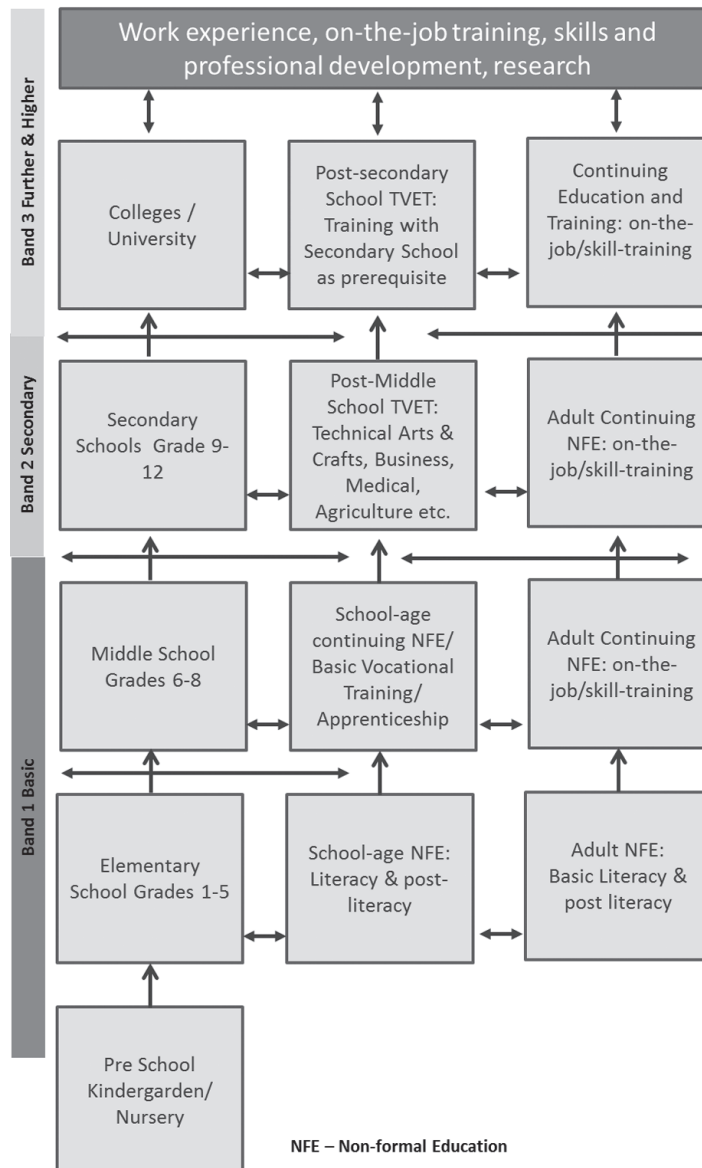


Abbildung 2: National Curriculum Framework of Eritrea.
Quelle: MoE 2009, S. 20.

Die Masterarbeiten aus dem Fernstudium School Management geben unter diesen Bedingungen einen Eindruck darüber, welche Themen aktuell in Eritrea zur Bewältigung der Bildungsproblematik in quantitativer und qualitativer Hinsicht anstehen. Die Themen zeigen zum einen einen großen Bedarf an systematischen und evidenzbasiertem Wissen über die Situation in den Schulen und Klassenräumen auf, zum anderen nehmen sie die Schule als Gestaltungseinheit für die Entwicklung von Schulqualität in den Blick und suchen gezielt nach Umsetzungsmöglichkeiten auf der Ebene der verantwortlichen Akteure in den Schulen vor Ort sowie im Ministerium als struktur- und prozessunterstützende Institution. So ist mit dem National Curriculum Framework zwar eine transparente Bildungssystemstruktur entwickelt worden, um Übergänge zwischen dem formalen und non-formalen Sektor zu ermöglichen, inwiefern dadurch jedoch der quantitative Bildungsbedarf tatsächlich gedeckt werden kann und wie die Übergänge tatsächlich genutzt werden, darüber liegen den Autoren zurzeit keine Daten vor. Von 47 Masterarbeiten aus dem Bereich des Bildungsministeriums und von Schulleitern aus allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen sollen folgende Themen den Entwicklungsbedarf exemplarisch aufzeigen:

Schlussfolgernd kann an Hand der an dieser Stelle vorweggenommenen Befunde aus den Masterarbeiten für diese Situation gefragt werden, wie neben der strukturellen Bildungssystemgestaltung zur Deckung des quantitativen Bildungsbedarfes mit Hilfe eines Fernstudium „School Management“ der aktuelle qualitative Bildungsbedarf durch Schulentwicklung gedeckt werden kann? Zur Beantwortung dieser Frage können in einer neo-institutionalistischen Perspektive zwei zentrale Begründungslinien identifiziert werden:

Kritik der „Vision der Machbarkeit“ (Göhlich 2008, S. 267): Die Rationalität des Handelns und Entscheidens individueller und organisationaler Akteure wird zunehmend zum Mythos. Göhlich (2008, S. 266) sieht daher einen aktuellen Widerspruch in der Schulentwicklungsdebatte, da einerseits Schulentwicklung intentional und zweckrational im Sinne einer Handlungstheorie konzipiert wird, andererseits die habituellen Muster, symbolisch-kulturelle Welten und nicht-intentionale Eigendynamiken unberücksichtigt bleiben. Die Erkenntnis des Technologiedefizits, der sich aus der Pädagogik und der Sozialsystementwicklung ergibt, wird hier ausgeblendet und auf die Entwicklung der Kontexte umgelenkt. Nicht didaktische Ursache-Wirkungszusammenhänge werden im Sinne einer Steuerungslogik betrachtet, sondern die Schule als Kontext von Lernen mit Hilfe von Schulentwicklung. Schulentwicklung kann daher in Folge der Machbarkeitsillusion als eine „mustermimetischer Prozess“ (Göhlich 2008, S. 270f.) konzipiert werden, was mit Hilfe eines Distance Learning Program initiiert werden kann, denn: „Was auf der Ebene systemischen Prozessierens kommunikativer Sinn ist, ist als Handeln am Körper und Psyche der Akteure angeschlossen. Systemische Muster werden in Habitus individueller und kollektiver Akteure überführt und dabei mimetisch variiert.“ (ebd.)

Bedeutung des „Top-Managements“ (Kets de Vries & Miller 1987, S. 70): „A key influence on the evolution of organizational cultures is the quality of leadership.“ (ebd.). Es kann hier vermutet werden, dass die Entscheidungsträger im Bildungssystem von Eritrea als „Top-Management“ sowie die Schulleitungen eine „Quasi-Professionalisierung“ in den Wirren des Befreiungskrieges erlangt haben und dabei nicht über eine ausreichende Qualifizierung verfügen und unter Umständen auch einen Entwicklungsbedarf haben, was das Verständnis für eine Bildungssystementwicklung angeht. Hellmann (2006, S. 79) stellt im Kontext einer neo-institutionalistischen Analyse heraus, dass „(...) eine langjährige Berufsausbildung (...) in der Regel dazu [führt], daß bestimmte kognitive und habituelle Eigenschaften positiv, andere negativ selektiert werden und sich dadurch der Idealtypus einer optimalen Karrierestruktur herausbildet, der nicht nur für das persönliche Fortkommen, sondern auch für die Bewältigung des organisationalen Tagesgeschäftes durch entsprechend konditionierte Manager konstitutiv wird.“ Mit einem Fernstudium daher genau diese Zielgruppe anzusprechen und damit die pädagogisch-fachliche Entwicklung der Führungskräfte in den Blick zu nehmen, ist ein vielversprechender Ansatz, um die Bildungsqualität nachhaltig zu verbessern.

Notwendigkeit einer akteurszentrierten Schulsystementwicklung

Schulentwicklung und Qualität des Unterrichts sind international beherrschende Themen im Bereich des Schulmanagements: „Die Wirtschaft setzt die Schule unter Qualitätsdruck, weil Sie selbst unter Druck steht“, beschreiben Kempfert & Rolff (2000, S. 10) die Ursache für die Schulentwicklungsthematisierung. Holtappels (195, S. 350) sieht daher ein schulinternes Innovationsmanagement als zentralen Faktor der Schulentwicklungsforschung – und damit besteht einhergehend die Frage, welche Faktoren erfolgreiche Innovationsstrategien unter den sozioökonomischen Bedingungen in Eritrea ermöglichen und wie sie mit einer darauf abgestimmten Organisations- und Personalentwicklung realisierbar sind? Gute Schulentwicklung, so kann mit Esslinger (2002, S. 302) geantwortet werden, hängt in diesem Sinne zunehmend von einer Professionalisierung und besonders Institutionalisierung ab.

Eine OECD Studie kommt (Pont et al. 2008 zitiert nach Bonsen & Rolff 2010, S. 13) zu dem Schluss, dass Schulleitungen für drei Aufgabenbereiche die zentrale Verantwortung zu übernehmen

haben und von außen durch übergeordnete Behörden unterstützt werden müssen, um die Schulreformen zu tragen:

“strategische Führung und Zielentwicklung, u.a. mithilfe von Schulentwicklungsplänen (in Deutschland als Schulprogramm oder Qualitätsprogramm bezeichnet), in welchen die spezifischen Notwendigkeiten der Situation „vor Ort“ mit zentralen Vorgaben, in der Regel einem nationalen Curriculum, in Einklang gebracht werden;

die Nutzung von Daten aus Leistungsvergleichen und Abschlussprüfungen zur Beobachtung der Entwicklung des schulischen „Outputs“;

die Entwicklung einer Gruppe von Lehrkräften, die Kompetenzen im Umgang mit Daten, insbesondere der Interpretation und der Ableitung von konkreten Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit besitzt.”

In Eritrea geht es bei einer Schulsystementwicklung hier um die Gestaltung von Zukunft unter Einbeziehung der Erfahrungen aus der Vergangenheit, bei der mit Weisbord & Janoff (1995, S. 2) jeder einzelne als verantwortlich anzusehen und zu beteiligen ist, da für soziale Systeme die Strategien des Lernens immer vom Einzelnen ausgeht. Die Perspektive wechselt dabei von den Experten als Problemlöser und Systemgestalter zu jedem Systemmitglied als Systemverbesserer und -entwickler. “The Key word is ‘shared’. When we explore common ground with others, we release creative energy leading to projects none of us can do alone.” (Weisbord & Janoff 1995, S. 3). Unter dieser Annahme „geteilter und gemeinsamer Verantwortung“ kann sich Schulentwicklung konsistent in die konkret vorfindbaren Bedingungen einfügen, denn Schulentwicklung “muss” konsistent sein, d.h. der eigenen inneren Logik der „sozialen Angemessenheit und symbolischen Konformität des Handelns“ (Tacke 2006, S. 90) entsprechen, um von diesem Ausgangspunkt ein legitimes didaktisches Leitkonzept und Bildungsqualität zu entwickeln, da es nicht darum gehen, fertige „westliche“ Schulkonzepte einfach überzustülpen, sondern eine entwicklungsermöglichendes Reflexions- und Lösungsangebot anzubieten.

Eine einfache Verordnung von außen durch bildungspolitische und ministerielle Beschlüsse würde hier an einer lebendigen Schul- bzw. Organisationskultur vorbeiziehen. Vielmehr sollte sie als Lernkulturentwicklung verstanden werden: „Schulentwicklung ist kein Selbstzweck. Eine Schulentwicklung, die nicht der Lernkulturentwicklung dient, muss wirkungslos bleiben.“ (Arnold 2002, S. 63). Das Fernstudium „School Management“ verfolgt hier in der thematischen Ausrichtung sowie der gewählten Zielgruppe einen ganzheitlichen Ansatz, der eine systemisch-funktionale Perspektive mit einer systemisch-partizipativen Perspektive kombiniert, um einen sinnvollen Ansatz der Schulentwicklung zu ermöglichen, denn die Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule ist nicht frei den Steuerungsmitteln und Instrumenten des Schulsystems.

Das von der Europäischen Union geförderte Projekt „Post- and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, Eritrea“ hatte daher zur Aufgabe, 171 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Erziehungsministeriums mittels Fernstudium im Bereich „School Management“ mit Vertretern aus unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zu qualifizieren. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden wurden drei Gruppen gebildet, von denen eine Gruppe mit 47 Teilnehmerinnen und Teilnehmer den post-gradualen Master-Abschluss erreichte. Es gibt im Rahmen dieser Gruppenzusammenstellung eine Kopplung aus Systemsteuerung und Selbststeuerung der Schulen, die:

Gesetzgeber,

Zentralbehörde und Erlasse

Schulaufsicht Schulträger - staatlich, kommunal, privat zentrale Tests und Vorgaben (vgl. Rolf 2002, S. 13) verbindet.

Neo-Institutionalismus zur Begründung eines „cultural turn“ in der Bildungssystementwicklung

Im Neo-Institutionalismus hat sich für eine Kombination verschiedener Systemebenen der Begriff

des „organizational field“ (DiMaggio & Powell 1983 zitiert nach Senge 2011, S. 102) etabliert. Demnach ist eine Organisation wie eine Schule nicht eine klar abgeschlossene Gestaltungseinheit, sondern ein Geflecht von Organisationen, Behörden, Bedarfsträgern, Gewerkschaft und Interessengruppen usw., die, verstanden als Fokalorganisation, verschiedene Akteure aufgrund eines gemeinsamen Bedeutungs- bzw. Sinnsystems miteinander verbindet. Mit dieser wissens- und organisationssoziologischen kognitiven Komponente wird Bezug zu den zugrundeliegenden Symbolsystemen genommen, welche einen Einfluss auf die kollektiven Identitäten, Handlungsmuster und die Vorstellungen darüber haben, welches Verhalten als angemessen erwartet wird (vgl. Senge 2011, S. 102f.).

Der Begriff der Kognition hat einen großen Stellenwert im Neo-Institutionalismus, da sich hier die Skripts ausdrücken, die von den Beteiligten Mitgliedern einer Organisation sowie der Gesellschaft als deren Umwelt für selbstverständlich angenommen werden. Eine bedeutende Dimension ist dabei die Begriffe des Sinns und des Wissens, so Klatetzki (2006, S. 50), da der Sinn den Dingen eine Bedeutung verleiht und dadurch strukturelle Kopplungen zwischen kognitiven und sozialen Systemen ermöglicht. Damit ist eine mikrosoziologische Ebene eröffnet, die viel stärker die Elemente der Handlung und Interaktion in den Blick nimmt und die Frage danach stellt, was die Bedingungen dafür sind, eine gemeinsame Realität hervorzurufen und aufrechtzuerhalten. Klatetzki (2006, S. 51) sieht dabei im Modell der Strukturdimensionen von Giddens (1988), der in einer mikrosoziologischen Ebene Sinn, Legitimation und Herrschaft unterscheidet, die institutionellen Faktoren, auf deren Ebene die individuellen Handlungen und Interaktionen nachvollzogen werden können und eine spezifische Bedeutung sozialer Konstruiertheit mentaler Repräsentationen herausgestellt werden kann, welche im Rahmen des soziologischen Verständnisses als Wissen bezeichnet werden: „In der Organisationssoziologie wird meist davon ausgegangen, daß Kognitionen als Regeln, Rahmen, Schemata oder Skripte zu verstehen sind.“ (Klatetzki 2006, S. 52).

Es können hier drei Merkmale des Wissens unterschieden werden:



Abbildung 3: Drei Merkmale von Wissen soziologischer Kognition.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Klatetzki 2006, S. 52ff.

In diesem Zusammenhang kann mit Senge (2011, S. 26) in Anlehnung an DiMaggio & Powell (1991, S. 3) die Bedeutung und Funktionsweise eines „cultural turn“ herausgestellt werden: „Der ‘cultural turn’ betont (...) den symbolischen Gehalt institutionell verankerter Deutungssysteme, die historisch gewachsen sind und sich auf Traditionen gründen und gerade nicht einer rein zweckrationalen Handlungslogik unterliegen.“ (ebd. S. 26). Begriffe wie Identität, Selbst, Staat oder Bildungssystem entstehen dabei in einem Wechselspiel aus individueller Wahrnehmung, Konstruktion und Entwicklung sowie aus einem sozialen Wechselspiel der Deutungen und Sinnproduktion. Damit werden soziale Kontexte, Situationen und Interaktionen zu einer symbolischen Welt, die es zu erschließen und zu durchdringen gilt.

Für eine Schulsystementwicklung in Eritrea bedeutet dies eine Erweiterung des Gegenstandes, der eine erhöhte Sensibilität für die Bedingungen der Möglichkeiten erfolgreichen Steuerungshandelns sowie pädagogischen Handelns auf der Ebene der Bildungseinrichtungen als Organisationen und auf der Ebene des konkreten unterrichtspraktischen Handelns mit seinen pädagogischen Interaktionen zur Folge hat. Die Erschließung des Kulturellen sowie das pädagogische Stiften einer systemweiten Kultur, bedürfen einer erweiterten pädagogischen Perspektive zur Legitimation von Veränderungen, die auf die Übereinstimmung zwischen Erwartungen der Anspruchsgruppen und der Erwartungserfüllung durch die Organisation abzielt. Legitimation stellt dabei keinen Status quo dar, sondern beinhaltet einen Prozesscharakter, demnach die Organisation immer wieder um den Zuspruch der Anspruchsgruppen als Legitimation von außen „kämpfen“ müssen.

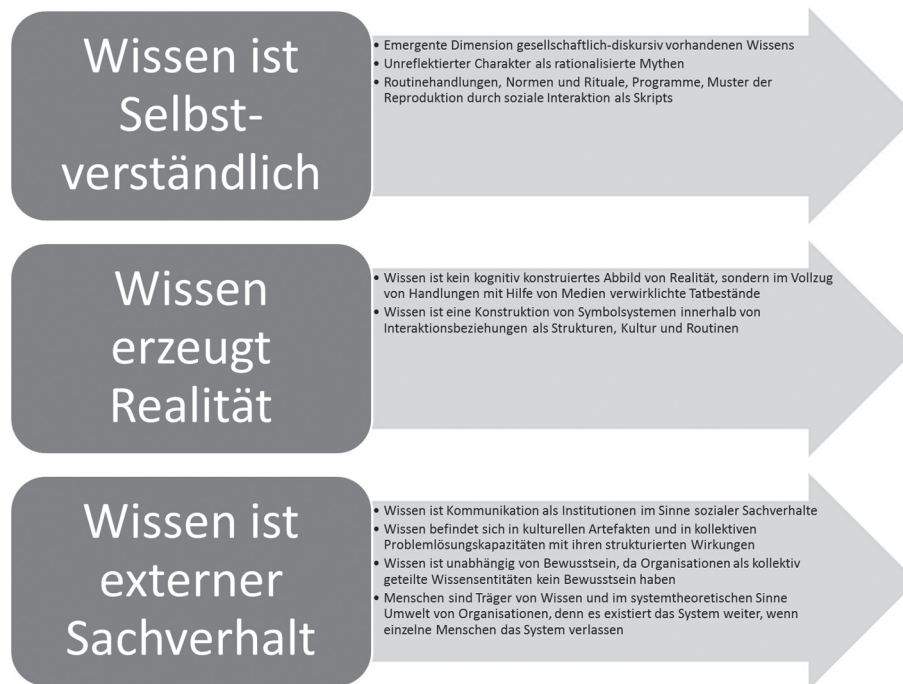


Abbildung 4: Drei Arten von Legitimation zur Schulsystementwicklung.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hellmann 2006, S. 79ff.

Eine zentrale Rolle bei der Legitimation von Organisationen und deren Institutionalisierungen spielen Wissenschaftler, Experten und einflussreiche Führungskräfte. Sie verfolgen eine Form der Sinngebung, was als „Theoretisierung“ (Lederle 2008, S. 83) beschrieben werden kann. Bei dem Theoretisieren werden neue Konzepte sowie deren Umsetzung beschrieben, bei denen bisher nicht dagewesene Probleme aufgeworfen werden bzw. für existierende Probleme Lösungen aufgezeigt werden. Das Theoretisieren ist als „(...) diskursiver Prozess selbst Bestandteil des Diffusionsprozesses. Je stärker neue Praktiken und Formen bezüglich dieser drei Punkte ‚theoretisiert‘ werden, desto weniger sind sie in ihrer Verbreitung auf direkte oder indirekte Kontakte angewiesen.“ (vgl. Meyer 2004, S. 128 zitiert nach Lederle 2008, S. 83).

Die Implementierung neuer Konzepte in die Organisationslogik hängt damit davon ab, wie stark die im Bezug stehenden Diskurse und Inhalte selbst als „Legitimationsmythen“ (Lederle 2008, S. 84) etabliert sind und der soziale Konsens neuen Praktiken des Handelns eine positive Resonanz als Element einer Organisationsgestaltung entspricht. Das Top-Management wie die Führungskräfte aus dem Erziehungsministerium und den Schulen haben damit eine Orientierungsfunktion über legitimationsstiftende Themen inne (Geißler 2000, S. 41), die durch den reflexiven Austausch mit den Studieninhalten und der konkreten schulischen Umwelt ermöglicht wird. Das Top-Management hat diese Orientierungsfunktion, da es aufgrund der exponierten Position einen Leitbildcharakter hat, der

für die Mitarbeiter durch bewusste und explizit formulierte Vorstellungen aber auch durch die gelebte Kultur mit ihren Ritualen und Regeln handlungsleitend sein kann.

Distance Learning Program „School Management“ integriert Lernen in die Praxis

Der schulische Alltag ist in Eritrea von Schulreformen und widrigen Arbeits- und Lernbedingungen geprägt, die sich auf das Schulsystem, aber besonders auf die Schulen als Organisation auswirken. Der Anteil qualifizierter Lehrkräfte liegt bei ca. 65%, die Analphabetenrate der Bevölkerung wird auf 40 bis 70% geschätzt (vgl. Library of Congress 2005, S. 7) und die Klassengröße in den Schulen beträgt um die 50 Schüler (vgl. MoE 2007, S. 22). Das Führungshandeln der Schulleiter muss sich hier in der Gestaltung der Aufbau und Ablauforganisation, aber besonders in seiner Art, sich dem Kollegium zuzuwenden (vgl. Arnold 2010, S. 92) darauf ausrichten, um die Veränderungen pro aktiv unter der Beteiligung der Akteure lebendig werden zu lassen.

Der Soziologe der Universität Klagenfurt Arno Bammé (2006, S. 190) beschreibt - für diese Situation passend übertragbar - einen Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft, bei dem die Gesellschaft sich verwissenschaftlicht, d.h. sie reflexiv wird; und die Wissenschaft sich vergesellschaftet also praktisch wird. Kompetenzentwicklung bei Schulleitern entsteht hier im Rahmen des Fernstudienganges School Management in einer doppelten Weise durch die Fähigkeit, die Praxis zu beobachten und sie gleichzeitig reflexionsbewusst zu gestalten. Das Fernstudium School Management bietet dafür den Lernenden berufsbegleitend die Aktivität und den Mitvollzug relevanter berufspraktischer Zusammenhänge in einer praxisorientierten Ausrichtung der Inhalte sowie einer auf eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung angelegte Didaktik, für wesentliche Fragen, Sachverhalte und Problemlösungen schulischer Realität und Professionalität.

Im EU geförderten Projekt „Post- and Undergraduate Studies for the Ministry of Education, Eritrea“ wurde dazu die Aufgabenstellung formuliert, den Studiengang School Management auf Basis des Fernstudienangebotes des Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern zu entwickeln und den in Deutschland sowie dem europäischen Ausland verfügbaren Sachverstand in einer Fortbildungskonzeption zu bündeln. Das Ziel des Studiums sollte damit sein, das pädagogische Personal in Schulen, Schulverwaltung und Ministerium dabei zu unterstützen, die Aufgabenfelder des Public Management und der lernenden Organisation Schule eigenständig zu verwirklichen. Der Studiengang ist dabei so konzipiert worden, dass das verkürzte Theorie-Praxis-Verständnis bei organisations- und managementtheoretischen Ansätzen in der Schulpraxis überwunden werden kann (vgl. Arnold & Gries 2004, S. 174). Der Fernstudiengang School Management basiert in Anlehnung an das deutsche Studienangebot daher auf einem wissenschaftlich begründeten Konzept von Schulentwicklung, was Elemente einer prozessorientierten Organisationsentwicklung mit den verschiedenen Handlungsfeldern einer schulischen Führungsaufgabe integriert.

Die Rolle der Schulleitung soll sich in Zukunft in Eritrea maßgeblich verändern: So zeigen die Themen der Masterarbeiten den Bedarf einer Schulentwicklung an, die auf der Ebene der Einzelschule verweist. Der Bedeutungszuwachs der eigenverantwortlichen Ausgestaltung auf Basis eines schulischen Leitbildes unter Beteiligung des Kollegiums und unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenvorgaben wie zum Beispiel mit den „Guidelines of Learner Centered and Interactive Pedagogy“ (MoE 2003) findet sich im entwickelten Curriculum und der konzipierten Didaktik des Fernstudiums wieder. Das didaktische Konzept koppelt theoretische Fragestellungen mit konkreten praxisorientierten Fallbeispielen und Problemlösungsstrategien. Ein Schulleiter und Studierender des Fernstudiengangs bringt den dahinter stehenden Nutzen für Schulleitungen in einer der Einsendaufgaben folgender Maßen auf den Punkt:

„Before I have started the distance learning program of School Management, I had to make my own mistakes in a process of trial-and-error. The big WHY I haven't understood or it was too late very often. Today I feel more comfortable and confident, because my acting isn't a "blind flight" anymore. It's easier for me to appraise the consequences and impacts of my own behavior.”

Die Studienbriefe als eine Säule des Studienganges unterstützen dieses Verständnis über grundlegende Zusammenhänge sozialer Interaktion und organisationaler Realitäten. Sie greifen die internationalen Entwicklungstrends der Schulentwicklung auf, wobei aktuelle Trends Schul- und Bildungspolitik mit Inhalten wie Governance, Qualitätsmanagement, externe Evaluation und Schulinspektion mit konkreten Modellen der Organisations-, Personal- und Teamentwicklung verbunden werden. Ein zentrales Element stellt dabei die Sicherung der Unterrichtsqualität als Kernprodukt schulischen Handelns dar, welche mit konkreten Maßnahmen und Verfahren der Zielvereinbarung, Gesprächsführung, Konfliktbewältigung sowie Kommunikations- und Kooperationstechniken im Rahmen von Teamentwicklungsprozessen passend zusammengeführt werden.

Die regelmäßig stattfindenden Präsenzphasen sowie lokal ansprechbare Tutoren unterstützen dabei als weitere Säule die hohe Praxisorientierung des Studienganges. „Schwerpunkte bilden dort neben dem wissenschaftlichen Diskurs, kooperative Arbeitsformen sowie unmittelbar handlungsgeleitete Übungsszenarien und Methodentrainings, fallbezogene Aufgabenstellungen und Diagnosen sowie kommunikations- und führungspsychologische Trainingselemente (...)“. (Gajewski & Griese 2004, S. 206). Technologisch innovative Bildungsformen als eLearning- und Blended-Learning-Szenarios konnten dagegen aufgrund der schlechten Infrastrukturlage im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie nicht verwirklicht werden. Der klassische Einsatz von printed-materials hat sich unter diesen Bedingungen nicht nur als „zeitgemäß“, sondern vor allem auch als wirkungsvoll erwiesen.

Eine zentrale Säule reflexiven Lernens und abgestimmter Schulentwicklung waren die Masterarbeiten und die darin entwickelten Themen, da sie unter Bezugnahme des internationalen Forschungsstandes die praxisrelevanten Themen und Projektideen im sozialen und beruflichen Umfeld der Studierenden in Eritrea aufgreifen und vorantrieben. Die wissenschaftliche Beratung der Masterarbeiten sicherte dabei eine Kompetenzentwicklung, da nicht nur die Masterarbeit als finales Produkt definiert wurde, sondern der wissenschaftlich Arbeits- und Schreibprozess selbst als methodischer Problemlösungsprozess verstanden wurde. Dabei wurde im Sinne eines Selbstlernens systematisch die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Lern- und Forschungsstrategien zu optimieren, sich darin zu üben, die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstgesteuert anzueignen und umzusetzen (vgl. Arnold et al. 2002, S. 76ff.), die im Rahmen der Organisationsanalyse und Schulentwicklung relevant sind. Im Ergebnis entstanden praxisorientierte Forschungsprojekte, die die Wirklichkeit von Schule verändern, da im vorliegenden Verständnis Schulentwicklung in Ergänzung zu einem Managementprozess des geplanten Wandels ein interdependenter Wechsel organisationaler und individueller Realitäten durch Reflexivität und Mimesis. (vgl. Göhlich 2008, S. 274) ist.

MANAGEMENTUL CONFLICTULUI EDUCAȚIONAL

THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL CONFLICT

ARINA ȚURCAN,

lector, magistrul în psihologie,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Conflictul este o caracteristică esențială a existenței umane. Acceptate sau negate, încurajate sau blamate, situațiile conflictuale reprezintă elemente omniprezente în viața noastră, generatoare de situații negative, dar și de progres. Conflictul este un concept complex, multidimensional, implicând variabile care acoperă toate aspectele comportamentului uman, valori, atitudini, convingeri, aptitudini cognitive și sociale.

În procesul educațional, atât în cadrul familiei cât și în școală există situații care pot degenera în conflicte pe care atât copiii, tinerii și adulții le resimt și care le influențează comportamentul prezent și viitor în societate.

Cuvinte-cheie: conflict, mediul educațional, conflict educațional, stări conflictuale, managementul conflictului.

The conflict is an essential characteristic feature of human existence. Accepted or denied, encouraged or blamed the situations of conflict represent ubiquitous elements in our life, generating both negative situations and those of progress. The conflict is a complex multidimensional concept implying variables that cover all the aspects of human behaviour, values, attitudes, convictions, cognitive and social aptitudes.

In the educational process, both within the family and school framework, there are situations that can degenerate into conflicts that the children, young people and adults experience and that influence their present and future behaviour in society.

Keywords: conflict, educational environment, educational conflict, conflict situations, management of a conflict.

Tradițional *conflictul* este perceput ca o stare de tensiune, agresivitate, violență și disconfort. O abordare similară a *conflictului* se face prezentă și în literatura de specialitate, în special la începuturile cronologice ale cercetării acestei problematice. L.A. Coser specifică că „*conflictul* este o luptă între valori și revendicări de statusuri, putere și resurse în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza sau elimina rivalii“ [1, p. 3].

În prezent sensul termenului *conflict* și-a lărgit înțelesul, fiind eliminată semnificația de monopol al violenței și inclusă ideea de interdependență și colaborare. Astfel, *conflictul* este definit ca „o situație în care oamenii interdependenți prezintă diferențe (manifeste sau latente) în ceea ce privește satisfacerea nevoilor și intereselor individuale și interferează în procesul de îndeplinire a acestor scopuri“ [2, p. 3]

Observăm că *conflictul* nu presupune în mod obligatoriu doar aspecte negative, tensiune, ceartă sau confruntări fizice. Există și *conflicte* pozitive, care fie stimulează o discuție, dezbateri, fie asigură progresul, evoluția. Printre efectele pozitive ale conflictului putem menționa:

- creșterea interesului și motivației pentru schimbare;
- îmbunătățirea procesului de identificare a problemelor și a soluțiilor;
- creșterea coeziunii unui grup în cazul soluționării comune a conflictelor;
- dezvoltarea capacităților de adaptare a indivizilor la realitate;
- oferirea unor oportunități de cunoaștere și dezvoltare de deprinderi practice de soluționare a stărilor de incertitudine;
- dezvoltarea creativității și ingeniozității de a găsi soluții optime etc.

Concepțiile diferite asupra *conflictului* sugerează puncte de vedere diferite asupra surselor *conflictului*. Soluționarea eficientă a situațiilor *conflictuale* necesită identificarea și conștientizarea cauzelor care le-au generat, deoarece atât natura *conflictului*, cât și modalitățile ameliorative sunt dependente de cauze. Surse ale *conflictului* pot fi [3, p. 23-24]:

- a. diferențele și incompatibilitățile între persoane;
- b. nevoile, interesele umane;
- c. comunicarea;
- d. stima de sine;
- e. valorile individului;
- f. nerespectarea normelor explicite sau implicite;
- g. comportamentele neadecvate;
- h. agresivitatea;
- i. competențele sociale;
- j. cadrul extern;
- k. statutul, puterea, prestigiu, „principiile“;
- l. utilizarea și comunicarea culturii și informațiilor.

Sintagma „*managementul conflictelor*“ este analizată prin raportarea la rezolvarea conflictelor sau un management al situațiilor de criză. *Managementul conflictelor* o orientare relativ recentă în literatura de specialitate și face obiectul studiilor din domeniul sociologiei, psihologiei, pedagogiei. Toate aceste orientări, respectiv teoriile și strategiile practice oferite de aceste discipline sunt de natură să ne atragă atenția asupra importanței soluționării pașnice și pozitive a *conflictelor* și mai mult, să ofere repere importante în situațiile de criză determinate de *conflicte*.

În literatura de specialitate există multiple clasificări ale *conflictelor*. Din punctul de vedere al efectelor pe care le are asupra evoluției activității grupului *conflictele* se împart în funcționale și disfuncționale.

În funcție de subiecții implicați distingem *conflicte* intrinseci, individuale, interpersonale, între indivizi și grupuri și *conflicte* între grupuri.

Din punct de vedere al conținutului deosebim *conflicte* esențiale (de substanță) și afective.

În funcție de durata și modul de evoluție identificăm *conflicte* spontane, acute și cronice.

Diferențele criterii de clasificare a *conflictelor* și grupările rezultate ne vor ajuta la identificarea unei metode de management care să îmbunătățească performanța părții implicate. Poziționarea *conflictului* identificat în sistemul de clasificări permite abordarea sa pe baza unor sugestii oferite de teoria și practica domeniului, mizându-se pe obținerea unui efect pozitiv.

În procesul educațional, atât în cadrul familiei cât și în școală există situații care pot degenera în *conflicte* pe care atât copiii, tinerii și adulții le resimt și care le influențează comportamentul prezent și viitor în societate.

În *mediul educațional conflictul* implică o ciocnire de interese, sentimente, nevoi, idei, valori, atitudini opuse, greu de conciliat între profesori și educabilii lor, precum și opoziția dintre statusul și rolul fiecăruia dintre factorii educaționali. Toate tipurile de *conflicte*, pot fi întâlnite în *mediul educațional*, însă nu în formă pură, ci transformate și convertite de specificul contextului și mai ales de sursele care le generează.

Cu referire la tipologia *conflictelor* educaționale, în funcție de actorii implicați, remarcăm că există *conflicte* între studenți, pedagog-studenți, pedagog-părinți și între pedagogi.

Printre generatorii *conflictelor* între studenți enumerăm:

Atmosfera competitivă, stimulată de lipsa deprinderii de a lucra în echipă, inexistența încrederii în colegi și orientarea exclusivă spre succes și refuzul acceptării eșecului.

Atmosfera de intoleranță, generată de lipsa sprijinului reciproc între colegi, apariția resentimentelor față de capacitățile și realizările colegilor, lipsa prietenilor, singurătatea și izolarea de grup.

Comunicarea neconstructivă care reprezintă o consecință a lipsei abilităților de comunicare constructivă, de a asculta, de a își exprima nevoile și dorințele, neînțelegerea sau înțelegerea greșită a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți.

Exprimarea nepotrivită a emoțiilor, determinată de incompetența de exprimare a supărărilor sau nemulțumirilor într-un mod neagresiv și/sau suprimarea emoțiilor.

Absența priceperilor de rezolvare a conflictelor, fiind utilizate frecvent modalități agresive și nu creative.

Sursele *conflictului* între student-pedagog pot fi: utilizarea puterii în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a studenților; autoritarismul relației pedagog-student; comunicarea ineficientă.

Conflictul între student profesor poate fi aplanat prin

- a. stabilirea regulilor cu ajutorul grupului de studenți;
- b. prezentarea listei de reguli grupului și explicarea rațiunii fiecărei reguli;
- c. stabilirea împreună a consecințelor pentru încălcarea regulilor.

Conflictele între pedagogi pot fi de natură personală sau profesională. Acest tip de conflicte pot fi aplanate prin îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării și toleranței față de ideile diferite ale altor persoane, precum și prin oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului în care ați lucrat cu unii studenți dificili, la care predați și dvs. sau la care îi observați pe colegi.

În problematica tratării *conflictului* în *mediul educațional* delimităm aspecte privind provocarea și rezolvarea conflictelor prin strategii: [4, p. 74-75]

- de stimulare a conflictului;
- de prevenire a conflictului;
- de reducere a conflictului;
- de rezolvare a conflictului.

După abordarea *conflictului* în mod general, pentru a analiza specificul acestuia în contextul educațional, ne-am propus a realiza un studiu în rândul studenților AMTAP.

Demersul empiric s-a concretizat în analiza generatorilor de *conflict* și a modalităților de soluționare a acestora în viziunea studenților AMTAP.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt:

1. Realizarea unui studiu privind percepția studenților AMTAP asupra generatorilor de *conflict*;
2. Studiarea modalităților de soluționare a *conflictelor* de către studenții AMTAP.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost chestionarul care a urmărit următoarele aspecte:

- împrejurările cele mai frecvente generatoare de *conflicte* între student-student; student-profesor;
- modalitățile cele mai frecvente de soluționare a *conflictelor* apărute între student-student; student-profesor;
- efectele psihologice ale *conflictelor*;
- interesul exprimat de studenți pentru problematica *conflictului*.

Chestionarul a fost alcătuit din trei itemi principali, prin care s-a căutat punerea în evidență a cauzelor, formelor de manifestare și modalităților de rezolvare a *conflictelor*.

În cadrul interviurilor s-a urmărit verificarea parțială a opțiunilor menționate în chestionar, evidențierea unor cazuri concrete de *conflicte* și a unor concluzii din experiența studenților.

Eșantionul a fost constituit din 75 studenți, respectiv 24 băieți și 51 fete. Studenții implicați în cercetare își fac studiile la secția yi în anul II-III, la următoarele facultăți: arte instrumentale, arte vocale, arte plastice, arte dramatice.

Informațiile obținute în urma interviurilor, vor fi prezentate sub formă prelucrată în diagramele de mai jos.

În baza datelor primite la itemul ce reflectă generatorii de *conflict* în *mediul educațional* conchidem următoarele: 41% din respondenți au enunțat comunicarea ineficientă, 32% au indicat utilizarea puterii în mod discreționar cu scopul de a evidenția lipsa de autoritate a studentului, 19% din studenți s-au pronunțat pentru autoritarismul relației pedagog-student, 8% au precizat alte cauze. Rezultatele interviurilor sunt indicate în diagrama de mai jos.

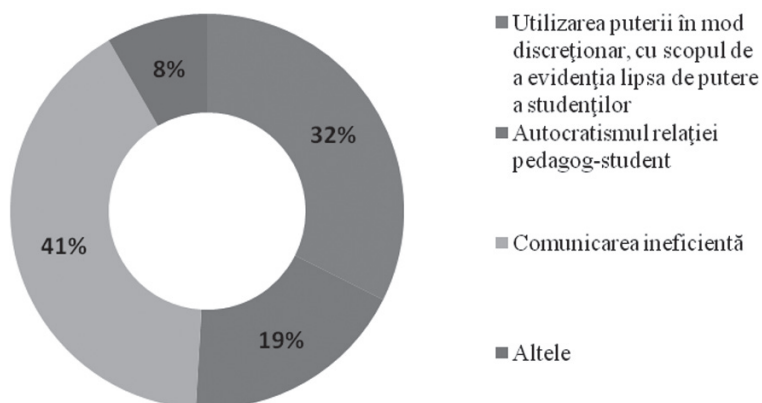


Diagrama 1. Generatorii de conflict în mediul educațional.

Cu referire la modalitățile de soluționare ale *conflictelor* apărute între studenți, respondenții au indicat că încearcă cu calm și prin negociere să identifice o cale de compromis (52%), precum și prin indiferență (21%), prin discuții în contradictoriu (17%) și altele (10%). Rezultatele interviurilor sunt prezentate în diagrama de mai jos.

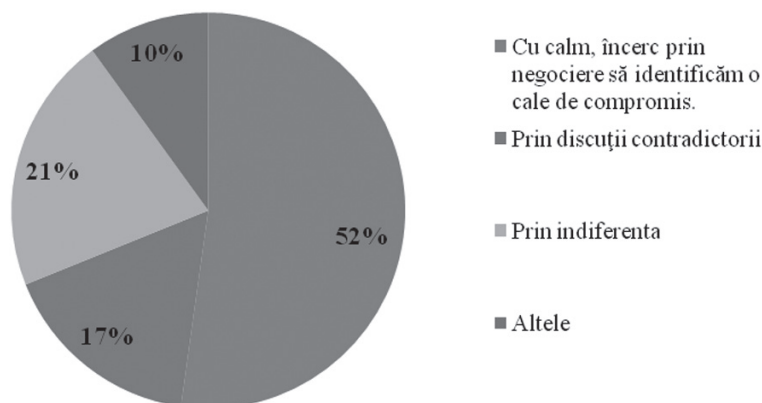


Diagrama 2. Modalități de soluționare ale conflictelor apărute între studenți.

La întrebarea cum soluționează *conflictele* apărute între profesor-student respondenții au indicat: cu calm, încercăm să identificăm o cale de compromis (48%), în nici un fel pentru că oricum profesorul va obține dreptate (27%), prin discuții în contradictoriu (11%), prin indiferență (7%) și altele (7%). Rezultatele interviurilor sunt reflectate în diagrama prezentată mai jos.

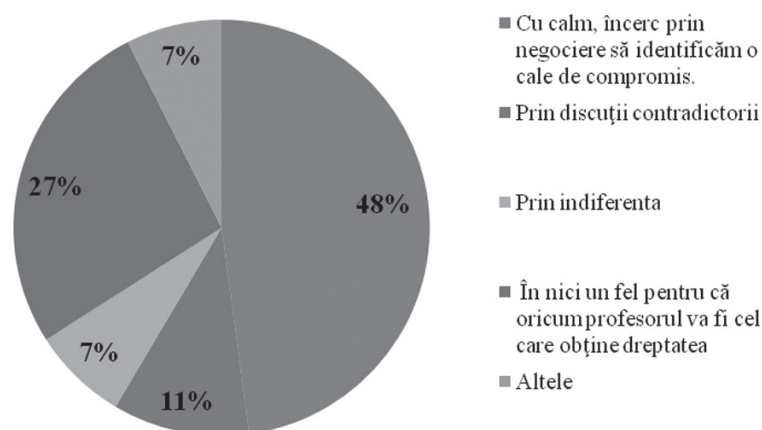


Diagrama 3. Modalități de soluționare ale conflictelor apărute între profesor — studenți.

Concluzii:

Prin analiza variatelor definiții și interpretări date *conflictului* am pus în evidență faptul că acest concept nu este unul static, ci unul care a cunoscut interpretări și îmbunătățiri succesive.

Conflictul este perceput drept orice formă modificată, afectată, alterată, negativată a relațiilor interpersonale, comparativ cu modul în care sunt ele acceptate sau așteptate în contextul educațional respectiv.

Persoanele antrenate în *conflicte* resimt mai ales regret, semn al unor potențiale procese de conștiință menite să amelioreze conduitele ulterioare.

În practica soluționării *conflictelor* prezintă interes analiza tipului de *conflict*, identificarea modelului funcțional după care se desfășoară, adaptarea strategiei de soluționare la caracteristicile părților implicate în *conflict* și la situația contextului organizațional.

Rezultatele demersului empiric realizat în rîndul studenților AMTAP denotă că în procesul de aplanare a *conflictelor* predomină evitarea sau acomodarea, ca efect al lipsei de pregătire în domenii cum ar fi comunicarea interpersonală, *managementul conflictelor*.

Pentru a dezvolta un management eficient al schimbărilor și soluționării *conflictelor* în *mediul educațional*, este necesar un efort de dezvoltare a acelor laturi ale culturii care pot susține implementarea schimbărilor în instituție, fiind în același timp favorabile unei abordări controlate și orientate a *conflictelor*.

Referințe bibliografice

1. COSER, L.A. *Continuities in the Study of Social Conflict*, New York: Free Press, 1967.
2. DONOHUE, W. A.; KOLT, R. *Managing interpersonal Conflict*, Newbury Park: Sage Publications, 1992.
3. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire rezolvare și diminuare a efectelor*, Iași: Polirom, 2004.
4. PANIȘOARĂ, I. O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Iași: Editura Polirom, 2003.

FORMAREA ÎNIIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE, PENTRU PROMOVAREA EXCELENȚEI ARTISTICE LA VÂRSTELOR TIMPURII

INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS TO PROMOTE ARTISTIC EXCELLENCE AT EARLY AGES

EUGENIA MARIA PAȘCA,

conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași, România

Includerea problematicii educației copiilor supradotați în formarea inițială a cadrelor didactice poate fi obligatorie sau opțională. În anumite țări, în care instituțiile de învățământ superior se bucură de o autonomie mai mare, decizia este lăsată la latitudinea acestora. Problema educației copiilor supradotați și modul său de abordare este o temă obligatorie în formarea inițială a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, educație artistică, copii supradotați, politică educațională.

Including issues of giftedness in initial teacher training may be compulsory or optional. In some countries, the higher education institutions enjoy greater autonomy, the decision is left to their discretion. Giftedness and its approach is a mandatory topic in the initial training of teachers.

Keywords: teachers, art education, gifted children, educational policy.

Cadrelor didactice pot juca un rol foarte important în identificarea, sprijinirea și evaluarea măsurilor educaționale ce răspund nevoilor *copiilor și tinerilor supradotați* și talentați. Indiferent de *politica educațională* adoptată la nivel național pentru încurajarea *educației copiilor și tinerilor supradotați*, este important de analizat modul în care *cadrelor didactice* sunt formate pentru a lucra în mod curent cu tineri ce posedă potențial și abilități excepționale.

Concepte și politici privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva excelenței artistice

Includerea problematicii *educației copiilor supradotați* și talentați în formarea inițială a *cadrelor didactice* poate fi obligatorie sau opțională. În anumite țări din Europa, în care instituțiile de învățământ superior se bucură de o autonomie mai mare, decizia este lăsată la latitudinea acestora. Problema *educației copiilor supradotați* și talentați și modul de abordare este o temă obligatorie în formarea inițială a cadrelor didactice în aproape jumătate din țările incluse în studiul Eurydice din 2006¹. În restul țărilor, tema este opțională sau nu se face referire la ea în recomandările oficiale, exceptând Lichtenstein și Comunitatea Germanofonă a Belgiei (în învățământul secundar), unde formarea *cadrelor didactice* se face în străinătate.

Pentru a familiariza viitoarele *cadre didactice* cu problematica copiilor și elevilor cu abilități superioare, există diferite modalități de abordare. Tema poate fi tratată ca **disciplină separată** sau poate fi integrată la alte discipline (de exemplu, ca parte a unui curs despre predarea diferențiată sau despre cerințele educaționale speciale în general). Două țări (Grecia și Slovenia) au abordat tema dintr-o dublă perspectivă: tratarea sa în module speciale și integrarea în teme mai generale. În Germania, Letonia, Austria și Slovacia, problema *educației copiilor supradotați* este tratată numai ca disciplină separată.

Abordarea integrată (subiectul este abordat într-un cadru tematic mai larg, prin intermediul altor discipline orientate în general către educabilii cu cerințe educaționale speciale sau către metodele de predare diferențiată în clasele normale) este preferată în jumătate din țările vizate. În zece dintre țări, modul de diseminare a cunoștințelor despre educația *copiilor supradotați* și de promovare a acestora nu este menționată în recomandările oficiale. În cele 17 țări în care subiectul este inclus la alte discipline, includerea se face în general la formarea pentru predarea diferențiată. Marea Britanie (Scoția) adoptă o abordare similară la cursurile despre asigurarea nevoilor elevilor cu cerințe educaționale speciale. În Slovenia, educația *copiilor supradotați* este inclusă într-un context mai general al problemelor psihologice.

Ca disciplină **fără referințe în documentele oficiale/autonomie instituțională** remarcăm existența cursurilor pe această temă și modul de abordare care se află la latitudinea instituțiilor formatoare. În țările în care conținutul modulelor de formare inițială a *cadrelor didactice* se află la discreția instituțiilor ce le oferă, situația variază foarte mult de la o țară la alta. Totuși, în general, în recomandările oficiale din aceste țări, de exemplu, în standardele de calificare din Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), sunt specificate scopurile generale ale formării și anumite instrucțiuni de urmat.

În 18 țări, profesorii din învățământul primar și secundar pot urma cursuri de formare continuă pe tema *educației copiilor supradotați* și talentați. În majoritatea cazurilor, oferta acestor cursuri variază foarte mult. Oferta a devenit din ce în ce mai bogată datorită interesului crescut al *cadrelor didactice* pentru această temă. În două țări (Malta și Norvegia) cu o *politică educațională* ce urmărește satisfacerea nevoilor tuturor copiilor și care nu au adoptat măsuri specifice pentru *copii supradotați*, nu există nici un fel de formare continuă pe tema educației acestor copii. În Malta nu există recomandări în această problemă nici în cadrul formării inițiale a *cadrelor didactice*. De asemenea, nici în Danemarca, Grecia, Letonia, Lituania, Luxemburg, Finlanda, Suedia sau Islanda nu e prevăzută problema la cursurile de formare continuă.

Cursurile de formare continuă pot fi oferite de diferite organisme. Pe lângă organizațiile guvernamentale de formare continuă, uneori și universitățile oferă astfel de cursuri. În câteva țări, Consiliul European pentru Abilități Superioare (ECHA) organizează de asemenea cursuri de formare recunoscute la nivel european. Filiala cehă a ECHA oferă servicii de orientare, organizează workshop-uri pentru specialiști și urmărește sensibilizarea părinților, profesorilor și altor persoane interesate de problema copiilor cu talente speciale. Cu toate acestea, nu organizează cursuri de formare pentru calificare la nivel european (Diploma ECHA). Mai multe Măsurile educaționale specifice pentru promovarea tuturor formelor de excelență în școlile din Europa organizației naționale specializate pe problema promovării *educației copiilor supradotați* oferă cursuri de formare (recunoscute sau nu) și informații pe această temă.

În mai multe țări (precum Republica Cehă, Spania, Franța, Portugalia și Slovenia), cursurile speciale sunt disponibile pentru specialiștii în psihologie educațională din școli. Acesta este mai ales cazul țărilor în care evaluarea multidisciplinară joacă un rol important în procesul de identificare. Anumite cursuri sunt de asemenea destinate *cadrelor didactice* care predau în clasele sau școlile pentru *copiii supradotați*. În ceea ce privește subiectele pe care aceste module de pregătire le abordează, unele se axează pe modul în care pot fi identificați *copiii supradotați*, altele se concentrează mai mult pe cerințele lor educaționale, iar altele pe identificarea măsurilor educaționale corespunzătoare nevoilor lor. Uneori pot fi abordate și probleme mai specifice, precum creativitatea. Cât despre durata cursurilor de formare, este important de precizat marea varietate a prevederilor și, prin urmare, a scopului de a continua studiul *educației pentru copiii supradotați*. Unele cursuri sunt relativ scurte (numai o zi sau câteva zile), în timp ce altele pot duce la o a doua specializare (studii postgraduale), ca în Ungaria, Slovacia, Marea Britanie (Anglia, Scoția și Irlanda de Nord).

Astfel de cursuri nu sunt obligatorii în cadrul formării continue din majoritatea țărilor europene. Pe de altă parte, formarea continuă însăși este obligatorie în majoritatea țărilor, iar peste tot, *cadrele didactice* pot să aleagă teme de formare în concordanță cu preocupările și nevoile lor. Totuși, trebuie menționate două excepții. În Marea Britanie (Anglia), coordonatorii supradotați și talentați din programul *Excelență în Orașe* au fost formați pentru *educația elevilor supradotați* și talentați. Aceeași metodă se aplică *cadrelor didactice* din Slovacia care predau în clasele separate pentru tineri cu potențial deosebit. În cele din urmă, trebuie precizat faptul că în câteva țări există organisme private sau publice specializate în asistența copiilor cu potențial deosebit. Aceste organizații pot furniza sprijin pentru *cadre didactice* și școli, să ofere cursuri de formare și să determine sau să ajute la stabilirea celor mai potrivite măsuri educaționale pentru fiecare elev în parte. Astfel de organisme există, de exemplu, în Belgia (Comunitățile Franceză și Germană, Spania, Irlanda, Olanda, Austria, Polonia, Portugalia și Marea Britanie).[1]

Actualitatea românească privind formarea inițială și continuă a *cadrelor didactice* din perspectiva excelenței artistice

În sistemul educațional românesc, problematica educației pentru excelență, respectiv privind *educația tinerilor supradotați*, capabili de performanță înaltă, a fost legiferată prin **legea nr. 17/2007**. Astfel sunt făcute precizări că profesorii din unitățile de învățământ pentru *copiii supradotați*, capabili de performanță înaltă, beneficiază de cursuri de formare metodologică, care să le permită să răspundă nevoilor de informare-îndrumare ale copiilor pe traseele alese din oferta diferențiată pe arii curriculare. Sunt precizate strategiile didactice și metodele de predare care se adaptează formelor specifice de organizare a procesului instructiv-educativ necesar supradotaților, capabili de performanță înaltă, prin accelerarea studiilor de specialitate în multiple forme, înființarea de grupe sau clase speciale și a unor module diferențiate și individualizate de studii.

Formarea *cadrelor didactice* necesare instruirii copiilor capabili de performanță înaltă, se face pe baza unor programe de pregătire care vor cuprinde curriculumul și metodologiile didactice opti-

me pentru educarea și instruirea acestora, ținând cont de natura și nevoile lor. Obiectivele specifice în evaluarea procesului instructiv-educativ din învățământul diferențiat se stabilesc prin standarde curriculare aprobate de Ministerul Educației, la întocmirea cărora vor fi consultate organizațiile nonguvernamentale și/sau instituțiile cu experiență, competență și capacitate de expertiză în acest domeniu.

Durata pregătirii *cadrelor didactice* va fi de minimum 60 de ore pe an, pentru profesorii care lucrează în centre specializate, și de minimum 30 de ore pe an, pentru profesorii care lucrează în școli cu clase specializate și care au aderat la programele de pregătire în *educarea tinerilor supradotați*, capabili de performanță înaltă. Formarea continuă certificată a *cadrelor didactice* se realizează prin programe de perfecționare în domeniul psihopedagogiei *tinerilor supradotați*, capabili de performanță înaltă, acreditate conform normativelor în vigoare și metodologiilor validate pe plan internațional de către organizațiile de profil. În acest sens este înființat *Centrul Național de Instruire Diferențiată*.

Formarea inițială a *cadrelor didactice* din învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, cuprinde cursuri, seminarii, lucrări practice, conferințe, publicații de specialitate, educație post-universitară (masterat, doctorat), educație la distanță, forumuri profesionale. Această pregătire se va adresa atât profesorilor care lucrează în centre specializate, în clase specializate, studenților din anii finali sau studenților masterali sau doctorali ce intenționează să lucreze în programele de *educare a copiilor supradotați* și talentați, cât și altor categorii ce doresc o instruire în acest domeniu. Ceea ce rămâne important este că inițierea și performanța artistică se începe la vârste timpurii, în școli de profil, cu profesori pregătiți în acest sens [2, p. 30-34].

Concluzii

Cât despre problematica formelor de excelență în formarea *cadrelor didactice*, situația diferă foarte mult mai ales în raport cu modul ei de abordare. În câteva țări există cursuri separate pe această temă, în altele subiectul este inclus la alte discipline, în timp ce în altele nu există nici un fel de recomandări speciale pentru această problematică, din cauza autonomiei considerabile acordate instituțiilor de formare. Mai multe țări au raportat interesul tot mai crescut al *cadrelor didactice* față de tinerii capabili de excelență, iar mai multe sisteme legislative sunt în curs de amendare, cu scopul de a le oferi *tinerilor supradotați* și talentați un spectru mai larg de măsuri educaționale speciale. Este interesant de văzut dacă pe viitor cercetările și inovațiile din educație vor deschide noi orizonturi în acest domeniu și, mai ales, care vor fi rezultatele diferitelor *politici educaționale* aflate deja în curs.

Referințe bibliografice

1. BENITO, Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Polirom, 2003.
2. MITESCU LUPU, M; PAȘCA E.M. Inovații ale parteneriatului școală-universitate în programele românești de formare inițială a cadrelor didactice. În: *Journal of Educational Sciences*, no.1/2010, Universitatea de Vest, Timișoara, p. 30-34.

О ВОПРОСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

PROBLEMA PREDĂRII CURSULUI DE FILOZOFIE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR CU PROFIL ARTISTIC LA ETAPA ACTUALĂ

PROBLEMS OF TEACHING PHILOSOPHY IN AN ARTISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION AT THE PRESENT STAGE

ЕКАТЕРИНА ЮДИНА,

старший преподаватель,

Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

В настоящей работе раскрываются особенности преподавания философии в современном художественном вузе.

Краткий обзор философских учений позволяет понять процесс их развития на современном этапе. Опыт современного подхода к преподаванию философии опирается на самостоятельность и активность студента в овладении знаниями из области философии.

Важным моментом служат и методы преподавания философии, что требует от педагога глубокого личного осмысления тем, индивидуального подхода к аудитории, ведения лекционного процесса 'как бы от себя'.

В работе указаны основные направления изучения философской дисциплины, ее базовая модель и отдельные разделы, которые помогают сформировать философское мировоззрение молодежи.

Ключевые слова: авторская лекция, статусный порог, высшее учебное заведение художественного профиля, философский модернизм, сопряжения интересов преподавателя и студента.

În lucrare se relevă particularitățile predării cursului de filozofie în instituțiile de învățământ superior cu profil artistic .

O scurtă trecere în revistă a teoriilor filozofice ne permite să înțelegem procesul de dezvoltare a științei filozofice la etapa actuală. Experiența de abordare modernă a predării cursului se bazează pe spiritul de independență și participarea activă a studentului în procesul de dobândire a cunoștințelor în domeniul filozofiei.

Metodele de predare a filozofiei sunt deasemenea importante, prin urmare, este necesar ca profesorul să cunoască în profunzime materialul predat, să manifeste o abordare individuală a auditoriului, să desfășoare procesul de predare prin prisma propriei viziuni.

În lucrare sunt indicate tendințele principale de studiere a cursului de filozofie, modelul de bază a acestora și alte compartimente ce ar favoriza formarea propriei viziuni filozofice la tânăra generație.

Cuvinte-cheie: prelegere de autor, limita de statut, instituție de învățământ superior cu profil artistic, modernism filozofic, conjugarea intereselor profesoriale și ale studentului.

The author of the present work reveals the peculiarities of teaching philosophy in a contemporary artistic higher education institution.

A short survey of philosophical theories gives us the possibility to understand the process of their development at the present stage. The experience of a modern approach to teaching philosophy is based on the student's spirit of independence and his active participation in the process of acquiring knowledge in the field of philosophy.

The methods of teaching philosophy are of great importance therefore this requires the teacher's comprehension of the material, an individual approach to the audience, presenting the lecture course "as if it were from himself".

The author paints out the main tendencies of studying the course of philosophy, it's basic model and separate parts that help to form the youth's philosophical world outlook.

Keywords: author's lecture, status limit, artistic higher education institution, philosophical modernism, conjunction of the teacher's and student's interests.

Неоспоримо влияние философии на умы человечества за все время его существования как разумного вида. На всем сравнительно небольшом временном пространстве, люди пыта-

лись объяснить свое место в окружающем их мире, объяснить этот мир и понять самих себя. Издавна сам человек и окружающий его мир был и остается предметом для изучения наукой о мудрости.

Философию справедливо рассматривать как науку, которая объясняет, осмысливает все новое, что представляют изыскания отдельных точных и естественных наук. И сейчас, по-прежнему, актуальными остаются вопросы поставленные тысячи лет назад. Они еще не поддаются решению из-за недостатка знаний, которыми располагает человечество [1, с. 218]. Любая попытка канонизировать философию – неверна по сути, так как она развивается постоянно.

В тенденциях современной философии все более заметно стремление приблизиться к отдельному живому человеку. Как отмечают исследователи, 20 век прошел под знаком своеобразного антропологического бума в философии [2, с. 28]. Методы разрабатываемые и применяемые современной философией являются гораздо более утонченными и сложными по сравнению с классической философией 19 века. Повышается роль философской работы над формами, структурами человеческой культуры - текстами, знаково-символистическими образованиями, смыслами и т.д.

Значительный интерес отмечается к проблемам развития общества с появлением такого направления как синергетика. Большинство исследователей считают, что назрела необходимость перехода науки в целом и философии, как главенствующего направления, к новому прочтению и пониманию диалектических процессов [3, с. 58]. В 20 веке изменяется тональность и настроение философских произведений. В них нет того уверенного оптимизма, который в целом присущ классической философии во многом полагавшейся на разум, этические и нравственные нормы, логику человечества. Две мировые войны, обилие локальных конфликтов, гибель сотен миллионов людей поколебали этот оптимизм. Философы стали осторожней высказываться о человеке как о существе возглавляющем эволюцию всего живого.

Одной из особенностей философской мысли 20 века явилось то, что установка господства человека над природой – господство мнимое. Природа, как показали наблюдения, способна реагировать на вмешательство человека, если это вмешательство выходит за рамки разумного. Эта реакция несет глобальные изменения на планете и, в перспективе, грозит уничтожением человечества как вида. Этот вопрос еще не осмыслен философски, но уже проявил себя во всей актуальности.

Наше замечание по этому вопросу говорит о самой заметной черте из особенностей философской эволюции 20 века. Именно в этот период определилась смена векторов согласно которым, господство человека над природой сменяется на сознательное оберегание природы, осознание себя, как части этой природы, а затем признание факта верховенства природы над человеком.

Нынешнюю, наступившую эпоху, конечно, нельзя сделать предметом строгого исследования, ибо она только нарождается и представляет собой то необъятное поле, которое называется современностью. И все же, когда мы говорим о современности, мы имеем ввиду определенные условия человеческого существования, а также культуру, искусство и конечно - философию жизни.

Образовавшийся вакуум стремительно заполняется новыми философскими идеями и теми концепциями, которые были разработаны в течение 20 века. Характерно, что переход от одной эпохи к другой произошел в фантастически короткий срок: 20-30 лет. За это время ушла в прошлое господствующая идеология, которая базировалась на определенных философских идеях от которых отказались, понимая их бесперспективность.

Поиск нового начался во всем: и в государственном правлении, экономических моделях, идеях, мобилизующих и спланивающих общество и так далее. В корне изменилось челове-

ское существование : возникли новые формы искусства, изменилось содержание литературы, театра, живописи и так далее. Прежние течения стали иначе рассматриваться - с позиций реалий сегодняшнего дня. Человеческое общество познакомилось с произведениями искусства, которые были ранее недоступны. Новые формы искусства стали стремительно развиваться заставляя человека наших дней задуматься над проблемами которыми живет наш мир.

В этих своих поисках искусство не одиноко – философия, которая стоит над всеми этими изменениями, имеет с ним общую судьбу. Переход от одной эпохи к другой можно выделить внутри самой философии в виде определенного критерия отделяющего философскую классику от философского модернизма.

Место философии в художественном вузе четко определяет и структуру дисциплины и темы систематической философии.

- *Метафилософия*, объясняя какими проблемами занимается философия, какую роль она играет в духовной жизни общества и его культуре, как соотносится с другими формами духовной культуры — наукой, религией, сферой нравственной, политической и художественной жизни, в формировании жизненных ориентации личности.
- *Абстрактная и прикладная онтология* — учение о бытии как таковом, о сознании, об их отношении; натурфилософский образ мира, проблемы материи, формы, пространства и времени, причинности, необходимости и случайности; философские проблемы конкретных наук, связь и соотношение фиксируемых форм бытия, физического мира, социума, духовного мира идей, образов, символов.
- *Теория познания* — трансцендентальная проблема возможности и границ познания, часть и целое, внутреннее и внешнее, (сущность и явление), герменевтический круг; роль чувственности, интеллекта и интуиции в познании, эмпирическое и теоретическое познание, элементы логики и методологии познания, факт и теория; наблюдение и эксперимент и другие; проблема достижения истины в познании, её критериев.
- *Аксиоантропология* (уникальное место человека в мире, смысл его жизни и смерти, ценностные ориентиры и др.).
- *Философия социума и его история* (человечество и общество, личность и общество, структура и динамика основных социальных отношений философия техники, осознание пути пройденного человечеством и др. какой путь прошло и куда идёт человечество и др.).

Перечисленные выше блоки философской науки — есть некие общие ориентиры для преподавания философии в художественном вузе. Учёт его профиля, определяет выбор тематики преподавания по сопричастности или по контрасту предлагаемых к изучению тем — они акцентированных и сопряжены с интересами студентов и преподавателя.

Такое место философии в вузе типа Академии Музыки Театра и Изобразительных искусств выдвигает специфические цели и задачи курса для студентов нехудожественных специальностей:

- рассмотрение студента, как равноправного партнера-субъекта в процессе преподавания, которое заключается в активном изучении дисциплины, создание благоприятной для этого обстановки.
- рассмотрение преподавателя, как свободной творческой личности, задающей цели, формирующей массив передаваемых знаний, а не транслятора чужих знаний.
- постановка разумных целей, учитывающих объективные условия учения студентов.

Преподаваемое знание должно быть самим его носителем понято, принято и переработано, чтобы процесс преподавания шел как бы «от себя».

Методы и приемы должны отвечать интересам и возможностям носителя информации, которым является преподаватель.

Передача философских знаний, объективно предполагает формирование навыков и умений ими пользоваться. Это также относится к задачам философского образования студентов высших учебных заведений художественного профиля. В этой связи одной из важных задач является обеспечение возможности студентов для максимальной свободы собственного мышления, а также готовности преподавателя философии ответить на вопросы, которые волнуют студенческую аудиторию, чему могут также способствовать опросы, различные задания побуждающие к самостоятельной работе над философской тематикой и так далее.

Важное значение имеет создание определённого эмоционально – психологического и морального влияния, которое имеет двоякий эффект дающий толчок для развития не только студенчества, но и преподавателя. Изучение и анализ высказываний студентов помогает педагогу сделать процесс обучения более глубоким, насыщенным, разнообразным.

Неоспоримо влияние на студенчество личностных качеств преподавателя и его отношение к преподаваемой им дисциплине. Бытует мнение, что философия - наука «сухая» и «отвлечённая». Преодоление этого мнения может дать представление о том, что это наука яркая, способная увлечь и дать развитие самостоятельному изучению и осмыслению с философских позиций всего богатства жизненных явлений, сделать шаг от «сухой теории» к «древу жизни, что вечно зеленеет».

Именно от преподавателя зависит создание творческой атмосферы на занятиях по философии, а коррекция личностного поведения способна устранить барьеры в общении, которые зачастую возникают из-за «статусного порога» между преподавателем и студентами. Уважение к студенту как личности, трансформируется в уважения к педагогу не только как носителю знаний, которые следует усвоить, но и как единомышленнику и учителю.

Касаясь проблемы преподавания философии в художественных вузах следует отметить следующее обстоятельство: возможное отношение студентов к курсу философии. Поскольку они ориентированы на овладение различными видами искусства, а многие уже прошли предварительное обучение в музыкальных школах, художественных лицеях, различных студиях, их сознание направлено к конкретной цели их обучения — получению специальности.

Исследования и наблюдения показывают, что остальные предметы не имеющие конкретного отношения к получению специальности априорно воспринимаются как второстепенные, что связано с вынужденной необходимостью посещать занятия по этим предметам воспринимаемым как «лишним» или «ненужным». Задача преподавателя философии в этом случае во многом сводится к тому, чтобы раскрыть суть, содержание предмета без знания которого, невозможно полноценное творчество, создание произведений несущих в себе философский смысл.

Следует отметить и противоположный взгляд на философию, которая в глазах других имеет образ особой науки в сфере мудрости. Отсюда повышенный интерес и ожидание открытия о смысле жизни и так далее. Задача в данной ситуации сводится к тому, чтобы знакомя студентов с философскими концепциями, раскрывая накопленную тысячелетиями мудрость не разочаровать слушателей механическим изложением положений науки, не превратить в схоластическое назидательство, что может отторгнуть их от желания изучать философию.

Необходимо учесть обстоятельство о котором мы упоминали ранее: это образование вакуума после того, как была отвергнута официальная философия марксизма-ленинизма и заполнение его философскими концепциями эзотерического и религиозного характера, при самом поверхностном их восприятии и примитивном, бессистемном толковании. Экзотические варианты подобных учений привлекают молодёжь, которая к моменту поступления в вуз может уже иметь опыт ознакомления с ними. В этом случае требуется диалог, аргументация, которые предлагает студентам преподаватель. Такой подход даёт результат: студенты учатся отличать истинно научные концепции от псевдонаучных суррогатов.

Поскольку мы говорим о преподавании философии в художественном вузе, то следует также отметить и те, более тонкие отличия, которые присущи преподаванию этой дисциплины на отдельных факультетах, и даже специальностях. Практика показывает недопустимость вульгаризации и упрощения связи философии с другими науками. Нет также необходимости подчеркивать или говорить о практической пользе философии для узко специальной деятельности, чтобы избежать дробления целостных философских систем на отдельные их элементы подогнанных под необходимость обоснования некоего «фундамента» из философских посылок. Творчески мыслящий преподаватель использует возможность сообщения знаний ориентируясь на то что « лекция – свободная речевая импровизация в рамках продуманной концептуальной схемы» [4, с .157].

При преподавании философии в художественном вузе, следует учесть, что наиглавнейшим мотивом, активного изучения студентами неспециальной дисциплины, является их искренний интерес к ней. Творческое отношение к предмету как преподавателя, так и студентов, образует систему с положительной обратной связью. Стимулирование личностного отношения студента к изучаемому материалу — главная цель преподавателя философии.

Сегодня общепризнанно, что существует обстоятельство которое делает необходимой авторскую лекцию в процессе преподавания философии так как не существует и не может существовать некий универсальный и общепризнанный учебник.

Выше мы дали этому объяснение: это наличие самых разнообразных философских школ и концепций характерных для XX—XXI века.

Мы также примерно сформировали главные структурные блоки философской науки, которые служат ориентиром для преподавателя.

Дальнейшая задача — это авторская лекция или вернее их система, определённый курс, который творчески разрабатывает преподаватель.

В свободном обществе (или относительно свободном от догм, диктата власти и так далее) преподавание философии это не сообщение бесспорных истин (ибо таковых не существует) и не навязывание, чьих -либо точек зрения, а создание возможности свободного суждения в сфере мировоззренческих проблем и свободного выбора мировоззренческой позиции. Опираясь на вопросы поставленные в данном материале, мы можем сделать следующие выводы особенности преподавания философии в вузе художественного профиля на современном этапе:

- различные направления философской науки способны оказывать значительное влияние на жизнь общества и самосознание социума;
- философская наука в особенности в ее современном понимании возглавляет духовные поиски человеческой цивилизации что делает необходимым ознакомление каждого индивида с ее фундаментальными основами;
- недопустимым является подчинение философии интересам правящих классов или социальных элит;
- философская наука не является наукой «застывшей» - это наука в постоянном поиске новых философских направлений ориентированная на познание и осмысление всего нового и передового в жизни общества;
- для XX века характерно появление новых философских направлений в том числе такого перспективного как синергетика;
- важнейшим вопросом в работе преподавателя философии современного вуза становится его собственное личное видение его собственная философия жизни так называемая «авторская лекция»;
- создание условий преподавателем философской дисциплины в нехудожественном вузе для самостоятельного творческого формирования личности будущего специалиста мировидение которого обладает личностной убежденностью и творческой окраской.

Это главные ориентиры при преподавании философии в художественном вузе в наши дни и непереносимое условие для того, чтобы каждый студент стал системно, философски мыслящей личностью, настоящим творцом в избранном им искусстве.

Библиографические ссылки

1. ДОРОФЕЕВ, Д. Ю. *Проблемы современной философской антропологии: спонтанность и суверенность человека*. Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2012.
2. КУРДЮМОВ, С. Г. Малинецкий. *Синергетика – теория самоорганизации*. Москва: Наука, 2000.
3. ПРИГОЖИН, И. *Конец определенности. Время хаоса и новые законы природы*. Ижевск: НИЦ, 2000.
4. СТЕПИН, В. *Философская антропология и философия науки*. Москва: Высшая школа, 1992.

CULTURA INFORMAȚIONALĂ A PEDAGOGULUI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC SUPERIOR

A TEACHER'S INFORMATION CULTURE IN AN ARTISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

RENATA STAN,

lector, magistr, u,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Acest articol este o încercare de a scoate în evidență problema culturii informaționale a cadrelor didactice cât și prezentarea îmbinării termenilor — informație și cultură — în domeniul învățământului și în domeniul artei — nu numai licit, dar și profesional condiționat: cultura informațională este componentă a competenței profesionale a pedagogului din domeniul artelor. Întrebarea care necesită un răspuns este: ar fi capabil învățământul de astăzi să rezolve problema informațională și să satisfacă cerințele omului contemporan?

Cuvinte-cheie: cultură informațională, societate informațională, tehnologii, informații, pedagog, învățământ artistic, proces instructiv.

This article is an attempt to highlight the issue of teachers' information culture and the joint presentation of the terms — „information“ and „culture“ — in the areas of education and art — not only legitimately, but also professionally conditioned: information culture is a component of professional competence of a teacher of arts.

The question that needs an answer is: should education today be able to solve the information problem and to satisfy, the modern man's needs?

Keywords: information culture, information society, technology, information, educator, artistic education, instructional process.

Constituirea societății informaționale și a cunoașterii presupune formarea de capacități și noi aptitudini, un acces mult mai larg la oportunitățile de informare, de educație și de învățare permanentă pentru a însoți schimbările rapide și generale care au loc în societatea contemporană.

În prezent instruirea continuă a devenit o necesitate. Cunoașterea ia locul informației pe toate planurile și în toate domeniile, inclusiv și în educație. Astăzi toate activitățile și procesele fiind bazate pe informație, pe regăsirea și folosirea ei eficientă, astfel încât este vital pentru orice persoană să regăsească rapid și ușor informația / datele necesare educației și muncii sale.

„Școala cea mai bună e aceea unde înveți, înainte de toate, a învăța“ — afirma N. Iorga. Nici un om nu poate fi cult, instruit fără a poseda cultura informațională.

Cultura artistică în raport cu cultura informațională, este un câmp caracterizat prin practici, cunoștințe, opere dar și o serie de operații mentale particulare, reflecții, probleme generate de fenomenul

artistic [1, p. 37]. În epoca informațională numerică asistăm la noi evoluții ale artelor, la noi modalități de impunere a acestora conștiinței publicului.

Mediul cultural în care ne mișcăm la un moment dat presupune două dimensiuni: obiectele culturale însele (producții artistice, filosofii, teorii științifice, credințe, obiceiuri etc.) precum și modalitățile de disponibilizare ale acestora (radioul, televiziunea, internetul etc.). De o bucată bună de vreme, mediul de difuzare a valorilor culturale a devenit el însuși semnificativ și chiar un bun cultural, în măsura în care este rezonant și coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult decât atât, mediul informează într-un anumit fel conținutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o re-formare a aparatului lor receptiv și cognitiv. Dinamismul și complexitatea noului tip de societate, antrenează o creștere continuă a volumului și diversității informațiilor prelucrate și utilizează pe scară largă tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC), conduc la conceptul de **Societate informațională**. *Societatea informațională* reprezintă o nouă etapă a civilizației umane, un nou mod de viață, calitativ superior, care implică folosirea intensivă a *informației* în toate sferile activității și existenței umane.

Dacă ar fi să ne referim la suportul tehnologic al noii societăți atunci trebuie să delimităm trei secțiuni: tehnologii informaționale, tehnologii comunicaționale, producții de conținut (informațional) multimedia. Aceste *tehnologii*, se bazează pe avansurile electronicii și permit apariția unor noi servicii și aplicații telematice multimedia, care combină sunetul, imaginea și textul și utilizează toate mijloacele de comunicație (telefon, fax, televiziune și calculatoare).

Observăm, că doar o mică parte din studenți folosesc biblioteca, iar acest fapt depinde de așteptările pedagogilor. Frecvent studenții nu știu ce informații sunt disponibile, au dificultăți în determinarea acestora nefiind în măsură să compare și să evalueze *informații* alternative.

În ce măsură *învățământul* de astăzi în problema informațională ar satisface cerințele studentului contemporan? În prezent *învățământul artistic* se concentrează pe activitatea intelectuală și cognoscibilă a fiecărei persoane și lasă în umbră alte aspecte. *Învățământul* de astăzi, îndeosebi cel universitar este orientat spre cel academic, o parte din timpul acordat *procesului instructiv-didactic* fiind consacrat transmiterii de cunoștințe și nu autoînvățării. Studentul nu este obișnuit să dobândească, să obțină cunoștințele, nu este învățat cum să învețe.

Există o discordanță crescătoare între ceea ce concret vrea să obțină societatea contemporană de la viitorii specialiști și între ce procese / mecanisme sunt lansate pentru atingerea acestui scop.

Tradiția de instruire atât la nivelul școlii cât și a universității determină cunoștințele ca set de informații sistematizate, calificate și pe larg răspândite în concordanță cu diverși parametri ai informațiilor. Obiectiv, însă, această tradiție a dus la un șir de probleme și crize deschise care țin de diverse aspecte ale instruirii, printre care enumerăm:

- **criza rolului pedagogului**, se manifestă prin faptul că *pedagogul* pierde funcția de transmițător de cunoștințe, pentru care a fost pregătit; i se atribuie noi cerințe, care adeseori nu-i sunt clare și nu le aplică;
- **criza resurselor tehnice învechite**, în comparație cu mediul tehnic al studenților în afara instituțiilor de învățământ;
- **criza programelor de studiu**: randamentul cunoștințelor este sporit, iar însuși cunoștințele circulă și se reînnoiesc atât de repede, datorită progresului tehnologic încât e greu de determinat, ce anume trebuie să conțină disciplina de studiu.
- **criza limbajului tradițional de comunicare în cadrul instituției de învățământ**: este vorba de testările în scris, care anterior cereau efort enorm, acum se transpun în sfera mediului audiovizual și cel al informaticii.

În contextul creșterii volumului informațional devine imposibilă crearea rezervelor de cunoștințe și priceperi de care ar fi fost utile pe parcursul întregii vieți. Se modifică nu numai modelele personalităților, activitățile pedagogilor și studenților, dar și întreg procesul de obținere a cunoștințelor, repro-

ducerea și transmiterea acestora. Memorarea și păstrarea cunoștințelor trebuie să fie completate atât cu capacitatea de a căuta informații cât și de a selecta ceea ce e necesar pentru procesul de instruire.

Procesul de studii trebuie astfel construit, încât fiecare persoană să poată participa la propria sa instruire, să aibă un control conștient a propriilor interese de cunoaștere, de deprindere a cunoștințelor și aplicarea acestora în practica concretă.

Pentru ca această schimbare să se producă e necesar ca studenții să înceteze de a mai fie consumatori pasivi de informația pe care pedagogii le-o pun la dispoziție, iar pedagogul — să înceteze a mai fi un simplu emițător de informație. Cadrul didactic trebuie să devină coordonator, îndrumător al procesului de instruire.

Pe măsură ce studenții își aprofundează cunoștințele, aceștia devin din ce în ce mai capabili să țină sub control acest proces, adică trec la autocontrol și autonomie. *Pedagogul* fiind îndrumătorul studentului, îi dezvoltă capacitățile și concepțiile despre valori.

Pe lângă acestea, noile *tehnologii* trebuie să devină instrumentul de ajutor pe care cadrul didactic ar putea să îl utilizeze din plin în *procesul instructiv-didactic*.

Este de menționat că prezența mijloacelor comunicațional-*informaționale* nu garantează o instruire novatoare și de calitate. Problema constă în calitatea pregătirii tinerelor cadre didactice. În acest sens în fața pedagogilor instituțiilor superioare de învățământ stau următoarele obiective:

- 1. Orice informație oferită de mijloacele tehnologice de comunicare trebuie interpretate cu maximă obiectivitate.** Aceasta înseamnă, că *pedagogul* trebuie să dispună de o cantitate satisfăcătoare de date veridice, pentru ca studenții să aibă posibilitatea de a interpreta și analiza informația dată din punct de vedere critic. Cadrul didactic trebuie să fie obiectiv și să stimuleze, să încurajeze dezvoltarea gândirii independente a studenților.
- 2. Să utilizeze mijloace tehnologice informaționale în calitate de sursă didactică și mijloc de exprimare.** Sursele de comunicare didactică reflectă modul de viață contemporan și studenții trebuie să cunoască și să utilizeze aceste surse, pentru a ridica nivelul cunoștințelor obținute în instituția de învățământ superior. Una din metodele de formare a deprinderilor utilizatorului este crearea propriilor conținuturi: de exemplu studenții pot desinestător să creeze o pagină web, să monteze un videoclip, ș.a.
- 3. Să analizeze conținutul informației primite, să citească corect mediatextul.** Primind informația cu ajutorul mijloacelor tehnologice, studentul trebuie să învețe să o utilizeze corect, cum ar fi: să citească presa, să vizioneze emisiuni (intelectual-științifice), să utilizeze internetul. Trebuie să-și dezvolte capacitatea de a evalua cât de obiectivă / subiectivă este informația, de a determina criteriile de selectare a conținutului, de a analiza conținutul publicităților și a altor campanii de acest gen. Deasemenea e necesar să poată să diferențieze informațiile de opinie, să învețe să confrunte informațiile /datele, să le găsească confirmarea sau dezmințirea.

Necesitatea acestor obiective este condiționată de realitate. Orice informație fie un paragraf din manual, un remake (operă literară, o nouă montare teatrală, o versiune video a unui balet ș.a) sunt opiniile critice ale unui sau altui fenomen ce se manifestă diferit — un articol, un interviu, un reportaj ș.a (altfel spus o informație expusă în orice formă și gen al surselor media), — întotdeauna poartă o alură personală, al celui care stă în spatele „cadrului“, al celui care este „interpretul“ sau „artistul“, autorul concepției subiective a propriei expunerii.

Între timp, interpretările unui și aceluiași fenomen pot fi nenumărate. Problema orietării în fluxul de informații determină o nouă funcție a cadrului didactic — cea de a învăța studenții să clarifice, să descifreze „interpretările“.

Anume această deprindere permite tineretului studios să mărească nivelul de cunoștințe (socio-umane, profesionale, legate de hobiuri sau cele necesare permanent). În învățământul contemporan accentul e pus pe formarea tinerelor cadre didactice nu atât ca translatiori de informații, cât ca naviga-

tor în volumul nemărginit de informații, în descifrarea mediatică, ca selectori de informații calitative și în final — ca îndrumător în procesul de formare a culturii informaționale în mase.

Noțiunea de *informație* și *cultură* sunt foarte vaste și aparțin domeniului aprofundat din ciclul științelor despre om. De aceea, de nenumărate ori acestea deveneau obiectul de studiu al diverselor cercetări majore. Vom menționa, doar utilizarea îmbinării acestor doi termeni — *informație* și *cultură* — în domeniul învățământului și în domeniul artei — nu numai legal, dar și profesional condiționat: cultura informațională este componentă a competenței profesionale a pedagogului din domeniul artelor.

Pentru a trece direct la esența *culturii informaționale*, e necesar să ne referim la cum și prin ce metode putem recepta informația la momentul actual, care sunt perspectivele influenței acesteia asupra personalității în particular și asupra comunității/societății.

Tehnologiile informaționale permit crearea alternativă de căutare a informației prin diverse canale și deasemenea favorizează apariția noilor modalități de expunere, de redare a textelor și captivarea auditoriului.

Informatizarea societății, crearea și răspândirea cunoștințelor crescute în prezent de zeci de ori în comparație cu nivelul avut la începutul epocii informaționale, cât și nivelul ridicat al posibilităților de asigurare a cunoștințelor și comunicațiilor au depus o influență considerabilă asupra principiilor activității științifice și culturale a omului. Dintre care cele mai importante sunt:

- **deschiderea** — capacitatea de autodezvoltare, presupunând o nouă abordare spre determinarea scopurilor și rezultatelor învățământului;
- **crearea unui mediu instructiv-informațional**, baza căruia o constituie tehnologiile noi de comunicare și informatizare;
- **metodele de transformare a informațiilor în cunoștințe și a cunoștințelor în informații**;
- **formarea unui mediu unic instructiv-informațional**, care să permită utilizarea resurselor instructive la nivel internațional datorită instruirii la distanță și a rețelilor de comunicare;
- **continuitatea și accesibilitatea instruirii** nu numai la început de cale ci și pe parcursul întregii vieți.

Noile priceperi determină noile criterii ale activității de instruire:

- **prioritatea traiectoriei instruirii individuale**, condiționat cu dreptul fiecărui student de a opta pentru alegerea individuală a programei de studiu;
- **modificarea rolului pedagogului**, care îndeplinește funcția de ajutor, consultant, mediator în noile condiții informaționale, îndeplinindu-și activitatea pedagogică nu după principiul „învățăm să cunoaștem“ ci „învățăm — să învățăm și să ne dezvoltăm, să alegem perspectiva instruirii personale“.

Evident, că în aceste condiții cariera profesională a oricărui **pedagog** depinde în mod direct de faptul pe cât ste de capabil, oportun, să găsească, să primească, să perceapă adecvat și să utilizeze productiv noua informație în procesul instructiv.

În fața fiecărui *pedagog* stă problema necesității de dezvoltare a propriilor capacități de autoconducere și autoevaluare, deprinderi de sistematizare și schimb de *informații* cu alți specialiști, utilizând diverse metode, fie tehnice sau programe curriculare. După cum afirma Șak T. F — „astăzi există problema reală a media intelectualității“ [2, p. 46], conținând componente estetice și tehnice:

- **capacitatea de utilizare recalificată a resurselor / metodelor tehnice moderne**, care includ instrumentariul electronic, programe computerizate cu prescripții multimediatice, internet-tehnologii;
- **capacitatea de a „citi“ mediatextul, de a analiza limbajul lui în ansamblu cu componentele (vizuale, tempo-spațiale, muzicale)**;
- **conștientizarea rolului expresiv și ideatic a tuturor componentelor în structura mediatextului**;

- **cunoașterea specificului genurilor și limbajelor artelor spectaculare contemporane** și a mediagenurilor (music-holl-urilor, rok-opera, videoclipul, spotul publicitar ș.a); orientarea cu ajutorul mediatextelor în diversele domenii / direcții ale artelor contemporane.

De aceea direcțiile de bază ale activității *pedagogului* referitor la formarea *culturii informaționale* a cadrului didactic în instituția de *învățământ artistic* superior includ:

- **familiarizarea studenților cu tipurile de artă**, care constituie baza culturii contemporane și culturii comunicării;
- **familiarizarea cu principalele tipuri și tehnologii de bază ale activității și creativității artistice**, având în vedere sensul și baza lor tehnică, contemporană;
- **instruirea citirii și înțelegerii imaginii artistice a operei** (receptarea operei de artă la nivelul imaginii/ chipului);
- **analiza și interpretarea mediatetxtului artistic**;
- **analiza factorilor culturologici și proceselor comunitare și a culturii naționale**;
- **participarea la susținerea inovațiilor și perfecționarea atât a fondului cultural al societății, cât și a propriei culturi** și continuitatea autoinstruirii;

Astfel, sensul *culturii informaționale* al cadrului didactic în instituția de *învățământ artistic* superior e strâns legat în egală măsură cu capacitatea acestuia de a suplimenta și perfecționa anumite cunoștințe și deprinderi profesionale, necesitatea cărora o determină practica. În concluzie această capacitate întărește baza profesională a *pedagogului* din instituția de *învățământ artistic* superior.

Referințe bibliografice

1. ARDOIN, Isabelle. *L'éducation artistique a l'école*. Paris: ESF éditeur, 1997.
2. ШАК, Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов. В: *Высшее образование в России* Москва, 2004, nr.8. стр.46-48.

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

ISSN 1857-2251

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

(ÎN BAZA MATERIALELOR SEMINARULUI ȘTIINȚIFICO-METODOLOGIC
INTERNAȚIONAL *PROBLEME METODICO-DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
ARTISTIC SUPERIOR DIN 15.03.2012*)

Nr. 2 (19) 2013

Departamentul Activității Editoriale,
Poligrafie și Aprovizionare cu Cărți

Firma editorial poligrafică „Grafema Libris” SRL,
Chișinău, str. București, 68, of. 313
tel./fax: 202 555
e-mail: grafemalibris@gmail.com