

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



ISSN 2345-1408

TIPUL B

STUDIUL ARTELOR ȘI CULTUROLOGIE: ISTORIE, TEORIE, PRACTICĂ

№ 1 (36), 2020

NOTOGRAF PRIM
CHIȘINĂU, 2020

Revistă științifică, categoria B

COLEGIUL DE REDACȚIE

Redactor-șef: Victoria MELNIC, dr. în studiul artelor, prof. univ., Maestru în Artă, rector, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP)

Redactor responsabil: Tatiana COMENDANT, dr. în sociologie, conf. univ., prorector activitate științifică și de creație, AMTAP

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

Redactor responsabil Artă muzicală: Irina CIOBANU-SUHOMLIN, dr. în studiul artelor, prof. univ., AMTAP

Redactor responsabil Artă teatrală, coregrafică, multimedia: Angelina ROȘCA, dr. în studiul artelor, prof. univ., AMTAP

Redactor responsabil Arte plastice, decorative și design: Ala STARȚEV, dr. în studiul artelor, conf. univ., AMTAP

Redactor responsabil Științe socio-umanistice și culturologie: Tatiana COMENDANT, dr. în sociologie, conf. univ., AMTAP

MEMBRI:

Viorel MUNTEANU, dr., prof. univ., Universitatea Națională de Arte *George Enescu*, Iași, România

Gheorghe MUSTEA, prof. univ., membru titular al Academiei de Științe a Moldovei, Artist al Poporului, Republica Moldova

Victor MORARU, dr. hab., prof. univ., membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei

Miloš MISTRİK, dr. hab., prof. univ., membru al Academiei de Științe al Slovaciei, Institutul de Teatru și Film, Bratislava, Slovacia

Miruna RUNCAN, dr., prof. univ., Universitatea *Babeș-Bolyai*, Cluj-Napoca, România

Elena CHIRCEV, dr. hab., prof. univ., Academia de Muzică *Gheorghe Dima*, Cluj-Napoca, România

Andriej MOSKWIN, dr. hab., conf. univ., Universitatea din Varșovia, Polonia

Veronica DEMENESCU, dr. hab., prof. univ., Universitatea *Aurel Vlaicu*, Arad, România

Enio BARTOS, dr., prof. univ., Universitatea Națională de Arte *George Enescu*, Iași, România

Tatiana BEREZOVIKOVA, dr., prof. univ., prim-prorector activitate didactică, Maestru în Artă, AMTAP, Republica Moldova

Rodica AVASILOAIE, lect. univ., director al Bibliotecii AMTAP, Republica Moldova

Redactori literari: Galina BUDEANU, membru al Uniunii Artiștilor Plastici, Republica Moldova

Eugenia BANARU, conf. univ., AMTAP

Asistență computerizată: Angela ROJNOVEANU, dr., conf. univ.

Tehnoredactare: Dragomir ȘARBAN

Articolele științifice sunt recenzate și recomandate spre publicare de Consiliul Științific al AMTAP

ISSN 2345-1408 (Print)

ISSN 2345-1831 (PDF)

© Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Tiraj: 200 ex.

CUPRINS

Artă muzicală

SVETLANA BADRAJAN CENTENAR GLEB CIAICOVSCHI-MEREȘANU: <i>MEMORII</i>6 CENTENARY OF GLEB CIAICOVSCHI-MEREȘANU: <i>MEMORIES</i>	6
VICTORIA MELNIC, SVETLANA COȘCIUG FORMĂ ȘI STIL ÎN SONATA PENTRU VIOARĂ ȘI PIAN DE E. ELGAR9 FORM AND STYLE IN ELGAR'S SONATA FOR VIOLIN AND PIANO	9
TATIANA BEREZOVICOVA, ADELA BLÎNDU ÎN SEMN DE OMAGIU INTERPRETEI ȘI PEDAGOGULUI LARISA ȘULGA-VICHILU19 AS A TRIBUTE TO THE SINGER AND PEDAGOGUE LARISA ȘULGA-VICHILU	19
BOHDAN KINDRATIUK INTERDISCIPLINARY VIEW ON THE THEORY AND METHODS OF MUSIC PEDAGOGY25 CONTEXTUL INTERDISCIPLINAR AL TEORIEI ȘI METODICII PEDAGOGIEI MUZICALE	25
ЛЮДМИЛА РЯБОШАПКА РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО29 WORKING WITH STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALITIES IN THE GENERAL PIANO CLASS	29
INNA HATIPOVA MIKHAIL SECHKIN: CREATIVE PORTRAIT34 MIHAIL SECICHIN: PORTRET DE CREAȚIE	34
ТАТЬЯНА БЕРЕЗОВИКОВА, ВЯЧЕСЛАВ ДАШЕВСКИЙ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЖАЗОВЫМИ СТАНДАРТАМИ В ПРОЦЕССЕ ИМПРОВИЗАЦИИ.....38 PRINCIPLES AND METHODS OF WORKING WITH JAZZ STANDARDS IN THE PROCESS OF IMPROVISION	38
ALYONA VARDANYAN TRADITIONS OF FOREIGN MUSICOLOGY IN THE STUDY OF PIANO ART IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA ...43 TRADIȚIILE ȘTIINȚEI MUZICALE DE PESTE HOTARE ÎN CERCETAREA ARTEI PIANISTICE DIN REPUBLICA MOLDOVA	43
SERGHEI PILIPEȚCHI МАРИЯ ЧЕБОТАРИ В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ РУССКОЙ ДИАСПОРЫ БЕРЛИНА И ДРЕЗДЕНА (ИЗ ХРОНИКИ ЭМИГРАНТСКОЙ ПРЕССЫ)47 MARIA SEBOTARI IN THE CULTURAL LIFE OF THE RUSSIAN DIASPORA IN BERLIN AND DRESDEN (FROM THE CHRONICLE OF THE EMIGRANTS' PRESS)	47
PAVEL GAMURARI METODELE MODERNE DE PREDARE A OBIECTELOR MUZICALE TEORETICE.....51 MODERN METHODS OF TEACHING MUSICAL THEORETICAL SUBJECTS	51
VEACESLAV DAȘEVSCI СЛУШАНИЕ, ТРАНСКРИБИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ ДЖАЗОВЫХ КОМПОЗИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ55 LISTENING, TRANSCRIBING AND ANALYSING JAZZ COMPOSITIONS IN THE PROCESS OF FORMING IMPROVISATION SKILLS	55
PETRU HĂRUȚĂ TROMPETIȘTI CELEBRI AI EPOCII SWINGULUI ȘI CONTRIBUȚIA LOR LA ISTORIA JAZZULUI MONDIAL60 FAMOUS TRUMPETERS OF THE SWING AGE AND THEIR CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF WORLD JAZZ	60
ADELA BLÎNDU DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR PSIHOMOTRICE LA VOCALIȘTI ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC.....65 DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR SKILLS OF VOCALISTS WITHIN ARTISTIC EDUCATION INSTITUTIONS	65

FEDORA BURLAC	
DIRIJORUL ILONA STEPAN – PROMOTOR AL ARTEI CORALE PROFESIONISTE DIN REPUBLICA MOLDOVA...69	
CONDUCTER ILONA STEPAN – PROMOTER OF PROFESSIONAL CHORAL ART IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA	
TATIANA BUSUIOC	
PERSONAJELE FEMININE DIN OPERELE LUI G. PUCCINI – ÎNTRUCHIPARE A VERISMULUI ITALIAN76	
FEMALE CHARACTERS FROM G. PUCCINI'S WORKS – AN EMBODIMENT OF ITALIAN VERISM	
ANGELICA MUNTEANU	
БАРСЕЛОНА ФРЕДДИ МЕРКЮРИ И МОНСЕРАТ КАБАЛЬЕ КАК ОБРАЗЕЦ ДУЭТА В СТИЛЕ CLASSICAL CROSSOVER.....81	
BARCELONA OF FREDDIE MERCURY AND MONTSERRAT CABALLÉ AS A DUET EXAMPLE IN THE CLASSICAL CROSSOVER STYLE	
МАРИЯ ГЕОРГИЕВА	
ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ В СОНАТЕ-ВОСПОМИНАНИИ (ОП. 38) Н. МЕТНЕРА.....87	
ORGANISATION OF MUSICAL TIME IN SONATA-REMINISCENZA (OP. 38) BY N. MEDTNER	
МИХАИЛ СТРЕЗЕВ	
ОРГАННАЯ МУЗЫКА КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА93	
ORGAN MUSIC OF COMPOSERS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA	

Artă teatrală, coregrafică și multimedia

KSENIYA DUBOVSKAYA	
THE USE OF ADVANCED TECHNOLOGIES ON THE THEATRE STAGE IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES98	
UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INOVATOARE PE SCENA TEATRALĂ LA SFÂRȘITUL SEC. XX – ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI	
CONSTANTIN ȘCHIOPU	
CONCEPTUL DE LITERATURĂ: TEORII ȘI CONTROVERSE.....101	
LITERATURE CONCEPT: THEORIES AND CONTROVERSIES	
LIDIA PANFIL	
SCENARIUL. LEGITĂȚILE CONSTRUCȚIEI COMPOZIȚIONALE A SCENARIULUI106	
SCENARIO. THE LEGALITIES OF THE COMPOSITIONAL CONSTRUCTION OF THE SCENARIO	
JULIA SCHIUKINA	
DIE ERSTEN INSZENIERUNGEN DER ROCKOPER IN DER MUSIK-COMEDY-THEATER DER UKRAINE110	
PRIMELE MONTĂRI ALE OPERELOR ROCK ÎN TEATRUL MUZICAL DE COMEDIE DIN UCRAINA	
CONSTANTIN ȘCHIOPU	
RELAȚIA „PROFESOR – OPERĂ LITERARĂ – RECEPTOR”: O ABORDARE TEORETICO-METODOLOGICĂ114	
THE RELATIONSHIP ”TEACHER – LITERARY WORK – RECEIVER”: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH	
АЛЕКСАНДРА ВОЛЧЁК	
РОЗОВЫЕ ОЧКИ: ЗАЩИТА ИЛИ ОТРИЦАНИЕ? О ДЕТСКОМ РЕПЕРТУАРЕ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕАТРА КУКОЛ118	
ROSE COLORED GLASSES: PROTECTION OR DENIAL? ABOUT THE CHILDREN’S REPERTOIRE OF THE BELARUSIAN STATE PUPPET THEATER	
VLAD BULAT	
ROLUL CULORII ÎN SCENOGRAFIA FILMULUI DE FICȚIUNE123	
THE ROLE OF COLOR IN THE SCENOGRAPHY OF FICTION FILMS	
ELENA BASAEV	
ESTRADA – ARTĂ DE SINTEZĂ. SPECIFIC ȘI PARTICULARITĂȚI.....127	
ESTRADA – SYNTHESIS ART. SPECIFICS AND PARTICULARITIES	
IVONA LUCAN	
EDUCAȚIA ARTISTICĂ – O RAMURĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI.....131	
ARTISTIC EDUCATION – A BRANCH OF TEACHING	

IULIANA NISTOR (MUȘETESCU)	
COORDONATE ARTISTICE ȘI TERAPEUTICE ÎN PREGĂTIREA VIITORILOR ACTORI	134
ARTISTIC AND THERAPEUTIC COORDINATES IN TRAINING FUTURE ACTORS	
TATIANA CASIAN	
ТЕХНИКА ЖЕНСКОГО КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	138
THE TECHNIQUE OF THE FEMALE CLASSICAL DANCE OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY	

Arte plastice, decorative și design

ALA STARȘEV, TATIANA JABINSCHI	
UCENICIA LA BAUHAUS. ASPECTE METODOLOGICE	143
APPRENTICESHIP AT BAUHAUS. METHODOLOGICAL ASPECTS	
TEODORA HUBENCO	
LECȚIA CA FORMĂ DE BAZĂ ÎN REALIZAREA OBIECTIVELOR ARTISTICO-PLASTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL.....	150
THE LESSON AS THE MAIN CONCEPT TO REALIZE THE ARTISTIC-PLASTIC OBJECTIVES IN THE GENERAL EDUCATIONAL SYSTEM	
TATIANA RAȘCHITOR	
ANALIZA CRITICĂ A SURSELOR BIBLIOGRAFICE LA DISCIPLINA ISTORIA ARTELOR.....	154
CRITICAL ANALYSIS OF BIBLIOGRAPHIC SOURCES WITHIN HISTORY OF ART DISCIPLINE	
ION JABINSCHI	
COMPOZIȚIA – BAZA PROCESULUI DE DEZVOLTARE A PERCEPȚIEI VIZUALE CREATIVE LA STUDENȚI.....	159
COMPOSITION – BASIS OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF CREATIVE VISUAL PERCEPTION IN STUDENTS	
ЦЗУНЮ ЯНЬ	
ТВОРЧЕСТВО ЛИ БАО ЙИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЦЗЯНЬЧЖИ.....	163
THE CREATION OF PAINTER LI BAO YI: MODERN WAYS OF THE JIANZHI TECHNIQUE DEVELOPMENT	
LILIANA PLATON	
METODELE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ APLICATE ÎN CADRUL PICTURII FIGURATIVE.....	166
METHODS OF SCIENTIFIC RESEARCH APPLIED IN FIGURATIVE PAINTING	

Științe socio-umanistice și culturologie

TATIANA COMENDANT	
TEMATICA NAȚIONALĂ – ATRIBUT FIRESC ÎN ARTA GRAVURII	170
NATIONAL THEME – NATURAL ATTRIBUTE IN THE ART OF ENGRAVING	
CLAUDIA CRĂCIUN	
UTILIZAREA MIJLOACELOR NEVERBALE ÎN PROCESUL PREDĂRII	175
USE OF NONVERBAL MEANS IN THE TEACHING PROCESS	
MARINA VALUEVA	
SPECIFICUL VALORILOR EDUCAȚIONALE MODERNE LA TINERII DIN REPUBLICA MOLDOVA	180
THE SPECIFICS OF MODERN EDUCATIONAL VALUES OF THE YOUTH FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA	
ECATERINA IUDINA	
ПРОБЛЕМЫ ГОРОДА КАК КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ.....	185
CITY PROBLEMS AS A CULTURAL-AESTHETIC URBAN ENVIRONMENT	
IUDMILA LAZAR	
MODA CA FENOMEN ESTETIC ȘI FORMĂ DE COMUNICARE.....	190
FASHION AS AN AESTHETIC PHENOMENON AND FORM OF COMMUNICATION	
ELENA POPOVA	
THE IMPORTANCE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS GUIDED BY THE PROFESSOR AT UNIVERSITY	196
IMPORTANȚA LUCRULUI INDEPENDENT AL STUDENȚILOR GHIDAȚI DE PROFESOR LA UNIVERSITATE	

Artă muzicală

CENTENAR GLEB CIAICOVSCHI-MEREȘANU: MEMORII

CENTENARY OF GLEB CIAICOVSCHI-MEREȘANU: MEMORIES

SVETLANA BADRAJAN¹,

doctor în studiul artelor, profesor universitar interimar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 78.072.2(478)

Cartea „Memorii” conține o parte din materialele relatate în manuscrisul maestrului Gleb Ciaicovschi-Mereșanu. Chiar dacă este un text cu conținut autobiografic, lucrarea este valoroasă sub aspect documentar, cuprinzând evenimente istorice și culturale din perioada anilor '20-'80 ai sec. XX. De asemenea, sunt menționate personalități ale culturii naționale care au activat în acele timpuri. Memoriile au fost editate cu ocazia centenarului de la nașterea maestrului Gleb Ciaicovschi-Mereșanu – muzicolog, profesor, folclorist, regizor, cercetător, animator al vieții culturale etc.

Cuvinte-cheie: Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, „Memorii”, cultură națională, moștenire documentară

The book „Memoirs” contains some of the material found in the manuscript of master Gleb Ciaicovschi-Mereșanu. Even if it is a text with autobiographical content, the work is valuable due to its documentary nature, encompassing historical and cultural events from the 20s to the 80s of the twentieth century. The text also mentions key personalities within the national cultural scene of that time. The „Memoirs” were edited on the occasion of the centenary since the birth of Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, who was a musicologist, teacher, folklorist, director, researcher and animator of the cultural life etc.

Keywords: Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, „Memories”, national culture, documentary heritage

Introducere

Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, personalitate distinctă a culturii naționale, a avut o activitate intensă și plurivalentă: muzicolog, profesor, folclorist, regizor, cercetător, animator al vieții culturale etc. În mai-iunie 2019 s-au împlinit 100 ani de la naștere și 20 ani de la trecerea în neființă a maestrului. Cartea *Memorii* de Gleb Ciaicovschi-Mereșanu (18.12.1918/1.05.1919 – 1999) a fost editată cu ocazia centenarului. Ea are un caracter documentar, relatează în detalii istoria vieții lui Gleb Ciaicovschi-Mereșanu, cuprinzând evenimente istorice și culturale din perioada anilor '20-'80 ai sec. XX. De asemenea, sunt menționate personalități ale culturii naționale care au activat în acele timpuri.

Gleb Ciaicovschi-Mereșanu a început să scrie *Memoriile* în ultimul an de viață. Cu regret, a ajuns până la anul deportării – 1949. În agenda care conține fragmente din *Memoriile* editate, pe prima pagină este indicat cuprinsul integral al lucrării. Sunt delimitate șase capitole. Fiecare capitol are un titlu și preconiza să fie anticipat de un citat în limba latină cu o traducere în română.

Gleb Ciaicovschi-Mereșanu a scris în manuscris doar trei capitole și patru citate, restul nu a reușit. Transcriem în continuare ordinea capitolelor și citatelor:

I. *Taber est suae quisque fortuna (Fiecare este făuritorul propriului său destin):* 1918-1925. Copilăria, părinții și studiile primare.

II. *Labor omnia vincit improbus (Munca sârguincioasă le învinge pe toate):* 1930-1939. Studiile la liceu. Muzica.

III. *Dixi et animam levavi (Am zis și mi-am ușurat sufletul):* 1939-1949. Conservatorul și războiul.

IV. *Per aspera ad astra (Pe căi anevoioase spre stele):* 1949-1956. Exilat în Siberia.

V. 1956-1968 – director artistic al Filarmonicii.

VI. 1968-1998 – profesor la Conservator.

1 sbadrajan@yahoo.com

În continuare, G. Ciaicovschi-Mereșanu a mai făcut următoarele precizări:

1918-1925 – anii copilăriei, părinții.

1925-1929 – școala primară din Tighina.

1929-1930 – gimnaziul din Bulboaca.

1930-1939 – liceul din Tighina. Muzica.

1939-1940 – Conservatorul Municipal Chișinău.

1941-1942 – Tighina, școala primară, corul catedralei din Tiraspol.

1942-1944 – Școala de Ofițeri din Arad.

1944-1945 – mobilizarea, războiul.

1945-1949 – Conservatorul din Chișinău.

1949-1956 – exilat în Siberia, Spask, Kemerovo.

1956-1967 – director artistic, Filarmonica din Chișinău.

1967-1968 – lucrul la *Enciclopedia*.

1968-1976 – Institutul de Arte din Chișinău, catedra Folclor.

1976-1979 – director artistic la Filarmonică.

1979-1984 – Uniunea Compozitorilor, Conservatorul, catedra Folclor.

1984-1998 – Academia de Muzică, catedra Folclor.

Evenimentele care s-au desfășurat după anul 1949 le-am aflat de la soția profesorului G. Ciaicovschi-Mereșanu, doamna Leocadia Ciaicovschi (născută Hodzevici), acestea fiind înregistrate și redactate în carte întocmai după cum au fost relatate.

Repere documentare ale cărții

Capitolul I. *Faber est suae quisque fortunae* (Fiecare este făuritorul propriului său destin): 1918-1925. Copilăria, părinții și studiile primare

Acest capitol dezvăluie momentele-cheie care au determinat formarea viitorului muzician, contextul tradițional al celor două sate importante din copilăria lui G. Ciaicovschi-Mereșanu: Ermoclia și Mereșeni. Cu mare drag scrie despre cântecul popular: „Pe cântărețul bisericesc Sava Simion l-am cunoscut la sfârșitul anilor treizeci, pe când el își făcea slujba la mănăstirea Noul Neamț din satul Chițcani, județul Tighina. El avea o voce de bariton frumos timbrată cu o emisie sonoră puțin nazală. Pe lângă cântările psaltice pe care le interpreta impecabil, Sava Simion mai cunoștea multe cântece populare. Mai târziu am notat unele dintre ele. Cântecul „Foaie verde și-o alună” [1 p. 45] era de o profundă concepție filosofică ce oglindea un sfârșit de viață umană. Când ascultai melodia cântecului cu frumoasele și bogatele ornamente, ești impresionat nu de moartea omului, de ce a făcut rău sau bun, ci de toate faptele din viața atât de scurtă pe care a avut-o el pe nebuloasa lumii” [2 p. 9].

Autorul ne relatează și despre familia sa, din care au descins ulterior personalități în domeniul artei muzicale, precum Eugen Ciaicovschi, Victor Ciaicovschi: „Mă bucur mult de ceea ce am aflat din scrierile lui Igor: că pe pământul Basarabiei, din familia noastră (Leonid, Eugen și Valentina îmi sunt veri de-ai doilea) au crescut muzicieni talentați, printre care și Victor Ciaicovschi (1931-1981), fiul lui Eugen, ce a ajuns profesor universitar la Academia de Muzică din București (actualmente Universitatea de Muzică)” [2 p. 15]. Amintește aici și despre mătușile sale pe linia mamei, Xenia și Ana Pugacenco, care, după absolvirea liceului *Principesa Dadiani* din Chișinău, au plecat la Kiev, unde au studiat la Colegiul de Muzică și la Conservator: Xenia – la canto, iar Ana – la dirijat coral. Au predat un timp la Conservatorul din Kiev, apoi la Conservatorul din Moscova.

Capitolul II. *Labor omnia vincit improbus* (Munca sânguincioasă le învinge pe toate): 1930-1939. Studiile la liceu. Muzica

Capitolul conține informații prețioase referitor la sistemul de învățământ muzical din acea perioadă și la profesorii care au activat pe atunci, personalități ale timpului, precum: I. Holban și P. Ștefanucă (limba română), V. Popovici, compozitor și folclorist, care a absolvit Conservatorul din Iași și Conservatorul din Paris (muzică). De asemenea: V. Jacotă (geografie), I. Popa (psihologie și logică), N. Bălănescu (gimnastică), Panteleev, „ce a studiat la Sorbona” (limba latină) ș.a. Obiectul preferat din anii de liceu a fost muzica, după cum menționează însuși maestrul: „Muzica ... mi-a plăcut din clasa întâia. Se făcea o oră

pe săptămână în toate clasele de liceu. Manualele de muzică erau scrise de M. Poslușnicu și G. Breazul. Temele erau grupate pe compartimente: teorie elementară a muzicii, exerciții de solfegii, scurte schițe privind literatura muzicală (genuri, biografii ale compozitorilor etc.), cântece românești, creații din literatura muzicală universală, spre exemplu, corul din simfonia a 9-a de Beethoven. Obligatoriu pentru cei ce aveau capacități muzicale era participarea în corul liceului, care activa de două ori pe săptămână. Cântam după partide vocale. La început fiecare voce solfegia partida sa, apoi cântam cu cuvinte (...). Primul meu profesor de muzică a fost talentatul basarabean Mihail Bârcă (1888-1973), cunoscut compozitor și dirijor” [2 p. 28]. Tot în anii de liceu a fost descoperit talentul de regizor și actor al lui G. Ciaicovschi-Mereșanu. Autorul menționează: „Odată, la liceul nostru a venit un reprezentant de la Radio București cu scopul realizării unui spectacol pe un anumit scenariu cu elevii din liceu și corul nostru. Astfel de spectacole se făceau cu elevi din diferite licee și orașe. Toți pe atunci erau *Străjerii*, o organizație a tineretului studios de la școlile secundare, în fruntea căreia primul străjer era Regele Carol II. Scenariul prevedea înscenarea unui ajutor al străjerilor oferit unui bătrân, adică repararea gardului, curățenia prin curte etc. Eu am fost ales pentru rolul bătrânului” [2 p. 32].

Capitolul III. *Dixi et animam levavi* (Am zis și mi-am ușurat sufletul): 1939-1949. Conservatorul și războiul

Autorul ne oferă în acest capitol un bogat material informațional despre viața muzicală a Chișinăului din acei ani. Maestrul menționează: „La Chișinău existau atunci trei conservatoare: *Unirii*, *Național* și *Municipal*. Cel *Municipal* funcționa din 1936, iar director era Mihail Bârcă. Istoria muzicii o preda V.I. Popovici. În toamna anului 1939, susținând examenele, am fost admis la Conservatorul Municipal. Am urmat cursurile secției Teoria muzicii și compoziție, cât și cursurile secției Artă dramatică, clasa de dicție fiind condusă de A. Nica” [2 p. 35]. La Conservator a cunoscut mulți muzicieni, profesori de la alte specialități, cum ar fi: Lidia Lipcovschi și Maria Zlatov – cântărețe vestite, Mark Pester și Alexandru Pavlov – violoniști, A. Andronache și I. Guz – pianistii cu renume. În decursul anului de studii 1939-1940 a însușit teoria elementară a muzicii, solfegii, armonia, istoria muzicii occidentale, folclorul muzical. A cântat în corul Conservatorului dirijat de Mihail Bârcă.

Pentru ca să-și aprofundeze cunoștințele în domeniul armoniei, a tradus în limba română manualul lui N. Rimski-Korsakov. De asemenea, G. Ciaicovschi-Mereșanu remarcă: „Frecventam concertele academice ale studenților în sala de concrete a Conservatorului Municipal, care se afla în clădirea de pe str. Regina Maria, nr. 51, astăzi Vlaicu Pârcălab, unde este Poșta centrală. Clădirea veche a fost distrusă în timpul războiului. Am urmărit cu un interes deosebit clasa de canto a profesoarei L. Lipcovschi, care monta cu studenții fragmente din diferite opere (...). Examenle de admitere au fost numai sub formă orală la teoria muzicii și solfegii. Comisia de examinare era alcătuită din Ștefan Neaga, Mihail Bârcă, șef catedră Teoria muzicii și compoziție, Veceslav Bulâcirov și Alexandru Iacovlev, profesori la aceeași catedră. Au fost admiși la anul I doar cinci studenți, iar la anul II trei studenți – doi cu studii la Conservatorul din Iași (S. Lobel și N. Leib) și unul (Cârstea) cu studii la Conservatorul din Odesa. La întâi octombrie au început cursurile. Armonia ne preda Mihail Bârcă, solfegii – Alexandru Iacovlev, formele muzicale – Ștefan Neaga, pianul – Serghei Râvlin. Pe lângă aceste obiecte am început să studiez cornul în clasa lui D. Gherșfeld. Am cântat și în corul Conservatorului condus de V. Bulâcirov” [2 p. 36].

Perioada războiului este redată cu multă durere și veridicitate. Studiile la Conservatorul redeschis în 1945 i-au adus noi cunoștințe, prieteni, printre care Alexei Stârcea, Vasile Zagorschi, Leonid Berov, cu care au organizat un cerc de compoziție și l-au numit *STÂBECIAZA* (Stârcea, Berov, Ciaicovschi, Zagorschi). Cel mai important eveniment a fost, poate, întemeierea familiei, în 1947. Maestrul scrie: „La Conservator erau multe fete, dar eu am ales-o pe una – Leocadia Hodzevici (născută la 20 aprilie, 1926). Era din Chișinău, de origine poloneză. Studia la harpă și lucra casieră la Conservator, profesoara ei fiind Clementina Baclanova, care a deschis clasa de harpă în 1946” [2 p. 46].

Aici se întrerupe șirul amintirilor așternute pe hârtie de Gleb Ciaicovschi-Mereșanu. În cartea *Memorii* am redat în continuare amintirile pe care mi le-a dezvăluit Leocadia Ciaicovschi după plecarea în neființă a maestrului. Aflăm despre grozăvia deportării lui G. Ciaicovschi-Mereșanu împreună cu viitorul compozitor Alexei Stârcea. Anii petrecuți în Siberia nu l-au frânt, păstrând demnitatea intelectualului

acumulată prin generații, dar și umorul fin pe care l-a avut dintotdeauna. După reabilitare, în 1957, și revenirea la Chișinău, întreaga viață a lui G. Ciaicovschi-Mereșanu este plină de activități și realizări în domeniul culturii muzicale, pedagogiei, evident și a colectării, cercetării folclorului muzical, care i-a dominat existența, ceea ce s-a materializat în studii, colecții de folclor și numeroase expediții.

Concluzii

Cartea *Memorii* a lui Gleb Ciaicovschi-Mereșanu poate fi considerată o enciclopedie a vieții sociale și culturale din perioada anilor '20-'80 ai sec. XX, redată prin viziunea maestrului. G. Ciaicovschi-Mereșanu a lăsat o moștenire documentară apreciabilă care include materiale fonogramice cu înregistrări inedite de folclor muzical, descrieri de tradiții și obiceiuri populare, realizate pe întreg teritoriul Republicii Moldova, Bucovinei și în sudul Basarabiei (regiunea Odesa); lucrări teoretice; colecții de folclor; o mare cantitate de emisiuni radio și TV cu subiecte variate de la cele consacrate interpreților de folclor, muzică academică la cele ce tratează genurile muzicale folclorice; cursuri didactice ș.a. A știut să întrevadă talentul multor tineri muzicieni începători, să-i susțină și să-i promoveze, care sunt astăzi personalități de vază în domeniul culturii naționale, printre care amintim: Serghei Lunchevici, Nicolae Sulac, Veronica Garștea, Zinaida Bolboceanu, Victor Botnaru, Nătălița Munteanu ș.a. Gleb Ciaicovschi-Mereșanu este inițiatorul Festivalului muzical *Mărțișor*. A înființat secția *Canto popular* la Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice (fostul Conservator de Stat din Chișinău), a condus catedra *Folclor* la aceeași instituție din anul deschiderii acesteia (1968) până în 1998.

Referințe bibliografice

1. CIAICOVSCHI-MEREȘANU, G. *Doine, cântece, jocuri*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1979.
2. CIAICOVSCHI-MEREȘANU, G. (1919-1999). *Memorii*. Ed. îngr. de Svetlana Badrajan. Chișinău: Epigraf, 2019. ISBN: 978-9975-60-318-8.

FORMĂ ȘI STIL ÎN SONATA PENTRU VIOARĂ ȘI PIAN DE E. ELGAR

FORM AND STYLE IN ELGAR'S SONATA FOR VIOLIN AND PIANO

VICTORIA MELNIC¹,

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

SVETLANA COȘCIUG²,

profesor,
Colegiul de Muzică și Pedagogie, Bălți,
doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU [780.8:780.614.332.082.2]:781.61

781.5.082.2

Sonata pentru vioară și pian, op. 82, compusă în anul 1918 de E. Elgar, unică în creația compozitorului din perspectiva acestui gen, are structura tradițională a sonatei tripartite – I. Allegro, II. Andante, III. Allegro non troppo; dramaturgia ciclului cuprinzând, asemeni mostrelor de gen tradiționale, trei ipostaze ale existenței umane: acțiunea, contemplarea și transformarea, dezvăluite treptat pe parcursul narațiunii muzicale. Fiecare parte, originală prin concept, tematism, formă relevă un anumit mesaj artistic, în descoperirea căruia un rol important îi revine limbajului muzical, originalitatea acestuia manifestându-se în plan melodic și armonic, în factura bogată și diversă și, nu în ultimul rând, în variatele ipostaze în care

1 victoria.melnic@amtap.md

2 luminitacosciug@mail.ru

apar cele două instrumente. Toate mijloacele de exprimare utilizate de Elgar în această Sonată denotă trăsăturile unui stil individual al unui compozitor care „nu face parte din nicio avangardă contemporană”, fiind ancorat profund atât în tradiția națională britanică cât și în cea europeană, un stil post-romantic, încadrat în tipare clasice.

Cuvinte-cheie: ciclul de sonată, E. Elgar, formă muzicală, sonată pentru vioară și pian, stil muzical

The Sonata for violin and piano, op. 82, composed in 1918 by E. Elgar – a unique piece in this genre among the composer's creation, has the traditional structure of a tripartite sonata; I. Allegro, II. Andante, III. Allegro non troppo. The dramaturgy of this cycle, similarly to other traditional pieces, comprises three aspects of human existence: action, contemplation and transformation, gradually revealed throughout the musical narration. Each part, original in its concept, ensemble of themes and form, reveals a certain artistic message. The musical language plays a particular role in the development of this message, whose originality manifests itself melodically and harmonically, through the rich and diverse texture, and last but not least, in the various instances in which the two instruments enter. All the means of expression used by Elgar in this Violin Sonata denote the features of an individual style of a composer who „doesn't belong to any contemporary avant-garde”, being deeply rooted both in the British national and European traditions: a post-romantic style, integrated in classical patterns.

Keywords: sonata cycle, E. Elgar, musical form, sonata for violin and piano, musical style

Introducere

Edward Elgar (1857-1934) este una dintre figurile cele mai proeminente ale noii „renașteri” muzicale engleze, considerat chiar ca fiind „primul compozitor adevărat, pe care l-a dat Anglia din timpul lui Purcell” [1 p. 63]. Un loc important în creația de cameră a lui E. Elgar îl ocupă ultimele trei lucrări ample compuse pe parcursul anului 1918 – Sonata pentru vioară și pian *e-moll*, op. 82, Cvartetul de coarde *e-moll*, op. 83, și Cvintetul cu pian *a-moll*, op. 84, toate purtând amprenta tragicelor evenimente legate de Primul Război Mondial.

Sonata pentru vioară și pian *e-moll*, op. 82, este unică în creația compozitorului din perspectiva acestui gen (încercarea de a compune în 1877 o sonată pentru vioară sub op. 9 s-a terminat cu distrugerea manuscrisului de către compozitor). Și, totuși, apariția ei a fost precedată de compunerea mai multor miniaturi pentru vioară, precum și pentru duetul vioară+pian, în care autorul și-a cizelat scriitura și a experimentat cu sonoritatea ansamblului. Finalizată pe 15 martie 1918, Sonata a fost pentru prima dată interpretată în cadrul unei serate private de violonistul W.H. Reed și de însuși E. Elgar la pian. Reed, care a stat cu familia Elgar la Brinkwells pentru aproape întreaga vară a anului 1918, a scris despre această perioadă: „Toată muzica compusă la Brinkwells a fost, fără îndoială, influențată de împrejurimile liniștite și pașnice din timpul acelei veri. Milele de pădure, prin care Elgar se plimba zilnic cu prietenii săi și ai soției sale care veneau să-i vadă, l-au fermecat prin frumusețea și seninătatea lor. A fost o reacție perfectă la căldura febrilă a muzicii de război pe care el a scris-o, iar pacea care venise asupra lui în acest refugiu liniștit, care părea atât de îndepărtat de războiul mondial, încât făcuse imposibil ca el să vizualizeze astfel de evenimente, l-a înconjurat cu frumusețea acestei minunate regiuni rurale” [citată din: 2]. Premiera publică s-a produs pe 21 martie 1919 în Sala Eoliană a Societății Muzicale Britanice, cu același W.H. Reed (vioară) și L. Ronald (pian).

Spre deosebire de propensiunea lui Elgar spre expansivitate observată cu ușurință în lucrările sale mai mari, Sonata pentru vioară și pian, op. 82, se remarcă prin concizia sa. Lucrarea are structura obișnuită a sonatei tripartite, dramaturgia ciclului cuprinzând, asemeni mostrelor de gen tradiționale, trei ipostaze ale existenței umane: acțiunea, contemplarea și transformarea, dezvăluite treptat pe parcursul narațiunii muzicale. Cu toate acestea, soția compozitorului, Alice, avea perfectă dreptate atunci când, în august 1918, nota în jurnalul său: „E. scrie o muzică nouă, minunată, diferită de orice altceva a scris el până acum” [citată din: 3]. Profesorul și muzicologul englez Jeremy Dibble menționează, pe bună dreptate: „Profunzimea extraordinară a materialului tematic, în special, în mișcările exterioare, unde compozitorul pune accentul nu pe dezvoltare, ci pe relația dintre expunerea extinsă (care, la fel ca în Prima Simfonie, abundă cu material tematic) și recapitulare” [4].

1. *Allegro* – un mozaic sonor elaborat cu măiestrie

Partea I – *Allegro* – este dominată de energie și acțiune. Aici sunt expuse mai multe teme, care alcătuiesc conținutul muzicii și joacă un rol însemnat în procesul desfășurării imaginilor sonore. Fiecare

dintre ele „întruchipează momente de furie, resemnare, tristețe, frustrare și disperare” [5], prezentându-se ca „imagini autobiografice” din perioada creării acestei sonate, asociate cu anumite evenimente și oameni din anturajul compozitorului.

Scrisă în formă de sonată, partea I începe cu o temă avântată, viguroasă, bazată pe armonia de subdominantă, creând o oarecare confuzie în privința tonalității de bază care pare a fi nu *e-moll*-ul enunțat, ci *a-moll*. În redarea imaginii un rol important îl are linia melodică, bazată pe intonații oratorice exclamative accentuate de ritmul punctat de la sfârșitul frazelor și de antrenarea registrelor extreme (**Ex. 1**).

Exemplul 1. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. I, TP.

The image shows a musical score for the first movement of Elgar's Sonata for Violin and Piano. The score is written in 2/2 time and the key signature is D major. It is divided into five elements: elem. 1, elem. 2, elem. 3, elem. 4, and elem. 5. Element 1 is marked 'Allegro. risoluto' and 'f'. Element 2 is marked 'cresc.'. Element 3 is marked 'ff con forza'. Element 4 is marked 'poco allarg.'. Element 5 is marked 'simile'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Prin elementele din care se compune linia melodică, TP are o funcție importantă în dramaturgia părții:

– elementul 1, în caracter hotărât, bazat pe figura retorică *anabasis*, va fi reluat la începutul punții, în partida pianului; pregătește prin secvențe, repriza formei de sonată, marcând și începutul reprizei; joacă un rol important în dezvoltarea ce se va desfășura în codă; primul element din TS prezintă o variantă inversată a elementului 1 din TP;

– elementul 2, exclamativ, în ritm punctat, în combinație cu elementele 1, 3 și 4 participă în alcătuirea frazelor muzicale din TP;

– elementul 3, un pasaj descendent al optimilor, are la bază figura retorică *fuga*; în combinație cu elementul 4 permite dezvoltarea imitativă între TS și concluzie în expoziție; în combinație cu elementul 5 duce spre culminație în codă;

– elementul 4, liric, are la bază figura retorică *suspiratio*¹, însoțită de pauze, care „și la romantici <...> se utiliza frecvent pentru redarea sentimentelor „sufletului ce oftează” [6 p. 31]; în TS acest element se va regăsi într-o nouă variantă melodică; împreună cu elementul 2 formează o frază tipică muzicii compozitorilor romantici, fiind supusă unei dezvoltări polifonice secvențiale; în repriză are funcția reminiscenței; servește în calitate de material pentru secvențe în prima fază a Codei, concomitent cu elementul 3;

– elementul 5, o mișcare descendentă a pătrimilor și optimilor, întreruptă de pauze de optimi, cu rol de concluzie a TP, derivă din elementul 2; acest element se evidențiază cu forță în codă în mișcarea ascendentă a pianului, apoi a viorii, în combinație cu elementul 3.

Puntea se bazează pe dezvoltarea TP prin procedee secvențiale, obținându-se un dialog între cele două instrumente și atribuind expoziției trăsături concertante. TS, cantabilă, prezintă un inspirat duet liric al viorii și pianului; intonațiile ei, bazate pe figura retorică *catabasis*, derivă din elementul 1 al TP. Deși ambele teme se apropie prin aceste intonații comune, totuși, contrastul între ele se realizează prin caracterul începutului fiecărei teme: hotărât, bărbătesc, în acțiune – TP (fiind o imagine a compozitorului); liric, feminin, în contemplare – TS (întruchipând soția compozitorului). Structura TS, ca și a TP, prezintă o perioadă alcătuită din două propoziții, iar începutul axat și aici pe armonia de subdominantă din nou creează un anumit confuz tonal și doar cea de-a doua propoziție readuce discursul în tonalitatea dominantei, tradițională pentru TS (**Ex. 2**).

1 Pasiunea pentru *suspiratio* este evidentă și într-o altă lucrare a compozitorului, *Sospiro*, op. 70, un adagio pentru orchestra de corzi, harpă și orgă, compus înainte de începutul Primului Război Mondial și dedicată prietenului de o viață, violonistului W.H. „Billy” Reed (această coincidență, deci, nu este întâmplătoare – doar anume Reed a fost alături de familia Elgar în timpul creației lucrărilor camerale și, totodată, primul interpret al Sonatei pentru vioară, op. 82).

Exemplul 2. Elgar. Sonata pentru vioară și pian, p. I, TS.

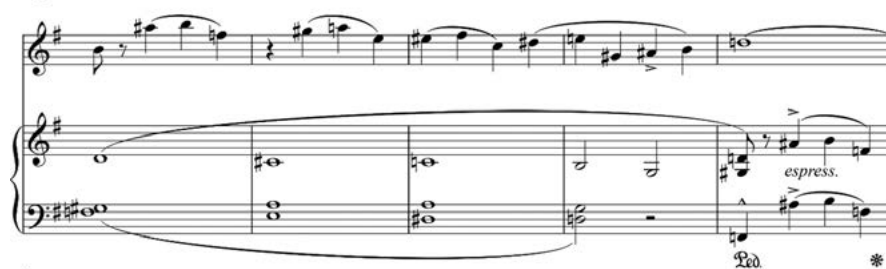
Contrastul dintre TP robustă și această „idee atemporală” (expresia profesoarei Kim Diehnelt) reprezintă forța motrice a acestei prime mișcări.

Construită pe un material tematic nou, concluzia comportă amprenta calmului, subliniat de remarca *tranquillo*, nuanțele dinamice *p – pp*, ce creează efectul ecoului, exprimat prin alternarea facturii la ambele instrumente. Trăsăturile caracteristice acestei construcții: polifonia imitativă, manifestată prin alternarea celor două tipuri de factură: polifonică (vioară) și armonică (pian); polifonia latentă, specifică muzicii pentru vioară; alternarea majorului cu minorul (*C-dur – e-moll*) (**Ex. 3**).

Exemplul 3. Elgar. Sonata pentru vioară și pian, p. I, concluzia.

Tratarea începe cu dezvoltarea materialului tematic al concluziei, după care intervin turațiile eliptice care, dezvoltându-se, conduc spre o primă undă culminantă (ms. 100-105), urmată de o scădere a intensității, marcată și de rărirea tempoului prin *tenuto* (vioară) și *colla parte* (pian). Printr-o *cadență intrusă* se realizează trecerea subită de la o temă la alta. Odată cu revenirea tempoului (ms. 115), intervine dialogul pianului și vioarei bazat pe elementul 3 din TP. Următoarea construcție dezvoltă secvențial și imitativ, în alternarea vioarei și pianului, elementul 4 din TP. Acest șir de secvențe *suspiratio*, însoțit de figurația septacordurilor micșorate pe pedala tonicii *fis*, prezintă o tranziție (ms. 123-130) către expunerea următoarei faze a tratării – un episod în care se expune o nouă temă (**Ex. 4**) – cromatică, care servește în calitate de material pentru un nou val de dezvoltare secvențială ce parcurge tonalitățile *A-E-H-Fis-Cis-Gis*. „Vioara și pianul negociază motivele și continuă cu o secvență uimitor de ascendentă pe cercul de cvinte, interpolată de septacordurile micșorate complete” [7 p. 94].

Exemplul 4. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. I, tema nouă din tratare.



Tema migrează de la un instrument la altul, dintr-un registru în altul, fiind supusă și unor modificări de factură care determină prezența în acest compartiment a unor elemente caracteristice pentru variațiunile clasice prin variația de registru, întrucât are loc schimbarea registrului sau inversarea planurilor sonore.

În repriză materialul tematic se repetă cu unele modificări ce țin de volum și planul tonal. Sonoritatea la *ff* a TP este îmbogățită cu unisonul în octave al pianului; elementul 3 variază melodic prin inversare; la fraza a treia se adaugă pedala dominantei, apariția căreia confirmă tonalitatea de bază *e-moll*. Sfârșitul TP, bazat pe elementul 5 prin egalarea T cu D realizează trecerea spre *a-moll*, tonalitatea TS fiind în repriză.

Prima desfășurare a TS în repriză, comparativ cu expoziția, sună la *ff* într-o culoare timbrală gravă ce evidențiază expresivitatea – la aceasta contribuie indicația *molto allargando*, precum și utilizarea strunelor IV și III ale vioarei. A doua trasare a TS sună la nuanța *p, dolce*, în *e-moll*. Un rol important în continuarea TS îl are factura stratificată a pianului, ce constă dintr-un pasaj descendent al decimelor cu duratele doimilor și pătrimilor la vocile extreme și procedeul *suspiratio*, expus prin figurile trioletelor la vocea din mijloc (folosirea pasajului descendent amintește de materialul tematic al temei concluziei).

La sfârșitul TS se suprapune cadența intrusă – un procedeu specific pentru Elgar. Această trecere secvențială de la o stare la alta expusă, la fel, polifonic, în tonalitatea *h-moll* (dominanta tonalității *e-moll*), având rolul altei reminiscențe, servește în calitate de construcție de legătură între TS și concluzie.

În concluzia puțin lărgită predomină aceeași factură, aceeași alternare a majorului cu minorul (*h-moll* – *G-dur*), armoniile căreia se desfășoară din start pe pedala dominantei *re* a *G-dur*. Sfârșitul concluziei modulează în *D₇*, a tonalității *a-moll*.

Coda începe cu cadența intrusă, desfășurând secvențial și polifonic elementele 3 și 4 din TP. Prin dezvoltarea aceluiași material tematic și trecerea prin anumite faze, coda se percepe ca o a doua tratare. În codă prezintă interes expunerea ordinii temelor: tema episodului din tratare, tema concluziei, TP, ceea ce determină amplasarea temelor asemeni unei reprize în oglindă.

Concluzionând, putem afirma că prezența contrastului de imagine a TP și TS determină apartenența expoziției la tipul clasic al formei de sonată. Totodată, aparițiile frecvente în toate secțiunile formei de sonată a elementelor din TP, fie cu rol de reminiscențe, fie ca generatoare ale unor dezvoltări imitative, îi atribuie TP funcția de refren, iar întregii forme de sonată – trăsături de rondo multipartit. Iar numărul mare de elemente tematice, îmbinarea lor ingenioasă și dezvoltarea măiestrită conferă acestei părți imaginea unui mozaic sonor multicolor.

2. Romance – „inima sonatei”

Partea a II-a, intitulată *Romance*, comportă amprenta narațiunii, revărsată în fraze expresive, secvențe colorate, pasaje sau figuri specifice, ce contribuie la dezvăluirea conținutului expus într-o formă tripartită complexă (*Andante, A-dur* – *B-dur* – *A-dur*) care, în opinia lui Jeremy Dibble, reprezintă o curioasă „fuziune a unui scherzo mercurial <...> și o mișcare lentă tradițională” [4].

Primul compartiment (A), scris în formă tripartită mică este structurat destul de original. Materialul cu care începe narațiunea (a) pare să aibă o funcție introductivă, fiind alcătuit din câteva fraze (intonațiile cărora descind din tema cromatică din episodul din tratarea p. I) expuse în formă de secvență descendentă, având la bază armonii disonante și orientându-ne auzul spre tonalitatea cis-moll (Ex. 5).

Exemplul 5. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. II, tema a.

Tema de bază (expusă în formă de perioadă-propoziție repetată **b+b₁**) are un caracter trist, accentuat de intonațiile *lamento* ce sună dialogat în partida celor două instrumente, prin acordurile minore ale tr. VI și III, dar finalizându-se cu o înseninare ce se produce în cadență. Această cadență va avea un rol extrem de important în arhitectonica *Romanței*, fiind reluată și în secțiunea mediană a primului compartiment (c), dar și în partea a doua a formei mari (într-o variantă modificată) (*Ex. 6*).

Exemplul 6. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. II, tema b.

Totodată, acordurile arpeggiate *pizzicato* ale vioarei împreună cu salturile de cvartă-cvintă din cadență conferă muzicii nuanțe de *scherzo*.

Perioada mediană, **c**, alcătuită din 3 propoziții reprezintă o temă cantabilă de natură pentatonică ce denotă coloritul englez. Primele două propoziții se încheie cu cadența preluată din prima perioadă **b** (ms. 22). Expresivitatea temei este subliniată de sincopile pe părți de timp din partida vioarei, indicația de tempo *molto largamente*, precum și de nuanța *f* accentuată (*Ex. 7*).

Exemplul 7. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. II, perioada c.

Reluarea temei în *C-dur* – *E-dur* formează a doua propoziție, **c**₁, cu aceeași cadență, **b** (ms. 23-25). Ultima desfășurare incompletă a temei cu materialul cadenței deplasat în măsura a doua, după care sună o mică cadență solistică a vioarei, susținută de acordurile accentuate ale pianului la nuanța *f*. Această propoziție are rol de concluzie, care pare să fie întreruptă de reluarea materialului introductiv ce marchează începutul reprizei.

Repriza prescurtată comportă, mai curând, rolul unei reminiscențe. De astă dată, tema **b** începe în partida pianului în tonalitatea *Cis-dur* și este reluată de vioară. Acest dialog, în viziunea pianistului Nicholas Burns, „este plin de gesturi edwardiene, prin care cele două instrumente flirtează și se tachinează reciproc într-un dans cochet, cu o manipulare constantă a tempoului” [5].

Secțiunea de mijloc (**B**) – romanța propriu-zisă, „plină de simplitate și frumusețe, sugerează o amintire sau o retrospectivă a unui moment minunat în timp” [8]. Acest compartiment este de maximă importanță pentru sonată, întrucât materialul tematic de aici va fi citat de către compozitor în Final. Totodată, tema secțiunii provine direct din intonațiile de cvarte și cvinte ascendente pe care le-am auzit în cadența din primul compartiment al *Romance* (*Ex. 8*).

Exemplul 8. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. II, secțiunea B.

The image shows a musical score for the middle section (B) of Elgar's Sonata for Violin and Piano, Part II. The score is in 3/4 time and features a violin and piano. It includes dynamic markings like *pp*, *mf*, and crescendos, as well as performance instructions such as "ten.", "rit. a tempo", and "colla parte". Pedal marks are also present.

Arhitectonica acestei secțiuni denotă originalitate, fiind bazată pe multiple repetări variate ale aceleiași teme, care generează o formă variantică (alcătuită din două variante – perioade) cu elemente de repriză. Prima este alcătuită din două propoziții asimetrice **d+d**₁ (8+15 măsuri), principiul variantic manifestându-se și la nivel de propoziții. A doua perioadă este o variantă desfășurată și modificată a primei. Și, dacă în prima perioadă propoziția consecventă era aproape de două mai mare decât prima, aici, grație repetărilor, secvențelor și culminației atinse, dimensiunile ei depășesc deja de 3 ori propoziția precedentă (8+21). La sfârșitul compartimentului **B** sunt reluate intonațiile incipiente ale temei acestuia, care par să însemne începutul unei reprize, însă se dovedesc a fi doar o scurtă concluzie-amintire care conduce spre ultima parte a formei.

Repriza redusă prezintă o sinteză a celor trei formațiuni tematice din primul compartiment al formei (**A**) cu niște mici modificări. Astfel, tema **b**, expusă inițial de vioară, aici sună în partida pianului și nu se repetă. Cea de-a doua perioadă (**c**) se reia, practic, identic, fiind modificate doar nuanțele dinamice, iar în repriza formei mici sună doar elementul introductiv (**a**), îndeplinind astfel rolul de ancadrament al formei, urmat de cadența perioadei **b**, care își confirmă, o dată în plus, rolul său important în tematismul *Romanței*.

Încadrat de două mișcări pline de viață, de energie și culoare, aceste Andante reprezintă centrul emoțional al ciclului, ceea ce i-a permis lui Richard Bratby să-l numească poetic „inima sonatei” [10].

3. *Finis coronat opus*

Ultima parte a Sonatei (*Allegro ma non troppo*) este dominată de o dispoziție optimistă, plină de viață, fiind marcată, totodată, și de un lirism senin, care se datorează mijloacelor de expresivitate: tonalitatea luminoasă *E-dur*, tempoul rapid, dar negrăbit, caracterul visător al temelor. Scris în formă de sonată, acest final prezintă și o confesiune, întrucât „la sfârșitul mișcării, Elgar citează secțiunea lirică de mijloc a celei de-a doua mișcări în memoria Mariei Joshua” [11] – o prietenă apropiată care a decedat în urma unui tragic accident.

Discursul începe cu TP, *E-dur* – o perioadă cu structură tematică repetată, alcătuită din două propoziții inegale: **a** (ms. 1-12) + **a**₁ (ms. 13-20). Tema este expusă în factură polifonică din trei straturi: linia melodică (vioară), contrapunctul bazat pe mișcarea contrară a pasajelor descendente și ascendente (mâna dreaptă la pian) și pedala tonicii (mâna stângă la pian). Nuanțele de *p*, *pp*, precum și acompaniamentul pasajelor conferă TP aspect cameral de o factură transparentă (*Ex. 9*).

Exemplul 9. Elgar. Sonata pentru vioară și pian, p. III, TP.

Allegro, non troppo.

Allegro, non troppo.

p *dolce*

Ped. *

4 Ped. * Ped. *

Ped. * Ped. * Ped. *

Puntea, datorită caracterului decisiv al muzicii, contrastează cu TP (*Ex. 10*).

Exemplul 10. Elgar. Sonata pentru vioară și pian, p. III, puntea.

molto largamente

f *sf* *sf*

f *sf* *allarg.* *sf* *sf*

Ped. * Ped. * Ped. * Ped. *

3 accel. accel.

mf *sf* *sf* *sf* *ff*

Ped. * Ped. * Ped. * Ped. *

La crearea imaginii muzicale a punții contribuie ritmul punctat, nuanțele *f*, *ff*, diferite accente (*marcato*, *sf*) mișcarea cromatică ascendentă, precum și acompaniamentul pianului, factura căruia este diversă (acordică, figurații, octave).

TS înfățișează un dialog imitativ (cu nuanțe lirice și intonații lamento) al ambelor instrumente, tema fiind inițial expusă la pian, apoi preluată de vioară (*Ex. 11*).

Exemplul 11. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. III, TS.

În cea de-a doua propoziție apare ritmul punctat preluat parcă din punte care creează o oarecare tensiune și neliniște. Ritmul punctat persistă și în Concluzie, care prezintă o construcție cu un nou material tematic, alcătuită din trei micro-secțiuni, bazate pe secvențele modulatorii, expuse imitativ de cele două instrumente (*Ex. 12*).

Exemplul 12. Elgar. *Sonata pentru vioară și pian*, p. III, concluzia.

Tratarea laconică se structurează în câteva etape, în cadrul cărora observăm o confruntare a elementelor TP și a punții, în urma căreia puntea se supune unei transformări lirice (comparativ cu Expoziția), care determină prevalarea dezvoltării tonale (un șir de tonalități sunt expuse prin procesul secvențării, altele se contrapun) și a celei imitative (intonații ale temelor trec de la un instrument la altul).

În Repriză toate temele se succed în aceeași ordine, evidențiind astfel rolul reexpozitiv al ei. Totodată, în plan dramaturgic, aici se atinge a doua culminație a Finalului (prima producându-se la sfârșitul Tratării) prin transformarea temelor în plan evolutiv (exceptând tema concluziei). Sonoritatea ambelor instrumente se produce la nivel de egalitate. Dimensiunile Reprizei sunt reduse, datorită expunerii laconice a TP și punții. TS suportă o schimbare în plan de imagini și tonal – acum ea sună înfocat, uneori chiar aprig, grație acordurilor sincopate și figurațiilor acordice ale sextoletelor pe armoniile II_7 , D_7 . Concluzia păstrează aceeași formă secvențială, ca și în Expoziție, dar la un interval de 2M în descendență. Finalizarea concluziei cu o cadență întreruptă pe tr. VI necesită o continuare a narațiunii. Astfel, compozitorul introduce la sfârșitul Reprizei, înainte de Codă, o reminiscență din secțiunea mediană a p. II – tema romanței. Acum tema sună într-o variantă augmentată, la măsura 3/2. După cum

menționează Linda Mack, „această revenire liniștită la calm, precedând imediat coda finală trebuie să fie luată ca un tribut adus memoriei ei (Mariei Josua)” [10] (Ex. 13).

Exemplul 13. Elgar. Sonata pentru vioară și pian, p. III.



Dezvoltarea temei prin *crescendo*, octavele *marcato* în ascendență a acordurilor figurate ale pianului, utilizarea frecventă a pedalei duc spre o a treia culminație a Finalului, marcată prin acordul tr. VI la nuanța *ffz* (ms. 174-178).

Coda reia confruntarea TP și a punții din Tratare. Aici cele două teme trec prin două noi faze de transformare care conduc spre sfârșitul optimist al lucrării (ms. 200-203), marcat prin sunarea triumfală a temei punții, finalizându-se cu tonica majoră care sună la *sf* în partidele ambelor instrumente.

Concluzii

Sonata pentru vioară și pian *e-moll*, op. 82, este unică în creația compozitorului din perspectiva acestui gen (încercarea de a compune în 1877 o sonată pentru vioară sub op. 9 s-a terminat cu distrugerea manuscrisului de către compozitor). Articulată într-un ciclu tripartit, Sonata se caracterizează printr-o muzică expresivă în care armonia coloristică predomină asupra celei funcționale. Fiecare parte, originală prin concept, tematism, formă relevă un anumit mesaj artistic, un rol important în descoperirea căruia îl are limbajul muzical, originalitatea căruia se manifestă în plan melodic și armonic, în factura bogată și diversă și, nu în ultimul rând, în variatele ipostaze în care apar cele două instrumente între care nu există relație de ierarhie, ci una de paritate. Cu toate că muzica de cameră, în opinia profesoarei Kim Diehnelt, este adesea auzită ca o conversație intimă între prieteni în care fiecare își povestește istoria sa, în Sonata lui Elgar cei doi participanți se reunesc pentru a spune o singură poveste. Cele trei linii (vioara și partidele celor două mâini ale pianului) se contopesc într-un flux continuu, prezentând ascultătorului un monolog comun [11 p. 4].

Toate mijloacele de exprimare utilizate de Elgar în această Sonată denotă trăsăturile unui stil individual al unui compozitor ce „nu face parte din nicio avangardă contemporană” [citată după: 4], fiind ancorat profund atât în tradiția națională engleză cât și în cea europeană, un stil post-romantic încadrat în tipare clasice.

Referințe bibliografice

1. КОВНАЦКАЯ, Л. *Английская музыка XX века. Истоки и этапы развития: Очерки*. Москва: Советский композитор, 1986.
2. LITTLE, T. *Violin Sonata in E-minor, Op. 82, Edward Elgar (1957-1934)*. [accesat 10.05.2019]. Disponibil: <http://classicalplus.gmn.com/classical/work.asp?id=1080¬es=true&webcast=true>
3. MÜLLEMANN, N. *From sketch to first edition: the (almost) seamless source documentation of Edward Elgar's violin sonata*. [accesat 10.05.2019]. Disponibil: <https://www.henle.de/blog/en/2018/10/15/from-sketch-to-first-edition-the-almost-seamless-source-documentation-of-edward-elgars-violin-sonata/>
4. DIBBLE, J. *Elgar's 'Violin Sonata: Inspired by the Composer's Stay at a Secluded Cottage in West Sussex*. [accesat 05.10.2018]. Disponibil: <https://www.questia.com/magazine/1G1-444655766/elgar-s-violin-sonata-inspired-by-the-composer-s>
5. BURNS, N. *Elgar Violin Sonata in E-minor, Op. 82. Program notes*. 2012. [accesat 15.10.2016]. Disponibil: <http://www.steinbergduo.com/2013/01/11/elgar-violin-sonata-in-e-minor-op-82/>
6. ЗАХАРОВА, О. *Риторика и западноевропейская музыка XII – первой половины XVIII века: принципы, приемы*. Москва: Музыка, 1983.

7. RODRIGUES, H.H. *Edward Elgar's extended tonal procedures – an inquiry into Elgar's chromatic realm*. Dissertation, Lexington, Kentucky, 2014.
8. SLICK, M., GARNICA, K. „Senior Recital” (2014). Printed Performance Programs (PDF Format). Paper 895. [accesat 20.10.2019]. Disponibil: http://digitalcommons.chapman.edu/music_programs/895
9. BRATBY, R. *Program notes: Artist Spotlight: Maxim Vengerov in recital* (10 January, 2014, Hall). [accesat 12.10.2016]. Disponibil: <https://www.barbican.org.uk/media/events/14420vengerovforweb.pdf>
10. MACK, L. *Program notes: Kyoko Takezawa & Edoardo Maria Strabbioli*, January 21, 2006. [accesat 25.11.2019]. Disponibil: <https://www.andrews.edu/~mack/pnotes/jan2106.htm>
11. DIEHNELT, K. *Coaching notes: Edward Elgar (1857-1934) Violin Sonata, Op. 82*. [accesat 29.11.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/22605704/Elgar_Violin_Sonata_Op._82_-_Coaching_Notes

ÎN SEMN DE OMAGIU INTERPRETEI ȘI PEDAGOGULUI LARISA ȘULGA-VICHILU

AS A TRIBUTE TO THE SINGER AND PEDAGOGUE LARISA ȘULGA-VICHILU

TATIANA BEREZOVICOVA¹,

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

ADELA BLÎNDU²,

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

CZU 782.1.071.2(478)

784.071.4(478)

784.9

Articolul este un omagiu adus interpretei și profesoarei de canto Larisa Șulga-Vichilu (1940-2017), care a adus un aport considerabil la dezvoltarea culturii și pedagogiei muzicale naționale. Absolventa Institutului de Stat al Artelor „Gavriil Musicescu” din Moldova, a evoluat cu succes pe scena Teatrului Național de Operă și Balet din Chișinău, interpretând partidele principale de mezzo-soprană în opere din repertoriul universal. Și-a început cariera pedagogică cu studenții de la specialitatea Canto academic, însă cea mai rodnică activitate a desfășurat-o la catedra Muzică ușoară și jazz a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice. Discipolii Larisei Șulga-Vichilu activează cu succes atât pe scenele din Republica Moldova cât și pe cele din alte țări ale lumii, devenind laureați și diplomați ai concursurilor și festivalurilor naționale și internaționale, vedete ale muzicii ușoare autohtone. Unii dintre ei se manifestă și în calitate de cadre didactice, continuând tradițiile pedagogice ale profesoarei lor.

Cuvinte-cheie: *canto de estradă și jazz, impostarea vocii, Larisa Șulga-Vichilu, metodică predării, mezzo-soprano*

The article is a tribute to the vocal performer and teacher Larisa Șulga-Vichilu (1940-2017) who made a significant contribution to the development of national culture and music pedagogy. The graduate of the „Gavriil Musicescu” State Institute of Arts from Moldova, successfully worked on the stage of the Chisinau National Opera and Ballet Theater, performing the main mezzo-soprano parts from the universal opera repertoire. She started her teaching career with students from the academic singing specialty, but her most fruitful activity was at the Pop and Jazz Music Department of the Academy of Music, Theater and Fine Arts. Larisa Șulga-Vichilu's disciples are successfully performing both on the stages in the Republic of Moldova and in other countries of the world, becoming laureates and diploma winners of national and international competitions and festivals, stars of the local pop music. Some of them also manifest themselves as teachers, continuing the pedagogical traditions of their mentor.

Keywords: *pop and jazz singing, voice setting, Larisa Șulga-Vichilu, vocal teaching method, mezzo-soprano*

1 tberezovicova@mail.ru

2 blindu4@yahoo.com

Studiile și cariera artistică

Interpreta și pedagogul Larisa Șulga-Vichilu s-a născut la 13 decembrie 1940, în orașul ucrainean Dnepropetrovsk, în familia unui militar. A urmat școala medie din orașelul Gross-Born din Polonia, iar peste câțiva ani s-a mutat în or. Nikolaev (Ucraina). După absolvirea școlii, a muncit o perioadă în calitate de laborant la uzina de piele.

Viața Larisei Șulga s-a schimbat radical în 1962, când a venit la Odesa pentru a-și face studiile de canto. A fost înscrisă la Colegiul de Muzică (actualmente Colegiul de Artă și Cultură *K.F. Dankevych*). În anii de studenție a fost angajată în calitate de artistă a corului la Teatrul de Operă și Balet și Teatrul de Comedie Muzicală din Odesa.

După absolvirea colegiului în 1966, și-a continuat studiile la Institutul de Stat al Artelor *Gavriil Musicescu* din Chișinău, la specialitatea *Canto academic*. Din caracteristica prezentată la admitere de către comisia de examinare, aflăm că abiturienta a manifestat capacități muzicale promițătoare – probabil, anume aceste atuuri, dar și marea dorință de a străluci pe scenă, au condus-o pe calea devenirii artistice.



Larisa Șulga-Vichilu

Este de menționat că, la începutul studiilor, Larisa Șulga nu și-a manifestat pe deplin potențialul vocal, fapt desprins din *Fișa personală a studentului* păstrată în arhiva Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice. Însă, de la an la an, Larisa Șulga a demonstrat o dezvoltare profesională, cultivând cu insistență capacitățile sale vocale și artistice. Primii doi ani a studiat în clasa profesoarei Daria Spravțeva, solista Teatrului de Operă și Balet din Chișinău, iar începând cu anul III și-a continuat studiile sub îndrumarea vestitului cântăreț, pedagog și compozitor Nicolae Chiosa. A fost călăuzită și de alți profesori, personalități marcante din domeniu, precum: Alexei Stârcea (*Canto cameral*), Boris Miliutin (*Clasa de operă*), Boris Cotlearov (*Istoria muzicii universale*), Lidia Axionova (*Istoria muzicii naționale*), Galina Muntean (*Pian general*), Nicolae Diducenco (*Practica pedagogică*) etc.

Eforturile Larisei Șulga și ale dascălilor săi s-au încununat de succes: la finele studiilor, catedra *Canto academic* a constatat că studenta „a înregistrat progrese considerabile, are vocea uniformă în toate registrele, posedă un timbru bogat în culoare, interpretând programul intonațional stabil și inteligent” [1]. Putem afirma că anume dezvoltarea conștientă a aptitudinilor și capacităților muzicale proprii, munca insistentă asupra problemelor tehnice vocale au constituit o bază metodologică solidă care, ulterior, i-a permis Larisei Șulga să devină un mentor excelent pentru tânăra generație de cântăreți.

Larisa Șulga a fost înzestrată cu un mezzo-soprano care îi permitea să interpreteze muzică de natură dramatică, să creeze caractere ale unor femei puternice, hotărâte. În anii de studenție a valorificat un repertoriu vast și divers ce a cuprins multe dintre perlele muzicii universale și naționale, cum ar fi: operele *Rinaldo* de G.F. Händel, *Trubadurul* de G. Verdi, *Carmen* de G. Bizet, *Samson și Dalila* de C. Saint-Saëns, *Rusalka* și *Oaspete din piatră* de A. Dargomijski, *Hovașcina* de M. Musorgski, *Evghenii Oneghin* și *Dama de pică* de P. Ceaikovski, *Alba ca zăpadă*, *Mireasa țarului* și *Sadko* de N. Rimski-Korsakov; lieduri și romane de F. Schubert, F. Liszt, E. Grieg, H. Wolf, P. Sarasate, S. Rahmaninov, P. Ceaikovski, A. Borodin, A. Rubinstein, E. Coca, D. Gheorghiuță, S. Shapiro, V. Zagorschi, N. Chiosa, S. Lobel ș.a.

Imediat după absolvirea Institutului de Arte în 1971, a fost angajată la Teatrul de Operă și Balet din Chișinău, dar în scurt timp, împreună cu soțul său, cântărețul Vladimir Vichilu, a plecat peste hotare, în Polonia, într-un turneu îndelungat. Pentru tânăra artistă anii 1972-1975 au constituit o perioadă foarte importantă de consolidare a abilităților și de acumulare a repertoriului nou. Activând în calitate de solistă a ansamblului de cântece și dansuri, a participat la multiple concerte, căpătând astfel o experiență scenică inestimabilă.

După întoarcerea la Chișinău, Larisa Șulga-Vichilu a revenit pe scena Teatrului de Operă și Balet. A interpretat cu succes partidele principale de mezzo-soprano din repertoriul universal de operă, cum ar fi: Azucena în *Trubadurul*, Flora în *Traviata*, Maddalena în *Rigoletto*, Ulrika în *Bal mascat*, Curra în *Forța destinului* de G. Verdi; Adalgisa în *Norma* de V. Bellini; Alisa în *Lucia de Lammermoor* de G. Donizetti;



Cavaleria rusticana de P. Mascagni.
Larisa Șulga (Lucia), Elena Obrazțova (Santuzza).

Berta în *Bărbierul din Sevilla* de G. Rossini; Marta în *Faust* de Ch. Gounod; Lucia în *Cavaleria rusticana* de P. Mascagni; Liubașa în *Mireasa țarului* și Amelfa în *Cocoșelul cel de aur* de N. Rimski-Korsakov; Konceakovna în *Cneazul Igor* de A. Borodin; Olga și Filippievna în *Evgheonii Oneghin*, Contesa în *Dama de pică* de P. Ceaikovski. A participat în spectacolele de operă ale compozitorilor sec. XX, cum ar fi: *Dueña* de S. Prokofiev, *Iar zorile aici sunt liniștite* de K. Molcianov, *Mătușa Curaj* de S. Cortes, *Alexandru Lăpușeanu* de Gh. Mustea etc. A evoluat în opere pentru copii, precum: *Casa pisicii* de P. Valdgardt, *Terem-teremok* de I. Polski,

Rătușca cea urâtă de I. Kovaci. În calitate de partener de scenă, a cântat alături de renumiții maeștri ai operei, precum: Elena Obrazțova, soliști ai Operei Naționale – Maria Bieșu, Mihail Muntean, Nicolai Bașcatov, Vladimir Dragoș, Ioan Paulencu, Vladimir Zaclicovschi, Boris Godin, Anatol Arcea, Anastasia Buruiiană, Svetlana Burghiu ș.a. A colaborat cu regizorii Evghenii Platon, Eleonora Constantinova, Mihail Timofti, dirijorii Mihail Caftanat, Leonid Hudolei, Isai Alterman, Lev Gavrilov, Albert Mocialov, Dumitru Goia, Alexandru Samoilă.

Paralel cu opera, și-a desfășurat activitatea concertistică sub egida Filarmonicii Naționale și a Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova. A interpretat multe lucrări din repertoriul cameral și vocal-simfonic, promovând creațiile compozitorilor autohtoni. A înregistrat pentru fondul Companiei Teleradio-Moldova o serie de piese vocale de Z. Tkaci pe versuri de V. Lebedeva, ciclul vocal de Vitalie Lorinov pe versurile lui F.G. Lorca etc. Partenererele sale au fost excelentele pianiste Ludmila Vaverco, Olga Iancu, Tamara Mahaeva ș.a. În anii 1980 a participat la interpretarea în premieră a ciclului vocal-simfonic *Eminescu* semnat de Anfisa Fiodorova, alături de baritonul Petru Mihăilă, Capela corală *Doina* și Orchestra Simfonică a Filarmonicii Naționale sub bagheta lui Dumitru Goia.

Activitatea pedagogică

În anul 1984 Larisa Șulga-Vichilu și-a început cariera pedagogică la catedra *Canto academic* a Conservatorului de Stat *Gavriil Musicescu*. A pregătit mulți discipoli care activează în diferite țări ale lumii. Însă cea mai rodnică activitate a desfășurat-o la catedra *Muzică ușoară și jazz*. Discipolii Larisei Șulga-Vichilu, vedete ale muzicii ușoare autohtone, laureați și deținători ai diplomelor concursurilor și festivalurilor naționale și internaționale, activează cu succes atât în Republica Moldova cât și peste hotare. Ar fi de ajuns să amintim doar câteva nume: Artiștii Emeriți Geta Burlacu și Igor Stribițchi, Larisa Busuioc, Janet Erhan, Serj Cuzencov, Adrian Ursu, Cristina Croitoru, Eugen Doibani (Natan), Andrei Ștefăneț, Arsenium, Olga Fesenco (Karizma), Ivan Aculov ș.a. Unii dintre ei îmbină cariera artistică cu cea didactică, iar Angelica Munteanu, Maestru în Artă, și Adela Blîndu, Om Emerit, continuă tradițiile pedagogice ale Larisei Șulga în cadrul secției *Muzică ușoară și jazz* a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice.

Formarea la studenți a abilităților tehnice și artistice specifice domeniului de interpretare vocală era una din preocupările de bază ale profesoarei Larisa Șulga-Vichilu. Ea manifesta mereu o atenție deosebită față de fiecare student, dându-și foarte bine seama că anume ea este cea persoana care „crește” viitorul vocalist, asumându-și responsabilitate pentru succesul sau insuccesul acestuia. Sușinea și adesea cita o idee ce aparține lui M. Glinka, precum că „toate vocile <...> din natură sunt imperfecte și necesită desăvârșire, a cărei scop este de a corecta deficiențele și de a îmbunătăți vocea” [2 p. 7]. La începutul studiilor de canto făcea un „diagnostic” obligatoriu, identificând atât punctele forte cât și cele slabe ale vocii fiecăruia dintre cei înscriși în clasa dumneai. Ulterior, alegea o metodă aparte pentru fiecare,

lucrând foarte minuțios și insistent asupra diferitelor aspecte ale procesului interpretativ și înlăturând, pas cu pas, neajunsurile diagnosticate.

Putem spune cu siguranță că Larisa Șulga-Vichilu a elaborat și a aplicat cu succes propriile principii de predare a disciplinei *Canto*. Metoda folosită de dumneaei a fost bazată pe cunoașterea, conștientizarea și executarea corectă a tuturor elementelor importante ale tehnicii vocale: utilizarea registrelor, lărgirea ambitusului, dicția, frazarea etc. Însă, cea mai mare valență o atribuia respirației, considerând-o un pilon pe care se bazează emisia corectă a sunetului.

Profesoara pune un accent deosebit pe exercițiile de încălzire a vocii, ținând sub control respirația, poziția, legătura dintre registrul de piept și cel de cap, emisia sunetului și înlăturarea cântului forțat. În scopul dezvoltării respirației costo-diafragmatică, în afară de exercițiile de respirație, recomanda o gimnastică specială pentru tonificarea musculaturii abdominale, care mai târziu se demonstra a fi de mare ajutor în susținerea vocii. Iată un exemplu de exercițiu recomandat care se va repeta de 10 ori în fiecare zi:

1. Întins pe spate, palmele se așează sub ceafă și picioarele se ridică în sus.
2. Capul ridicat de la podea sub un unghi de 40 de grade.
3. În timpul inspirației, apropiem capul de genunchi, apoi revenim în poziția inițială, expirând tot aerul.

O deosebită atenție acorda ținutei și poziției corecte a corpului care favorizează toate procesele implicate în actul de cânt. Cu privire la ținuta corpului, Octav Cristescu, în cartea *Cântul*, remarcă următoarele: „Controlarea permanentă a atitudinii corpului în viața de toate zilele și în timpul activității artistice, folosirea exercițiilor zilnice de suplețe și respirație înlesnesc obținerea unei ținute corecte” [3 p. 61]. Ținând cont de această idee, L. Șulga recomanda elevilor următoarea poziție a corpului:

- picioarele amplasate unul lângă altul;
- spatele drept;
- umerii lăsați puțin în spate, nicidecum încordați;
- capul drept;
- mâinile relaxate, lăsate în jos.

În timpul orei de canto, pentru a evita încordarea emisiei sunetului, profesoara propunea un moment de relaxare a corpului prin diferite exerciții, de exemplu: scuturarea brațelor, rotirea părții superioare a corpului și a capului, plimbatul, începând cu o mișcare încetă și terminând cu mișcări rapide.

Fiind profesoară și metodistă de vocație, Larisa Șulga-Vichilu a elaborat și a ținut mulți ani cursul didactic *Metodica de predare a disciplinei „Canto de estradă și jazz”*. Absolvenții dumneaei, probabil, țin minte un caietel verde unde profesoara nota cele mai importante și utile informații ce se refereau la meseria unui vocalist. Cu toate acestea, niciodată nu era cu „nasul în conspect”, vorbea despre tehnica vocală liber și însuflețit, improvizând pe parcursul desfășurării gândului. În cadrul discuțiilor, foarte competent și convingător demonstra studenților problemele concrete care pot apărea în lucrul cu elevii, explicând în mod accesibil, dar și cu o mare doză de artistism, natura deficiențelor tehnice și propunând metode de depășire ale acestora.

Având o colecție bogată de discuri, invita studenții la ea acasă unde ascultau împreună înregistrări ale diferitelor genuri de muzică, discutând despre stilurile muzicale, analizând maniera interpretativă a cântăreților etc. La aceste dezbateri se alătura și soțul Larisei Șulga, Vladimir Vichilu, fiind și dumnealui un cântăreț de operă și un excelent pedagog de canto.

Recomanda studenților și lectura unor cărți de specialitate, analizând secvențele din aceste surse ulterior la lecții. Și, totuși, cea mai mare valoare a cursului predat de dumneaei au fost cunoștințe dobândite din experiența proprie. Aceste cunoștințe de neprețuit pe care Larisa Șulga-Vichilu le transmitea cu mult drag studenților, au fost de mare ajutor celor care au avut dorință de a înțelege esența artei cântului.

Nu este un secret că metoda de predare a cântului în domeniul muzicii ușoare foarte des se bazează pe copierea manierei interpretative a unor cântăreți cu renume. La etapa incipientă a studiilor, Larisa Șulga uneori permitea elevilor să imite „idolii”, dar treptat îi îndemna și îi învăța să renunțe la aceasta, dezvoltându-și calitățile proprii ale vocii. Deloc întâmplător este faptul că toți discipolii profesoarei se bucură de o manieră interpretativă individuală bine pronunțată.

Posedând o școală academică de canto, fiind o cântăreață de operă, dar având și o experiență bogată în interpretarea cântecelor și romanțelor, Larisa Șulga-Vichilu acorda o atenție permanentă studierii specificului cantoului de estradă și jazz, comparându-l cu *belcanto* sau cu alte maniere de cânt dezvoltate de-a lungul timpului (reflecțiile mentorului asupra tehnicii vocale, examinate prin prisma evoluției istorice, le putem desprinde din eseu dumneai publicat în anexă la prezentul articol).

Lecțiile de canto ale doamnei Larisa Șulga-Vichilu depășeau foarte des orele stabilite în orar. Lucra cu studenții atâta timp cât era necesar, înlăturând, asemenea unui sculptor, ceea ce era de prisos și șlefuiind cu stăruință acel material în care a intuit contururile viitoarei creații numite *Vocea cântărețului*. Niciodată, pe cât n-ar fi fost greu, nu-și pierdea curajul, câteodată chiar făcând imposibilul: cei care nu cântau, nu auzeau, nu înțelegeau, peste un anumit timp, deveneau o „creație” aproape perfectă, o minune asemănătoare statuii lui Pygmalion.

Cuvânt de apreciere

Generalizând cele expuse, putem conchide că Larisa Șulga-Vichilu a adus un aport remarcabil în dezvoltarea artei muzicale din Republica Moldova. Activând în calitate de solistă a Operei Naționale, evoluând pe scena Filarmonicii, realizând înregistrări pentru fondul Companiei Publice Teleradio-Moldova, s-a manifestat ca un promotor al valorilor perene spirituale naționale și universale. Fiind profesor și metodist de vocație, știa să le transmită tinerilor cântăreți bogata sa experiență artistică și pedagogică. A pregătit mulți discipoli care activează în domeniu, continuând și dezvoltând principiile artistice și metodice ale interpretei și pedagogului Larisa Șulga-Vichilu.

Era o persoană onestă, sinceră și deschisă, nu tolera nedreptatea, spunea adevărul în față, chiar în pofida posibilelor consecințe. Totodată, fiind în aparență o femeie puternică și fermă, a avut un suflet fragil și sensibil, receptiv față de orice semn de bunătate. A lăsat o urmă de neuitat și niște amintiri foarte pătrunzătoare care vor rămâne în sufletele discipolilor și colegilor.

În semn de omagiu pedagogului Larisa Șulga-Vichilu, prezentăm un eseu semnat de dumneai în 2006 care se publică aici în premieră (redacția științifică: dr. E. Nistreanu). Sperăm că materialul propus va fi de folos celor care studiază canto și, în special, istoria artei vocale.

Larisa ȘULGA-VICHILU Tehnica vocală în dezvoltare istorică

Problemele teoretice și practice ale tehnicii vocale trebuie examinate sub aspectul evoluției istorice. Pe parcursul timpului, stilurile muzicale se schimbă, apar noi genuri care necesită alte culori vocale și alte metode de emisie a sunetului. Prin urmare, tehnica vocală variază în funcție de exigențele timpului, conformându-se valorilor estetice ale epocii.

Prin tehnică vocală trebuie să înțelegem, în primul rând, utilizarea diferitelor registre vocale, folosindu-le în diverse combinații. În trecut, cântul se baza pe două registre: toracic și de cap (falset). Această tehnică a fost folosită în cântul popular, dar și în primele etape ale dezvoltării artei interpretative profesionale de operă (sec. XVII-XVIII). Este remarcabil faptul că partidele vocilor masculine se bazau doar pe registrul toracic, ceea ce presupunea un cânt larg și lent într-un diapazon limitat în înălțime.

Sfârșitul secolului al XVIII-lea a fost marcat de dramatizarea semnificativă a artei vocale, de amplificarea spiritului eroic în acest domeniu. Muzica vocală, adresată unui auditoriu numeros, era interpretată în săli mari și însoțită de o sonoritate orchestrală mai puternică, ceea ce a dus la intensificarea sunetului și la ridicarea ambitusului vocal. În astfel de condiții cântăreții s-au văzut nevoiți să schimbe tehnica de emisie vocală. Falsetul a fost înlocuit cu o fonație mixtă (mezzo-petto) care a necesitat mărirea intensității sunetului în registrul superior, dar și amplificarea respirației. Respirația clavicular-toracică a fost înlocuită cu cea costo-abdominală, ceea ce a conferit vocii o mai mare forță și un colorit eroic.

Secolul al XIX-lea a reprezentat apogeul dezvoltării artei vocale. În multe țări din Europa au fost instituite școli vocale, care aveau la bază atât caracteristici comune cât și particularități naționale. Cel mai înalt nivel de dezvoltare l-a atins școala italiană de canto, exercitând astfel o puternică influență asupra evoluției tuturor școlilor vocale europene. O întreagă pleiadă de maeștri ai artei vocale italiene au demonstrat minuni

de posedare a vocii în toate registrele, inclusiv o tehnică strălucită în interpretarea virtuoză a partidelor. În această etapă a dezvoltării tehnicii vocale, respirația toracică a fost înlocuită cu cea diafragmo-abdominală, care a dat vocilor forță și volatilitate și le-a îmbogățit cu noi armonici. Asemenea practică de combinare a registrului toracic și cel de cap a condus la o sunare uniformă a vocii în cadrul întregului diapazon de două octave. Putem afirma că amestecarea și combinarea registrelor constituie una dintre principalele realizări ale artei vocale din secolul al XIX-lea.

Secolul al XX-lea se caracterizează, pe de o parte, prin dezvoltarea rapidă a muzicii de estradă, iar pe de altă parte, prin apariția unor mijloace tehnice speciale folosite în scopul amplificării sunetului vocal. Sfera muzicii ușoare este foarte variată, din punct de vedere stilistic, fiecare gen necesită o sunare aparte, individualizată, determinată de intensitatea și de caracterul emiterii sunetului, de timbrul specific al vocii. Dacă, de exemplu, în muzica rock sunt folosite articularea accentuată și un atac dur, ceea ce corespunde tensiunii înalte, proprii acestui stil, atunci interpretarea vocală în domeniul jazzului necesită un sunet moale, rotunjit, volumetric, cu un timbru specific registrului de cap. Unele probleme speciale de interpretare le înaintează genul musical, care necesită o respirație bine dezvoltată, tranziții nivelate din registrul pectoral în cel de cap și tehnică vocală impecabilă în întregul diapazon. O manieră aparte este caracteristică interpretării romanței care, de asemenea, ocupă un loc remarcabil în cultura muzicală din zilele noastre. Romanța cere din partea interpretului o atenție deosebită față de cuvântul poetic și o emisie a sunetului deosebit de flexibilă, care ar permite redarea plastică și detaliată a unei game largi de sentimente exprimate în text.

Trebuie remarcat faptul că nici interpretarea muzicii pop nu este mai puțin dificilă. Microfonul și aparatajul amplificator au impulsivat căutarea a noi tehnici de emisie a sunetului. Cântarea la microfon cere vocalistului dozarea corectă a respirației, care trebuie să fie reglată cu ajutorul mușchilor abdominali, în timp ce vocea se va emite ușor, fără forță. Dicția trebuie, de asemenea, să fie subordonată unei vocalizări moi: articularea organizată astfel încât pronunțarea cuvintelor să nu blocheze fluxul de aer. O atenție deosebită trebuie acordată consoanelor care, fiind pronunțate printr-un atac dur, ar crea „explozii” dinamice amplificate de microfon.

În ultimul timp, în muzica pop și rock se practică un nou tip de emisie a sunetului, așa-numitul „mix”, care ocupă un loc mediu între falset și fonația toracică [4]. Procedeele menționate favorizează lărgirea diapazonului, îndeosebi în registrul acut, oferind vocii cântărețului o originalitate timbrală.

Conștientizând particularitățile stilistice ale muzicii interpretate, alegând procedeele tehnice vocale corespunzătoare, controlând mereu procesul de respirație, de emisie a sunetului, de schimbare a registrelor, cântărețul va fi capabil să își folosească vocea ca pe un instrument perfect pentru a reda multitudinea de imagini ale operei interpretate.

Referințe bibliografice

1. Larisa Șulga: dosar. Chișinău, Arhiva AMTAP.
2. ГЛИНКА, М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио (для среднего голоса). Москва; Ленинград: Гос. муз. изд-во, 1951.
3. CRISTESCU, O. *Cântul*. București: Editura Muzicală, 1963.
4. КОРОБКА, В. *Вокал в популярной музыке: Метод. пособие*. Москва: Студия популярной музыки «Рекорд», 1989.

INTERDISCIPLINARY VIEW ON THE THEORY AND METHODS OF MUSIC PEDAGOGY

CONTEXTUL INTERDISCIPLINAR AL TEORIEI ȘI METODICII PEDAGOGIEI MUZICALE

BOHDAN KINDRATIUK¹,

candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Art Studies, Docent,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine, Ivano-Frankivsk

CZU 78.01:37

Current trends in the development of the methodological basics of music pedagogy are considered in the context of the interdisciplinary strategy of scientific research with the cultural vector prioritized within its framework. The article discusses options of the implementation of this strategy at the intersection of music pedagogy and ethnopsychology, culture history, organology, and in particular, campanology. It draws attention to the importance of the synthesis of arts in the education of future music teachers as one of the conditions for the development of their professional competencies.

Keywords: music pedagogy, methodology, interdisciplinarity, scientific sources, synthesis of arts, content of education, teaching methods

În prezentul studiu sunt evidențiate tendințele actuale de dezvoltare a bazelor metodologice ale pedagogiei muzicale în contextul strategiei interdisciplinare a cercetării științifice, în cadrul căreia se acordă prioritate vectorului culturologic. De asemenea, sunt evidențiate câteva aspecte de implementare a acestei strategii la nivel de întretăiere a pedagogiei muzicale cu etnopsihologia, istoria culturii, organologia și, în special, cu știința campanologică. O atenție deosebită în educarea viitorilor profesori de muzică se acordă sintezei artelor, aceasta fiind una dintre condițiile esențiale ale dezvoltării competențelor lor profesionale.

Cuvinte-cheie: pedagogie muzicală, metodologie, interdisciplinaritate, surse științifice, sinteza artelor, conținut educațional, metodică de predare

Introduction

Among the modern methodological basics of music pedagogy that are common in the global scientific space as well as in Ukraine, we will, first of all, name the following theoretical approaches: systemic, phenomenological, synergetic, hermeneutic. Its principles are an equally important component of the methodological fundamentals of school and university music pedagogy. The organization of the educational process now successfully uses both personal and activity-focused starting points that appeal to a systematic approach as well as those oriented to interdisciplinarity, namely the cultural, ethnopedagogical, and anthropological ones. Finally, the set of methods as the third component of the methodological fundamentals of music pedagogy is produced from the already mentioned theoretical approaches and the principles outlined in their framework, namely methods of studying educational experience, theoretical research paths and mathematical methods [1 p. 22-29].

Ethnology in the educational process

The main guideline in our theoretical and methodological search was an interdisciplinary strategy with a dominating cultural vector. It corresponds to the logic of the development of science and education in the context of globalization and postmodern worldview. In this regard, such an initial provision as nationality (a combination of the national and universal that is, the national orientation of upbringing, the formation of national consciousness, a respectful attitude to culture, spiritual heritage, traditions and customs of people living in Ukraine) is of particular importance among the principles of upbringing in the educational work with Ukrainian students. One of the starting conditions for working with future musicians and teachers is also the principle of ethnicization (filling the upbringing with national content)

¹ bohkind@ukr.net

and the relevant principle of cultural congruity (an organic connection to the history of the people, their language, cultural and family traditions, folk art, crafts, provision of spiritual unity, continuity of generations) [2 p. 316-317].

While building the independent Ukrainian state, following the methodological fundamentals of music pedagogy it required addressing the work of researchers prohibited in the former Soviet Union, a special research, a systematization of scientific sources with the aim to write research relevant to the new social needs. Indeed, the implementation of the concept of the «New Ukrainian School» puts modern requirements on the level of competence of a modern teacher, in particular, a music art teacher. Its increase is facilitated by the transition from traditional pedagogical thinking to the paradigm of practically-oriented knowledge of a new type.

The idea of the priority of the interdisciplinarity of the musical and pedagogical research determined the logic of our research at the intersection with culture science, culture history [3], ethnopsychology, organology, in particular, campanology, etc. One of the first steps in this direction was a theoretical and methodical joint study with Svitlana Lytvyn-Kindratiuk on the problems of psychological and pedagogical design of a healthy lifestyle for schoolchildren from the perspective of preventive ethnopsychology and ethnopedagogy. The development of psychological and pedagogical preventive programs aimed at improving the quality of life of schoolchildren and the formation of their health awareness involves primarily the use of ethnology. The latter allows diversifying significantly the options for using the social and cultural experience of the people in the educational process, which involves the development of special methods of ethnologically-focused disease prevention while taking into account the characteristics of child psychology.

Among such events, we proposed music therapy programs using Ukrainian folk songs, justified the provision on appropriateness of their use as a means of preventive influence in the structure of psychological and pedagogical preventive programs for the organization of a healthy lifestyle for schoolchildren. The folk song not only helps enrich the acoustic environment in an educational institution, but it also has a positive effect on the well-being of the participants in the pedagogical process, helps to strengthen stress resistance, and thereby, contributes to the development of health awareness [4]. In this «communication» of spiritual experience with the national treasure, the use of modern approaches to the perception of musical works within the framework of the communication theory as a condition for deep interaction with them brings considerable benefit. Our studies of the perception of their own works by contemporary composers also benefit the students [5].

The musical culture of the past from the viewpoint of various art forms

In order to better study the origins of Ukrainian music and determine the features of the development of students' historical and music competence, we, for the first time, collected and systematized materials on the music art of the Galician-Volhynian Principality (12th-14th centuries). The music of this period was an important but unexplored historical stage which ensured the development of Ukrainian music after the fall of the Kyivan Rus. We considered the folk art, instrumental culture, the music life of the royal court and the city, church singing, bell-ringing. A separate chapter «Education and Music» outlines the regional features of the development of the relationship between church painting and singing (it was synthesized with the word and music into a liturgical action), the long-standing need to attract the younger generation not only to singing, but also to playing different musical instruments, the then current importance of handwritten liturgical books as textbooks, the role of sextons in teaching children to sing, the important place of bell-ringing in church music [6 p. 95-104]. It is not by chance that Elmar Arro considers the influence of the church bell music as one of the special factors of the East European culture history, the impact on morality, customs and a deep mark of this branch of art in musical folklore; it contributed to the development of church singing, in particular, it was not only the basis for the development of its polyphony, but also helped the formation of the so-called national schools of sound in Belarus, Russia and Ukraine [7 p. 30].

It is quite natural that for the first time in Ukrainian music ethnopedagogy, we examined the problems of strengthening the spiritual health of schoolchildren by means of the church bell music. Using a wide source base we highlighted the history of their introduction and use from the time of Ukrainian Rus, showed the place of bell-ringing in the church ritual and folk customs as well as the ways of attracting modern children and adolescents to the perception of bell music in Health Awareness, Literature, Music and other subjects, in extracurricular work [7].

We are guided by the appeal of Vira Svientsitska (1913–1991) regarding the study of the musical culture of the past from the point of view of various art forms and the need to remember the creation and perception of its works in their interconnection. Therefore, as a rule, we illustrate our scientific works, thereby contributing to the expansion of the circle of sources from musical iconography. We first examined the written and artistic works of the ingenious Taras Shevchenko (1814–1861) as important sources of campanology [8]. The wide and peculiar display of images of bells and bell-ringing in the Kobzar's prose and poetry helps to verbally describe the data documented with a brush and pencil. Accordingly, such a study contributes to a better description of the bell-ringing culture of Ukraine.

Our research of the multivolume History of Ukrainian Literature by Mykhailo Hrushevskyi (1866–1934) as an important organological source contributes to the best motivation of students to study the synthesis of art (one of the conditions for the deep perception of musical works) [9]. Its wealth of factual material selected from folklore, written literature, epos, Christian folk poetry, legends, polemic hard to interpret works are introduced into musicological circulation. The systematized data showcase the long-standing existence of musical instruments, their functions and performing art in the picturesque fabric of people's life.

For example, it is useful to remember the instructions of the polemicist Ivan Vyshenskyi (between 1545-1550 – after 1620) regarding the public reading of his works for those who learn to play musical works today, and in particular, for those seeking to fully reveal the figurative content of the composition. A well-known church figure strongly believed that a better perception by those present was possible if his works were accompanied by «appropriate pauses, intonations, emphasizing strong paragraphs and reciting with shades of irony, pathos along with the calm information flow of thoughts – then those writings first gained «their truth», conveyed the train of thought, temperament, emotion of the author – and made the corresponding impression» [9 p. 128]. Consequently, after citing this literary fragment, the teacher leads students to the conclusion that the recipients of the interpreted musical works should pay attention to the presence of such interpretive signs in the character of the performance using a particular musical instrument.

Bell-ringing culture

Attracting attention to bell-ringing is facilitated by the information from the folk art of Ukrainians collected for the first time on the basis of studying the corpus of sources, by systematizing the information about the display of the components of the bell-ringing culture in it. It shows the great prevalence of bells and bell-ringing as an important attribute of everyday life, the richness of their symbolic and metaphorical imagery, and succinct typization [10 p. 505-543]. The respect for bell-ringing is facilitated by the study of the works of Ukrainian prose writers and poets, their systematic display of images of xylons and bells, their music [10 p. 544-600]. This helps fill the gap of researchers' past inattention to various aspects of mentioning the bells, describing their sound, the consolidated use of their images and symbols, metaphors «bell», «bell tower», «bell-ringing», «bell-ringer», etc. We have shown a wide display of bell-ringing in visual arts [10 p. 601-637]. We emphasize to students that the information learned will become especially useful to them as future parents, teachers, classroom teachers, lecturers, simply educated citizens of Ukraine, that is, everyone who is interested in the art of bell music, its educational and health improvement potential. This is especially facilitated in the lessons of music pedagogy by getting acquainted with the systematized information on displaying the bells music in creative works of Ukrainian composers [10 p. 638–682].

The compiled «Instruction for the Listener of Concert Music», as well as the purposeful development of the students' emotional culture contributes to deepening the educational influence of works of musical art on the personality. In our experience, the «Dictionary of Aesthetic Emotions Existing in Music as Signs of the Sound Character» by Vladimir Razhnikov, a description of the levels of perception of music, for example, by Myron Bendyk, also help in our work experience. Organizing that in the lessons at a secondary school is facilitated by the system of recommendations for the teacher «There is not a Discipline Problem during the Lesson, but a Problem of Interest Development».

Conclusions

Modern trends in the development of the methodological fundamentals of music pedagogy require to be considered in the context of an interdisciplinary strategy for scientific research and prioritizing the cultural vector. The options for implementing this strategy are effective at the intersection of music pedagogy with ethnopsychology, culture history, organology, in particular, campanology. Attention to the importance of synthesizing the arts in the education of future music teachers contributes to the better development of their professional competencies as a condition for successful work with the younger generation, its active involvement in the diverse life-giving world of art.

Bibliographical references

1. ОЛЕКСЮК, О. *Музична педагогіка*: навч. посіб. Київ: Університет ім. Бориса Грінченка, 2013. 248 с.
2. ФІЦУЛА, М. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с. (Серія «Альма-матер»).
3. ЯЦІВ, І. Культурологічні орієнтири музичної педагогіки в творчості Богдана Кіндратюка. В: *Вісник Прикарпатського університету: педагогіка*. Івано-Франківськ, 2014. Вип. 51. С. 57–66.
4. КІНДРАТЮК, Б. Музикотерапія, музикопрофілактика й українська народна пісня. В: ЛИТВИН-КІНДРАТЮК С., КІНДРАТЮК, Б. *Народознавство та організація здорового способу життя школярів*: монографія / НМЦ «Українська етнопедагогіка та народознавство» АПН України та Прикарп. нац. ун-ту імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: Вид-во ПрикНУ імені Василя Стефаника «Плай» 1997. С. 214–252.
5. КІНДРАТЮК, Б. Вивчення особливостей сприйняття сучасними композиторами власних творів як умова глибокої взаємодії з ними. В: *Вісник Прикарпатського університету: мистецтвознавство*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 1999. Вип. I. С. 53–57.
6. KINDRATYUK, V. *Essaysof musical art of Galician-Volhynian Principality* / ред. і авт. переднього слова Юрій Ясіновський. Ivano-Frankiv'sk – Lviv: Ivan Krypiakievych Institute of Ukrainian Studies of National Academy of Sciences, 2001. 144 с. (Історія української музики: Дослідження, вип. 9 / In-tof Ukrainian Studies im. Ivan Krypiakievych NAS Ukrainian).
7. KINDRATYUK, V. *Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів: етнопедагогічний аспект*: навч.-метод. посіб. / НМЦ «Українська етнопедагогіка та народознавство» АПН України та Прикарп. нац. ун-ту імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: Лілея–НВ, 2005. 270 с.
8. KINDRATYUK, V. *Bells and bell towers in Taras Shevchenko's creative work*. Ivano-Frankiv'sk. Published by Precarpathian Vasyl' Stefanyk National University, 2013. 44 p. (Bell-Ringing Culture of Ukraine: Researches, Issue 3 / The Centre for Bell-Ringing Research Precarpathian Vasyl' Stefanyk National University).
9. KINDRATYUK, V. «*The History of Ukrainian Literature*» by Mykhaylo Hrushevskiy as an Organological Source: Monography, 2-nd edition / scientific editor Yuriy Yasinovskiy. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Press, 2017. 202p. (The History of Ukrainian Music. Researches, Issue 5 / The Centre for Bell-Ringing Research at the Higher State Educational Establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»)
10. KINDRATYUK, V. *Дзвонарська культура України*: монографічне дослідження / наук. ред. Юрій Ясіновський. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника, 2012. 898 с. + CD (Історія української музики: Дослідження, вип. 19 / Ін-т українознавства ім. Івана Крип'якевича НАН України).

РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО

LUCRUL CU STUDENȚII DE DIFERITE SPECIALITĂȚI ÎN CADRUL LECȚIILOR LA DISCIPLINA PIAN GENERAL

WORKING WITH STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALITIES IN THE GENERAL PIANO CLASS

ЛЮДМИЛА РЯБОШАПКА¹,

доктор искусствоведения, профессор,
Академия музыки, театра и изобразительных искусств

CZU [780.8:780.616.433]:372.8

Данная статья посвящена некоторым особенностям работы со студентами разных специальностей в классе Общего фортепиано. Специфика этого предмета заключается в преподавании навыков игры на фортепиано будущим композиторам, духовикам, струнникам, вокалистам, музыковедам, народникам, дирижёрам хора. Владение данным инструментом студентами разных специальностей необходимо для занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам: истории музыки, сольфеджио, гармонии, анализу формы, полифонии, для изучения произведений по специальности. Знание партии солиста и фортепианного аккомпанемента поможет будущим музыкантам в исполнительской и педагогической практике.

Ключевые слова: общее фортепиано, специфика преподавания, студенты разных специальностей, исполнительство, аккомпанемент, музыкально-теоретические дисциплины, педагогическая практика

În acest articol sunt abordate unele particularități ale lucrului cu studenții de diferite specialități în cadrul lecțiilor la disciplina Pian general. Specificul obiectului constă în predarea și formarea deprinderilor de a cânta la pian a viitorilor compozitori, suflători, vocaliști, violoniști, interpreți la instrumentele populare și dirijori de cor. Icusința de a mânui pianul cu dibăcie de către studenții de diferite specialități este necesară pentru implementarea ei în cadrul diverselor activități muzical-teoretice: istoria muzicii, solfegiu, armonia, analiza formei, polifonia etc. Abilitățile câpătate pe parcursul lecțiilor teoretice vor putea fi aplicate cu succes în practica de interpretare și cea pedagogică a viitorilor muzicieni.

Cuvinte-cheie: pian general, specificul predării, studenți de diferite specialități, interpretare, acompaniament, discipline muzical-teoretice, practică pedagogică

This article focuses on some particularities of working with students of different specialties in the classes of the General Piano discipline. The specificity of the subject consists in teaching piano playing skills to future composers, wind instruments players, vocalists, musicologists, violinists, performers of folk instruments and choir conductors. The ability of skillfully playing the piano by students of different specialties is necessary for their classes in musical and theoretical disciplines: music history, solfeggio, harmony, analysis of forms, polyphony and for studying specialized works. The knowledge of the soloist's part and the piano accompaniment will help the future musicians in their interpretative and teaching practice.

Keywords: general piano, specifics of teaching, students of different specialties, interpretation, accompaniment, musical-theoretical disciplines, pedagogical practice

Введение

Существует распространённое мнение о том, что специфика предмета Общего фортепиано заключается в слабом владении фортепиано студентами разных специальностей. Известный пианист Борис Березовский сравнивал уровень владения фортепиано инструменталистами, со степенью использования английского языка, как иностранного, русскоязычным населением. Уровень знаний может быть очень разный, но без него невозможна дальнейшая практическая работа.

¹ eplugarev@mail.ru

Учебный процесс показывает, что ни один студент не может обойтись без умения играть на этом инструменте на занятиях по истории музыки, сольфеджио, гармонии, полифонии, анализу музыкальной формы. При знакомстве с разучиваемым по специальности произведением, необходимо услышать звучание мелодии, ритма, гармонии, понять строение музыкальной формы, технических деталей, аккомпанемента, выявить музыкальное содержание.

Уровень подготовки у студентов не пианистов достаточно пёстрый. Многие зависят от среднего музыкального образования, которое они получили. Инструменталисты занимаются по фортепиано с 1-2 класса музыкальной школы, более сложная ситуация у студентов-вокалистов, которые часто поступают без музыкальной подготовки. Это связано со спецификой их специальности, так как они начинают обучаться Сольному пению с восемнадцати лет. Самое лучшее владение фортепиано, чаще всего, у музыковедов и композиторов, так как они на этом инструменте занимаются с детства.

Работая со студентами разных специальностей, приходится сталкиваться с неравноценной подготовкой их по специальности и по фортепиано, что приводит к различным трудностям в учебном процессе. С первых уроков необходимо найти для каждого студента свою мотивацию, аргументы в целесообразности освоения достаточно трудного для них инструмента во взрослом возрасте.

Работа с музыковедами и композиторами

На начальном этапе преподавательской деятельности в мой класс были распределены студенты разных специальностей. Среди них были музыковед и композитор, очень хорошо владевшие инструментом, закончившие Специальную Музыкальную школу-десятилетку им. Е. Коки у знаменитой в то время учительницы Лии Эммануиловны Оксинайт. Увидев молодого, неопытного преподавателя, они заявили, что им в моём классе делать нечего. Они хорошо владеют фортепиано и поэтому свою минимальную программу для экзамена или концерта, они всегда осваивают.

Студент-музыковед был убеждён, что он может и без игры на инструменте рассказать мне всё об изучаемом произведении, о строении формы, гармонии, полифонии и т.д. Однако, он был озадачен, когда я его попросила описать музыкальный образ в прелюдии К. Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна», а также средства его художественного воплощения. Генрих Гейне говорил, что «видимое произведение гармонически выражает невидимые мысли» [1]. Здесь надо было знать музыку, то есть сыграть пьесу и услышать её. И только озвучив музыкальный текст, можно получить представление о его художественном содержании и почувствовать удовольствие от самого процесса игры. С изучения гениальной пьесы К. Дебюсси, начались наши продуктивные занятия, результатом которых были успешные выступления на концертах и экзаменах. После окончания Консерватории, этот студент стал работать на Телевидении звукорежиссером. Его обязанности заключались в подборе музыкальных отрывков из произведений для телепередач и фильмов. Именно понимание музыкального образа, звуковое содержание произведения ему было необходимо для применения в своей практической работе. Таким образом, исполнение на уроках Общего фортепиано произведений И.С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, К. Дебюсси, П. Чайковского и др., развитие музыкального кругозора обогатили его музыкальную эрудицию, что послужило основой для его дальнейшей профессиональной деятельности.

Ещё один случай был связан со студентом-композитором, который также был учеником Лии Эммануиловны Оксинайт, владел фортепиано на уровне пианиста, свободно читал с листа, обладал технической исполнительской свободой. Для него фортепиано должно было быть лабораторией для собственного сочинения, а мотивация заключалась в возможности узнать и сыграть как можно большее количество произведений современной музыки XX века. Мы с ним играли разнообразный репертуар в ансамбле для двух роялей: «Голубую рапсодию» Д. Гершвина, Концерты для фортепиано О. Тактакишвили и Г. Галынина, пьесы С. Прокофьева и К. Дебюсси, Прелюдии и фуги Д. Шостаковича, а также классические произведения И.С. Баха. Г.Ф. Генделя, В.А. Моцарта, И. Гайдна, Л. Бетховена. После окончания консерватории, этот студент работал

пианистом на круизном теплоходе. Спустя некоторое время, он мне сообщил, что играет там не джаз, а классику: произведения, которые когда-то играл в классе Общего фортепиано. Будучи ещё студентом, он увлекался джазовыми импровизациями, по поводу которых я ему говорила, что американские музыканты их играют лучше, а мы сильнее в классическом репертуаре, у нас лучше школа и богаче традиции. Студенты, обучавшиеся в музыкальных учебных заведениях бывшего СССР, лучше понимают классический репертуар, так как уровень консерваторского образования у нас достаточно высокий. Это и подтвердилось в его дальнейшей практической деятельности.

Предмет Общее фортепиано у струнников и вокалистов

Известны крылатые слова Антона Рубинштейна о том, что все умеют играть, но не многие интерпретируют [2], раскрывают художественное содержание музыкального произведения. Чувства, эмоции должны вдохнуть жизнь в то, что играешь. Для развития данных способностей необходимо прививать эти качества студенту с помощью изучения разнообразного художественного репертуара, а также личного показа педагога, как на уроке, так и на сцене.

Однажды я столкнулась ещё с одним необычным явлением в моей практике: нежеланием студента вкладывать свои эмоции в музыкальное исполнение, при этом, он достаточно хорошо владел инструментом. Его аргументом являлось то, что он не знает, о чём думал, например, композитор Морис Равель, когда сочинял достаточно сложную, полную блеска пьесу «Альборада». Нам необходимо было расшифровать значение названия этого произведения, понять его содержание и, таким образом, найти звуковые краски для его воплощения. Пьеса очень трудная технически и поэтому при раскрытии эмоционального накала произведения студент испытывал трудности, но в процессе работы он успешно справился с ними и мы решили включить данную пьесу в разнообразную программу сольного концерта, что было впервые. Эти примеры характеризуют сложности учебного процесса, с которыми сталкиваются студенты хорошо владеющие инструментом фортепиано.

Однако, был случай в моей практике, когда студент-духовик пришёл на урок и выразил желание выучить достаточно сложную «Прелюдию» №1, до диез минор С. Рахманинова. Я высказала опасение, справится ли он с таким трудным сочинением, на что он ответил: «А когда я её ещё сыграю?» У него было очень сильное стремление выучить эту прелюдию и убеждение, что именно в Консерватории он может это сделать. При данной мотивации, он добился хорошего результата, так как был очень способным кларнетистом. Его любовь к музыке проявилась в работоспособности, упорстве в достижении цели. Он занимался по специальности у великолепного музыканта кларнетиста, легендарного Евгения Вербецкого. В исполнении его ощущалось влияние тонкой музыкальности его педагога, который обладал неповторимо мягким звучанием кларнета. Другой студент-струнник захотел сыграть Концерт В.А. Моцарта №23 ля мажор. Я ему предложила сначала выучить вторую часть, так как она медленная, а затем попробовать, если получится, и третью. К моему удивлению, он принёс на урок обе части и, спустя некоторое время, уже играл третью часть достаточно бегло. В данном случае, ему помогла сама музыка гениального Моцарта, а так же ярко выраженные музыкальные способности на основе очень хорошо развитого слуха, который подсказывал ему интуитивно, как надо играть.

Мне казалось полезным показывать таких одарённых студентов своим коллегам. Однажды, я пригласила Анжелу Соколову, хорошую пианистку, выпускницу профессора В.В. Сечкина, послушать этого скрипача. Он очень успешно справился с техническими трудностями концерта. Я рассказала Анжеле, что этот студент, никогда в своей жизни не играл на фортепиано упражнений Ш. Ганона, этюдов К. Черни, не сдавал технических экзаменов в музыкальной школе и вообще поступил после Музыкального училища им. С. Няги по классу скрипки. С такими студентами интересно заниматься, так как у них очень хорошо развит слух, который им подсказывает многие исполнительские тонкости игры на фортепиано. Технические элементы интерпретации они слышат интуитивно, поэтому, сложные пассажи у них выходят чисто, несмотря на то, что они не получили соответствующую подготовку с детства. Многим фортепиано помогает в освоении своей специальности (сольное пение, скрипка, хоровое дирижирование, композиция, народные

инструменты) и даёт возможность достигать очень хороших результатов. Доказательством является большое желание и успешные выступления студентов на Концертах секции Общего фортепиано. Тематика данных выступлений разная, однако, мы никогда не уменьшаем трудности репертуара, у нас многие концерты программные, посвящённые юбилеям С.В. Рахманинова, П.И. Чайковского, В.А. Моцарта, Фортепианному ансамблю, Джазовым импровизациям. Мы стараемся охватить все вкусы и специальности. Главное в нашей профессии мотивировать студента красотой фортепианной музыки и желанием её сыграть. Можно использовать словесные объяснения музыкального содержания, будить фантазию, использовать разнообразные примеры из природы, живописи, литературы, поэзии, которые вызывают духовные, эмоциональные переживания. Для этого надо стараться прививать студентам любовь к разным видам искусства, учить видеть, чувствовать, познавать красоту в различных проявлениях жизни человека. В дальнейшем барьер непонимания преодолевается, и студент с большим желанием изучает фортепианные пьесы. Если чтение нот с листа у него достаточно хорошо развито, оно позволяет быстрее пройти период разбора, для создания более цельного музыкального образа и придаёт ещё больший интерес к работе на уроке и дома.

С помощью совместного музицирования в 4 руки или в дуэте на двух роялях, изучается больше произведений, как для фортепиано, так и разных переложений для хора, оркестра. Игра в ансамбле с педагогом, или с коллегой из класса вызывает большой интерес у многих студентов. Мы подбираем совместно разнообразный репертуар, он может быть связан с современной музыкой, хотя многим нравятся произведения XIX века (В.А. Моцарт Сонаты для 2 фортепиано, И. Брамс «Венгерские танцы», С. Рахманинов «Пьесы в 4 руки», Сюита Д. Мийо «Скарамуш» и т.д.).

Ансамблевое исполнительство имеет множество положительных моментов, это один из видов совместного музицирования, что очень нравится студентам. На концерте они играют по нотам, а не на память. Особенно им импонирует совместная форма исполнения с педагогом по Общему фортепиано. Можно подобрать интересные произведения для различных инструментальных составов с фортепиано. В большинстве случаев мы работаем со студентами-оркестрантами, для которых интенсивное развитие навыков ансамблевой игры необходимо в их основной специальности.

Студент учится эмоционально передавать музыкальное содержание. У некоторых это получается легко, что связано с наличием исполнительского таланта, другие ставят терпение и труд, самоотдачу во главу угла. Самое верное – это золотая середина, что бывает очень редко. Для людей с развитым воображением любая музыка может быть программна и в тоже время, она не требует конкретного словесного объяснения: «Музыка начинается там, где кончается слово» – эти слова Генриха Гейне выражают сущность и в то же время неопределённость музыкального языка [1]. При этом, возрастает роль и необходимость эмоциональной стороны выражения художественного содержания.

Трудности у студентов возникают в выполнении точного ритма, динамики, штрихов, нюансов. Это связано с недостаточно свободным владением фортепиано из-за чего они играют так, как получается, не учитывая точных музыкальных указаний автора. В данном случае, педагог должен настаивать на медленном темпе исполнения, при котором большинство деталей текста можно исполнить правильно. В дальнейшем, эти недостатки постепенно исправляются. Некоторые вокалисты не обращают внимания в нотном тексте на длинные ноты, паузы, ферматы. В таких случаях, необходимо им напомнить, что ни один дирижёр не будет работать с неритмичным, немusicalным солистом, так как оркестр из 100 человек их ждать не будет. Каждый вокалист должен уважать своих коллег в оркестре, которые чаще всего более опытные музыканты, чем он, и поэтому критически относятся к слабой подготовке некоторых солистов.

Ещё с одним интересным явлением я столкнулась, работая со студентами не пианистами. Это – сценическая подготовка. У каждого из нас во время выступления возникает сценическое волнение. Здесь большую роль играет степень знания музыкального текста на память и сценическая практика. Самая большая сложность для студента во время сценического выступления, помимо

технической, заключается в уверенном владении текстом во время исполнения. Многое зависит от практики эстрадных выступлений, от их количества и качества.

Студенты композиторы и музыковеды во время разбора произведения запоминают тональный план, что им помогает не путать модуляционные переходы из одной тональности в другую во время исполнения на память. Этот метод запоминания их поддерживает на сцене. У них провалов в тексте не бывает. Студенты-инструменталисты больше полагаются на свой хорошо развитый слух, память, обширную исполнительскую практику. У них творческое волнение связано с успешным эмоциональным выступлением. Им нравится играть камерные инструментальные произведения, которые ближе к их специальности. Студенты-вокалисты – это прирождённые артисты. В моей практике не было случая, чтобы когда-либо они отказались от сценических выступлений. Такое впечатление, что они абсолютно свободны на сцене. Несмотря на то, что их подготовка по фортепиано достаточно скромная, они с удовольствием преодолевают волнение и всегда выступают с большим удовольствием, исполняя как сольные пьесы, так и ансамбли, аккомпанементы. Самые музыкальные в моём классе – дирижёры хора. Я всегда удивлялась их бережному прикосновению к инструменту и красоте звука. Один из таких студентов родом был из далёкого южного села, в котором, по-моему, и фортепиано не было. Я была поражена богатством его внутреннего мира, большой любви к музыке и к совершенно новому инструменту, который он видел впервые. Мы с ним с увлечением работали над второй частью Концерта И. Гайдна соль мажор, Инвенциями И.С. Баха, пьесами молдавских композиторов. Работа в студенческом хоровом коллективе с такими прославленными дирижёрами как Георгий Стрезев, Ефим Богдановский, Григорий Косинский, Илона Степан обогатили его слуховую палитру тонкими красками, которые были слышны и в игре на фортепиано. В дальнейшем он стал известным дирижёром, руководителем прекрасных хоровых коллективов, как у нас в стране, так и за рубежом.

Самым большим недостатком в работе со студентами не пианистами, является отсутствие у них достаточного времени для занятий на фортепиано. Многое зависит от наличия инструмента и класса для занятий, а в некоторых случаях от большой занятости по другим предметам или из-за собственной работы. Однако существует неоспоримый аргумент, который связан с их практической деятельностью. В преподавательской работе могут быть частные ученики, а также уроки on-line, во время которых они становятся и педагогами, и концертмейстерами. Таким образом, им самим без инструмента фортепиано не обойтись. Вокалистам необходимо учить целые оперные партии. Не всегда достаточно уроков они получают с концертмейстером. Есть театры, где на этом экономят и тогда им придётся самим становиться пианистами. Поэтому, чем эффективнее они будут использовать свои уроки по Общему фортепиано в учебном процессе, тем легче им будет в их профессиональной деятельности.

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что предмет Общее фортепиано необходим студенту в его дальнейшей исполнительской и педагогической практике. В процессе обучения развивается гармонический, мелодический, полифонический, тембровый слух. Владение фортепиано позволяет студенту знакомиться и исполнять партию аккомпанемента. В течение двух-трёх лет он расширяет знание репертуара, изучает произведения И.С. Баха, В.А. Моцарта, И. Гайдна, Л. Бетховена, П. Чайковского и др. Студент учится аккомпанировать своим ученикам, лучше разбирается с нотным текстом программ по специальности и оперному классу. Участие в концертах и экзаменах развивает его артистизм и сценическую выдержку, вырабатывает уверенность в преодолении сложностей. Знание игры на фортепиано даёт ему возможность стать универсальным музыкантом.

Библиографические ссылки

1. ГЕЙНЕ, Г. *Избранные сочинения*. Москва: Художественная литература, 1989.
2. БАРЕНБОЙМ, Л. *Антон Григорьевич Рубинштейн*. Москва: Музгиз, 1957.

MIKHAIL SECHKIN: CREATIVE PORTRAIT**MIHAIL SECICHIN: PORTRET DE CREAȚIE****INNA HATIPOVA¹,**Doctor of Fine Arts and Cultural Studies, Acting Professor,
The Academy of Music, Theater and Fine Arts

CZU 785.11.071.2(478)

780.8:780.616.433.071.4(478)

The present article reflects the milestones in the life and artistic career of the exceptional conductor, pianist and professor, Master of Arts, People's Artist of the Republic of Moldova, Mikhail Vasilyevich Sechkin. The author reveals M. Sechkin's essential contribution to the growth and consolidation of the national symphony and opera conducting traditions and, last but not least, to the musical education, being an inspiring promoter of professional classical music. In essence, the purpose of this article is to shed light on the multilateral and prodigious activity of the maestro by emphasizing his great influence and defining his role in developing and fostering music in the Republic of Moldova.

Keywords: Mikhail Vasilyevich Sechkin, opera and symphonic conducting, piano performing art, musical education

Articolul dat vizează momentele cruciale care au marcat viața și cariera artistică a distinsului dirijor, pianist și profesor, Maestru în Artă, Artist al Poporului din Republica Moldova, Mihail Vasilievici Secichin. Autorul descrie aportul substanțial pe care l-a adus M. Secichin în formarea și consolidarea tradițiilor naționale în arta dirijorală simfonică și de operă și, nu în ultimul rând, în pedagogia muzicală, fiind promotorul muzicii academice de înaltă calitate. În esență, articolul tinde să pună în lumină activitatea prolifică multilaterală a maestrului, reliefând influența și rolul definitoriu al acesteia în dezvoltarea și promovarea artei muzicale în Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: Mihail Vasilievici Secichin, dirijat simfonic și de operă, arta interpretării pianistice, pedagogia muzicală

Introduction

For thirty years now, Mikhail Vasilyevich Sechkin has made a significant contribution to the development of the musical culture of the Republic of Moldova as an excellent pianist, a wonderful opera and symphony conductor, a sensitive teacher and a prominent music and public figure. Mikhail Vasilyevich has almost always combined three types of activity: pedagogy, concertmaster work and opera and symphony conducting. Especially significant are the results of M.V. Sechkin's activity as a conductor; since 1988, he has created over one hundred opera and ballet productions in the Republic of Moldova and has performed about two hundred chamber-vocal and chamber-instrumental works, compositions for symphony orchestra. The coverage of various areas of musical professional activity indicates, on the one hand, Mikhail Vasilyevich's desire not to be limited to the framework of only one type of creativity; on the other hand, it is a characteristic tendency of contemporary art, when a musician-performer manifests himself as diverse as possible.

M.V. Sechkin's activity as a conductor in the Republic of Moldova

In 1990, the students-pianists of the Moldovan Music University A. Oizboid, A. Kuznetsov and the person writing these lines (who passed into his class after the death of his brother, Professor Vitaliy Vasilyevich Sechkin) successfully completed their conservatory education under his direction; over one hundred vocalists of the same educational institution underwent training in his opera class; among his pupils-conductors are Mikhail Amikhalakioaye, Vladimir Andries, Dumitru Kircumaru, Denis Chausov.

From 1988 to 1990, the author of this article had a chance to study with Mikhail Vasilyevich Sechkin in the special piano class, and since then the creative communication with him, the personal contact and fruitful cooperation have not been interrupted. Since 2000, every five years, we have been preparing concerts dedicated to the memory of Vitaliy Vasilyevich Sechkin, where the piano, vocal and chamber-

¹ hatipovainna@yahoo.com

instrumental compositions of this outstanding musician are played. Our annual creative projects are held in the Organ Hall, the National Philharmonic named after S. Lunkevich, and at the Academy of Music, Theater and Fine Arts. So, in 2004, 2005 and 2010 in the Chisinau Organ Hall, the author of these lines and the students of her class with the National Chamber Orchestra under the direction of Mikhail Vasilyevich performed all the double clavier concertos by J.S. Bach, concertos by W.A. Mozart for two and three clavier (for the first time in Chisinau), as well as a triple concerto by L. Beethoven. Until now, Mikhail Vasilyevich remains my teacher and mentor: He can always be consulted on musical issues and he always knows how to charge other people with his energy, strength of dedication, perseverance and persistence.

The first time I saw Mikhail V. Sechkin was in the summer of 1986 in the apartment of his famous elder brother Vitaliy V. Sechkin, a famous pianist, composer, Honoured Artist of Ukraine, professor of the special piano department of the Kyiv State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky, who moved to Chisinau in 1984 at the invitation of the administration of the Moldovan State Conservatory. That summer, Mikhail Vasilyevich, at the request of his brother, gave me several lessons and pieces of important advice. In 1988, after the sudden tragic passing away of V.V. Sechkin, I continued my conservatory studies in the class of Mikhail Sechkin. Gradually, I got an idea of his creative biography.

Pages of maestro's biography

M.V. Sechkin was born on March 31, 1943 in the Ukrainian city of Kharkov. He received his first music lessons at the age of three from his mother, Maria Klymentyevna Sechkina-Zakharchenko, who, as a representative and follower of the school of the great Russian pianist and teacher Konstantin Nikolayevich Igumnov, worked for more than thirty years at the Kharkov Conservatory. His father Vasiy Fedorovich Sechkin, accountant by profession, was an amateur musician and played a little the guitar.

Having entered the Kharkov secondary special music school at the age of seven, Mikhail Sechkin was admitted to the class of Regina Horowitz (sister of the outstanding pianist Vladimir Horowitz). According to his words, the years from the fifth to the eleventh grades became the most memorable. At this time, the knowledge of the "secrets" of the high pianistic school was being formed. Regina Horowitz was able to interest the student in the idea and the pianistic problems arising from it. In such cases, I could study at home twelve hours a day, without a lunch break. I experienced creative happiness when I was able to „realize" the tasks set at the lesson. And I was really lucky in life: I was a favourite student of Regina Horowitz, I understood her perfectly, and often she was just going to offer something, and I had already fulfilled her wish" [1 p. 223]. During the years of study with R.S. Horowitz and the local philharmonic orchestra, Mikhail Sechkin played the Concerto d-moll (K. 466) by W.A. Mozart, the Concerto-moll op. 16 by E. Grieg and the Concerto No. 2 f-moll op. 21 by F. Chopin. At the final exam, the young musician, along with other compositions of his solo program, brilliantly performed the first Concerto for piano and orchestra by P.I. Tchaikovsky.

In 1966, M. Sechkin graduated from the Kharkov Conservatory as a pianist (at that time already the Kharkov Institute of Arts), taking a special piano course with the head of the department, Professor Mikhail Khazanovsky. At the final state exam, he brilliantly performed Concerto No. 2 for piano and orchestra by S.S. Prokofiev and by the assignment of specialists was left at the department as an assistant. However, his dream of the career of a symphony and opera conductor, which he had had since he was fourteen, led the young musician on another path.

Mikhail Sechkin became interested in conducting in 1957 after visiting the performance of *Aida* by G. Verdi at the Kharkov Opera House. The orchestra was conducted then by Leonid F. Khudoley¹, the pupil of the outstanding Russian conductor Nikolai Samoilovich Golovanov. Young Mikhail Sechkin, conquered by the sound of the symphony orchestra and carried away by the profession of conductor, independently learned to play the trumpet in his school years, and when he was a student, he learned to play percussion instruments, thus studying the orchestra in practice.

1 Note an interesting fact: in the years 1963-1984, L.F. Khudoley was the main conductor of the Moldovan Opera and Ballet Theater and worked in the opera class of the State Institute of Arts named after G. Musicescu.

Determined to become a conductor, Mikhail Sechkin in 1968 entered the faculty training conductors, which had just been opened at the Kharkov Institute of Arts, and a year later he was transferred to the Kyiv State Conservatory named after P.I. Tchaikovsky, where he studied in the class of Professor Mikhail Kanerstein, a student of one of the founders of the Soviet conducting school Nikolai Andreevich Malko. This was followed by an assistant-internship led by the outstanding Ukrainian conductor Stepan Turchak.

After the end of the assistant internship M.V. Sechkin worked for two years as the second conductor of the Zaporozhe Philharmonic Symphony Orchestra, then, on the recommendation of S. Turchak, he was invited to the Donetsk Opera Theater, where he mastered a vast theater repertoire: about 75 opera and ballet productions. During the „Ukrainian” period of his activity, he toured a lot with the symphonic groups of Kiev, Kharkov, Zaporozhe, Donetsk, Dnepropetrovsk, Odessa, Chernivtsi in the cities of the former USSR. In 1971, Mikhail Vasilyevich participated in the All-Union Competition of Conductors in Moscow, where ... „I learned a lot of interesting and useful things professionally. And there he met a native of Kharkov [Vladimir Ivanovich Rudenko – author’s note], who at one time had music lessons with my mother. He was, at that time, director of the Nikolai Golovanov museum, my idol <...>. I had a happy opportunity to study Golovanov’s scores with his notes, to understand the essence of his incomparable interpretations of various works < ... >. I transferred all his priceless notes to my scores and used them in my work>” [2].

Pedagogical activity of Mikhail V. Sechkin

In 1988, on the initiative of the rector of the Moldovan State Conservatory Konstantin Rusnac, M. Sechkin was invited to work as a teacher at in the Department of Special Piano and the Department of Opera Training. The lessons in the specialty Piano Playing with M.V. Sechkin were interesting and productive. Possessing an excellent professional school and encyclopaedic knowledge, Mikhail Vasilyevich always clearly indicated the performing and artistic tasks, paying attention to the problems of the style and creative character of each composer as a whole and the form of the work performed in particular. I remember many works studied with him such as *The Island of Joy* by C. Debussy, the First Concerto for piano and orchestra by P.I. Tchaikovsky, *Chaconne* by J.S. Bach – F. Busoni, Sonata No. 30 by L. Beethoven.

Mikhail Vasilyevich considers the development of piano technique to be a very important moment in the training of a student-pianist. He repeatedly quoted the words of H.G. Neuhaus: „I often remind students that the word „technique” comes from the Greek word *techne*, and *techne* meant art; any improvement in the technique is also an improvement in art itself, which means it helps to reveal the content, „hidden meaning”, in other words, it is the matter, the real flesh of art” [3 p. 13]. That is why M.V. Sechkin strongly recommends that students play scales, as well as the exercises of Sh. Ganon, J. Brahms, A. Cortot, etudes by F. Chopin and F. Liszt. He also tries to train orchestral thinking skills in pianist students so that they can find vivid performing techniques and pedal effects using various comparisons and associations.

At the Moldovan State Conservatory, Mikhail Vasilyevich, at one time, led the student symphony orchestra, was one of the first conductors of the Opera Studio, which continued its activity until the late 1990s and contributed greatly to the training of young singers, instrumental musicians and conductors. The studio’s repertoire included the best works of Western European and Russian opera classics. The operas *Carmen* by J. Bizet and *Boyarynya Vera Sheloga* by N.A. Rimsky-Korsakov were fully prepared. The students of the conservatory, who passed this school, then successfully worked at the local Opera Theater and performed on prestigious opera stages in the world. Let us note the leading vocalists and soloists of the opera studio: Petru Rakovitsa, Natalia Margarit, Lily Sholomey, Yuri Gyska, Robert Khvalov, Stepan Kurudimov, Methodie Bujor, Liliana Lavrik. The orchestra of the Opera Studio had toured in Italy and Spain.

M. Sechkin – a symphony and opera conductor

In the National Opera and Ballet Theater of Chisinau, Mikhail Sechkin for several decades (from 1989) was one of the main conductors, and from 1990 to 1992 he held the post of chief conductor and

artistic director. Here he worked on the staging of the ballets *Romeo and Juliet* by S. Prokofiev, *Spartacus* by A. Khachaturian, the operas *The Wedding of Figaro* by W.A. Mozart, *Don Carlos* by G. Verdi, *Iolanta* by P.I. Tchaikovsky. Among his favourite works are the masterpieces of the Russian opera and ballet classics: *The Tsar's Bride* by N.A. Rimsky-Korsakov, *The Queen of Spades*, *The Nutcracker*, *The Swan Lake* by P.I. Tchaikovsky, *Romeo and Juliet* by S.S. Prokofiev. In parallel with the theater productions M.V. Sechkin showed himself brightly as a conductor of the National Philharmonic named after S. Lunkevich. In 2008-2013, under his leadership the orchestra performed more than twenty concert programs, including premieres of works by P.I. Tchaikovsky (Symphony No. 5, *The Manfred* Symphony), A. Scriabin's Symphonies No. 2 and No. 3, S. Rachmaninoff's Symphony No. 3.

The conductor pays a lot of attention to promoting the works of the composers of the Republic of Moldova. From 2000 to the present, within the framework of the festival, *Days of New Music* M.V. Sechkin with the National Philharmonic Orchestra prepared a series of programs from the works of V. Polyakov, V. Zagorsky, V. Rotaru, A. Luxembourg, O. Negruta, B. Dubossarsky and Z. Tkach. For 30 years of his creative activity in Chisinau, M.V. Sechkin collaborated with all the existing orchestral groups: the Teleradio Orchestra, the National Philharmonic Orchestra, the National Chamber Orchestra, the orchestras of the musical lyceums named after S. Rachmaninoff and C. Porumbescu, the Stefan Neaga College Orchestra, the Youth Symphony Orchestra. In the 1990s, with the staff of the National Opera and Ballet Theater and other orchestras of the capital of the Republic, the maestro successfully toured in many countries of Europe and America: Italy, Spain, Portugal, Switzerland, Romania, Chile.

In Romania, the conductor not only toured, but also worked on a regular basis as a conductor, then as chief conductor of the Botosani Symphony Orchestra (1998-2013). During this period, he prepared about 70 concert programs, which were based on the works of the world concert repertoire, accompaniments of concerts for various instruments with an orchestra, where the soloists were musicians from Romania, Moldova and Russia. M.V. Sechkin particularly emphasizes his cooperation with such Romanian soloists as Dana Borsan, Mihai Ungureanu, Daniel Goiti, Csiky Boldizsar.

Conclusions

The multifaceted and fruitful activity of the musician was marked by diplomas of the Russian Center for Science and Culture: For the promotion of Russian art in Moldova, for cooperation with the Congress of Russian Communities. In 1996, Mikhail Vasilyevich received the honorary title of Honoured Master in Art, in 2018 – People's Artist of the Republic of Moldova. Evaluating the activities of this outstanding musician, determining his contribution to the development of the modern musical culture of the Republic of Moldova, one can clearly see the vector of his life and career – it is a faithful service to music, the cause of musical enlightenment, education, training of young performers and listeners of all generations and ages. M.V. Sechkin's reverent attitude to his profession, his fantastic capacity for work and constant striving for self-improvement and professional growth serve as an example of unlimited devotion to musical art for young musicians.

Bibliographical references

1. СЕЧКИН, М. Р.С. Горовиц в моей жизни. В: РУДЕНКО, Н. *Регина Самойловна Горовиц и её уроки*. Киев: КГВМУ, 2001.
2. БОЛЬШОВА, О. Мой кумир – великий Голованов. В: *Газета «Русское слово»*. Режим доступа: <http://moldovanews.md/30052018/lenta-novostej/173847.htm>.
3. НЕЙГАУЗ, Г. *Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога*. Москва: Музыка, 1982.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЖАЗОВЫМИ СТАНДАРТАМИ В ПРОЦЕССЕ ИМПРОВИЗАЦИИ

PRINCIPII ȘI METODE DE LUCRU CU STANDARDELE DE JAZZ ÎN PROCESUL DE IMPROVIZAȚIE

PRINCIPLES AND METHODS OF WORKING WITH JAZZ STANDARDS IN THE PROCESS OF IMPROVISION

ТАТЬЯНА БЕРЕЗОВИКОВА¹,

доктор искусствоведения, профессор,
Академия музыки, театра и изобразительных искусств

ВЯЧЕСЛАВ ДАШЕВСКИЙ²,

преподаватель,
Академия музыки, театра и изобразительных искусств

CZU 78.036.9:781.65

Джазовые стандарты – важная часть репертуара любого джазового исполнителя. В предлагаемой статье рассматриваются основные принципы и подходы к импровизационной обработке джазовых стандартов. Основное внимание уделяется мелодии и гармонии как важнейшим средствам импровизационного варьирования.

Ключевые слова: джаз, джазовый стандарт, импровизация, тема, обработка темы, мелодия, гармония

Standardele de jazz reprezintă o parte importantă a repertoriului oricărui jazzman. În prezentul articol se discută principiile și abordările de bază ale prelucrării improvizatorice a standardelor de jazz. Atenția principală este acordată melodiei și armoniei ca mijloacele cele mai importante de variere improvizatorică.

Cuvinte-cheie: jazz, standard de jazz, improvizație, temă, prelucrarea temei, melodie, armonie

Jazz standards are an important part of the repertoire of any jazzman. This article discusses the basic principles and approaches to improvising processing of jazz standards. The main attention is paid to melody and harmony as the most important means of improvisational variation.

Keywords: jazz, jazz standard, improvisation, theme, theme processing, melody, harmony

Введение

Репертуар джазовых музыкантов, как правило, складывается из двух частей: собственных, оригинальных композиций и джазовых стандартов. Джазовые стандарты или *evergreens* («вечнозеленые» мелодии) – важная часть репертуара джазового исполнителя. Они являются источником вдохновения для джазменов в любой стране мира. В основе джазовых стандартов лежат преимущественно вокальные пьесы: популярные песни, от эстрадных до детских (например, *By, By, Blackbird* Р. Хендерсона и М. Диксона), отдельные номера из мюзиклов (*My Funny Valentine* из мюзикла *Babes in Arms* Р. Роджерса и Л. Харта), оперные арии (*Summertime* из оперы Порги и Бесс Дж. Гершвина). Меньшую часть стандартов составляют инструментальные темы, сочиненные джазовыми музыкантами (на них нередко впоследствии пишутся слова, что расширяет сферу их применения, превращая в материал для вокалистов).

Причина появления и широкого распространения джазовых стандартов кроется в том, что их знание позволяет джазменам общаться между собой в процессе совместного

1 tberezovicova@mail.ru

2 dashinn777@yahoo.com

музицирования. Владение джазовыми стандартами незаменимо в концертной практике и студийной работе, а также в такой специфической форме исполнительства как *jam-session*, где нередко встречаются музыканты, не знакомые друг с другом.

Музыканты должны постоянно расширять свой репертуар, пополняя его новыми стандартами. При общении с известными джазменами всегда поражает знание музыкантами джазовых стандартов и готовность исполнить их в любом составе. Джерри Кокер говорил, обращаясь к молодым исполнителям: «Сколько бы тем вы ни знали, их не может быть слишком много» [1 с. 28].

В настоящее время насчитывается более полутысячи джазовых стандартов, и их количество продолжает постоянно расти. В помощь джазменам издательства выпускают сборники, где джазовый стандарт выглядит как мелодическая линия, снабженная гармонической цифровкой, а также иногда и некоторыми другими атрибутами, необходимыми для их обработки (*Intro*, *Coda* и др.). Одним из известных источников джазовых стандартов является серия в трех выпусках *The New Real Book*, где собраны наиболее востребованные темы, классифицированные по исполнителям и стилям [2]. Разнообразии материала позволяет учесть личные склонности любого исполнителя.

Вслед за выбором джазового стандарта начинается работа над ним, в процессе которой происходит создание своей собственной исполнительской версии. Здесь на переднем плане оказывается умение творчески подойти к материалу и придать ему форму законченной, обладающей качеством индивидуальности композиции. В процессе создания импровизации важнейшая роль принадлежит мелодии и гармонии, которые должны рассматриваться как два неотделимых друг от друга компонента музыкальной ткани.

Изложение темы

Существует широкий спектр подходов к изложению темы – от строгого следования авторскому варианту до внесения в него кардинальных мелодических, гармонических, ритмических, фактурных изменений. Порой, оригинальная тема стандарта используется лишь как отправная точка для собственной версии, в таких случаях степень изменения может быть весьма значительной, вплоть до использования лишь отдельных узнаваемых деталей (аккордов, мелизмов), воспроизведения стиля или общей эмоциональной атмосферы (как это происходит в исполнении Ч. Кория джазового стандарта *Someday My Prince Will Come* в его альбоме *Acoustic Band*, 1989).

Характерной чертой отношения великих джазменов к стандартам можно считать достижение оригинальности конечного продукта. Эта особенность ясно выявляется при анализе трактовки одной и той же темы разными музыкантами, композиции которых могут кардинально отличаться друг от друга по стилю, тональности, темпу и даже форме. Так, например, известная тема Телониуса Монка *Round About Midnight*, вдохновляющая самых разных исполнителей, в каждой интерпретации звучит по-другому, порой существенно отличаясь по характеру от оригинала. Для сравнения, можно предложить сольный вариант исполнения этой темы самим Т. Монком (например, в записи 1969 г.), Чиком Кориа (в концерте *Solo Piano*, 1983) и Китом Джарретом (*The 100th Performance In Japan*, 1987). Наиболее приближенным к оригиналу вариантом является тема в версии К. Джаррета, который проводит мелодию фактически без изменения, лишь «обволакивая» ее кружевными пассажами и поддерживая изысканными аккордами. Т. Монк излагает тему с многочисленными звуковысотными, ритмическими и гармоническими отклонениями, делая порой мелодию двухголосной за счет добавления «лишних» нот в более высоком регистре. Свободнее всего обращается с темой Ч. Кория, в исполнении которого мелодия оригинала едва прослушивается за многочисленными виртуозными пассажами, трелями, аккордовыми и басовыми вставками.

Нередко в среде солистов практикуется такой подход к изложению темы, при котором она импровизируется по ходу выступления, и варианты ее мелодической линии меняются

от исполнения к исполнению. В качестве образца можно привести исполнение одного и того же джазового стандарта *My Funny Valentine* трубачом Майлсом Девисом в двух его альбомах: *Cookin' with The Miles Davis Quintet* (1956) и *My Funny Valentine* (1964).

Широкие возможности для поиска индивидуального звучания стандарта открывает собственная гармонизация джазовой темы. В этих целях могут быть использованы самые разные аккорды: терцовые и квартовые, малозвучные и многозвучные, вплоть до кластера. Накопленный в течение десятилетий аккордовый арсенал позволяет музыканту получать самые разнообразные краски для реализации своих художественных идей. Этот процесс напрямую связан с уровнем владения инструментом, но помимо исполнительской техники необходимым условием являются знание гармонии и навыки ее изложения. Пользуясь разнообразными аккордовыми средствами, исполнители на гармонических инструментах (пианисты, гитаристы), могут достичь большой свободы самовыражения.

Значительную свободу при изложении темы предоставляет исполнителям ее ритмическая структура. По мнению Д. Лифшица, именно ритмическая организация составляет специфику процесса импровизации в джазе: «Изменение параметров звучания (гармонии, мелодического контура, тембра, громкости) само по себе не вызывает эффекта джазовости, но даже неджазовая мелодия звучит по-джазовому импровизационно, будучи сыгранной по законам джазового ритма» [3 с. 12]. Приступая к работе над темой, музыкант сразу должен представить себе ее примерное ритмическое оформление, которое находится в прямой связи со стилем будущей композиции. С точки зрения ритма, джазовые стили можно разделить на две большие группы: те, где присутствует свинг, и те, которые его не содержат (джаз-рок, фьюжн, латино). Выбор ритмической структуры темы, определяющей стиль композиции в целом, – одна из важных задач в работе над джазовым стандартом.

Приемы варьирования темы

Выстраивание композиции на основе джазового стандарта, как правило, представляет собой процесс варьирования на заданную тему: за ее изложением следует ряд квадратных-хорусов, в рамках которых тема определенным образом видоизменяется. Поскольку джазовая композиция на базе стандарта построена, по терминологии академической теории музыки, в форме темы с вариациями, то одной из важнейших проблем, с которой сталкивается музыкант, является сочетание в композиции изменяемого и неизменного.

Мелодия оказывается наиболее изменяемой стороной музыкального целого. В процессе варьирования мелодии исполнитель имеет возможность использовать богатый арсенал приемов, которые основаны на общих принципах варьирования мелодии, нашедших специфическое применение в джазе. В методической литературе выделяются следующие группы наиболее важных средств обработки мелодии:

- лады;
- аккордовые звуки (в том числе, арпеджио);
- неаккордовые звуки (проходящие и вспомогательные; диатонические и хроматические);
- ритмические построения (синкопы, свинговые фигуры, триоли и другие особые виды ритмического деления);
- фактура изложения в случае гармонического инструмента (моноподическая, аккордовая, полифоническая, смешанная).

В построении мелодии широко применяются так называемые паттерны – устойчивые мелодические обороты-шаблоны, которые могут повторяться с возможными видоизменениями (метрическим смещением, переакцентировкой, секвенцированием и др.). Остинатный повтор паттернов (так называемый *stomping*) используется для создания динамических кульминаций в джазовых композициях. «Паттерны, – пишет М. Тибериан, – представляют собой неотъемлемую часть импровизационного словаря, приобретая таким образом четко определенную роль в музыкальной речи, их присутствие может быть легко выявлено любым подготовленным музыкантом» [4 с. 88]. Владение паттернами существенно помогает исполнителю в ра-

боте над мелодией стандарта, поэтому их выучивание составляет одну из составляющих обучения импровизации.

Способы джазового мелодического варьирования подробно описаны в различных методических пособиях, здесь акцентируем лишь несколько аспектов.

Во-первых, применение указанных приемов обусловлено стилевыми особенностями композиции, поэтому исполнитель должен вначале определиться с тем, в каком стилевом ключе (свинг, би-боп, джаз-рок и т. д.) будет осуществляться его творческий проект, чтобы отобрать соответствующие способы мелодического варьирования.

Во-вторых, следует иметь в виду два основных принципа мелодического варьирования. Один используется для косметического «раскрашивания» мелодии темы, при сохранении в неприкосновенности ее основных контурных точек. Такой способ сродни классическим орнаментальным вариациям и более всего характерен для традиционного джаза – в качестве примера можно привести стиль Бена Уэбстера. Другой связан с более существенными изменениями, вплоть до построения новой мелодии на базе константной гармонической схемы – подобный подход свойственен современным стилям, начиная с бибопа, и в этом смысле ярким примером являются импровизации Джона Колтрейна.

Анализ импровизаций великих джазовых музыкантов дает возможность составить представление о самых разных подходах к импровизационной обработке мелодий джазовых стандартов. К примеру, главной особенностью творчества пианиста Билла Эванса называют стремление к рациональному построению мелодии. «Он не просто ведет мелодию, как Паркер или Пауэлл, расцветивая ее неожиданными поворотами и мелизмами, – пишет Дж. Л. Коллиер, – но пытается органично связать друг с другом отдельные фрагменты. В целом, его мелодическая линия состоит из коротких – в один-два такта – фраз, которые он стремится соединить в единое целое» [5 с. 185-186]. Сам Билл Эванс говорил: «Чтобы научиться обрабатывать мелодию, постигнуть науку ее сложения — если только это можно назвать наукой, — музыканту необходимо иметь несколько жизней» [цит. по: 5 с. 186]. Это высказывание верно, но его максимализм не должен отпугивать начинающего джазмена, который может достичь определенного уровня в искусстве импровизации, последовательно совершенствуя собственное мастерство.

Гармония относится к числу относительно константных сторон джазового стандарта. Гармоническая основа темы зачастую остается неизменной на протяжении всей композиции, хотя и она может стать полем для поисков и экспериментов, для проявления интеллектуальных возможностей и профессиональных знаний исполнителя. Прежде всего, речь идет о приемах регармонизации темы, которые, не нарушая ее основы, образуют «обогащенную гармоническую сетку» (по терминологии И. Бриля [6 с. 16]).

В процессе регармонизации темы можно идти, прежде всего, по линии усложнения базовой аккордики: этому способствуют как альтерация аккордов, так и их усложнение за счет надстроек в виде нон, ундецим, терцдецим. Еще одним способом регармонизации является дополнение базовой гармонии за счет введения новых – вспомогательных и проходящих – аккордов. Помимо этого, на звучание аккордов влияет их расположение, которое позволяет добиваться оригинального звучания даже при использовании достаточно традиционных вариантов гармонизации.

Распространенным средством гармонического развития является так называемый «метод гармонических замен»: использование вместо отдельных базовых аккордов иных, изначально не предусмотренных автором. Выбор созвучия для замены основывается на наличии общих тонов в базовом и заменяющем его аккордах. Наиболее широко употребляемой в исполнительской практике является тритоновая замена, когда аккорд (чаще всего доминантовой группы) заменяется на другой, находящийся на расстоянии тритона от него. Существуют и другие виды замены, выбор которых во многом продиктован художественным замыслом и вкусом музыканта. В частности, своим умением находить интересные гармонические замены славил-

ся Билл Эванс (примеры тому можно найти в исследовании Дж. Рейли о гармонии Б. Эванса [7], где анализируются, в частности, образцы гармонизации пианистом некоторых джазовых стандартов).

Показательно и то, как поступал с гармонией пианист Арт Тейтум. По свидетельству Дж. Коллиера, «...Тейтуму нравилось подменять стандартные аккорды, к которым привыкли исполнители на духовых инструментах, аккордами новыми, непривычными <...>. В целом, Тейтум не просто импровизировал на определенной гармонической основе, как это было принято в джазовой практике. Он перекраивал всю гармоническую структуру мелодии. Способность Тейтума обрамлять мелодию последовательностями нестандартных аккордов без искажения мелодической линии изумляла его коллег» [5 с. 178].

Все вышеперечисленные способы регармонизации – альтерация аккордов, их усложнение добавочными тонами, различные расположения, включение новых аккордов, аккордовые замены – позволяют освежить изначальную гармоническую основу новыми нюансами. Порой, в качестве неожиданной детали, в ход идет даже кратковременное изменение тональности стандарта – в частности, говоря об искусстве Билла Эванса, Дж. Коллиер пишет: «Ему особенно нравится несколько раз повторять фигуру чуть выше или ниже основной тональности» [5 с. 185-186].

Заключение

1. Обработка стандарта представляет собой его адаптацию с учетом конкретных нужд, эстетических представлений и исполнительских возможностей музыкантов.

2. Работа над джазовым стандартом требует профессионального подхода и базовых знаний в области теории музыки, композиции, инструментоведения и аранжировки, и чем прочнее и обширнее будут эти знания, тем качественнее будет конечный продукт.

3. Наиболее важную роль в процессе обработки стандарта играют мелодия и гармония, хотя исполнителю, ставящему перед собой задачу создания оригинальной композиции на основе джазового стандарта, приходится решать также вопросы, связанные с формой, ритмом, тембром, фактурой изложения и др.

4. Все упомянутые выше способы работы над джазовыми стандартами можно свободно, в любой пропорции комбинировать для достижения необходимого результата. Этот процесс схож с поиском художником своей палитры, и критерий в каждом конкретном случае один: создание на основе джазового стандарта оригинальной композиции, обладающей качеством художественной ценности.

Библиографические ссылки

1. COKER, J. *How To Practice Jazz*. Series: Jamey Aebersold Jazz-Play Along. New Albany, 2010.
2. *The New Real Book*. Vol. 1, 2, 3. Petaluma: Sher Music Co., 1988, 1991, 1995.
3. ЛИВШИЦ, Д. *Феномен импровизации в джазе*. Автореф. дисс... канд. искусствоведения. Нижний Новгород, 2003.
4. TIBERIAN, M. *Tehnica improvizației*. Vol. 2. București: Tracus Arte, 2010.
5. КОЛЛИЕР, Дж.Л. *Становление джаза*. Москва: Радуга, 1984.
6. БРИЛЬ, И. *Практический курс джазовой импровизации для фортепиано*: учеб. пособие. Ред. Ю. Холопова. Москва: Советский композитор, 1985.
7. REILLY, J. *The Harmony of Bill Evans*. Brooklyn: Unichrom LTD, 1992.

TRADITIONS OF FOREIGN MUSICOLOGY IN THE STUDY OF PIANO ART IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

TRADIȚIILE ȘTIINȚEI MUZICALE DE PESTE HOTARE ÎN CERCETAREA ARTEI PIANISTICE DIN REPUBLICA MOLDOVA

ALYONA VARDANYAN¹,

Doctor of Fine Arts and Cultural Studies, Acting Professor,
Academy of Music, Theatre and Fine Arts

CZU 78.072.2(478:470)

780.8:780.616.433(478)

The article highlights the significance of the scientific works carried out by the Moldovan pianists under the guidance of graduates of foreign musical colleges and reveals different facets and aspects of piano music in the cultural life of the Republic of Moldova. It presents a panorama of historical and theoretical materials exposed in the theses and monographs of A. Mi-roshnikov, I. Milutina, L. Ryaboshapka, E. Kishka, E. Gupalova, R. Roman, I. Hatipova, Yu. Troyan, T. Melnik and the author of this paper. The above-mentioned works are viewed from the standpoint of the interpretation of the traditions of Russian musical science.

Keywords: musicology, thesis, monograph, piano art of the Republic of Moldova

Articolul accentuează importanța lucrărilor științifice realizate de pianiștii moldoveni sub îndrumarea absolvenților universităților muzicale din străinătate, dezvăluind diferite fațete și laturi ale muzicii la pian în viața culturală a Republicii Moldova. Este prezentată o panoramă a materialelor istorice și teoretice expuse în disertații și monografii de A. Miroșnicova, I. Milutina, L. Reaboșapca, E. Kiški, E. Gupalova, R. Roman, I. Hatipova, Iu. Troian, T. Melnic și autorul acestei publicații. Aceste lucrări sunt analizate din punct de vedere al reflectării în ele a tradițiilor științei muzicii ruse.

Cuvinte-cheie: muzică, disertație, monografie, artă la pian din Republica Moldova

Introduction

It is hard to overestimate the role of foreign art studies in the development of music science in the Republic of Moldova, since the majority of the most important research works in the field of musical history and theory were carried out either by the graduates of leading musical universities in other countries, or by their disciples. It is hereby worth mentioning the name of a graduate of the Belgian Conservatory of Liege, Doctor Habilitatus, Professor Boris Yakovlevich Kotlyarov, who contributed greatly to the study of the musical culture of Bessarabia and became one of the first researchers of the oeuvre of G. Enescu, the icon of classical Romanian music. It is rather appropriate to mention Lidia Alexandrovna Axionova, a pupil of the Iasi G. Enescu Academy of Music and Dramatic Art as the first woman to become a Candidate of Art History Science in Moldova, the author of a thesis on Moldovan musical folklore and the founder of the study of Moldovan music at the AMTFA. A significant contribution to the development of historical musicology in the Republic of Moldova was made by Alexander Vladimirovich Abramovich, graduate of the Odessa Music and Theatre Institute named after Beethoven.

But, perhaps, the largest number of Moldovan musicologists who studied aspects of national music are the graduates of the Russian conservatories. It is sufficient to cite the names of such musicologists as Vladimir Vyacheslavovich Axionov, Elena Sergheevna Mironenko, Eleonora Ambartsumovna Abramova, Galina Vartanovna Kocharova, Leonid Alexandrovich Raileanu, Irina Yevghenyevna Ciobanu-Sukhomlin, Svetlana Victorovna Tsirkunova, Victoria Borisovna Melnic and others to prove this statement.

It is only natural, that the methodological principles of foreign, primarily Russian, musicology are easily traced out in the oeuvre exploring different areas of musical reality of the Republic of Moldova:

¹ aliona_piano@list.ru

performing skills, composition arts, performing practice, and teaching. They were likewise reflected in the study of the Moldovan piano school.

The purpose of this article is to disclose the traditions of foreign musicology, implemented by Russian musicologists while reviewing the piano art of the Republic of Moldova.

The main challenges of musicological research into the national piano music in the Republic of Moldova the in 1970s

The piano art of the Republic of Moldova came a long way in its historical development. It is stemming from the musical reality of Bessarabia of the 19th century, and its peak was marked in the second half of the 20th century. During this period, performance and mastering pedagogical skills were rapidly developed by the local piano teachers while the composers created a large number of piano works: miniatures, large one-movement works, suites and sonatas. The piano was included in the instrumental ensemble opuses. The grand piano was also used as an accompanying instrument in vocal and choral pieces.

The scientific conception of the piano branch of Moldovan culture started in the second half of the twentieth century evolving in three directions: analysis of composers' pieces written for piano, study of the history of national performance, and summarizing the experience of Moldovan piano pedagogy. However, these approaches were often combined within the framework of a single study.

The authors of papers, in this domain of art studies, were composers, musicologists and concert instrumentalists. A special place among these studies belongs to the works of pianists, who, being well equipped theoretically and practically, were able to fully reflect the specific problems of piano performance. As, it has already been mentioned, their scientific developments were firmly prompted by the methodological principles of Russian musicology while belonging to different genres of research: theses, monographs, articles, and abstracts.

To date, there are a number of theses in which the piano music of Moldovan composers, piano performance art and pedagogy are being analyzed from different standpoints. These are the works of A. Miroshnikov, I. Milutina, E. Kishka, L. Ryaboshapka, R. Roman, E. Gupalova, I. Hatipova, Yu. Troyan, T. Melnic, and the author of these lines.

A pioneer in this field was the pianist Alexey Miroshnikov, whose research work originated under the supervision of Alexander Alexandrovich Nikolaev, Doctor of Art History, Professor of the Moscow Tchaikovsky Conservatory, known by his works in the field of history and theory of performance. The main achievement of A. Miroshnikov was bringing into scientific use the piano miniatures created in the first half of the twentieth century by St. and Gh. Nyaga, S. Lobel, S. Lungu, V. Zagorsky, large cyclic opuses by S. Shapiro, A. Starcha, Gh. Nyaga and V. Syrokhvatov, as well as the concertos by V. Polyakov and D. Fedov. The author revealed the sole uniqueness of these works as well as the features of the national style of the analyzed music, associated with the reliance on „a wide range of techniques meant to recreate the intonation-melodic, ladotonal, harmonic and rhythmic specifics of Moldovan national music” [1 p. 65].

After the defence of his thesis, A. Miroshnikov published a monograph *Piano Works of Moldovan Composers*, mentioning that the Moldovan authors „were attracted by a vast spectrum of images and genres from sketches of everyday folk scenes, program miniatures such as preludes and concert studies to large-scale forms, including sonatas and concertos with orchestra” [1 p. 64].

The next step in the process of understanding the piano reality of the Republic of Moldova was the research carried out by Isolda Milutina, known not only as a musicologist, but also as a pianist, former disciple of the Chisinau State Conservatory, the class of Professor Alexander Lvovich Sokovnin, a pupil of the famous Russian pedagogue Leonid Vladimirovich Nikolaev. She included piano works of Moldovan composers in the broader context of the development of chamber and instrumental music of the Republic, considering them as an example of national musical style. I. Milutina focused on the problem of the national identity of the Moldovan piano music, tracing it out in various forms of manifestation of folk origin: „from arranging the folk melodies up to their inclusion in a holistic concept of composition, from the use of quotes to the indirect embodiment of the folklore basis prerequisites” [2 p. 193-194]. I. Milutina marked the concentration of expression as a rather important form of manifestation of national

identity in the music of Moldovan composers, which, in her opinion, is expressed in different ways: „In a melodic embodiment of themes, in their harmonic structure, in the saturation of the musical texture with minor second melodic ties, in a general tritonic atmosphere” [2 p. 196]. She mentioned as prominent piano works of Russian authors the pieces: the *Suite* and *Sonata Aphorisms* of S. Lobel, G. Nyaga's *Suite*, *Bagatelle* by P. Rivilis, works by V. Zagorsky, A. Steercha, S. Lungu and V. Rotaru.

In one of the articles, she stated that „most often the chamber music of Moldovan composers is bearing on the neo-romantic foundations, interacting with impulses of national folk origin. The most interesting, in our opinion, is the combination of elements of folklore with the features of the neoclassical trend <...>. Let us note one more specific aspect of the Moldovan national composers work. “I mean its interaction and spontaneous rhapsodicity, poetry, and phantasmal imagination” [3 p. 81].

Leading research carried out by musicologists of the Republic of Moldova in the domain of piano art at the turn of the 20th-21st centuries

In the 1990s, a number of theses were written and defended, in which the Moldovan piano art was analyzed from the standpoint of diachronic perspective. Thus, the research of Ecaterina Kishka is addressed to the piano performance and pedagogy of Bessarabia in the period of the 19th – first half of the 20th centuries. The forte side of the historical aspect of this work is due to its deep genetic link with the works of the outstanding Russian musicologist Mikhail Semyonovich Druskin, who brought up Elena Zinkevich, the scientific supervisor of E. Kishka. The author of the thesis convincingly proved that during the analyzed period, talented pianists and composers were working in Chisinau who made a significant contribution to the development of the piano art of the region. To that end, the researcher mentioned such musicians as I. Bazilevsky, K. Romanov, V. Onofrei, V. Serotsinsky, Yu. Guz, K. Fainsh-tein, Z. Boldyr and many others.

Acting as research adviser of the next thesis defender („Inception and key stages in the development of the Moldovan piano music in the 19th century”) was Mstislav Anatolyevich Smirnov, Professor of the Moscow *Tchaikovsky* Conservatory. His disciple Ludmila Ryaboshapka analyzed the process of inception and development of the Moldovan piano music in the 19th century. She noticed the historical background of the national piano art in the folk performing traditions, in the activity of D. Cantemir, F. Ruzhitsky and other local celebrities as well as in the progressive influences of foreign touring musicians. L. Ryaboshapka distinguishes two stages in the development of piano music in the 19th century in Bessarabia. The incipience covers the period from the end of the 18th century to the 40s of the 19th century. The 19th century was marked by the emergence of the first collections of adapted folk melodies. The second stage covers the period from 1850 to 1890, marked by the oeuvre of K. Mikulya, C. Porumbescu and G. Musicescu. In conclusion, L. Ryaboshapka mentions that in the development of Moldovan musical culture of the 19th century „...one could trace out 4 major directions: 1) Moldovan folk musical creation; 2) lautari(fiddlers's) instrumental and vocal performance; 3) professional composition school; 4) piano performance. The merger of the four directions paved the foundation for the Moldavian piano music and prompted the further development of piano arts in Moldova” [4 p. 25]. After defending her thesis, the researcher published a number of articles on the challenges of performing arts in Moldova during the Soviet and post-Soviet periods.

The subsequent scientific works analyzing the piano music of the Republic of Moldova were connected with the creation of contemporary composers. One of these works – *The National piano repertoire in the Republic of Moldova* – was written by the pianist Elena Gupalova. The soundness of this thesis is largely due to the high level of professionalism of the research supervisor – graduate of the Gnessin Russian Academy of Music Irina Ciobanu-Sukhomlin, whose research activities follow the tradition of Yulia Konstantinovna Evdokimova, an unchallenged authority in the field of polyphony and counterpoint.

E. Gupalova's thesis addresses the challenges of the formation of the national piano pedagogical repertoire, enumerates the most important collections of piano music for children that came out after the 1950s, and speaks of their use at the primary and secondary stages of musical education. The piano and teaching principles set by the famous pianist L. Vaverko are analyzed separately bearing on specific examples revealing the link between shaping up the composer's idea of some of the Russian piano opuses,

its implementation as part of the creative process of a musician-performer and adjusting a piano score in the process of collaboration between the author-composer and the pianist-performer.

A great impact onto the Moldovan historical science was produced by Nadejda Nikolayeva, the guru of the Russian and world musicology, one of the most important figures of the Moscow Conservatory, Professor of the Department of History of Foreign Music and a recognized leader in the study of symphonic style challenges. Among her numerous disciples one could name Vladimir Axionov, a prominent, internationally recognized Moldovan scientist who influenced the formation of a whole galaxy of local musicians. He was the research adviser of the pianist Ruslana Roman who developed a study *The piano miniature in the works of composers of the Republic of Moldova (post-war period)*, analyzing the evolution of the Moldovan piano miniature, the manifestation of the national style and use of modern compositional techniques.

The influence of Russian musicological traditions is likewise visible in the theses of I. Hatipova and Yu. Troyan, since these were created guided by their research adviser Svetlana Tsirkunova, graduate of the Moscow Conservatory, disciple of one of the leading professors of the Department of Music Theory, Yevgeny Vladimirovich Nazaykinsky. From a pianist-pedagogue perspective and concert performer, Inna Hatipova examined the piano works of cantilevered and virtuoso plans created by the composers of the Republic of Moldova and used them as part of the educational process. In particular, she mentions: „To date, the national concert and pedagogical piano repertoire represents a wide range of compositional and dramatic concepts, genre and style solutions and opens up great opportunities for selecting compositions within the educational process matching the creative personality of a student as well as for solving the required musical and technical pedagogical tasks” [5 p. 157]. A special feature of the thesis defended by Julia Troyan consists in the examination of the piano, chamber-instrumental and chamber-vocal opuses of the distinguished Moldovan composer V. Rotaru from the standpoint of their grand piano interpretation.

The last two theses for the degree of Doctor (candidate) in the History of Art, in the field of piano art, defended in the Republic of Moldova were also written under the supervision of musicologists of the Moscow school. Writing these lines, the author of the research titled *„Piano Concerto in the works of composers of the Republic of Moldova of the second half of the 20th – beginning of the 21st century*, created her work in collaboration with Galina Kocharova, graduate of the Gnessin Russian Academy of Music, the class of the famous musicologist-theorist Alexey Stepanov, the author of numerous works on the history of musical and theoretical pedagogy. Based on her thesis, the author, Alyona Vardanyan, published a monograph stating that: „The study of piano concertos of the national authors in addition to revealing the features of the historical development of the genre, the specifics of individual embodiment of creative ideas in the field of the synthesis of orchestral and piano thinking, has also outlined possible directions of further research” [6 p. 246].

Tamara Melnik defended her thesis titled *„The contribution of the teachers of the Chair of General Piano from the Academy of Music, Theatre and Fine Arts to the development of musical culture of the Republic of Moldova”* in which she described the performing, scientific-methodical and creative activities of the teachers of the aforementioned Chair while proving that without the fruitful work of teachers-pianists, one cannot imagine the modern piano art in Moldova. The supervisor of the above research was Viktorya Tkachenko, who completed a postgraduate programme at the Moscow State Conservatory under the auspices of the outstanding scientist Mikhail Yevgenyevich Tarakanov, an eminent researcher of Russian and foreign music of the twentieth century.

Conclusions

Thus, the solid methodological base of the theses defended by the Moldovan pianists, supported by the scientific guidance provided by major scientists, representatives of Russian art history, has paved the way towards the accumulation of a rather abundant and diverse material for the musicology of the Republic of Moldova. A significant part of such are the works dedicated to the individual piano compositions of the Moldovan composers. Equally important are the works on the trends in the development of various genres of piano music and on the activity of famous pianists of the Republic of Moldova. All these publications are an important constituent part of the General national musicological Fund dedi-

cated to the issues of national musical culture setting up solid grounds for further in-depth research in this field of science.

Bibliographical references

1. МИРОШНИКОВ, А. *Фортепианные произведения молдавских композиторов*. Кишинев: Штиинца, 1973.
2. МИЛЮТИНА, И. Камерно-инструментальное творчество: к вопросу о национальном стиле. В: *Музыкальная культура Молдавской ССР*. Москва: Музыка, 1978.
3. МИЛЮТИНА, И. К вопросу о стилевой и жанровой интеграции: обретения и потери. В: *Традиционное и новое в музыке XX века*. Кишинев: Goblin, 1997.
4. РЯБОШАПКА, Л. *Зарождение и основные этапы развития молдавской фортепианной музыки XIX века*: автореф. дис. канд. искусствоведения. Москва, 1991.
5. ХАТИПОВА, И. *Фортепианные произведения композиторов Республики Молдова в учебном процессе музыкальных вузов*. Кишинев: Grafema Libris, 2011.
6. ВАРДАНЯН, А. *Фортепианный концерт в творчестве композиторов Республики Молдова: вторая половина XX – начало XXI вв.* Berlin: Lambert Academic Publishing, 2017.

МАРИЯ ЧЕБОТАРИ В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ РУССКОЙ ДИАСПОРЫ БЕРЛИНА И ДРЕЗДЕНА (ИЗ ХРОНИКИ ЭМИГРАНТСКОЙ ПРЕССЫ)

MARIA SEBOTARI ÎN VIAȚA CULTURALĂ A DIASPOREI RUSE DIN BERLIN ȘI DRESDA (DIN CRONICA PRESEI EMIGRANȚILOR)

MARIA SEBOTARI IN THE CULTURAL LIFE OF THE RUSSIAN DIASPORA IN BERLIN AND DRESDEN (FROM THE CHRONICLE OF THE EMIGRANTS' PRESS)

SERGHEI PILIPEȚCHI¹,

doctor în studiul artelor și culturologie, lector universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 782.1.071.2(478):325.25(430)(=161.1)

В статье содержится информация о начальном периоде творческого пути выдающейся певицы и актрисы первой половины XX в. Марии Чеботари, связанном с ее участием в культурных мероприятиях русской колонии в Берлине и Дрездене. Сведения были почерпнуты из серии эмигрантских газет того времени, которые старались правдиво осветить или анонсировать выступления артистки. Данный материал служит не только заполнением пробелов в биографии певицы, но и доказательством органичной принадлежности М. Чеботари к русскому миру Германии на протяжении почти десятка лет.

Ключевые слова: Мария Чеботари, Берлин, Дрезден, газеты, русский мир, эмиграция, концерты

Articolul conține informații despre primii pași în cariera profesională a strălucitei cântărețe și actrițe din prima jumătate a secolului XX, Maria Cebotari, când dânsa a participat la evenimentele culturale ale diasporei ruse din Berlin și Dresda. Atestările au fost colectate dintr-un șir de ziare ale emigranților acelor vremuri, pe paginile cărora s-a încercat, în mod veridic, să fie comentate sau anunțate concertele cu participarea artistei. Acest material servește nu numai pentru completarea lacunelor din biografia Mariei Cebotari, ci și dovedește apartenența organică a artistei la „Lumea Rusă” a Germaniei timp de aproape un deceniu.

Cuvinte-cheie: Maria Cebotari, Berlin, Dresda, ziare, „Lumea Rusă”, emigrație, concerte

1 pilipetsky@mail.ru

The article contains information about the first steps in the professional career of Maria Cebotari – a brilliant singer and actress of the first half of the 20th century, when she participated in the cultural events of the Russian Diaspora in Berlin and Dresden. The information of this kind was collected from a number of emigrants' newspapers of that time, on the pages of which they tried to comment truthfully or announce the concerts with the participation of M. Cebotari. This material serves not only to fill in the gaps in her biography, but also proves that M. Cebotari had organically belonged to the „Russian World” of Germany for almost ten years.

Keywords: Maria Cebotari, Berlin, Dresden, newspapers, Russian world, emigration, concerts

Введение

В немецкой столице в 1920-1930-х гг. многочисленные выходцы из России формировали облик так называемого Русского Берлина – особого и неповторимого социокультурного феномена. Время появления будущей примадонны Третьего рейха М. Чеботари, эмигрировавшей в Европу в конце 1928 г., (она вышла замуж за артиста «Пражской группы» МХАТ-а А. Вырубова) было озаменовано уже его закатом. Однако начинающая артистка, активно влившись в культурную жизнь Русского Берлина, успела сказать свое слово.

«Это было время интенсивных встреч с деятелями культуры из России, театральных постановок, литературных диспутов и вечеров», – свидетельствует известный российский германист А. Лысенко [1 с. 37]. По словам первого биографа певицы А. Минготти, русские эмигранты оказывали на молодую артистку большое влияние: «Эти люди, живя внизу социума, сохранив небрежную элегантность и неподражаемую осанку, эти полиглоты и странные представители своей страны, для которых тоска по родине носила печать врожденного физического страдания, которое они умели переносить незаметно для других, эти русские эмигранты сформировали характер Марии Чеботари» [2 с. 22-23].

Эмигрантская пресса старалась отслеживать продвижения и карьерные успехи соотечественницы, поэтому она служит основным источником информации о жизни и творчестве М. Чеботари тех лет. Русскоязычная периодика являлась связующим элементом всей жизни диаспоры в Берлине. Помимо реакций на события в Советской России, «газеты, из номера в номер, рассказывали об эмигрантах, их настроениях, проблемах, создавали, таким образом, моментальные слепки бытия» [1 с. 33]. Среди прочего, встречаются свидетельства об участии начинающей певицы в концертах диаспоры.

Исполнительница партий в русских операх

В Берлине связи М. Чеботари с русским миром были особенно интенсивными поначалу. А. Вырубов был всегдашним многочисленных вечеров, устраиваемых диаспорой: он либо выступал сам, либо находился в числе активных слушателей. Обладая обширными связями с соотечественниками по линии искусства, артист часто рекомендовал жену в качестве певицы для концертов и спектаклей. Первый из таких вечеров (с участием М. Чеботари), приуроченный к 25-летию юбилею творчества театрального деятеля и критика М. Попелло-Давыдова, состоялся 14 декабря 1929 г. и включал постановки сцен из «Пиковой дамы» П. Чайковского и «Бориса Годунова» М. Мусоргского¹. В числе зрителей оказалась Л. Ландау – певица и музыкальный критик ежедневной газеты «Руль», которая поделилась впечатлениями в статье под названием «Русский оперный спектакль» [3].

Можно предположить, что данное представление было одной из первых в Берлине постановок русских опер на языке оригинала, хотя бы и в виде фрагментов и с сопровождением рояля. Работа постановочной части принадлежала самому юбиляру, декорации выполнил русский ху-

1 Михаил Михайлович Попелло-Давыдов (1875 – после 1935) – театральный деятель, критик, мемуарист. Выпускник Московской консерватории. В 1914 г. основал в Москве Клуб деятелей искусства «АЛАТР», до 1918 г. входил в его правление. Работал с театральными изданиями. Эмигрировал, жил в Париже, с 1927 г. – в Берлине. Сотрудничал с «Интимным общественным кружком», «Содружеством имени М.И. Глинки» и др. Участвовал в берлинских «Днях русской культуры». В 1924 г. в газете «Последние новости» опубликовал воспоминания «Из записной книжки театрала» о театральной жизни Москвы начала XX в., печатался в газете «Руль» (1930). Автор книги «Основы русского театра» (Берлин) [4].

дожник-сценограф В. Новиков¹. Пианист В. Метцель аккомпанировал на фортепиано и одновременно руководил всей музыкальной частью спектакля. Автора рецензии, как и всю аудиторию, «изголодавшуюся» по оперному пению на родном языке, обрадовало, что исполнение было глубоко осмысленным. В заключение, Л. Ландау писала: «Можно только пожелать, чтобы отчетный спектакль положил начало оперным спектаклям на русском языке» [3].

М. Чеботари, на тот момент обладательница лирико-колоратурного сопрано, несмотря на юный возраст (19 лет), исполнила партию Лизы. Более того, судя по названиям оперных сцен, постановка осуществлялась именно в расчете на то, что певица станет ее центральной фигурой. Это были первая картина второго акта и шестая картина третьего («у Зимней канавки»). Почти вся сложная партия героини, как известно, сосредоточена в данных фрагментах. Критик оценила пение и игру начинающей артистки следующим образом: «Г-жа Чеботари – молодая, многообещающая певица, обладательница сильного, мягкого, чистого, ровного сопрано. Особенно красиво звучат ясные свободные верхи. Дальнейшая работа сделает, несомненно, и низкий регистр более густым и устойчивым, и есть все данные, чтобы ожидать успехов и в сценическом воплощении, пока еще не совершенном» [3].

За этим вечером последовали другие подобные представления. 21 января 1930 г. состоялось повторение декабрьского спектакля под новым названием – «Камерная опера», также прошедшее с большим успехом [6]. Была добавлена сцена в спальне графини из «Пиковой дамы», заменены несколько действующих лиц. Отметив, что интерпретация под рояль не означала камерного стиля исполнения, критик назвала ряд недостатков в пении и сценическом поведении артистки: «Прежнему покорял публику голос молоденькой Чеботари (играть Лизу она и не пытается), но без основательной постановки и освобождения от привычек цыганской дикции и пр. ему грозят опасности. Совершенно излишнюю импровизацию позволяет себе певица в заключение сцены у Канавки, – вместо скачка в воду, сделав отчаянный скачок вверх на до диез (даже и не убегая прочь)» [6].

Участие в пушкинских торжествах

На рубеже 1920-1930-х гг. празднование дня рождения А. Пушкина в кругах русских эмигрантов Берлина приобрело размах одного из главных национальных торжеств и имело собственное название – «День русской культуры»: «Он успел уже стать традиционным праздником нас, в рассеянии сущих. Правые, левые, деятели и обыватели – все в этот день чувствуют себя только русскими, только детьми нашей России... И все проникнуты одним желанием – хранить то великое и прекрасное, что она нам дала», – пишет неизвестный автор в «Руле» [7].

М. Чеботари участвовала два года подряд в этих мероприятиях в качестве приглашенной певицы. В газете «Руль» обнаружены две статьи без указания автора под одинаковым названием «День русской культуры», которые анонсировали праздничные вечера с ее участием [7; 8].

Первая, 8 июня 1930 г., приглашает всех желающих в берлинский Schwechtersaal на вечерний концерт того же дня, посвященный 131-й годовщине рождения поэта. Помимо выступления профессора С. Завадского из Праги с речью на тему «Русский народ в русском слове», драматических артистов, которые должны были разыграть сцены из литературного наследия А. Островского, оркестра и представителей хореографического искусства, готовились к появлению на эстраде певцы². Они были представлены следующим образом: «А. А. Александрова, М. И. Чеботари и Геральд Казенов ариями и романсами Глинки, Чайковского, Римского-Корсакова и Рахманинова напомнят о достижениях русского гения в области вокальной музыки» [7 с. 10].

1 Владимир Саввич Новиков (1889-1964) – сценограф, художник. Сын казачьего офицера, окончил юнкерское училище в Одессе. Увлекался рисованием. В Москве испытал художественное влияние К. Коровина. Участник Первой мировой войны, после ранения демобилизован. С 1915 по 1920 г. декоратор частного театра. С 1920 г. жил в эмиграции. Работал в Софии в Русской оперетте, затем в Праге. С 1924 г. поселился в Берлине, работал в киностудии UFA. С 1930 по 1935 г. – художник в Берлинской Гос. опере. Оформил более 20 спектаклей, включая русскую оперную классику. После Второй мировой войны переселился в США, где и умер в одиночестве [5 с. 443-444].

2 Сергей Владиславович Завадский (1871-1935) – правовед, специалист по гражданскому праву. В эмиграции с 1921 г. Жил сначала в Польше, затем в Чехословакии, где работал на русском факультете пражского университета на кафедре гражданского права и процесса (1923-1933), профессор [9].

Вторая статья 4 июня 1931 г. анонсирует русские мероприятия уже в Дрездене 7-го числа. В литературно-музыкальном вечере в белом зале Бельведера (Brühlache Terrasse), не считая вступительного слова профессора Ф. Степуна, примет участие чета Вырубовых¹. Артист Московского Художественного театра А. Вырубов выступит с литературной программой (скорее всего с произведениями А. Пушкина. – Авт.), а М. Вырубова – с романсами и ариями во второй, музыкальной части [8 с. 6]. Данное мероприятие имело место уже после грандиозного дебюта певицы в «Богеме» Дж. Пуччини на сцене дрезденской Земперопер в апреле того же года, поэтому, в отличие от берлинских выступлений М. Чеботари в кругах русской диаспоры, здесь она воспринималась как оперная артистка, имя которой в Дрездене у всех на устах.

Отклики прессы 1936-1937 гг.

Представляет интерес несколько статей, освещающих участие М. Чеботари в концертах русской общины в Германии в более позднее время, в 1936-1937 гг. М. Чеботари – уже знаменитая певица: солистка Дрезденской и Берлинской Государственных опер, участница Зальцбургского фестиваля, удостоенная почетного звания «Каммерзенгерин», любимица выдающихся дирижеров, композитора Р. Штрауса, а также нацисткой верхушки Третьего рейха и простой публики. Как видно, артистка до того времени еще более или менее свободно могла причислять себя к русской диаспоре в Германии и принимать участие в ее мероприятиях.

В берлинском еженедельнике «Новое слово» от 12 января 1936 г. найдена небольшая заметка неизвестного автора, которая содержит информацию о состоявшемся 8-го числа в Дрездене большом благотворительном вечере Русского общества им. Вл. Соловьева. Вечер был организован в пользу русской церкви и других культурных организаций русской колонии. В зале, кроме соотечественников, было большое количество немцев, способствовавших материальному успеху мероприятия. В разнообразном по составу исполнителей концерте выступала и артистка из Бессарабии: «В прекрасной программе, составленной исключительно из произведений русских композиторов, приняли участие и пользовались, как всегда, шумным и горячим приемом у публики наша соотечественница М. Чеботари, И. Карен – обе солистки Дрезденской государственной оперы» [10 с. 3].

Рижская газета «Сегодня» также сообщала, в начале 1937 г., о предстоящих юбилейных празднествах в Берлине, посвященных А. Пушкину, в том числе о будущем концерте памяти поэта с участием М. Чеботари: «17 февраля состоится вечер, устраиваемый лидером русского национал-социалистического объединения Мельским. Центром тяжести этого вечера будет выступление русской певицы Чеботари. Ожидается также выступление и других певцов из состава берлинского государственного оперного театра» [11 с. 10]².

Заключение

Несмотря на немногочисленность собранных свидетельств об участии М. Чеботари в мероприятиях, устраиваемых диаспорой соотечественников и освещенных в русской прессе Берлина и Дрездена, они остаются важным биографическим материалом. Данные также служат подтверждением тесной, органичной связи артистки с русским миром Германии на протяжении не менее десятка лет. Более того, формирование начального профессионализма и тонкого (присущего зрелому творчеству М. Чеботари) музыкально-артистического вкуса во многом определялось спецификой эстетики художественного эмигрантского мировоззрения.

Библиографические ссылки

1. ЛЫСЕНКО, А. Лики Русского Берлина в эмигрантской прессе '20-'30 годов прошлого века. В: *Русский Берлин 1918-1941*. Москва: Государственный исторический музей, 2002.

1 Федор Августович Степун (1884-1965) – философ, историк, писатель, литературный критик, общественно-политический деятель, игравший видную роль в жизни русских эмигрантов в Германии.
2 А. Мельский (псевдоним), настоящее имя Александр Владимирович Меллер-Закомельский (1898-1977) – офицер-кавалерист, правый эмигрантский публицист и писатель. Активный деятель русского национал-социалистического движения в нацистской Германии [12].

2. MINGOTTI, A. *Maria Cebotari, das Leben einer Sängerin*. Salzburg: Hellbrun-Verlag, 1950.
3. ЛАНДАУ, Л. Русский оперный спектакль. В: *Руль*, 2758, Берлин, 20.12.1929.
4. М. Попелло-Давыдов. В: http://www.fgurgia.ru/old/showObject.do?object=413198730&viewMode=B_10341&link=1 [дата обращения 05.12.2018].
5. ВАСИЛЬЕВ, А. В. Новиков В: *Художники русского зарубежья 1917-1939*. Санкт-Петербург: Нотабене, 1999.
6. ЛАНДАУ, Л. Камерная опера. В: *Руль*, 2790, Берлин, 30.01.1930.
7. День русской культуры. В: *Руль*, 2897, Берлин, 08.06.1930.
8. День русской культуры. В: *Руль*, 3196, Берлин, 04.06.1931.
9. СОРОКИНА, М. С. Завадский. В: *Ежегодник Дома русского зарубежья им. А. Солженицына*. Москва: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2016.
10. Русские в Дрездене. В: *Новое слово*, № 2, Берлин, 12.01.1936.
11. Чествование памяти Пушкина в Берлине. В: *Сегодня*, №3, Рига, 3 янв. 1937, с. 10.
12. А. Мельский. В: <https://kaminec.livejournal.com/111115.html> [дата обращения 03.03.2020].

METODELE MODERNE DE PREDARE A OBIECTELOR MUZICALE TEORETICE

MODERN METHODS OF TEACHING MUSICAL THEORETICAL SUBJECTS

PAVEL GAMURARI¹,
lector universitar, doctorand,
Academia de Muzică, Teatru i Arte Plastice

CZU 781:372.8:004

Articolul este dedicat problemelor predării obiectelor muzicale teoretice cu folosirea tehnologiilor moderne. Este tratată problema modificărilor specifice cauzate de utilizarea computerului în sfera generală i educația muzicală profesională. Sunt abordate cateva componente de bază ale noilor medii creative educaționale și anume – tehnologiile muzicale pe calculator. Este descris sistemul metodologic, folosind tehnologiile muzicale în toate domeniile educației muzicale. Nevoia de a dezvolta mijloacele tehnologice moderne, astfel încât să transforme formele i metodele pentru acumularea i transmiterea cunotiinelor despre muzică şi muzicologie, este accentuată în contextul sarcinii generale pentru unificarea diferitelor abordări ale problemei într-un întreg.

Cuvinte-cheie: tehnologii computerizate, spațiu digital, internet, programe muzicale, bibliotecă digitală

The article is dedicated to the problems of teaching theoretical musical subjects with the use of modern technologies. The author considers the problem of the specific changes caused by the use of the computer in the general sphere and professional music education. He examines several basic components of the new creative educational environments, namely the computer music technologies. In the article, there is a description of the methodological system that uses music technologies in all fields of music education. The need to develop modern technological means so as to transform the forms and methods for the acquisition and transmission of the knowledge of music and musicology is emphasized in the context of the general task of unifying the different approaches to the problem as a whole.

Keywords: computer technologies, digital space, internet, musical programs, digital library

Introducere

Problema identificată este direct legată de educația generală, în care fiecare persoană este implicată pentru o perioadă lungă de viaa. Aceasta conine mai multe aspecte, cum ar fi: experiena istorică, resursele materiale disponibile, atitudinile psihologice i pedagogice (crearea condițiilor pentru satisfacerea nevoilor indicate), cele mai recente cercetări în domeniul teoriei muzicii (n special, în dezvoltarea notării muzicale i instrumentului muzical) etc.

¹ paulgamurari86@gmail.com

Odată cu dezvoltarea tehnologiei informaționale în muzică, în particular, și arta modernă, în general, educația muzicală ocupă un loc semnificativ în aspectele tehnologice ale ideilor despre instrumentele muzicale (sintetizatoare de tastatură); fără anumite cunoștințe aceste aspecte nu pot fi înțelese corect de interpret. Împreună cu evoluția formelor electronice de predare la distanță există o oportunitate reală de a trece la o nouă paradigmă educațională axată pe o direcție orientată către personalitate în predarea muzicii, bazată pe cele mai bune tradiții seculare vechi ale pedagogiei muzicale și pe cele mai bune exemple din muzica clasică și modernă.

Alături de formele muzicale tradiționale spre care este orientată educația muzicală, din ce în ce mai mult este implicată și tehnologia muzicală digitală, cu o gamă largă de capacități. Un computer devine indispensabil în activitățile unui compozitor, aranjator muzical, designer, editor muzical și tot mai des este folosit în predare. Datele tehnologice deschid noi oportunități de experimentare creativă, extinderea orizonturilor muzicale etc.

Una dintre modalitățile de soluționare a acestei probleme constă în căutarea noilor tehnologii pedagogice care să optimizeze procesul educațional, extrem de artistice și de înaltă tehnologie, relevante pentru condițiile moderne. Nevoia de a îmbunătăți tehnologia predării disciplinelor muzicale teoretice duce la crearea programelor de muzică care ar permite utilizarea flexibilă și versatilă a instrumentelor pedagogice tradiționale muzicale și capacității uriașe ale calculatorului. „Computerizarea” muzicii poate fi o motivație suplimentară pentru studierea obiectelor de către studentul modern. Aceasta nu se referă la înlocuirea completă a profesorului cu un computer, ci la crearea de programe computerizate adecvate procesului educațional. Este necesară crearea pachetelor software în care tehnologia computerizată va îndeplini funcțiile de susținere și organizare. În acest sens, există o problemă a revizuirii conținutului programelor de studii, pentru a crește prestigiul educației muzicale ca una din componentele educației personalității studentului, a optimizării procesului de studiere în grup [1].

Istoria dezvoltării tehnologiei informaționale

Primele computere nu au fost proiectate pentru acest lucru; designerii trebuiau să lucreze, dar fără muzicieni nu ar fi făcut nimic. Acum, această tehnică este, s-ar putea spune, gata să inverseze complet gândirea muzicală. Iar pentru o perioadă foarte scurtă în aspectul istoric (abia în august 1981, IBM a început să producă primele computere personale din lume), această tehnologie a reunit multe milioane de oameni; interesul pentru posibilitățile ei muzicale a devenit cu adevărat colosal. Apelul la tehnologia informației, acustica muzicală în legăturile lor actuale cu muzica pune în atenția cercetătorilor multe probleme complexe. Cu siguranță, cea mai importantă dintre ele este problema corelării gândirii artistice (muzicale) și a științelor naturale sau problema raportului dintre percepția emoțională figurativă a muzicii și exactitatea, obiectivitatea metodelor cunoașterii sale. Cu toate acestea, criteriile obiective permit să se obțină cunoștințe numai despre manifestările externe, materiale ale artei. Pentru reprezentanții științelor exacte, esența spirituală a artei, care stă la baza cunoașterii estetice a muzicii, va rămâne ascunsă (dacă nu pentru totdeauna, atunci pentru multă vreme). În orice caz, tehnologia informației, acustica muzicală nu oferă cercetătorilor astfel de oportunități. Prin urmare, oamenii de știință se confruntă cu provocarea deplină de a crea o metodă de cunoaștere a esenței spirituale a artei. O diferență semnificativă între un utilizator modern de echipamente tehnice de sunet muzical și computer și activitățile unui muzician-interpret universitar este o nouă abordare a procesului creativ, deoarece pentru a crea o imagine sonoră a unui anumit instrument el are nevoie de cunoștințe precise, mai degrabă decât intuitive, despre utilizarea unei anumite tehnici în muzică, deoarece muzica în tehnologia computerului este programată [2].

Implementarea tehnologiilor moderne în procesul de studii

Prestigiul și calitatea educației muzicale – a cărei conținut s-a schimbat semnificativ datorită computerului, tehnologia a devenit mai înaltă și mai intensivă, personalizabilă și flexibilă pentru orice sarcini specifice – crește de multe ori. Apariția și dezvoltarea tehnologiilor informaționale în domeniul muzical a manifestat un interes sporit pentru muzicieni și ascultători față de sunetele neobișnuite, a noilor timbre, precum și dorința de a ușura cumva munca neobișnuit de complexă a compozitorului și interpretului, plus apariția capacității de a utiliza noile tehnologii informaționale pentru a determina utilizarea computerelor

în procesul de compunere a muzicii. O lecție de muzică modernă este o lecție în care sunt utilizate tehnologiile pedagogice moderne, tehnologiile computerizate, sunt folosite instrumente muzicale electronice. O lecție de muzică se caracterizează prin crearea unei atmosfere creative, deoarece conținutul lecțiilor muzicale este alcătuit din emoții și din experiența lor subiectivă. Un astfel de conținut specific determină alegerea unei varietăți de tehnici, tipuri de lucrări și instrumente multimedia noi. Aproape fiecare profesor de muzică dintr-o școală specială de muzică sau generală deține tehnologia muzicală bazată pe computer. Desigur, profesorul își va putea conduce subiectul într-un mod interesant și nu-i va fi dificil să compună o melodie, să facă aranjamente complete, să formeze un concert viu și să-l înregistreze pe un disc digital de înaltă calitate. Astăzi, institutele, universitățile, școlile liceale, școlile, colegiile, școlile tehnice și chiar grădinițele sunt dotate cu cea mai nouă tehnologie computerizată. În unele universități din Europa tehnologiile electronice legate de creativitatea muzicală sunt studiate ca subiect al curriculumului. În astfel de instituții de învățământ, pe baza sistemelor informatice, sunt elaborate „dicționare” sonore, compozițiile muzicale sunt create folosind efecte speciale de lumină și culoare, filmări și pantomime de actor.

Utilizarea tehnologiilor moderne în educația muzicală este, încă, problematică. Acest proces se caracterizează prin numeroase contradicții, dintre care principalele sunt:

- diferența conceptuală dintre inovații în domeniile pedagogiei generale, axate pe utilizarea pe scară largă a noilor tehnologii educaționale informaționale și tradițiile pedagogiei muzicale;
- neconcordanța între programele de studii: programe de învățământ secundar, școli de muzică, universități de muzică, studiouri muzicale etc.

Experiența existentă de utilizare și perspectivele dezvoltării tehnologiilor moderne în educația muzicală generală și profesională necesită dezvoltarea metodelor și formelor de pregătire adecvată, prin urmare – căutare de educație productivă și sisteme bazate pe oportunități. Tendințele de dezvoltare observate în domeniul tehnologiei computerizate a educației muzicale generală și profesională, posibilitățile de aplicare a acestora, cererea ei, diverse domenii de aplicare ne permit să vorbim despre apariția unui nou fenomen educațional – un nou mediu de creație educativă. Principalele componente ale acestuia sunt:

- factorul socio-cultural al dezvoltării intelectuale și emoționale a individului. Considerând calculatorul ca un nou instrument de învățare, îl definim ca fiind un instrument profesional în domeniul educației muzicale și creativității;
- computerul, ca element principal al bazei hardware și instrumentale a noului învățământ, mediul creativ și software pentru un complex educațional digital;
- sistemul metodologic și baza sa metodologică, care permite utilizarea adecvată a tehnologiilor moderne în toate etapele și în toate direcțiile procesului educațional muzical, aspecte psihologice și pedagogice ale aplicării lor.

Printre numeroasele programe muzicale axate pe diferite tipuri de activități, primul loc în ceea ce privește cantitatea, varietatea și popularitatea în rândul muzicienilor profesioniști (și, mai recent, în rândul amatorilor) este ocupat de programele de creativitate muzicală: crearea și aranjarea lucrărilor. De fapt, programele educaționale nu constituie decât o mică parte. La dezvoltarea sistemelor educaționale de muzică pe calculator sarcinile de bază sunt:

- tehnologia computerului ca mijloc de monitorizare a calității educației muzicale (sistem automatizat de testare a calității pe baza standardelor de stat, standarde universitare suplimentare, sisteme de calcul și analiză, indicatori de calitate, sisteme de evaluare a studenților și alte sisteme);
- sprijinirea procesului educațional, folosind tehnologia computerului ca instrument de pregătire în domeniul muzical-teoretic (simulatoare de exersare, programe etc.);
- suport pentru muzica educativă, activități prin crearea de locuri de muncă automatizate;
- susținerea activității muzicale de cercetare prin organizarea interacțiunii informaționale cu mediul științific extern;
- dezvoltarea tehnologiilor informaționale promițătoare sub formă de sisteme de învățare la distanță (lecții online, tutorate muzicale etc.).

Softurile muzicale includ mai multe module care corespund următoarelor domenii din procesul educațional:

- obținerea de cunoștințe teoretice: studenții și elevii învață modele și reguli de construcție a programelor muzicale (teorii despre muzică, sarcini de testare pentru determinarea notelor, acordurilor etc.);
- abilități de interpretare a instrumentelor: software de masterizare a unui instrument muzical la un anumit nivel (chitara, pianul, etc.), învățând câteva piese specifice de diferite stiluri;
- dezvoltarea auzului: elaborarea programului care ar permite să vă antrenați în determinarea notelor, intervalelor, modurilor etc. și exerciții cu fixarea grafică a tonului pentru a controla intonația vocală;
- accesul la literatura muzicală: ghiduri ilustrate care conțin fișiere sonore ale lucrărilor muzicale, biografii ale compozitorilor și muzicienilor respectivi, test bazat pe acest material;
- dezvoltarea abilităților creative: programe pentru dezvoltarea capacităților în domeniul compoziției și aranjamentelor.

În ceea ce privește funcțiile practice, se disting următoarele sisteme de învățare a muzicii pe calculator:

- sisteme de informații, unde computerul acționează doar ca sursă de informații;
- sisteme formative, în care computerul are ca scop formarea acțiunilor automate ale studentului și/sau elevului;
- sisteme de dezvoltare care urmăresc perfecționarea măiestriei studentului [3].

Programele de educație muzicală pot fi folosite la toate nivelurile sistemului de educație muzicală. Sunt folosite cu succes în educația profesională a muzicii pentru formare și perfecționare avansată; utilizarea lor asigură naturalețea procesului de învățare, reduce durata acestuia. Multimedia nu exclude formele tradiționale de educație bazate pe comunicare directă creativă, dar creează noi factori pozitivi în învățare, în special, o creștere semnificativă a proporției și eficienței de lucru independent al studenților. O trecere treptată la diverse sisteme alternative (în 3 etape: școală-colegiu-universitate) va permite depășirea dublării informațiilor despre subiect, optimizarea tehnicilor de predare, reducerea timpului de pregătire. Poziția profesorului, care devine un purtător al noilor gândiri pedagogice și al principiilor pedagogiei cooperării, este de a proiecta și reprojecta (în funcție de nevoile procesului educațional) activitățile sale. Dezvoltarea intensivă a teoriilor instrumentelor tehnologice de informare oferă diverse oportunități didactice, a căror eficiență depinde în mare măsură de nivelul de dezvoltare, validitate didactică și suport metodologic „tehnologic”.

Rolul internetului în procesul de predare

Astăzi există o altă direcție importantă și relevantă în predarea muzicii – utilizarea tehnologiei Internet. Atunci când se utilizează tehnologiile Internet, prezentarea materialului este determinată, în principal, de tipul specific de activitate, conținutul cursului și rolul profesorului. De exemplu: însoțirea de exemple muzicale și exemple audio; utilizarea de materiale suplimentare (articole, publicații de instruire publicate pe internet etc.); utilizarea resurselor bibliotecilor muzicale și a antologiilor muzicale de pe Internet; sarcină pe subiect sub formă de test, analiză a lucrărilor, lucrare abstractă; forumuri (seminarii) organizate pe subiecte date de profesor [4]. Dezvoltarea și punerea în aplicare a acestor resurse informaționale, inclusiv a resurselor de internet în procesul educațional, extinde semnificativ limitele instruirii, o fac mai eficientă și mai diversă. Acest lucru este la fel de posibil atât pentru studiile cu normă întreagă, cât și pentru cele cu timp parțial. Tehnologia informației este o componentă integrală a procesului de învățare a muzicii și a subiectelor conexe. Capacitățile tehnologiei informației pot îmbunătăți eficacitatea disciplinelor de formare și muzică. Dezvoltarea tehnologiei computerizate în muzică este promițătoare, relevantă și necesară în mod obiectiv.

Concluzii

Educația muzicală modernă a arătat un interes din ce în ce mai mare pentru tehnologia computerului. Informatica muzicală, folosind instrumente informatice pentru a dezvolta cunoștințele, abilitățile necesare, este practică pe scară largă în educația muzicală din țările occidentale. Concentrația ei este pusă, în principal, pe subiecte din ciclurile muzical-teoretice și istorice, precum și soluția unor probleme educaționale legate de activitățile de interpretare și compunere. Acestea includ: învățarea asistată de computer, învățarea distractivă, tehnologia multimedia interactivă, internetul. Programele de calculator sunt, de asemenea, utilizate în predarea cântării instrumentelor, în dezvoltarea auzului muzical, în efectuarea și ascultarea de lucrări muzicale, în selectarea melodiilor, în aranjarea, improvizarea, tastarea și

editarea de note muzicale. Programele de calculator vă permit să determinați gama instrumentului, fluența artistului în pasaje, execuția loviturilor și a nuanțelor dinamice, articularea etc. În plus, computerul vă permite să învățați jocuri cu „orchestra”. De asemenea, el poate acționa ca un „simulator” în dirijare (folosind echipament de televiziune). Programele de calculator vă permit să efectuați o analiză muzical-auditivă a melodiilor (temelor) lucrărilor pe parcursul istoriei muzicii. Pentru multe discipline muzicale calculatorul pare a fi o sursă valoroasă de informații bibliografice și enciclopedice.

Referințe bibliografice

1. ГОРБУНОВА, И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта. В: *Современное музыкальное образование – 2014*: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб., 2014, с. 32-38.
2. РАГС, Ю.Н. *Акустические знания в системе музыкального образования: очерки*. Рязань: Литера М, 2010, с. 336.
3. DANIEL L. KOHUT. *Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy*. Illinois: Stipes Pub Ilc, 1992. ISBN 978-0875634159.
4. УЛЬЯНИЧ, В.С. *Компьютерная музыка и освоение новой художественно-выразительной среды в музыкальном искусстве*: автореф. дис. канд. иск. М., 1997, с. 24.

СЛУШАНИЕ, ТРАНСКРИБИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ ДЖАЗОВЫХ КОМПОЗИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМПРОВИЗАЦИИ

AUDIAREA, TRANSCRIEREA ȘI ANALIZA COMPOZIȚIILOR DE JAZZ
ÎN PROCESUL DE FORMARE A DEPRINDERILOR DE IMPROVIZAȚIE

LISTENING, TRANSCRIBING AND ANALYSING JAZZ COMPOSITIONS
IN THE PROCESS OF FORMING IMPROVISATION SKILLS

VEACESLAV DAȘEVSKI¹,

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 78.036.9:781.65

Самостоятельная работа музыканта над огромным творческим наследием в области джазовой музыки, нашедшим отражение в аудио и видеозаписи, составляет важную составляющую сложного процесса обучения джазовой импровизации. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты формирования навыков импровизации, связанные с изучением записей джазовых композиций в исполнении выдающихся мастеров.

Ключевые слова: анализ, аудио- и видеозапись, джаз, импровизация, слушание, транскрибирование

Activitatea de sine stătătoare a muzicianului asupra unei imense moșteniri în domeniul muzicii jazz, reflectată în înregistrări audio și video, este o componentă importantă a procesului complex de predare a improvizației jazz. În acest articol se scot în evidență unele aspecte de formare a deprinderilor de improvizație legate de studiul compozițiilor jazz înregistrate de către maeștri remarcabili.

Cuvinte-cheie: analiză, ascultare, jazz, improvizație, înregistrare audio și video, transcriere

The independent work of the musician on a huge creative heritage in the field of jazz music, reflected in audio and video recordings, is an important component of the complex process of teaching jazz improvisation. This article discusses some aspects of the formation of improvisation skills associated with the study of records of jazz compositions performed by outstanding masters.

Keywords: analysis, listening, jazz, improvisation, audio and video recording, transcribing

¹ dashinn777@yahoo.com

Введение

При обучении джазовой импровизации значительную роль играет опора на слух. *«Для джаза как бесписьменной музыки, – пишет румынский композитор, исполнитель и педагог Мариус Попп, – постоянное воспитание музыкально-мелодического слуха имеет огромное значение, оно не заканчивается вместе с обучением и продолжается затем по собственной инициативе, иногда всю жизнь. Для будущего джазмена воспитание слуха означает не только специальные упражнения и диктанты на школьных занятиях, но и постоянные и непрерывные индивидуальные усилия „after hours” (после уроков), направленные на слуховое освоение любимых тем и соло, записанных на дисках» [1 с. 10]. Умение слушать, транскрибировать и анализировать музыкальный материал с тем, чтобы использовать его в исполнительской деятельности, необходимо каждому джазовому музыканту, который заинтересован в развитии собственного профессионального мастерства.*

Слушание музыки

Слушание музыки является одним из основополагающих методов обучения, обеспечивающим накопление слухового опыта. Слушая игру выдающихся исполнителей, музыкант впитывает многочисленные тонкости музыкального языка, связанные с ритмом, штрихами, построением фраз и др. В этом смысле, уместно сравнение с изучением иностранного языка, когда помимо работы с учебником для учащегося важна возможность постоянно слышать язык и иметь возможность общаться с его носителями.

На необходимость регулярного прослушивания джазового наследия, знакомства с выдающимися записями лучших исполнителей указывают все музыканты, имеющие отношение к джазу. В частности, знаменитый джазовый исполнитель и педагог Дж. Аберсольд считает, что не менее пятидесяти процентов времени, отведенного для занятий, должно быть отдано изучению записей выдающихся джазменов. *«Необходимо вслушиваться, вслушиваться и еще раз вслушиваться в музыку, будь то джаз или импровизация, – пишет он. – Научиться многому можно не только из записей, но и из концертных выступлений. Начните с прослушивания того, что было записано в течение прошедших 85 лет. Вы будете поражены!» [2 с. 2].*

Следует уделить внимание тому, как правильно слушать, на что обращать свое внимание в процессе слушания. Прежде всего, надо уяснить разницу между активным и пассивным слушанием. Пассивное слушание позволяет во время звучания музыки заниматься чем-то другим – в этом случае музыка является фоном, почти не анализируется сознанием и редко остается в памяти. Активное же слушание подразумевает полное погружение в музыку, которое, как правило, требует предварительной подготовки и сопровождается определенной аналитической работой.

Цель активного слушания можно определить как проникновение в суть музыки, которое принесет музыканту, как эстетическое наслаждение, так и практическую пользу. В процессе прослушивания воспитывается вкус, расширяется кругозор, закладываются в память образцы звучания музыки, которые впоследствии можно использовать в собственном творчестве. Не следует опасаться того, что глубокое погружение в творческую лабораторию конкретного джазмена может привести к копированию. Со временем, схожесть растворится в собственной индивидуальности и, чем эта индивидуальность ярче, тем быстрее это произойдет.

Транскрибирование музыкального материала

Практически, все джазовые исполнители и педагоги отмечают важность транскрибирования как одного из наиболее действенных способов овладения тонкостями джазового ремесла и, в частности, импровизации. *«Транскрипции – утверждает теоретик джаза М. Левайн, – это то, что составляет суть обучения каждого великого джазового музыканта. Учитесь делать их мастерски с самых первых дней» [3].*

Транскрибирование, или на музыкальном сленге «снятие», представляет собой такой процесс работы над музыкальным материалом, когда музыкант вслушивается в аудио- или видеозапись, пытаясь запомнить или записать материал, чтобы затем повторить его на своем инструменте. Транскрибирование может быть устным и письменным. Устное транскрибирование встречается чаще, хотя для обучения импровизации эти два способа одинаково полезны. Иногда, устное

транскрибирование является единственным способом овладения искусством импровизации – например, когда музыканты не владеют нотной грамотой (Уэс Монтгомери) или лишены зрения (Маркус Робертс, Ленни Тристиано) и вынуждены полагаться на свой слух и интуицию.

Многие знатоки джаза считают, что игра на слух является лучшим способом овладения тонкостями джазовой артикуляции и свинга. Видный исполнитель и педагог Дэвид Либман говорит по этому поводу: «я сторонник абсолютно точного копирования импровизации» [4 с. 179] – с его точки зрения, это единственный способ научиться джазовой манере игры. При этом, копирование оригинального материала должно быть настолько точным, чтобы, повторяя его, невозможно было отличить свою игру от оригинала. На необходимости достижения единого звучания с аудиозаписью настаивает и выдающийся саксофонист и педагог Джерри Кокер: «попытайтесь настолько смешаться с солистом, чтобы вы звучали как один инструмент» [5 с. 28].

В настоящее время существует огромное количество профессионально выполненных транскрипций для разных инструментов. Тем не менее, на вопрос, надо ли заниматься транскрибированием самому, если эта работа уже кем-то сделана, ответ может быть только утвердительным. Пробуя себя в этом виде деятельности, музыкант развивает свои способности, активизируя слух, ритмическое чувство, память. Кроме того, он не просто пишет «музыкальный диктант», а следует за самим процессом музицирования, который проходит через его сознание в замедленном темпе, откладываясь в виде свернутого образа композиции, отдельных мелодико-ритмических сегментов, гармонических и фактурных оборотов и т.д. Все это формирует палитру приемов, которые впоследствии могут пригодиться при создании собственных импровизаций.

Наличие абсолютного слуха для «снятия» мелодии не является обязательным, для этого достаточно владеть обычным музыкальным слухом. На помощь могут прийти и ряд компьютерных программ, специализирующихся на этом процессе, в частности, такая программа, как *Transcriber* позволяет решать многие вопросы удобно и оперативно.

Приступая к транскрибированию, надо четко понимать, с какой целью делается эта работа и на что надо обратить внимание. Иногда, есть необходимость записать все соло целиком, в других случаях достаточно расшифровки отдельных фраз, оборотов или мотивов (*licks*). Подобные элементы перенимаются при транскрибировании в первую очередь, так как они являются самым запоминающимся материалом. По ним часто можно определить, кто играет на записи в данный момент – так, например, игру Телониуса Монка можно узнать по специфическим угловатым фразам с обилием диссонансов, частым использованием целотонной гаммы и др.

Запись гармонических функций (так называемой «цифровки») можно производить, опираясь на гармонические аккордовые связи. Ускорить работу помогут теоретические знания и опыт в данной области. Правда, если «снятие» относительно простой, предсказуемой гармонии обычно не требует особых усилий, то при расшифровке сложных аккордов желательны наличие абсолютного или очень развитого гармонического слуха. На расшифровку гармонии влияют и особенности фактуры, степень ее плотности или разреженности, а также предназначенность для конкретного инструмента или состава (фортепиано, гитары, вибратона, ансамбля, оркестра).

В процессе транскрибирования перед музыкантом стоит задача скопировать не только ноты, но и артикуляционные приемы, без которых музыка утратит свои стилиевые черты, делающие ее джазовой.

Если существует печатная версия транскрибированной импровизации, она может быть использована для проверки правильности самостоятельно выполненной работы, для уточнения фрагментов текста, которые сложнее поддаются расшифровке. Но целиком полагаться на опубликованный материал не стоит: точность передачи информации зависит от многих факторов, в том числе и от слуховых способностей того, кто ее транскрибировал.

Записав на бумаге необходимый звуковой материал, музыкант должен определить для себя, что с ним нужно делать дальше. Наличие нотного текста – это только начало серьезной работы для закрепления тех знаний и навыков, которые впоследствии музыкант будет использовать в своем творчестве.

Анализ джазовых импровизаций

Один из важнейших аспектов освоения джазовой импровизации, тесно связанный с накоплением слухового опыта, – когнитивный, базирующийся на анализе композиций. Анализ джазовых композиций незаменим при поиске ответа на вопрос о том, как строится импровизация. По мнению выдающегося джазового саксофониста и бэнд-лидера Алексея Козлова, «человек, решивший посвятить себя импровизации, должен обладать аналитическим умом для того, чтобы не просто копировать чужие фразы, а понять закон, вывести формулы, по которым они строятся. И тогда уже подставлять в них свои ноты. А потом уже и пойти дальше – попытаться придумать свои законы, свои формулы» [6].

Для анализа можно использовать как аудиозаписи (слуховой анализ), так и нотный материал: это могут быть собственные транскрипции, опубликованные импровизации выдающихся мастеров джаза или композиторские работы отдельных джазовых музыкантов – таких, как Билл Эванс, Дейв Брубек, Кит Джарретт и другие.

Для того, чтобы логическое познание было целенаправленным, следует определить те аспекты, которые должны войти в поле зрения. Их можно объединить в блоки. Первый, информационный, блок может содержать сведения о жизни и творчестве музыканта, о тех стилях, в которых он себя проявляет, о партнерах по ансамблю, о конкретном альбоме (времени и месте записи, периоде творчества, к которому он относится, стилистике и художественной ценности вошедших в него композиций) и т.д.

Например, рассматривая сольный альбом Херби Хэнкока *The Piano* и знакомясь с биографией музыканта, мы узнаем, что его творческая индивидуальность сложилась под воздействием таких джазменов, как Оскар Питерсон, Билл Эванс, Майлз Дэвис. Работая над альбомами М. Дэвиса, Х. Хэнкок участвовал в рождении нового стиля, получившего название «фьюжн» (*fusion*). Его также называют одним из первых «архитекторов» стиля «пост-бибоп» (*post-bebop*). Альбом *The Piano*, записанный Херби Хэнкоком в 1979 году в Японии, является единственным сольным альбомом пианиста. Данный факт является прекрасным поводом для определения индивидуальной творческой манеры Хэнкока, свободной от влияния партнеров по ансамблевой игре.

Анализируя альбомы Майлза Дэвиса, следует принять во внимание, что одни из них записаны в студии, другие же представляют собой записи живых, реальных выступлений, строясь по принципу попури и полностью отличаясь от студийных альбомов (для того, чтобы почувствовать разницу, достаточно сравнить между собой альбом *My Funny Valentine*, как пример записи «живого» выступления, и альбом *E.S.P.*, как студийную работу). Реальные исполнительские обстоятельства, в которых записывался альбом, также влияют на его качество.

Анализируя альбомы какого-то исполнителя или группы, целесообразно обратить внимание на то, как они построены: определить количество и время звучания композиций, стилистику и характер пьес, принцип их расположения и др. Цель подобного анализа – получить как можно полную картину об альбоме и его драматургии.

Следующий блок вопросов связан с анализом отдельных композиций. Здесь могут быть рассмотрены такие специфические аспекты, как форма и характер темы, особенности ее гармонизации, использование ладов, структура фраз и отдельных мелодико-гармонических сегментов, построение мелодической линии, соотношение мелодии и гармонии, фактура, исполнительские средства (звукоизвлечение, фразировка, штрихи, педализация и др.), приемы варьирования (ритмические, гармонические и другие особенности квадратов импровизаций), взаимодействие солиста с ритм-секцией и т. д.

Анализ нот, аудиоматериалов и особенно видеозаписей может принести хороший результат тогда, когда у музыканта возникают конкретные «технологические» вопросы. Например, пианиста интересует вопрос исполнения на рояле «блуждающего» баса (*walking bass*). В этом случае, необходимую информацию, помимо изучения теоретических источников, даст внимательный анализ контрабасовых партий, а адаптация полученных сведений к роялю приведет к отработке необходимых навыков. Знакомство же с записями Ленни Тристано покажет, как это делается на

практике пианистом, по праву считающимся лучшим в исполнении «блуждающего» баса. Анализ исполнения можно сравнить с лучом света, направляющим сознание, слух и исполнительскую фантазию на то, что поможет найти нужный технологический прием.

Изучая принципы построения джазовой импровизации, целесообразно практиковать сравнение между собой импровизаций разных исполнителей на одну и ту же тему. Это позволяет охарактеризовать как общие черты, так и различия в подходах к обработке темы, что, в свою очередь, дает основания для формулировки специфических черт музыкального мышления и исполнительской манеры музыкантов.

Можно обратить внимание на разницу в исполнении музыкантами джазовых стандартов – и их собственных, оригинальных пьес. Так, альбом Херби Хэнкока *The Piano* содержит как джазовые стандарты (*My Funny Valentine, One Green Dolphin Street, Some Day My Prince Will Come*), так и оригинальные авторские композиции (*Harvest Time, Sonrisa, Manhattan Island, Blue Otani*) – следовательно, есть возможность сделать выводы не только о трактовке музыкантом известных тем, но и об особенностях его собственного композиторского мышления.

Анализируя звучащий материал и проникая в его технологическую суть, нельзя забывать и о другой стороне слушания музыки – получении эстетического наслаждения. Наряду с грамотным анализом, помогающим понять, «как это сделано», можно просто познавать хорошую музыку, развивая и улучшая себя как музыканта и личность. В этом случае, у любого исполнителя всегда под рукой должны быть любимые записи, которые и служат источником эстетического удовольствия. Обращаясь к музыкантам, Дэвид Либман однажды задал вопрос: «каким бы был ваш выбор, если бы вы были вынуждены выбрать только десять из ваших самых любимых записей?» [4 с. 189]. Об этом полезно задуматься любому музыканту, интересующегося джазом.

Практическое освоение материала

Завершающий этап работы с прослушанным, транскрибированным, проанализированным материалом – его применение в собственной практической деятельности. На этой стадии происходит соединение слуховых ощущений, аналитических представлений и работы исполнительского аппарата. В ходе упражнений музыкант постепенно вживается в «снятый» музыкальный текст, делает его своим, что впоследствии непременно скажется в процессе построения собственных импровизаций.

Описанный выше процесс работы над конкретной импровизацией (слушание, транскрибирование, анализ, освоение на инструменте) может занять в два или три раза больше времени, чем традиционное выучивание произведения по нотам. Тем не менее, для тех, кого интересует качество и настоящий результат, такой подход будет единственно правильным способом постичь тайны джазового ремесла. Конечный результат – это дальнейшее обогащение и развитие «словарного» джазового запаса, расширение круга исполнительских приемов, выработка навыков игры и, в конечном итоге, улучшение качества импровизации.

По окончании работы над произведением музыкант должен сделать для себя вывод, что она дала ему для развития собственных импровизационных возможностей, какие знания и приемы игры он приобрел, слушая, транскрибируя, анализируя, разучивая конкретную композицию. Если у него есть ответы на эти вопросы, можно считать, что работа с материалом действительно была полезна.

Заключение

Подводя итоги сказанного выше, подчеркнем следующее.

1. В процессе овладения искусством джазовой импровизации большую роль играет самостоятельная работа музыканта, в которой выделяются такие виды деятельности, как слушание, транскрибирование и анализ джазовых композиций.

2. Слушание музыки в джазе важно, пожалуй, как ни в одной другой области музыкального искусства. Несмотря на большое количество печатных изданий, охватывающих практически любой аспект джазовой игры, записи джазовой музыки, и особенно «живых» выступлений, являются непревзойденным источником информации для любого музыканта, изучающего искусство джазовой импровизации.

2. Наличие опубликованных нот, в которых зафиксированы импровизации мастеров джаза, не исключает необходимость для каждого музыканта самому заниматься расшифровкой звукозаписей, постигая на практике технологию и художественный смысл лучших джазовых творений.

3. Аналитическое постижение особенностей джазовых композиций позволяет проникнуть в творческую лабораторию великих мастеров, осознать законы, по которым строится импровизация – начиная с отдельных сторон музыкального языка и заканчивая построением композиции в целом.

4. Слушание, транскрибирование и анализ импровизаций принесет пользу лишь в том случае, если конечной целью этих видов работы станет освоение музыкального материала на инструменте, применение полученных навыков на практике.

5. Слушание, транскрибирование, анализ и индивидуальная работа со «снятым» материалом способствуют развитию слуха, технических и художественных способностей, воспитанию вкуса и расширению кругозора – тому, без чего немислима творческая деятельность джазового музыканта.

Библиографические ссылки

1. POPP, M. *Armonia aplicativă în improvizația de jazz, pop & rock*. București: Nemira, 1998.
2. AEBERSOLD, J. *Jazzaid's Handbook*. USA, New Albany, Ind. (1211 Aebersold Drive): J. Aebersold, 1982. ASIN: B00072VEN8.
3. ЛЕВАЙН, М. *Теория джаза*. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. 568 с. ISBN 978-5-4344-0202-6.
4. LIEBMAN, D. *Self Portrait of a Jazz Artist: Musical thoughts and realities*. Rottenburg: Advance Music, 1988.
5. COKER, J. *How to Practice Jazz*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1990.
6. КОЗЛОВ, А. *Некоторые соображения относительно искусства импровизации*. [online]. [accesat 24.02.2020]. Disponibil: http://www.guitarplayer.ru/old/school/maloletov/art_of_improvisation.html.

TROMPETIȘTI CELEBRI AI EPOCII SWINGULUI ȘI CONTRIBUȚIA LOR LA ISTORIA JAZZULUI MONDIAL

FAMOUS TRUMPETERS OF THE SWING AGE AND THEIR CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF WORLD JAZZ

PETRU HĂRUȚĂ¹,

lector universitar, doctorand,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 785.161.036.9

780.8:780.646.1.036.9

780.8:780.646.1.071.2

Trompeta ocupă un loc de frunte în muzica de jazz, atât în calitate de instrument solistic cât și ca membru al ansamblurilor și orchestrelor. Mulți trompetiști celebri au adus o contribuție importantă în evoluția jazzului universal. În articolul de față este întreprinsă o succintă caracterizare a activității și a stilului interpretativ al celor mai de văză trompetiști ai swingului din anii '30-'40 ai sec. XX: Henry „Red” Allen, James „Bubber” Miley, Charles Melvin „Cootie” Williams, Rex Stewart, Roy Eldridge, Bunny Berigan, Harry James, Clark Terry.

Cuvinte-cheie: trompetă, cornet, jazz, swing, big band

¹ trompetru@gmail.com

The trumpet occupies a leading position in jazz music, both as a solo instrument and as a member of ensembles and orchestras. Many famous trumpeters have made an important contribution to the evolution of universal jazz. This article presents a brief characterization of the activity and the interpretative style of the most prominent trumpeters of the swing from the '30s- 40s of the 20th century: Henry „Red” Allen, James „Bubber” Miley, Charles Melvin „Cootie” Williams, Rex Stewart, Roy Eldridge, Bunny Berigan, Harry James, Clark Terry.

Keywords: trumpet, cornet, jazz, swing, big band

Introducere

Istoria jazzului cunoaște mulți trompetiști celebri care, deseori, au fost nu doar interpreți, ci și compozitori, aranžori, lideri ai bandurilor, fondatori de stiluri noi în muzica de jazz. Unii cercetători consideră că „anume trompetiștii de jazz au fost cei care, grație gândirii non-banale și independente, curajului și creativității speciale „de breaslă”, au determinat (fiecare în perioada sa) vectorul dezvoltării jazzului și i-au format vocabularul stabil” [1 p. 124]. Trompetiștii de jazz nu suntocoliți de atenția muzicologilor și, mai ales, a jurnaliștilor, dar, spre regret, putem constata o anumită disproporție în abordarea activității interpreților de „prima linie”, cum au fost Louis Armstrong, „Dizzy” Gillespie sau Miles Davis și a celorlalți trompetiști ce au activat alături de marii „piloni” ai jazzului, aducând și ei o anumită contribuție în arta interpretării la trompetă de jazz și în evoluția jazzului, în general. Cele mai mari lacune revin, în acest sens, anilor 1930-1940, care au intrat în istoria jazzului sub denumirea de „era swingului”¹.

Scopul articolului de față este de a prezenta portrete de creație și unele particularități ale stilului interpretativ al mai multor trompetiști importanți ce activau în perioada swingului.

La începuturile swingului

Era swingului și-a luat începuturile în a doua jumătate a anilor 1920 care, de fapt, reprezintă o perioadă de tranziție de la jazzul tradițional la swing. În această perioadă încă activau cornetiștii „școlii vechi”, reprezentanții stilurilor de la New Orleans și Chicago, precum: Joe King Oliver, Freddie Keppard, „Bix” Beiderbecke și, desigur, geniul jazzului Louis Armstrong. Alături de ei și-au început cariera tinerii trompetiști care au fost influențați de „părinții” jazzului, dar, în același timp, erau sortiți să devină vedetele stilului nou. Printre aceștia se disting: Henry „Red” Allen, James „Bubber” Miley, Charles Melvin „Cootie” Williams, Rex Stewart.

„Red” Allen (Henry „Red” Allen, 1906-1967) se consideră unul dintre fondatorii stilului *swing* și al componenței clasice a big band-ului, de rând cu Fletcher Henderson, Duck Ellington, Benny Carter și Count Basie. Născut în Algiers, Louisiana, „Red” Allen a învățat să cânte la trompetă, făcând parte din bandul condus de tatăl său. A activat și în alte trupe, precum: *Excelsior Band*, orchestrele lui John Lewis, Eddie Jackson etc. În 1927 a plecat la Chicago, unde a colaborat cu trupa lui „King” Oliver. În 1929 a venit la New-York, unde și-a început cariera în bandul lui Luis Russell, iar în 1933 a devenit solist-cheie al orchestrei lui Fletcher Henderson, care, alături de orchestra lui Duke Ellington, a fost una din cele mai influente trupe ale perioadei.

„Red” Allen s-a manifestat drept trompetist înăscut, era un virtuoz ce avea un sunet deschis și puternic. Posedând o manieră de interpretare asemănătoare cu cea a lui Louis Armstrong, practica intonațiile specifice *bluesului* și *hot-jazzului*, un stil melodic ornamental. Manifesta o inventivitate deosebită în aplicarea diverselor efecte timbrale și dinamice, în interpretarea trilurilor, *glissando*, în atacă și întreruperi de sunet. Totodată, a luat mult și de la Roy Eldridge, reprezentant al swingului. În orchestra lui F. Henderson a avut ca partener pe saxofonistul Coleman Hawkins, de la care a preluat interesul pentru prelucrarea melodică a armoniilor sofisticate. J.L. Collier menționează că el „poseda cu măiestrie registrul acut, trompetă lui avea un sunet cald, succulent, el știa admirabil să expună o melodie <...>. În ciuda împrumuturilor evidente de la Armstrong (frazе alungate și figuri de efect în registru acut), Allen a rămas în istoria jazzului ca un muzician de o originalitate strălucitoare” [3 p. 98].

1 Spre exemplu, în articolul de sinteză semnat de V. Bukreev [2 p. 145], sunt nominalizați doar trei trompetiști ai anilor 1930-1940, aceștia fiind Harry James, „Bubber” Miley și „Cootie” Williams.

După 1940, „Red” Allen conducea propriul ansamblu și big band-ul *New York City Orchestra*, interpretând muzică în stilurile *swing* și *dixieland*. A lăsat numeroase înregistrări, inclusiv în colaborare cu „King” Oliver, Clarence Williams, „Fats” Waller, Louis Armstrong, Jelly Roll Morton, Coleman Hawkins, Teddy Wilson, Lionel Hampton, Sidney Bechet, Artie Shaw, „Kid” Ory ș.a. În anii 1960 tânărul trompetist Don Ellis l-a numit, în revista *DownBeat*, „cel mai avangardist trompetist din New-Yorkul de astăzi” [citată după: 4].

„Bubber” Miley (James „Bubber” Miley, 1903-1932) a fost format în tradițiile jazzului din New Orleans. A evoluat într-o trupă care o acompania pe interpreta bluesurilor Mamie Smith. Fiind influențat de stilul trompetiștilor Johnny Dunn și „King” Oliver, „Bubber” Miley a însușit mai multe procedee caracteristice acestora și anume: tonurile de blues, *growl*-efecte realizate prin deschiderea incompletă a supapelor, utilizarea surdinelor. Cu un astfel de „bagaș” a venit, în 1923, în orchestra lui Duke Ellington *The Washingtonians*, producând o revoluție adevărată, grație sunării neobișnuite a trompetei sale. Duke Ellington aducea aminte: „Odată cu apariția lui Bubber, ansamblul și-a schimbat fața. Putea „hârcâi” și „răcni” toată noaptea, cântând sfâșietor la trompeta sa. Anume atunci am înțeles că este timpul să ne des-părțim de muzica dulce” [citată după: 5 p. 65]. Maniera interpretativă a lui „Bubber” Miley a dat începutul curentului nou în muzica de jazz care a fost supranumit „stilul junglei”.

„Cootie” Williams (Charles Melvin „Cootie” Williams, 1911-1985) a fost angajat în orchestra lui Duke Ellington în 1929, după plecarea lui „Bubber” Miley. Anterior a colaborat cu mai multe formații, inclusiv cu orchestrele conduse de Chick Webb și Fletcher Henderson. Fiind originar din statul de sud Alabama, Williams și-a luat drept model al stilului interpretativ creația lui „King” Oliver și Louis Armstrong, considerându-l pe Armstrong „cel mai mare trompetist al lumii”. Ca și „Bubber” Miley, a fost renumit pentru maniera interpretativă în „stilul junglei” și pentru utilizarea *plunger*-surdinelor. Părăsind orchestra lui Ellington, „Cootie” Williams a devenit liderul secției de trompete în cadrul big band-ului lui Benny Goodman, care spunea că el „întrecea pe toți ce au cântat vreodată în această secțiune. Citea bine la prima vedere, avea cel mai puternic sunet. Nimeni nu a putut interpreta un *lead* (aici: vocea melodică principală – P.H.) asemenea lui Cootie, dar și solo-urile sale nu au fost mai puțin admirabile” [citată după: 6].

Rex Stewart (Rex Williams Stewart, 1907-1967) a fost originar din Washington, la vârsta de 10 ani a început să învețe cornetul, la 14 ani deja a lucrat în orchestre conduse de Elmer Snowden, Fletcher Henderson, Louis Russel. Din 1934 a colaborat cu orchestra lui Duke Ellington, devenind o vedetă a acesteia. Ca și „Bubber” Miley, Rex Stewart utiliza *growl*-efecte și *plunger*-surdine. Cele mai caracteristice procedee ale lui fiind „mormăitul”, cântarea cu pavilionul semideschis și cu pistoane care nu sunt apăstate complet, ceea ce conferea sunetului o nuanță „nazală” irepetabilă. Cu toate acestea, cornetul lui Rex Stewart avea o sunare foarte bogată în nuanțe, iar stilul lui interpretativ se deosebea printr-o frazare foarte expresivă.

După 1944, a lucrat cu ansamblul său în antrepriza lui Norman Grantz *Jazz At The Philharmonic*, iar în anii 1957-1958 a adunat orchestra *Henderson All Stars Directed By Rex Stewart* (altă denumire: *Fletcher Henderson Reunion Band*), realizând înregistrări împreună cu „Cootie” Williams.

Trompetiștii din „epoca de aur a swingului”

Anii 1930-1940 sunt considerați perioada de înflorire a swingului, a big band-urilor, dar și a trompetei de jazz. În secția de alămuri a numeroaselor big band-uri trompeta a ieșit pe prim plan, înlocuind definitiv cornetul. „Chiar și în anii '20, – menționează A. Asriel, – cornetiștii de jazz au apelat ocazional la trompeta. Acum trompeta devenise stăpână” [7 p. 160]. Tot în această perioadă a început să se folosească flogornul, mari maeștri ai acestui instrument fiind Clark Terry, „Snooky” Young, Billy Butterfield ș.a.

În anii 1930-1940 a început un adevărat bum al orchestrelor mari. Big band-urile deveneau tot mai multe, fiecare având nevoie de trompetiști buni, printre care se numără astfel de muzicieni ca: Roy Eldridge, „Buck” Clayton, Bunny Berigan, „Snooky” Young, Clark Terry, Charles Shavers, Billy Butterfield, Billy May, „Bobby” Hackett, Carl Warwick, Cat Anderson, Harry James, Hot Lips Page, Ray Anthony, „Red” Rodney, Joe Newman, Harry Edison și mulți alții. Aproape fiecare dintre ei a fost celebru prin anumite calități particulare. Astfel, „Bobby” Hackett și-a făcut un nume ca urmaș al legendarului cornetist

Bix Beiderbecke, imitând perfect maniera lui. Unii trompetiști au devenit celebri ca interpreți ai notelor înalte – printre ei sunt, de exemplu, Pinuts Holland și, mai ales, Cat Anderson (prima trompetă a bandului lui Duke Ellington), pe care Winton Marsalis l-a numit „unul dintre cei mai buni trompetiști ai notei înalte”, despre care *Hugues Panassié* scria: „Acesta este un maestru uimitor al registrului acut extrem (știe să cânte la înălțimi de vârf cu mare putere)” [8 p. 65-66].

Mulți trompetiști au trăit o viață lungă, realizând diverse proiecte ca interpreți, în colaborare cu cei mai mari muzicieni ai jazzului (Clark Terry a activat ca trompetist și flugornist mai mult de șapte decenii; „Snooky” Young care s-a afirmat în anii 1930 ca liderul secției de trompete la Jimmie Lunceford și Count Basie, a cântat în diferite orchestre mari până în 2010; Ray Anthony, solist și bandleader, compozitor, actor de cinema, showman, ultimul participant al bandului lui Glenn Miller, care, în 2020, a sărbătorit 98 de ani, este de fapt „o legendă vie” a timpului nostru). Unii s-au manifestat ca mari aranžori („Buck” Clayton, Billy May, Charles Shavers), conducători ai bandurilor (Roy Eldridge, Billy Butterfield, „Buck” Clayton, Charles Shavers, Harry James, Ray Anthony ș.a.), cântăreți (Hot Lips Page, Bunny Berigan), pedagogi („Buck” Clayton, Billy Butterfield), actori de cinema (Ray Anthony, Harry James, Billy Butterfield). Unii s-au bucurat de prestigioase distincții și premii (Ray Anthony, Clark Terry, Billy May ș.a.).

Este evident că, în cadrul unui articol, nu este posibil de a-i prezenta pe toți în linii mari. Am selectat doar câteva figuri care au făcut parte din cele mai faimoase orchestre ale timpului. Din trompetiștii care au adus un aport considerabil la înflorirea artei swingului, influențând generații ulterioare de muzicieni, i-am ales pe Roy Eldridge, Bunny Berigan, Harry James și Clark Terry.

Roy Eldridge (1911-1989) a fost unul dintre cei mai remarcabili trompetiști ai „epocii de aur a swingului”. Născut la Pittsburg, de la 6 ani cânta la percuție, la 12 ani a început să studieze trompeta și peste patru ani deja conducea o orchestră. În 1930 a ajuns la New York, unde a lucrat în diverse trupe, cum ar fi: *Mckinney's Cotton Pickers*, orchestra lui Fletcher Henderson etc. În anii 1930-1940 conducea bandul său în Chicago. Roy Eldridge ieșea rar în public, dar de fiecare dată în formații recunoscute și cu parteneri buni, cum ar fi: Louis Armstrong, Mildred Bailey, Gene Krupa, Artie Shaw, Benny Goodman, Billy Taylor, Oskar Peterson, Count Basie, Coleman Hawkins, Ben Webster, Art Tatum, cântăreața Anita O'Day ș.a. A colaborat cu antrepriza *Jazz At The Philharmonic*, iar în anii 1963-1965 conducea ansamblul Ellei Fitzgerald.

Stilul de interpretare al lui Roy Eldridge a fost influențat de Louis Armstrong și de Red Allen, mai târziu de Rex Stewart. În afară de această, a împrumutat multe procedee interpretative de la saxofoniști, precum Coleman Hawkins și Benny Carter. A lăsat un număr foarte mare de înregistrări, în care putea fi ușor de recunoscut sunetul său, fiind apropiat de saxofon. Avea un atac curat și energic, deseori făcea întreruperi bruște, frecvent utiliza *vibrato* în frazele de final. Roy Eldridge a influențat toate generațiile ulterioare de trompetiști, în special Dizzy Gillespie care la începutul carierei sale îi copia maniera interpretativă și îl considera mentorul său.

Bunny Berigan (1908-1942) a trăit o viață foarte scurtă (doar 33 de ani), dar a reușit să se afirme ca un jazzman de excepție. A cântat în cele mai bune big band-uri din a doua jumătate a anilor 1930. A fost și conducător al bandurilor proprii, dar unele calități personale nu i-au permis să atingă înălțimi mari în acest domeniu.

A devenit faimos ca solist strălucit în orchestra lui Benny Goodman, dar, de fapt, s-a manifestat, incontestabil, ca solist dominat în orice formație unde n-ar fi activat. Poseda o tehnică impecabilă și un sunet pătrunzător: trompeta lui suna la fel de puternic ca și secțiunea formată din trei trompete. Totodată, contemporanii apreciau abilitatea improvizatorică a lui Berigan, precum și capacitatea sa de a interpreta balade sentimentale cu un sunet melodios și tandru.

Harry James (1916-1983) s-a născut în Albany, într-o familie de artiști ai circuitului. La 4 ani a evoluat deja ca acrobat, iar la 6 ani cânta bine la trompetă. La vârsta de 12 ani a fost angajat în orchestra circuitului, cântând și în trupele locale de dans. Primul angajament serios i-a propus band-liderul Ben Pollack, iar momentul de cotitură pentru Harry James a fost anul 1936, când și-a început cariera profesională în cadrul big band-ului lui Benny Goodman. Însuși Goodman i-a finanțat orchestra proprie în 1939. În

concertul de debut al trupei lui Harry James a participat tânărul cântăreț Frank Sinatra care, ulterior, a avut o rodnică colaborare cu această orchestră.

La începutul anilor 1940 cariera muzicianului s-a dezvoltat impetuos. G. Simon scrie că „popularitatea lui Harry James a crescut permanent, iar în vara anului 1942 chiar a depășit pe cea a lui Glenn Miller” [9 p. 326]. Orchestra lui a înregistrat multe compoziții cu vocaliști celebri, precum: Frank Sinatra, Doris Day, Dick Haymes, Helen Forrest ș.a. A evoluat în mai multe filme ca actor de cinema. Cu toate acestea, a fost fidel trompetei, evoluând ca interpret până la sfârșitul vieții sale.

În câteva surse putem găsi unele caracteristici ale stilului lui Harry James. Astfel, se menționează că, în calitate de trompetist, el a fost faimos prin solo-urile sale captivante și prin stilul său de bravură care putea fi recunoscut din prima frază. În același timp, sunetul lui era „tare, frumos, cantabil” [9 p. 319], se distingea prin „căldură și lirism” [2 p. 6], iar maniera sa interpretativă a fost un model pentru trompetiștii din epoca swingului. Toate acestea i-au adus lui Harry James reputația unuia dintre cei mai influenți trompetiști ai secolului XX.

Clark Terry (1920-2015) s-a născut în St. Louis, fiind al șaptelea copil din familia cu unsprezece copii. Prima sa trompetă a făcut-o din furtunul de grădină. În adolescență a participat la bandul liceului și a cântat în cluburi locale. În timpul celui de-al Doilea Război Mondial a activat în orchestra Trupelor Marine, după care a fost membru al comboului condus de Eddie „Cleanhead” Vinson. La sfârșitul anilor 1940 și-a început activitatea în orchestrele lui Count Basie și Duke Ellington, afirmându-se ca un artist de jazz de talie mondială. Se consideră pionier al fligornului și unul dintre cei mai apreciați showmani ai jazzului.

Clark Terry manifesta talentul de improvizație și simțul incomparabil al swingului. A fost trompetist cu o ambușură perfectă și o tehnică a respirației dezvoltată care îi permitea să țină notele extrem de lungi. Poseda o sunare caldă, catifelată, înfrumusețată cu un *vibrato* foarte expresiv și divers. „Îmbinând tonul din St. Louis al tinereții sale cu stilurile contemporane, sunetul lui Terry a influențat o generație, inclusiv Miles Davis” [10].

Clark Terry a trăit o viață lungă, participând la multe proiecte artistice. A colaborat cu muzicieni de vază, cum ar fi: Charlie Parker, Lester Yung, Art Tatum, Earl Hines, Oscar Peterson, Quincy Jones, Jerry Mulligan, J.J. Johnson, Doc Severinsen, Skitch Henderson, Bob Brookmeyer, trupa *Tonight Show* și mulți alții. A practicat diverse stiluri, inclusiv *bebop* și *hard-bop*, dar, totuși, a rămas fidel swingului pe care promova în anii 1970-1980 împreună cu diverse big band-uri, inclusiv cu cel pe care îl conducea – *Clark Terry's Big BAD Band*. A înregistrat o serie de albume notabile, a contribuit la coloana sonoră a filmului *Anatomia unui omor* (1959). În 1991 Clark Terry a fost introdus în *Aleea Gloriei* din St. Louis, iar în 2010 a primit premiul *Grammy Lifetime Achievement*.

Concluzii

1. Trompeta de jazz ocupă un loc de frunte în perioada swingului. Trompetiștii celebri ai timpului au adus o contribuție extrem de importantă în istoria jazzului mondial, determinând căile dezvoltării stilistice ale acestuia. Soarta lor, într-un fel sau altul, a fost legată de istoria big band-urilor. Pe de o parte, ei au determinat stilul orchestrelor cu renume ale timpului, formând un sound specific fiecărei trupe, iar pe de alta, mulți dintre ei și-au găsit locul în istorie anume grație bandurilor faimoase care le-au dezvoltat și promovat talentul și măiestria.

2. La intersecția a două epoci în istoria jazzului (a doua jumătate a anilor 1920 – începutul anilor 1930) și-au desfășurat activitatea maeștri ai cornetului, precum: „Red” Allen, „Bubber” Miley, „Cootie” Williams, Rex Stewart. Fiind influențați de arta predecesorilor săi ca „Buddy” Bolden, „King” Oliver și marele Louis Armstrong, ei au preluat ștafeta de la fondatorii stilului clasic *New Orleans* și a *hot-jazzului* din Chicago, fiind, în același timp, martori și actori ai devenirii stilului nou numit *swing*.

3. Perioada de înflorire a swingului (anii 1930-1940) a adus faima interpreților la trompetă și fligorn, cum ar fi: Roy Eldridge, Bunny Berigen, „Buck” Clayton, Harry James, „Snooky” Young, Clark Terry ș.a. Unii dintre ei au devenit mari maeștri ai jazzului, activând în decursul multor decenii și influențând o generație nouă de muzicieni, cum ar fi: Miles Davis, Chet Baker, Kenny Dorham, Clifford Brown, Freddy Hubbard, Don Cherry, Tedd Jones și mulți alții.

Referințe bibliografice

1. ОГОРОДОВА, А., ОРШАНСКАЯ, Е., ЯГОВДИК, А. Гениальные джазовые трубачи XX века и процесс развития джазовой музыки [online]. In: *Манускрипт*, 2018, № 6(92), p. 124-128. Тамбов: Грамота, 2018. ISSN 2618-9690 [accesat 19 martie 2020]. Disponibil: https://www.gramota.net/articles/issn_2618-9690_2018_6_29.pdf.
2. БУКРЕЕВ, В. Труба в джазе. В: *Вестник культурологии*, 2001, № 4, с. 145-151. Москва: ИНИОН РАН. ISSN Печатный: 2658-3291.
3. КОЛЛИЕР, Дж. Л. *Становление джаза*. Москва: Радуга, 1984.
4. YANOW, S. *Henry „Red” Allen: Profiles in Jazz* [online]. [accesat 25 martie 2020]. Disponibil: <https://syncopatedtimes.com/profiles-in-jazz-henry-red-allen/>.
5. КОЛЛИЕР, Дж. Л. *Дюк Эллингтон*. Москва: Радуга, 1991.
6. БУЛАТНОВ, С. *Кути Вильямс* [online]. [accesat 20 febr. 2020]. Disponibil: <http://bulswing.ru/?p=986>.
7. ASRIEL, A. *Jazz: Analysen und Aspekten*. Berlin: Lied der Zeit, 1985.
8. ПАНАСЬЕ, Ю. *История подлинного джаза*. Ленинград: Музыка, 1978.
9. САЙМОН, Д. *Большие оркестры эпохи свинга*. Санкт-Петербург: Скифия, 2008.
10. *Clark Terry* [online]. [accesat 20 febr. 2020]. Disponibil: <http://www.stlouiswalkoffame.org/inductees/clark-terry.html>.

DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR PSIHOMOTRICE LA VOCALIȘTI ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC

DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR SKILLS OF VOCALISTS WITHIN ARTISTIC EDUCATION INSTITUTIONS

ADELA BLÎNDU¹,

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

CZU 784.95(07)

Actualmente, politicile educaționale în vederea pregătirii profesionale a viitorilor specialiști sunt focalizate pe predarea celor mai importante particularități aferente specializării și pe calitatea însușirii acestora.

Sistemul de valori caracteristice vocalistului modern generează amplificarea „resurselor interne” ale organismului și, pe lângă faptul de manifestare a unor calități ce țin anume de siguranța sunetului/vocii, acesta trebuie să fie în măsură să se manifeste balansat și din punct de vedere al aspectului psihomotoric, particularități care fortifică dimensiunea psihofizică la un așa nivel, încât să fie asigurate și susținute cele mai însemnate eforturi.

Cuvinte-cheie: *vocaliști, calități psihomotrice, calități fizico-motrice, aparat neuromuscular, instituții de învățământ artistic, pregătirea vocaliștilor*

Currently, the educational policies for the professional training of the future specialists are focused on teaching the most important particularities related to the specialization and the quality of their learning.

The system of values characteristic of the modern vocalist generates the amplification of the „internal resources” of the organism and, in addition to the fact that it has certain qualities that are related to the sound / voice safety, it must be able to manifest itself balanced, also from the point of view of the psychomotor aspect, the peculiarities that strengthen the psychophysical dimension to such a level, so as to secure and support the most significant efforts.

Keywords: *vocalists, psychomotor qualities, physical-motor qualities, neuromuscular apparatus, institutions of artistic education, training of vocalists*

Introducere

Programele cercetărilor științifice conduc la o interdisciplinaritate printr-o complementare a disciplinelor de profil, mai cu seamă, când este vorba de pregătirea psihomotrică. De rând cu toate formele de activitate, pregătirea psihomotrică a vocaliștilor are la bază aspecte concrete de dezvoltare

¹ blindu4@yahoo.com

tare a organismului la nivelul cerințelor științelor, precum biologia, endocrinologia, biochimia celulară, neurofiziologiei etc., însă cea mai mare provocare poate fi considerată activitatea de dezvoltare motrică, care își aduce aportul impresionant asupra pregătirii vocaliștilor în rezultatul exersărilor fizice.

Motricitate

O remarcă interesantă se găsește la Adrian Dragnea, în cartea *Educația fizică și sport – teorie și didactică*: „Conceptul de motricitate nu poate fi privit în afara conceptului de mișcare, în general, mișcare biologică, în special. Provenit din latinescul „movere”, mișcarea desemnează o ieșire din starea de imobilitate, stabilitate, o schimbare a poziției corpului în spațiu în raport cu unele repere fixe. Mișcarea poate fi privită ca act, proces și rezultat. Conceptul de motricitate este definit ca exprimând o însușire a ființei umane înnăscută și dobândită de a reacționa cu ajutorul aparatului locomotor la stimuli externi și interni, sub forma unei mișcări” [1 p. 3]. Totodată, este de remarcat că trinomul performanței în dezvoltarea fizică, bazat pe componentele motrice, biologice, psihice condiționează gradul de creștere a indicilor care determină aceste componente, fundamentând astfel conceptul de dezvoltare psihomotrică.

Acest subiect a devenit o temă de interes și în cadrul instituțiilor de învățământ artistic, dat fiind că artiștii sunt angajați într-un efort continuu în scenă, aceasta impunând artistul la obținerea caracteristicilor-model de construcție corporală, dar mai cu seamă a limitelor maximal posibile pentru a-și exprima specificul de interpretare a materiei la cel mai excelent nivel. Ariile curriculare în pregătirea vocaliștilor identifică metode comune, clasice; însă, pentru a face anumite deducții în pregătirea vocaliștilor, trebuie să persiste într-un mod categoric o pregătire psihomotrică specifică, avansată, datorită cărui fapt să fie obținută, la rândul său, și o rezistență scenică pe măsura necesităților. În contextul celor expuse mai sus, se constată că devine necesar de a spori nivelele de pregătire a vocaliștilor, reieșind din considerente reale și de perspectivă, condiționate de schimbările și funcțiile care au loc în organism în timpul eforturilor, mărirea posibilităților aerobe, sporirea pragului anaerob a consumului mărit de oxigen, unele dezechilibrări între circulația sangvină și respirație, amplificarea reacțiilor biochimice, schimbarea volumului de aprovizionare cu energie și mulți alți factori care, supuși unor eforturi specifice suplimentare, pot să asigure o bună pregătire a artiștilor vocaliști. În cartea *CÂNTUL, probleme de tehnică și interpretare vocală*, Octav Cristescu menționează: „Educarea unei ținute normale se face prin mijlocul exercițiilor fizice repetate, care sunt folositoare și au o eficacitate deosebită. Toracele, în armonie cu mișcarea brațelor și picioarelor, ia parte activă în teatrul de operă, în special, la redarea anumitor stări psihofizice ale personajului ce se interpretează” [2 p. 62].

De aceea, în programul complex de pregătire a vocaliștilor se consideră oportun de a spori indicii de manifestare a calității de forță, rezistență, orientarea în spațiu, coordonarea mișcărilor, îmbunătățirea stărilor funcționale și morfologice, realizarea mișcărilor cu efort redus, mediu și exagerat printr-o alternare a acestora. Se solicită exersarea cu ritm variat, schimbarea numărului de repetări, sporirea gradului de dificultate și a structurii exercițiilor. Este necesară o alternanță între efort și pauzele de odihnă, între acțiunile simple și cele complicate, între exercițiile care sunt adresate diferitor segmente ale corpului etc., precum și exercițiilor respiratorii, care formează concomitent condiții de activizare a sistemelor și funcțiilor organismului – toate contribuind la sporirea rezistenței generale și specifice vocaliștilor.

Evident, cadrul de actualitate al educării calităților psihomotrice la vocaliști în instituțiile de învățământ artistic sugerează noi proiectări în tehnologia pregătirii, care să fie aliniată la unele standarde și indicatori de performanță spre care trebuie să tindă și pe care trebuie să le întrunească artistul la momentul de față.

Teoria și practica pedagogiei artelor vocale cunoaște un șir imens de abordări metodologice care se plasează la baza pregătirii viitorilor vocaliști, acestea constituind diverse training-uri, improvizări, tehnici vocale. Mai puțin se pune accentul pe activitățile fizico-motrice, care să fie în măsură să fortifice întreg organismul, inclusiv aparatul neuromuscular, în vederea stabilirii rezistenței la eforturi de durată, cu redirecționare a reflexelor de mișcare în coincidență cu cerințele de mișcare și de stăpânire

de sine a artistului în scenă. În plus, sunt solicitate și un șir de aptitudini, care se datorează, în mare parte, nivelului de dezvoltare a aparatului respirator al organismului, acesta fiind „educat” în sensul „culturii respiratorie” a vocalistului. Exercițiile fizice dezvoltă calitățile fizice odată cu mărirea rezistenței organismului, ceea ce duce la sporirea randamentului intelectual și fizic, la creșterea capacității de muncă și, implicit, la creșterea potențialului biologic. Octav Cristescu consemnează și următorul fapt: „O bună stare fizică influențează favorabil starea psihică și aceasta, la rândul ei, creează bună dispoziție atât de necesară cântărețului la desfășurarea – în condiții optime – a procesului vocal-artistic. În aceste condiții, cântărețul se simte energic, plin de vitalitate, stăpân pe acțiunile sale, încrezător în posibilitățile și realizările sale” [2 p. 128-129]. Atât acestea, precum și alte aspecte impunătoare în vederea pregătirii vocaliștilor necesită noi abordări metodologice, anume de pe pozițiile dimensiunii psihomotrice, nivelul de posedare al cărora va influența atât formarea, dezvoltarea, siguranța, răspunsul la gradul de solicitare cât și întreg climatul de instruire a vocaliștilor în scopul pregătirii la nivelul exigențelor impuse.

Repererele metodologice de studiu

Pentru obținerea acestui scop, au fost elaborate și stabilite repererele metodologice de studiu, care să elucideze demersul investigațiilor și anume:

- desemnarea calităților psihomotrice necesare vocalistului la diverse etape de instruire;
- elaborarea structurii experimentale și examinarea practică în cadrul procesului de educație a calităților psihomotrice pe perioada unui ciclu anual de pregătire;
- argumentarea teoretico-experimentală a metodologiei aplicate, deducerea concluziilor și recomandărilor practice.

Cadrul metodologic a prevăzut identificarea următoarelor aspecte:

- a datelor antropometrice: talie (cm), greutate (kg), perimetrul cutiei toracice (cm);
- a capacității vitale a plămânilor (suma volumului de aer respirator, complementar și de rezervă);
- a calităților fizice (îndoirea și dezdoirea brațelor din sprijin culcat (nr. ori), îndoirea și dezdoirea trunchiului timp de 30 minute din poziția culcat, mâinile după cap;
- a reacției motrice vizuale la obiectul mișcător (apucarea obiectului în cădere);
- tapping-test (metoda de diagnosticare rapidă a sistemului nervos prin parametrii psihomotorii).

Examinările (testările) au fost realizate cu studenții de la Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP), Facultatea *Arta muzicală*, Secția *Muzică ușoară și jazz* în cadrul orelor de cultură fizică, în care au fost incluse exerciții motrice diverse, asociate tehnicii de execuție a testărilor elaborate pe durata unui ciclu anual de pregătire.

Rezultatele cercetării

Perioada de examinare a inclus testarea parametrilor identificați la începutul și la sfârșitul experimentului. În baza examinării literaturii la tema de cercetare [3; 4] și, în urma realizării testelor practice cu studenții-vocaliști, am elaborat următorul tabel (*Tabelul 1*):

Tabelul 1. Analiza comparativă a indicatorilor statistici de pregătire psihomotrică a vocaliștilor la etapele de testare.

Nr. d/r	Forme de testare	Fete (n=21)		Semnificație statistică		Băieți (n=18)		Semnificație statistică	
		Indici inițiali $x \pm m$	Indici finali $x \pm m$	t	P	Indici inițiali $x \pm m$	Indici finali $x \pm m$	t	P
1.	Masa corporală	66,3 ± 1,89	64,1 ± 1,02	1,4	> 0,05	70,1 ± 1,37	69,5 ± 0,93	0,84	> 0,05
2.	Talia (cm)	161,2 ± 1,4	160,9 ± 0,6	0,03	> 0,05	174,8 ± 2,04	175,2 ± 1,27	0,6	> 0,05
3.	Parametrul cutiei toracice (cm)	101,8 ± 2,5	98,0 ± 1,86	1,02	> 0,05	109,4 ± 2,54	108,1 ± 1,66	0,6	> 0,05
4.	Capacitatea vitală a plămânilor (ml)	2165 ± 6,52	2682 ± 4,92	2,80	< 0,01	3430 ± 5,94	4118 ± 3,47	3,05	< 0,01

5.	Îndoirea și dezdoirea brațelor (nr. ori)	6,72 ± 1,03	9,13 ± 0,84	2,6	> 0,05	9,02 ± 0,56	11,14 ± 1,02	2,83	< 0,01
6.	Îndoirea și dezdoirea trunchiului (nr. ori) (t = 30 minute)	11,4 ± 2,62	13,2 ± 1,30	2,7	< 0,01	16,70 ± 3,28	18,10 ± 2,34	2,83	< 0,01
7.	Reacția motrice vizuală (cm)	21,20 ± 2,0	18,60 ± 1,44	3,26	< 0,01	17,52 ± 1,86	11,92 ± 1,03	3,74	< 0,001
8.	Tapping-test	45,4 ± 1,18	45,2 ± 1,06	2,04	> 0,05	44,5 ± 2,0	49,3 ± 1,62	2,06	> 0,05

Analizând datele expuse în tabel, se constată că valorile consemnate de rezultatele finale confirmă tendința de îmbunătățire a nivelului de pregătire al vocaliștilor la majoritatea probelor de testare.

Cele mai reprezentative se dovedesc a fi aici rezultatele obținute la „capacitatea vitală a plămânilor”, cu diferențe statistice de $t = 2,80$; $P < 0,01$, drept comparație dintre indicatorii inițiali și cei finali. De asemenea, se constată diferențe statistice semnificative cu $P < 0,01$, la determinarea reacției motrice vizuale la forța musculară a brațelor și a mușchilor abdominali.

Concluzii

În urma cercetării efectuate și a concluziilor experților în domeniu – specialiști de la Secția *Muzică ușoară și jazz*, Departamentul *Arta coregrafică și performanță motrică*, AMTAP, în colaborare cu catedra de *Gimnastică*, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, s-au constatat următoarele:

- pentru o bună instruire a artiștilor-vocaliști, din considerente reale și de perspectivă, condiționate de schimbările și funcțiile care au loc în organism în timpul eforturilor specifice suplimentare, este necesar de o pregătire psihomotorie specifică, avansată, datorită cărui fapt să fie obținută o rezistență scenică pe măsura necesităților;

- este important de a elabora un cadru metodologic de identificare și testare a parametrilor psihomotorii, atât de necesari în formarea viitorilor artiști vocaliști;

- testele de semnificație statistică pentru determinarea stării psihomotrice a organismului conduc la ideea că procesul instructiv-educativ în cadrul activităților de cultură fizică, a activităților de ordin motric-aplicativ, precum și a altor acțiuni de mișcare devin deosebit de necesare tinerilor vocaliști pentru a-și manifesta competența vocală, rezistența fizică, ceea ce denotă rezultatele examinărilor.

În cele din urmă, astfel de remedii pot fi recomandate tuturor unităților de învățare, stabilind totodată și conexiunea dintre diverse forme de pregătire.

Referințe bibliografice

1. DRAGNEA, A., BOLTA, A. *Teoria activităților motrice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. ISBN 973-30-9721-7.
2. CRISTESCU, O. *Cântul, probleme de tehnică și interpretare vocală*. București: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din RPR, 1963.
3. ZAVALIȘCA, A., DEMCENCO, P. *Modele matematico-analitice în structura cercetărilor pedagogice ale educației fizice*. Chișinău: Europress, 2011. ISBN 978-9975-51-219-0.
4. LUPU, I. *Metodologia rezolvării problemelor de matematică cu un grad sporit de dificultate*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2011. ISBN 978-9975-54-032-2.

DIRIJORUL ILONA STEPAN – PROMOTOR AL ARTEI CORALE PROFESIONISTE DIN REPUBLICA MOLDOVA

CONDUCTER ILONA STEPAN – PROMOTER OF PROFESSIONAL CHORAL ART IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

FEDORA BURLAC¹,

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 784.087.68.071.2(478)

Articolul de față are drept scop ilustrarea profilului artistic al dirijorului Ilona Stepan – personalitate proeminentă a culturii muzicale din țara noastră, a cărui nume își găsește ecou în arta profesionistă de interpretare corală. Autoarea face o prezentare a etapelor de formare artistică a protagonistei studiului dat și elucidează anumite criterii care au stat la baza reușitei parcursului său profesional. Totodată, cu scopul de a evidenția calitățile sale înalt profesioniste, sunt profilate cele mai remarcabile realizări ale colectivelor dirijate de I. Stepan. Aici este înfățișată, de asemenea, plurivalența preocupărilor artistice ale dirijorului și se denotă, în același timp, capacitatea inepuizabilă de a lucra cu mai multe colective corale diferite, menținând o calitate constantă a producției artistice.

Cuvinte-cheie: *dirijor, școală dirijorală, parcurs profesional, calități înalt profesioniste, realizări artistice, artă profesionistă de interpretare corală, colective corale profesioniste*

The article has as purpose the illustration of the artistic profile of conductor Ilona Stepan – a prominent personality of the musical culture of our country whose name finds its reflection in the professional choral interpretation art. The author presents the artistic formation stages of the protagonist of the given study and clarifies certain criteria that have underpinned the success of her professional career. At the same time, in order to highlight her professional qualities, here are profiled the most remarkable achievements of the choirs led by I. Stepan and presented the plurality of artistic preoccupations of the conductor and her inexhaustible capacity to work with several different choirs, maintaining a steady quality of artistic production.

Keywords: *conductor, conducting school, professional career, high professional qualities, artistic achievements, professional choral interpretation, professional choral collectives*

Introducere

Ilona Stepan, Artistă Emerită a Republicii Moldova, conferențiar universitar, șefa secției *Dirijare* și dirijor al Corului studențesc al Departamentului Canto Academic și *Dirijare* în cadrul Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău, fondator și conducător al formației *Univox Vocal Band*, este și prim-dirijor și conducător artistic a două colective academice profesioniste ce stau la baza artei corale interpretative din țara noastră: Corul Național de Cameră (Sala cu Orgă din Chișinău) și Capela Corală Academică *Doina* (Filarmonica Națională *Serghei Lunchevici* din Chișinău).

O personalitate de vază în cultura muzicală a Republicii Moldova, Ilona Stepan se remarcă printr-o activitate intensă în domeniul interpretării muzicii corale, pe care o propagă cu ardoare la un nivel suprem de profesionalism atât în țară cât și peste hotarele ei.

Pasiunea față de muzică, dar și perfecționismul sănătos o determină să-și investească toată energia pentru a excela în această sferă artistică, promovând, prin arta sa, valori de înaltă cultură, nu doar în cercurile în care activează, dar și în întreaga societate. Aspirațiile de orientare patriotică ale Ilonei Stepan sunt cunoscute publicului larg, căci dânsa, în repetate rânduri, le verbalizează cu multă încredere: „...mă strădui să fac ceva valoros, nu doar pentru mine, dar pentru oamenii din jur, pentru țara aceasta, pentru că mă consider patriot. Aici m-am născut, aici lucrez, aici vreau să fac ceva frumos, aici vreau să schimb spre bine societatea, în una cultă cu valori adevărate” [1]. Specialiștii în domeniu, referindu-se la dedicația Ilonei Stepan către elevarea perpetuă a culturii poporului nostru, apreciază personalitatea dumnezei

¹ dorinazubac@yahoo.com

drept „o prezență cu valoare titanică în istoria muzicii și, în special, a dirijatului coral din Republica Moldova” [1].

Studiile

Ilona Stepan a fost educată în cadrul școlii naționale de Dirijat coral, sub îndrumarea primară a pedagogului Claudia Cobasnean la Școala Medie Specială de Muzică *Eugen Coca* (1971-1982), actualmente Liceul Republican de Muzică *Ciprian Porumbescu*. Ulterior, a studiat în clasa ilustrului pedagog și dirijor, Maestru Emerit al Artelor din RSSM, Gheorghe Strezev, la specialitatea Dirijat Coral, din cadrul Conservatorului de Stat din Moldova (1982-1987). Tot aici, a urmat și aspirantura în clasa conferențiarului universitar Lidia Axionova (1993-1995), Maestru Emerit al Artelor din RSSM.

Toate aceste etape au fost semnificative în formarea dirijorului Ilona Stepan, mai ales că s-au produs cu o gradualitate firească – criteriu care a favorizat acea ascensiune profesională edificată pe pilonii neclintii ai devotamentului pentru artă.

O prerogativă a formării sale a fost contactul cu elita pedagogică din domeniu încă în perioada studiilor. Printre dascălii dânssei din cadrul școlar se includ numele distinșilor profesori Claudia Cobasnean (dirijat), Lidia Axionova și, apoi, Valentina Uscatu (clasa corală), Alisa Levițkaia (pian), Elena Șarova (literatură muzicală), Serghei Popovciuc (armonie și solfegii). La nivelul superior I. Stepan a fost ghidată de alte personalități notorii – iluștri pedagogi ai Conservatorului de Stat din Moldova (astăzi Academia de Muzică Teatru și Arte Plastice): Gheorghe Strezev (dirijat coral), Irina Strezeva (citire de partituri), Zlata Tcaci (aranjament coral), Anatolii Baltag (canto), Țita Rozentali (pian), Margarita Belih (solfegii, armonie și polifonie), Nona Abramova, Vladimir Axionov, Nicolai Sebov, Elena Mironenco, Eleonora Florea (istoria muzicii).

Cerințele înalte de studii, dar și dibăcia excepțională a pedagogilor – specialiști bine pregătiți care au pus, de fapt, fundamentul întregii școli muzicale profesioniste din ținutul moldav – sunt acele criterii de valoare în privința cărora I. Stepan își manifestă, adesea, sentimentul de condescendență. De repetate ori, dânsa exprimă recunoștință pentru posibilitatea de a fi primit „cea mai bună școală” în cadrul acestor instituții [2].

Adevărat este că o sămânță crescută în pământ bun dă roade pe măsură. Astfel, încă de la etapa primară, dascălii I. Stepan au constituit temelia unui parcurs de succes în formarea sa profesională, contribuind, în mare parte, la determinarea profilului activității sale ulterioare. Rolul cel mai semnificativ, în acest sens, l-a jucat prima sa învățătoare de dirijat – Claudia Cobasnean – „...eminentă profesoară de muzică care a dăscălit peste 60 de dirijori cunoscuți astăzi în întreaga lume” [3]. Dumneaei a fost „...cea care mi-a insuflat dragostea față de aceasta disciplină” și „...mi-a pus primii pași, care m-au și pornit pe această cale din toate punctele de vedere – și tehnic, și emoțional. Ea mi-a pus bazele dirijatului”, – precizează I. Stepan [2]. Această legătură bilaterală – profesională și emoțională – în raportul pedagog-student se confirmă și prin faptul că dânsa a rămas preocupată de reușitele discipolei sale I. Stepan chiar și odată cu trecerea acesteia în clasa tinerei profesoare, dna Ludmila Poleacov. În această ordine de idei, însăși I. Stepan menționează: „Chiar și în perioada de pregătire pentru examenul de absolvire în clasa a XI-a, deși am fost transferată în clasa dnei L. Poleacov, prima mea profesoară dna Claudia Cobasnean venea și mă consulta, nu mă lăsa fără grija ei permanentă” [2].

Studiile la Școala Medie Specială de Muzică *Eugen Coca* au fost realizate în condițiile exigente ale pedagogilor, dar și în atmosfera unei sănătoase concurențe între colegii de breaslă. Astfel, nivelul înalt de pregătire a fost asigurat încă de la etapa primară și s-a reflectat, substanțial, și la admiterea la studiile superioare în cadrul Conservatorului de Stat. Acest factor a favorizat un evident salt profesional în clasa maestrului Gheorghe Strezev, fapt desprins din confesiunile personale ale I. Stepan: „Eu, de fapt, venisem la Conservator cu o pregătire tehnică destul de bună, astfel încât Strezev putea vorbi cu mine despre interpretare. Dumnealui m-a învățat să atrag atenție la unele lucruri pe care, poate, eu le neglijam... El mi-a deschis ușa în domeniul interpretării și în educarea multiplă a artistului, m-a dezvoltat ca muzician cu o viziune mai largă nu doar în dirijare, dar din toate punctele de vedere” [2].

La baza educației artistice cultivate de Gh. Strezev a stat o importantă legătură de prietenie cu profesorul, fundamentată încă din perioada studiilor și întreținută până în ultima clipă a vieții sale: „...cu

Gheorghe Dimitrievici ne înțelegeam foarte bine, noi devenisem prieteni fiind încă studentă în clasa dumnealui și în tumultul activităților sale, dânsul, mereu, găsea un răgaz de timp ca să discutăm despre muzică” [2]. El este, de fapt, cel care „...m-a învățat să-mi iubesc specialitatea...”, – afirmă I. Stepan [4 p. 83].

Potențialul artistic înalt, dar și calitățile pedagogice substanțiale ale absolventei¹ I. Stepan au fost, în special, remarcate de pedagogul Gh. Strezev, deoarece dumnealui a susținut, întru totul, implicarea ei în cadrul academic. Dumnealui „...întotdeauna se bucura de succesele mele”, – își amintește I. Stepan, – iar „...după terminarea Conservatorului anume el a insistat să rămân acolo să lucrez” [4 p. 84].

Astfel, în anul 1990, precizează I. Stepan, „...am fost invitată să activez la catedra *Pedagogie muzicală* a Conservatorului (șef catedră – Victor Trișnevschi)”. Inițial, dânsa activează ca maestru de concert, iar, ulterior, în funcție de lector. Paralel, urmează studiile post-universitare în cadrul Academiei de Muzică *Gheorghe Dima* din Cluj-Napoca, dar condițiile de studii de acolo stipulau scrierea tezei de doctorat. Totodată, după cum afirmă I. Stepan, activitatea științifică nu era o prioritate pentru ea: „Mie îmi place să fiu practică. Să interpretez, nu să scriu!” [5]. În plus, „...aceste studii însemnau vreo doi ani de pauză în activitatea mea dirijorală” [idem].

Anume în acea perioadă au fost înființate studiile postuniversitare și la Academia de Muzică din Chișinău, iar I. Stepan a devenit prima absolventă la specialitatea *Dirijat cor academic*, făcând doi ani de studii într-un an. Studiile postuniversitare de specialitate le-a urmat sub îndrumarea profesorului universitar Lidia Axionova, care s-a preocupat, în mare parte, de aspectul tehnicii dirijorale. Antrenamentul tehnic ghidat cu insistență de L. Axionova a fost mult apreciat de către I. Stepan, care îi exprimă recunoștință, în acest sens, mai ales în situația unei pauze de practică dirijorală, parvenită odată cu schimbările ce au avut loc în viața sa personală: „Din cauza faptului că am stat cu copilul un an și jumătate, – afirmă I. Stepan, – am venit în clasa Lidiei Axionov cu unele lacune la capitolul tehnică, pe care, dacă nu o folosești, se pierde. Și datorez o mare plecăciune dnei Axionova care mi-a reîntors tehnica. Asta am reușit la ea în clasă, deși multe lucruri ce mi le spunea le negam” [idem].

Alături de distinșii pedagogi menționați mai sus figurează și numele fondatoarei catedrei de Dirijat Coral la Chișinău – Ana Iușkevici, ai căror discipoli – Claudia Cobasnean și Gheorghe Strezev – sunt înșiși dascălii protagonistei studiului de față. Astfel, deși în mod indirect, Ana Iușkevici, totuși, și-a adus aportul fundamental la formarea dirijorului Ilona Stepan. Cu referire la cele două personalități formatoare, dânsa afirmă că „...aportul ambilor profesori a fost important, având o natură diferită: din punct de vedere tehnic, – precizează I. Stepan, – bine m-a înzestrat dna Cobasnean, iar din punct de vedere interpretativ, fără îndoială, totul se datorează lui Gheorghe Strezev”. Eu consider că acești doi oameni sau, poate, trei (împreună cu doamna A. Iușkevici), au fost cei care mi-au pus bazele în arta dirijorală. „Deși n-am cunoscut-o pe doamna Iușkevici personal, consider, că totul vine de la ea, deoarece ambii mei profesori au fost discipolii ei” [idem].

În istoria artei corale de pe tărâmul moldav, numele acestor neîntrețuți dascăli – dirijori de cor – sunt catalogate drept personalități ce au întemeiat școala corală și dirijorală profesionistă din țara noastră. Moștenirea lăsată de dânsii, în mare parte, își găsește continuitatea în arta promovată de descendența lor directă – Ilona Stepan.

Activitatea artistică și dirijorală

Astăzi, dirijorul și pedagogul Ilona Stepan transmite, cu multă iscusință, dibăcia preluată de la profesorii săi atât pe cale pedagogică cât și pe cale interpretativă. Prin cârmuirea a trei colective corale de vază din Republica Moldova dânsa propagă intens muzica corală în mediul academic superior, pe de o parte, și în cel cultural-artistic al țării, pe de altă parte.

1 În anul 1987 discipola maestrului Gh. Strezev absolvește cu brio Conservatorul de Stat primind diploma cu mențiune. Programul de specialitate la examenul de licență a inclus miniatura corală *Тишина* semnată de compozitorul contemporan lituanian Rimvidas Zhigajtis, Nr. 58 din oratoriul *Iudas Maccabeus* de Georg Friedrich Händel, *Богородице, Дево, радуйся* de S. Rahmaninov, iar în calitate de piesă națională a fost interpretat aranjamentul piesei folclorice *Doi-na haiducului* realizat de Elena Fiștic, care își făcea atunci studiile în clasa de compoziție a Zlatei Tcaci. Menționăm în paranteze că această creație a fost, ulterior, inclusă de Gh. Strezev în *Crestomație de dirijat coral*.

Meritul de a se afla la pupitrul mai multor colective, desigur, nu se rezumă doar la talentul și educația artistică primită, ci înglobează armonios o experiență vastă și multilaterală căpătată de-a lungul anilor atât în perioada de studenție cât și ulterior, prin implicarea sa practică în diverse cercuri artistice. Acest aspect este menționat de însăși Ilona Stepan într-un interviu acordat cotidianului național *Timpul*: „Eu mi-am început activitatea pedagogică cu corul „Speranța”, în care cântau copii de trei ani. După aceea am fost conducătoarea unui studio coral din cadrul unei școli. Apoi a urmat un cor de amatori la o școală serală, urmat de colective de studenți și, într-un final, de profesioniști. Deci, a fost o evoluție treptată și probabil că nu m-aș fi descurcat, dacă aș fi început-o de la coadă” [6]. Anume așa poziție ia dirijorul Ilona Stepan în privința gradualității parcursului profesional, considerând că experiențele cu diverse categorii de formații și în posturi de diferit nivel generează un impact pozitiv asupra carierei, în genere.

În ansamblul vocal-coregrafic *Speranța*, unul dintre cele mai bune ansambluri de copii din URSS pe lângă *Palatul Republican al Pionerilor*, dânsa a activat nu doar ca dirijor al grupului vocal de copii, ci și în calitate de concertmaistru (1987-1990). A continuat, apoi, cu postul de dirijor al corului mixt din școala muzicală serală *V. Poleacov* (1994-1999), cu care a obținut mai multe premii la nivel internațional și, ceva mai târziu, dirijor al corului liceului teoretic *Nicolae Gogol* (1997-1998), pe atunci, școala medie nr. 37.

Alături de activitatea dirijorală și cea de concertmaistru merită să subliniem un alt traseu de creație al Ilonei Stepan, legat de expunerea sa în calitate de interpret vocal în cadrul formației *Fraternitate* în perioada studiilor la Conservatorul din Chișinău. Acest ansamblu vocal, organizat de Elena Fiștic, deținea un repertoriu de cântece scrise de compozitori naționali, precum și cântece internaționale. *Fraternitate* a participat la mai multe evenimente, nu doar în cadrul instituției sau evoluând pe scenele din RSSM, dar a făcut parte și din festivaluri internaționale de studenți și tineret, organizate în străinătate, preponderent în țările Europei Centrale și de Est (Bulgaria, Ucraina, Lituania, Turkmenistan) (așa-numitele festivaluri ale cântecului politic (Фестиваль политической песни) din cadrul *Clubului prieteniei internaționale* (Клуб интернациональной дружбы). Colectivul a colaborat și cu Uniunea Compozitorilor, care implica formația *Fraternitate* în diverse proiecte.

În afară de aceasta, în anii de studenție I. Stepan a apărut și pe scena națională de muzică ușoară, colaborând cu compozitorul și cântărețul Mircea Oțel. Dânsa a cântat creațiile lui Mircea Oțel atât solo cât și în duet, participând la diferite evenimente muzicale importante, precum serata de creație a lui Pavel Boțu, anumite emisiuni TV dedicate creației compozitorului M. Oțel etc.

Concomitent, ca solistă a colaborat și cu compozitorul Marian Stârcea. Anume I. Stepan și M. Stârcea au fost primii muzicieni autohtoni care în anul 1992 au participat la *Festivalul Național de Muzică Ușoară de la Mamaia* (România), unde I. Stepan a evoluat în competiție, la secțiunea *Creație*, interpretând *Cântecul de leagăn* pe versurile lui Grigore Vieru, semnat de tânărul compozitor.

Pluralitatea sferelor de implicare artistică a Ilonei Stepan în viața culturală atât în țară cât și peste hotarele ei nu poate fi neglijată, deoarece anume acestea au trasat niște direcții care s-au manifestat, ulterior, în activitatea interpretativă și organizatorică a Ilonei Stepan. Este vorba, bineînțeles, de formarea în 1999 și îndrumarea artistică a colectivului de jazz *Univox Vocal Band* – trupă binecunoscută prin originalitatea repertoriului său, prin calitatea producțiilor vocale *live*, dar și datorită componenței sale unice în Republica Moldova. Grupul cultivă și propagă muzică de diverse stiluri și curente ale jazz-ului contemporan: mainstream, ethno jazz, cover, versiuni ale unor piese larg cunoscute etc. De asemenea, promovează muzica compozitorilor autohtoni, fiind în permanentă colaborare cu compozitorii Igor Iachimciuc, Marian Stârcea, Dima Belinski și alții. *Univox* s-a manifestat și în industria filmului prin înregistrarea muzicii pentru filmul *Miracolul dragostei*. Trupa participă la numeroase evenimente culturale-artistice din țară¹, dar înregistrează succese remarcabile și peste hotarele² ei.

1 Festivalul Internațional de Muzică *Mărțișor* (Chișinău, 2000), Festivalul Internațional *Jazz-Weekend* (Chișinău, edițiile 1999 și 2000), Festivalul *New Impro Music* (Chișinău, 2001) și *Ethno-Jazz Festival* (Chișinău, edițiile 2005 și 2014, Tiraspol, ediția 2008).

2 Peste hotarele țării, *Univox* s-a remarcat prin obținerea unor importante distincții, precum premiul III la Festivalul Internațional *DoDJ Jazz 2004* (Donețk, Ucraina, 2004) și Trofeul Festivalului Internațional de Jazz din Sibiu (Sibiu, România, 2012). Un alt succes grupul l-a avut la *International Adi Jazz Festival* (Lodz, Polonia, 2013). Alături de par-

O traiectorie de interes sporit este reprezentată de evoluarea trupei în cadrul unor manifestări culturale conform invitației primite din partea Fundației Culturale *Intact* din Cluj-Napoca (România) chiar în anul fondării acesteia (2000) și alta, la solicitarea autorităților moldovene de a reprezenta țara la *Zilele culturii țărilor danubiene în Regensburg* (Regensburg, Germania, 2003)¹.

Etapele fondării grupului vocal *Univox* (1999) a succedat, de fapt, anul² în care Ilona Stepan a fost numită șefă a Catedrei dirijare (AMTAP) și, respectiv, conducător al Corului Studențesc al Catedrei – un adevărat laborator profesionist de pregătire a cântăreților și dirijorilor de cor în țara noastră. Conform curricularei academice, colectivul este antrenat în programe de muzică corală universală și națională, cuprinzând toate epocile stilistice de la Renaștere până la muzica contemporană. Întrucât cunoașterea stilurilor muzicale și a particularităților lor la nivel teoretic și, mai ales, practic este o cerință imperativă a artei interpretative profesionale, eforturile dirijorului sunt concentrate în educarea deprinderilor de a le percepe și, totodată, de a le putea reproduce pe cale interpretativă. De altfel, colectivul de studenți, prin activitatea sa, devansează normele curriculare prin implicarea în diverse evenimente cultural-artistice atât în țara cât și peste hotarele ei. În această ordine de idei, ținem să menționăm succesele corului la nivel internațional prin evoluările sale în Bulgaria, Ucraina, România, Polonia, Rusia, unde obține mai multe premii la diverse concursuri și festivaluri internaționale în Varna, Ismail, Cluj-Napoca, Focșani, Hajnówka, Sankt-Petersburg, Valaam și altele. În toate competițiile corul studențesc de la Chișinău concurează cu colective bine pregătite, calificate în categoria corurilor din instituțiile cu profil muzical și, în anumite cazuri, se expune, chiar în compartimentul corurilor profesionale. În prezența unor concurenți reprezentativi din Europa și din Rusia corul studențesc de la Chișinău a fost nominalizat cu diplomă de gradul II atât la Festivalul Internațional de Muzică Corală *G. Dimitrov* din Varna (2003), la Festivalul Internațional de Muzică Bisericească Ortodoxă din or. polonez Hajnówka (2006), cât și la Campionatul Mondial Coral din Sankt-Petersburg (2018).

În Republica Moldova corul studențesc al AMTAP participă la edițiile Festivalului de primăvară *Mărțișor studențesc*, la proiecte muzicale organizate împreună cu parteneri din străinătate, drept exemplu servind pregătirea și interpretarea *Nelson-Messe* de J. Haydn, în colaborare cu dirijorul K. Clark (SUA).

Sub conducerea I. Stepan au fost antrenate și, apoi, expuse numeroase programe compuse din lucrări corale *a cappella*, dar și cu acompaniament, în mare parte, cu participarea orchestrei simfonice a AMTAP (conducător artistic și prim-dirijor V. Andrieș). Colaborarea între cei doi lideri și, respectiv, între cele două colective a condus spre realizarea artistică a mai multor creații vocal-simfonice din literatura muzicală universală, inclusiv: *Missa da Gloria* de G. Puccini, *Te Deum* de W.A. Mozart, *Heiligmesse* de J. Haydn, *Stabat Mater* de G.B. Pergolesi, *Rapsodie del Canto Hondo* de E. Cosetto, *Five Mystical Songs* și *Fantasia on Christmas Carols*, semnată de compozitorul englez R.V. Williams (solist: baritonul – Andrei Otean, lector universitar, AMTAP), *Two Psalms* de G. Holst, *Gesang der Parzen (Song of the fates)*, op. 89, de J. Brahms și altele. Au fost înregistrate și situații când I. Stepan a stat la pupitrul dirijoral, conducând nu doar corul AMTAP, ci și orchestra simfonică și soliștii, demonstrând aptitudini deosebite ale unui dirijor de orchestră simfonică. Cu referire la aceasta, exemplificăm prin prezentarea în cadrul Festivalului *Mărțișor studențesc* (AMTAP) a *Missei brevis* în *Re-major* de W.A. Mozart (KV 194).

Rezultatul muncii asidue a dirijorului I. Stepan cu Corul Studențesc al Departamentului Canto Academic și Dirijare se manifestă nu doar pe cale artistică, căci absolvenții secției respective se educă în acel laborator de pregătire a cadrelor care completează, în mod practic, rândurile dirijorilor – specialiști din instituțiile de profil, în primul rând, dar și din organizațiile non-artistice, precum sunt cele de cult sau chiar cele private din țara noastră, în al doilea rând. Din alt punct de vedere, dirijorii-absolvenți reprezintă un potențial calitativ pentru complinirea artiștilor de cor în colectivele corale profesionale, printre

ticipările la evenimente dedicate muzicii jazz, *Univox* a evaluat și la unele de profil muzical general, precum *Festivalul Internațional de Muzică* din Belfort – FIMU (Belfort, Franța, edițiile 2000 și 2001) și un alt festival de orientare mai specifică destinat, în exclusivitate, interpretării *a cappella* – *VocalZone* (Kiev, Ucraina, 2007).

1 Alături de *Univox* a fost implicată și trupa *Trigon*, iar managerul proiectului din partea R. Moldova a fost numită Victoria Tcacenco (muzicolog, doctor în studiul artelor).

2 În anul 1998 Ilona Stepan a devenit șefa catedrei Dirijare, AMTAP.

care stipulăm: Corul Teatrului Național de Operă și Balet *Maria Bieșu* (prim-maestru de cor – Oleg Constantinov), Corul de Cameră din Tiraspol (conducător artistic și prim-dirijor – Tatiana Tverdohleb), dar mai cu seamă Corul Național de Cameră al Republicii Moldova și Capela Corală Academică *Doina* de pe lângă Filarmonica Națională *Serghei Lunchevici* din Chișinău, la conducerea cărora stă însăși Ilona Stepan.

Dintre acestea două menționate la final, Corul Național de Cameră a fost fondat la o distanță de trei ani de la crearea *Univox*-ului și anume la 18 martie 2002, sub titlul de Corul *Union Fenosa* – primul colectiv coral privat în Republica Moldova. Astfel, la inițiativa domnului Ignacio Ibara, ex-directorul companiei *Union Fenosa*, Ilona Stepan a reunit în jurul său o echipă de profesioniști, în mare parte discipoli și studenți ai săi, dar și prieteni devotați ai muzicii corale din tânăra generație. Colectivul organizat și antrenat de I. Stepan după toate principiile unui cor profesionist, s-a produs cu succes încă de la prima etapă a existenței sale. Dirijorul s-a dedicat realizării mai multor proiecte de muzică corală pe teritoriul țării, dar înregistrează reușite și la nivel internațional. Un rol esențial îl dețin participările la diverse festivaluri și concursuri de muzică corală, printre care cele mai relevante sunt: Festivalul Internațional al Cântecului Coral Folcloric *Europe and its songs*, ediția a V-a (Barcelona, Spania, 2002); Concursul Internațional de Interpretare a Muzicii Romantice *Vlahovo Brezi* (Cehia 2003); Festivalul Coral Internațional *Villa Aviles* (Asturias, Spania 2004); Festivalul Internațional de Muzică Corală Ortodoxă (Byalistok, Polonia, 2005) etc.

De o valoare artistică incontestabilă sunt prestațiile Corului în cadrul concertistic european. Această practică de a evolua în exteriorul țării s-a înrădăcinat încă de la constituirea colectivului. Astfel, în iarna anului 2003 a fost invitat în orașul La Coruña, Spania, pentru a interpreta împreună cu Orchestra de Galicia, condusă de Pascual Osa, oratoriul *Messiah* de G.F. Händel. Succesul acestui eveniment a avut mari ecouri în întreaga Spanie, care pe atunci, încă, foarte vag cunoștea despre așa o țară precum Republica Moldova. Corul condus de I. Stepan, nu doar o dată, a făcut ca numele țării noastre să fie auzit și cunoscut în Spania.

O altă latură a activității concertistice pe arena internațională se raportează la participarea Corului la montarea spectacolelor de opera în integru, dar și a scenelor operistice separate, precum și prezentarea altor genuri de formă mare. Astfel, în perioada anilor 2006-2015, au fost întreprinse turnee în orașele din Elveția (Berna, Lugano, Lausanne, Sion, Zurich, Basel); Franța (Nice, Peynier); Marea Britanie (Londra); România (Constanța, Focșani, Mărășești), cu prezentarea operelor *Nabuco* și *Traviata* de G. Verdi, *Barbierul din Sevilla* de G. Rossini, *Tosca* de G. Puccini, cantata scenică *Carmina Burana* de C. Orff, *Requiem* de Gabriel Fauré și multe altele.

Succesul obținut în Elveția a avut continuitate prin realizările artistice din Irlanda, unde *Irland Opera* din Dublin a organizat o serie de proiecte inedite de regizare modernă a operelor clasice. Corul condus de I. Stepan a fost invitat de către Opera irlandeză de două ori consecutiv pentru a contribui la pregătirea și prezentarea operelor *Mazepa* de P.I. Ceaikovski (februarie-martie 2009) și *Macbeth* de G. Verdi (octombrie-noiembrie 2009). Relevantă a fost contribuția dnei I. Stepan care în ambele proiecte a fost numită maestru de cor, pregătind, în întregime, Corul unit, cel al Operei din Dublin și cel de Cameră din Chișinău.

Reușitele obținute pe scară largă prin activitatea cu cele trei colective de performanță, dar și necontenitul devotament pentru artă, dorința de a eleva la o treaptă și mai înaltă cultura corală din țara noastră au determinat pe dirijorul Ilona Stepan să-și înainteze candidatura pentru postul de director artistic și prim-dirijor al Capelei Corale Academice *Doina*.

Astfel, începând cu februarie anul 2013, dânsa, prin concurs avizat, a fost aleasă la conducerea CCAD – formație cu o istorie vastă și unică în țara noastră, prin specificul său de interpretare. Decizia de a conduce acest colectiv coral a fost o mare încercare pentru dumneaei, căci, la momentul respectiv, CCAD întâmpina mai multe probleme, cum ar fi: lipsa unui lider muzical adevărat, repertoriul învechit, vârsta înaintată a coriștilor, lipsa de motivație a acestora din cauza salariilor modeste etc. Toate acestea cereau aplicarea unor măsuri majore. Într-o perioadă scurtă de timp, I. Stepan a reușit să amelioreze situația din cadrul CCAD. Ca rezultat, atât specialiștii cât și publicul larg a depistat unele schimbări esențiale

în sonoritatea capelei, ridicarea nivelului tehnic și interpretativ al ei, însușirea unor programe artistice care n-au fost incluse în repertoriul colectivului anterior. Totodată, sub bagheta I. Stepan au fost readuse la viață partituri demult uitate din literatura muzicală universală, precum: *Messa da Requiem* de G. Verdi, *Казнь Степана Разина* de D. Șostakovici, *Ioan Damaskin* de S. Taneev și multe altele.

Dirijorul I. Stepan a ghidat CCAD pentru pregătirea și implicarea sa în numeroase evenimente organizate atât în țară cât și peste hotarele ei. În R. Moldova colectivul a luat parte la manifestări cu participare națională și internațională, precum Festivalul duetelor de pianiști *Strugure de chihlimbar* (ediția a III-a, 2013), Festivalul Internațional de Muzică *Mărțișor* și *DescOperă* (edițiile 2016, 2017 și 2011). În cadrul Festivalului Național al Muzicii Corale *La izvoare* (2013), oferindu-i-se rolul de invitat special, capela în frunte cu I. Stepan a susținut un recital select de muzică *a cappella*, înalt apreciat de colectivele participante, dar și de organizatorii evenimentului.

Un prilej semnificativ pentru CCAD l-a constituit proiectul de colaborare cu studioul de operă din Luxemburg și anume prezentarea în anul 2013 a operei *Tristan und Isolde* de R. Wagner, mai întâi, la Chișinău, iar apoi la Iași. Pe parcursul anului 2018, CCAD a mai făcut turnee în România, evoluând în cadrul Festivalului Internațional de Muzică *Pastorala* din Focșani, dar și în concertul de Crăciun la pavilionul artistic al Ateneului Român din Iași, ambele evenimente fiind pregătite și prezentate sub bagheta dirijorală a I. Stepan.

O latură importantă în activitatea de conducător, pe de o parte, dar și de administrator, pe de altă parte, este capacitatea dumneai de a combina în mod absolut firesc munca sa cu cele trei colective corale. Cu toate că fiecare dintre ele cunoaște un specific aparte după componența numerică și conform pregătirii profesionale, dar și ca diferență de vârstă, dumneai izbuteste să le mențină pe toate la un nivel superior de pregătire. Mai mult ca atât, în ultimii ani s-a făcut remarcată existența unei legături absolut organice în activitatea acestora, I. Stepan optând pentru conlucrarea corurilor în scopul îndeplinirii comune a anumitor proiecte artistice. Acțiunile de colaborare a colectivelor conduse de dumneai prevăd un viitor promițător al actului de expansiune a artei corale naționale atât în țară cât și peste hotarele ei.

Concluzii

Multitudinea preocupărilor I. Stepan denotă calitățile înalt profesioniste, dar și o puternică voință de a propaga arta corală pe diferite căi, răspândind valorile culturii muzicale naționale într-o arie geografică destul de largă. Prin urmare, profesionalismul dirijorului I. Stepan este mult apreciat în Republica Moldova de către oamenii de cultură și, mai ales, în rândurile muzicienilor de la noi. Colaborări fructuoase s-au produs și cu un număr impunător de muzicieni profesioniști de peste hotare, printre care și dirijori de renume, precum: Pascual Osa, Octav Calleya (Spania), Patrick Strub (Germania), Pierre Migard, Didier Talpain, Christiane Portois (Franța), Marco Zambelli (Italia), Evghenii Buschko (Rusia), Alexandr Anisimov (Belorusia), Andrei Iurchevici și Grigori Penteleiciuc (Ucraina) și alții.

În afara țării I. Stepan s-a expus, în mod prioritar, în spațiul european, dar și în cel euro-asiatic, cu precădere, în Rusia, unde și-a demonstrat performanțele artistice, ducând faima culturii corale din țara noastră în locuri unde, practic, aceasta nu era cunoscută. În acest sens, dânsa a fost, repetat, apreciată cu titlul de *Cel mai bun Dirijor*¹ la Festivalurile Internaționale de Muzică Corală la care a participat cu colectivele sale. Totodată, și acasă în Republica Moldova se bucură de înaltă considerație, primind mai multe onoruri și distincții² din partea autorităților de stat, dar și a celor din sectorul privat.

Panorama realizărilor artistice ale dirijorului I. Stepan poate fi devoalată în mai multe amănunte și din diverse puncte de vedere, însă caracterul ei complex, pe de o parte, dar și restricțiile de spațiu acordat pentru studiul de față, pe de altă parte, fac, practic, imposibilă ilustrarea exhaustivă a acesteia. Prin urmare, subiectul dat își va găsi continuitate în viitoarele cercetări, cuvenite, mai ales, pentru imperiosul

1 2002 – Premiul special pentru *Cel mai bun Dirijor* la Festivalul Internațional al Cântecului Coral Folcloric *Europe and its songs*, ediția a V-a (Barcelona, Spania); 2003 – Premiul special pentru *Cel mai bun Dirijor* la Concursul Internațional de Interpretare a Muzicii Romantice (Vlahovo Brezi, Cehia).

2 2000 – Bursa de Excelență a Fundației *Soros-Moldova* la compartimentul Muzică; 2008 – Titlul onorific *Artistă Emerită*; 2013 – Premiul *G. Musicescu* al Ministerului Culturii R. Moldova; 2018 – Diplomă de gradul I al Guvernului Republicii Moldova.

merit de a releva pluralitatea aspirațiilor artistice materializate de către Ilona Stepan, prin munca sa cu cele trei colective corale de mare valoare pentru cultura țării noastre.

Referințe bibliografice

1. STEPAN, Ilona. O societate în care nu există cultură, nu este o societate. Este doar o mulțime [online]: In: *MobiasBanca: 150 de moldoveni. Descoperim Moldova*: [site]. [accesat 2.05.2019]. Disponibil: [http://mobiasbanca.md/150-de-moldoveni/Ilona Stepan](http://mobiasbanca.md/150-de-moldoveni/Ilona%20Stepan).
2. BURLAC, Feodora. Informații din interviul realizat la telefon cu Ilona Stepan la data de 16 oct. 2016, Chișinău, R. Moldova.
3. COBASNEAN, Claudia. Basarabia Românească: Amintiri din Chișinăul interbelic împreună cu Claudia Cobasnean, care s-a născut în România Mare [online]. In: *Dailymofion*: [site]. 2 mart. 2015 [accesat 11 mar. 2019]. Disponibil: http://www.dailymotion.com/video/x2ighc8_
4. АКЦЕНОВА, Л. *Георгий Дмитриевич Стрезев: биограф. очерк*. Кишинев: Инесса, 2003, pp. 83-84.
5. BURLAC, Feodora. Informații din interviul realizat la telefon cu Ilona Stepan la data de 5 dec. 2008 Chișinău, R. Moldova.
6. STEPAN, Ilona. Muzica nu este o profesie, ci un destin. In: *Timpul* [online]. 5 mar. 2012 [accesat 12 apr.2019]. Disponibil: <http://www.timpul.md/articol/ilona-stepan-muzica-nu-este-o-profesie-ci-un-destin-32002.html/>.

PERSONAJELE FEMININE DIN OPERELE LUI G. PUCCINI – ÎNTRUCHIPARE A VERISMULUI ITALIAN

FEMALE CHARACTERS FROM G. PUCCINI'S WORKS – AN EMBODIMENT OF ITALIAN VERISM

TATIANA BUSUIOC¹,

doctorandă, lector universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 782.1.036.1(450)

782.1:781.61

784.21.087.612:781.61

Giacomo Puccini, alături de marii săi compatrioți – G. Rossini, V. Bellini, G. Donizetti and G. Verdi, a adus o contribuție semnificativă la dezvoltarea teatrului de operă din întreaga lume. O mare parte din operele lui Puccini sunt atribuite celor mai înalte realizări ale verismului italian, în special, Manon Lescaut, La Boheme, Madame Butterfly. Caracteristic pentru opera veristă, respectiv, a lui Puccini, este înlocuirea dramei caracterelor cu o dramă a situațiilor, substituirea ariilor cu un arioso laconic, evitarea ansamblurilor, predominarea imaginilor feminine (Manon, Mimi, Cio-Cio-San, Minnie, sora Angelica, sclava Liu). În opera veristă a lui Puccini sunt îmbinate reușit bogăția partidei vocale, rolul principal al cântăreței, specifice operei lui G. Verdi, cu o complexitate semnificativă a țesăturii orchestrale din operele lui R. Wagner și principiile de compoziție de la începutul sec. XX.

Cuvinte-cheie: G. Puccini, opera, verism, personaje feminine, arioso, partidă vocală, simfonizare

Giacomo Puccini, along with his great compatriots – G. Rossini, V. Bellini, G. Donizetti and G. Verdi, made a significant contribution to the development of the opera theatre around the world. A large number of Puccini's works are attributed to the highest achievements of Italian verism, especially Manon Lescaut, La Boheme, Madame Butterfly. Characteristic of veristic works, and thus of Puccini's works, is the replacement of the characters' drama with a situational drama, substituting an aria with a laconic arioso, the avoidance of ensembles, as well as the predominance of female characters (Manon, Mimi, Cio-Cio-san, Minnie, Sister Angelica, slave Liu). Puccini's veristic works successfully combine the richness of the vocal part, the leading role of the singer, specific to G. Verdi's operas, with a significant complexity of the orchestra arrangements, similar to R. Wagner's works and the composition principles from the beginning of the 20th century.

Keywords: G. Puccini, opera, verism, female characters, arioso, vocal part, symphonizing

1 tatiana.busuioc@amtap.md

Introducere

Reprezentatul de marcă al verismului italian Giacomo Puccini, alături de marii săi compatrioți - G. Rossini, V. Bellini, G. Donizetti și G. Verdi, a adus o contribuție semnificativă la dezvoltarea teatrului de operă din întreaga lume. Specialiștii îl consideră al treilea compozitor important de operă din lume, după G. Verdi și W.A. Mozart. Cea mai populară lucrare a sa este *La Boheme*, iar printre cele mai interpretate se numără *Tosca* și *Madame Butterfly*.

O mare parte din operele lui Puccini sunt atribuite celor mai înalte realizări ale verismului italian, în special, *Manon Lescaut*, *La Boheme*, *Madame Butterfly*. Eroinele operelor sunt victime ale propriilor sentimente, ceea ce le duce la un final tragic. Ne referim la Manon Lesko, Mimi, Tosca, Cio-Cio-San ș.a. Ele au știut să intereseze, să uimească și să atingă ascultătorul.

Atmosfera emoționantă, plină de sentimentalism, sensibilitate, perturbată de izbucniri ale pasiunilor melodramatice, o anumită uniformitate a nucleului de conflict a operei veriste, limitată de teme de dragoste și gelozie, reduce din patosul public al acestora în comparație cu operele lui G. Verdi. Cu toate acestea, ele primează prin eficiența situațiilor teatrale, tensiunea scenelor culminante. Compresia, tensiunea acțiunii este baza verismului de operă. Caracteristic pentru opera veristă, respectiv, a lui Puccini, este înlocuirea dramei caracterelor cu o dramă a situațiilor, substituirea ariilor cu un arioso laconic, evitarea ansamblurilor, predominarea imaginilor feminine (Manon, Mimi, Cio-Cio-San, Minnie, sora Angelica, sclava Liu). Totodată, în opera veristă a lui Puccini sunt îmbinate reușit bogăția partidei vocale, rolul principal al cântăreței, specifice și operelor lui G. Verdi, cu o complexitate semnificativă a țesăturii orchestrale din operele lui R. Wagner și principiile de compoziție de la începutul sec. XX.

Manon Lescaut

În opera *Manon Lescaut* Puccini s-a manifestat ca un dramaturg matur, fiind exigent nu numai față de sine, dar și față de libretist. Povestea tragică a fetei din provincie - Manon Lescaut, care a devenit o femeie întreținută de un bancher bogat, este un subiect tipic pentru opera europeană din a doua jumătate a secolului XIX. De aceea, Puccini a concentrat acțiunea pe sentimentele și relația lui Manon și a iubitului ei. Opera *Manon*, în comparație cu cele două opere anterioare ale lui Puccini *Le Villis* și *Edgar*, este mai flexibilă, cu o dramaturgie muzicală bine gândită. În această operă s-a format, în sfârșit, stilul melodic complet independent al lui Puccini, strâns legat de tradiția cântecelor italiene mondene. Soarta amară a oamenilor obișnuiți, drama iubirii și a geloziei, emoționalitatea vie, exprimată prin imaginea și experiențele eroilor, o încadrează pe *Manon Lescaut* în lista operelor veristice. Cu toate acestea, opera lui Puccini are patru acte (precizăm că operele veriste se limitează la unul, două acte) cu un psihologism subtil și un subtext social. În plus, evenimentele nu au loc în Italia, ci în Franța, și nu în secolul XIX, ci în secolul XVIII.

Imaginea eroinei principale este contradictorie: în ea coexistă fidelitatea față de persoana iubită și venalitatea, puritatea sufletului și trădarea. În operă, imaginea lui Manon, în comparație cu romanul, este înnobilită, din numeroasele sale infidelități, a rămas doar una - cu vistierul de stat Geront. Ultimele cuvinte ale lui Manon, care încheie opera, vorbesc de la sine: *Greșelile din comportamentul meu vor fi date uitării cu timpul, dar iubirea mea ... nu va muri*. Tema, ce tratează prăbușirea iluziilor eroinelor sale, combinate cu compasiunea pentru cei nefericiți și îndurerați, este reflectată în *Manon*, temă caracteristică pentru următoarele opere ale lui Puccini. Compozitorul a scris o tragedie lirică, bazată pe principiul dramatic „de la lumină la întuneric”, pe acest principiu s-au construit în continuare operele *La Bohema*, *Tosca* și *Madame Butterfly*.

La Bohema

O descoperire de succes pentru Puccini a fost *Scene din viața boemă* - o serie de nuvele ale scriitorului francez Henri Murgier (1851). Muzica din *La Bohema* a fost scrisă timp de opt luni, iar unele episoade, de exemplu, cel mai popular vals al Musetei, Puccini l-a scris pe propriul său text, fără a aștepta următoarele pagini ale libretului. Originalitatea lui Puccini, ca un compozitor verist, s-a manifestat, poate, în modul cel mai direct în *La Bohema*. Cu această lucrare compozitorul a transformat radical opera italiană dintr-o creație patetică, romantică într-o creație ca o întruchipare modestă a

vieții cotidiene reale. Măiestria lui Puccini, ca dramaturg de operă, se manifestă aici și prin modul în care se produce contrapunerea imaginii personajelor principale din prima și ultima acțiune: în ultimul act, muribunda Mimi, rămasă singură cu Rudolph, își amintește de prima lor întâlnire. Principiul re-prizei și arcadei – de subiect, semantic, muzical și tonal (ambele acte încep în aceeași tonalitate *C-dur*, în ambele acte leitmotivul iubirii sună în aceeași tonalitate *Des-dur*), de text literar, când Mimi repetă cuvintele lui Rudolph din primul act – reflectă cea mai importantă idee a lui Puccini – prăbușirea speranțelor: moartea în loc de fericire și dragoste.

Cele două acte ale operei sunt, de asemenea, contrastante: imaginea unei sărbători naționale, unde Puccini „montează” episoade care se schimbă rapid aproape cinematic cu dezvoltarea continuă a muzicii, se confruntă cu o imagine a unei dimineți de februarie, la marginea Parisului, unde Mimi se desparte de Rudolph, știind despre boala sa mortală. Puccini creează o senzație aproape fizică de frig de iarnă, folosind tehnici impresioniste: încă de la primele măsuri se creează un sentiment de melancolie și lipsă de speranță prin înlănțuirea descendentă de cvinte perfecte, suprapuse pe un tremolo pe cvintă în orchestră. În ciuda faptului că evenimentele din opera au loc în Franța, melosul lui Puccini este, practic, italianesc. Cantilena puccinieneană este desăvârșită, doar unele episoade recitative par mai puțin impresionante.

Puccini, în opera *La Bohema*, demonstrează și măiestria în domeniul dramaturgiei timbrale. Transparența, sunarea camerală a orchestrei în scenele intime, lirice, unde domină instrumentele de lemn, iar alăturările sunt limitate; strălucirea orchestrală în cel de-al doilea act, în scenă cu vânzătorul de jucării Parpignol, unde instrumentele de lemn, ce interpretează tema, sunt combinate cu harpa, clopotele, xilofonul și alte instrumente de percuție, creând o sonoritate de „jucării” a unui marș militar al copiilor. Iar moartea lui Mimi de la sfârșit este deplânsă și de orchestră, protestând astfel prin sonoritatea sa împotriva cruzimii și nedreptății acelei lumi, în care viața unui om mic este neînsemnată. Giacomo Puccini a știut să sintetizeze realizările operei verdiene, melosul liric francez și simfonismul dramatic wagnerian într-un limbaj ce îmbină particularitățile muzicale ale operei veriste, „forța dramaturgiei sale muzicale constă în realismul crud al conflictelor, în sesizarea contradicțiilor socio-psihologice și în pasiunea ardentă italianului cu sânge clocotitor. Ascultând operele sale, ai impresia că Puccini însuși a suferit și s-a cutremurat de toate nefericirile și pasiunile personajelor sale, sinceritatea muzicii sale oglindind propriul său eu, în care se întrevăd traumele ce i le-au provocat inegalitățile sociale, mizeria și răutatea semenilor” [1 p. 471].

În timp ce *La Bohema* triumfa pe scenele europene, Puccini a fost deja capturat de noua idee de operă: era în sfârșit momentul să scrie *Tosca*, concepută încă din anii 1880. Imediat ce a terminat partitura *La Bohema* și a transmis-o teatrului din Torino, compozitorul și soția sa au plecat la Florența pentru a vedea din nou drama lui Sarda cu celebra Sarah Bernhardt în rolul Floriei Tosca. Premiera de succes a operei *Tosca* a avut loc la Roma, la 14 ianuarie 1900, la Teatrul Costanzi, sub conducerea dirijorului Leopoldo Muniere, prieten de multă vreme al compozitorului și membru al clubului boem. Succesul a însoțit opera *Tosca* în același an la Londra, în mare parte, și datorită vocalistei române Harlekle Darkle. Faimoasa arie a personajului feminin principal – Tosca, din actul al doilea, a fost scrisă anume la sfatul acestei mare cântărețe. Ulterior, Renata Tebaldi și Maria Callas au strălucit în rolul principal, iar Enrico Caruso, Beniamino Gigli, Placido Domingo – în rolul lui Cavaradossi, de asemenea, Galina Vishnevskaya și Vladimir Atlantov, Tamara Milashkina și Vladislav Pjaravko, Tamara Milashkina și Vladislav Pyasrashko, Zurab Sotkilava [2].

G. Puccini și-a îndeplinit visul, fiind deja experimentat în căutările sale veriste, a adus o nouă realizare în domeniu prin utilizarea de leitmotive, flexibilitate și o varietate de tehnici recitative. Combinația dintre teatralitatea vie, dinamismul scenic cu frumusețea și pasiunea cântării lirice i-a oferit operei *Tosca* un loc stabil până în prezent în repertoriile operistice.

Tosca

Dintre operele lui Puccini, *Tosca* ocupă o poziție specială. Este singura operă pe subiect istoric, în care se împletesc două linii: tema luptei împotriva tiraniei și a despotismului și a doua, care menține publicul în suspans, este tema confruntării dintre iubire și trădare: de la prima arie a lui Cavaradossi,

scena sa cu Tosca în primul act, în celebra arie a lui Cavaradossi, *Stelele arse pe cer*, la cel de-al treilea act cu toate momentele sale patetice și pasionale. Mai mult: tema acestei arii este fundamentală pentru actul al treilea – în orchestră, ea încheie tragic opera.

Tosca este o dramă a contrastelor. Un exemplu de contrast este finalul primului act, imnul catolic solemn *Te Deum* cu sunetul puternic al corului și orga bisericii se suprapune peste monologul lui Scarpia, care visează la Tosca, iar călăul se comportă ca un catolic exemplar. În cel de-al doilea act, interogarea și tortura lui Cavaradossi are loc pe fundalul unei cantate festive, care sună solemn în afara scenei. Tosca, după celebra sa arie, îl înjunghie pe Scarpia. În cele din urmă, cel de-al treilea act, care se deschide cu o introducere simfonică pe o melodie păstorească, scrisă de Puccini într-o manieră impresionistă, se încheie cu sânge și moarte, la începutul unei dimineți însorite – culminația liniei personajului feminin central – Tosca. Înaintea întregii lumi, înaintea stelelor, înaintea naturii, o crimă este comisă, dragostea este distrusă.

Madame Butterfly

Următoarea operă *Madame Butterfly* are un stil semnificativ diferit de operele anterioare ale lui Puccini. Limbajul muzical al operei italiene este conectat la atmosfera muzicii japoneze. În orchestră compozitorul folosește un set de tom-tomuri japoneze, iar în textura muzicală există șapte teme japoneze bazate pe scara pentatonică. De exemplu, „aria disperării” a lui Butterfly în cel de-al doilea act după conversația cu consulul american. Pe intonațiile muzicii japoneze se construiește cea mai importantă temă „a pumnalului” și întreaga scenă a blestemului Butterfly de către Bonza din primul act. Moartea Butterfly are rădăcini profund psihologice, codificate în starea interioară a eroinei. Fuzionând mental cu Pinkerton, ea crede sincer că a devenit americană, ceea ce este în principiu imposibil – în esență, Butterfly rămâne japoneză până la sfârșit și, prin urmare, moartea ei este o consecință directă a autoamăgirii și a credinței oarbe, eroina conducându-se după principiul „totul va fi așa cum vreau eu, și nu în alt mod” – acest lucru este exprimat în prima arie din actul al doilea, când ea visează că Pinkerton ar trebui să se întoarcă la ea.

Fidel principiului său de baza – esența operei este vocalitatea, Puccini demonstrează, totuși, măiestrie de simfonism: în introducerea operei, scrisă sub forma unui fugato pe patru voci, în încheierea orchestrală a operei, construită pe melodia pentatonică a ariei „disperării”, în antracul impresionist dintre cele două scene ale actului al doilea, când sunarea îndepărtată a corului, ce interpretează cu gura închisă, este suprapusă pe un ostinato orchestral. Este un moment profund dramatic: este creată o imagine a așteptării zorilor eroinei, dar ziua care va fi însorită îi va aduce nu fericirea, ci moartea... Aici Puccini repetă tehnica dramatică care a fost deja folosită în ultimul act din *Tosca*, dar pe un material muzical complet diferit.

În *Madame Butterfly*, Puccini a exploatat două sfere muzicale – italiană și japoneză. Cio-Cio-San reprezintă întruchiparea ideii sacrificiului de dragul dreptății și binecuvântarea celorlalți pe care îi iubești. Povestea tragică a unei tinere femei japoneze, Cio-Cio-San, ce a devenit soția unui american, Pinkerton, și care a plecat cu fiul lor mic, este o situație caracteristică pentru estetica veristică a lui Giacomo Puccini. Acțiunea scenică intensă și dramatică, forța emoțională a experiențelor personajelor principale au constituit o trăsătură esențială atât a verismului literar cât și a celui muzical.

Imaginea Cio-Cio-San este una dintre cele mai izbitoare exemple ale acestui stil. Opera lui G. Puccini este o dramă lirică, care dezvăluie pe deplin și pluridimensiunea imaginii personajului principal care, în ciuda tragediei sale tipic veristice, este complet lipsită de manifestări naturaliste. Imaginea ei scenică nu este construită după principiul „lacrimilor emoționale” a eroinelor suferinde ale romanelor veristice, dimpotrivă, această imagine feminină este extrem de înnobilită și „exactă” în expresivitatea sa psihologică. Desigur, acest lucru este explicat și prin originea sa.

Spre deosebire de tipul feminin european, femeia orientală, prin definiție, în conformitate cu eticheta, nu poate fi deschisă emoțional. Dar putem presupune că această noblețe interioară și tonul emoțional-psihologic al imaginii lui Cio-Cio-San se datorează și faptului că în operă este prezentată nu numai ca o femeie iubitoare, ci și ca mamă.

Al doilea act aparține în întregime lui Cio-Cio-San: eroina trăiește suferințe interminabile în așteptarea lui Pinkerton. Cu un zâmbet pe față, experimentând neliniște, îndoieli, care îți taie respirația, încântare frenetică (aria *într-o zi senină, bun venit*), exprimând o speranță ingenioasă și neschimbătoare, speranță. Aria legată de fiu este cea mai detaliată caracteristică a Cio-Cio-San – mama. Și aici expresia dragostei materne este cuprinsă în intonația strictă și cadrul ritmic al unei melodii simple a cântecului pe fundalul unei texturi orchestrale aproape corale. Cu un dramatism autentic sună fraza *Și fluture, speriați să gândească, vor dansa din nou*, dublată de unisonul orchestrei. Stăpânirea expresiei emoționale este dovada celei mai puternice experiențe interioare ale eroinei, care prin comportamentul său nu scade din demnitatea feminină, creează o imagine blândă a unei femei-mamă.

În Actul III, imaginea maternă a Cio-Cio-San este surprinsă într-un fragment mic, dar extrem de expresiv. Melodia părții vocale, bazată pe scara pentatonică, se evidențiază prin simplitatea „sfântă”: este lipsită de orice efect extern, sună pe fundalul unui acord al orchestrei. Singura dată când un apel către fiul ei sună extrem de emoționat și chiar exaltat este înainte de ritual. Culminația acestei stări a eroinei îl reprezintă fragmentul dramatic *Și eu, merg departe ...*, ducând acțiunea la deznodământul tragic. Jertfa unei simple gheșe, lipsită de orice patos, în esență exprimă o semnificație etică colosală – o completă negare de sine, absența egoismului în numele Binelui celor care-i sunt dragi. Punctul-cheie al acestei idei etice este responsabilitatea morală pentru acțiune și conștientizarea deplină a consecințelor. Un astfel de model de comportament al femeii „nu se potrivește” oarecum cu normele culturale și civilizația lumii vest-europene, dar prin aceasta demonstrează specificul refracțiilor artistice ale idealurilor estetice și etice ale verismului [2].

Concluzii

G. Puccini este un strălucit reprezentant al verismului, pe care îl va depăși prin talentul său, prin problematică și limbajul muzical original. Estetica creației pucciniene se bazează pe câteva principii: în operele lui Puccini nu există Italia modernă.

Geografia operelor depășește cu mult granițele țării sale natale: Parisul în *La Bohema*, Japonia în *Madame Butterfly* etc.; operele lui Puccini sunt saturate psihologic, iar această saturație are, în multe cazuri, o bază socială, în special, tema „iluziilor pierdute” în *La Bohema* și în *Madame Butterfly* și chiar mai devreme – în *Manon Lesko*; se constată predilecția pentru faptul real, concret, prezentat fidel și sincer, alegerea personajelor de operă din rândul oamenilor obișnuiți, cu preferință pentru cele feminine, și nu întotdeauna purtând titluri de noblețe; eroinele sunt victimele propriilor sentimente; compresia, tensiunea acțiunii și stărilor emoțional-psihologice; unitatea textului dramatic și a muzicii servește principiului teatralității, iar compozitorul a realizat această unitate într-o manieră absolut personală, ajungând la crearea tipului italian de opera de artă, pe care o promovase R. Wagner.

Referințe bibliografice

1. Verismul italian. In: PAȘCU, G., BOȚAN, M. *Carte de istorie a muzicii*. Iași: Vasoliana 98, 2012, pp.469-473.
2. KOLODY, O. *Оперный веризм и Пуччини* [online]. [accesat 11.03.2020]. Disponibil: https://vk.com/topic-23013747_23928870.

**БАРСЕЛОНА ФРЕДДИ МЕРКЬЮРИ И МОНСЕРРАТ КАБАЛЬЕ
КАК ОБРАЗЕЦ ДУЭТА В СТИЛЕ CLASSICAL CROSSOVER****BARCELONA DE FREDDIE MERCURY ȘI MONTSERRAT CABALLÉ –
EXEMPLU AL DUETULUI ÎN STILUL CLASSIC AL CROSSOVER****BARCELONA OF FREDDIE MERCURY AND MONTSERRAT CABALLÉ
AS A DUET EXAMPLE IN THE CLASSICAL CROSSOVER STYLE****ANGELICA MUNTEANU¹,**conferențiar universitar interimar, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 782.1.071.2(460)

784.66.071.2(410)

784.087.62:781.61

Статья посвящена проявлению в вокальном дуэте стиля *classical crossover* – одного из популярных направлений в современной музыкальной культуре. Предметом исследования стал известный дуэт Барселона в исполнении звезды мировой поп-музыки Фредди Меркьюри и королевы оперной сцены Монсеррат Кабалье. В работе рассматриваются особенности поэтического содержания, музыкального языка и композиции песни, а также характер диалогического взаимодействия участников дуэта.

Ключевые слова: *classical crossover*, бельканто, вокальный дуэт, Барселона, Фредди Меркьюри, Монсеррат Кабалье

Articolul este dedicat manifestării în duetul vocal a stilului *classic crossover* – una dintre cele mai populare tendințe în cultura muzicală modernă. În vizorul autorului se află celebrul duet *Barcelona*, interpretat de starul-pop mondial *Freddie Mercury* și regina scenei de operă *Montserrat Caballé*. Lucrarea examinează conținutul poetic, limbajul muzical și compoziția cântecului, precum și caracterul interacțiunii de dialog a participanților la duet.

Cuvinte-cheie: *classical crossover*, *belcanto*, *vocal duet*, *Barcelona*, *Freddie Mercury*, *Montserrat Caballé*

The article is devoted to the manifestation of one of the most popular trends in modern musical culture in the vocal duet of the style of *classical crossover*. The subject of the study was the famous *Barcelona* duet performed by the world pop star *Freddie Mercury* and the queen of the opera stage *Montserrat Caballé*. The paper examines the poetic content, the musical language and composition of the song, as well as the nature of the dialogical interaction of the duet participants.

Keywords: *classical crossover*, *belcanto*, *vocal duet*, *Barcelona*, *Freddie Mercury*, *Montserrat Caballé*

Введение

Песня *Барселона*, прозвучавшая на церемонии открытия Олимпийских игр 1992 года, находится в русле распространенного в современной музыкальной культуре стиливого микста академической и поп-музыки, получившего название *classical crossover*. Зародившийся в 70-е гг. XX века, этот стиль первоначально проявился в творчестве рок-групп – таких, как *Emerson, Lake & Palmer*, *Procol Harum*, *Electric Light Orchestra*, *Metallica*, *Scorpions*, *Deep Purple* и др., которые занимались обработками музыки академического направления, цитировали известные классические произведения, использовали звучание симфонических оркестров. Одним из рок-коллективов, в композициях которых ощущаются влияния академической музыки, была группа *Queen*, особенно начиная с альбома *A Night at the Opera* (1975). Позже интерес к смешению стилей проявили академические певцы (Пласидо Доминго, Хосе Каррерас, Лучано Паваротти), а также

1 angela.munteanu@amtap.md

поп-исполнители (Сара Брайтман, Эмма Шаплин, Алессандро Сафина, Андреа Бочелли и др.). В Молдове элементы стиля *classical crossover* характерны для творчества ансамбля *Brio Sonores*, певиц Виктории Никитченко, Анны Черниковой.

Сочетание академической и поп-манеры проявилось и в ряде дуэтов – достаточно вспомнить знаменитые дуэты Хосе Каррераса с Сарой Брайтман, Лучано Паваротти с Майклом Джексоном, Фредди Меркьюри, Джеймсом Брауном, Би Би Кингом и др. Оригинальным опытом в этом направлении являются дуэты молдавского оперного тенора Михаила Мунтяну с исполнительницами популярной и джазовой музыки Анжелиной Коржан, Джетой Бурлаку [1; 2]. Тот факт, что именно вокальный дуэт, содержащий в себе диалогическое начало, стал областью проявления стиля *classical crossover*, вполне естественен, если учесть, что данное явление само представляет собой результат стилевого диалога. «Активизации этого диалога, – пишет Л. Данько, – способствовали художественные и технологические особенности эпохи постмодернизма, в первую очередь – стремление к стилевому синтезу, сближение с массовой культурой» [3 с. 7-8].

Из истории создания дуэта Барселона

Среди дуэтных пьес в стиле *classical crossover* почетное место занимает песня Барселона в исполнении Фредди Меркьюри и Монсеррат Кабалье. Она появилась в 1980-е годы, когда Барселону избрали местом проведения Летней Олимпиады 1992 года. Мэр города предложил испанской оперной певице, уроженке Барселоны Монсеррат Кабалье участвовать в церемонии открытия Олимпийских игр. Желая спеть что-нибудь подходящее для молодежной аудитории, певица, выбрала в качестве автора песни лидера группы *Queen* Фредди Меркьюри, которому предложила выступить в дуэте. Выбор оказался удачным: Меркьюри, который был поклонником оперы и, в частности, творчества М. Кабалье, обладал прекрасным голосом и развитой вокальной техникой, что позволило ему выступить на равных с признанной мастерицей бельканто.

Певица вспоминает о том, как создавалась песня Ф. Меркьюри: «Это было в конце 87-го года. В Лондоне у него дома мы послушали четыре или пять мелодий, из них более-менее законченной линией была та, которая потом стала «Барселоной». Она мне и понравилась больше всего. Там еще не было слов. Но сама мелодия мне показалась очень красивой. Когда все было готово, мы получили одобрение и разрешение мэра Барселоны исполнять это как официальный гимн Олимпиады. Для меня это было огромное событие. Мало того, что это была встреча и работа с настоящим музыкантом высочайшего профессионализма, но еще и удивительный опыт, когда стирались границы между такими разными жанрами – оперой и поп-музыкой» [4].

В интервью, которое звездный дуэт дал в 1987 г. на Ибице по случаю презентации песни Барселона, Фредди Меркьюри сказал: «Я надеюсь, что лучшее впереди, мы сделаем что-нибудь еще. Это только первая песня, и будут еще другие, мы работаем над этим» [5]. И действительно, вскоре последовали еще семь композиций, которые вошли в новый альбом Барселона, выпущенный в 1988 г. в сотрудничестве с композитором, исполнителем и сопродюсером Майком Мораном. К сожалению, Фредди Меркьюри не суждено было исполнить песню на Олимпийских играх: за восемь месяцев до их начала, 24 ноября 1991 г. он ушел из жизни. Монсеррат Кабалье отказалась исполнять песню с другим певцом, и Барселона была представлена на открытии Олимпиады в видеозаписи.

Песня Барселона: жанрово-стилевые и композиционные особенности

Задуманная как величественный гимн, посвященный прекрасной столице Каталонии, песня в то же время обладает чертами рок-баллады. Она полна возвышенного лиризма, воспевая чувство, которое вспыхнуло между героями, случайно встретившимися в Барселоне. Одной из особенностей песни является то, она предназначена для интернационального дуэта и поется на двух языках: Фредди Меркьюри исполняет свою партию на английском, Монсеррат Кабалье на испанском. В тех фрагментах, где голоса звучат одновременно, оба солиста поют на одном, английском или испанском, языке.

Стилевая основа Барселона – рок-музыка¹, носителем которой выступает Фредди Меркьюри. В песне во всем великолепии использованы возможности уникального голоса исполнителя, усиленного периодической поддержкой неповторимого бэк-вокала группы *Queen*. Рок-основа органично дополнена элементами академической вокальной культуры, представленными Монсеррат Кабалье: мелодия песни в полной мере отвечает задаче показать вокальное мастерство оперной артистки – в частности, в песню включен ряд каденций *ad libitum*, где певица демонстрирует несравненное искусство колоратуры.

Форма песни Барселона – куплетная с припевом, но составляющие ее два куплета не идентичны друг другу. На протяжении всей композиции меняется тональность, варьируется мелодическая линия, поднимается регистр и т. д. Учитывая сказанное, форму можно назвать куплетно-вариационной. В результате происходящего в ней развития в конце произведения достигается яркая кульминация.

Песня открывается небольшим инструментальным вступлением, в котором чередуются колокольный перезвон, торжественные фанфары и мелодическая фигура опеваания, построенная на секундовых интонациях – этот тематический элемент будет играть важную роль в припеве. Первый куплет, построенный в форме периода, выражает лирические чувства героев, переживаемые как волшебный сон:

Он:	– I has this perfect dream.	– Мне снился чудный сон.
Она:	– Un sueño me envolvió.	– Сон окутывал меня.
Он:	– This dream was me and you.	– В нем были я и ты.
Она:	– Tal vez estás aquí.	– Может быть, ты здесь.
Он:	– I want all the world to see.	– Я хочу, чтобы видел весь мир.
Она:	– Un instinto me guiaba.	– Мое чувство вело меня.
Оба:	– A miracle sensation; My guide and inspiration.	– Волшебное чувство; Моя путеводная звезда и мое вдохновение.
	Now my dream is slowly coming true.	Сейчас мой сон сбывается наяву.

В каждом из двух предложений периода начальные мелодические фразы задуманы как диалог: сопрано с некоторыми вариациями повторяет фразы тенора (*Пример 1*). Такое построение дуэта напоминает прием, применяющийся в кино, когда два героя отображаются каждый в своей половине экрана: они находятся далеко друг от друга, окружены разными обстоятельствами, но каждый, по-своему и на своем языке, думает об одном и том же. Вокальная мелодия, построенная в основном на секундовых интонациях, носит речитативный характер, что подчеркивает состояние раздумья, в котором пребывают герои. В конце предложений голоса сливаются в унисон: преодолевая расстояние и языковой барьер, зарождающееся чувство и ожидание счастья соединяют сердца.

Пример 1. Барселона, первый куплет.

The image shows a musical score for the first verse of 'Barcelona'. It consists of three systems of staves. The first system has Soprano and Tenor parts. The Soprano part has the lyrics 'Un sueño me envolvió. tal vez estás aquí.' and the Tenor part has 'I had this perfect dream. This dream was me and you. I want'. The second system continues the Soprano part with 'Un in - stin-to me gui - a - ba. A mi - ra - cle sen - sa - tion; my guide and in - spi - ra - tion.' and the Tenor part with 'all the world to see. A mi - ra - cle sen - sa - tion; my guide and in - spi - ra - tion.' The score includes a '8' in a circle, likely indicating a measure rest.

¹ Песня Барселона существует в различных версиях, включая запись 2012 г., где инструментальная партия, записанная изначально на синтезаторе, переаранжирована для полного симфонического оркестра. Анализ песни в настоящей работе был проведен по нотному тексту, опубликованном компанией *Mercury Songs LTD* [6], а также студийной версии 1987 г., зафиксированной в официальном видеоклипе Дэвида Маллета [7]. Ряд деталей студийной записи в клавише не отображен, поэтому в ходе анализа были сделаны определенными коррективы на основе фонограммы.

Во втором предложении сохраняется диалогическое взаимодействие голосов, но мелодическая линия звучит в более высоком регистре. Здесь к дуэту присоединяется хор, который отвечает солистам, словно эхо. Все это сообщает второму предложению более высокий эмоциональный накал.

В припеве «действие» начинает плавно перетекать из мира мечты в реальный план: герои вспоминают Барселону, где они повстречались:

Оба+Хор:	– Barcelona!	– Барселона!
Он:	– It was the first time that we met	– Там мы повстречались впервые
Оба+Хор:	– Barcelona!	– Барселона!
Он:	– How can I forget The moment that you stepped into the room, you took my breath away.	– Как я могу забыть тот миг, Когда ты вошла в комнату, у меня перехватило дыхание.
Он+Хор:	– Barcelona!	– Барселона!
Она:	– La música vibró,	– Музыка вибрировала,
Он+Хор:	– Barcelona!	– Барселона!
Она:	– Y ella nos unió.	– Она соединила нас.
Оба:	– And if God willing We will meet again someday	– И, даст Бог, Мы снова встретимся однажды.

Большую роль в этом разделе играет слово «Барселона», которое поется солистами вместе с хором: это и восторженное воспоминание о месте, где произошла первая встреча, и, одновременно, обращение к прекрасному городу, раскинувшемуся рядом. Именно восклицание «Барселона!» играет ключевую роль в переходе от мечты к реальности.

Если в первом куплете певческая манера Монсеррат Кабалье почти не выделяется из общей стилистики, то в припеве артистка впервые проявляет себя как оперная певица, исполняя квартетные и октавные возгласы-реплики, а также колоратурный пассаж-вокализ. При этом мужская партия, ведущая основную мелодию, развивается в высочайшем регистре, достигая предела тенорового диапазона – ноты c^2 . Следует отметить, что в данном фрагменте тенор находится в более выигрышной вокальной позиции, явно превалируя над сопрано, которому сложно противостоять ему динамически (*Пример 2*).

Пример 2. Барселона, первый припев.

The image shows a musical score for the song 'Barcelona'. It features two vocal parts: Soprano and Tenor. The Soprano part begins with a choir section (marked 41) and then transitions to a solo section. The Tenor part provides a melodic accompaniment. The lyrics are: 'Bar - ce - lo - na. Ah - ah - ah. It was the first time that we met. How can I for-get the moment that youstepp'd in to the room, you took my breath a - way.' The score includes musical notation with notes, rests, and dynamic markings.

Как бы компенсируя этот дисбаланс, певице отдается предпочтение в начале следующего раздела припева (тт. 49-52), где ей поручена основная тематическая линия. В конце припева в партиях обоих певцов выражается надежда на будущую встречу. Здесь звучат секундовые опеания, изложенные впервые во вступлении (*Пример 3*).

Пример 3. Барселона, первый припев.

Примечательно, что начальное секундовое мелодическое движение, построенное на опевапии, вызывает прямую ассоциацию с фрагментами из более ранней композиции Фредди Меркьюри – *Bohemian Rhapsody* из альбома *The Night at the Opera* (Пример 4).

Пример 4. *Bohemian Rhapsody*.

С другой стороны, в секундовых опеваниях можно услышать и начальную фигуру группетто знаменитой арии *Casta Diva* из оперы Норма В. Беллини (Пример 5). Как известно, эту арию блистательно исполняла Монсеррат Кабалье, которая обладала уникальной техникой бельканто.

Пример 5. В. Беллини. Каватина Нормы.

Такие интонационные параллели вряд ли случайны. Можно предположить, что они вызваны желанием автора песни Фредди Меркьюри протянуть «мостик» между оперной темой, занимавшей его на протяжении жизни, и реальной возможностью соприкоснуться с оперным искусством в зрелом возрасте, спев в дуэте со знаменитой оперной дивой.

Второй куплет – кульминационный. Он сокращен до предложения из 12 тактов, что делает форму более компактной и динамизирует развитие. В содержании куплета, построенном на реальном взаимодействии героев в настоящем времени, переплелись несколько мотивов: гимн музыке, песням, звучащим голосам, зарождающейся любви; возвешение начала праздника; жажда обновления жизни. Куплет построен как постоянный диалог солистов, переключки которых становятся все более частыми и энергичными. Партии обоих певцов звучат в высоком регистре, достигая порой верхнего предела диапазона. В кульминации (*Shaking all our lives!*) к солисту подключается хор, после чего следует каденция солистки в диапазоне двух октав (т. 73-74).

На вершине кульминации начинается второй припев. В отличие от обычных песенных припевов, где используется один и тот же текст, он поется с новыми словами. «Действие» окончательно переходит в реальный план: герои воспевают город, красоту омывающего его моря, звучание колоколов. В конце оба плана песни – гимн городу и лирическая линия – соединяются:

Он+Хор:	– Barcelona!	Барселона!
Она:	– Sueñan las campanas.	- Звонят колокола,
Он+Хор:	– Barcelona!	Барселона!

Она:	– Abre tus puertas al mundo.	– Открой свои врата миру.
Он:	– If god is willing	– Даст Бог,
Она:	– If god is willing	– Даст Бог,
Оба:	– If god is willing	– Даст Бог,
	Friends until the end...	Мы будем вместе до конца...
Она:	(Cadenza ad lib.)	(Каденция ad libitum)
Хор:	¡Viva!	Да здравствует!
Он:	Barcelona!	Барселона!

Завершается песня инструментальной кодой на «колокольной» музыке вступления, которую венчает заключительный пассаж-вокализ сопрано.

Заключение

Подводя итоги проведенного анализа, отметим следующее.

1. Дуэт Барселона рок-исполнителя Фредди Меркьюри и оперной певицы Монсеррат Кабалье является ярким примером проявления стиля *classical crossover*, широко распространенного в современной музыке. Органично соединив в себе балладную роковую основу и элементы академической оперной культуры, ее мелодический язык в равной степени позволяет проявиться непревзойденным вокальным способностям каждого из солистов.

2. Дуэт в песне Барселона можно определить как паритетный: его участники представлены в равной степени на протяжении всего исполнения, то вступая во взаимодействие по принципу диалога, то сливаясь в едином мелодическом движении. Каждая вокальная партия обладает качеством самостоятельности и, вместе с тем, находится в постоянном тесном взаимодействии с партией партнера.

3. Песня Барселона является одним из двух гимнов Летних Олимпийских игр 1992 года. Второй гимн – *Amigos para siempre (Friend for Life – Друзья навсегда)*, исполненный поп-дивой Сарой Брайтман и оперным тенором Хосе Каррерасом на церемонии закрытия Олимпийских игр, также приобрел мировую славу, но все же Барселона по своей яркости и производимому эффекту стоит несравнимо выше. В ней, помимо сочетания двух контрастных вокальных тембров и исполнительских манер, проявились такие качества, как оригинальный музыкальный замысел, образное и музыкальное развитие на протяжении произведения, высокий эмоциональный накал, который не в последнюю очередь обеспечен харизматичностью обоих исполнителей. Все это обеспечило песне заслуженный успех, поставив ее в ряд шедевров мировой популярной музыки.

Библиографические ссылки

1. Angelina Korjan & Mihai Munteanu – *Traieste – Ti Visul* (Official video) [online]. [accesat 15 feb. 2020]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=l1YFFz7AM5k>.
2. Mihai Munteanu și Geta Burlacu – *Guarda che Luna* [online]. [accesat 15 feb. 2020]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=KmxVnyj6Vd0>.
3. ДАНЬКО, Л. *Музыкальное направление classical crossover в современной аудиовизуальной культуре*: автореф. дисс.... канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 2013.
4. ГАСПАРЯН, А. Интервью с Монсеррат Кабалье. В: *Московский Комсомолец*, 2006, 22 сентября (№ 214), с. 1, 16 [online]. [accesat 15 mar. 2020]. Disponibil: <http://intellectualonly-mercury.ru/art/caballe.html>.
5. Фредди Меркьюри и Монсеррат Кабалье. Интервью на Ибице. 1987 год [online]. [accesat 17 mar. 2020]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=z1aIsXFp-vc>.
6. *Barcelona*. Words and music by Freddie Mercury and Mike Moran. 1987&2001 Mercury Song Ltd, EMI Music Publishing Ltd, London WC2H 0QY.
7. *Music/Barcelona* [online]. [accesat 14 mar. 2020]. Disponibil: <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Music/Barcelona>.

**ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ
В СОНАТЕ-ВОСПОМИНАНИИ (ОП. 38) Н. МЕТНЕРА****ORGANIZAREA TIMPULUI MUZICAL
ÎN SONATA-REMINISCENZA (OP. 38) DE N. MEDTNER****ORGANISATION OF MUSICAL TIME
IN SONATA-REMINISCENZA (OP. 38) BY N. MEDTNER****МАРИЯ ГЕОРГИЕВА¹,**

докторант,

Академия музыки, театра и изобразительных искусств

CZU [780.8:780.616.433.082.2]:781.61

«Соната-воспоминание» Н. Метнера (1918-1919) открывает трилогию «Забывшие мотивы» (оп. 38-40). Необычные аспекты ее композиции оправданы программой сочинения: стремлением автора средствами организации музыкального времени придать схожесть с процессом воспоминания. Соната одностанная, включает двойную экспозицию, разработку и репризу с новым эпизодом, приносящим в общее грустное настроение музыки светлые тона. Пульсация шестнадцатыми обеспечивает плавность и легкость переключения от одного тематического образа к другому. Тема вступления обладает чертами медитации, главная партия содержит два элемента, побочная вносит элемент песенности. В разработке преимущественное внимание уделяется теме главной партии, реприза возвращает к образному миру экспозиции. Завершается соната повторением темы вступления, что придает форме цельность, связывая все воедино подобно арке.

Ключевые слова: Николай Метнер, соната, форма, программа, воспоминание, ритм, фактура

„Sonata Reminiscenza” de N. Medtner (1918-1919) deschide trilogia „Motive uitate”(op. 38-40). Aspectele neobișnuite ale compoziției sale sunt justificate de programul de scriere: dorința autorului de a organiza timpul muzical pentru a-i da asemănare cu procesul de amintiri. Sonata este monopartită, include expoziția dublă, dezvoltarea și reprima, cu noi epizoade, care aduc elemente de lumină în starea generală de spirit trist al muzicii. Pulsația de șaisprezecime oferă fluiditatea și ușurința de comutare de la o imagine tematică la alta. Tema introducerii are trăsături de meditație, grupul principal conține două elemente, iar tema secundară include elementul cântării. În curs de dezvoltare, prioritate se acordă temei principale, iar reprima revine la lumea imaginativă a expoziției. Sonata este finalizată prin repetarea temei de introducere, ceea ce conferă formă integrității, consolidând totul împreună ca într-un arc.

Cuvinte-cheie: Nicolai Medtner, sonată, formă, program, amintire, ritm, textură

The „Sonata Reminiscenza” by N. Medtner (1918-1919) opens the trilogy „Forgotten Melodies” Op. 38-40. The unusual aspects of his composition are justified by its own program: the author’s desire to give similarity to the process of reminiscences through the organization of the musical time. The Sonata has one movement, which includes a double exposition, development and re-entry with a new episode, which brings light tones in the sonata’s general melancholy context. The pulsation of the sixteenth notes provides smoothness and ease of switching from one thematic image to another. The introduction theme has likeness with meditation, the main theme includes two elements, the secondary theme sounds like a song. The development focuses on the main theme, the re-entry returns to the imaginative area of the exposition. The Sonata ends with a repetition of the introduction theme, which gives the sense of wholeness, linking everything together like an arch.

Keywords: Nikolai Medtner, sonata, form, program, reminiscence, rhythm, texture

Введение

Николай Карлович Метнер (1880-1951) занимает особое место в истории русской и мировой музыкальной культуры. Самобытный художник – замечательный композитор, виртуозный пианист и талантливый педагог, Н. Метнер не примыкал ни к одному из музыкальных направлений, характерных для первой половины XX в. Разделяя отчасти эстетические взгляды немецких ро-

1 nika2verter@gmail.com

мантиков, таких как Ф. Мендельсон-Бартольди, Р. Шуман и Й. Брамс, а из русских композиторов – С. Танеев, А. Глазунов и С. Рахманинов, Н. Метнер, вместе с тем, сумел создать оригинальный стиль в музыкальном искусстве рубежа XIX-XX вв.

Творчество Н. Метнера обращено исключительно к музыке для фортепиано и с участием рояля. Центральное место в нем занимают четырнадцать сонат, которые очень разнообразны по форме и музыкальной образности: если одна из самых значительных эпических сонат (ор. 25) является истинной драмой в звуках, грандиозной музыкальной картиной претворения философского стихотворения Ф. Тютчева «О чем ты воешь, ветер ночной», то Соната-воспоминание (из цикла Забытые мотивы, ор. 38) проникнута поэзией задушевной русской песенности, нежной лирикой души.

Общая характеристика Сонаты-воспоминание

Соната-воспоминание была написана Николаем Метнером в 1918-1919 гг., в подмосковной усадьбе Бугры, принадлежавшей его другу Анне Ивановне Трояновской, певице и художнице¹. Время и место написания сонаты нашли отражение в содержании и форме ее музыки. Поясним сказанное.

После прихода октябрьской революции, в отличие от С. Рахманинова, С. Прокофьева, Н. Черепнина и многих других, Н. Метнер не спешил уезжать из России; он продолжал преподавать в Московской консерватории, где его известнейшим учеником той поры был А. Александров, автор песни Священная война и музыки гимна нынешней Российской Федерации. Однако, к 1918 году, жизнь и творчество в большевистской России стали практически невозможны: начавшаяся гражданская война ознаменовалась голодом и разрухой. Осенью 1918 г. Н. Метнера вместе с супругой выселили из занимаемой ими квартиры. Он шутил: «Теперь я совсем уже *Ni colas*, ни двора». Чета Метнеров вынуждена была воспользоваться предложением А. Трояновской погостить в Буграх. Эта усадьба включала в себя участки леса и лугов в холмистой местности, а сами усадебные строения находились на вершине холма посреди живописной сосновой рощи. За домом был сад, в котором произрастали десятки сортов сирени, а перед домом все было засажено цветами. По склону холма перед фасадом дома располагался парк, где росли редкие породы деревьев: пробковое дерево, сибирский кедр, красный клен. Окружающая природа и атмосфера спокойствия явно контрастировали с обстановкой в столице, из которой был вынужден уехать композитор, но именно эти условия были необходимы Н. Метнеру для творческого процесса. В письме к К. Игумнову от 1 октября 1919 г., Н. Метнер объяснял свое решение временно поселиться в Буграх желанием найти хоть какой-то выход из материально неустроенной жизни в Москве, лишавшей его возможности заниматься композицией [1 с. 181].

Соната-воспоминание открывает собой трилогию Забытые мотивы, объединяющую сочинения ор. 38, 39, 40, которые стали главной работой Н. Метнера в период 1918-1921 гг. Незадолго до отъезда из России, в сентябре 1921 г., Н. Метнер возвращается из Бугров в Москву и дает серию концертов, среди которых состоялась и успешная премьера трех циклов Забытых мотивов².

Однако будучи представленной самим композитором уже за границей, Соната-воспоминание не получила высокой оценки критиков. Звучали даже прогнозы о том, что «эти мотивы скоро будут забыты»³. Но данные предсказания не оправдались, произведение и по сей день является одним из самых исполняемых среди других сонат Н. Метнера. Она стала его «визитной карточкой», продемонстрировавшей яркое дарование и индивидуальный стиль автора. В разные пери-

1 Анна Ивановна Трояновская (1885-1977) – российская и советская художница, певица, педагог. Известна своим покровительством пианисту С. Рихтеру, художникам В. Серову, В. Полену, И. Левитану, П. Кончаловскому.

2 Над циклами Забытых мотивов Н. Метнер начал работать еще в 1916 году и закончил в 1920-м. Они прозвучали впервые 28 января 1921 года в Малом зале Московской консерватории в авторском исполнении.

3 Показ циклов Забытые мотивы за рубежом был воспринят достаточно холодно. Например, в Германии в концерте 11 апреля 1922 года Э. Урбан в *Berliner Zeitung* отдал должное пианизму Н. Метнера, отличавшемуся «отшлифованной техникой, красочным туше и деликатностью поэтического созерцания», однако вместе с тем был негативно категоричен в общеэстетической оценке циклов Забытые мотивы, говоря, что «эти мотивы скоро будут забыты» [2 с. 44].

оды времени она входила и входит в репертуар таких известных пианистов, как Эмиль Гилельс, Святослав Рихтер, Евгений Кисин, Борис Березовский.

В названии сонаты имеется указание на содержание и образный мир её музыки. Для композитора это не единственная отсылка к эмоциональному состоянию воспоминания; в более ранних опусах есть произведения с такой же программой: Воспоминание о танце, ор. 2, вокальная миниатюра, ор. 32 № 2, на текст стихотворения А. Пушкина Воспоминание. Судя по всему, Н. Метнеру было близко погружение в образный мир прошлого, что и нашло отражение в его творчестве. Только отталкиваясь от программного замысла сонаты, возможно адекватно трактовать ее композиционно-драматургическую логику, а также анализировать те средства организации музыкального времени, которыми она обладает.

Тематическое строение сонаты

Соната-воспоминание одночастна, ее структура характеризуется наличием двойной экспозиции, насыщенной разработкой, а также неожиданным появлением нового эпизода в репризе, который привносит частицу света в общее грустное настроение музыки. Произведение пронизано пульсацией шестнадцатых, что обеспечивает плавность и легкость переключения от одного тематического образа к другому.

Тема вступления (тт. 1-16), наполненная самой нежной поэзией, возникает как бы из тишины, а равномерная пульсация придает ей черты медитации. Движение в темпе *Allegretto tranquillo* ассоциируется с ровным человеческим дыханием или спокойным биением сердца (пример 1). Появляющееся ощущение отстраненности и одновременно тоски по прекрасному задает общее настроение всей сонаты.

Пример 1. Н. Метнер. Соната-воспоминание, тема вступления.

Allegretto tranquillo (Andantino con moto) ♩: 72^o
sempre espressivo e disinvolto

p sempre
una corda e poco Pedale

Примечательно, что тема вступления звучит трижды: в начале, в середине (после экспозиции) и в конце сонаты, что придает произведению черты рондальности, способствует цельности и органичному соединению его разделов.

Весь материал, находящийся в зоне главной партии (тт. 17-40), мало контрастен, более того, образующие его элементы обладают свойством взаимопроникновения, т. к. основаны на общих интонационных формулах. В самом общем плане главная партия содержит два элемента, которые противоположны теме вступления: движение становится более оживленным, хотя и сохраняет печать сосредоточенности. Оба элемента строятся на восходяще-нисходящих интонациях, близких теме вступления, и имеют некоторое мотивное сходство, однако мелодико-ритмические формулы их индивидуализированы и самостоятельны. Их последовательность создает впечатление, что музыка «собрана» из лоскутков: печально-задумчивый первый элемент темы (тт. 17-24) оттеняется вторым (тт. 24-40), декламационным и более напористым по характеру. Разнятся они и по ритмической организации: первый элемент еще как бы сохраняет меланхоличное «покачивание» темы вступления, хотя звучит более сосредоточенно и строго, во втором же элементе, движение становится устремленнее, ритм – четче. Пунктирные ритмические формулы прида-

ют его мелодии черты марша, однако постепенно напористость темы смягчается, по указанию Н. Метнера, «льстивыми» и вкрадчивыми интонациями. Примечательно, что продвижение тематического развития главной партии то и дело прерывается частыми остановками на ферматах и замедлениями темпа (текст изобилует авторскими ремарками *poco ritenuto, calando*)¹.

Далее следует переходный связующий раздел (тт. 41-60) между главной и побочной партиями. Его начало основано на главной теме в доминантовом неустойчивом тоне, в ней уже нет той уверенности и собранности, в которые она была облечена в самом начале. Движение секвенционно развивается по принципу нарастания, тональности быстро сменяют одна другую, пока не происходит закрепление в *e-moll*.

Побочная партия (тт. 61-76) вносит элемент песенности, она проходит в нижнем регистре и тембрально окрашена в виолончельные тона. Синкопы придают ей ощущение естественного покачивающегося движения. Характер темы передает состояние медитативного размышления, что подтверждают и авторские ремарки (*espressivo, meditamento*). Композитор указывает здесь на необходимость применения левой педали (*una corda*), что усиливает впечатление глубокой задумчивости и как бы погружения в глубины внутреннего мира (пример 2). Трижды тема начинается со звука *h* на слабой доле, и трижды она меняет свои тональные позиции, однако возвращается к *e-moll*. Неожиданные переходы между тональностями, их тонкая «борьба» дают ощущение гибкости фразы и как бы свободного потока размышлений и воспоминаний, где образы плавно сменяют один другой.

Пример 2. Н. Метнер. Соната-воспоминание, побочная партия.

Заключительная партия первой экспозиции (тт. 76-91) является одним из немногих контрастных элементов, который запоминается своими резкими, неожиданными форшлагами-«всполохами» и четким пунктирным ритмом.

Интересно, что в зоне заключительной партии используется также первый элемент главной темы, который, однако, наполнен другим образным содержанием. Возможно, автор хотел подчеркнуть особое свойство человеческой памяти: обращаясь к воспоминаниям, человек каждый раз невольно добавляет или убирает какие-то детали из нахлынувших образов.

Вторая экспозиция сокращена: ее открывает проведение первого элемента главной партии на неустойчивом доминантовом тоне, который выполняет функцию связующего раздела. Вводится здесь также иной вариант побочной темы, который, при ближайшем рассмотрении, оказывается родственным соответствующей партии из первой экспозиции.

Вначале характер этой темы обманчиво спокоен, но постепенно темп начинает ускоряться, длительности становятся все мельче: движение четвертями и восьмыми сменяется на шестнад-

¹ Второй элемент главной партии впоследствии не появляется в разработке, однако на нем строится кульминация всей экспозиции (тт. 139-151).

цатые. Второй раз тема проводится в нижнем регистре, ей сопутствуют указания автора *espressivo* и *marcato*, характер приобретает взволнованность. Все это приводит к общей кульминации экспозиции, которая строится на втором элементе главной партии, звучащей подобно гимну. В ее звучание органично вплетаются былые «вкрадчивые» мотивы (тт. 148-151), которые теперь приобрели характер мощного призыва к действию. Однако, буря утихает, внезапно сменившись на нежную и простую мелодию темы вступления (тт. 152-167), которая повторяется полностью в утвердившейся тональности *e-moll*.

Разработка неожиданно взрывается ярким контрастом по отношению к только что установившемуся меланхоличному и убаюкивающему спокойствию. Условно, ее можно разделить на три фазы: первая ограничена тт. 168-197, вторая – тт. 198-229, третья – тт. 230-276. Метроритмическая организация разработки очень изменчивая, прихотливая и неоднозначная, которая располагает к легким, едва заметным изменениям темпа. Это подтверждают многочисленные авторские указания в каждом из разделов. Богатая динамика, фактура, подобная оркестровой, рождающая ассоциации с «засурдиненным» звучанием различных инструментов – все подчинено логике сменяющихся, как в калейдоскопе, образов, мелькающих в памяти. Темы возникают неожиданно и как бы нелинейно, иногда накладываясь друг на друга в контрапунктическом соединении.

Первая фаза основана на мелодических попевах, связующего и заключительного разделов экспозиции. Яркие и внезапные порывы мелодических пассажей провоцируют бурное развитие. К концу раздела от интонационного образа заключительной партии остаются лишь форшлаги с «обрывком» мелодии, звучащие в переключке между собой резко и «рвано», всякий раз на неустойчивых гармониях, которые все же обретают свое разрешение в укрепившемся к концу раздела *b-moll*.

Во второй фазе разработки, контрастирующей по отношению к первой, контрапунктически соединяются первый вариант побочной и первый элемент главной партий. На смену превалирующему динамическому фону *forte* приходит *piano*, а позже и *pianissimo*, которое еще следует видоизменить при помощи *diminuendo*, что приводит к авторскому указанию использовать далее левую педаль (т. 214). Песенный характер побочной партии ассимилирует под себя первый элемент главной партии; он уже не так серьезно сосредоточен, как в экспозиции, обе мелодии вторят друг другу, сливаясь вместе как бы в дуэте. С т. 214, меняется ритм и изложение первого элемента главной партии, он звучит в уменьшении на фоне нисходящих хроматических ходов (тт. 214-229); в переключку с ним вступает краткий нисходящий мотив из связующего раздела экспозиции. Непрерывающееся движение шестнадцатыми как бы затягивает внутрь, заставляя все глубже и глубже погружаться в «омуты» воспоминаний, как если бы сознание затягивалось в воронку.

Третья фаза и вовсе «опускает» на самое дно. Тут принимает непосредственное участие тема вступления, характер которой изменен до неузнаваемости: вместо просветленной печали она окрашена мрачными тонами. С т. 250, начинается постепенное развитие и динамический подъем, которые приводят к кульминации всей разработки (тт. 266-276), где первый элемент главной партии проходит в увеличении на кадансовом тоне *a-moll*. Завершают разработку два гимнических и ярких пассажа, которые своим мощным порывом наполняют совсем другим смыслом грядущий повтор первого элемента главной партии в репризе.

Реприза возвращает к образному миру экспозиции. С т. 277 по т. 300, такт идет полное повторение тематического материала, далее следует новый эпизод в *G-dur* (тт. 301-322), тональная подготовка которого происходит еще в экспозиции. Он появляется подобно мягким лучам солнца в пасмурный день, оживляя общее печальное настроение сонаты (пример 3). Песенные интонации, с легким, игривым пунктирным ритмом (по указанию автора *poco giocoso*, а также *cantando*), хоть и не вызывают бурных эмоций, и не контрастируют с предыдущим материалом, но все же освежают картину задумчивых будней, как самое заветное и трепетное из воспоминаний.

Пример 3. Н. Метнер. Соната-воспоминание, эпизод.

[Allegretto tranquillo (Andantino con moto)]
poco giocoso, ma sempre espressivo

poco riten.

cantando

(1)

cantando

5 5

После данного эпизода звучит материал связующего раздела, в движении которого нарастает напряжение и конфликт: тональный план усложняется, фактура насыщается, динамика нарастает, что приводит к кульминации в репризе, которая основана на теме первой побочной партии. Сразу после нее звучит и вторая побочная, претерпевшая небольшие фактурные и гармонические изменения. Однако, самым интересным драматургическим моментом в репризе оказывается не эпизод и даже не последовательный показ двух побочных партий, а подход к главной кульминации (тт. 340-362). Этот, на первый взгляд, проходной фрагмент, служащий подготовительной опорой для грандиозного апогея на теме первой побочной партии, является дальнейшей разработкой темы из связующего раздела и добавляющегося к ним позже синкопированного ритма из первой побочной партии (т. 355). Раздел можно назвать одной из вершин метнеровского мастерства, когда сами по себе неконтрастные элементы внезапно начинают схлестываться в неистовой борьбе. Подход к кульминации можно обозначить как «зону разработки» в репризе, так же как кульминацию в экспозиции, построенную на развитии материала второго элемента главной темы, можно считать «зоной разработки» в экспозиции. Завершается соната повторением темы вступления, что придает композиции цельность, связывая все воедино подобно арке.

Заключение

Таким образом, форма сонаты, а также ее ритмическое и интонационное пространство наделяются чертами калейдоскопичности, что в полной мере отражает свойственные процессу воспоминания непоследовательность и фрагментарность. Колебания темпа, к которым располагает программа произведения, должны быть едва заметными и всегда постепенными, с сохранением общей темповой оси. Тематический материал мало контрастен, как разные оттенки одного и того же состояния, но отличается по организации во времени. Это произведение является прекрасным примером воплощения метнеровской концепции разнообразия в однородности, о которой он подробно пишет в своем трактате «Муза и мода» [3 с. 15-17]. Все необычные аспекты композиции, делающие ее мало похожей на сонатную форму в классическом понимании, оправданы программой сочинения и стремлением автора средствами организации музыкального времени придать ей схожесть с процессом воспоминания.

Библиографические ссылки

1. МЕТНЕР, Н.К. *Письма*. Москва: Советский композитор, 1973, 649 с.
2. ДОЛИНСКАЯ, Е. *Николай Метнер*. Москва: Музыка, 1966, 343 с.
3. МЕТНЕР, Н.К. *Муза и мода*. Paris: YMCA-Press, 1978. Доступно в интернете: <http://www.nikolaimedtner.ru/>.

**ОРГАННАЯ МУЗЫКА
КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА****MUZICA PENTRU ORGĂ
A COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA****ORGAN MUSIC OF COMPOSERS FROM
THE REPUBLIC OF MOLDOVA****MIHAIL STREZEV¹,**

doctorand,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 780.8:780.649.036(478)

Предлагаемая статья представляет собой краткий обзор органного творчества композиторов Молдовы, которое в целом пока не стало объектом музыковедческого исследования, исключая редкие случаи обращения к отдельным сочинениям. Построенный в конце 1970-х гг., Кишиневский Органный зал привлек внимание композиторов разных поколений: Л. Гурова, В. Загорского, Т. Тарасенко, Т. Кирияка, А. Федоровой, Г. Чобану, Д. Киценко, В. Беяева и др. За четыре десятилетия были написаны как сольные произведения для органа, так и сочинения для органа с оркестром, камерно-инструментальными ансамблями, голосом, хором. Характеристика сочинений включенных в обзор проведена на основе личного нотного архива солистки Органного зала, Народной артистки Республики Молдова, Анны Стрезовой. Цель статьи – пробудить интерес к отечественному органному творчеству, которое заслуживает изучения и продвижения.

Ключевые слова: орган, произведения для органа, орган соло, орган с оркестром, голос с органом, камерно-инструментальный ансамбль, концерт для органа

Articolul ce urmează reprezintă o scurtă trecere în revistă a creației pentru orgă a compozitorilor din Republica Moldova care, în ansamblu, nu a devenit încă obiectul cercetărilor muzicale, excluzând cazurile rare care se referă la anumite compoziții. Construită la sfârșitul anilor 1970, Sala cu Orgă din Chișinău a atras atenția compozitorilor din diferite generații: L. Gurov, V. Zagorschi, T. Tarasenco, T. Chiriac, A. Fiodorova, Gh. Ciobanu, D. Chițenco, V. Beleaev și alții. Timp de patru decenii au fost scrise atât lucrări solistice pentru orgă cât și compoziții pentru orgă cu orchestră, ansambluri camerale-instrumentale, voce, cor. Caracterizarea compozițiilor incluse în articol a fost realizată pe baza arhivei personale de note a solistei Sălii cu Orgă, Artistă a Poporului din Republica Moldova, Anna Strezeva. Scopul articolului de față este de a trezi interesul pentru creația de orgă autohtonă care merită să fie studiată și promovată.

Cuvinte-cheie: orgă, creații pentru orgă, orgă solo, orgă cu orchestră, voce cu orgă, ansamblu cameral-instrumental, concert pentru orgă

The proposed article is a brief review of the organ creation of composers from the Republic of Moldova, which, as a whole, has not yet become the subject of musicology research, excluding rare cases of reference to individual compositions. Built in the late 1970s the Organ Hall from Chisinau, has attracted the attention of composers of different generations, such as L. Gurov, V. Zagorschi, T. Tarasenco, T. Chiriac, A. Fiodorova, Gh. Ciobanu, D. Chitsenko, V. Beleaev etc. Over the course of four decades, both solo works for organ and compositions for organ and orchestra, chamber-instrumental ensembles, voice, and choir have been written. The characteristics of the compositions included in the review are based on the personal music archive of the soloist of the Organ Hall, People's Artist of the Republic of Moldova, Anna Strezeva. The purpose of the article is to arouse interest in the autochthonous organ creation, which deserves to be studied and promoted.

Keywords: organ, organ works, organ solo, organ with orchestra, voice with organ, chamber-instrumental ensemble, concerto for organ

1 a.strezeva@mail.ru

Введение

Органная музыка композиторов Молдовы относительно молода. Началом отсчета «органной эры» в нашей стране можно считать дату открытия Органного зала в Кишиневе – 15 сентября 1978 г. Специально для данного события было создано первое органное сочинение местного композитора – *Скерцо* Эдуарда Лазарева, которое исполнила Светлана Бодюл. К органу обращались композиторы разных поколений и стилевых предпочтений: Леонид Гуров, Василий Загорский, Татьяна Тарасенко, Тудор Кирияк, Анфиса Федорова, Дмитрий Киценко, Владимир Беляев, Геннадие Чобану, Владимир и Николай Чолак и другие.

В своем творчестве композиторы ориентируются, как правило, на типовой трехмануальный орган чешско-немецкого типа, образец которого установлен в кишиневском Органном зале. В исполнении органных произведений композиторов Молдовы участвовали и участвуют местные органисты: Светлана Бодюл, Ольга Бабаджанова, Марина Загорская, Анна Стрезева. Основная часть национального органного репертуара записана в фонд Общественной телерадиокомпании Телерадио-Молдова.

Произведения для органа соло

Сольные органные сочинения, созданные композиторами Молдовы, различаются по жанру, стилистике, характеру выразительных средств. Так, в традициях барочных жанров решен цикл *Прелюдия и Фуга памяти Дмитрия Шостаковича* для органа Дмитрия Киценко (1979). Мощная прелюдия, в которой свободно цитируется начало до-мажорной фортепианной прелюдии Д. Шостаковича, изложена в аккордовой фактуре, ее торжественный и величественный характер оттеняется импровизационной средней частью. Фуга звучит вначале камерно, но затем, путем драматического нарастания, достигает мощной кульминации в тутти, после чего следует резкое переключение к тихой сосредоточенности репризы.

Влияние музыки барокко ощущается и в шестичастной органной *Сюите* Д. Киценко (1980), хотя в целом она представляет собой романтическую модель сюитного жанра. Части сюиты отличаются миниатюрными масштабами, в некоторых из них используются фольклорные элементы (специфические интонационно-ритмические формулы, мелизматика). Связи со старинной сюитой проявляются в использовании характерных жанров (ариегта, токката, пастораль) и в особенностях музыкальной фактуры, которая в органном звучании вызывает ассоциации с доклассическими образцами¹.

В пьесе Татьяны Тарасенко *Медитация* (1982) присутствует элемент статики, созерцания, философского размышления. Опус посвящен органисту и композитору Олегу Янченко и навеян его блистательными импровизациями.

Фантазия для органа *Аркан* Анфисы Федоровой (1993) – оригинальное по замыслу и музыкальному языку сочинение. По мнению С. Циркуновой, «жанровый профиль Аркана определяется сочетанием черт фантазии и баллады, название происходит от молдавского народного танца, мелодия которого использована автором в качестве цитаты» [2 с. 182]. Композитор выстраивает пьесу как контрастное чередование лирических, танцевальных и импровизационных эпизодов.

Современным музыкальным языком отличаются органные сочинения Геннадия Чобану: *Вариации* (1983) и *Cântări calofonice* № 1 и № 2 (1989, 1990). Как утверждает И. Сухомлин-Чобану, «*Cântări calofonice* (1989) отличаются импровизационностью, опорой на модальность, свободным метром, яркой мелизматикой, эпизодическим использованием исона. Творческим импульсом для их написания послужил особый вокальный стиль византийской традиции, практикуемый в культовой музыке Румынии» [3 с. 6]. Анализируя *Cântare calofonică nr. 2*, Е. Мироненко отмечает: «Обращаясь к временным и пространственным элементам, в которых существенную роль играют ритмика и фактура, автор сумел максимально эффективно использовать возможности этих

¹ *Прелюдия и фуга памяти Дмитрия Шостаковича* и *Сюита* Д. Киценко детально проанализированы в статье *Раннее органное творчество Дмитрия Киценко*, опубликованной Т. Березовиковой и автором этих строк [1].

средств выразительности» [4 с. 47]. Индивидуальность и яркость музыкальной ткани сочинений Г. Чобану предоставляют богатые возможности для оригинальной и самобытной исполнительской трактовки, расширяя палитру красок отечественной органной литературы.

Эмоциональной искренностью отмечены две пьесы для органа Николая Чолака: *Посвящение* (1994) и *Прелюдия* (2011). *Посвящение* (памяти известного хормейстера и педагога Георгия Стрезева) написано в жанре пассакалии: вариации на остинатную тему создают единую линию нарастания, достигая кульминации в мажорной коде-апофеозе. *Прелюдия*, несмотря на минорную тональность, носит более светлый характер.

Успешно работает в области органной музыки Владимир Беляев. Его *Фантазия-экспромт* (2010) отличается достаточно свободным изложением музыкального материала, что обусловлено самим авторским определением жанра. Произведение обнаруживает черты барочных форм, преломляя их в современном интонационно-выразительном ключе.

В национальном органном репертуаре имеются и переложения для органа ряда произведений, написанных для других инструментов. Примером могут служить *Маски* Семена Лунгул – фортепианный цикл, отмеченный современным музыкальным языком с широким использованием крайних участков звукового диапазона и ярких динамических красок, что обеспечивает возможности для использования различных регистров органа. Свободное воспроизведение барочной сюиты представляет собой *Полифоническая сюита памяти Д.Д. Шостаковича* Виктора Симонова (1979), написанная в оригинале для баяна.

Произведения для органа и оркестра

Среди оркестровых произведений, в которых используется орган, особое место занимает жанр концерта. Первым в Молдове произведением в этом жанре стал *Концерт для органа, струнного оркестра и литавр* Дмитрия Киценко (1982) – яркое, образно насыщенное и, в то же время, виртуозное произведение. Характеризуя свой концерт, Д. Киценко пишет, что он «связан с традициями великих мастеров XVIII века И.С. Баха и Г.Ф. Генделя и отражает своеобразно воспринятую молодым автором стилистику небарокко. Концерт состоит из трех частей. Первая часть (*Allegro moderato*) – написана в старосонатной форме с мелодикой баховского типа. Возникающие порою неожиданные интонации и жесткие гармонические вертикали вносят в музыку элементы напряженности, затаенного конфликта. Вторая часть (*Adagio*) – представляет собой по форме тему с вариациями. Музыка отражает сферу просветленной лирики. Постепенно разворачиваясь, тема обрастает многослойной полифонической тканью, не теряя при этом своего основного лирического содержания. Третья часть (*Allegro*) – построена в форме фуги. В ее теме – сгусток энергии, волевого начала. Музыка отмечена известной близостью к полифоническому письму Генделя. В целом в Концерте сквозь кажущуюся стилистическую ретроспективу как бы проступают образы нашего времени» [цит. по: 5 с. 47]. Помимо сказанного, по наблюдению Г. Кочаровой, произведение характеризует принципиальная открытость к реконструированию в различных других формах (*concerto grosso*, аудиовизуального проекта [5]).

Драматической насыщенностью музыкальных образов отличается одночастный *Концерт для органа и струнного оркестра* Анфисы Федоровой (1987), построенный на столкновении контрастных тематических элементов, ярких диалогах солирующего инструмента и оркестра. В более традиционном стилевом ключе решен двухчастный *Концерт для арфы, органа и симфонического оркестра* одного из основоположников молдавской композиторской школы Леонида Гурова (1989). Первая часть представляет собой сонатное аллегро с медленным вступлением, вторая часть написана в форме свободных вариаций. Великолепный мастер классической оркестровки, Л. Гуров раскрывает многообразные технические и колористические возможности солистов и оркестра.

Среди оркестровых произведений с участием органа выделяется *Диптих для органа и струнного оркестра* Владимира Чолака (2004). Компактное по форме и выразительное по звучанию произведение состоит из двух контрастных частей: первая медленная, с лирическими крайними разделами и взволнованной моторной серединой, вторая – торжественная, ликующая, с имита-

цией колокольного перезвона. Автор умело сочетает краски струнного оркестра и разнообразных регистров духового инструмента – органа.

Значительным событием в музыкальной жизни республики стал *Passion XXI* для органа и симфонического оркестра Владимира Беляева (2012). Анализируя *Passion XXI*, В. Барбас приходит к выводу о том, что в произведении В. Беляева находит отражение полистилистика, ориентированная на традиции и новейшие достижения Запада, комбинирование, синтез различных культурных традиций: средневековых, барочных, романтических, выраженные с помощью современных техник композиции [6 с. 230]. В основе этого яркого, впечатляющего силой звуковой изобразительности и активностью творческой мысли произведения лежит микротема – мотив SOS. Мотив пронизывает всю музыкальную ткань, представая в различных образных красках и состояниях. Философская идея, положенная в основу *Passion XXI*, призыв к человечеству спасти мир от вселенской катастрофы.

Орган в вокально-инструментальных исполнительских составах

Орган в произведениях молдавских композиторов часто сочетается со звучанием голосов или хора. Ярким примером может служить кантата Василия Загорского *Cine scutură roua* для сопрано, тенора, хора, органа и литавр (1981) – лирико-драматическое произведение на фольклорные тексты в обработке поэта Григоре Виеру. По мнению Г. Кузьминой, в этом лирико-философском сочинении, отличающемся сложной драматургической выстроенностью, «не стремясь к особой оригинальности музыкального языка, автор достиг органичного взаимодействия фольклорного начала и современных приемов композиционного письма» [7 с. 134]. Развитие лирических образов достигает в кульминации кантаты подлинно трагического накала.

Всемирную известность получило поэма для голоса, органа, церковных и трубчатых колоколов и магнитной ленты *Miorița* Тудора Кирияка (1983) на текст одноименной народной баллады в варианте Василе Александри. Вокальную партию на премьере проникновенно исполнила исполнительница народной музыки Валентина Кожокару. Разнообразно и профессионально решена партия органа, в которой использованы богатые красочные тембровые и фактурные особенности регистров, эффект «ползущего диминуэндо» и «растворяющихся» обертонов на фоне выключенного мотора, кластер, совпадающий с тутти органа. Регистровку партии органа и некоторые специфические элементы текста автор создал в сотрудничестве с органисткой Анной Стрезевой, первой исполнительницей партии органа в этом сочинении. Опыт работы с органом Т. Кирияк продолжил в кантате *Doinătoriu (Opus Sacrum Dacicum)* для солиста, хора, органа, на и вибратона на стихи Михая Эминеску, Григоре Виеру и Николае Дабижа (1989).

Лирико-драматические образы воплощены в *Лирической симфонии* Эдуарда Лазарева для тенора, чембало, фортепиано и органа (1985). Произведение представляет интерес как в плане музыкального воплощения поэзии Павла Боцу, так и с точки зрения оригинального сочетания трех клавишных инструментов, разных по природе звукоизвлечения.

В основу пятичастной кантаты *Литании* для колоратурного сопрано, кларнета и органа Дмитрия Киценко (1987) положена поэма Григоре Виеру *Litanii pentru orgă*. «Из одиннадцати частей поэмы, – отмечает Н. Озаренская, – Д. Киценко отобрал лишь пять, сконцентрировав свое внимание на теме оплакивания матери и поместив в центр образовавшейся формы текст, содержащий апокалиптические мотивы и обращение к Богу, подчеркнув, тем самым, вселенский масштаб личного горя» [8 с. 112]. Автор сумел передать особенности, свойственные традиционным литаниям: лирику как основу образной сферы, простоту песенной мелодии с чертами декламации. В то же время, мелос произведения Д. Киценко базируется на интонациях молдавского фольклора, в нем используются характерные признаки народных ладов. Чрезвычайно выразительна партия певицы, развивающаяся в рамках широкого звуковысотного диапазона. Кларнет и орган выполняют разнообразные функции, от аккомпанемента до яркого каденционного соло.

Кантата *Литании* была написана для семейного трио Стрезевых – вокалистки Светланы, кларнетиста Анатолия и органистки Анны, которые выступили в премьерном показе сочинения в Органном зале. Для этого же состава предназначена и пьеса *Ave, Maria* Д. Киценко (1987) на

канонический латинский текст католической молитвы. По мнению Н. Озаренской, в этом произведении «композитор обращается к жанру барочной оперной арии, в частности, к стилю *bel canto*. Пребывание в одном образном модусе напоминает о традициях оперной арии XVII-XVIII вв., а преобладание светлого, гимнического настроения подчеркнуто активным использованием приема юбилея» [9 с. 144].

Некоторые произведения в оригинале были написаны для солистов или хора и оркестра и впоследствии переработаны авторами в версии с участием органа. В качестве примеров приведем такие сочинения, как *Requiem для женского хора, солистов и органа* (1995), *Laudate Dominum для женского хора и органа* (2001), *Magnificat* для смешанного хора, солистов и органа (2003) Владимира Чолака; кантата *Stabat Mater* для сопрано и органа (1989), *Mariengebete* Дмитрия Киценко и др. Орган с его богатейшими возможностями как нельзя лучше подходит для переложения оркестровой или ансамблевой партитуры. Так, кантата Д. Киценко *Stabat Mater* написана в оригинале для сопрано и камерного оркестра. Обилие выдержанных длинных нот, аккордовая фактура, ясность голосоведения – эти и другие факторы создают удобные возможности для переложения оркестровой партитуры на орган, который идеально поддерживает партию солистки.

Заключение

Органное творчество Республики Молдова разнообразно с точки зрения жанров, образного строя, стиливых и композиционных решений, средств музыкального языка. Композиторы пишут как для органа соло, так и для органа с оркестром и камерным ансамблем. В ряде произведений орган сочетается с голосом и хором. Помимо сочинений, специально написанных для органа, встречаются и переложения произведений для других инструментов, камерного ансамбля, оркестра. Многие органские сочинения несут на себе отголоски традиций музыки барокко. Еще один стиливый аспект связан с претворением особенностей национального фольклора.

Специфика исполнительских средств органной музыки во многом связана с вариативностью регистровки – выбором регистров и распределением мануалов в соответствии с конструктивными особенностями конкретного органа. Не менее важен для исполнителя и выбор штрихов, обеспечивающих соответствующую характеру музыки артикуляцию. Все это требует от органиста вдумчивой работы над партитурой, которая не только предоставляет свободу выбора творческого решения, но и накладывает серьезную ответственность за конечный художественный результат.

Библиографические ссылки

1. БЕРЕЗОВИКОВА, Т., СТРЕЗЕВ, М. Раннее органное творчество Дмитрия Киценко. In: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*. 2017, nr. 1 (30). Chișinău: Tipografia Foxtrot SRL, 2017, pp. 77-88. ISSN 2345-1408.
2. ЦИРКУНОВА, С. Инструментальная музыка Анфисы Федоровой. In: *Cercetări de muzicologie*. Chișinău: Știința, 1998, с. 180-192. ISBN 9975-67-071-7.
3. СЮБАНУ-SUHOMLIN, I. Ghenadie Ciobanu. Portret componistic. In: *Ghenadie Ciobanu. Biobibliografie*. Chișinău: Camera Națională a Cărbii, 2000 (FEP Tipografia Centrală), p. 6. ISBN 9975-9532-2-0.
4. МИРОНЕНКО, Е. *Armonia sferelor. Creația compozitorului Ghenadie Ciobanu*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2000, 156 с. ISBN 9975-78-069-5.
5. КОЧАРОВА, Г. «Диалог эпох» в аудиовизуальной версии органного концерта Дмитрия Киценко [online]. [accesat 30 april. 2020]. Disponibil: <http://dem-2011.livejournal.com/293858.html>.
6. BARBAS, V. *Dialogul intercultural în muzica nouă din Republica Moldova. Iradierii ale Festivalului Internațional Zilele Muzicii Noi* (1991-2016). Chișinău: ARC, 2018 (Combinatul Poligrafic), 388 p. ISBN 978-9975-0-0231-8.
7. КУЗЬМИНА, Г. Вариационные и вариантыные принципы развития в кантате В. Загорского «Кто росу сбивает». В: *Музыкальное творчество Советской Молдавии*. Кишинев: Штиинца, 1988, с. 124-137. ISBN 5-376-00396-5.
8. ОЗАРЕНСКАЯ, Н. Литании Д. Киценко: к проблеме взаимоотношения литературного и музыкального начал. In: *Anuar Științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice. Artă muzicală*. 2012, nr. 3 (16). Chișinău: AMTAP, 2012 (Tipogr. Valinex), pp. 112-120. ISBN 978-9975-9925-5-8.
9. ОЗАРЕНСКАЯ, Н. Молитва в камерном творчестве Д. Киценко (на примере сочинений *Mariengebete* и *Ave Maria*). In: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*. 2014, nr. 1 (21). Chișinău: Valinex SRL, 2014, pp. 140-145. ISSN 2345-1408.

Artă teatrală, coregrafică și multimedia

THE USE OF ADVANCED TECHNOLOGIES ON THE THEATRE STAGE IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INOVATOARE PE SCENA TEATRALĂ LA SFÂRȘITUL SEC. XX – ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI

KSENIA DUBOVSKAYA¹,

Candidate of Art History, Associate Professor,
Belarusian State Academy of Arts, Republic of Belarus

CZU 792.022:004

New computer technologies began to penetrate the European stage in the middle of the 1990 s. The article focuses on the analysis of the process of introducing virtual and augmented reality into the structure of the stage work. The author points out the forms of interconnection of virtual scenographic elements with the traditional visual image at various stages of development of innovative technologies on the theatre stage.

Keywords: theatre, performance, technology, innovation, stage design

Noile tehnologii computerizate au început să apară pe scena europeană la mijlocul anilor 1990. În articolul ce urmează se acordă o atenție deosebită analizei procesului de transpunere a realității virtuale și complementare în structura operelor scenice. Autorul scoate în evidență formele de interacțiune a elementelor scenice virtuale cu imaginea vizual-tradițională la diferite etape de dezvoltare a tehnologiilor inovatoare pe scena teatrală.

Cuvinte-cheie: teatru, spectacol, tehnologie, inovație, scenografie

Introduction

Recently, it has not been uncommon to see action-embedded multimedia content in performances, which produces a brand-new world on the stage. Multimedia animates photos or landscapes, and creates moving fantasy creatures. There are already such interactive productions, where the spectator can influence the course of events with the help of a tablet or a smartphone. Today, the authors are gradually developing the use of virtual scenery, 3D glasses, head-mounted displays, and motion capture technologies. Virtual characters are also sometimes included in the productions. Increasingly, 3D mapping is being used, which helps project three-dimensional images onto an object – an interior, a building, a landscape or a person.

Characteristic features of the virtual stage environment

With all the diversity of virtual stage environment systems, they are united by the same technical basis – a computer programme and the effect of immersing the viewer into the action created by it. The essence of the phenomenon is that the audience ceases to feel like outside observers and starts joining the action.

The most important quality of the virtual environment is its immersiveness. Many contemporary stage directors are looking for an alternative space that would not only destroy the boundary between the auditorium and the stage, but also turn the viewer from a passive observer into a co-participant in events, provoking him to be active here and now. At any moment, the actors can begin a direct interaction with the spectators: for example, they can blindfold them and take them by the hand to another room and leave them there, they can hug or kiss, or just stare in the eye. The trendsetter is the London-

¹ kkniaz@gmail.com

based Punchdrunk Company, which emerged in 2000. Today's immersive theatre is also represented by the US company Third Rail Projects and the Danish group SIGNA.

To some extent, the use of such a theatrical model can be viewed as a way of returning to the origins of the theatre and updating its ritual basis. There is no coincidence then that as early as the 19th century theatrical figures raised the question of destroying the traditional order and developing the idea of connecting the auditorium with the stage at a new level. In particular, the German playwright and director Ludwig Tieck dreamed of a theatre where the audience could express their opinions and the actors would answer them. The German director Karl Immermann also theoretically talked about ways of engaging the viewer in action. Today, their ideas are being implemented partly owing to technology.

The theatre seeks to establish a direct connection between the actor and the audience, to drag the spectator into on-stage action. Indeed, one can characterise such a striving as immersiveness. And this is precisely the main feature of new computer technologies as an excellent tool for such experiments.

Such an approach can be justified not only aesthetically but also economically. Today, three-dimensional high-resolution graphics, which are projected onto an empty stage, may be cheaper than a traditional production design. The equipment for virtual scenery is extremely compact and mobile: such sets can be changed with the click of a mouse.

The introduction of advanced technology in theatre practice

Computer technology began to penetrate the dramatic art in the mid-1990s. The first theatrical production with computer technology playing a significant role took place in 1995. It was the play *The Adding Machine* by Elmer Rice staged by the Institute for the Exploration of Virtual Realities at the University of Kansas (directed by Ronald A. Willis, designer/technologist Mark Reaney) [1]. The American expressionist play focuses on the plight of a certain Mr Zero, who is trying to find happiness in a dehumanised and mechanised society. First released in 1923, decades before the advent of computer technology, the play contains grim predictions for the current information age. New technology was not used for the sake of entertainment, but as an exciting scenographic environment that served to develop the idea of the performance. The viewers were asked to wear 3D glasses to see a live actor interact with a video image [2].

The production of the play *Wings* by Arthur Kopit, which was staged by the same Institute for the Exploration of Virtual Realities in 1996, made use of head-mounted displays, instead of ordinary 3D glasses (directed by Ronald A. Willis, designer/technologist Mark Reaney). The translucent head-up display glasses helped to combine computer graphics with reality. During the performance, the audience watched the actors move on the stage alongside abstract compositions that were projected onto a big screen and the close-up images of the characters shown on the displays. This technique was used to convey the painful mental state of the lead character, Emily, who was paralyzed after a stroke and fought to regain her vital powers. The audience saw her memories and present life as if through the eyes of the lead character herself [3].

The *Dinosaurus* performance for children was released in 2001. It was a fantasy story about geologists discovering dinosaurs living deep underground in a cave these days (directed by Patrick Carriere, production designer Mark Reaney). Two oil company surveyors encounter a community of ten dinosaurs, which has survived in an underground cavern for centuries. The two prospectors are awestruck as they confront and disrupt the family of dinosaurs. In the end, one of the scientists decides to dynamite the cave entrance in order to save the dinosaurs from actual extinction. Originally written as a play for the shadow theatre, *Dinosaurus* has also been performed with puppets. This University of Kansas production is of particular significance because it was the first to use virtual characters, CGI dinosaurs. Close ensemble work between the on-stage actors and the off-stage dinosaurs operators ensured that the dinos and their human alter egos moved in unison [4].

As one can see, the authors of the first theatrical experiments in the field of computer technology used additional devices: 3D glasses and head-mounted displays. Such performances are still used today and are quite popular with the audience.

The multimedia environment in the contemporary theatre

There has been an increasing number of interesting experiments with the authors opting not to offer the viewer to use glasses or helmets. This way of including the public in action can be defined as immer-

sion in augmented reality (AR). While virtual reality (VR) consists only of programme-created unreal objects, using AR helps make unreal virtual objects in the user's perception part of a real picture of the world.

Projection mapping can, to some extent, be viewed as a type of augmented reality, in which a digital layer is added to the physical space. One can recall the Russian Engineering Theatre AKHE and its 2011 project *The Depot of Genius Delusions* (directed by Maxim Isaev and Pavel Semchenko), where videos appear as a multifunctional tool: they can give depth to a 2D object and texture to a flat surface. The most interesting effects occur on the border of the objective world and reflections. An actor can suddenly have two shadows that behave differently: one is obedient and real, while the other is a naughty and drawn one.

To some degree, the play *Situation Rooms*, a project by the German group Rimini Protokoll (2013), can be labelled as augmented reality. It portrays the stories of twenty people from different countries, who in one form or another, had to face the war. When the characters begin their stories, twenty viewers hear them through headphones, and also see moving images and go through a virtual maze using a tablet. Thus, while passing through various rooms, they turn from observers into participants, becoming part of what is happening, as they see the world through the eyes of prototype witnesses.

One of the most high-tech experiments was the play *The Tempest* by William Shakespeare, staged by the Royal Shakespeare Company (directed by Gregory Doran, 2017). To mark Shakespeare's birthday and the 400th anniversary of his death, the company surprised the audience with the use of motion capture technologies. For more than two years, the team had been working on creating a digital avatar of Ariel in all his incarnations, as well as on integrating technology into the performance in such a way that it could complement the capabilities of the theatre, rather than fill in all the stage action. Actor Mark Quartley plays Ariel in a special suit with motion sensors. Thanks to the projection, the performer was able to create various fantastic images, including a harpy – a mythical bird with huge claws and a female face.

Obviously, however, the problem does not lie so much in the method of using technologies, but in the way in which the authors perceive the multimedia element in the overall system of the performance, what function they assign to it, and whether they leave open the possibility to address the underlying issues of being in a language consistent with modern perception. Forms such as virtual theatre have not yet been applied on the Belarusian stage, as directors and stage designers still tend to choose more traditional ways of spatial arrangement of the performance. However, the contemporary period of the existence of scenic art is characterised by a special strengthening of the role of visualisation, which is greatly supported by the use of multimedia technologies.

From a technological point of view, the most interesting Belarusian project was the play *A Kupala Night's Dream* after William Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream* (directed by Andrey Prikatenko, stage design by Olga Shaishmelashvili; the Yanka Kupala National Academic Theatre, 2018). The authors decided to mainstream the classic play at the expense of its form: indeed, the abundance of modern technology turns a funny and lyrical comedy into a kind of multimedia attraction. For the first time ever in the Belarusian theatre, generative media graphics are involved. Besides, the actors ride hoverboards, fly quadcopters, and an action camera is used, but the central visual element is the huge cube occupying the full height of the stage portal around which the spectators are located.

It is this cube that becomes the screen to which the projection of words, images and portraits of the characters is displayed. They are demonstrated on the walls of a transparent pavilion, including with the help of the main engine of the performance – the energetic forest spirit of Puck (Pavel Kharlanchuk). He spends most of his time taking photos and videos with a mobile phone camera. It is the smartphone that causes confusion and misunderstanding between the two couples in love, but it also reconciles them, which is perceived as a sign of the time. In addition, another camera is capturing the face of the mighty king of the elves, Puck's master Oberon (Aliaksandr Kazela), who accidentally confused everything in the lives of the young people. But the main purpose of Oberon was the punishment of his beloved Titania for his jealousy of her. A magnified image of the subtle Oberon's sad face continually appears on the surface of the pavilion. It seems to him that he is watching everyone and sees everything, but, after all, he too is in his own cube of illusions.

It was expected that the plastic cube would collapse, and thus release the energy of love and youth, cleanse the heroes from the spells and illusions, free the space from the domination of the form, but this never happened. The feeling of the dominating form persisted until the end of the performance. The play's twisted plot, the melody of words (translated by Ales Razanau) and the sincerity of the young people's feelings seemed to drown in the cubature of the pavilion and were swallowed by it, because, after all, it is not the multimedia itself that makes the stage act a contemporary statement.

Conclusions

Contemporary theatre is no longer attempting to imitate reality, by doubling it or reflecting everyday life. Reality is better addressed by cinema or photography. Instead, the theatre aims to create a special reality. Back in the early 20th century, the famous French director Antonin Artaud noted that the theatre gives us an „ephemeral but true world, the world tangential to the real”. On the other hand, there is an obvious need for a renewed artistic arsenal. The theatre, indeed, seeks to demonstrate a different reality, while technology offers a convenient way to solve this problem.

If we recall that the theatre aims to transfer new feelings and impressions, the potential of VR and AR is simply enormous, because the experience of augmented reality is the experience of the potential deception of one's own mind and body sensations. Perhaps, this is a new type of immersive theatre. On the other hand, the question arises: is not the theatre turning into an attraction, designed exclusively to entertain and surprise the public?

Bibliographical references

1. БРАСЛАВСКИЙ, П.И. Театр и виртуальная реальность: предпосылки и перспективы конвергенции. В: *Исследовано в России* [online]: журнал. 2003[accesat 03.02.2016]. Disponibil: <http://www.ict.edu.ru/ft/002035/008.pdf>.
2. Dinosaurus. In: *The University Theatre of the University of Kansas* [online]. 2001[accesat 06.03.2018]. Disponibil: <https://www2.ku.edu/~ievr/dinosaurus/>
3. REANEY, M. Art in Real-Time: Theatre and Virtual Reality. In: *Department of Theatre & Film University of Kansas* [online]. 2000 [accesat 06.03.2018]. Disponibil: <http://www2.ku.edu/~ievr/reaney/ciren/>.
4. The Adding Machine: a Virtual Reality Project. In: *The University Theatre of the University of Kansas* [online]. 1995 [accesat 06.03.2018]. Disponibil: <http://www2.ku.edu/~ievr/machine/>

CONCEPTUL DE LITERATURĂ: TEORII ȘI CONTROVERSE

LITERATURE CONCEPT: THEORIES AND CONTROVERSIES

CONSTANTIN ȘCHIOPU¹,

doctor habilitat, profesor universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 82.0

În articol este abordată problema definirii literaturii, insistându-se asupra mai multor teorii lansate pe parcursul timpului. Ca punct de pornire în abordarea problemei servesc concepțiile lui Platon și Aristotel despre artă/literatură. În continuare sunt analizate un șir de concepte: literatura – artă a limbajului/cuvântului (Croce, G. Morpurgo-Tagliabue, *Cercul lingvistic de la Moscova*, *Societatea pentru studiul limbajului poetic de la Petrograd*), identitatea structurală a diferitor straturi ale operei (*Cercul lingvistic de la Praga*: J. Mukarovsky, B. Havranek, F. Vodicka), opera literară ca produs stratificat (Roman Ingarden). Se concluzionează că toate teoriile sunt importante, întrucât ele elimină cel puțin o parte a controverselor cu privire la singura interpretare ideatică justă a operelor literare.

Cuvinte-cheie: literatură, teorii, controverse, limbaj, identitate structurală, operă literară

¹ schiopu_constantin@yahoo.com

The article addresses the problem of defining literature, insisting on several theories launched over time. Plato and Aristotle's conceptions of art/literature serve as a starting point in approaching the problem. Further, a series of concepts are analyzed: literature – language/word art (Croce, G. Morpurgo-Tagliabue, Moscow linguistic circle, Society for the study of poetic language in Petrograd), the structural identity of different layers of the work (Linguistic Circle from Prague: J. Mukarovsky, B. Havranek, F. Vodicka), the literary work as a stratified product (Roman Ingarden). It is concluded that all theories are important, as they eliminate at least a part of the controversies regarding the only fair ideological interpretation of literary works.

Keywords: literature, theories, controversies, language, structural identity, literary work

Introducere

Pe parcursul timpului, conceptul de literatură a cunoscut multiple teorii, unele dintre ele completându-se, altele plasându-se la extreme diferite. Aceste concepte foarte complexe, așa cum menționează Gheorghe Crăciun, „ne arată cu ce domeniu al artei avem de-a face: cu literatura, nu cu pictura, sculptura, muzica” [1 p. 7]. Domeniul literaturii este foarte larg și vechi, în același timp, fapt care a permis cercetătorilor să-l abordeze din diferite unghiuri de vedere. Întrebarea „Ce este literatura?” continuă să suscite interesul exegeților din domeniul esteticii, științei literare, retoricii, lingvisticii, poeticii etc. Dacă unii cercetători consideră că punctul de plecare în definirea literaturii ar trebui să fie ideea de scris, scriere, alții, recunoscând complexitatea și profunzimea conceptului, își construiesc demersurile pe ideea că literatura este un spațiu al culturii, că ea trebuie gândită și explicată cantitativ și calitativ, în funcție de trăsăturile spațiului denumit de conceptul în cauză.

Geneza conceptului

Interesul acordat trăsăturilor specifice ale literaturii există de mult timp, la fel ca și reflecțiile teoretice din acest domeniu. El s-a intensificat mai ales în ultima vreme, odată cu tendința de a stabili sfera și conținutul științei literare. Platon, în *Republica* [2] și *Phaidros* [3], Aristotel, în *Poetica* [4], au abordat marginal esența literaturii. Astfel, considerațiile lui Platon despre opera de artă, inclusiv despre literatură, pornesc de la ideea că orice formă de artă este o copie de gradul al treilea a lumii ideilor (eidosului), că lumea sensibilă (ceea ce pare) reproduce modelul lumii ideale (ceea ce este). Criteriul aplicat de Platon artei este acela al „adevărului”.

Discipol al lui Platon, Aristotel preia conceptul de „mimesis”, definindu-l ca ficțiune imitativă, ca activitate ce se produce totdeauna „în limitele verosimilului și necesarului”. Spre deosebire de Platon, Aristotel consideră literatura ca domeniu al reprezentării: „Lucruri pe care în natură nu le putem privi fără scârbă, cum ar fi înfățișările fiarelor celor mai dezgustătoare și ale morților – închipuite cu oricât de mare fidelitate, ne umplu de desfătare. Explicația mi se pare a sta în plăcerea deosebită pe care o dă cunoașterea nu numai înțelepților, dar și oamenilor de rând, atâta doar că aceștia se împărtășesc din ea mai puțin. De aceea se și bucură cei care văd o plăsmuire: pentru că au prilejul să învețe privind și să-și dea seama de fiecă lucr, bunăoară, că cutare înfățișează pe cutare. Altminteri, de se întâmplă să nu fi știut mai înainte, plăcerea resimțită nu se va mai datora imitației mai mult sau mai puțin reușite, ci desăvârșirii execuției ori coloritului, ori cine știe cărei altei pricini” [4 p. 97]. Tot de numele lui Aristotel ține și conceptul „katharsis”, înțeles ca o receptare empatică a artei/a actului mimetic.

Rezumând cele menționate mai sus, deducem că epoca antică impune conceptul de artă, inclusiv de literatură, ca imitație a lumii sensibile, ca tip special de cunoaștere, căreia i se refuză capacitatea de a accede la adevăr. Ideile platoniene, precum și cele aristoteliene au fost preluate mai târziu de mai mulți teoreticieni, aceștia afirmând natura/finalitatea estetică a literaturii, în sensul că opera literară este un obiect al trăirii estetice. Astfel, unul dintre adepții acestei teorii, Gustav Lanson, scria: „Semnul operei literare este intenția sau efectul artistic, este frumusețea sau grația formei /.../. Literatura este alcătuită din toate acele opere al căror sens și efect nu pot fi pe deplin dezvăluite decât prin analiza estetică a formei” [5 p. 35].

Romantismul aduce în planul reflecției despre literatură câteva elemente esențiale: autonomia operei literare, conceptul de operă ca produs al unui creator care împărtășește condiția divinității. În viziune romantică, opera literară propune o lume autonomă, „o realitate de tip secundar”, în care „realitatea cotidiană” se regăsește, dar diferită de aceasta.

Literatura – artă a limbajului

Dezvoltarea, spre sfârșitul secolului XIX – începutul secolului XX, a psihologiei, psihanalizei și a lingvisticii generale a marcat o serie de schimbări importante în ceea ce privește concepțiile despre literatură. Cât despre cea de-a treia direcție – a lingvisticii generale – mai mulți cercetători, pornind de la ideea că literatura este o artă a cuvântului, că specificitatea ei se reduce la cea a limbajului, au remarcat ca primă trăsătură plasticitatea acestuia. Evident, noțiunea de „plasticitate” se atestă în estetică și în cercetările literare încă din timpul lui Hegel. Or, însuși Hegel a demonstrat că plasticitatea poate desemna fenomene diferite: capacitatea formațiunilor lingvistice cuprinse în opera literară de a declanșa receptorilor reprezentări creatoare frecvente, clare și calitativ bogate („plăsmuirea nemijlocită”), caracterul reprezentativ al componentelor realității înfățișate în opera literară față de realitatea extraliterară („generalizarea concretă”), folosirea metaforică a cuvintelor („plăsmuirea mijlocită, figurativă”) [6 p. 144-154].

La sfârșitul secolului XIX – prima jumătate a secolului XX, I.A. Richards [7] va trata limbajul literaturii ca o variantă a limbajului expresiv, luând lirica drept normă a creației poetice. Teoria lui I.A. Richards a satisfăcut mai puțin interesul cercetătorilor, dat fiind faptul că limbajul expresiv nu transmite informații despre realitatea obiectivă, ci atitudini, sentimente și aprecieri ale vorbitorului. După cum subliniau americanii A. Warren și R. Wellek, trăsătura distinctivă a limbajului poetic, în raport cu numeroasele manifestări ale limbajului curent, ar trebui să fie „gradul înalt de organizare proprie” [8].

Conceptul de artă ca limbaj trece ca un fir roșu și în lucrările lui Croce [9 p. 47]. Autorul își exprima concepția sa, potrivit căreia arta, ca intuiție, se identifică cu expresia și, în ultimă analiză, cu limbajul. Conform cercetătorului, intuiția pură este, în mod esențial, lirism, deoarece, neproducând concepte, nu poate să reprezinte decât voința în diferitele ei manifestări, adică nu poate să reprezinte decât stări sufletești – pasiunea, sentimentul, personalitatea, care se întâlnesc în toate artele și le determină caracterul liric. Acolo unde acest caracter lipsește, lipsește arta, tocmai că lipsește intuiția pură. Pasiunea nu mai e reprezentată, ci gândită [10 p. 25].

Această idee o găsim și în lucrările lui G. Morpurgo-Tagliabue, care considera că orice intuiție adevărată este expresie, că activitatea respectivă intuiește în măsura în care exprimă. În viziunea cercetătorului, expresiile pot fi verbale sau nonverbale. „Nu există intuiție care să nu fie exprimată în cuvinte, în culori, sunete. O viață interioară neexprimată nu poate exista. Sau avem intuiții care se exprimă în imagini, sau gânduri care se formulează în concepte, sau, în sfârșit, volițiuni care se traduc în acte” [11 p. 114].

În acest context al polemicilor, rolul școlii formale ruse, reprezentată de Cercul lingvistic de la Moscova (Roman Jakobson, Boris Tomașevski, Osip Brik, Iurii Tânianov, Piotr Bogatâriov ș.a.) și de Societatea pentru studiul limbajului poetic (OPOIAZ) de la Petrograd (Lev Iacubinski, Victor Șclovski, Boris Eihenbaum, Serghei Bernștein ș.a.), este deosebit, întrucât, începutul secolului XX (anii 1915-1917) a pus în circulație, în mediul literar și academic, mai multe concepte, care au schimbat, de fapt, modul de abordare a literaturii. Recunoașterea faptului că latura artistică, estetică este fundamentală pentru opera literară a determinat grupul să cerceteze, înainte de toate, legile interne ale operelor literare în opoziție cu concepțiile tradiționale, care aveau în vedere aspectele lor exterioare. Noua teorie literară s-a caracterizat de la început prin înclinarea spre lingvistică, ceea ce i-a permis să-și determine obiectul și să-și specifice scopurile.

Astfel, combătând teoria lui A. Potebnea despre rolul imaginilor în literatură, formalistii ruși acceptă și dezvoltă ideea că literatura este o artă a cuvântului, deci fenomen lingvistic, ce se cere abordat cu ghidul lingvisticii [12]. Roman Jakobson, încă în lucrările sale mai vechi, definea poezia ca limbaj cu funcție estetică. Ulterior, în studiul *Lingvistică și poetică*, el numește funcția poetică a limbajului drept „orientare asupra mesajului, concentrare asupra lui însuși”. Considerând poetica drept ramură a lingvisticii, care explică mecanismele textului literar, pornind de la realitatea că literatura este un act de comunicare, R. Jakobson afirmă că scopul poeticii, ca domeniu autonom, este de a răspunde pertinent la întrebarea „Ce elemente conferă mesajului verbal caracterul unei opere de artă?”

Recunoaștem aici întrebarea fundamentală a formaliştilor ruși, interesați de același mecanism destinat să explice modul de „construire” și funcționare a literaturii. Răspunsul autorului la întrebarea respectivă poate fi găsit în următoarea afirmație: „Poetica tratează problemele de structură verbală, după cum analiza picturii se ocupă de structurile picturale” [13 p. 147].

Așadar, noile direcții de abordare a literaturii, deschise de formalistii ruși în secolul XX, sunt justificate de enunțarea următoarelor concepte: a) literatura poate fi definită doar în raport cu determinările lingvistice, discursul literar fiind un mod particular de utilizare a limbajului natural la un moment dat; b) studiul literaturii nu poate fi redus la psihologism și estetism; c) literatura este un produs al mentalității umane în evoluție; d) noțiunea de tradiție trebuie reinterpretată în contextul definirii literaturii ca fapt lingvistic și a raportului ei cu timpul, cu trecutul, prezentul și viitorul; e) este important să sesizăm unitatea dintre materialul lingvistic și modul în care acesta este transformat în fapt lingvistic printr-un anumit procedeu, care descrie mecanismul literaturii; f) aspectul formal al literaturii este mai important decât „conținutul”, care proiectează studiul literaturii în zona esteticii sau filozofiei.

Conceptul de literatură în viziunea Cercului lingvistic de la Praga

Vom reține că Școala formală rusă a avut o influență deosebită asupra Cercului lingvistic de la Praga. Reprezentanții acestuia, J. Mukarovsky, B. Havranek, F. Vodicka ș.a. au preluat contribuțiile teoretice ale Școlii formale ruse, le-au sistematizat, le-au aprofundat în spiritul structuralismului și le-au verificat în practica analitică. Principalele preocupări ale Școlii de la Praga s-au concentrat asupra identității structurale a diferitor straturi ale operei, tratată ca unitate dinamică – de la cele mai simple elemente până la cadrul cel mai general, asupra legităților referitoare la limbajul poetic ca sistem.

Trebuie de menționat și faptul că structuralismul a facilitat apariția unei noi discipline – semiotica literară, care urmărește punerea în acord a metodei lingvistice cu natura complexă a literaturii. Reprezentanții acestei teorii, Umberto Eco, A. Serpieri, M. Corti, Iu. Kristeva, Roland Barthes ș.a., în lucrările lor au substituit noțiunea de „operă” cu cea de „text”. Una dintre cele mai pertinente definiții ale textului este dată de Iulia Kristeva: „Definim textul ca pe un aparat translingvistic care redistribuie ordinea limbii, corelând o vorbire comunicativă, ce vizează informația directă cu diferite enunțuri anterioare sau sincrone” [14 p. 19]. În aceeași perspectivă, autoarea definește și intertextul, o noțiune care este tot mai mult stipulată în teoria literară contemporană: „Condiție a oricărui text, intertextualitatea nu se reduce, desigur, la o problemă a izvoarelor sau a influențelor, intertextul este un câmp general de formule autonome (a căror origine este rareori reperabilă), de citări inconștiente sau autonome, făcute fără ghilimele” [14 p. 57]. Astfel, întregul limbaj intră în text nu printr-o imitare, ci printr-o diseminare, procedeu care asigură textului nu imaginea unei reproduceri, ci aceea a unei productivități.

Amintim, în această ordine de idei, și definiția lui Tzvetan Todorov, întrucât, în viziunea autorului, dincolo de raportul direct „lingvistică – literatură”, textul trebuie studiat în realitatea sa: „Noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază /.../; în acest sens, textul trebuie distins de paragraf, unitate topografică a mai multor fraze. Textul poate să coincidă cu o carte sau cu o întreagă carte /.../; el constituie un sistem, care nu trebuie identificat cu sistemul lingvistic, ci trebuie corelat acestuia: o relație de contiguitate și, în același timp, analogică” [15 p. 349].

Abordând noțiunea de text, care, și în cazul său, o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție duce la „moartea autorului” în sensul că polul autor își mai găsește cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatură. Or, conform lui Barthes, „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară sau istoria generală; ea va contesta doar mitul criticii, conform căreia opera literară ar intra într-o mișcare pur evolutivă /.../; opera nu se oprește, nu se încheie. Din acest moment, în loc să explicăm sau să descriem, intrăm în jocul semnificațiilor, îi enumerăm – dacă textul o permite – fără a-i ierarhiza însă. Analiza textuală este pluralistă” [16 p. 49]. Așadar, pentru R. Barthes, abordarea literaturii din perspectiva analizei textuale înseamnă detectarea mecanismelor de producere și funcționare a textului în sistemul de determinări lingvistice care îi este propriu.

Modul de existență a operei literare

Încercările de a defini literatura au dus la abordarea, în compendiile de estetică și de poetică, fie și tangențială, a modului de existență și a construcției operei literare. Un aport deosebit în tratarea acestei probleme l-a adus savantul Roman Ingarden. Admițând caracterul structural al operei literare, cercetătorul polonez susține că aceasta este un produs stratificat (stratul formațiunilor fonetice ale limbii, stratul semantic construit din semnificațiile propozițiilor care intră în componența operei, stratul aparențelor

schematizate în care ni se înfățișează obiectele reprezentate în operă, stratul obiectelor reprezentate prin stări de lucruri pur intenționale). Totodată, autorul menționează că există o legătură organică între aceste straturi, că în afara structurii stratificate, opera literară se exprimă și printr-o desfășurare succesivă deosebită, îndeosebi a propozițiilor (datorită acestui fapt opera literară are un crescendo al său, precum și diferite proprietăți compoziționale), că opera literară trebuie să se distingă de concretizările sale, care se nasc de fiecare dată la receptarea aceleiași creații, și nu în ultimul rând, că opera literară este un produs schematic, asta însemnând că unele straturi ale ei, mai ales cel al obiectelor reprezentate și al aparențelor schematizate, indică „locuri de indeterminare” [17].

Teoria construcției operei literare elaborată de R. Ingarden a provocat mai multe discuții contradictorii. Cercetătorul Henryk Markiewicz, acceptând ideea că „opera literară reprezintă un sistem specific segmentabil de semne lingvistice sonore sau grafice și de scheme semantice legate de ele (schemele semantice ale cuvintelor și frazelor)” [18 p. 91], susține că alături de aceste două planuri ce alcătuiesc textul în componența operei literare intră, de asemenea, formațiuni semantice superioare, care alcătuiesc așa-numita realitate reprezentată în opera literară. Această sferă a formațiunilor superioare, conform lui Markiewicz, se compune din: a) diferite modalități de receptare a obiectelor reprezentate, ele constituind unități mici, distincte (oameni și alte ființe vii, lucruri și obiecte abstracte); b) secvențe uni- sau pluriobiectuale, care se integrează concomitent pe parcursul lecturii, în diverse moduri: în conținutul de evenimente sau fabulă, în obiectele reprezentate (îndeosebi personajele) a căror imagine se completează pe măsură ce înaintăm în lectură; c) imaginea integrală a lumii reprezentate, caracterizată de gradul și direcția de transformare față de imaginea naturală a lumii, de dimensiunile temporale și spațiale, volumul de evenimente și personaje, caracterul static sau dinamic, ordinea filosofică prezentă în operă, legitățile sociale și psihologice, ierarhia de valori ș.a. În afară de componentele în cauză mai pot apărea de asemenea și următoarele: ansamblul generalizărilor cognitive și postulative, exprimate nemijlocit (de exemplu, digresiunile, reflecțiile filosofice), subiectul literar supraordonat, care se află în afara realității reprezentate, manifestându-se direct (de exemplu, naratorul auctorial), personalitatea cititorului/cititorul virtual [11 p. 96-97]).

În acest context al disputelor referitoare la construcția operei literare, remarcăm și teoria lui Tzvetan Todorov, care considera că „la nivelul cel mai înalt de generalitate, opera literară prezintă două aspecte: ea este în același timp o poveste (*histoire*), în sensul că evocă o realitate anume, evenimente despre care se presupune că s-au petrecut, personaje, care, din acest punct de vedere, se confundă cu viața reală, și un discurs: existența unui narator care face relatarea; iar în fața lui, un cititor care ia cunoștință. La acest nivel, ceea ce are importanță nu mai sunt evenimentele, ci modul în care naratorul ni le face cunoscute” [15 p. 370].

Dezvoltând aceste două concepte, Tz. Todorov susține că povestea este o convenție, că ea nu există la nivelul evenimentelor înseși. Cât privește narațiunea ca discurs, cercetătorul francez împarte procedeele acesteia în trei grupe: *timpul narațiunii*, unde se exprimă raportul dintre timpul poveștii și cel al discursului; *aspectele narațiunii sau maniera* în care povestea este percepută de către narator (viziunea „din față”, viziunea „împreună cu”, viziunea „din afară”) și *modalitățile narațiunii*, care depind de timpul discursului utilizat de către narator, pentru a ne face să cunoaștem povestea / modul în care naratorul ne expune povestea [15].

Concluzie

În concluzie menționăm că, practic, toate teoriile, considerațiunile expuse mai sus sunt mai mult decât importante, întrucât ele elimină cel puțin o parte a controverselor cu privire la singura interpretare ideatică justă a operelor literare, afirmă egalitatea științifică în drepturi a tuturor interpretărilor.

Referințe bibliografice

1. CRĂCIUN, Gh. *Introducere în teoria literaturii*. Chișinău: Cartier, 2003.
2. PLATON. Republica. In: *Opere*. Vol.6. București: Editura Științifică, 1986.
3. PLATON. *Phaidros*. București: Humanitas, 1993.
4. ARISTOTEL. *Poetica*. București: Editura Academică, 1957.
5. LANSON, G. Metoda istoriei literare. In: *Încercări de metodă, critică și teorie literară*. București, 1974.
6. HEGEL, G.W. *Despre artă și poezie*. Vol. 2. București: Minerva, 1979.

7. RICHARDS, I.A. *Principii ale criticii literare*. București: Univers, 1974.
8. WARREN, A., WELLEK, R. *Teoria literaturii*. București: Editura pentru Literatură Universală, 1967.
9. CROCE, B. *Estetica privită ca știință a expresiei și lingvistică generală: teorie și istorie*. Vol. 1. București: Univers, 1970.
10. CROCE, B. *Lirismul și totalitatea artei*. București: Panteon, 1996.
11. MORPURGO-TAGLIABUE, G. *Estetica contemporană*. București: Meridiane, 1976.
12. *Ce este literatura? Școala formală rusă*. București: Univers, 1983.
13. JAKOBSON, R. *Lingvistică și poetică*. București: Univers, 1960.
14. KRISTEVA, Iu. Problemele structurării textului. In: *Pentru o teorie a textului de R. Barthes*. București: Univers, 1980.
15. TODOROV, T. *Poetică și stilistică. Orientări moderne*. București: Univers, 1972.
16. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Chișinău: Cartier, 2006.
17. INGARDEN, R. Structura fundamentală a operei literare. In: *Probleme de stilistică*. București: Univers, 1978.
18. MARKIEWICZ, H. *Conceptele științei literaturii*. București: Universul, 1988.

SCENARIUL. LEGITĂȚILE CONSTRUCȚIEI COMPOZIȚIONALE A SCENARIULUI

SCENARIO. THE LEGALITIES OF THE COMPOSITIONAL CONSTRUCTION OF THE SCENARIO

LIDIA PANFIL¹,

profesor universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 792.026

Succesul oricărui program artistic are la bază un scenariu bine pus la punct, care este elaborat atât după legitățile construcției compoziționale ale scenariului, ale procedurilor de elaborare a scenariului cât și după elementele structural-nodale ale construcției compoziționale ale unui scenariu. Scenariul, în toată complexitatea sa, poate fi denumit ca un proiect de realizare a conceptului regizoral. Astfel, mi-am propus să elucidz detaliat semnificația dramaturgiei scenariului, de la specific și particularități până la etapele și procedurile de elaborare a scenariului, precum și elementele compoziționale cuprinse de legitățile construcției (arhitectonicii) scenariului.

Cuvinte-cheie: scenariu, construcție compozițională, legitățile construcției scenariului, elemente structural-nodale, arhitectonica scenariului, procedee de elaborare a scenariului

The success of any artistic program is based on a well-developed scenario, which is elaborated both according to the legalities of the compositional construction of the script, as well as the procedures for elaborating the script and also the structural-nodal elements of the compositional construction of a script. The scenario, in all its complexity, can be called a project for realizing the director's concept. Thus, I set out to elucidate in detail the specificity of the script dramaturgy, from the specifics and particularities to the stages and procedures of the script development as well as the compositional elements contained in the legalities of the construction (architectonics) of the script.

Keywords: scenario, compositional construction, legalities of the construction of the script, structural-nodal elements, architectonics of the script, procedures for developing the script

Introducere

Ținând cont de popularitatea ascendentă a actului concertistic, în calitate de activitate cognitivă și de divertisment, actualitatea și misiunea socială a acestuia nu pot fi ignorate în nici un caz. Acest fapt devine incontestabil, în special, datorită îndelungatei crize prin care trece cultura, dar și în contextul necesității de a edifica o personalitate educată în spiritul valorilor intelectuale, personalitate capabilă să aprecieze veritabilele valori spirituale, cultural-civilizatoare și să tindă să se realizeze multiplu, creând punți viabile

¹ panfil.lidia@yahoo.com

de comunicare în propriul mediu de activitate, dar și interacționând cu alte medii sociale. Anume actul concertistic constituie acel liant apt să configureze paradigma culturii, să contribuie nodal la construirea și fortificarea unei personalități sociale, multilateral dezvoltate.

Actul concertistic, ca formă intrinsecă a activității culturale, dispune de un potențial extraordinar, în virtutea specificității sale, fapt decisiv în contextul dezvoltării și educației viitoarei personalități. Funcțiile sale sociale vizează elementele instructiv-educativ și cultural-iluminist.

Varietatea programelor artistice este impresionantă: reprezentări teatralizate, diverse festivități, concerte-gale și concerte ordinare, compoziții literar-muzicale, programe cognitive și de divertisment, talk-show-uri etc. În funcție de tipul ales, va fi selectată și modalitatea de realizare artistică [1 p. 34].

Originalitatea programului impune și originalitatea formei de exprimare, astfel încât redarea informațiilor, emoțiilor, viziunilor să fie cât mai expresivă și inovativă, prin implicarea organică propriu-zisă a protagoniștilor programului artistic (cultural-cognitiv) [1 p. 36].

Meditând profund asupra efortului de zămisire a scenariului, efort depus masiv de autorul programului, se vor identifica, implicit, cele mai pregnante elemente specifice oricărei opere dramatice: conflictul, subiectul, compoziția.

Scenariul. Specific și particularități

Particularitățile diverselor forme ale programelor artistice (cultural-cognitive) vizează: aspectul accentuat, intens și original al compoziției, vizualizarea elementelor scenice ce suscită emotivitatea spectatorului, vibrațiile estetice, capabile să asigure interacțiunea dintre protagoniștii programului și spectatori, să furnizeze un „dialog” între cele două entități și să culmineze finalmente cu fuziunea lor. Totodată, va fi identificat acel procedeu generalizant care va asigura „omogenizarea”, luând în considerație faptul că spectatorii sunt de vârste diferite, au un orizont cultural și educativ diferit, predilecții diverse etc. Încă în etapa de concepere a propriei viziuni scenaristice, autorul va urmări îndeaproape mecanismele de „implicare” și „captivare” ale spectatorului în actul concertistic, anticipând reacția publicului în succesiunea prezentării fiecărui detaliu, de la parțial la total, de la particular la general, de la static la locomotor. Procedeele speciale, mnemotehnicile aplicate de scenarist vor tinde să asigure acel climat de interacțiune dintre spectator și scenă, astfel încât spectatorul, involuntar, să se metamorfozeze într-un erou al propriului său spectacol intern și extern. Prin aceasta, spectatorul devine un actant indispensabil al actului concertistic, trăind la cote maxime intensitatea dramatismului scenic, prin exprimarea teatralizată, realizându-se un câmp comunicațional deosebit de expresiv [2 p. 87].

Viziunea scenariilor presupune și prezența unor elemente „materiale” de exprimare plastică – *sunet, intertextualitate, voce umană*. Concepția scenaristului va trena la nivel de intenție doar până în momentul în care vor fi animate și transfigurate toate aceste elemente „materiale”, anterior menționate. Scenaristul trebuie să realizeze totalmente faptul că fiecare frază scrisă de el are nevoie stringentă de o transfigurare, de o plasticitate intrinsecă, de o „haină” primumoară, de forme și modalități de exprimare neaoșă adecvate, astfel încât nu atât cuvintele, cât stările sufletești și trăirile puse în aceste cuvinte să vibreze, să prindă viață și contur. Gândurile trebuie animate, exprimate artistic și transpuse vizual într-un context scenic impecabil.

Aspectul artistic și modul de transfigurare al acestuia reprezintă următorul element de bază al viitoarei construcții scenaristice. Aspectul artistic al programului se manifestă gradual între „limitele” fanteziei și necesită să fie exprimat prin intermediul diverselor modalități de simbolistică teatrală, apelându-se la figuri de stil, la muzică, la jocul de culori, la lumini, identificându-se primordial firul director, leitmotivul care transcende de la un capăt la altul întregul concert, imprimându-i ideatic savoare, grandoare și spectaculozitate.

Succesul oricărui program cultural-cognitiv are la bază un scenariu bine pus la punct, care este elaborat atât după legitățile construcției compoziționale ale scenariului și a procedeele de elaborare a scenariului cât și după elementele *structural-nodale* ale construcției compoziționale ale unui scenariu.

Scenariul, în toată complexitatea sa, putem să-l denumim asemeni unui proiect de realizare a conceptului regizoral. Nu este un lucru ușor să elaborezi și să animezi un program cultural-cognitiv. Iată de ce conceptul regizoral, spiritul fantezist, în general, depășesc cu mult simpla elaborare literar-textuală,

intervenind la fiecare etapă noi detalii, precizări, modificări ale scenariului pe parcursul întregului proces de creație, intervențiile producându-se permanent, de la conceperea scenariului la punerea propriu-zisă în scenă a spectacolului. Însă, există și cazuri când până și o bună prezentare a programului artistic pierde din originalitate și unicitate din cauza că expunerea pe hârtie a textului este efectuată neinspirat sau/și defectuos, cu multiple curențe.

Se atestă diverse nivele de expunere pe hârtie a scenariilor programelor cultural-cognitive. Ele diferă în funcție de prelucrarea scenică a materialului și de materialul propriu-zis al scenariului. Aceste nivele sunt:

- planul scenaristic;
- schița intermediară de constituire a scenariului ce include: detalierea temei, ideilor, conceptelor, aspectelor instructiv-educative, caracterizarea potențialului public;
- libretul – mult mai detaliat decât planul scenaristic;
- excursul teatral-muzical-vocal al operei;
- scenariul literar – compartimentarea literară detaliată a conceptului ideatic-tematic și prezentarea exhaustivă a textului, descrierea rolului tuturor protagoniștilor și figuranților, aranjamentul muzical, logistica, recuzitele tehnice;
- scenariul regizoral – planul detaliat al scenariului artistic, cu precizarea strictă a spațiului scenic, partiturilor sonore și de lumină, indicarea timpului, mizanscenei, interpreților, textelor literare și tuturor aspectelor organizatorice [3 p. 8].

Etapale de elaborare a concepției. Forma scenariului

În procesul de elaborare a concepției programelor cultural-educative vor fi parcurse mai multe etape:

1. Reacționarea la „comanda socială”, identificarea și acumularea febrilă a materialului.
2. Schițarea planului activității de creație. Identificarea nucleului viitorului scenariu, cercetarea potențialului public, formularea aspectelor de ordin instructiv-educativ.
3. Definitivarea planului, fortificarea planului cu material factologic, ajustarea elementelor suplimentare, precizarea anumitor detalii convenționale, fenomene, identificarea unor personaje concrete inspirate din realitate; cristalizarea tuturor componentelor constitutive.
4. Ficțiunea artistică, elemente de improvizare și trierea materialului ficțional de cel non-ficțional.
5. Identificarea și alegerea formelor de exprimare artistică, construirea subiectului și a derulării propriu-zise a subiectului, definitivarea modalităților și procedeele de exprimare dramatică și artistică.
6. Respectarea aspectelor activității asupra compoziției scenariului, implicarea formelor de interacțiune cu spectatorul, „punerea” în scenă a mesajului și tranșarea problemelor de tip organizatoric.
7. Definitivarea și realizarea conceptuală propriu-zisă a celei mai reușite modalități de prezentare scenică. Alegerea finală a modalităților, formelor și procedeele de exprimare artistică a tuturor componentelor prevăzute de concepția scenariului [3 p. 12].

Acțiunile dramatice din cadrul scenariilor pentru programele artistice (cultural-cognitive) includ o serie de fațete artistice și ilustrează forța-motrice a realului în perpetua lui devenire, cu toate contradicțiile și interdependențele inerente. Identificarea și modul de construcție a conceptului devine mobilul determinant pentru originalitatea definitivării subiectului (în cazul reprezentărilor teatralizate, festivităților) sau în cazul animării și potențării subiectului (e vorba de programele ludice și de animație, concerte etc.) [4 p. 36].

Conținutul și forma reprezintă următorul detaliu important al conceptualizării. Planul ideatic-tematic nu permite ca fantezia autorului să „zburde”, canalizând-o spre acele focare ce emană o forță deosebită pentru etapele scenariului. Selecția conținutului este suscitată: de viziunea anumitor numere artistice, de emoțiile acumulate (și sedimentate în urma vizionării unui concert), de suitele coregrafice, muzica audiată, cărțile citite. Toate, la un loc, exercită o influență majoră asupra actului de selectare a conținutului. Ideile auctoriale necesită imperios cele mai expresive genuri și specii literare, materiale documentare, apte să exprime cât mai sugestiv și plastic platforma ideatic-tematică a potențialei programe [5 p. 67].

Forma scenariului este la fel de importantă ca și conținutul lui, conferind substanță și organicitate potențialului program. De remarcat că procesul de identificare a formei decurge deseori paralel cu

activitatea depusă asupra selectării conținutului. Forma este, de fapt, modul de viață al fondului, dar și spațiul substanței. Identificarea și cunoașterea unei personalități proeminente, studierea activității sale creatoare, a mediului în care s-a format, toate aceste eforturi converg semnificativ spre conturarea viitoare forme a conținutului propriu-zis. Și viceversa, o anumită formă se poate plia pe unele elemente ale conținutului, facilitând o selecție mai riguroasă a materialului, o triere mai calitativă, în definitiv. Faptul în sine va face să fie evitat eclectismul și va determina finalmente atingerea unui rafinement și a unui stil distinct în conturarea programului propriu-zis [3 p. 36].

La baza conceptului scenaristic se află, primordial, determinarea adecvată a temei, în fond, circumscrierea acelor aspecte ce urmează a fi abordate de către autor și, respectiv, prezentate spectatorului. Tema aleasă de autor trebuie să fie actuală și să inoculeze publicului firul ideatic director al tematicii, să reflecte problemele general-umane din societate, să frapeze și să impresioneze, căci este necesar ca scenariul programului cultural-cognitiv să nu fie unul abstract, ci destinat unui public-țintă concret [3 p. 42].

Aceste considerații nu oferă deopotrivă o panoramă completă asupra conceptului, care presupune un intens proces de creație, inclusiv elaborarea temei, identificarea firului ideatic director, precum și realizarea propriu-zisă a actului concertistic, sub diversele sale fațete artistice integratoare.

Astfel, conceptul este un atribut auctorial (aparținând scenaristului, regizorului) de elaborare și structurare a programului, ce include dezvoltarea artistică a fondului ideatic (tema, ideea principală) și cuprinde elementele-cheie de creație în procesul devenirii, metamorfozării lor artistice. Prin intermediul variatelor procedee de transfigurare artistică, scenaristul de programe cultural-cognitive identifică, în procesul de dezvoltare a conceptului, modalități originale de prezentare a tematicii și a fondului ideatic, apelând frecvent la realitățile timpului, la configurațiile prezentului, astfel încât spectatorul să pătrundă adânc rosturile reprezentării scenice, să se identifice cu un personaj sau altul, cu un motiv, o situație, o problemă sau un concurs de circumstanțe.

Conceptualizarea artistică se află la baza succesului oricărei reprezentări scenice (spectacol de masă, program cameral, concert de estradă sau un număr individual), luând în considerație faptul că acest concept vine să vizualizeze și să reflecte, în forme artistice variate și originale, viziunea proprie a scenaristului, regizorului sau protagonistului asupra vieții, idealurile sale ontologice, problematicile individuale și intemperiele societale, să dezvăluie mentalități și să descătușeze orizonturi încorsetate de prejudecăți, neputințe, nepăsări, indiferențe etc. Importanța și rolul conceptului au fost reiterate exemplar de către marele poet și filosof german J.W. Goethe, care menționa că un concept bine articulat servește drept suport viabil pentru orice spectacol, de dimensiuni mari sau mici, de la primul până la ultimul detaliu [3 p. 48].

Conceptul este elementul catalizator care diseminează și, în același timp, esențializează materialul, îl „cerne” și îl discerne din multitudinea de fapte, evenimente, fenomene, inducând starea de „logică” artistică întregului act concertistic, fiecărui număr în parte. Datorită conceptului, pot fi contemplate și defibrate plenar sensul general al compoziției, fondul ideatico-tematic și viziunea integratoare a autorului, conținutul și formele de exprimare.

O metodă deosebit de importantă în procesul de elaborare a scenariului programului cultural-cognitiv revine *montajului* întregului material. Metoda *montajului* scenariului reprezintă unica modalitate viabilă de a anima fiecare component al activității programului cultural-cognitiv: evoluarea protagoniștilor, citatele documentare, pasajele din operele artistice, fragmentele din peliculele cinematografice, partiturile din piesele muzicale etc.

Montajul poartă titulatura de „artistic”, deoarece coagulează toate elementele dispartate într-un tot întreg și inseparabil, indestructibil, nucleu subordonat fondului ideatico-tematic, fără de care programul ar suferi un fiasco total sau nu ar exista deloc [5 p. 78]. Utilizarea procedeeului de metodologie artistică în cadrul montajului înglobează, pe lângă conceptualizarea propriu-zisă, intercalarea de acțiuni, prin conferirea unui stimulent generator comun. În consecință, se asigură o desfășurare caleidoscopică a evenimentelor ce se succed spontan sau sunt controlate ad-hoc (în funcție de doleanța autorului), asigurându-se, prin aceasta, o structură dramatică antrenantă sau chiar palpitantă pentru spectator. Succesiunea caleidoscopică a acțiunilor vizează și un alt obiectiv: elementul asociativ și cel disociativ permit conturarea unei opinii profund personale pentru fiecare spectator în parte. Autorul diseminează și inoculează acele

informații marcate de procesele asociative și disociative tocmai pentru a permite publicului să pătrundă pansiv în fondul ideatic al autorului, dar, în același timp, să decidă el însuși încotro își va direcționa propriile predilecții, simpatii și antipatii.

Concluzii

Elaborarea scenariului este un proces de creație amplu, complex și multietapizat, constituit din perioade de acumulare a materialelor, informațiilor inerente, cristalizarea viziunii și a conceptului, redactarea (scrierea) propriu-zisă a operei dramatice.

Scenaristul va asigura complementaritatea fiecărui element astfel, încât să rezulte, din toate componentele unite la un loc, un tot indivizibil, o operă dramaturgică integrală. Impresia de ansamblu a programelor cultural-cognitive trebuie să fie cea a unei lucrări majore, derulate în conformitate cu scenariul propus, să prezinte un concept unitar și o viziune artistică integratoare. Elementele de construcție, de edificare în cadrul scenariilor programelor cultural-educative sunt absolut indispensabile și se bazează pe o coerență organizare și desfășurare compozițională a materialului scenaristic.

Compoziția (înglobând elementele constitutive: unificarea, dispunerea și elaborarea), vizează edificarea operei artistice, acționând ca principal factor ordonator și reglementator al operei artistice. Compoziția posedă, totodată, rolul de legitate, care distribuie componentele textuale, auditive și vizuale, integrându-le plastic în spectacolele literar-muzicale, manifestându-se astfel și ca un catalizator al acestora.

Construcția compozițională reprezintă, finalmente, componenta cea mai substanțială a procesului de creație artistică.

Referințe bibliografice

1. БОГДАН ОВ, И.А., ВИНОГРАДСКИЙ, И.А. *Драматургия эстрадного представления*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская гос. акад. театрального искусства, 2009.
2. ЖАРКОВ, А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусства. Москва: Изд-во МГУК: «Профиздат», 2002.
3. МАРКОВ, О.И. *Сценарно-режиссёрские основы*. Москва: Просвещение, 1988.
4. АЛЬ, Д.Н. *Основы драматургии*. Ленинград: Искусство, 1988.
5. ТУМАНОВ, И.М. *Режиссура массового праздника и театрализованного концерта*: учеб. пособие для инст. культуры. Москва: Просвещение, 1976.

DIE ERSTEN INSZENIERUNGEN DER ROCKOPER IN DER MUSIK-COMEDY-THEATER DER UKRAINE

PRIMELE MONTĂRI ALE OPERELOR ROCK ÎN TEATRUL MUZICAL DE COMEDIE DIN UCRAINA

JULIA SCHIUKINA¹,

Hochschulprofessorin,

an der staatlichen Hochschule für Kunst Charkow, Ukraine

CZU 792.54(477).02

Als erste in der Ukraine unternahmen der Hauptregisseur des Charkower Theaters der Music Comedy Jurij Startschenko und der Hauptdirigent des Theaters Schaliko Paltadjan in den 80er Jahren die szenische Aneignung der Genre Rockoper. Sie haben nacheinander drei Inszenierungen geschafft: „Juno“ und „Avos“ von A. Rybnikow und A. Wosnesenskij, „Mönch, Hure und Monarch“ von A. Zhurbin und P. Gruschko und „Jesus Christ Superstar“ von A.-L. Webber, T. Rice und J. Kesler. Alle Inszenierungen bezeichnet die Ästhetik, die sich von den Inszenierungen der klassischen Operetten deutlich unterscheidet. Die Choreographie war modern (A. Jakubow, V. Popow, V. Logwinenko). In den ersten zwei Inszenierungen orientierte sich der Regisseur auf die Zusammenarbeit mit den Couturiern (Nikolaj Woronin, Anna Krükowa), in der letzten – mit dem Theat-

¹ kovalenko_752016@ukr.net

erkostümbildner Stanislav Kusowkin. Das Schauspielensemble in den Inszenierungen der Rockoper wurde prinzipiell nicht auf dem Schauspielfächer-System zusammengebaut, sondern laut folgender Merkmale: der Artist-Individualität, der Mitverfasser vom Regisseur. Obwohl ein Synthesator, eine Elektrogitarre und ein Rythmbox ins symphonische Orchester des Theaters der Music Comedy beigegeführt wurden, war für alle Rockoper-Inszenierungen mehr die akademische Vokalart typisch, die nur einige Darsteller versuchten zu überwinden.

Schlüssekwörter: Charkow, Theater der Music Comedy der Ukraine, Rockoper, Regie

La începutul anilor 1980, valorificarea muzicii rock în Ucraina a luat avânt prin entuziasmul a doi angajați ai Teatrului muzical de comedie din Harkov – Iuri Starcenko (regizor principal) și Șaliko Paltadjean (prim-dirijor). Ulterior, ei au montat trei spectacole: „Junona și Avosi” de A. Ribnikov și A. Voznesenski, „Monarhul, pribeaga și călugărul” de A. Jurbin și P. Gruško și „Iisus Hristos – superstar” de A.-L. Webber, T. Rice și J. Kesler. Toate aceste trei spectacole s-au caracterizat printr-o regizare estetică diferită de cea a operetelor clasice. În special, a fost remarcat vocabularul modern al coregrafiei (A. Jakubow, V. Popov, V. Logvinenko). În primele două producții regizorul a pus accent nu pe colaborarea cu designerul de costume, ci pe confecționarea de haine personalizate, la comandă (haute couture), care au fost create de Nicolai Voronin și Anna Kriukova. Ansamblul actoricesc în producțiile operelor rock a fost axat, în principiu, nu pe criteriul de rol, ci pe criteriul de individualitate al artiștilor, cocreatori ai regizorului. Deși în orchestra simfonică a Teatrului de comedie fuseseră deja introduse sintetizatorul, chitara electrică, secțiunea ritmică, regizarea operelor rock s-a distins, în mare parte, prin maniera vocală academică, pe care puțini artiști au căutat să o depășească: Nicolai Butcovski (Rezanov, Pulci, Iuda), Olga Katsaeva (Magdalena), Ruslan Trizna (Iisus).

Cuvinte-cheie: Harkov, Teatrul muzical de comedie din Ucraina, operă rock, regie

Einführung

Unter drei Theater der Music Comedy und Operette der Ukraine (in Charkow, Kiew und Odessa) unternahmen der Hauptregisseur des Charkower Theaters der Music Comedy Jurij Startschenko und der Hauptdirigent des Theaters Schaliko Paltadjan als erste die szenische Aneignung der in den 80er modernsten Genre Rockoper. Das Charkower Theater der Music Comedy (das Älteste im Land) wurde 1929 durch die Schüler des genialen Regisseur-Modernisten des ukrainischen Theater Les Kurbas gegründet und in den 1980er hielt nicht umsonst den Titel der Labor des modernen Repertoires. Einzelne Versuche dieser modernsten Genre anzueignen führten Ende 80er sowohl das Kiewer Theater der Operette (die Inszenierung von Viktor Schulakow im Jahre 1989 „Notre Dame de Paris” von Vadim Iljin und Jurij Rogosa nach Victor Hugo hieß eklektisch „Musical-Oper”), als auch das Theater der Music Comedy in Odessa (im Jahre 1986 hat der Ballettmeister Igor Merkovitsch das Ballett „Juno” und „Avos” inszeniert und dabei das Phonogramm vom Komponist Aleksej Rybnikow benutzt). Danach haben beide Theater lange Zeit darauf verzichtet, die Rockoper zu inszenieren. Nur in Charkow ist diese Genre zur führenden Richtung der Repertoire-Politik des Jahrzehnten geworden.

Die erste charkower Inszenierung – „Juno” und „Avos” von Aleksej Rybnikow und Andrej Wosnesenskij (1986)

Die Vorstellung hatte den überwältigen Erfolg als die zweite Inszenierung im Land nach der zeitlich ersten szenischen Version der Rockoper im Moskauer Theater „Lenkom” von Mark Zacharow. Der Hauptregisseur des Charkower Theaters der Music Comedy war unter großem Einfluss von der Zacharows Vorstellung, weil er in der Premiere-Zeit seinen praktischen Lehrgang in diesem Theater machte. Der führende Charkower Theaterwissenschaftler, der Doktor der Kunstwissenschaft Valerij Eisenstadt deutete sogar auf eine bestimmte Abhängigkeit der Bühnenfassung von der Moskauer Inszenierung [1]. Die ukrainische Version von „Juno” und „Avos” hatte mehr symphonischen als Rock-Klang. Als Basis wurde die originale Rockoperaufnahme auf der Schallplatte ausgesucht, nicht die Version von „Lenkom”, die musikalisch und vokal deutlich gekürzt wurde. Nach Erinnerungen von Sch. Paltajan aus dem Artikel von W. Tschigrin hat mal sogar der Komponist A. Rybnikow angerufen. Er fragte, ob es wirklich so ist, dass „Juno” und „Avos” im Charkow ohne Phonogramm gesungen wird, und staunte – denn es gab sonst gar keine solchen Aufführungen [2]. Noch eine Besonderheit der Verkörperung des Musikstoffes waren die authentische orthodoxe Chöre, die das Theaterchor (Lubov Igolkina) vorgeführt hat und deren Klang einen riesigen Eindruck machte. In den ersten Lebensjahren der Vorstellung (die bleibt noch bis heute im Repertoire des Theaters) war das Chor etwa die Hauptperson in charkower „Juno” und „Avos”. Obwohl ein Synthesator, eine Elektrogitarre und ein Rythmbox ins symphonische Orchester

des Theaters der Music Comedy beigegeführt wurden, war für alle Rockoper-Inszenierungen mehr die akademische Vokalart typisch, die nur einige Darsteller versuchten zu überwinden: Nikolaj Butkowskij (Resanow), intellektuell und bezaubernd, nah der Zuschauer durch die Empfindung der Zeitnahe seiner Rolle, und Valentina Dontschenko (Contschitta), jung, berührend, plastisch. Sie haben ihre Ausbildung im Studio beim Kiewer Theater der Operette absolviert, aber in der ersten Rockoper-Inszenierung von Startschenko haben sie bewusst auf Ausdrucksprinzipien der Operette verzichtet und kamen als eine Stimmgabel für das ganze Ensemble der romantischen Tragödie. Die expressive plastische Partitur der Rolle von Federico verkörperte der dramatische Schauspieler Oleg Logwinenko. Der zweite Darsteller der Rolle von Resanow war der mehr erfahrene Schauspieler vom heroischen Temperament Viktor Poberezhez, dessen Vokalart mehr zur Klassik neigte. Im Unterschied zur Gesangrolle von Resanow, für die die Romanze-Züge typisch sind, waren die Gesangrollen von der Mutter Gottes (Ludmila Wolobujeva und Elena Zhurawlewa, Ballettverkörperung – Tatjana Redina) und des Hauptverfassers mehr mit dem Operngesang gefüllt. Die Journalistin Rita Logatschewa schrieb folgendes über die Bedeutung dieser Figur, die vom professionellen Schauspieler und Sänger Grigorij Babitsch dargestellt wurde: „Die Figur des Hauptverfassers hat große inhaltliche und psychologische Beanspruchung. Er bleibt im Schatten und mischt sich nicht ins Geschehen auf der Bühne, aber er führt unsere Gedanken, gibt historische Hinweise, was dem Inhalt die große Wahrhaftigkeit gibt. Hohe Meisterschaft, gute Gesanggabe bei der äußerlichen Sparsamkeit der Mimik und Gestik machen meiner Meinung nach diese Rolle zum künstlerischen Erfolg des Darstellers“ [3]. Der Hauptverfasser, der einzige unter den Protagonisten, trug nach Idee vom Künstler Nikolaj Woronin den modernen Lederanzug mit der dünnen Schnur-Krawatte. Die Inszenierung von „Juno“ und „Avos“ hat das glückliche lange Bühnenleben. Heutzutage spielt in diesem Werk schon die dritte Generation der Solisten.

Rockoper „Mönch, Hure und Monarch“ von Alexander Zhurbin und Pavel Gruschko (1990)

Im Jahre 1989 unternahm das charkower Theater, das einzige in der Ukraine und folgend dem Sankt-Petersburger Theater „Rockoper“, die Inszenierung der Rockoper nach eine Novelle vom Nobelpremieträger Thomas Mann. Die moderne Szenographie von Stanislaw Kusowkin und Choreographie von Valerij Popow sollten eine Brücke werden, die Untergang des Humanismus in Florenz im 16er Jahrhundert und Probleme der Ukraine in der Zeit von „Perestrojka“ verbindet. Der Regisseur J. Startschenko erzählte: „Für mich lag die Aktualität des Stoffes in der Möglichkeit, den Konflikt zwischen der Renaissance und dem Mittelalter mit dem Konflikt zwischen dem „Stalinismus“ und der „Tauzeit (Ottepel)“ oder die Opposition der Zeiten von Brezhnew und Gorbatschow zu vergleichen. Sogar in unserer Zeit, obwohl sich die Kunst frei entwickeln kann, gibt es genug Vorurteile, die den Progress stoppen. Zusammen mit dem Ballettmeister Valerij Popow versuchten wir „Liebe“ und „Tod“ zu verkörpern“ [4]. Das plastische Thema der Inszenierung sind „Sieben Todsünden“ – sieben Auftritte der Ballettsolisten. Die stilistisch historischen Kostüme von Anna Krükowa führten zur Mode der „sexuellen Revolution“ Ende der sowjetischen Zeiten zurück. In dieser Vorstellung strebte Y. Startschenko weiter, die modern denkende, stilistisch vielfältige Truppe der Solisten zu gründen. Olga Kazaeva und Valentina Dontschenko schafften eine allegorische Gestalt von Fiorenza nach – die Stadt der großartigen Künstler und gleichzeitig eine schöne Hure. Viktor Poberezhez und Viktor Robertow spielten den fanatischen Mönch Savonarola, Grigorij Babitsch – den jüngsten in der Familie Medici Bischof Giovanni, Nikolaj Butkowskij – den Hofnarren, den Buckligen-Philosophen Pulci. Diese Vorstellung nahm am Ersten Unionsfestival der Theater der Operette, der Music Comedy und des Musicals im April 1990 in Odessa teil. Damals kamen zum Festival das Moskauer Operettentheater, die Theater der Music Comedy aus Swerdlowsk, Minsk und Taschkent, das Theater „Wanemujne“ aus Tartu; ein eigenes Werk zeigten auch die Schauspieler aus Odessa. Der Rezensent aus Odessa lobte in „Mönch, Hure und Monarch“ die Stimmen der Solisten und zeichnete folgendes aus: „Dynamik des Orchesters unter der Leitung von Sch. Paltadjan“ [5], „kompakt und der Atmosphäre entsprechend führt die mittelalterlichen Chorale das Kollektiv unter der Leitung von L. Igolkina [5], „das Ballett ist professionell stark, dient aber nur als eine Illustration zu den Sünden erotischer Art“ [5]. Leider blieb „Mönch, Hure und Monarch“ im Repertoire des Theaters nicht lange, weil der historische Inhalt der Rockoper eher auf die erfahrenen Zuschauer orientiert wurde.

Der Höhepunkt der Politik der Bereicherung des Repertoires und der Truppe durch die Erfahrung der Rockoper – „Jesus Christ Superstar“ nach A.-L. Webber und Jaroslaw Kesler (1993)

Die Erfahrung der Inszenierung von Pavel Chomskij im Moskauer Theater „Mossovet“ (wo die Phonogramm aktiv benutzt wurde) genauso wie die Vorstellung von W. Podgorodinskij im Theater „Rockoper“ aus Sankt-Petersburg, wo es richtig gespielt und gesungen wurde, hatten keinen Einfluss auf die Inszenierung in Charkow. Als Orientierung diente nur die Aufnahme auf der Schallplatte. J. Startschenko suchte lange das visuelle Bild der Vorstellung. Er hat sogar den Szenographen gewechselt (S. Kusowkin statt K. Tscherepanow). Die Inszenierung erfreute durch den Stil und den Lakonismus des visuellen Bildes. Die Bühne wurde für die dramatische Handlung der plastischen Gruppe und der Schauspieler befreit und die Szenographie transformierte mobil das Handlungsort vor den Zuschauer Augen mal zum Palast von Pilatus, mal zum Tempel in Jerusalem, mal zum Zelt in der Wüste. In diesem Werk wurde hinsichtlich der Synthese des dramatischen Schauspiels und des anspruchsvollen Gesangs (Rock, Spiritual) der vielfältige biblische Konflikt ideal realisiert: Jesus und Judas, Magdalene und Pilatus, Messias und Jünger, Gott und Menschenmenge (plastische Regie von Vitalij Logwinenko). Der Gesetzgeber des Schauspielstils in dieser Rockoper war Grigorij Babitsch, der die Rolle von Jesus darstellte. Bei der Sparsamkeit der äußerlichen Mittel der Aussagekraft erschütterte sein Spielen durch die Tiefe der dramatischen Gestaltverkörperung. J. Startschenko erinnerte sich: „Babitsch hatte die seltene wunderbare Zusammenstellung, die nur wenige Vokalistinnen aneignen: die ausgezeichnete professionelle Schauspielvirtuosität und den wunderschönen Gesang. Der ideale Schauspieler-Vokalist. Die Jesus-Rolle ist kompliziert, weil sie vom Artisten verlangt, die menschliche Seite des Gottessohnes mit der eigenen Haltung zu dieser größten in der Geschichte Person zu verbinden. Nur Babitsch hat das geschafft. Ich habe sogar in dieser Zeit das Aura-Licht über Jesus-Babitsch gesehen [4]. Der andere Darsteller der Jesus-Rolle war der nach der Ausbildung dramatische Schauspieler Ruslan Trisna. Seine Darstellung lag mehr am Herzen den Liebhabern des reinen Rocks, aber er hat es nicht geschafft, die Ganzheitlichkeit der Rolle zu erreichen. Olga Kazaeva, die die Rolle der Magdalene darstellte, nach der Meinung vom Rezensenten, war am nächsten zur Genre der Rockoper [6]. Außerdem eröffnete sie den inneren Konflikt von Maria, was sie mit Jesus-Babitsch und Judas-Butkowskij verband. Die Deutung der Rolle Judas von Nikolaj Butkowskij wurde auf den philosophischen Variationen von Ernest Renan, Leonid Andrejew und Michail Bulgakow aufgebaut. Die Vokalart des Darstellers wurde durch den für den Rock-Stil geeigneten „Seelenschrei“ gekennzeichnet. Die Besonderheit der Inszenierung von „Jesus Christ Superstar“ im Charkower Theater der Music Comedy war eine starke innere Verbindung vom klugen Judas und weisen Jesus. Das tragische Gefühl, die Katharsis bekamen die Zuschauer, nachdem sie verstanden hatten, wie stark die Ähnlichkeit zwischen Dem, Der verraten musste, und Dem, Der verraten wurde, war.

Fazit

Das Charkower Theater der Music Comedy ist das einzige Theater, das die kompliziertesten Rockoper von A. Rybnikow, A. Zhurbin und A.-L. Webber ohne Phonogramm aufgeführt hat (Dirigent Sch. Paltajan). Alle Rockoper-Inszenierungen von J. Startschenko bezeichnet die Ästhetik, die sich von den Inszenierungen der klassischen Operetten deutlich unterscheidet. Die Choreographie war modern (A. Jakubow, V. Popow, V. Logwinenko). In den ersten zwei Inszenierungen orientierte sich der Regisseur auf die Zusammenarbeit nicht mit den Theaterkostümbildnern, sondern mit den Couturiern (Nikolaj Woronin, Anna Krükowa). Das Schauspielensemble in den Inszenierungen der Rockoper wurde prinzipiell nicht auf dem Schauspiel-fächer-System zusammengebaut, sondern laut folgender Merkmale: der Artist-Individualität, der Mitverfasser vom Regisseur, der dramatische Schauspieler mit den Vokalgaben. In 1980er – 1990er Jahren beeinflusste die Arbeit in der Genre Rockoper eine mehr moderne Auffassung der Werke in den Genres Operette, Music Comedy und Musical.

Literaturverzeichnis

1. АЙЗЕНШТАДТ, В. И пришел мюзикл. В: *Красное знамя*, 1988, 13 окт.
2. ЧИГРИН, В. Гімн коханню. В: *Панорама*, 2001, № 46 (565).
3. ЛОГАЧЕВА, Р. Для любви не названа цена... В: *Вечерний Харьков*, 1994, 1 февр.

4. СТАРЧЕНКО, Ю. Интерв'ю від 13.02. 2001. Интерв'ю брала Ю. Коваленко. Харків, 2001. Архів автора.
5. БИРЗИН, В. Обнаженная и монах. В: *Вечерняя Одесса*, 1990, 9 апр.
6. КУТЬКО, І. Самотніми бувають і боги. В: *Слобідський край*, 1993, 18 груд.

RELAȚIA „PROFESOR – OPERĂ LITERARĂ – RECEPTOR”: O ABORDARE TEORETICO-METODOLOGICĂ

THE RELATIONSHIP ”TEACHER – LITERARY WORK – RECEIVER”: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH

CONSTANTIN ȘCHIOPU¹,

doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar interimar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 82:37.015.31
82.0:111.852

Adresându-se unor destinatari potențiali, textul artistic exercită mai multe funcții: expresivă, referențială, cognitivă, formativă. Calitatea de cititor antrenează, implicit, dezvoltarea percepției, imaginației, a gândirii artistice, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate literară. Atât în procesul de predare cât și în cel de receptare/interpretare a literaturii, este necesar să se țină cont de anumite principii specifice, în primul rând, de principiul literaturii ca artă: abordarea literaturii în maniera unei curiozități, testarea cunoașterii prin experiență, dorința de a trăi într-o ambiguitate, perfecționarea și rafinarea permanentă a simțurilor, echilibrul dintre logică și imaginație, sesizarea relațiilor dintre părțile constitutive ale operei.

Cuvinte-cheie: operă literară, profesor, receptor, principii, gândire artistică, interpretare

Addressing potential recipients, the artistic text has several functions: expressive, referential, cognitive, formative. The capacity of a reader implicitly involves the development of perception, imagination, artistic thinking, improvement and development of the abilities of literary creativity. In the teaching process, as well as in the reception/interpretation of literature, it is necessary to take into account certain specific principles, first of all, of literature as an art: approaching literature in the manner of a curiosity, testing the knowledge through experience, the desire to live in ambiguity, perfecting and permanently refining the senses, balance between logic and imagination, realization of the relationship between the constituent parts of the work.

Keywords: literary work, teacher, receiver, principles, artistic thinking, interpretation

Introducere

Spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura, ca ramură a artei ce valorifică funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), se adresează preponderent sensibilității, declanșează efecte emoționale, estetice. Având ca scop obținerea unui efect estetic, această funcție (expresivă/hedonistă) a operei nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali, textul artistic își exercită și alte funcții ale sale: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), cognitiv-informativă („opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [1 p. 124]), formativă („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea și contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [2 p. 18]). Coordonatele de bază ale funcției formativ-artistice însumează spiritul de receptivitate față de tot ceea ce este nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, dezvoltarea mobilității și a creativității, formarea unor temeinice deprinderi de muncă intelectuală, a unor valori morale. Preocupările învățământului privind cultivarea funcției formativ-artistice în predarea literaturii sunt orientate nu numai în direcția a ceea ce trebuie să știe studentul, ce trebuie să învețe, ci,

¹ schiopu_constantin@yahoo.com

mai ales, cum receptează și exprimă el semnificația și valoarea literară a textului, cum reacționează spontan și independent în contact cu literatura. Deschiderea spre un învățământ formativ are ca imperativ „formarea și dezvoltarea motivațiilor și a atitudinilor (conștientizarea apartenenței la o cultură națională modernă în contextul celei universale prin motivația intrinsecă de însușire a valorilor limbii și literaturii române; conturarea unui univers afectiv și atitudinal manifestat prin receptarea valorilor de limbă și literatură; cultivarea necesității interioare de deschidere spre multi- și interculturalitate etc.), a gândirii critice prin interiorizarea valorilor literare/estetice/culturale etc., a gustului estetic pentru literatura de valoare, a unui stil intelectual propriu de comunicare în educație, convergent libertății de interpretare a textelor literare” [2 p. 8]. Calitatea de cititor antrenează, implicit, dezvoltarea percepției, imaginației, a gândirii artistice, a valorificării potențelor de creativitate literară. Ținând cont de aceste deziderate, subliniem că, atât în procesul de predare cât și în cel de receptare a literaturii, este necesar să se țină cont de anumite legități și principii specifice, în primul rând, ale literaturii ca artă. Dar, în afară de acestea, se impune și respectarea unor reguli/principii de natură didactică/metodologică.

1. Principii și sugestii metodice privind predarea/receptarea textului artistic

1.1. Abordarea literaturii în maniera unei curiozități

Esteticianul Michael J. Gelb, studiind operele și scrierile lui Leonardo da Vinci [3], a reușit să extragă șapte principii aplicabile omului Leonardo și rezultatelor muncii sale. În cele ce urmează, vom încerca să oferim anumite repere teoretice și sugestii practice privind predarea/receptarea textului literar, având în vedere câteva dintre principiile în cauză (adaptându-le, evident, la predarea literaturii). Primul principiu se referă la abordarea literaturii în maniera unei curiozități nestăvilite și permanente, precum și a unei căutări neobosite, cu scopul de a cunoaște și de a învăța. Or, formabilul nu va ajunge la sensurile și semnificațiile profunde ale operei artistice, decât dacă se va lăsa condus de această sete mistuitoare. „Prin ce se deosebește opera ce urmează a fi studiată de cea studiată deja?”, „Cum se rezolvă conflictul?”, „Ce tip uman reprezintă personajul?” – sunt câteva dintre întrebările pe care și le poate pune potențialul cititor. Deci, a-l face pe acesta să-și pună cât mai multe întrebări și să caute permanent răspunsuri la ele, a-l face să fie curios este una dintre sarcinile de bază ale predării. Pentru realizarea acestora pot fi folosite diverse procedee de lucru, cele mai la îndemână fiind următoarele:

a) *jurnalul de notițe/book-notes-ul*. Studentul notează (nu i se impune un algoritm/o mostră/schemă anume) în mod regulat impresii, gânduri, observații, întrebări etc., imediat ce apar fie înainte/în procesul și/sau după lectura textului, fie în timpul discuției din cadrul lecției sau în afara ei. Totodată, el va suplimenta carnetelul cu diferite materiale (citate, pasaje, fotografii etc.) din ziare, reviste, internet, pe care le descoperă accidental sau intenționat. Ulterior, aceste însemnări vor fi folosite cu diferite ocazii;

b) *asaltul de idei (brainstormingul)*. E necesar ca potențialul receptor să exerseze cât mai des, scriind fără să ridice tocul de pe hârtie, timp de măcar zece minute, orice cuvinte și asocieri de cuvinte care îi vin în legătură, de exemplu, cu titlul, cu finalul operei, cu comportamentul personajului etc. Evident, el poate debita multă informație redundantă, dar acesta este semnul obișnuințelor de superficialitate a gândirii. Perseverând, va ajunge la semnificații profunde și la înțelegerea unor relații complexe ale lumii operei;

c) *contemplația*, care îl deprinde să acorde timp și atenție gândurilor, emoțiilor, sentimentelor proprii, să le urmărească desfășurarea, să le înțeleagă/conștientizeze așa cum sunt, fără a le deforma prin impulsul și reacția inerente oricărei mișcări sufletești. În acest caz, studentul va fi îndemnat de profesor să-și observe emoțiile provocate de lectură, apărute în timpul discuției colective asupra operei („Ce emoții ai trăit, citind textul?”, „Ce sentimente ți-au provocat aceste emoții”, „Când/în ce moment ai realizat că trăiești cea mai profundă stare?”, „Când ai mai trăit asemenea stări?”, „Ce le-a provocat?” etc.), să le numească scurt și concis (tristețe, iritare, bucurie). Or, din conștientizare decurg: asumarea („Eu simt aceasta...”) și acceptarea („E bine să simt așa, e o stare firească, pentru că ...”).

1.2. Testarea cunoașterii prin experiență

Cel de-al doilea principiu pe care Michael Gelb îl observă ca fiind unul dintre firele ce străbat activitatea lui Leonardo da Vinci este testarea cunoașterii prin experiență. Raportat la receptarea literaturii, acest deziderat impune tipul de învățare prin descoperire. Inclus în diverse activități de cercetare, dirijat de profesor, studentul, într-un final, va fi în stare el însuși să găsească soluția, să-și formuleze punctul

propriu de vedere asupra problemei/operei literare, să-și argumenteze opinia, el va putea deosebi valoarea de nonvaloare, renunțând la propozițiile-stereotip extrase din diferite ghiduri, manuale, culegeri, monografii, pe care, de cele mai multe ori, le reproduce fără a le conștientiza. Utilizarea experienței estetice și de viață a formabililor în noi situații („Ce sfat i-ați da lui Ștefan Gheorghidiu în momentul când, gelos și obosit, e dominat de gândul unui eventual divorț, având în vedere și faptul că personajul nu-și poate închipui viitorul fără Ela, nevastă-sa? Cum veți proceda în locul lui?”, „Imaginați-vă că ați fost martor în momentul când Goe le numește pe mătuși proaste. Scrieți câteva replici pe care i le veți spune lui Goe”), a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoștințe, a apropierii problemelor operei literare de cele care îi frământă pe ei, prelucrarea informațiilor prin adoptarea unor altor scheme operaționale generează noi informații, favorizează producerea unor noi cunoștințe ce nu existau la punctul de pornire. Menționăm că, încercând să rezolve problema, formabilii vor apela la cunoștințele lor despre natura faptelor morale, la experiența lor de viață. Selectând una dintre multiplele soluții posibile ori formulând alta, ei o vor compara cu valorile, idealurile, viziunile lor. Momentul acestei corelații generează nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar și atitudinea emotivă a lor față de aceste modalități. În acest proces de analiză ei vor ajunge să înțeleagă că experiența de viață nu le este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decât atât, ei simt necesitatea de a căuta o soluție ce i-ar satisface. Luarea unei hotărâri capătă un caracter pur personal, devine unul dintre motivele activității de cunoaștere. Locul acestui motiv se afirmă mai întâi în sistemul motivațional al formabilului. Astfel, spiritul independent îl va face să pună la îndoială teoriile și chiar unele dogme.

1.3. Dorința de a trăi întru ambiguitate sau conceptul de operă deschisă al lui Umberto Eco

Una dintre trăsăturile limbajului artistic este opacitatea – „o cortină care îți barează pătrunderea în scenă și, prin atributele deosebite ale construcției sale, îți impune s-o privești cu atenție, pentru ca, în liniștea contemplației, să poți asculta ecourile vagi de dincolo de ea” [4 p. 68]. Așadar, pe măsură ce studentului îi este trezită puterea curiozității, pe măsură ce el își probează profunzimile experienței și își ascute simțurile, poate ajunge să se confrunte cu necunoscutul. În această „ipostază”, secretul cel mai mare al dezlănțuirii potențialului creativ este a menține starea de receptivitate, iar cheia acestei descătușări este dorința de a trăi întru ambiguitate, de a îmbrățișa paradoxul și nesiguranța (cel de-al treilea principiu de care se conducea Leonardo da Vinci).

În această ordine de idei, Lucian Blaga, adeptul cunoașterii luciferice, menționa: „Eu mă bucur că nu știu și nu pot să știu ce sunt eu și lucrurile din jurul meu, căci numai așa pot să proiectez în misterul lumii un înțeles... Omul trebuie să fie creator, de aceea, trebuie să renunțe cu bucurie la cunoașterea absolutului” [5 p. 427]. Deci, deschis unor interpretări multiple, limbajul poetic devine, prin sugestie, chiar nelimitat semantic. Umberto Eco numea această caracteristică „deschiderea operei în mișcare”.

Din acest punct de vedere, ceea ce vor reține formabilii în procesul interpretării operei literare este faptul că există diferite grade de deschidere, că limbajul poeziei moderne (și nu numai!), de exemplu, al cărui obiect e domeniul impalpabilului și al imaginarului, inaccesibil imitației naturii exterioare, exacte a acesteia, este deschis unor interpretări multiple. Acest deziderat impune renunțarea la ideea că un text trebuie înțeles doar într-un singur fel și la banala întrebare „Ce a vrut să spună autorul în această operă?”.

1.4. Perfecționarea și rafinarea permanentă a simțurilor

Perfecționarea și rafinarea permanentă a simțurilor (un alt principiu) este o modalitate de îmbogățire a existenței umane. Modul, în special, al artistului de a privi lumea/realitatea înconjurătoare/natura îi permite să surprindă subtilități fără precedent. „Omul obișnuit privește fără să vadă, ascultă fără să audă, atinge fără să simtă, mănâncă fără să guste, se mișcă fără să fie conștient de asta, inspiră fără să simtă mirosul ori parfumul și vorbește fără să gândească”, susținea Leonardo da Vinci. În această ordine de idei, amintim și celebrul vers al simbolistului francez Paul Verlaine, prin care este definită poezia: „Parfum, culoare, sunet se-ngână și-și răspund”.

Deci, a-l face pe formabil să simtă, să pătrundă în armoniile textului artistic și să le înțeleagă, să sezeze predilecția scriitorului pentru o anumită culoare, pentru o gamă de sunete, rolul și semnificațiile imaginilor auditive, ale cromaticii este o condiție inerentă interpretării/receptării literaturii. „Care este cel mai frumos lucru pe care l-ai văzut vreodată?”, „Care este sunetul minunat ce te-a făcut să tresălți?”

„Care este cea mai rafinată și tandră atingere?”, „Imaginează-ți un gust sublim și o aromă îmbietoare!”, „Cum afectează un simț modul în care tu experimentezi un altul sau le experimentezi pe celelalte?”, „Ce sunet l-a făcut pe scriitor să tresalte?”, „Ce place cel mai mult scriitorului în momentul contemplării naturii?”, „Ce a afectat simțurile scriitorului?” etc. – iată un început de discuție pe marginea unor opere literare (de exemplu, „Lacul”, „Peste vârfuri” de M. Eminescu, „Plumb” de G. Bacovia).

Totodată, în vederea dezvoltării simțurilor formabililor, profesorul le poate propune, înainte sau după lectura, de exemplu, a poeziei „Lacul” de M. Eminescu, să privească în tăcere cel puțin trei-patru reproduceri după lucrările unor pictori celebri, cu imaginea unui lac și, făcând abstracție de titlul picturii, de ceea ce știu despre ea, să-și noteze impresiile, momentul și motivul apariției acestora, să le împărtășească apropiaților, colegilor. Ulterior, impresiile respective vor fi comparate cu acelea trăite în timpul lecturii operei și notate în book-notes-ul lor.

Următoarea etapă presupune analiza tabloului din natură, desprins din opera literară, în comparație cu imaginile de pe reproduceri. Un procedeu destul de interesant, care poate fi utilizat, atât în vederea dezvoltării simțurilor formabililor cât și a descifrării semnificațiilor imaginilor auditive atestate în text, este ascultarea pe straturi. Interpretând, bunăoară, din această perspectivă, poezia „Seara pe deal” de M. Eminescu, ei vor fi îndemnați să asculte, să audă și să remarce sunetele cele mai puternice („buciumul sună”, „toaca răsună mai tare”, „clopotul vechi umple cu glasul lui seara”). Apoi, după ce le-au conștientizat („Identificați în poezie indicii gramaticali care v-au determinat să considerați că sunt cele mai puternice sunete”, „Ce efect au ele asupra omului/eului liric?”, „Ce semnificații comportă ele în operă?”), trec la următorul strat – sunetele mai domolite: „scârțâie-n vânt cumpăna”, „fluiere murmură”, „apele plâng”. Pentru a le conștientiza și pe acestea, formabilii pot compara perechile: „buciumul sună” – „fluiere murmură”, „toaca răsună – apele plâng”.

Următorul strat este cel al sunetelor pașilor („pasul spre tine grăbește”), al declarației de iubire („spune-ți-voi cât îmi ești dragă”), al surâsului („și surâzând...”), al bătăilor inimii („Astfel de noapte bogată,/Cine pe ea n-ar da viața lui toată?”). Studenții pot asculta și pauzele dintre cuvinte, dintre versuri și, în așa mod, vor descoperi bogăția și farmecul acestei dimensiuni auditive, iar în ultimă instanță – și sensibilitatea poetului.

1.5. Concordanța/echilibrul „logică-imaginație”

Arta și știința sunt, în definitiv, două forme de activitate prin care omul își afirmă modelele mentale, simbolurile, fie ele artistice sau matematice, reflectând aceleași schimbări la nivel de înțelegere și reprezentare a realității care îl înconjoară. Leonardo da Vinci scria în tratatul său de pictură că „acei care devin îndrăgostiți de artă, fără să se fi aplecat asupra studiului științific al părților ce o compun, pot fi comparați cu marinarii care ar pleca să navigheze pe mare fără cârmă și busolă și care, astfel, n-ar putea să fie siguri că ajung în portul dorit”. Prin urmare, dezvoltarea deopotrivă a laturii științifice a individului și a celei artistice, a logicii și a imaginației, necesitatea echilibrului dintre ele este o legitate/un principiu/un imperativ al formării personalității. Pentru atingerea acestui deziderat, un rol important îl are analiza detaliilor, stabilirea anumitor relații între lucruri. „Realizați o reprezentare grafică a conflictului psihologic al lui Apostol Bologna”, „Decodificați printr-o formulă matematică mesajul textului”, „Asociați dezechilibrul sufletesc al personajului cu un fenomen al naturii/cu orice altceva și argumentați-vă opțiunea” etc. – sunt câteva întrebări-sarcini care contribuie, în mare măsură, la dezvoltarea gândirii logice.

1.6. Sesizarea relațiilor dintre părțile constitutive ale operei

Ca principiu al activității lui Leonardo da Vinci, Michael Gelb menționează, de asemenea, recunoașterea și aprecierea interrelației tuturor lucrurilor și fenomenelor. În această ordine de idei, subliniem că chiar structura oricărei opere literare presupune integrarea elementelor constitutive (de conținut și formă) într-un tot încheșat (coerent la suprafața textului ori numai în profunzimea lui), înțeles ca sistem al relațiilor dintre părți. Prin urmare, concentrarea atenției asupra fabulei în detrimentul discursului sau, în exclusivitate, asupra acestuia din urmă, neglijându-se elementele diegezei, duce neapărat la schematism.

Dincolo de acest fapt, putem vorbi și despre interrelațiile dintre operă și evenimentul biografic/soci-al, dintre operă și realitatea socială/politică, ce a determinat apariția textului etc. Toate acestea, analizate în procesul receptării textului literar, vor contribui, cu siguranță, la înțelegerea lui. „Analizați relația lui Ion (romanul „Ion” de L. Rebreanu) cu părinții/Ana/Florica/lumea satului/valorile morale/pământul etc.”,

„Formulați o concluzie cu privire la rolul fiecărei părți în constituirea destinului personajului/la impactul fiecărei părți neglijate asupra lui Ion/Ana”, „În ce măsură scopul pe care și l-a propus Ion este integrat cu valorile morale?” – iată câteva întrebări, rezolvarea cărora contribuie la înțelegerea relației „parte – întreg”.

Pentru a descoperi și intui firele invizibile dintre lucrurile din universul operei/lumea înconjurătoare, mai ales la etapa de sinteză/de formulare a concluziilor, studenții vor fi solicitați să mediteze asupra unor concepte-cheie care stau la baza creației literare studiate (de exemplu, în cazul romanului „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu ei vor medita la ce înseamnă conceptele „datorie”, „patriotism”, „credință”, „iubire față de oameni”, „lege” etc.). Mai mult, în rezultatul interpretării operei literare, ei vor trebui să conștientizeze și relațiile lor cu mediul în care trăiesc, cu o anumită persoană, cu lumea din jurul lor, legături care înseamnă adaptare, apartenență, înțelegere, respect, afecțiune, dragoste („Cum se aplică relația „parte – întreg” în viața voastră, la voi înșivă?”).

Concluzii

În concluzie, menționăm că nu este suficient să dispui de un potențial creativ de aptitudini, dacă acestea nu sunt orientate strategic, prin motivație și atitudini, către descoperirea și generarea noului cu valoare de originalitate. Iată de ce lecțiile de literatură e bine să răspundă principiilor și cerințelor expuse mai sus.

Referințe bibliografice

1. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1997.
2. PARFENE, C. *Teorie și analiză literară*. București: Editura Științifică, 1993.
3. PASCADI, I. *Nivele estetice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. GELB, M.J. *The How to Think Like Leonardo da Vinci*. New York: Bantam Dell, 1999.

РОЗОВЫЕ ОЧКИ: ЗАЩИТА ИЛИ ОТРИЦАНИЕ? О ДЕТСКОМ РЕПЕРТУАРЕ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕАТРА КУКОЛ

OCHELARII ROZ: FAVOARE SAU DEFAVOARE? DESPRE REPERTORIUL COPILOR TEATRULUI DE PĂPUȘI DIN BELARUS

ROSE COLORED GLASSES: PROTECTION OR DENIAL? ABOUT THE CHILDREN'S REPERTOIRE OF THE BELARUSIAN STATE PUPPET THEATER

АЛЕКСАНДРА ВОЛЧЁК¹,

преподаватель,

Белорусская государственная академия искусств,
Минск, Республика Беларусь

CZU 792.97.027.2(476)
792.97.091.6(476)

В статье рассматриваются типы режиссерской интерпретации литературного первоисточника в спектаклях для детей Белорусского государственного театра кукол начала XXI века. В работе выделены два типа интерпретирования текстовой первоосновы, характерные для детского репертуара: на основе иллюстрации текста и на основе исследования текста. Также в статье представлен анализ спектаклей для детей Белорусского государственного театра кукол в соответствии с классификацией типов режиссерской интерпретации литературного первоисточника.

Ключевые слова: театр кукол, спектакли для детей, режиссерская интерпретация, визуальный образ

1 al.teatr.press@gmail.com

Articolul pune în discuție tipurile de interpretare regizorală a sursei literare inițiale în spectacole pentru copiii ale Teatrului de Păpuși din Belarus la începutul secolului XXI. Se disting două tipuri de interpretare a elementelor textuale prime, caracteristice repertoriului copiilor: pe baza ilustrațiilor la text și pe baza studierii textului. Articolul prezintă, de asemenea, o analiză a spectacolelor pentru copiii ale Teatrului de Păpuși din Belarus, în conformitate cu clasificarea tipurilor de interpretare regizorală a sursei literare inițiale.

Cuvinte-cheie: teatru de păpuși, spectacole pentru copii, interpretare regizorală, imagine vizuală

The article considers the types of the director's interpretation of the literary source in the performances for children of the Belarusian State Puppet Theater at the beginning of the 21st century. Two types of interpretation of the textual basis, characteristic of the children's repertoire, are distinguished in the work: based on the illustration of the text and based on the study of the text. The article also presents an analysis of the performances for children of the Belarusian State Puppet Theater in conformity with the classification of the types of the director's interpretation of the literary source.

Keywords: puppet theater, performances for children, director's interpretation, visual image

Введение

Интерпретация, как метод исследования, берет свое начало в античной науке герменевтике. Ее цель – расшифровка древних священных текстов. До появления в XX веке режиссерской профессии постановщика, как правило, не прибегали к художественной интерпретации текста, поскольку основной задачей при его инсценизации было раскрытие фабульно-содержательной стороны пьесы. В современном театре режиссер выступает не как иллюстратор литературной базы, а как автор, способный на ее основе говорить о сегодняшнем дне, дополняя сценическое произведение личными переживаниями и опытом. Если спектакль воспринимается не как иллюстрация, а как актуальное режиссерское высказывание, фиксирующее внетеатральную общественную реальность, часто причиной этого будет интерпретация – диалог создателя спектакля с литературным первоисточником.

В современном белорусском театре самыми яркими, с точки зрения режиссерского решения, являются спектакли театров кукол. Постановщики все чаще инсценируют сложные литературные тексты (драматургические, прозаические, поэтические), адаптируя их для предметного мира сцены. В герменевтике существует два подхода к интерпретированию. Первый – интерпретация на основе иллюстрации текста – был сформулирован немецким философом и проповедником Ф. Шлейермахером, который высказывался против актуализации и включения в литературный и художественный первоисточник личных переживаний создателя [1 с. 8]. Автор второго подхода – интерпретации на основе исследования текста – Х.-Г. Гадамер, напротив, приветствовал актуализацию текста, более того, считал ее необходимой [1 с. 9].

Интерпретация на основе иллюстрации текста

В спектаклях для детей процесс формирования духовных ценностей и ориентиров зрителя происходит благодаря зрелищности формы и узнаваемости сюжета и героев [2 с. 19]. Именно поэтому большое количество детских спектаклей Белорусского государственного театра кукол (далее БГТК) – это сказки, тексты которых иллюстрируются режиссерами без оглядки на сегодняшний день. В большинстве случаев в них смоделированы основные архетипические проблемы, конфликты и нормы поведения, с которыми может столкнуться ребенок. Как правило, в качестве первоосновы режиссеры выбирают произведения зарубежных авторов в пересказе известных русских писателей. Это истории о смелости, добре, любви, честности и т. п. Например, в пьесе Красная Шапочка Е. Шварца созданной по одноименной сказке Ш. Перро, автор бережно сохраняет сюжет и основные идеи первоисточника, но все же история при постановке претерпевает некоторые изменения, отражающие взгляды советского общества на воспитание ребенка.

В Красной Шапочке Е. Шварца тема дружбы раскрывается через жертвенность и бескорыстную помощь. По дороге к бабушке Красная Шапочка помогает всем животным, которые ей случайно встречаются: зайца Белоуха девочка учит смелости, а Медведю мажет мазью покусанную мордочку, а в ответ получает защиту и заботу. Кроме того, очень важную роль в пьесе играет образ матери Красной Шапочки. Именно она спасает девочку и Бабушку от злого серого Волка. Подобная трактовка финала отличается от оригинальной, в которой Красную Шапочку спасают

дровосеки. Тем самым драматург поднимает важную тему духовной близости матери и ребенка, обращая внимание на ее способность помочь даже в самой тяжелой ситуации.

В спектакле 1986 г. вопросы душевного родства детей и родителей, не являющиеся приоритетными для идеологии советского времени, аккуратно нивелируются режиссером Ан. Лелявским. Главной в постановке становится дружба. Мама Красной Шапочки появляется только вначале, когда передает дочери пирожки и во время торжественного финального поклона после спасения девочки и ее бабушки дровосеками. Таким образом, становится очевидно, что важнейшая тема не упоминается даже вскользь. Состав героев в спектакле также отличается от литературного первоисточника: вместо Ужа на сцене Еж, герой всем знакомый и часто встречающийся в других сказках, и это значительно упрощает ход действия, а необходимости в визуальной иллюстрации образа змеи не возникает.

Подобная трактовка литературного первоисточника объясняется эпохой создания спектакля, когда постановки выполняли исключительно воспитательную функцию, а наличие так называемых острых углов могло вызывать дополнительные вопросы. Именно поэтому под пристальным вниманием оказывались все составляющие сценического произведения и то, что не соответствовало идеологии советской республики и современным реалиям просто переписывалось. Так, например, нюхательный табак, которым Красная Шапочка собиралась отбиваться от Волка в пьесе Е. Шварца, превращался в спектакле Ан. Лелявского в черный перец, который вызывает чиханье ничуть не хуже.

Кроме редактирования текстов согласно советской идеологии, в спектаклях первого типа, как правило, можно обнаружить и другие особенности, влияющие на визуальный образ и несущие определенную смысловую нагрузку. Среди них – открытая форма повествования и интерактив. Первое связано с воспитательной функцией театра, подразумевающей необходимость проецирования зрителем ситуаций, случающихся с героями, на себя. Именно поэтому действие почти всегда начинают персонажи, исполняемые актерами живым планом. Артисты рассказывают историю, однажды с ними произошедшую, которая полностью совпадает с тем, что случится с героями-куклами. А интерактив используется для лучшего вовлечения маленького зрителя в происходящее, а также привлечения его внимания и концентрации.

По такому принципу строится спектакль Мойдодыр К. Чуковского (реж. С. Залеская-Бень, худ. А. Бельский, 2008). Повествование на сцене начинают участники причудливого оркестра, где музыкальные инструменты – это предметы из ванной: сливная труба, находящаяся под раковиной – саксофон, доска для стирки – трещотка и др. Один из музыкантов постоянно пытается почесаться то о своих коллег, то об окружающие его предметы – он и становится прообразом Грязнули, история о котором будет рассказана куклами. Основой постановки стала известная сказка К. Чуковского про мальчика, который настолько не любил умываться, что стал настоящим Грязнулей и спасти его смог только кривоногий и хромой начальник умывальников и командир мочалок Мойдодыр.

В спектакле на сцене воссоздана ванная комната с огромными предметами, режиссер С. Залеская-Бень придает большое значение важности гигиены, превращая поучительную историю в непринужденную игру. И в этом условном, почти игрушечном мире рядом с предметами и куклами существует Мойдодыр – единственный персонаж, исполняющийся живым планом – добрый и рассудительный начальник умывальников, готовый прийти на помощь. В противовес маленьким кукольным героям, активным и неутомным, Мойдодыр спокоен и уравновешен, как настоящий взрослый, вызывающий доверие и знакомящий детей с правилами личной гигиены. Живой актерский план введен в спектакль для выделения героя среди других персонажей.

На протяжении всего действия происходит активный контакт с публикой. Из зрительного зала появляется исполнитель Мурзы (В. Зеленский), тем самым подчеркивая, что главный герой – обычный мальчик, как и любой присутствующий. Зрители отвечают на вопросы Мойдодыра (Д. Чуйков) о том, кто чистил сегодня зубы и причесывался, и кто будет с ним дружить. Публика даже помогает сценическому действию, когда Мурза все-таки решает умыться – дети из ряда в ряд передают на сцену тазик. В итоге Мойдодыр и чистота побеждают – в зал пускают мыльные пузыри, наполняя помещение ощущением праздника. Условность, отсутствие границ между дей-

ствием на сцене и в зале не только упрощает восприятие сценического произведения, но и позволяет маленьким зрителям поучаствовать и почувствовать свою причастность к происходящему.

Интерактивность в форме ответов на вопросы о месте положения героев и открытая система кукловождения являются основополагающими и в спектакле Пеппи Длинныйчулок по одноименной повести А. Линдгрена (реж. С. Залеская-Бень, худ. М. Гулин и А. Слабодчикова, 2009). Необычная история о самой удивительной из всех рыжих девочек, которая стремится никогда не стать скучной как взрослые, положена в основу спектакля. Героиня рассказа – маленькая, но невероятно сильная девочка, проживающая на вилле «Курица» с мартышкой и лошадкой. От своего отца Пеппи унаследовала его физическую силу, а также получила огромное наследство – большой сундук с золотом, который обеспечил ее безбедное существование. Безалаберное поведение девочки не поддается никакому влиянию. Общаясь со взрослыми, она грубит и фамильярничает, не ходит в школу и постоянно сочиняет небылицы, при этом у Пеппи очень доброе сердце, щедрая душа и прекрасное чувство юмора, благодаря чему с ней не бывает скучно.

В спектакле 2009 г. режиссер С. Залеская-Бень придает большое значение теме детства и важности сохранения внутри каждого из нас маленького ребенка. Именно поэтому главная героиня сценического действия лишена грубости своего характера и неграмотности, скорее наоборот – она смысленная хоть и немного хитрая. Она любит ходить задом наперед или вниз головой, что помогает ей смотреть на самые обыденные вещи под другим углом, делая их по-новому привлекательными. Спектакль начинается с диалога рассказчиков – актеров живого плана, которые решают отправиться на виллу «Курица», чтобы найти ту самую необычную девочку. Впоследствии они станут кукловодами и будут разыгрывать историю о Пеппи Длинныйчулок.

Интерпретация на основе исследования текста

Новые возможности открывает перед режиссерами подход интерпретации текста на основе исследования. Известный немецкий философ, изучавший связь герменевтики и театра, Г. Гадамер утверждал, что подлинная сила театра заключена «в переплавляющей мощи, которой современность как таковая обладает лишь тогда, когда ей удастся поднять прошлое на высоту настоящего» [1 с. 9]. Исходя из этого рассуждения, связь между эпохами достигается в диалоге автора-режиссера с литературным первоисточником, где постановщик, основываясь на личном опыте, пытается ответить на вопросы текста. В детских спектаклях БГТК подобное общение режиссеров с вербальной основой своих сценических произведений неразрывно связано с новой тематикой и новаторским визуальным решением.

Так происходит в спектакле Малыш и Карлсон, который живет на крыше М. Микаэляна и С. Прокофьевой (реж. А. Янушкевич, худ. Т. Нерсисян, 2013) – веселой истории о дружбе, возникшей между одиноким Малышом и загадочным «мужчиной в полном расцвете сил». Общение с Карлсоном заменяет мальчику невнимание родителей, которые, находясь с ним в одном помещении, вечно заняты домашними делами и мало интересуются ребенком. Темы детского одиночества и всепоглощающего влияния авторитета родителей, призывающих как можно быстрее становиться взрослым и ответственным за свои поступки, ярко воплощены в постановке режиссера А. Янушкевича благодаря сценографии Т. Нерсисяна. Куклы и декорации поражают масштабами: актер среднего роста кажется настоящим ребенком. Огромные костюмы, достигающие четырех метров в высоту, подчиняют себе исполнителей, которые становятся подобными большим неповоротливым куклам, ограниченным в движениях. Кажется, что Малыш среди этой довлеющей и поглощающей условности остается единственным живым существом, способным что-либо чувствовать. Комизм происходящего убеждает в важности сохранения своего внутреннего ребенка, так как это помогает оставаться искренним и честным в первую очередь перед самим собой и относиться ко многим вещам более легко и непринужденно.

Сказка Братьев Гримм Белоснежка (реж. И. Казаков, худ. Т. Нерсисян, 2017) – уже давно ставшая литературной классикой история про завистливую королеву, бедную девочку, гномов и яблоко – также нашла свое место в репертуаре БГТК. Инсценируя сказку, режиссер И. Казаков сохраняет юмор и иронию, заложенную авторами первоисточника. Именно поэтому Белоснежку

в финале спасает не любовь прекрасного принца, а нелепая случайность. Один из гномов, неожиданно для себя и для всех, прощаясь с Белоснежкой, случайно нажимает на нужное место, и кусок яблока выскакивает из горла девушки. В оригинале Белоснежка выплевывает отравленный фрукт при еще более нелепых обстоятельствах: транспортируя гроб в королевский дворец, слуга принца спотыкается о маленькую веточку, вызвав тем самым неожиданное сотрясение, повлекшее за собой спасение. Отказавшись от пафоса, режиссер иронично намекает на важность мелочей и случайностей в нашей жизни, которые могут ее кардинально изменить.

Взяв за основу оригинальную сказку Братьев Гримм, режиссер И. Казаков сохраняет темное настроение романтической эпохи, в которую создавалось произведение. Мироощущение авторов, убежденных в том, что зло есть в каждом из нас и иногда мы даже не стремимся его чем-либо завуалировать, находит отражение в сценографии спектакля (худ. Т. Нерсисян). Мрачное колористическое и световое решение, в котором преобладают черно-синие тона, использование ярких неоновых элементов, соединяется с говорящими предметами-символами. Зеркало королевы представлено в виде огромной маски, изображающей ее лицо; огромные предметы кухонной утвари выглядят устрашающе. Спектакль подразумевает совместную семейную работу во время спектакля, когда родители помогают детям находить различные трактовки происходящего.

Кроме сказок, пьес и повестей для детей Белорусский государственный театр кукол, находясь в постоянном творческом поиске, обращается к постановке и менее привычных для театра кукол текстов. Например, на сцене была поставлена знаменитая сказочная феерия XX века Синяя птица М. Метерлинка (реж. Ал. Лелявский, худ. Т. Нерсисян, 2006) – волшебная история о путешествии во времени мальчика и девочки Тильтиля и Митиль в поиске заветной мечты.

В канун Рождества Фея дарит Тильтилю шапочку с волшебным алмазом, повернув который можно увидеть души предметов. Заигравшись, дети начинают замечать, что не всегда внешний облик людей, животных и предметов совпадает с внутренним, и решают узнать об окружающем их мире как можно больше. Режиссер Ал. Лелявский и сценограф Т. Нерсисян активно используют в спектакле компьютерную графику, флеш-анимацию, фотографию, кроме этого, постановщики вводят прием живой актерской игры.

Глубокая философия, которой пронизан первоисточник, нашла отражение в первую очередь в сценографическом решении спектакля. Лейтмотивом становится время с его неуловимой невозвратностью. На сцене множество часов разной формы, вызывающих ассоциации с предметным миром картин Сальвадора Дали. Неожиданно все замирает, портал сцены затягивается белой тканью и на ней возникает видеоряд из старых фотографий, на которых дети узнают умерших родных. Так Тильтиль и Митиль попадают в Страну Воспоминаний, в которой впервые сталкиваются со смертью. Режиссер поднимает несвойственную детским спектаклям тему, но делает это метафорично и безболезненно: рассматривая фотографии, главные герои понимают, что они сами могут оживить своих родных приятными воспоминаниями. Используя самые разнообразные средства художественной выразительности, режиссер Ал. Лелявский в соавторстве с Т. Нерсисян дает маленьким зрителям повод для размышления над многогранностью жизни и настоящим богатством человека.

Прямолинейнее и жестче рассматривается тема смерти в спектакле Рождественская история Ч. Диккенса (реж. И. Казаков, худ. Т. Нерсисян, 2016). Эбинейзер Скрудж – замкнутый и нелюдимый старик, который глубоко убежден, что в священный праздник Рождества нужно работать, чтобы получить максимальную выгоду. Он в очередной раз отвечает отказом на приглашение своего племянника посетить его праздничный ужин. В ночь перед Рождеством Скруджу являються духи, предлагающие совершить путешествие во времени. Герой возвращается к детским воспоминаниям, от которых пытался дистанцироваться всю свою жизнь. Невнимание и любовь самых близких людей сделали его меркантильным и замкнутым человеком, не желающим принимать близко к сердцу ничего кроме денег. Осознание важности семьи приходит к Скруджу после того, как духи переносят его в будущее. На городской площади, где разъезжают игрушечные повозки с маленькими черными гробиками, столпились уличные зеваки, обсуждающие

затворническую смерть одинокого жадного старика, которого некому помянуть и похоронить с достоинством. Герой с ужасом осознает, что видит собственную смерть.

Для лучшего понимания значимости человеческой жизни И. Казаков и Т. Нерсиян использует прием визуального противопоставления масштабов. В начале истории непоколебимый Скрудж исполняется большой тростевой куклой величиной почти с человеческий рост. Так старик ощущает себя в мире – значимым и заметным. Когда, путешествуя во времени, он наблюдает за собственными похоронами, к герою приходит осознание ничтожности и мелочности своей персоны, которая метафорично поместилась в крохотную черную коробочку.

В спектакле поднимаются важнейшие темы: значимость семьи в жизни каждого человека, переосмысление воспоминаний и возвращение к детским травмам, тема одиночества. Кроме того, огромного внимания заслуживает тема принятия и осознания смерти. В постановке четко прозвучала авторская идея: лишь пока мы живы, мы способны менять себя и окружающий мир в лучшую сторону.

Выводы

Интерпретация на основе иллюстрации текста, как метод работы с литературным первоисточником, используется режиссерами в детских спектаклях традиционного направления. Как правило, предпочтение отдается архетипическим сюжетам со знакомыми героями и проблемами, решенным классическими средствами театра кукол. Необходимый для такого подхода эффект узнаваемости и поучительности нередко достигается путем использования открытой формы повествования и интерактивного общения с публикой.

Подходу интерпретации на основе исследования текста присущи следующие особенности: обязательное переосмысление режиссером литературного первоисточника, создание на его основе актуального сценического произведения, отсылающего к сегодняшнему дню; метафоричность сценографического решения, образующего новые смыслы; расширение спектра возможностей в создании визуального образа спектакля.

Библиографические ссылки

1. АЛЬШТУЛЛЕР, А. Театроведение и герменевтика: некоторые вопросы методологии. В: *Вопросы театроведения*: сб. науч. трудов. Минск; СПб., 1991, с. 6–18.
2. ЮРКЕВИЧ, С.Ф. *Мастацтва тэатра лялек Беларусі 90-х гадоў: пытанні рэжысуры, асаблівасці сцэнаграфіі, стан рэпертуару, тэндэнцыі развіцця*: аўтарэф. дыс. ... канд. мастацтв. Мінск, 2000.

ROLUL CULORII ÎN SCENOGRAFIA FILMULUI DE FICȚIUNE

THE ROLE OF COLOR IN THE SCENOGRAPHY OF FICTION FILMS

VLAD BULAT¹,

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

CZU 791.221/228.021

791.63.017.4

Gama coloristică, în sens dramaturgic, are un rol semnificativ în generarea substanței emotive, în psihologia percepției discursului cinematografic. De aici – și rolul important al creației pictorului-scenograf, care propune dramaturgia și temperatura gamei coloristice ca părți constitutive ale stării psihologice și ritmului întregului film. În linii generale, activitatea pictorului-scenograf într-un film de ficțiune include gândirea și construirea decorului, „regizarea” culorii, luminii și altor elemente ce vor „deservi” creativ dramaturgia filmului, dinamica caracterologică, contextul timpului etc.

Cuvinte-cheie: scenografie, culoare, tonalitate, lumină, psihologie, emoție, gamă de culoare

1 vladimir.bulat.2012@mail.ru

The color palette, from the dramaturgical viewpoint, has a significant role in generating the emotive substance in the psychology of cinema speech perception. Here from follows the importance of the painter-scenographer's creation who proposes the dramaturgy and temperature of the color palette as constitutive parts of the psychological condition and the rhythm of the whole film. In general, the activity of a scenographer in a fiction film includes the design and construction of the scenery, the "direction" of color, light and other elements which will creatively "serve" the film dramaturgy, the characterological dynamics, time context etc.

Keywords: scenography, color, tone, light, psychology, emotion, palette of colors

Introducere

Filmul nu este numai jocul actorului talentat și dramaturgia bună a scenariului. Filmul este o artă sintetică cu implicarea mai multor genuri de artă: literatura, artele plastice, muzica. Privind un film, spectatorul nici nu observă cât de importante sunt tonalitățile culorii și efectul luminii care pot clasa un film la rangul de capodoperă a artei cinematografice.

Necesitatea culorii în film a fost simțită chiar de la începuturile artei cinematografice. În primii ani de existență a filmului era cunoscută modalitatea de colorare a peliculei cu pensula.

Perfecționarea tehnicii de fabricare și prelucrare a peliculei, efortul operatorilor și al pictorilor-scenografi au ajutat la rezolvarea problemei printr-o selecție voită, gândită a culorilor, prin crearea unui joc al culorilor care coincide cu intenția dramaturgică și stilistică a filmului.

Un sens mai larg al utilizării culorilor în film îl găsim în concluzia Mariei-Elena Peici, scenograf de film și televiziune, cu o bogată experiență în domeniu: „Culoarea în film poate crea armonie sau tensiune, poate focaliza atenția pe o cheie tematică, poate induce o anumită reacție psihologică publicului, poate atrage atenția la detalii semnificative, poate stabili tema, tonul filmului, poate reprezenta caracterul personajelor sau evoluția lor, poate arăta schimbările sau elipsele din scenariu” [1 p. 136]. Despre importanța culorii în film foarte inspirat s-a pronunțat Serghei Eisenstein, regizor și teoretician de film: „Pentru că tocmai culoarea și iarăși culoarea, până la urma urmei, este cea care rezolvă problema proporției și a reprezentării în realizarea unui film, unei unități generale a factorilor sonori și vizuali” [2 p. 330].

Aspectul psihologic al culorii în film

Despre valoarea artistică a culorii putem vorbi numai în cazul când aceasta deține o anumită funcție în arhitectura generală a filmului, dar cea mai importantă e numai în cazul când ea deține funcția ei dramatică cu rezonanțe psihologice. Prezintă interes și funcțiile sale metaforice, simbolice sau alegorice.

Această problemă este importantă pentru orice lucrare artistică a decorului de exterior, draperiilor, recuzitei, costumului, transportului, armamentului, realizării mediului coloristic, exprimând starea lăuntrică a personajului, influențând psihologic gândirea acestuia. Influența psihologică a culorii pentru scenografie este actuală în reacționarea fiziologică a spectatorului la culoare și gama coloristică. Tot spectrul de culori influențează psihologic asupra sistemului fiziologic al spectatorului. Culoarea poate mișca mintea și emoția spectatorului. Culoarea se adresează, în egală măsură, simțurilor, intelectului și emoțiilor.

Impresia psihologică a culorii și factorul uman

În percepția pictorului-scenograf, filmul generează ca o simfonie a culorilor. Anume prin aspectul cromatic se soluționează multe probleme ce țin de dramaturgia cadrului și a întregului film, de intensitatea emotivă a discursului cinematografic. Expresivitatea decorului se compune nu numai din linii generale, ci și din unele detalii cu semnificații de aspect cromatic. „Psihologia vorbește despre funcția impresivă a culorii, adică despre ansamblul efectelor de ordin psihologic și comportamentul care ia naștere la nivelul individului în cadrul relației perceptive cu culoarea: ea exprimă dependența dinamică subiective interne de dinamica obiectivă externă sau, mai concret, dependența omului de culoare” [3 p. 43].

Psihologii Mihai Golu și Aurel Dicu au încercat să descrie semnificația și influența psihologică a unor culori. De exemplu:

a) roșu:

- preferința: indică dorința, impulsul spre acțiune, voința de a obține rezultate; mai indică activitate intensă, dinamism, energie, agresivitate, excitabilitate;
- respingerea: indică oboseală, slăbiciune, teama de acțiune și de imixtiune a mediului extern;

b) galben:

- preferința: denotă dorința de realizare, de fericire, expansiune;
- respingerea: indică decepție, izolare de sine;

c) verde:

- preferința: indică adaptabilitate și mobilitate, dorința de a impresiona, de a obține confirmări publice;
- respingerea: indică rigiditate psihică;

d) albastru:

- preferința: indică atitudine morală calmă și pașnică, încrezătoare în relațiile cu mediul;
- respingerea: denotă nesatisfacerea dorinței de liniște și echilibru;

e) violet:

- preferința: indică dorința de relații producătoare de satisfacție;
- respingerea: indică teama de angajare în relații personale, nerealizarea atmosferei intime dorite;

f) brun:

- preferința: indică dorința de confort fizic și conservare corporală;

g) negru:

- preferința: indică negarea acțiunii și vitalității, renunțarea, revolta față de o ambianță lipsită de satisfacții;
- respingerea: denotă tendința de contact afectiv cu ambianță, integrarea în acțiuni pozitive [4 pp. 209-210].

Literatura de specialitate prezintă diverse astfel de studii. Nu ne vom opri asupra acestora. Vom remarca, totuși, caracterul aleatoriu al gusturilor.

Preferințele pentru culori variază în funcție de condițiile eterogene multiple, printre care putem menționa: zonele geografice sau etnice, tradițiile, aspectul istoric, apartenența la diverse grupuri sociale, culturale, sexul, vârsta, înclinațiile temperamentale, preferințele (buze roșii, roze, negre; păr albastru, violet, verde; cromatica vestimentației lansată de marele case de modă) etc.

Predilecțiile pot varia și în dependență de factorii imprevizibili, precum; formele, textura și dimensiunea suportului. Astfel, culoarea brună e mai frumoasă pe lambriurile de lemn sau pe lână și poate fi chiar urâtă pe tencuiala vopsită cu culori de ulei, pentru că lemnul „cere” unele culori, metalul – altele, textilele – altele etc.

Influența psihologică a gamei coloristice în dinamica filmului de ficțiune

Culoarea are anumite semnificații în societate. Poate fi uneori cheia în care scenograful rezolvă viața sa asupra filmului. Câteodată, în unele filme se intercalează mai multe forme lumești – viața în mediul actual istoric, visul ori fantasticul inventat de scenarist. De exemplu, în filmul scenaristului Vlad Ioviță și al regizorului Gheorghe Voda, *Se caută un paznic*, scenograful Vasile Covrig ne demonstrează cunoștințe vaste în domeniul scenografiei, găsind formula originală a gamei coloristice în favoarea dramaturgiei filmului, cu încărcătura psihologică, care ne orientează în spațiu și timp, adică în viața pământescă și raiul ceresc, în crearea lui Dumnezeu, coborându-se pe pământ (actorul Sandri Ion Șcurea).

Decorul în pavilion

Vom încerca, totuși, să clarificăm care sunt problemele puse de scenograf în crearea decorului din pavilion. Crearea schițelor în gama coloristică și a desenelor tehnice pentru construcția decorului pe platoul pavilionului necesită din partea scenografului o studiere clară a problemelor creative și tehnologice. Motivul schițelor decorului construit în pavilion poate fi scenariul cu o dramaturgie psihologică a timpului istoric.

Scenograful Vasile Covrig a construit în platoul pavilionului două decoruri diferite, conform dramaturgiei filmului – Raiul și Iadul – cu încărcături psihologice negative și pozitive.

Decor – *Iadul*: construcție dură a decorului cu forme și gamă coloristică, cu o dinamică psihologică distrugătoare, focul și cazanele mari, lumină cu raze tăioase, purificând sufletul de păcatele pământesti ale omului. Șeful Iadului, Michiduță, hazliu și energic, își bate joc de păcătoși (actorul Mihai Curagău – Michiduță).

Decor – *Raiul*: este redat în culori și tonalități pastelate albastrii și forme ciudate, nepământesti, unde sufletele oamenilor își găsesc pocăința, smerenia și curățenia sufletească (actorul Sandri Ion Șcurea – Dumnezeu).

Decorul în natură

Decor – *Satul*: viața reală este redată în culori și tonalități deschise cu o încărcătură energetică, psihologică pozitivă, plină de umorul și filosofia țăranului. Platoul de filmare din natură necesită reconstrucția și ajustarea lui după dramaturgia filmului. Se aduc adeseori completări peisajului prin ajustarea unor obiecte sau elemente din natură ori elemente arhitecturale ale satului.

Decorurile erau construite cu maximum de cheltuieli, ca să prezinte varietatea firească a diferitor case ale satului, păstrând tonalitatea dramaturgică. Numai viziunea clară a conceptului scenografic a putut rezolva construcția originală a decorului. Viziunea expresivă a decorului se rezolvă nu numai prin grafica generală, dar și cu ajutorul expresivității psihologice a gamei de culori, a unor detalii de accent. Toate aceste probleme persistă și în alegerea locațiunilor decorului din natură: drumul din sat pe unde trec Dumnezeu (actor Sandri Ion Șcurea) și Sf. Petru (actor Ion Ungureanu), întâlnindu-l pe Ivan Turbincă (actorul Mihai Volontir), care își căuta norocul în viață; casa inundată după ploaie; țăranul, revoltat, cu mâinile ridicate spre cer, rugându-se prin diferite semne (actor Ion Vatamanu).

Astfel, se caută diferite forme plastice de a se impune condițiilor dramaturgiei. Pictorul se reîntoarce la scenariul regizoral și literar, căutând cheia rezolvării plastice a dramaturgiei. Prin viziunea plastică scenograful caută decodificarea dramaturgică a scenariului regizoral, a mediului unde se desfășoară acțiunea, iar prin forma plastică și culoare creează mediul unde se desfășoară acțiunea.

În compoziția schiței pictorul realizează ideea dramaturgică a scenariului. Prin studierea locațiunilor de filmare în spațiul naturii și a materialului iconografic, scenograful se străduiește să întruchipeze amprentele timpului, viața societății. Caracterul personajelor se accentuează nu numai prin forma launtrică, dar și prin mediul în care trăiește, prin obiectele și accentele timpului care sunt redată în schițele autorului, prin psihologia culorii și a formei în spațiu.

În creația pictorului rolul principal este individualitatea și viziunea sa asupra mediului în care se desfășoară acțiunea. Anume în viziunea originală a pictorului constă cheia decodificării dramaturgiei filmului, fiindcă adesea monotonia scenografică poate distruge filmul. Creând decorurile pentru filmul *Se caută un paznic*, scenograful Vasile Covrig a avut de rezolvat tehnologii dificile în construcția decorului *Raiul și Iadul* în platoul pavilionului de filmare al studioului și al decorului din natură.

Prin simțul culorii noi ne purificăm amintirile emoționale din trecut, din copilărie sau din tinerețe, cu tot arsenalul de retrairi psihologice. Totul trece printr-o anumită gamă de culoare.

Concluzii

Astfel, din experiența de peste o sută de ani a evoluției artei cinematografice ne dăm seama de importanța semnificativă a factorului cromatic ce s-a impus pregnant în componentele filmului, contribuind la dramaturgia lui, la crearea atmosferei, a climatului psihologic și emotiv al întregului discurs cinematografic.

Climatul psihologic într-un film este creat în baza dramaturgiei, culorii și a muzicii. De aici – și importanța corelației creative între regizor, operator, pictor-scenograf și compozitor. Dar perceperea evoluării spectrului cromatic îi revine, în mare parte, totuși, pictorului-scenograf. De acest fapt ne-a convins și pictorul-scenograf Vasile Covrig prin filmul *Se caută un paznic* (scenariu Vlad Ioviță, regizor Gheorghe Vodă, operator Pavel Bălan, compozitor Eugen Doga).

Referințe bibliografice

1. PEICI, M.E. *Scenografia de film*. București: Editura Universitară, 2019.
2. BARNA, I. *Eisenstein*. București: Editura Tineretului, 1966.
3. GOLU, M., DICU, A. *Introducere în psihologie*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1972.
4. GOLU, M., DICU, A. *Culoare și comportament*. Craiova: Scrisul Românesc, 1974.

ESTRADA – ARTĂ DE SINTEZĂ. SPECIFIC ȘI PARTICULARITĂȚI

ESTRADA – SYNTHESIS ART. SPECIFICS AND PARTICULARITIES

ELENA BASAEV¹,

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

CZU 792.7

Estrada – artă de sinteză, care înglobează majoritatea genurilor artei: arta actorului, arta muzicală, arta coregrafică, artele plastice etc. La moment, estrada este una dintre cele mai răspândite forme ale artei. Prin multitudinea intercalărilor genurilor și diversitatea mijloacelor de expresivitate, atât a limbajului cât și a mijloacelor tehnice, estrada devine, în același timp, o artă complexă și perceptibilă. În ultimii ani, mijloacele și modalitățile de expresie caracteristice estradei, capătă repede amploare și în arta dramatică. Arta spectacolului de estradă este o artă imediată, a procesului, și nu a rezultatului. O altă caracteristică este lipsa peretelui „4” – comunicarea directă a artistului cu spectatorul, expresivitatea în gândire, mișcare și formă.

Estrada, la fel ca celelalte arte, se află într-un proces permanent de transformare și evoluție. În timp, optica ei schimbă unghiul de vedere asupra lucrurilor și este perfectibilă în funcție de gradul și diversitatea informației culturale, de evoluția cunoașterii științifice.

Cuvinte-cheie: estrada, estrada – artă de sinteză, arta estradei, formele estradei, estrada – laconism, expresivitate și formă

Estrada – art of synthesis, which encompasses most of the genres of art: acting art, musical art, choreographic art, plastic arts etc. Estrada, at the moment, is one of the most widespread forms of art. Through the multitude of intercalated genres and diversity of expressive means of both language and technical means, Estrada becomes, at the same time, a complex and perceptible art. In recent years, the ways and means of expression typical of Estrada, are rapidly expanding in the dramatic art. The art of the stage show is an immediate art of the process and not of the result. Another feature is the lack of wall „4” – the artist’s direct communication with the spectator, expressiveness in thinking, movement and form.

Estrada, like the other arts, is in a permanent process of transformation and evolution. Over time, its perspective changes the angle of view on things and it is perfectible depending on the degree and diversity of the cultural information, the evolution of scientific knowledge.

Keywords: estrada, estrada – art of synthesis, estrada art, estrada forms, estrada – laconism, expressivity and form

Introducere

„Estrada – originalitate...”

(S. Kastelean) [1 p. 32].

„Estrada – locul acțiunii...”

(G. Hazanov) [1 p. 27].

„Estrada – modernitate, contemporaneitate...”

(V. Leontiev) [1 p. 48].

Estrada – artă de sinteză, care înglobează majoritatea genurilor artei: arta actorului, arta muzicală, arta coregrafică, artele plastice etc. La moment, estrada este una dintre cele mai răspândite forme ale artei. Prin multitudinea intercalărilor genurilor și diversitatea mijloacelor de expresivitate, atât a limbajului cât și a mijloacelor tehnice, estrada devine, în același timp, o artă complexă și perceptibilă. În ultimii ani, mijloacele și modalitățile de expresie caracteristice estradei capătă repede amploare și în arta dramatică.

Arta spectacolului de estradă este o artă imediată, a procesului, și nu a rezultatului. Estrada poartă în sine un caracter aparent distractiv. O altă particularitate a estradei este laconismul. În acest context, V.E. Meyerhold [2 p. 59], actor, teoretician, regizor și director de teatru din Rusia, spunea: „Noi tindem spre ceva concis. În secolul acesta nimeni nu dispune de timp, de aceea tindem să ne exprimăm într-o formă laconică ei clară”. Având în vedere concizia prezentărilor, artiștii pe estradă recurg la diferite

¹ elena_gutsu@mail.ru

mijloace (trucuri) care interacționează direct și rapid asupra publicului. O altă caracteristică este lipsa *peretelui „4”* – comunicarea directă a artistului cu spectatorul, expresivitatea în gândire, mișcare și formă.

De-a lungul timpului, arta estradei a dat naștere unor forme artistice. S.S. Clitin [1 p. 9], teoretician și regizor rus, le face o clasificare, împărțindu-le, după formă și conținut, în:

- *Estrada concertistică* (concerte teatralizate, concerte tematice, concerte de divertisment, concerte – review, concerte – show, concerte pentru copii etc.).
- *Estrada teatrală* (spectacolele de estradă, spectacole de revistă, spectacole de miniaturi, spectacole de varietăți, music-hall-uri etc.).
- *Estrada de sărbătoare* (manifestări publice: *sărbători, carnavaluri, festivaluri* etc.).

Estrada, la fel ca celelalte arte, se află într-un proces permanent de transformare și evoluție. În timp, optica ei schimbă *unghiul de vedere* asupra lucrurilor și este perfectibilă în funcție de gradul și diversitatea informației culturale, de evoluția cunoașterii științifice.

Arta spectacolului de estradă – de la începuturi până în prezent

Conform DEX-ului, *estrada* (estrade), reprezintă: 1. Platformă (demontabilă) de dimensiuni mici, adesea improvizată, într-o sală sau în aer liber, pe care se desfășoară reprezentații artistice. De *estradă* (despre muzică, concerte, spectacole) – distractiv, ușor și variat; (despre teatre) care dă spectacole cu program distractiv, ușor și variat; 2. Gen muzical ușor, distractiv, cuprinzând mici piese vocale și instrumentale cu caracter dansant.

Acest gen de artă a început să se dezvolte încă din antichitate și anume din Grecia Antică, odată cu apariția sărbătorilor dionisiace, și a evoluat până în zilele noastre. D.N. Ushakov, teoretician rus, definește estrada în felul următor: *arta formelor mici, reprezentări teatrale (spectacole muzicale, muzical-coregrafice etc.) în aer liber, sală de concert sau teatru de estradă* [1 p. 16].

Estrada este o artă dramatică, ce sintetizează o varietate de genuri ale *artei* în genere, la rândul lor, fiecare gen are mai multe subgenuri, care vizează specificul tehnicii, măiestriei interpretative, materialul de bază utilizat fiind individualitatea artistului sau a unui grup de artiști. Estradei îi este caracteristică comunicarea directă a artistului cu publicul-spectator, de multe ori *adresarea* vine de la persoana întâia. Deseori, interpretul (artistul de estradă) simte necesitatea de a se *transfigura* (preschimbând *chipul-mască*). Această metamorfoză are loc pe scenă, în fața spectatorului, interpretul (artistul de estradă) folosind anumite detalii (peruci, elemente de costum, recuzită etc.). Având în vedere concizia prezentărilor de estradă, interpretul (artistul de estradă) utilizează mijloace ce au un impact pronunțat și rapid asupra publicului spectator, spre exemplu: *bufonada* sau *grotescul*. Elementele feerice, spectaculoase sunt des întâlnite pe estradă.

Încă pe la mijlocul secolului XVIII, pentru a captiva atenția publicului, artiștii ambulanți inventau diverse texte satirice, glume, cascadorii acrobatice, care incitau spectatorul până la începutul prezentării propriu-zise. Apoi reprezentațiile continuau în corturi cu emițători de sunet, acrobați, jongleri. În a doua jumătate a secolului XIX apar noi forme de reprezentări artistice: farsa, sketchul, cupletele etc. Tot în această perioadă, în programele artistice erau incluși și soliști-instrumentiști, naratori, cântăreți, declamatori, soliști belcanto, interpretând arii și duete din opere.

Arta spectacolului de estradă capătă amploare, apar music-hall – urile, care își au începuturile de prin taverne. Primele music-hall-uri au apărut în Londra la sfârșitul secolului XIX în café-cabare, unde se adunau artiști, poeți, actori, dansatori. Aici a apărut pentru prima dată conferansul. În secolul XX arta spectacolului de estradă capătă colorit, datorită muzicii jazz, când își fac apariția orchestrele jazz conduse de Benny Goodman, Louis Armstrong, Duke Ellington. În coregrafie au început a fi folosite ritmuri moderne și elemente acrobatice. Au fost aprobate noi *forme* și *stiluri* în arta coregrafică: step dans, quickstep dans, foxtrot-like dance etc.

În ultimii ani, *Teatrul de Stradă* capătă o amploare deosebită în țările europene. Francezii consideră acest teatru cel mai apropiat de public. Punctul forte al spectacolelor stradale este faptul că publicul spectator devine parte componentă a actului scenic și nu este impus să stea așezat ca în sala de spectacole. În Europa acest teatru este considerat un *teatru al secolului XXI*.

Modalități de exprimare în arta spectacolului de estradă

Modalitatea de exprimare este o caracteristică formată în timp, care spune că arta spectacolelor de estradă trebuie să lase în permanență publicului spectator cele mai mari emoții, deoarece acest gen de spectacole deseori este prezentat doar o singură dată. Paradoxal, mai tot timpul un spectacol de estradă bun poate să genereze emoții vii pentru zeci de ani înainte, cu toate acestea, un spectacol de estradă trăiește numai o dată.

Expresivitatea, ca noțiune și concept, a însemnat obiectul studiului încă din cele mai îndepărtate timpuri – în reprezentările ritualurilor, procesiunilor din cadrul sărbătorilor populare, în care ideea de regie, fără a fi clar determinată, își motiva, într-un fel sau altul, existența artistică. Asta pentru că coerența mai mare sau mai mică a adunării mulțimilor, ordinea, unitatea mai mare sau mai mică a mișcărilor presupuneau un ghid coordonator, o supraveghere avizată și bine coordonată. Însă, niciodată nu trebuie confundată regia cu spectacolul, regia este mai mult ca un spectacol, în măsura în care activitatea directorului de scenă precede premiera. Sferele acestor 2 noțiuni nu se suprapun și, de aceea, nu pot fi înlocuite una prin cealaltă. Așa cum modalitățile și formele de expresie sunt cele care transpun ideea teoretică din scenă în una practică, pregătirea profesională a regizorului trebuie să îngăduie, să înlesnească și să stimuleze raporturile creatoare prin elementele esențiale ale teatrului. Regizorul trebuie astfel predispus, încât să cunoască fiecare domeniu al teatrului, receptându-l sensibil și utilizându-l în sinteza spectacolului.

K.S. Stanislavski afirma, la un moment dat: „De azi înainte, teatrul constituie viața noastră, închinată pe de-a-ntregul unui țel unic – anume creării unei opere de artă, care înobilează, înalță sufletul omului și însuflă marile idealuri ale libertății, dreptății și dragostei de oameni” [1 p. 86].

Evident, limbajul, mișcarea, gestul, costumul și machiajul sunt mijloace de expresivitate ale actorului, dar care se află în subordinea directă a autorului textului și a coordonatorului spectacolului, adică a regizorului. Dacă toate la un loc nu corespund pulsului interior cu intențiile logice, atunci mijloace de expresivitate ale actorului riscă să rămână suspendate în gol, motiv pentru care regizorul trebuie să stimuleze și să cultive simțul ansamblului, determinând toată echipa de creație să caute neîncetat unitatea creativă. O altă legitate artistică impune fuziunea logică dintre actor și mediu, dintre interpret și ambianța scenică, acordându-l cu decorul, costumul, muzica.

În teatrul de estradă contemporan se impune din ce în ce mai insistent instruirea unui actor *universal*, care să poată răspunde competent celor mai variate insistări ale regizorului, ale tehnologiilor *scenei moderne*. Asemenea actorului, și regizorul trebuie să studieze în continuu și să cunoască inovațiile artei contemporane, pentru a le utiliza ulterior în propriile realizări scenice. Spectacolele de estradă reliefează, în primul rând, valoarea constituentelor non-verbale, a dimensiunilor plastice, vizuale ale imaginii. Iar elementele plastice, ca expresie, conferă imaginii avantaje care nu pot fi neglijate. Modalitățile de expresie specifice limbajului non-verbal aduc în comunicare contactul direct, perceperea imediată și globală a imaginii, analiza și relaționarea semnelor efectuându-se ulterior. Marele regizor al secolului XX, A. Artaud, descoperă la baza materialității scenice un alt *limbaj*, care pentru el este unul fizic, ceea ce avantaja aducerea în prim-plan a elementelor plastice, vizuale și spațiale [3 p. 74]. Limbajul non-verbal poate fi perceput ca: limbaj vizual (expresie corporală, decor, lumină, video etc.), limbaj sonor (muzica, pauza, efectele), dar și limbaj senzitiv – atmosfera fiind presiunea din exterior asupra individului, starea de spirit creată în jurul cuiva sau a ceva. Atmosfera este definită ca fiind al 6-lea simț – simțul instinctiv – și deține un rol foarte important pentru susținerea procesului de creație. Unitatea imaginii unui spectacol este argumentată prin organicitatea elementelor, funcționalitatea lor, asigurând armonia întregului.

Mizanscena este o particularitate indispensabilă a procesului de transpunere în scenă sau elementul-cheie al rezolvării anumitor situații sau scene, care face parte dintr-un spectacol [2 p. 46]. Și aici facem referire la termenul de mizanscenă, o modalitate de exprimare regizorală, dar și un element esențial în arta spectacolului de estradă. Mizanscena este unul dintre cele mai puternice mijloace de expresie a conceptului regizoral. Mizanscena este succesiunea momentană a acțiunii spectaculare, prezența spectaculoasă consecutivă. Din acest motiv, mizanscena este parte indispensabilă a *montajului scenic* sau a cadrării evenimentelor. Asemeni principalelor tipuri de montaj (consecutiv, paralel, asociativ, parcursiv)

ale filmului cinematografic și televizat, *montajul scenic* se clasifică și el în mizanscene consecutive, paralele, asociative, parcursive. Mizanscena presupune utilizarea spațiului scenic atât în plan *bidimensional* cât și tridimensional. Mizanscena e cea care unifică într-un tot întreg actorul (interpretul), lumina, sunetul și decorul. *Gândirea plastică* a regizorului declanșează imaginația și fantezia, astfel, regizorul apelează la figurile de stil – *simbolul, metafora, alegoria, hiperbola* – ca modalitate de expresivitate scenică.

Așadar, particularitățile modalităților de expresie în arta spectacolului de estradă sunt strict dependente de individualitatea regizorului, de potențialul interpreților, de posibilitățile utilajului tehnic folosit. Rămâne doar să clasăm originalitatea fiecărei viziuni regizorale din perspectiva armonizării tuturor elementelor enumerate mai sus.

Concentrarea mijloacelor de exprimare este una din legile de bază ale spectacolului de estradă: mărește scara caracterului pozițional, valorifică însemnătatea figurilor de stil, semantica cuvântului, gestului, pauzelor, importanța tempo-ritmului etc.

Vorbește puțin despre modalitățile de exprimare. Fă referințe la diversitatea spectacolelor, la posibilitățile tehnice, funcționalitatea scenografiei, costumului... Dacă e să vorbim despre specificul acestui gen de artă, atunci putem spune că el nu poate exista în afara dinamicii, laconismului, concentrării tuturor posibilităților de evoluare și expresivității procedeelelor într-o formă comprimată, clară și absolut accesibilă spectatorului [4 p. 54]. Estrada, în toate formele ei, constituie acum una dintre cele mai răspândite genuri de artă [5 p. 86]. Ea se deosebește prin multidimensionalitatea sa. Capacitatea de a aduce în arta spectacolului de estradă o expresivitate artistică, ce corespunde ideii scenaristului/regizorului, a sensibilității actului interpretativ, face ca mijloacele și modalitățile artistice de expresie, care apar în procesul de creație, să fie de o diversitate largă. În conformitate cu intenția scenaristului, regizorul intensifică și precizează acele părți ale conceptului care contribuie la expresivitatea emoțională a spectacolului. Reprezentările de estradă nu pot fi privite izolat, fără analiza socio-psihologică a publicului. Publicul contemporan s-a schimbat tot atât de brusc ca și arta teatrală în genere. El are tot dreptul să se aștepte la sinteze, la integritatea organică a acțiunii scenice. În acest sens, rolul regizorului de estradă crește. În conformitate cu criteriile curente ale acestui tip de artă, el îndeplinește rolul codului semantic al întregului spectacol care, în timpul desfășurării acțiunii, se descifrează cu ajutorul interpreților/artiștilor de estradă și acompaniamentului din lumini și muzică. Schimbarea frecventă a stilurilor și metodelor artistice nu a împiedicat la unirea eforturilor pentru reînnoirea și îmbogățirea limbajului figurativ al artei spectacolului de estradă, a făcut flexibilă dorința interioară spre căutare artistică a regizorilor de estradă. Regizorul spectacolelor de estradă a devenit un *maestru* al sintezei. El este și pictor, și arhitect, și tehnician, și coregraf, și autor al conceptului muzical al spectacolului. Aceasta o demonstrează practica artei spectacolelor de estradă.

Concluzii

Formele *estradei* și modalitățile de expresie regizorală în arta spectacolului de estradă devin din ce în ce mai variate. Interacțiunea *artei de estradă* cu *arta dramatică, muzicală, coregrafică, artele audio-vizuale* etc. capătă amploare, transformându-se într-un adevărat *laborator de creație*.

În teoria *artei de estradă* este cunoscută, în primul rând, ideea de *teatru de estradă* ca artă a spectacolului ce cuprinde, pe de o parte, toate formele reprezentăției de teatru cult și popular, de teatru european și teatru extraeuropean, teatru de „bâlci” (mimică și pantomimă), teatru muzical etc., iar pe de altă parte – aspectele esteticii sau poeticele teatrale. Abordarea și studiul esteticii teatrale presupune două repere majore: recunoașterea elementelor de natură funcțională în aria spectaculară a estradei și fundamentarea teoretică și conceptuală a formelor spectacolului de estradă, prezentate într-o organizare tematică și raportate diacronic la diferite perioade istorice, dar și stilistice reprezentative.

Determinările specifice artei spectacolului de estradă sunt următoarele: autoritatea artelor tradiționale, persistența idealului, vizualitatea, convenționalitatea, senzorialitatea, spontaneitatea, improvizarea, politicul, poziția regizorului, democratizarea creației, spectacolul ca atitudine demonstrativă, regia și mutațiile actorului/interpretului, publicul, ca ultimă rațiune a artei de estradă. Așadar, subordonată, inițial, celorlalte arte, *estrada* a început timid să-și găsească specificitatea, pentru ca, mai apoi, artei spectacolului de estradă să i se recunoască o estetică specifică. Odată cu recunoașterea supremației imaginii față de cuvânt, în arta spectacolului de estradă urmărim o evoluție estetică a descifrării particularităților

arhitectonicii spectacolului: cadrul logistic, cadrului vizual și cadrul ritmic. Prioritatea revine mijloacelor vizuale (*forme*) care îl captivează pe spectator.

Eстрада se află într-un permanent proces de transformare și evoluare, care a devenit, prin activități multiple, o adevărată bază de cercetare și creație artistică în domeniul *artei spectacolului contemporan* cu aplicabilitate în diferite domenii ale vieții comunitare.

Referințe bibliografice

1. КЛИТИН, С.С. *Эстрада: проблемы теории, истории и методики: учеб. пособие для театральных институтов и вузов искусств*. Ленинград: Искусство, 1987.
2. МЕЙЕРХОЛЬД, В. *Статьи. Письма. Речи. Беседы*. Ч. 1. 1891–1917, Ч. 2. 1917–1939. Москва: Искусство, 1968.
3. БОГДАНОВ, И.А. *О режиссуре оригинальных жанров эстрады*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская гос. акад. театрального искусства, 2003.
4. БОГДАНОВ, И.А. *Постановка эстрадного номера: учеб. пособие для высших учеб. заведений*. Санкт-Петербург: Акад. театрального искусства, 2004.
5. БОГДАНОВ, И.А., ВИНОГРАДСКИЙ, И.А. *Драматургия эстрадного представления*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская гос. акад. театрального искусства, 2009.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ – O RAMURĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

ARTISTIC EDUCATION – A BRANCH OF TEACHING

IVONA LUCAN¹,

doctorandă,

Universitatea Națională de Arte George Enescu, Iași, România

CZU 37:7

Am „decupat” de sub umbrela învățământului ramura educației artistice, un concept folosit des în exprimarea de zi cu zi, dar mai puțin cunoscut la nivelul sensului său propriu. Nu putem discuta despre educația prin artă înainte de a puncta câteva detalii esențiale cu privire la învățământul în genere, din România. Așadar, am punctat aspecte despre evoluția-involuția sistemului educațional, despre manualele școlare vechi și pline de greșeli, despre clasele cu un număr mult prea mare de elevi, despre lipsa tehnologiilor necesare, a claselor neprimitoare, inestetice și despre atelierelor care nu sunt utilizate cu instrumentele de lucru trebuincioase. Materia și programa școlară sunt dense, axate, în cea mai mare parte, pe teorie și, mai deloc, pe practică. De cele mai multe ori, când ajungem „pe teren”, conștientizăm că teoria nu ne folosește sau că lucrurile în practică nu seamănă cu cele din teorie.

Cuvinte-cheie: educație artistică, artă, învățământ, inteligență emoțională, pedagogie alternativă

We „extracted” from the umbrella of tuition the branch of artistic education, a concept extensively used in daily discourses, but less known at the level of its literal sense. We cannot talk about education via arts before laying stress on a series of essential details about Romanian tuition, in general. Therefore, I pointed out the aspects about the evolution – involution of the educational system, the obsolete textbooks full of mistakes, the classrooms overcrowded with students, the lack of technologies deemed necessary, the unwelcoming, unaesthetic classrooms, and the workshops lacking the work instruments deemed necessary. The curriculum and syllabus are thick, mostly centred on theory and scarce practice. Most of the time when we reach „the field”, we do become aware that theory is of no use to us or practical things are distinct from the theoretical ones.

Keywords: artistic education, arts, tuition, emotional intelligence, alternative pedagogy

Introducere

Odată cu trecerea timpului, învățământul a suferit tot felul de modificări. Mizăm pe faptul că educația, prin diversele sale forme, trebuie să avanseze, dar atunci când nu avem resursele necesare, bagajul informațional este subțire și personalul didactic este nespecializat, acest lucru devine o corvoadă care poate lăsa sechele adânci în psihicul și în latura lăuntrică a ființei umane.

¹ ivona.lucan@yahoo.com

Analizând evoluția-involuția învățământului de-a lungul timpului, realizez, din păcate, că panorama este din ce în ce mai pesimistă. De pildă, manualele școlare sunt pline de greșeli, clasele au un număr mult prea mare de elevi, iar acest lucru împiedică pedagogii să se ocupe eficient de educarea copiilor. Școlile nu sunt utilizate cu tehnologia necesară, sălile de curs nu sunt primitive, nu există ateliere cu instrumentele de lucru trebuincioase, sălile de sport sunt inestetice, pline de praf sau mucegai, ceea ce reprezintă, din start, un pericol pentru sănătate.

În ceea ce privește materia și programa școlară, de cele mai multe ori, toată informația este densă, inutilă și axată, în cea mai mare parte, pe teorie. Cunoșc detalii despre sistemele de învățământ din țările nordice, din Germania și, în genere, din afara României. Structura lor de învățare este axată pe partea practică. Cei de acolo gândesc eficient și sunt înconjurați de lucruri utile. Noi suntem țara în care trebuie să învățăm mecanic, ca roboții, extrem de multe informații care peste ani nu ne sunt folositoare. Ceea ce vreau să subliniez este o reevaluare a programelor școlare, iar între teorie și practică trebuie să existe o balanță bine echilibrată.

Demersul de educație prin artă

De ceva timp, apare tot mai des folosit și implementat termenul de *educație artistică*. Multe persoane îl folosesc doar pentru că li se pare că sună interesant, dar nu știu absolut nimic despre semnificația acestui demers de *educație prin artă*, manifestat, de cele mai multe ori, printr-o formă (ne)convențională, care ne permite (sau ar trebui să ne permită) să ieșim din mediul tradiționalist în care unii dintre noi am fost crescuți.

Înainte de a începe să dezvolt ideea de *educație artistică*, doresc să discut despre artă. Ce este arta? Bineînțeles, aceasta se poate situa sub diverse definiții, dar esența sa nu ar putea fi redată niciodată într-o singură frază. De cele mai multe ori, actul artistic se simte, nu se explică, nu se teoretizează prea mult. În societatea noastră arta funcționează în diverse feluri și scopuri: arta ca ceva practic, adică, ceea ce ne folosește (diverse activități cotidiene, practici ritualice, legate de sărbători, de cult), arta la modul general-estetic (ne face viața mai animată), arta privită din punct de vedere artistic (opere de artă și practici artistice: vernisaje, expoziții, concerte, spectacole de teatru, festivaluri, colocvii pe teme cultural-artistice etc.).

Raportul dintre om și artă transpus într-un *act educațional* are nevoie de anumite funcții. Una dintre ele ar fi cea de cunoaștere, pentru că arta ne înconjoară aproape la fiecare pas și se află în universul interior al fiecărui om, cu toate că el este sau nu conștient de acest lucru. Artă este un reper în fața realității și are capacitatea de a selecta esența, formele profunde dintr-un obiect sau dintr-o manifestare. În același timp, arta delectează, produce entuziasm, satisfacție, are capacitatea de a sugera unui individ anumite idei, stări, sentimente, gânduri, întrebări, convingeri, instabilitate, transmițând, totodată idealuri, viziuni și concepții.

De-a lungul timpului, arta și-a dezvoltat un limbaj propriu de comunicare ce poate să apropie sau să despartă oamenii. Un simplu contact cu o operă de artă ne poate face să avem parte de o descoperire personală sau să ajungem la acea stare de purificare numită *katharsis* în *Poetica* lui Aristotel.

Artă poate avea și funcție estetică, cultivând educația frumosului, a sublimului, a perfecțiunii, dar și a urâtului. În majoritatea cazurilor în care discutăm despre artă, în genere, tindem să înclinăm doar spre partea de frumos (cel puțin, eu așa am observat), uitând că în estetică există mai multe categorii la care ne putem raporta – grotesc, ridicol, tragic etc., dar în fond, cine hotărăște ce este frumos(ul) sau urât(ul)?!

În cele din urmă, ajungem la supra-funcția artei, cea educativă, care cultivă oamenii, latura spirituală și emoțională a acestora, sentimentele și calitățile umane. Cu toate acestea, cum reușim să includem arta în sistemul de învățământ? Ea poate fi introdusă ca o *disciplină școlară* (educația muzicală, educația plastică, literatură) sau ca o *activitate artistică* care, de cele mai multe ori, are loc într-un cadru extra-curricular și extrașcolar.

Dacă revenim la artă ca *disciplină școlară*, din proprie experiență pot să afirm faptul că, de cele mai multe ori, în orele cu „specific artistic” se derulează ore de matematică sau de limba română. Nici măcar orei de dirigenție nu i se acordă importanța cuvenită, deoarece cadrele didactice „nu au timp” sau, efectiv, nu vor să respecte orarul. O altă problemă este și cea a profesorilor care predau activități artistice fără a avea vreo legătură cu acest lucru, apoi, dacă ajungem să discutăm despre spațiul și instrumentele de/

pentru lucru, ne dăm seama că aceste condiții nu sunt asigurate. Uneori, nici măcar minimul decenței nu există. Evident, nu se întâmplă așa peste tot. Aici punctez tot din bagajul propriu. De exemplu, într-un colegiu de artă, cu o formă de învățământ vocațională, atelierile de pictură sunt friguroase, ploaia pătrunde în interior, unii muzicieni nu au spațiu pentru repetiție și nici instrumente de lucru, iar secția de coregrafie și de teatru se află în același stadiu etc.

În fiecare an iese de pe băncile școlii câte o generație și intră o alta. Cadrele didactice care preiau elevii sau studenții, le aplică, în majoritatea cazurilor, aceeași „rețetă” pe care au folosit-o cu generația anterioară. Acest lucru nu este neapărat rău, dar nici bun, pentru că noi, precum dascălii, trebuie să ne raportăm la grupul nostru țintă, în cazul respectiv – la elevi și la studenți – și să încercăm să ne apropiem de ei pentru a-i cunoaște. Este necesar să pătrundem în universul lor interior cu încredere, iar apoi să vedem care sunt nevoile fiecăruia și să încercăm să facem tot posibilul de a le răspunde cu tot ceea ce ei au nevoie. Nu este greșit să aplicăm „rețete”, atât timp cât le îmbunătățim, le creștem sau, de ce nu, le schimbăm. Un pedagog trebuie să fie într-o continuă modificare și îmbunătățire pentru a putea oferi mai departe experiența sa.

Astfel, datorită unei *educații artistice*, oamenii se pot dezvolta pe plan personal și spiritual, pot lucra la inteligența emoțională, pot deprinde o capacitate mult mai ușoară de a se raporta și de a se exprima cu persoanele și cu tot ceea ce este în jurul lor. Capătă curaj, încredere în sine, ideile și discursurile sunt mult mai coerente, creativitatea și imaginația au parte de stimulare. La orele de educație muzicală, artă plastică, literatură sau la un curs de fotografie, teatru și coregrafie, cei care participă pot căpăta mult mai multe cunoștințe decât dacă s-ar face numai ore de matematică sau de limba română. Evident, nu spun că trebuie să ignorăm celelalte materii, ci trebuie doar să găsim un echilibru.

Modele de pedagogie alternativă

Se poate merge în direcția pedagogiei alternative (pedagogia Waldorf, Montessori, Curativă, Step by step etc.). Se spune că învățământul tradițional pregătește elevii pentru viață (lucru total fals, din punctul meu de vedere, cel puțin acest lucru nu se întâmplă la noi în țară), în timp ce în învățământul alternativ școala este permanent integrată în viața învățăcelului.

Idea existenței unei școli fără manuale, fără note, etichete, comparații între elevi și competiții inutile poate speria persoanele care pledează pentru învățământul clasic. Acest „model” de instituție de învățământ există în SUA și în țările europene. Cu toate acestea, în România se manifestă, ce-i drept, destul de sfios un tip de predare-învățare cu ajutorul educației alternative.

Pedagogiile Step by step, Waldorf și Montessori [1, 2, 3] sunt strâns legate între ele prin prisma faptului că elevul reprezintă nucleul asupra căruia educația este canalizată. O clasă Step by step este amenajată prietenos, mediul creat fiind apropiat de cel de acasă. Nu există bănci așezate tradițional și nici o catedră care să delimiteze elevii de „conducător”. Mobilierul este modular, creat pe centre de învățare. Centrul artei este dotat cu pensule, șevalet, acuarele, halate sau șorțulețe de lucru ce protejează hăinuțele elevilor. Centrul de citire cuprinde cărți și reviste adaptate vârstelor, iar la centrul de matematică nu există caietele cu specific, ci se organizează diverse jocuri cu ajutorul materialelor didactice. Părinții, un actor sau frații mai mari ai elevilor pot fi invitați în clasă să ia parte activă la ore. Copiii nu primesc note, dar, în schimb, aceștia sunt evaluați permanent în funcție de cum reușesc să rezolve sarcinile primite.

Pedagogia Waldorf [1, 3] presupune o școală unde manualele sunt absente, iar principiul de bază este uitarea aparentă a cunoștințelor, deoarece, pe parcursul anului, elevul se întâlnește din nou cu anumite cunoștințe strecurate intenționat în întreg programul de lucru. Lipsa manualelor îi învață pe copii să își caute singuri informațiile și să le verifice prin mai multe surse, iar profesorul poate introduce în procesul de învățare materialele noi apărute în domeniu. Totodată, elevii care aleg acest tip de pedagogie învață în natură, prin excursii, făcând experimente.

Școala Montessori [4] (psihopedagogul italian Maria Montessori) urmărește etapele de dezvoltare ale copiilor-elevi astfel: vârsta cuprinsă între 0 și 3 ani (experiențele spontane, senzoriale), 3 și 6 ani (dezvoltarea conștiinței, manifestarea egoului), 7 și 12 ani (dorința de învățare, de cunoaștere, îmbrățișarea universului), 12 și 18 ani (individualitate, asumarea rolului de artist în societate). O caracteristică importantă a acestui tip de pedagogie este interacțiunea între copiii cu vârste diferite. Cei mari își pot verifica

cunoștințele, ajutându-i pe cei mici, iar cei din urmă învață lucruri noi. Clasa Montessori este clasa în care copiii își inițiază și conduc singuri activitățile, pedagogul fiind doar un fin supraveghetor.

Concluzii

Așadar, este important să ne gândim cum pot elevii să evolueze și ce metode de predare – învățare – evaluare eficiente se pot folosi, pentru a le dezvolta personalitățile, aptitudinile și, cel mai important lucru, de a-i pregăti pentru ceea ce îi așteaptă în viață.

Referințe bibliografice

1. LANZ, R. *Pedagogia Waldorf*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. MULLINAX, N. *Manual de instruire Montessori*. Constanța: Editura Fundației Coloana Infinitului, 1998.
3. PANDELICĂ, M. *Jocul în cadrul învățământului tradițional și al alternativelor educaționale Waldorf și Step by Step*. Câmpulung: Larisa, 2014.
4. SIMION, G.J. *Clasic și modern în pedagogia Mariei Montessori*. Bârlad: Sfera, 2010.

COORDONATE ARTISTICE ȘI TERAPEUTICE ÎN PREGĂTIREA VIITORILOR ACTORI

ARTISTIC AND THERAPEUTIC COORDINATES IN TRAINING FUTURE ACTORS

IULIANA NISTOR (MUȘETESCU)¹,

doctorandă,

Universitatea Națională de Arte George Enescu, Iași, România

CZU 792.028:37

În conținutul lucrării de față mi-am propus să aduc în discuție două coordonate importante ale pregătirii viitorilor actori pentru viața culturală. În școlile de teatru se insistă pe dimensiunea artistică a pregătirii actorilor și, mai puțin, pe trezirea conștiinței misiunii lor în cadrul societății. Consider că teatrul este o artă cu reale valențe terapeutice, care pot fi activate de o abordare interdisciplinară a felului în care este gândită formarea artiștilor. Ne referim aici la importanța introducerii orelor de psihologie, dezvoltare personală, sociologie și antropologie, care ar putea ajuta tinerii să aprofundeze zona de înțelegere a ființei umane reprezentată de spectator. De asemenea, o abordare pluridimensională a viitoarei profesii îi va ajuta pe studenți atât în propria dezvoltare personală, dar și în găsirea resurselor de echilibrare emoțională, după ieșirea din rol.

Cuvinte-cheie: teatru, terapie, student, actor, conștientizare

In the content of the present paper, I propose discussing two important coordinates of training future actors for the cultural life. In the theatre schools, emphasis is laid on the artistic dimension of training actors and less on awakening their awareness of their mission in society. I do consider that the theatre is an art with a real therapeutic value that could be activated by an interdisciplinary approach to the way in which the training of the future artists is thought. We mean the importance of the introduction of classes in psychology, personal improvement, sociology and anthropology that could help young people go deeper into the area of understanding the human being represented by the spectator. A multidimensional approach to their future profession would help the students both in their personal development but also in finding the resources for their emotional balance, after they exit from their roles.

Keywords: theatre, therapy, student, actor, awareness

Introducere

Transformările sociale resimțite pe plan internațional impun găsirea unor metode prin care omul, pilonul central al vieții, să-și găsească echilibrul interior și să poată să facă față provocărilor lumii exterioare. Efectele mutării accentului de pe dimensiunea spirituală a vieții pe provocările oferite de lumea

¹ nistor.iulia@ymail.com

materială pot avea impactul diminuării importanței ființei umane, abordată holistic, în favoarea noutăților aduse de dezvoltarea tehnologică.

Din această perspectivă, în efervescența lumii contemporane, misiunea vindecătoare a artei depășește perspectivele literare sau metaforice și se impune ca o necesitate stringentă. Se cere o reevaluare a atitudinii artiștilor față de domeniul lor profesional, o reconștientizare a locului pe care îl ocupă în geografia spirituală a societății, dar și găsirea unor mijloace mai atent selectate, prin care să-și exprime intențiile creative.

Artă și vindecare

Primele manifestări artistice au avut în vedere dimensiunea curativă, arta fiind însoțitoarea unor procese de vindecare a bolilor sufletești, care se repercutau și asupra sănătății trupului. Ele veneau ca o punte de salvare, în diferite perioade ale omenirii, când medicina, așa cum o înțelegem astăzi, nu exista.

Amintim aceste lucruri pentru că ele ni se par elemente fundamentale, pe care un viitor artist trebuie să le aibă în conștiință. Opțiunea de a urma o școală superioară de artă nu înseamnă numai oportunitatea de dezvoltare a unor noi abilități profesionale, tehnice sau interpretative, ci și o șansă de dezvoltare a unor capacități individuale de receptare a nevoilor sufletești pe care societatea contemporană le are. Mediul universitar în care studentul ajunge, este locul care îi poate oferi ocazia de identificare și de amplificare a resurselor personale, creative, cu scopul de a se dezvolta ca un om întreg.

Dacă studenții facultăților de medicină sunt pregătiți pentru a trata bolile trupului fizic, viitorii artiști, în cazul în care măiestria lor nu se oprește doar la interpretarea artistică, pot fi persoanele care vor asigura sănătatea sufletească a semenilor. Din această perspectivă, perioada pe care studenții o petrec pe băncile facultăților de artă le poate oferi șansa nu doar de asimilare a unor cunoștințe, ci și de dezvoltare personală conștientă prin artă.

Ce înseamnă acest lucru? Ce aduce conștiința nou în gândirea artistului? Procesul de lucru creativ, prin care el trece, nu implica și această dezvoltare?

Creativitate și conștientizare

Creativitatea este un element indispensabil evoluției umane și, implicit, artistice. A fi creativ înseamnă, în primul rând, a avea încredere în ceea ce simți și a lăsa aceasta senzație să aducă ceva nou în plan material. Creativitatea artistului depășește zona rațională și face loc manifestărilor intuiției și ale inteligenței emoționale.

„Creativitatea se regăsește în învățare, sub toate aspectele ei, și cu toate caracteristicile produsului creat” a declarat psihologul Constantin Valush despre relația dintre creativitate și învățare [1 p. 23].

Toți artiștii sunt creativi? Ce înseamnă, de fapt, să fii artist? Când știi că rezultatul muncii tale este artă? De ce alegem această cale?

Conștiința artistului este ceea ce face ca „o zi să fie diferită de alta, o oră de alte ore” [2 p. 58]. Asta înseamnă că atunci când știm cine suntem, calitatea intențiilor artistice se schimbă, își modifică valoarea și își măresc spațiul de manifestare, trecând dincolo de limitele impuse de scena de spectacol, în cazul teatrului sau al muzicii, și ajungând în sufletele spectatorilor și chiar mai departe, în spațiul sufletesc colectiv al întregii lumi. Artistul devine deschis la impulsurile pe care le simte venind din afara propriei sale subiectivități. Acest lucru atrage după sine înlăturarea pericolului pe care manierismele sau tehnica interpretativă fără valențe sufletești le-ar putea avea și face ca artă manifestată să fie un proces viu și în continuă transformare.

Capacitatea artei de a depăși timpul și spațiul fizic este un lucru bine-cunoscut, care a însoțit, de-a lungul vremii, dezvoltarea societății. În cele mai dificile perioade din istoria sa, omenirea a găsit în artă un refugiu, o cale de activare a resurselor pozitive ale vieții. „Limpede nu vezi decât cu inima, ochii nu pot să pătrundă în miezul lucrurilor” [3 p. 24].

După cum afirma Barba, „teatrul nu este o știință exactă, un teren unde se pot obține, transmite și dezvolta anumite rezultate obiective ... numai printr-o reinnoire continuă a propriei conștiințe și a atitudinii noastre personale față de viață, se poate ajunge la o nouă abordare a artei noastre” [4 p. 53].

Pregătirea viitorilor actori

Mediul artistic universitar este diferit de celelalte centre academice. El nu se poate supune aceluiași norme și reguli pe care le găsim în alte școli. Autonomia universitară este absolut necesară pentru a pu-

tea crea un spațiu, o pepinieră, unde viitorii „medici de suflete” să reușească să găsească în viitoarea lor profesie și această latură terapeutică.

Ne dorim ca generațiile viitoare de artiști să găsească în programa de învățământ mai multe cursuri de antropologie, psihologie, sociologie și chiar de istorie a religiilor, în care să aprofundeze evoluția și dezvoltarea artei în raport cu nevoile sufletești ale omului.

După cum afirmă Barba, „neînțelegerea începe cu pedagogia, această situație intimă și deosebită în care o generație își pune la dispoziție experiența – de artă și de viață – unei alte generații. Este cu totul iluzoriu să înveți o serie de elemente, care în realitate nu sunt altceva decât clișee și stereotipuri” [4 p. 54].

De asemenea, sunt binevenite și cursurile de auto-cunoaștere, prin care studenții și-ar putea îmbunătăți atitudinea față de procesul de învățământ în care sunt implicate sau față de domeniul artistic. Ele pot avea un efect benefic și la nivelul îmbunătățirii relațiilor dintre student și profesori, dând astfel naștere unui spațiu mai creativ, mai prolific, de ambele părți.

Atitudinea cadrelor didactice față de studenți este un element foarte important în formarea viitorilor artiști. Dacă în copilărie, omul îi are ca modele pe părinții săi, atunci când începe să meargă la școală, profesorii sunt cei care devin pentru viitorii maturi, modele de gândire și comportament.

În timpul facultății, omul se află față în față cu drumul care duce spre sădirea intențiilor lui profesionale, care îl conduc spre întâlnirea cu întrebările existențiale, care-i vor pava drumul pe care urmează să meargă. Sufletul său freamătă în găsirea unor răspunsuri, a unor certitudini, care să-l facă să meargă cu încredere mai departe. Pentru un viitor artist, de multe ori, viitorul poate să însemne un spațiu al nesiguranței. Nimeni nu poate fi sigur că ceea ce sufletul lui simte să exprime, va găsi ecou în sufletele celorlalți. Un alt element important este dat de răsplata materială, care îi susține artistului capacitatea de a viețui.

Regizorul Andrei Șerban afirma: „ca să treci prin foc și apă, ai nevoie de o forță, de o altă energie, neștiută” [5 p. 187].

Toate aceste elemente creează în sufletul studentului-artist un spațiu vulnerabil, sensibil. Rolul profesorului este acela de a-l încuraja, de a-i da aripi. La rândul său, pedagogul poartă cu sine propriile frământări care, uneori, îl pot împiedica în manifestarea potențialului profesional maxim.

Și între cele două suflete stă arta, care se vrea liant, transfer de cunoaștere, de emoție și care, odată însușit, vrea să fie dus mai departe în lume. „Noi ne jucăm, facem artă, dar oare nu exploatăm drama adevărată a unor oameni în timp ce ei înșiși suferă” [5 p. 22].

Spre deosebire de celelalte domenii, numărul studenților facultăților de arte este mai mic, existând chiar grupe de maxim 10 studenți sau ore de lucru individual. Întâlnirea care are loc între studenți și profesori, poate fi un prim element în crearea acestei experiențe dintr-o posibilă perspectivă terapeutică.

În cadrul facultăților de teatru, la specializarea actorie, întâlnim în primul an ca obiect de studiu improvizația, care poate fi văzută ca o explorare personală a studentului, care să-i permită să creeze bazele pe care vor fi întruchipate viitoarele personaje. Rolul acestei etape este unul definitoriu în abordare viitoarei profesii, deoarece este primul pas pe care studentul îl face în explorarea universului său interior. Ea este, practic, o incursiune în subconștient, unde îi sunt stocate amintirile, emoțiile, trăirile, care îl vor ajuta să găsească elemente de construcție a unor individualități diferite de a sa.

Spațiul pe care profesorul trebuie să îl asigure este acela al siguranței, al protecției, al suportului și al însoțirii atente. Pedagogul trebuie să fie un foarte fin psiholog care să observe posibilele pericole pe care studentul le poate întâmpina. Auzim de foarte multe ori indemnul de “a se arunca” în zona trăirilor emoționale ale unui personaj. Cât de sănătos este acest indemn din punct de vedere psihic sau mental? Care este efectul pe care un profesor îl dorește din partea studentului? Este vorba de o înlăturare a blocajelor sau o încercare de experimentare a unor trăiri?

Spațiul universitar-artistice este, într-adevăr, un spațiu al experimentelor dar, atunci când folosim în acest demers emoțiile și mentalul studentului, așa cum se întâmplă în special în actorie, este nevoie de o atență supraveghere din partea profesorului. Actoria poate fi o cale de dezvoltare personală, atunci când însoțitorul acestui proces are abilitățile necesare acestor transformări, dar ce ne facem în cazul în care întâlnim oameni care nu reușesc să susțină aceste procese și care creează în sufletul studentului traume, care vor putea fi cu greu reparate ulterior. Ce calitate a pedagogului-artist este indispensabilă exercitării acestei profesii?

Profesorul de actorie este primul terapeut cu care se întâlnește viitorul artist. Relația dintre cei doi este definitorie pentru felul în care, după absolvirea facultății, actorul se va întâlni cu lumea culturală din care va face parte și modul în care va reuși să se integreze în acest spațiu.

Asta nu înseamnă că, în timpul studenției, cadrele didactice trebuie să-ți iluzioneze studenții, evidențiindu-le numai părțile pozitive, ci este bine ca ei să încerce să îmbrace în haina diplomației și a bunăvoinței lucrurile mai puțin încurajatoare pe care le văd la viitorii artiști și să le creeze acestora spațiul în care să poată să-și exploreze aceste aspecte și să le transforme în resurse creative.

Studentul la actorie are nevoie să fie tratat ca o individualitate și ca o parte a unui mecanism. Așa cum un sportiv este pregătit și susținut de antrenorul său, studentul actor are nevoie să fie ajutat în timpul facultății să-și contureze și fortifice propria personalitate, pentru a putea face față cu succes provocărilor care îl așteaptă în lumea teatrală. Un bun profesor nu-l pregătește pe student pentru o profesie, ci pentru viață. Latura profesională este doar un aspect.

Suflet și emoție

Actoria este o cale de evoluție. Teatrul este spațiul în care actorul poate să opereze în substraturile cele mai fine ale sufletului și să aducă alinare. Pentru acest lucru, este nevoie ca starea lui emoțională să fie capabilă să recunoască și să creeze arhetipuri care să-i amintească omului de starea inițială de sănătate.

Responsabilitatea pe care o are actorul față de spectator este, de multe ori, lăsată în plan secund. În cadrul cursurilor universitare, credem că ar fi necesară și o analiză a impactului pe care evenimentele artistice prezentate pe scena și modul în care ele sunt manifestate de către actori, îl are asupra publicului. Educația artistică trebuie susținută și de dezvoltarea morală. Spațiul de acțiune al artei teatrale este sufletul. În această zonă fragilă, actorul nu poate intra oricum. Actul de încredere pe care spectatorul i-l acordă artistului trebuie să fie recompensat cu un act artistic de valoare, atât culturală, cât și morală.

În spațiul cultural, actorul îi arată omului oglinzi, în care să poată recunoaște părți din sufletul lui care au nevoie să fie hrănite sau transformate, dar modul în care el face acest lucru trebuie să fie unul lipsit de agresivitate. Arta contemporană folosește uneori această abordare, spectatorul fiind privit doar ca un receptor, fără a se ține seama de vulnerabilitatea spațiului emoțional al omului.

Concluzii

Viitorii artiști, înainte de a pătrunde în lumea artistică a teatrului, este bine să fie conștienți de misiunea pe care o au de îndeplinit în acest loc. Scena nu este neapărat un loc unde actorii să-și demonstreze talentul sau să-și etaleze frumusețea exterioară, ci un spațiu sacru unde, ca într-un spital, oamenii vin pentru a-și vindeca sufletul. Ei pot avea în mână bisturiul care să-i vindece sau unul care să le provoace o rană.

Legătura dintre teatru ca manifestare culturală și teatru ca terapie este dat de intenția sădita înaintea începerii pregătirii pentru spectacol, dar și de maniera artistică în care actorii, regizorii și producătorii aleg să reprezinte spectacolul pe scenă.

Dacă aceste două coordonate, culturală și terapeutică, nu formează un tot și sunt scindate, rezultatul final poate fi considerat un produs comercial și nu o operă artistică. Studenților trebuie să li se vorbească despre importanța acestei valențe terapeutice, fără de care arta are doar valoare enunțiativă și nu una real artistică.

„O întâlnire în doi: ochi în ochi, față în față. Și când îmi vei fi alături îți voi lua ochii și-i voi pune în locul alor mei și tu vei lua ochii mei și-i vei pune în locul alor tăi și atunci eu te voi privi cu ochii tăi și tu mă vei privi cu ai mei” spunea Jacob Levy Moreno [6 p. 53].

Referințe bibliografice

1. VALUSH, C. *Învățarea experimentală prin dramaterapie*. București: Sper, 2013.
2. STANISLAVSKI, K.S. *Munca actorului cu sine însuși*. București: Nemira, 2018.
3. SAINT-EXUPÉRY, A. *Micul Prinț*. București: RAO, 2013.
4. BARBA, E. *Teatrul – singurătate, meșteșug, revoltă*. București: Nemira, 2010.
5. ȘERBAN, A. *Cartea atelierelor*. București: Nemira, 2013.
6. MORENO, J.L. *Scrieri fundamentale*. București: Trei, 2009.

ТЕХНИКА ЖЕНСКОГО КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

TEHNICA DANSULUI CLASIC FEMININ DIN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI XX

THE TECHNIQUE OF THE FEMALE CLASSICAL DANCE OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

TATIANA CASIAN¹,

lector universitar, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 792.82-055.2.03

Статья посвящена рассмотрению эволюции женского классического танца в пространстве культуры России и стран Европы первой половины XX века. В ней подробно рассматривается распространение русской школы женского классического танца на Запад и ее влияние на дальнейшее развитие балетного искусства в европейских странах.

Периодом наибольшего подъема считаются 1909-1939 годы. Именно в это время наблюдается подлинный расцвет всех составляющих балетного искусства – хореографии, музыки, драматургии, изобразительного искусства. В данный период произошло пространственное распространение достижений русского балета, их воспроизводство, а также синтез другими школами балета. Отправной точкой стала эмиграция танцовщиков и балетмейстеров из России.

Ключевые слова: женский классический танец, воспроизводство, пространственное распространение культурных достижений, деятельность эмигрантов первой волны

În articol se urmărește evoluția dansului clasic feminin în spațiul cultural al Rusiei și al țărilor europene din prima jumătate a secolului XX. Articolul examinează în detaliu răspândirea în Occident a școlii rusești de dans clasic feminin și influența acesteia asupra dezvoltării continue a artei de balet în țările europene.

Perioada anilor 1909-1939 este considerată a fi de cea mai mare ascensiune. În acest timp, toate componentele artei baletului – coregrafia, muzica, dramaturgia, arta plastică – au cunoscut o înflorire autentică. Simultan, s-a produs o distribuție spațială a realizărilor baletului rus, reproducerea acestora, precum și sinteza altor școli de balet. Faptul s-a datorat emigrării în masă a dansatorilor și coregrafilor din Rusia.

Cuvinte-cheie: dans clasic feminin, reproducere, distribuție spațială a realizărilor culturale, activitatea emigranților din primul val

The article aims at the evolution of the female classical dance in the cultural space of Russia and European countries in the first half of the twentieth century. The article examines in detail the spread in the West of the Russian school of the female classical dance and its influence on the continuous development of ballet art in European countries.

The period of 1909-1939 is considered to be the highest rise. During this time, all the components of ballet art – choreography, music, drama, fine arts – experienced a real flourishing. Simultaneously, there was a spatial distribution of the achievements of Russian ballet, their reproduction, as well as the synthesis of other ballet schools. This was due to the mass emigration of dancers and choreographers from Russia.

Keywords: female classical dance, reproduction, spatial distribution of cultural achievements, the activity of first wave emigrants

Введение

К концу XIX века, русский балет в своем развитии шел собственным путем, вырабатывая новое, опираясь на старое. Он не уступил ничего из средств собственной хореографической выразительности. Симфонизм балетной музыки и хореографии решительно обновил музыкальную

1 tati2711@mail.ru

драматургию балета, установил новые сложные взаимосвязи между танцевальным и пантомимным действием, обнаружил новые возможности танцевального развития образов и ситуаций. Это помогло русскому балету не только сохранить, но и развить все выразительные средства хореографического спектакля и прежде всего – классический танец – сольный и ансамблевый – во всем многообразии его академических форм. Весь период существования балетного театра характеризуется богатой, насыщенной историей. Эволюция этого вида искусства происходила с нарастающим ускорением. В первую очередь, это касается женского танца.

Женский танец конца XIX века

Главное место в спектакле принадлежало балерине, и для нее оттачивались разнообразные выразительные возможности классического танца. Максимально разрабатывалась прыжковая техника. Высокие полеты могли быть плавными, мягкими или динамично-резкими, порывистыми. Для них требовались элевация и баллон. Мелкие наземные прыжки обычно не обходились без заносок. Быстрая, искрящаяся техника таких прыжков требовала гибко развитой стопы, что достигалось путем специальных упражнений. Совершенствовался танец на пальцах. В связи с этим, менялась и обувь для балета: мягкий, заостренный носок становился тверже и квадратнее, создавая танцовщице устойчивую опору. Опора была нужна потому, что возрастали быстрота и количество вращений, стремительность бега на пальцах с четкой фиксацией остановок. В новой виртуозной школе танец становился бравурным, чеканным. Балерина прочно стояла, бегала и вертелась на пальцах, выполняя движения, которые раньше нуждались в поддержке партнера.

Вариация балерины была частью и в то же время центром дуэта или ансамбля. Высокий профессионализм вывел русскую школу и балетный театр на первое место в мире. Однако, по мере того как виртуозность достигала крайних пределов, художественная сторона балетов (грация, пластика, мимика, гармония и картинность в группах) отодвигалась на второй план. И всё же, русский балет, преодолев полосу упадка, сумел прийти, к началу XX века, не только к основным хранителем классических традиций. Постепенно, центральные партии текущего репертуара переходили от иностранных гастролерш к талантливым отечественным танцовщицам.

Русская хореография, вбирая в себя находки итальянской школы сольного танца и до известной степени подпадая под ее влияние, в то же время, сохраняла ценные качества «воздушной» французской школы. Это во многом объяснялось самой природой исполнительниц: отрывистая, резкая манера прыжка была свойственна русским танцовщицам в гораздо меньшей степени, чем плавный и мягкий полет. Смягчали они и итальянскую пальцевую технику, сообщая ей более грациозное «звучание».

Русский балет предпочитал содержательность развлекательности: он ставил перед собой большие, подлинно творческие задачи. Это спасло его от кризиса, который поразил западно-европейский балетный театр. Русская балетная школа, пусть даже и потесненная виртуозным мастерством итальянок, не сдала творческих позиций. Великолепный знаток мужского танца Х. Иогансон должен был воспитывать преимущественно танцовщиц, потому что именно балерина первенствовала в конце века. Влияние Иогансона на русский танец было решающим: он «пересади» в Россию и утвердил традиции французской школы балета, погибшие во Франции.

Новая эпоха в русском балете

Новое поколение артисток представляло собой единое целое, способное воплотить любой хореографический замысел. Русская исполнительская школа откристаллизовалась к этому времени во всех основных своих качествах. В Петербургском училище начали преподавать бывшие балерины. Екатерина Вазем описала свой педагогический метод в «Записках балерины Санкт-Петербургского Большого театра». Своей первой задачей считала развитие пластической мягкости, сообщающей выразительность танцу. Вазем выступала против механического заучивания движений, которые часто сводились исключительно к упражнениям для ног. Она обращала внимание на положение при танце корпуса, спины, плеч (*epaulement*) и рук. Танцу иностранных виртуозок, танцующих только ногами, когда корпус неподвижен и негибок, а руки безучастны или, наоборот, жестко напряжены, она противопоставляла манеру русских артисток, танцую-

щих всем телом, когда движения не разобщены, а сливаются в певучем единстве. Вазем добивалась сознательного отношения к танцу. Одно из неизменных условий своего преподавания она видела в том, чтобы развивать выносливость у подопечных. Она добивалась этого, постепенно «уплотняя» урок, сокращая время перерывов между отдельными упражнениями. Трудный, требующий сосредоточенности, чрезвычайно насыщенный урок Вазем определял многие существенные основы русского балетного исполнительства [1 с. 429].

Итак, наступила новая эпоха в русском балете. С ней связывают имя П.А. Гердта, как преподавателя. Учителем Анны Павловой и Тамары Карсавиной – танцовщиц, перевернувших устоявшееся на Западе представление о творческом облике балерины... Гердт помог Павловой разработать технику полетов и заботливо совершенствовал поэтические качества её выдающегося таланта... Всё то, что имела Анна Павлова – легкость, грация, изящество, умение владеть руками, придавать смысл движению – всё это шло от школы Гердта. Правда, Гердт не слишком внимательно относился к разработке техники как таковой. Он воспитывал в своих ученицах артистизм и поэтический подход к танцу. Как раз этими качествами русские танцовщицы покорили в 1909 году западного зрителя. Скульптурность поз, выразительная пластика рук, гибкость и подвижность корпуса отличали школу Гердта от итальянской, которая признавала, главным образом, технику ног. Гердт, же, особое внимание обращал на «держание рук, корпуса, поворот головы, на держание спины прямо, с опущенными плечами» [1 с. 430]. Петербургская балетная школа отличалась большей академической строгостью в своих методических правилах, чем московская. Московским исполнителям были ближе средства драматизированной пантомимы, обогащавшие и палитру красок средств танцевальной выразительности. Мотивы русского фольклора заявляли о себе в характерном танце москвичей сильнее и ярче, чем у петербуржцев. Для петербургских исполнителей танцевальная образность была, прежде всего, образностью лирического порядка и воссоздавалась она посредством высокой, но ограниченной в пределах этой образности техники.

Распространение и влияние достижений русского балета на классический танец Европы

Русский балет пережил как эпохи подъема, так и эпохи кризиса. 1909-1939 годы считаются периодом наибольшего подъема. В это время наблюдается подлинный расцвет хореографии, музыки, драматургии, изобразительного искусства. Реформы, которые проводились в русском балете усилиями А.Н. Бенуа, С.П. Дягилева, Т.П. Карсавиной, М.Ф. Кшесинской, А.М. Павловой, И.Ф. Стравинского, М.М. Фокина и др. и обусловили столь бурный расцвет всех составляющих балетного искусства. В период с 1917 по 1939 годы, Россию покинула большая часть балетмейстеров, танцовщиков. Это явление можно назвать «великим исходом» служителей балетного искусства из русских театров. Например, в 1900-1910-е годы, звание балерины, высшее звание в табели о рангах балерин, получили шесть танцовщиц: А.Я. Ваганова, Л.Н. Егорова, М.Ф. Кшесинская, О.И. Преображенская, Ю.Н. Седова, В.А. Трефилова. Из этих шести балерин, в СССР, после 1917 года, осталась лишь А.Я. Ваганова. Конечно, многие из танцовщиков, хореографов, художников, музыкантов на тот момент проживали или находились на длительных гастролях за границей. Но, именно смена власти в стране повлияла на решение не возвращаться на Родину. В период с 1917 по 1939 годы, произошло пространственное распространение достижений русского балета, их воспроизводство, а также синтез другими школами балета. Отправной точкой стала эмиграция танцовщиков и балетмейстеров из России.

К этому времени, балетное искусство в странах, некогда считавшихся законодателями в области танца, пришло в упадок. Россия вернула долг тем странам, которые стояли у истоков русской балетной школы: Италии и Франции. Более того, русский балет, его пропаганда за рубежом способствовали не только возрождению, но и зарождению балетного искусства в ряде стран мира. Решающее значение в области пропаганды отечественного балета за рубежом сыграла антреприза С.П. Дягилева, существовавшая в 1909-1929 годах, а затем антрепризы-преемники: труппы Рубинштейн, Базиля, Нижинской и др. Русские эмигранты – танцовщики, балетмейстеры основали множество частных балетных школ, где активно пропагандировались достижения русской школы классического танца [2 с. 233].

Сильная некогда французская школа, способствовавшая в XVIII-XIX веках формированию уникальной русской школы, стоявшая у её истоков, находилась в упадке. Балетные спектакли в Гранд Опера давались после оперных спектаклей, как заключение к ним, и носили сугубо увеселительный характер. Возрождение французской школы классического танца связано, в первую очередь, с именем Сергея Михайловича Лифаря. В Гранд Опера Лифарь был премьером (1929-1956), главным балетмейстером и педагогом (1929-1945, 1947-1958, 1962-1963, 1977). За долгую творческую жизнь, Лифарь сочинил 200 балетов, создал одиннадцать «балетных звезд», среди которых мировые имена Лиссет Дарсонваль, Соланж Шварц, Иветта Шовире. Во Франции обособились и плодотворно работали: М.А. Арцибушева, А.М. Балашова, А.Е. Волинин, Н. Вырубова, Л.Н. Егорова, Н.М. Зверев, М.Ф. Кшесинская, С.М. Лифарь, В.Ф. Нижинский, О.И. Преображенская, И.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Седова, Н.А. Тихонова, В.А. Трефилова, С.В. Федорова, И.Н. Хлюстин и др. Из вышеуказанного перечня имен балетных эмигрантов, осевших во Франции, все открыли собственные балетные школы-студии, где воспитали не один десяток звезд. Например, школа-студия О.И. Преображенской существовала, без малого, сорок лет, с 1923 по 1960 год, среди учеников были: Ирина Баронова, Нина Вершинина, Ольга Вершинина, Нина Вырубова, Серж Головин, Ирина и Лия Гржебины, Тамара Григорьева-Сидоренко, Владимир Докудовский и др. Преображенская воспитала несколько поколений западноевропейских танцовщиков мирового уровня. Как и во Франции, в Англии, в конце XIX века, искусство балета носило характер развлекательного зрелища: предпочтение было отдано опере, мужской классический танец считался не нужным, мужские роли исполняли женщины-танцовщицы, в постановках преобладал невысокий художественный уровень с опорой на слабую музыку. Появление на английской сцене русских танцовщиков в корне изменило отношение к балету: на него перестали смотреть как на развлекательное искусство, появился мужской классический танец, в балет пришла музыка более высокого уровня. Долгое время у англичан балет ассоциировался только с понятием русский балет. Данный переворот стал возможен после Русских сезонов Дягилева, проходивших в Лондоне, а также благодаря деятельности русских эмигрантов, осевших в Англии, среди них: С.А. Астафьевьева, Е.Л. Девильер, Т.П. Карсавина, Л.Г. Кякшт, Н.Г. Легат, Л.В. Лопухова. Таким образом, следует говорить о восстановлении, выведении из кризиса некогда сильных трупп Франции, Англии силами русских танцовщиков и балетмейстеров [2 с. 233].

История балета Монте-Карло (Монако) начинается с 1911 года, когда труппа Дягилева, выступавшая с Русскими балетными сезонами, сделала своей резиденцией Монако. Труппа просуществовала до смерти Дягилева, в 1929 году. Затем, Полковник de Basil, в 1932 году, организовал новую балетную труппу в Княжестве, просуществовавшую под разными именами до сезона 1962-1963 годов. Дальнейшее развитие балета в Монако связано с именем М.М. Безобразовой (р. 1918), которая в 1952 году открыла «Школу классического танца в Монте Карло». Основа ее преподавания базируется на русской методике (методике Вагановой), но программа школы предполагает всестороннее профессиональное образование. С лета 1975 года, Школа Безобразовой расположилась в помещениях «Академии классического танца Принцессы Грейс». Безобразова подготовила свыше 70-ти танцовщиков. В Сербии русский балет совершил своего рода вторжение. Белградская публика была мало знакома с этим искусством, но постепенно приучилась к нему через отдельные номера к оперным спектаклям. У истоков белградской школы балетного танца стояла солистка дягилевской труппы Елена Дмитриевна Полякова (1884-1972), воспитавшая целое поколение танцовщиков для этой школы.

Русские не только учили, но и руководили на протяжении ряда лет белградским балетом, выступали на его сцене: Нина Кирсанова, Михаил Панаев, Елена Полякова, Анатолий Жуковский, Маргарита Фроман. Благодаря русским хореографам, только в первые десять лет их работы в Белграде было поставлено около 40 спектаклей. Именно труд и мастерство русских балетных эмигрантов позволили белградскому балету обрести себя и войти в русло европейского балета [1 с. 235].

Косвенно, русский балет так же повлиял и на становление репертуара румынского хореографического коллектива оперы. В 1924 году, приехавший и поселившийся в Румынии Ан-

тон Романовский, ставит, на только начавшую крепнуть балетную труппу, несколько балетов М. Фокина.

Заключение

Деятельность отдельных танцовщиков и балетмейстеров, таких, например, как М.М. Фокин и А.М. Павлова, космополитично, оказало влияние буквально на все балетные школы мира и не может быть привязано сугубо к отдельной стране.

По мере того как, к середине XX века, возрастала роль балета, труппы стали создаваться почти во всех странах обеих Америк, Европы, Азии, в том числе, в некоторых районах Средней Азии и Африки, а также, в Австралии и Новой Зеландии. Балет нашел себе место даже в странах с собственной богатой танцевальной традицией, таких как Испания, Китай, Япония и Малая Азия. Итак, русский балет стал источником возникновения и быстрого распространения классического танца во всем мире. Во всех театрах мира работали русские танцовщики, воспроизводя достижения русского балета. Помимо работы в театрах, открывались частные балетные школы-студии, воспитавшие огромное число кадров для мирового балета. И наконец, русские эмигранты не только основали новые национальные балетные школы, как это произошло в США, Бразилии, Сербии, Аргентине, но и восстановили, вывели из кризиса мировые балетные школы – Франции и Англии.

Библиографические ссылки

1. КРАСОВСКАЯ, В. *Русский балетный театр второй половины XIX века*. Ленинград-Москва, 1963.
2. ВЕДЕРНИКОВА, М.А. Воспроизводство достижений русской школы классического танца за рубежом, 1917–1939 гг. В: *Вестник МГУКИ*. Москва, 2012.

Arte plastice, decorative și design

UCENICIA LA BAUHAUS. ASPECTE METODOLOGICE

APPRENTICESHIP AT BAUHAUS. METHODOLOGICAL ASPECTS

ALA STARȚEV¹,

doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

TATIANA JABINSCHI²,

maistru de instruire,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

CZU 378:72(430)

Conturând caracteristicile metodologiei școlii Bauhaus, am încercat să determinăm care au fost pârghiile optime în pregătirea viitorului specialist, evidențiind punctul forte al cursului preliminar/preucenicia, studiu ce a influențat dezvoltarea ulterioară a creativității și performanțelor elevilor/studentilor în ateliere. Ne-am propus să reflectăm măiestria pedagogilor care a devenit un factor major în procesul de implementare a unor metodologii eficiente în pregătirea de calitate a noii generații de artiști.

Cuvinte-cheie: Bauhaus, artă și meșteșug, utilitate, metodologie, curs preliminar/preucenicie, arhitectură

Outlining the characteristics of the Bauhaus school methodology, we tried to determine which were the optimal key factors in training the future specialist, highlighting the strength of the preliminary course/preucenicia, a study that influenced the further development of creativity and performance of students in workshops. We set out to reflect the mastery of educators who have become a major factor in the process of implementing effective methodologies in the quality training of the new generation of artists.

Keywords: Bauhaus, art and craft, utility, methodologies, preliminary course/preucenics, architecture

Introducere

Bauhaus-ul a contribuit în mod decisiv la instituționalizarea unui limbaj și a unei *metodologii* de factură raționalistă printr-o operațiune didactico-stilistică cu conotații sociale nedisimulate.

Noua școală a urmărit constant următoarele obiective: reunirea tuturor formelor de *artă*; contactul permanent cu conducătorii meseriașilor și a industriașilor din țară; ridicarea statutului de artizan la același nivel cu cel al artiștilor; salvarea *artelor* de izolarea în care se găseau și în incitarea artizanilor, pictorilor și sculptorilor de a crea *arta* viitorului cu finalitatea *arhitecturii*; crearea atmosferei de comună colaborare dintre pedagogi și studenți a făcut posibilă funcționarea ei și formarea unei noi relații între creator, producător și beneficiar. Oferind un mod de ancorare în realitatea productivă, s-a contribuit în mod decisiv la definirea și calificarea unui design pe deplin integrat cu *arhitectura*. Această școală a devenit un fel de laborator unde orice *meșteșugar* sau industriaș putea să primească gratuit sfaturi de a-și analiza și îmbunătăți producția. Prin fuzionarea elementelor de tehnică artistică cu cele de tehnică industrială s-a ajuns la o producție în serie care satisfacea necesitățile vieții din punct de vedere economico-social și estetic.

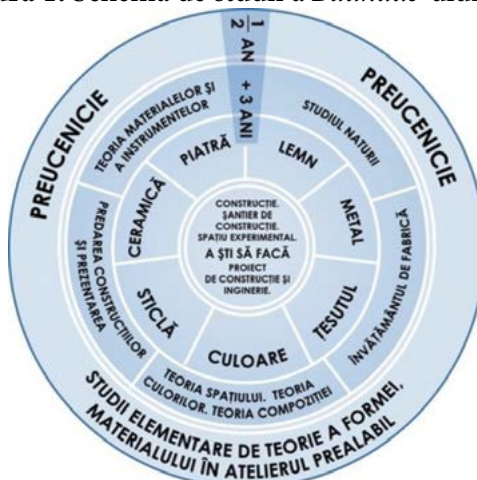
1 astaret@mail.ru

2 tanyusha.jabinschi@gmail.com

Cursul preliminar/preucenicia

Programele de studii la *Bauhaus* necesitau forme și metode noi de organizare. S-a creat o programă analitică a cursurilor de învățământ ce a fost structurată în trei secțiuni distincte, care se interconționau parțial. Paul Klee a recurs la schematizarea structurii de predare, fiind reprezentată printr-o serie de cercuri concentrice, unde fiecare avea conotația sa (**Figura 1**).

Figura 1. Schema de studii a *Bauhaus*-ului, Weimar.



Sursa: [6].

Etapa inițială de pregătire se făcea printr-un curs preliminar (*Vorlehre*) care a devenit baza pedagogică a *Bauhaus*-ului. Obiectivele cursului presupuneau cunoașterea și evaluarea corectă a mijloacelor individuale de expresie, se căuta ca elevul să dobândească capacități și aptitudini creative. Lecția era limitată la observație și reprezentare, cu scopul de a recunoaște identitatea formei și a conținutului. Acest curs urmărea însușirea teoriei formei, efectuarea experimentelor asupra materialelor, studiul tehnic al materialelor (*Werklehre*), cum ar fi: piatra – sculptură, lemnul – ebanistică, pământul – ceramică, culoarea – pictură murală, dar și metalul, sticla, textilele.

Următoarea etapă fundamentală era „Studiul Formei” (*Formlehre*) ce se diviza în: observație (studiul după natură, analiza materialelor, desen și proiectare pentru orice tip de construcție); compoziție (teoria spațiului, teoria culorii și teoria compoziției); elemente de contabilitate, analiza prețurilor și elaborarea de contracte, deoarece fiecare elev trebuia să dețină cunoștințe elementare despre comerț. Studiul formei a fost aplicat, în principiu, pentru a dezvolta la elevi aptitudinile creative ale artistului și îndemnările tehnice ale meseriașului.

La ultima etapă de formare, care era cea mai avansată, veneau acei elevi/studenti care aveau interes să-și continue studiile și să devină maștri.

Bauhaus-ul a încercat să îmbine în mod organic teoria cu învățământul practic, urmărindu-se o veritabilă sinestezie a formelor de studii. Se pregăteau tineri dotați cu talent artistic în profesiunea de proiectanți pentru industrie și maștri în *artele* manuale, ca arhitecți, sculptori, pictori ș.a. Învățământul avea la bază cursuri complete și coordonate de cadre didactice în toate *artele* manuale, atât de profil tehnic cât și de cel formal.

Walter Gropius, cel care a stat la temelia fondării școlii *Bauhaus* și a fost primul director, fiind obsedat de marile valori morale, a căutat să angajeze la *Bauhaus* profesori care să înzestreze tânăra generație atât cu cunoștințe de specialitate temeinice cât și cu judecată independentă și cu vigoare lăuntrică. Calitățile personale și umane ale profesorilor joacă un rol chiar mai decisiv decât preparația și măiestria lor tehnică, fiindcă însăși calitățile personale ale profesorului depind mai ales de stabilirea unei fecunde colaborări cu tinerii. Dacă un institut trebuie să-și câștige adeziunea unor oameni cu calități artistice excepționale, el trebuie de la bun început să le ofere ample posibilități de dezvoltare independentă, acordându-le timp și loc pentru activitatea lor.

Școala *Bauhaus* a dat elevilor atât o pregătire teoretică solidă cât și o pregătire tehnică completă cu crearea programelor didactice (**Tabelele 1, 2**) și (**Exemplul 1**) [2].

Tabelul 1. Planul de studii al studenților la Weimar.

Dimineața:

	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă
8-9		Fabrica de muncă/ Lucru de fabricare/Fabricarea				
9-10	Studii de design Laszlo Moholy- Nagy, Albers Reithaus.	cu				Studii de design Laszlo Moholy- Nagy, Albers Reithaus.
10-11						
11-12						
12-1		Teoria proiectării. Forma. P. Klee. Aktsaal.	Albers Reithaus.	Teoria culorii. W. Kandinsky.		

După amiază:

2-3		Desenul spațiului. P. Klee. Sala de lucru 39.	Desenul din natură/desenul plante- lor. W. Gropius. Lange. Meyer. Sala de lucru 39.		Desenul analitic. W. Kandinsky Sala 39.	Diverse prelegeri.
3-4						
4-5	Prelegeri științifice.	Desen seral de viață/ studiul după natură, obligatoriu pentru pre- curs. P. Klee.			Desen de viață, seara. P. Klee	
5-6	Plierea, Matematica. Fizica. Aktsaal.					
6-7						
7-8						
8-9						

 Exemplul 1. Curricula școlii Bauhaus în Dessau.

Scopul:

1) Instruirea persoanelor talentate în domeniul relațiilor artisanale, tehnice și formale, de a lucra împreună în construcții.

2) Experimente practice pentru construirea și amenajarea de case, pentru elaborarea de modele standard a mobilierului, pentru domeniile didactice în industrie și comerț.

Domenii didactice	Domenii didactice complementare:	Teoria formelor	Domenii de predare suplimentare:
1) Ucenicie pentru: a) lemn (tâmplărie); b) metal (argint și cupru); c) culoare (pictură murală); d) țesut (țesut, vopsit); e) tiparul și arta cărții.	a) știința materialelor și instrumentelor; b) principiile de bază ale contabilității, calculul prețurilor, contactele.	2) Educație/formare (practică și teoretică): a) intuiție: studiul materialului; studiul naturii; b) prezentarea unei: studii de teoria construcțiilor; proiectare; desen și modelare pentru toate structurile spațiale; c) design: știința spațială – teoria camerei; teoria culorilor.	Prelegeri din domeniul de artă și știință. Lecție: 1) Predare de bază. Durata: 2) Semestre, educație formal- elementară în legătură cu exerciții practice din fosa de lucru specială pentru a doua jumătate a anului; admiterea; încercări într-un atelier de predare; înregistrare finală.

Hannes Meyer. Odată cu venirea la postul de conducător al Bauhausului, Hannes Meyer a recurs la reorganizarea instituției cu implementarea unor modificări fundamentale:

- Extinderea pregătirii de bază. A crescut orele de clasă ale lui Klee și Kandinsky.
 - Participarea elevilor la un curs (Vorkurs) predat de Albers – 12 ore pe săptămână.
 - Studierea desenului analitic cu elemente și forme abstracte, cu W. Kandinsky.
 - Cursul obligatoriu de caligrafie, cu Joost Schmidt.
 - Lecții de desen din natură, cu Schlemmer.

Schlemmer a încercat să prezinte omul ca pe o triplă unitate:

- natura fizică prin teoria proporției și mișcării;
 - natura emoțională prin psihologie;
 - existența intelectualului prin filosofie și istorie intelectuală.
- Pentru studenții din ateliere se organizau cursuri de știință și artă:
 - luni – instruirea muzicală;
 - vineri – știința;
 - marți, miercuri, joi – lucrul în ateliere: opt ore;

- sâmbătă – practicarea sportului.

3. Departamentul arhitectură a fost divizat în: a) teoria arhitecturală, b) tectonica și construcția practică.

4. Meyer a atras studenți fără pregătire și talent: „Fiecare student ar trebui să fie un membru servil al unei simbioze”.

5. Atelierele de metal, tâmplărie și murale au fost contopite într-un studio de design interior [2 p. 171].

Tabelul 2. Planul semestrial al școlii Bauhaus în Dessau.

	Sem. I	Sem. II	Sem. III	Sem. IV	Sem. V				
1 Arhitectură: a) construcție; b) decorațiuni de interioare.	<p>Predarea conceptelor de bază ale designului. Introducere generală: a) elemente de forme abstracte -----ca 2 ore std. Desen analitic b) Lucru de fabrică/fabricarea, exerciții materiale-----ca 12 ore subiecte generale a) executarea geometriei-----ca 4 ore std. b) scrierea (caracterul)-----ca 2 ore std. c) fizica sau chimia -----ca 2 ore std. d) gimnastica sau dansul (opt)-----aprox. 2-4 ore</p> <p>Introducere în pregătire specială. Lucrări practice într-un atelier din Bauhaus -----18 ore apr. Prelegeri și exerciții. a) proiectarea primară a suprafeței-----2 ore b) volumul construcției camerei-----2 ore Subiecte generale a) executarea geometriei -----ca 2 ore b) specializarea -----2 ore, pentru construcție apr. 4 ore c) scrierea (caracterul) -----2ore statica -----2 ore d) fizica sau chimia -----2ore - aprox. 2 ore</p>	<p>Educația specială. Munca practică într-un atelier – 18 std. Construcția---4 Statica-----4 Proiectul----4 Estimare-----2 Teoria materialelor de construcție -----2</p>	<p>Studiul de proiectare cu practica ulterioară a clădirilor. Prezentarea individuală a construcției, construcția din beton armat, instalare, statica, teoria căldurii, estimarea, licitația, predarea normelor standarde, cursuri speciale de urbanism, transport, economie, management.</p>	<p>Mai maturi pot participa deja la cursurile sem.IV după sem.I la cerere. Creșterea pregătirii speciale ca în sem.IV odată cu creșterea independenței sarcinilor</p>	Ca și în semestrul IV.				
2 Reclama					<p>b) design interior</p> <p>Munca practică într-un atelier cu proiectare, detalieri, calcule---36 Desen tehnic-----2</p>	<p>Munca practică ca în sem. 3----18 std. Teoria designului. Desen tehnic. Expertiza.</p>	Ca și în sem. IV, lucrări de laborator independente în atelier.		
3 Etapă							<p>Introducere în publicitate. Examinarea materialului publicitar. Exerciții practice.</p>	<p>Precum în sem. III. Prelegeri individuale pe domenii.</p>	Munca independentă pentru activități practice.
4 Seminar							<p>Lucrări de atelier. Gimnastică-dans. Muzică. Exerciții lingvistice.</p>	<p>Lucrări de atelier. Coregrafie. Dramaturgie, științe de scenă</p>	Lucrări de atelier. Munca independentă în munca de scenă și spectacole.
							<p>Corectarea lucrărilor proprii în conformitate cu acordul alegerii maestrului. Munca practică într-un atelier.</p>	<p>Ca și în semestrul III, fără atelier.</p>	Ca și în semestrul IV.

Această instituție era organizată după un principiu clar unde existau două secțiuni, două cursuri principale: un *curs preliminar* și un curs secundar, se învățau atât materii teoretice cât și cele practice, lucrul cu materialele și modul în care aceste materiale puteau fi combinate pentru a crea o lucrare compozițională. Fundamentul unei astfel de pregătiri era *cursul preliminar/preucenicia*, care deschidea elevului toate componentele esențiale ale compoziției și ale tehnicii operative, experiența proporțiilor și a scării, a ritmului, a luminii, a umbrelor și culorilor, ceea ce-i permitea simultan să experimenteze cu materiale și ustensile de orice fel, în limitele propriei dotări. Viitorul artizan, ca și viitorul artist, erau supuși la *Bauhaus* acelorași preparațiuni fundamentale. Pentru aceasta cadrul didactic trebuia să dețină suficientă amplitudine de a orienta pe fiecare elev în a-și găsi singur propria sa cale [1; 4; 5].

Pedagogii cursului preliminar

Preucenicia/cursul preliminar a fost o componentă *metodologică* importantă care a însoțit școala *Bauhaus* pe parcursul întregii sale activități. Acest curs a evidențiat măiestria a mai multor artiști-pedagogi. Responsabil de *cursul preliminar* la Weimar a fost Johannes Itten, al cărui principiu pedagogic poate fi rezumat în conceptele „intuiție și metodă” sau „experiență subiectivă și recunoaștere obiectivă” [4].

Johannes Itten își începea adesea cursurile cu exerciții de gimnastică ce includeau mișcări circulare, în zig-zag, în formă de undă și exerciții de respirație diafragmatică și meditație, care serveau la descătușarea și relaxarea elevilor/studentilor pentru a putea crea liber și fluent. Desenarea compozițiilor abstracte cu cărbune pe foi mari de hârtie se efectua și cu ochii închiși.

Exercițiile acestui pedagog nu erau un scop în sine, ele erau doar o preparare, o etapă pe calea creativității independente [2]. Cursurile lui J. Itten și Gertrude Grunow (profesor-asistent) erau numite „Teoria armonizării” și se bazau pe credința că fiecare persoană avea un echilibru universal al culorii, muzicii, percepției și formei, echilibru care putea fi redescoperit prin exercițiu fizic și concentrare. Dâșii credeau că numai omul dezvoltat armonios poate crea. Principalul instrument de lucru al lui Grunow G. era pianul. Lucrarea pedagogică a ambilor era orientată spre spiritual, fiind vorba de „intra-rea și ieșirea din inconștient”. Ex. Cu ochii închiși și după o scurtă perioadă de meditație, unul a primit instrucțiunea de a-și imagina o minge colorată și de a o simți, de a o pătrunde cu mâinile, alții aveau sarcina de a se concentra pe o notă cântată la pian. La un moment dat toți erau puși în mișcare în dependență de sarcina sa, astfel un tânăr își întinde energic brațele în aer de parcă ar vrea să construiască cu cărămizi, în timp ce picioarele se târau pe podea într-un ritm de dans. Sensul exercițiilor era drept mijloc de a ajunge la formele naturale elementare și, totodată, crearea ordinii interioare umane (încurajarea efectului reglator al impresiilor externe asupra sufletului). Când căutăm forme noi, trebuie să le lăsăm să renască din interior, „din suflet”, din totalitatea experiențelor naturii și ale spiritului. Lecțiile de armonizare practică ale lui G. Grunow erau oferite pe parcursul întregului curs de bază, unde interacționau sunetul, culoarea și forma. Scopul lor era de a crea prin practică o armonizare între fizicul și psihicul individului [2].

Descoperirea ritmului, apoi crearea compozițiilor armonioase cu diverse ritmuri, au fost subiecte frecvente ale lecțiilor sale care, convențional, erau împărțite în trei domenii:

1. Studiul obiectelor naturale și al materialelor presupunea studierea texturilor, a formelor, a tonurilor și a culorilor în două și trei dimensiuni, „scoaterea la lumină a esențialului și contradictoriului din caracteristicile fiecărui material”, dezvoltând și accentuând sensibilitatea elevilor față de materiale.

2. Analiza maeștrilor antici. Principiile și criteriile decisive ale acestui curs se baza pe analiza operelor de *artă* ce consta din studierea materialelor și obiectelor naturale, teoria contrastului, a formei și ritmului. Acest curs era facultativ.

3. Desene cu modele vii, unde elevii/studentii practicau inedit teoriile studiate din domeniile susnumite prin desenarea din natură sau modele expuse de profesor în atelier.

Studiul culorilor și formelor primare a avut un impact major în crearea lucrărilor artistice la *Bauhaus*. În paralel cu studiile subiective, Johannes Itten a predat și teorii despre forme, culori și contraste, cele din urmă considerându-le baza cursului; a dat elevilor/studentilor sarcini de identificare și vizualizare a opozițiilor arhetipale ale tipurilor de contraste: continuu – discontinuu, dinamic – static, aspru – suav, dur – moale, clar – obscur, mare – mic, superficial – profund, greu – ușor, rotund – pătrat.

La finalizarea studiilor, elevul/studentul trebuia să stăpânească trecerea de la „reprezentarea senzorială la obiectivarea mentală”, apoi la sinteza modelării. Mai relevant în studiile sale cu elevii/studentii, Itten considera dezvoltarea puterii senzoriale, a abilităților motorii și a energiei creative.

La Dessau *cursul preliminar* a fost condus de J. Albers, care a reintrodus studiile de textură pentru a dezvolta sensibilitatea studenților la proprietățile materialelor, respectând schema, percepția senzorială – materia – parametrii geometrici [3].

Pictorul Hannes Beckmann, inițial elevul lui J. Albers, relatează *metodologia* de predare a profesorului său, precum că orice lucrare artistică pornește de la alegerea unui material specific, cu studierea caracteristicilor acestuia, care includea: experimentarea simplă/concentrarea pe tehnică, gândirea constructivă și utilizarea materialului într-un mod semnificativ [2 p. 141]. La orele de predare punea accent pe dezvoltarea imaginației creative, pe aptitudini de a crea noul/originalul, mai făcea diferențiere dintre exercițiile cu materialul și exercițiile cu materia. În timpul exersării se studiau așa calități ca rezistența/trăinicia, strângerea/comprimarea, îndoirea/curbarea, ruperea ș.a. Exersarea cu materia se baza pe studiul manifestării exterioare a calităților materialului și a schimbărilor acestora în condiții artificiale, într-un spațiu de atelier. Pentru el materia se prezenta ca un act de acțiune într-un spațiu concret, viabil de contemplare, dar opera de *artă*, la rândul său, ca o mișcare vie, îndreptată spre contemplarea noului [3].

O sarcină-exercițiu a lui J. Albers era de a lucra cu ziarul. Unul dintre studenți a utilizat metoda de pliere pe lungime, transformând acest material moale în rigid, atât de rigid încât să poată să fie ridicat în picioare, devenind tridimensional și static. Albers explica că ziarul aflat pe o masă nu are decât o parte activă vizual, restul este invizibil. Dar cu hârtia în picioare, ambele părți devin active și vizibile. La acest curs, pentru a produce o varietate de obiecte armonioase, au fost utilizate și alte materiale, precum sticla, plexiglasul, lemnul, metalul și sârma. Majoritatea lucrărilor tridimensionale concepute ca exerciții simple de volum și spațiu au supraviețuit doar documentar, în fotografii [2 p. 140].

Albers mai acorda o atenție importantă dezvoltării gândirii combinatorice prin abilitatea de a găsi diverse variante din elementele propuse cu număr restrâns, recurgând la exersarea obiectelor de tip machetă (Albers a fost unul dintre primii care a introdus macheta în pedagogia artistică) [3]. La Dessau, în *cursul preliminar*, clasele lui W. Kandinsky și P. Klee au continuat să fie o parte importantă a curriculumului de bază și uneori a trebuit să fie completat cu studenți mai avansați.

Wassily Kandinsky – artist complex, a fost profund marcat de legitățile care guvernează cea mai abstractă dintre *arte*, muzica, în care vedea forma superioară a organizării imaginii pe temeiul unei scheme care să releve „libertatea deplină a sufletului dornic de spațiu” [5]. Activitatea acestuia a început la *Bauhaus* în 1922, fiind responsabil de secțiunea pictura murală și designul color. Aspirația la împlinirea unei *arte* de sinteză a caracterizat în permanență creația sa teoretică și activitatea didactică în perioada în care a fost profesor la *Bauhaus*.

În 1925, W. Kandinsky scrie cartea „Spiritualul în *artă*”, completând teoriile cromatice ale lui Johannes Itten cu caracterul culorii și efectul ei în dependență de forma pe care este plasată. Pe baza acestui studiu, Kandinsky a dezvoltat o serie de exerciții. Punctele de pornire erau culorile primare (galben, roșu, albastru) și formele de bază (cercul, pătratul, triunghiul). Dânsul a investigat impresia spațială creată de alb pe negru, fiind comparată cu efectul spațial creat de negru pe gri [2].

Studiul „Punctul și linia în raport cu suprafața”, enunțat în lucrarea „Despre spiritual în *artă*”, a clarificat problemele de limbaj și gramatică a vizualității care pornea de la teza că *arta* modernă nu se poate naște decât atunci când semnele devin simboluri [1].

Desenul analitic a format un alt domeniu al metodei de predare. Studenții trebuiau să facă copii compuse prin linii esențiale și tensionate ale unei vieți fixe, în mai multe etape, ajungând, în final, la conturul unei imagini abstracte armonioase interne [5].

Paul Klee – spirit deschis spre inovații și experiment. Punctele de plecare ale predării în lucrare erau sinteza și analiza, ce dezvoltau la elevi gândirea vizuală. La baza lecțiilor lui P. Klee era studiul formelor și a culorilor elementare. Exercițiile lui au încurajat simțul organizării spațiale și au deschis viziunea către posibilitățile infinite ale proiectării prin proporție – rotire – reflexie.

Fără să renunțe cu totul la imaginile lumii senzoriale, făcea vizibile sensurile nebănuite din adâncul lucrurilor, căuta să construiască tonul strict cu două culori, iar desenul să se combine strict cu forma artistică, bazându-se pe perechea de culori galben-violet, culorile negru și verde folosindu-se doar pentru evidențiere. Precum J. Itten și G. Grunow, W. Kandinsky și Schreyer, la fel și P. Klee și-a consolidat teoriile pentru un sistem de unitate cosmică, pledând pentru o practicare intensă a studiului naturii și a sinelui propriu. Elevul, prin studiul naturii și cunoașterea de sine, ajungea la conceptul despre lume, fapt ce-i permitea să creeze în mod liber forme abstracte [2].

În perioada cu Hannes Meyer, la cursurile gratuite, P. Klee atrăgea atenția studenților la problemele artistice ale lucrării, și nu la calitatea sau defectele operei. În „pictura de la *Bauhaus*” studenții au folosit un stil suprarealist, vizionar și visător [2 p. 188].

Concluzii

În întregul proces didactic de la *Bauhaus* s-a pus accentul pe înțelegerea relațiilor reciproce a fenomenelor mediului înconjurător, principiul de bază fiind cel al purei vizibilități, al fenomenologicului, inclusiv de a dezvolta și conduce la plină maturitate inteligența, sensibilitatea și ideile viitorilor specialiști, aceștia fiind sculptori, pictori, arhitecți.

Viitorul proiectant, pentru a putea da expresie vizuală propriilor sale idei, pe lângă noțiunile tehnice și artizanale, trebuia să posede un limbaj formal specific – gramatica compoziției, să dobândească o cunoaștere științifică a fenomenelor optice cum sunt proporțiile, iluziile optice și culoarea, teorii care să ghideze mâna modelatoare pentru a crea lucrări armonioase.

Școala, în numele unei modernități entuziaste, plină de idei internaționaliste, a urmărit înlăturarea legăturilor cu orice formă de tradiție, a oricărei legături cu trecutul, fapt pentru care a eliminat din programa didactică cursurile de istorie a *artei* și a *arhitecturii*, considerându-se că elementele de istorie sunt elemente care pot „vicia” vederea modernă.

Învățământul la *Bauhaus* avea la bază cadre didactice în toate artele manuale, atât de profil tehnic cât și de cel formal. Prin investigațiile, teoriile și *metodologiile* aplicate la cursurile predate au devenit remarcabili în timp: W. Gropius, J. Itten, W. Kandinsky, P. Klee, J. Albers etc. Pedagogii au căutat să depășească abordarea corporativă restrânsă în formarea artiștilor, să dezvolte abilități individuale fluente/libere de stăpânire a formei și culorii ca principale instrumente universale ale creativității. Aceste cunoștințe și abilități au fost materializate în atelierele de creație despre care vom relata în următorul demers științific.

Școala *Bauhaus* dezvolta o personalitate activă, spontană și fără inhibiții ce putea să-și exercite pe deplin simțurile și, în cele din urmă, să ofere cunoștințe nu numai intelectuale, dar și emoționale nu numai prin cărți, ci și prin muncă. Această poziție o considerăm importantă și demnă de a fi promovată.

Referințe bibliografice

1. ARGAN, G.C. *Walter Gropius e la Bauhaus* – Giulio Einaudi editore S.P.A., Torino, 1951. Ibidem 16 Jeannine Fiedler, Peter Feierabend [online]. 2015 [accesat 23.12.19]. Disponibil: <https://documente.net/document/bauhaus-istoria-arhitecturii-moderne.html>.
2. DROSTE, M. *Bauhaus: Bauhaus Archiv*. Colonia, Taschen, 2006.
3. GOMRINGER, E. *Josef Albers*. Stamborg: 1971, s. 190.
4. WITHFORD, F. *Le Bauhaus*, Edition Thames&Hudson S.A.R.L., Paris, 1989 [online], 2015 [accesat 19.11.19]. Disponibil: <https://documente.net/document/bauhaus-istoria-arhitecturii-moderne.html>.
5. *Istoria arhitecturii moderne. Curs introductiv I* [online], 2015 [accesat 19.11.19]. Disponibil: <https://documente.net/document/bauhaus-istoria-arhitecturii-moderne.html>.
6. BURKAY, Pasin. *Rethinking the Design Studio-Centered Architectural Education*. A Case Study at Schools of Architecture in Turkey. Article in *The Design Journal*. 28.07.2017 [online]. [accesat 19.11.19]. Disponibil: https://www.researchgate.net/figure/Main-organization-scheme-of-the-Weimar-Bauhaus-School-Source-Roters-1969-p-14_fig1_319561850.

LECȚIA CA FORMĂ DE BAZĂ ÎN REALIZAREA OBIECTIVELOR ARTISTICO-PLASTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

THE LESSON AS THE MAIN CONCEPT TO REALIZE THE ARTISTIC-PLASTIC OBJECTIVES IN THE GENERAL EDUCATIONAL SYSTEM

TEODORA HUBENCO¹,

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

CZU 37.091.321

37.016:7

În articol se subliniază importanța lecției ca formă principală de realizare a obiectivelor artistico-plastice în învățământul general. Sunt identificate elementele predării-învățării concentrate într-o lecție: conținutul informațional, obiectivele operaționale, strategiile didactice, mijloacele de învățământ (didactice), particularitățile psihofiziologice ale elevilor, organizarea psihosociologică a colectivului de elevi, personalitatea profesorului etc. Sunt explicate conceptele de sarcină didactică fundamentală sau dominantă, organizarea și proiectarea activităților didactice; sunt definite obiectivele operaționale ale lecției și modul de elaborare a acestora; sunt evidențiați factorii variabili ai lecției (specificul obiectului de învățământ, strategiile didactice utilizate de profesor, locul de desfășurare a lecției, modul de organizare a elevilor etc.).

Cuvinte-cheie: lecție, obiective operaționale, organizarea și proiectarea, strategie didactică, conținut

The article emphasizes the importance of the lesson as the main form of achieving the artistic-plastic objectives within the general learning system. The elements of teaching-learning concentrated within a lesson are identified as follows; the informational content; operational objectives; teaching strategies; teaching aids; the pupils' psycho-physiological particularities; the psycho-sociological organization of the group of pupils; the teacher's personality; etc. In the article are explained the principles of the fundamental or dominant educational task and the design and organization of the didactic activities. The author has defined the operational objectives of the lesson and the way of developing them and highlighted the variable factors of a lesson (the specifics of the object of study, the didactic strategies used by the teacher, the place where the lesson takes place, the way the pupils are organized etc.).

Keywords: lesson, operational objectives, organization and projection, educational strategy, content

Introducere

Instruirea este un proces de lungă durată și se compune din lecții aparte, având fiecare legătură în lanț cu cele precedente. Ca formă de organizare a procesului de învățământ, lecția este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare în vederea realizării finalităților procesului de învățământ. Problema este cum să fie distribuite în timp aceste etape. Savantul Ioan Nicola opinează: „Succesiunea etapelor pe care le incumbă oferă profesorului posibilitatea de a ordona și organiza conținutul informațional în unități mai mici pentru a putea fi asimilate de către elevi, de a folosi o tehnologie și o strategie corespunzătoare în vederea desfășurării optime a activității de învățare, toate vizând, în cele din urmă, realizarea obiectivelor instructiv-educative” [1 p. 437].

Pentru a fi realizate la nivelele superioare de calitate, performanță și eficiență, toate activitățile didactice implică, în mod necesar, organizarea și proiectarea lor. Bontaș I. explică acești termeni în felul următor: „Organizarea reprezintă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și, îndeosebi, formele de activitate didactică. Proiectarea reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a modelelor activităților didactice, în funcție de care vor fi

1 hubencodora@yahoo.com

îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea și, în mod deosebit, formele de activitate didactică” [2 p. 171].

1. Elementele predării-învățării-evaluării

Prin urmare, lecția va concentra într-un tot unitar elementele predării-învățării-evaluării: conținutul informațional, obiectivele operaționale, strategiile didactice, mijloacele de învățământ (didactice), particularitățile psihofiziologice ale elevilor, organizarea psihosociologică a colectivului de elevi, personalitatea profesorului, generalizarea și aprecierea lecției etc., toate fiind subordonate logicii acțiunii educaționale. În continuare vom analiza fiecare element aparte.

Conținutul informațional. Pe baza curriculumului la disciplină se delimitează cantitatea și calitatea informației cu care se va opera la lecția respectivă, ea constituind mijlocul principal pentru realizarea obiectivelor propuse. Predarea presupune acest conținut unei prelucrări pentru a putea fi înțeles și asimilat de către elevi.

Obiective operaționale. În obiective se va arăta ceea ce vom forma sau dezvolta la lecția respectivă și se va putea măsura la sfârșitul activității. De obicei, în definirea obiectivelor operaționale ale lecției se va ține cont de următoarele norme [3 p. 257]:

- un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;
- obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor verbe de acțiune (să deseneze, să descrie, să modeleze etc.);
- fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
- un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- obiectivele trebuie să fie integrate și derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

În acest context, Cucoș C. menționează: „Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecții a fost atins” [4 p. 122].

Strategii didactice. În scopul ordonării și organizării conținutului informațional în unități mai mici pentru a putea fi asimilate mai ușor de către elevi, pedagogul va folosi o tehnologie și o strategie corespunzătoare în vederea desfășurării optime a activității de învățare, toate vizând, în cele din urmă, realizarea obiectivelor propuse pentru lecția respectivă. Astfel că, în demersul didactic, centrul acțiunii devine elevul, și nu predarea noțiunilor ca atare. Accentul trece de la *ce* să se învețe, la în ce scop și *cu ce rezultate*. „Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere, – notează R. Gagne, – ceea ce va ști elevul după lecție, și nu ceea ce face în timpul ei” [5 p. 90].

2. Etapele de formare a competențelor la elevi

Activitățile didactice la disciplină vor avea un caracter formativ și vor include metode activ-participative. Formarea competențelor la elevi se va efectua în următoarele etape: informarea – consolidarea – aplicarea – crearea.

Informarea. La această etapă are loc transmiterea și asimilarea informațiilor cu scopul formării motivației referitor la tema propusă. Se vor utiliza astfel de metode ca: povestirea, explicația, dialogul, demonstrarea reproducerilor, planșelor didactice, lucrărilor plastice, vizionarea expozițiilor, muzeelor, atelierelor artiștilor plastici etc. Elevii sunt implicați activ în discuția despre noul subiect: ce știu, ce le este cunoscut, clădesc înțelegerea subiectului pe cunoștințele și convingerile anterioare, scot la iveală neînțelegerile anterioare, folosesc limbajul propriu, își exprimă cunoștințele prin vorbire sau exersare practică. Astfel, se stabilește interesul și scopul elevului pentru explorarea noului subiect.

Consolidarea – se desfășoară procesul de asimilare de către elevi a noțiunilor teoretice prin acțiuni practice (exersări, executarea lucrărilor practice), în scopul formării/dezvoltării anumitor competențe în domeniul cognitiv, psihomotor și afectiv.

La această etapă li se explică copiilor ce facem, cu ce facem și cum facem.

Ce facem? – anunțăm subiectul plastic, volumul de lucru (1-2 lucrări), formatul (A4, A3, A2 etc.), tehnica de lucru (acuarelă, guaș, grataj, creion, modelaj etc.), timpul alocat.

În caz de învățare a unei tehnici noi, se vor demonstra elevilor etapele de realizare, posibilitățile materialului, modalitățile de lucru cu ustensilele și vor fi evidențiate eventualele greșeli care pot fi comise. Demonstrăm elevilor un model sau câteva modele-etalon, după necesitate, și lucrări cu greșeli. Nu spunem elevilor *facem o casă*, ci: construim, modelăm, desenăm o casă.

Cu ce facem? – se explică posibilitățile materialelor și ustensilelor propuse.

Cum facem? – se explică cu demonstrări concomitente cum anume se va efectua fiecare operație, procedeu de lucru (tăiere, lipire, aplicare a coloranților, asamblare a detaliilor), reguli de compoziție, amplasarea subiectului în pagină (vertical, orizontal), cerințele față de îndeplinirea sarcinii (criterii de evaluare), prin care mijloace plastice putem arăta, de exemplu, frumusețea unei flori, caracterul vicelan al vulpii etc.

Aplicarea. La această etapă are loc organizarea procesului de predare-învățare, cu scopul de a forma diverse competențe de aplicare a cunoștințelor obținute în activitatea practică (realizarea lucrărilor plastice în diverse domenii, valorificarea materialelor și tehnicilor de artă, comunicarea artistică cu opere de artă). Elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării modului de gândire în procesul realizării lucrărilor plastice. Are loc un schimb de idei între elevi, se dezvoltă capacitatea de exprimare plastică și verbală.

Crearea constă în organizarea condițiilor favorabile de stimulare a creativității elevilor prin experimentarea diverselor tehnici și materiale de artă.

În procesul realizării acestor etape, cadrele didactice vor ține cont de relația dintre particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor.

Mijloacele de învățământ (didactice). În procesul formării competențelor la elevi profesorul va organiza un fond plastic format dintr-un sistem de mijloace didactice, care reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice ș.a., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeelelor de instruire pentru realizarea activităților. El va cuprinde: figuri și corpuri geometrice, jucării, materiale sportive, manuale și ghiduri de educație plastică, albume de artă, reproduceri, obiecte de artizanat și de menaj, insectare, păsări împăiate, unelte de muncă, plante și flori naturale, fructe, legume, modele din ghips, draperii, postamente, materiale și ustensile (acuarelă, guaș, tuș, creioane, pensule etc.).

De asemenea, fondul plastic al unei clase trebuie să conțină și colecții de planșe didactice. Cu ajutorul lor profesorul își concretizează îndrumările și explicațiile verbale asupra problemelor lecției. Dintre acestea pot fi:

- succesiunea etapelor actului desenării: așezarea în pagină, încadrarea în forma geometrică specifică, selectarea mijloacelor de echilibrare și proporționare, a procedeelelor de redare a clarobscurului (valorația), modelarea în culoare etc.;
- tehnici de lucru în diverse materiale de artă;
- gamele coloristice;
- stilizarea etc.

Profesorul va utiliza la lecție materiale didactice adecvate temei și obiectivelor curriculare.

Particularitățile psihofiziologice ale elevilor. În procesul demersului didactic, profesorii vor ține cont de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor. Această relație imprimă o variabilitate și individualitate în dezvoltare proprie fiecărui copil. Tratarea individuală în procesul educațional artistic nu este altceva decât orientarea acțiunii individuale în funcție de profilul psihologic individual al elevului, deoarece orice trăsătură specifică vârstei se va manifesta deosebit într-un caz individual.

Organizarea psihosociologică a colectivului de elevi. Pe parcursul lecției, între elevi se declanșează relații de cooperare sau competiție. Funcționarea relațiilor de cooperare sau competiție depinde, la rândul său, de stilul predării adoptat de profesor, de modalitățile folosite în gruparea elevilor.

Un aspect important în obținerea unor rezultate optime în procesul didactic este alegerea modului de organizare a elevilor: frontal, în grup sau individual. Prin predarea frontală colectivul de elevi se află într-o relație de dependență față de profesor, cu posibilități minime de comunicare între ei. Copiii lucrează concomitent, sub dictarea profesorului, pe etape. Lucrările plastice ale elevilor sunt asemănătoare.

Lucrul în grup se va aplica la asamblarea lucrărilor individuale într-o compoziție mare, în procesul căreia se va ține cont de unitatea de stil, proporție, artistism. Ca subiecte pot fi: „Sat moldovenesc”,

„Acvariu”, „Flota maritimă” etc. Când elevii sunt împărțiți în grupuri mici, au posibilități sporite de interacțiune socială

Lucrul individual este cel mai răspândit și creativ mod de organizare a activităților. Fiecare elev lucrează individual asupra subiectului, ținând cont de etapele tehnologice, materialul și tehnica de lucru. Se accentuează caracterul creator și individual al fiecărei lucrări.

Personalitatea profesorului. În calitate de subiect al acțiunii procesului instructiv-educativ, profesorul se impune prin stilul său de predare. În opinia lui I. Nicola, „...el este cel care, conștientizând imperativele sociale și legitățile psihopedagogice ale procesului de învățământ, asigură condițiile necesare desfășurării lecției în concordanță cu aceste imperative și legități” [1 p. 438].

Generalizarea și aprecierea lecției. Se face analiza conținutului lecției și evaluarea rezultatelor activității copiilor. Are loc evaluarea globală a lecției, menționând aspectele pozitive și negative. Se iau decizii (corecții, restructurări ș.a. însoțite de suport metodic). Se aplică principiul liniilor de perspectivă (ce va fi în viitor → temă nouă, excursie, vacanță, examene etc.). Se oferă elevilor informații despre tema pentru acasă, soluții pentru îndeplinirea ei.

Fiecare lecție include anumite elemente de conexiune inversă, destinate înregistrării și măsurării performanțelor obținute de către elevi. Asemenea elemente sunt întâlnite pe tot parcursul lecției, ca și la finele ei, pentru consemnarea rezultatelor finale. I. Cerghit grupează aceste elemente în trei categorii: **funcțională, structurală și operațională** [6 pp. 18-19].

Funcțională: obiectiv fundamental, obiective cognitive, obiective psihomotorii, obiective afective.

Structurală: profesor, elevi, colectiv, conținut, timp, mediu fizic, relații profesor-elevi.

Operațională: strategii, procese, operații, evaluare, mijloace.

3. Tipurile de lecții

Desigur, structura și conținutul lecției vor depinde de competența pe care dorim să o formăm/dezvoltăm la elevi. Astfel, obiectivul principal al lecției va fi concentrarea și orientarea în același sens a activității profesorului și elevilor. În didactică acest obiectiv este cunoscut sub denumirea de sarcină didactică fundamentală sau dominantă. Asemenea sarcini fundamentale pot fi: comunicarea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi, sistematizarea informației, evaluarea etc. Acest factor constant determină tipul lecției, prin care se înțelege un anumit mod de organizare și desfășurare a acesteia în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale. În cadrul activităților artistico-plastice sunt acceptate următoarele tipuri de lecții [7 p. 24]:

- tipul lecției mixte;
- tipul lecției de comunicare;
- tipul lecției de formare a priceperilor și deprinderilor;
- tipul lecției de recapitulare și sistematizare;
- tipul lecției de evaluare;
- tipul lecției de creație.

Tipul unei lecții nu este o schemă abstractă sau invariabilă și nu poate fi interpretată ca o șablonizare a activității didactice. În cadrul fiecărui tip de lecții putem avea o infinitate de variante, determinate de factori variabili ce intervin în organizarea și desfășurarea lecției. În opinia lui I. Nicola, „...aceeași sarcină didactică dominantă presupune de fiecare dată diverse obiective operaționale ce pot fi realizate prin modalități diferite” [1 p. 440].

În prezent, susține Adriana Nicu, „...eforturile practicienilor și ale cercetătorilor din domeniul educațional se îndreaptă spre identificarea posibilităților de optimizare a lecției. În practica didactică există o multitudine de moduri de organizare și desfășurare a lecțiilor, iar fiecare tip de lecție se concretizează și se realizează prin mai multe variante, determinate de factorii variabili (specificul obiectului de învățământ, strategiile didactice utilizate de profesor, locul de desfășurare a lecției, modul de organizare a elevilor etc.).

Cerințele actuale reclamă reconsiderări la nivelul acesteia sub următoarele aspecte: formularea clară și precisă a obiectivelor lecției, alegerea judicioasă a elementelor de conținut, organizarea metodică a lecției, folosirea unor metode activizate, îmbinarea activității frontale de învățare cu activitățile de învă-

țare în grup sau cele individuale, folosirea eficientă a timpului alocat, realizarea frecventă și integrală a feed-back-ului” [8 p. 66].

Concluzii

În baza celor menționate mai sus, putem concluziona că lecția reprezintă o modalitate fundamentală de organizare a activităților artistico-plactice. În acest context, ea rămâne forma principală prin intermediul căreia informațiile sunt percepute și asimilate activ de către elevi într-un timp determinat, o formă de realizare a obiectivelor artistico-plactice în învățământul general pe calea unei activități intenționate și sistematice.

Referințe bibliografice

1. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie*. București: Aramis, 2000.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: ALL, 1996.
3. VLĂSCLEANU, L. Proiectarea pedagogică. In: *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.
5. GAGNE, R., LESLIE, B. *Principii de design al instruirii*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1977.
6. CERGHIT, I. *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1983.
7. HUBENCO, T., PRISACARU, L. *Educația plastică: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial*. Chișinău: Lyceum, 2011.
8. NICU, A. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2007.

ANALIZA CRITICĂ A SURSELOR BIBLIOGRAFICE LA DISCIPLINA ISTORIA ARTELOR

CRITICAL ANALYSIS OF BIBLIOGRAPHIC SOURCES WITHIN HISTORY OF ART DISCIPLINE

TATIANA RAȘCHITOR¹,

doctor în studiul artelor, lector universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 37.016:7.03:002

002:7.03

În activitatea științifică și didactică desfășurată în cadrul disciplinei istoria artelor plastice apar un șir de probleme de documentare și prelucrare a informației. Soluționarea acestor aspecte nu este doar prerogativa profesorului, ci și a studentului. În procesul de învățare studentul urmează să-și dezvolte continuu capacitatea de a găsi, selecta și analiza informația. În articol sunt punctate principalele probleme întâlnite în procesul de documentare la disciplina istoria artelor și metodele de clarificare a acestora; sunt clasificate și prezentate informațiile și sursele bibliografice specifice disciplinei, dar și tehnicile de dezvoltare a gândirii critice aplicabile în contextul descris. Autorul elaborează 3 activități de învățare, în cadrul cărora au fost analizate 4 probleme de documentare.

Cuvinte-cheie: bibliografie, informație, documentare, istoria artelor plastice, analiză, învățare, gândire critică

In the scientific and didactic activity carried out within the art history module there occur some problems with documentation and information processing. Solving these issues is not only the prerogative of the teacher, but also of the student. In the learning process, the student should continuously develop the ability to find, select and analyze information. The article outlines the main problems encountered in the process of documentation in the art history module and the methods of clarifying them; the author classified and presented the information and bibliographic sources specific to the discipline, but also the techniques of developing critical thinking skills applicable to the described context. She has elaborated 3 learning activities, in which 4 documentation problems have been analyzed.

Keywords: bibliography, information, documentation, art history, analysis, learning, critical thinking

¹ traschitor@gmail.com

Introducere

Lectura selectivă și analiza situației în domeniul istoriei artelor plastice prezintă o parte inerentă a procesului didactic. Identificarea și selectarea surselor bibliografice urmează să fie precedată de o analiză riguroasă a acestora. În istoriografia de specialitate de origine românească, rusă și occidentală există numeroase divergențe, lacune, dar și o multitudine de opinii, care urmează a fi luate în calcul și conciliate. În condițiile contemporaneității, o simplă determinare a incoerențelor și eliminare a vidului informațional de către cadrul didactic este insuficientă. Accesibilitatea și volumul imens de informații solicită antrenarea studenților în analiza critică a surselor bibliografice. Astfel, studentul urmează să fie nu doar ghidat, dar și instruit corespunzător, pentru a fi apt de sine stătător să găsească, să analizeze și să reflecte asupra informației acumulate.

În acest scop, este valoros studiul de sinteză al lui Ernst Gombrich, în care găsim un compartiment consacrat surselor bibliografice occidentale – *notă referitoare la cărțile despre artă* și o prezentare a *bibliografiei pe capitole* [1 pp. 638-654]. O selecție a surselor bibliografice occidentale oferă Nadeije Laneyrie-Dagen, pe compartimente sunt grupate domeniile distincte ca *iconografie, iconologie, genuri, estetica, istoria și teoria artelor* [2 pp. 269-272], acestea cuprind informații din evul mediu până în secolul XX. Date despre publicațiile autohtone găsim în studiul semnat de Rodica Avasiloaie [3]. Totuși, aceste lucrări, nu încearcă să analizeze sau să compare informațiile prezentate în cadrul național și global, și nici nu oferă formule metodico-didactice pentru clarificarea acestor probleme. Din păcate, unele manuale și studii de sinteză consacrate istoriei artelor plastice, publicate în spațiul românesc, nu au referințe bibliografice, autorii acestora nu indică trimiteri la citate în text, fie că le lipsește bibliografia selectivă, toate acestea pun la îndoială veridicitatea informației prezentate. Analiza situației în domeniu a identificat următoarele probleme ale documentării la disciplina istoria artelor plastice:

- 1) date cronologice și sau periodizări variate;
- 2) informații contradictorii, eronate asupra unui termen, probleme și personalități;
- 3) date depășite moral (problema actualizării datelor);
- 4) lipsa informațiilor despre o temă, termen, artist sau stil.

Informațiile și sursele bibliografice la disciplina Istoria artelor

Informațiile examinate în cadrul disciplinei istoria artelor pot fi clasificate după proveniență. Astfel, distingem informații primare (originale) și informații secundare (interpretate). Informația primară poate fi colectată prin contemplarea operelor de artă (surse iconografice – picturi, sculpturi, stampe, desene ș.a.), examinarea documentelor de arhivă și criticii de epocă cu privire la *problema studiată, dar și prin explorarea contextului istoric în care a fost creată opera de artă și colectarea declarațiilor făcute de artist, creator* [4]. Informațiile secundare asupra operei de artă, creației unui artist sau unui stil se conțin în publicațiile științifice, ce oferă o perspectivă academică asupra problemei cercetate.

Sursele de informare pot fi tipărite sau electronice. Sursele tipărite, la care ne vom referi în continuare, la rândul lor, se împart în surse de informare primare, secundare și terțiare. Sursele de informare primară sunt monografiile, manuale, *antologii, tratate, scrieri teoretice, publicații periodice, interviuri, mărturii, manifeste* ș.a. [1 p. 639], sursele de informare secundare sunt compuse din biografia artiștilor și studiile de sinteză, iar sursele de informare terțiare sunt lucrările de referință – dicționare, enciclopedii de artă, albume și cataloage expoziționale, valoroase grație materialului iconografic.

Informațiile și sursele bibliografice tipărite sau digitale, selectate sau propuse, urmează să fie: fiabile, credibile, autoritare, relevante și actuale [5 p. 3]. Printre sursele bibliografice tipărite utilizate în cadrul disciplinei istoria artelor plastice putem numi manualele semnate de autorii români ca Constantin Suter, Adriana Botez-Crainic, George Oprescu, Vasile Florea și Vasile Drăguț; multiple monografiile consacrate artei naționale semnate de Tudor Stăvilă, Ludmila Toma, Constantin Ciobanu, Victoria Rocaciuc, Eleonora Barbas și Gheorghhe Vida; publicații despre arta plastică universală scrise de John Boardman, Erwin Panofsky, Bertrand Jestaz și John Rewald; tratate despre artă plastică semnate de *Vitruviu, Pliniu cel Bătrân, Cennino Cennini, Leon Battista Alberti, Vasili Kandinski* ș.a. [1 pp. 639-641]; interviurile artiștilor și manifestele scrise ale curentelor de avangardă; studii de sinteză asupra istoriei artelor scrise de Ernst Gombrich, Mary Hollingsworth, Jacek Debicki, Jean-Francois Favre, Dietrich

Grunewald, Antonio Filipe Pimentel, Nadeije Laneyrie-Dagen și Paz Garcia Ponce de Leon; biografia artiștilor cuprinsă în publicații de natură diversă ca revistele *Mari pictori* ș.a.; dicționare și enciclopedii compuse de Vasile Florea, Gheorghe Szekely, Vasile Drăguț, Constantin Prut, Ovidiu Drimba, Ion Țușală, Ovidiu Bărbulescu, Irina Cios și Călin Demetrescu; albume de artă, ce cuprind creația integrală a artiștilor și cataloage expoziționale.

Analiza și reflecția critică – tehnici de învățare

Într-o lume în continuă schimbare și supra-informare studentul urmează să examineze critic informațiile și să fie apt să-și construiască propriile realități. În acest context, este vitală abilitatea de a selecta informația și abilitatea de a analiza și a reflecta critic. În exigențele crescânde ale contemporaneității aceste abilități urmează să fie antrenate și dezvoltate sistematic. În mediul universitar dezvoltarea și aplicarea aptitudinilor sus-numite presupune existența unui demers educațional bazat pe scopuri clare și pe principiul de conexiune inversă, în care procesul de învățare eficientă va fi structurat și logic, urmând trei etape consecutive: evocarea, realizarea sensului și reflecția. Prima fază a învățării unei teme noi – evocarea – presupune discuții premergătoare, incursiune în materie și sondaj. În faza a doua, cea a realizării sensului se asimilează informații și idei noi, studentul va interacționa cu textul și va analiza critic sursele bibliografice. În ultima fază, *studentul se va expune asupra dilemei, va plasa în diverse contexte idei și cunoștințe noi, va respinge datele irelevante/false, și va oferi sens critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional cu care se vor confrunta* [6 pp. 4-11].

Studentii pot fi implicați în analiza critică a surselor bibliografice la disciplina istoria artelor prin diverse tehnici de dezvoltare a abilităților de gândire critică. Printre astfel de tehnici putem cita: *argumente pe cartele, cercetarea împărtășită, colțuri, comerțul cu problemă, discuția ghidată, investigația în grup, revizuirea termenilor-cheie și SINELG*. În continuare, vom oferi activități practice ce vor dezbate problemele enunțate în introducere, care prezintă aplicații practice ale tehnicilor de gândire critică. Aceste practici sunt menite să altoiască studentului abilitatea de a găsi, a selecta, a analiza și a reflecta critic informația.

Problema nr. 1. Periodizarea artei Greciei Antice

Activitatea propusă se va baza pe tehnica *argumente pe cartele*, prin intermediul căreia se va forma deprinderea de a găsi argumente valide în diferite surse bibliografice și de a oferi o eventuală soluție, prin formularea argumentelor logice. Activitatea dată are menirea să încingă curiozitatea și spiritul de observație al studenților. În prima fază profesorul face o mică introducere în temă, formulând o întrebare binară, pornind de la două surse bibliografice, de exemplu, Adriana Botez Crainic și John Boardman (cel mai reputat istoric britanic specializat în arta Greciei Antice). Studenții sunt distribuiți în două tabere adverse, egale cantitativ, fiecare indicându-i-se opțiunea pentru care va pleda. Fiecare grupă primește un suport informațional ce constă din fragmente din textul autorilor citați referitor la periodizarea artei antice grecești și un suport iconografic cu reproducțiile și datele operelor relevante (sec. VIII-VI î.e.n.). Studenții, analizând materialul propus, vor formula 3-4 argumente în favoarea poziției susținute de grup. Argumentele discutate și analizate în cadrul grupului vor fi date citirii, în urma căreia cele două poziții se confruntă. Apoi, studenții își vor exprima atitudinea față de subiect, luând în calcul cele mai bune argumente.

Problemele nr. 2 și nr. 3. Stilul gotic în Franța

Pentru dezbateră acestui subiect vom selecta tehnicile potrivite pentru un material bibliografic controversat, cu ajutorul cărora studenții vor sesiza și formula problema. Pentru această activitate propunem tehnica *comerțul cu problema* sau *investigația în grup*. Activitatea se va desfășura conform algoritmului prestabilit. Profesorul enunță tema – *Stilul gotic în Franța*, relatând subiectul după Erwin Panofsky, prin discuții află ce cunosc studenții despre periodizarea stilului gotic și care sunt sursele de documentare. După încheierea discuției premergătoare, profesorul oferă materialul informativ din istoriografia românească – fragmente din manualele de istoria artelor de Adriana Botez Crainic [7 pp. 250-251] și de Constantin Suter [8 pp. 187-188]. Studenții formează, aleatoriu, perechi. Comparând datele furnizate de autori, fiecare grup urmează să elaboreze un tabel (**Tabelul 1**), în baza căreia să identifice 4-5 probleme.

Tabelul 1. Periodizarea stilului gotic în Franța, după Botez-Crainic și Suter.

-	Etapa	Secolul	Exemple	Caracteristici
Botez-Crainic	Goticul lanceolat	-	Catedrala din Chartres, St. Denis, Sens, Senlis	Turle-clopotniță în formă de lance, edificiu desfășurat pe verticală
Suter		sec. XII – înc. sec. XIII	Catedrala din Laon, Catedrala din Chartres, Catedrala Notre Dame din Paris	Linii clare, ogive ascuțite, plan simplu, abside fără absidiole
Botez-Crainic	Goticul radiant	-	Catedrala Notre Dame din Paris	Echilibrul proporțiilor, armonia ansamblului, rozeta pe fațadă
Suter		sec. XIII – XIV	Catedrala din Amiens, Catedrala din Reims, Saint Chapelle din Paris	Ogive mai puțin ascuțite, stâlpi subțiri, ferestrele mai mari, cu decorații în trefle, rozete de dimensiuni mari
Botez-Crainic	Goticul flamboyant	-	Catedrala din Reims, Catedrala din Amiens	Decorul abundent, dominarea golului asupra plinului și acoperirea golului cu fațade
Suter		mijl. sec. XV – înc. sec. XVI	Biserica Sfânta Treime din Vendome	Decorație supraîncărcată și contorsionată, care dă impresia unor flăcări

Analiza datelor din tabel va reliefa următoarele probleme: 1) autorii utilizează termenul *gotic lanceolat*, derivat dintr-o clasificare a goticului francez, realizată în secolul XIX, care s-a bazat pe forma ferestrelor, astăzi acest principiu este considerat greșit (termenul *lanceolat* a ieșit din uz, fiind înlocuit cu *goticul clasic* sau *goticul matur* [9 pp. 86-87]); 2) *goticul timpuriu* (prima jumătate a sec. XII – 1205) nu este numit de autorii români, aceștia îl identifică cu *goticul lanceolat*; 3) termenul *goticul radiant* (fr. *Rayonnant*, 1240-1350) pare, mai curând, abandonat, dar este utilizat de unii autori care îl plasează între *goticul clasic* și *goticul târziu* sau *goticul flamboyant* [9 pp. 88-90]; 4) lipsa datelor cronologice ale perioadelor de referință în manualul lui Botez-Crainic; 5) lipsa datelor referitoare la durata construcției catedralelor citate; 6) divergența în lista exemplurilor citate pentru fiecare etapă; 7) lipsa unor caracteristici clare și unitare ale etapelor evoluției goticului francez; 8) lipsa referințelor și citatelor în text.

Ulterior, perechile formează grupuri de 4 persoane și discută problemele identificate, mai ales în scopul soluționării incertitudinilor și al rezolvării semnelor de întrebare. Pentru eficientizarea procesului, profesorul le face cunoștință cu textul autoritar pe aceeași problemă, semnat de Erwin Panofsky, Jacek Debicki ș.a., și îi îndeamnă să consulte alte surse bibliografice, ca, mai apoi, să înceapă dezbaterile pe seama problemelor înaintate de studenți. Fiecare pereche scrie câteva întrebări sau probleme pe care cealaltă pereche trebuie să le soluționeze/rezolve. Perechile se interoghează reciproc și își analizează răspunsurile. În final, studenții scriu în timp de 5 minute un rezumat al celor învățate, fie elaborează un tabel de sinteză ce prezintă evoluția *stilului gotic* în Franța [6 pp. 35-36].

Problema nr. 4. Informații lacunare

Una dintre cele mai considerabile neajunsuri ale manualelor de istoria artei, semnate de autorii români, este lipsa temelor consacrate artei ruse și artei secolului XX, în special, artei de după 1945, precum și informații modeste și învechite referitoare la arta preistorică, la pictura grecească și romană antică, dar și date contradictorii cu privire la post-impresionism. Aceste incoerențe pot fi înlăturate doar cu ajutorul monografiilor și manualelor publicate în Occident. O parte din acestea au fost traduse recent în română, astfel putem descoperi mozaicul și pictura murală romană în monografia semnată de Joanne Berry și studiul de sinteză de Paz Garcia Ponce de Leon. Printre sursele bibliografice relevante pentru studiul artei din secolul XX, traduse în română, putem menționa cele semnate de Will Gompertz, Catherine Millet, Cristian Nae, Suzi Gablik și Sarah Thornton. Totuși, numeroase monografii consacrate artei moderne și contemporane, precum cele semnate de Terry Smith, Michael Archer, Kelly Grovier și Daniel Birnbaum, urmează a fi destăinuite publicului românesc.

Pentru conștientizarea acestei probleme și altoirea deprinderii de lucru eficient cu sursele bibliografice, vom aplica tehnica *investigația în grup* sau *SINELG*. Textul pregătit pentru activitate poate cuprinde informații despre istoria stilurilor, studiul temelor abordate, tehnici și alte aspecte practice ale artei sau analiza creației unui artist. Propunem un exemplu, selectăm fragmentul intitulat *Mozaicuri*

din monografia Joannei Berry [10 pp. 162-167]. Inițiem studenții în *Harvard referencing style* pe care îl utilizează autoarea. Lecturând textul, studenții vor nota în text cu simboluri convenite: 1) informația pe care o știți sau credeți că o știți; 2) *informația ce contrazice sau diferă de ceea ce știți sau credeți că știți*; 3) *informația nouă pentru dvs.*; 4) *informația pare confuză și reclamă o documentare suplimentară* [6 p. 90]. După ce se încheie lectura, textul *Mozaicuri* se va analiza din perspectiva semnelor aplicate pe margini. Firește, se va insista asupra semnelor ce marchează o informație ce contrazice cu cunoștințele și experiența anterioară a studentului sau o informație confuză. Informațiile și datele suplimentare despre mozaicul roman urmează a fi colectate individual sau în grup din monografia lui Umberto Pappalardo și Rosariei Ciardiello, tratatul *Despre arhitectură* al lui Vitruviu sau *Istoria naturală* a lui Pliniu cel Bătrân.

Concluzii

Documentarea ocupă un rol semnificativ în procesul de învățare. În mediul academic, selectarea surselor de informare urmează să țină cont de autenticitatea, veridicitatea, autoritatea și actualitatea informației, dar și de diverse tipuri de informații și surse: primare, secundare și terțiare.

Pentru eradicarea informațiilor eronate și contradictorii și altoirea practicilor de lucru cu sursele bibliografice în procesul didactic se pot aplica un șir de tehnici de dezvoltare a gândirii critice, precum: *argumente pe cartele, cercetarea împărtășită, comerțul cu problemă, discuția ghidată, investigația în grup, revizuirea termenilor-cheie și SINELG*.

Totodată, având în vedere numărul semnificativ de lacune și incoerențe, precum și lipsa referințelor și citatelor în manualele românești publicate în anii '60-'80 ai secolului XX, se recomandă elaborarea unui manual nou la disciplina istoria artelor plastice, fiind binevenită traducerea în română a monografiilor occidentale semnate de savanți consacrați.

Referințe bibliografice

- GOMBRICH, E. *Istoria artei*. București: ART, 2016. ISBN 978-606-710-329-8.
- LANEYRIE-DAGEN, N. *Pictura – secrete și dezvăluiri*. București: Enciclopedia RAO, 2004. ISBN 973-7932-23-4.
- AVASILOAIE, R. Resurse de informare în procesul de studii și cercetare: repere în domeniul artelor. In: *Studiul Artelor și Culturologie: istorie, teorie, practică*. Chișinău: Notograf Prim, 2016, nr 2, pp. 250–256. ISSN 2345-1408.
- HAJOVSKY, P. *Guide for Writing in Art History* [online]. Georgetown: Southwestern University [accesat 01.11.2019]. Disponibil: <https://www.southwestern.edu/live/files/4166-guide-for-writing-in-art-historypdf>.
- GOUGH, J. The Critical Evaluation of Bibliographic Web Sources. In: *College Quarterly*, Winter 2008. Toronto, 2008, vol. 11, no 1, 6 p.
- TEMPLE, C. et al. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. In: *Supliment al revistei Didactica Pro...* Chișinău: Pro Didactica, 2003, nr. 2(8).
- BOTEZ-CRAINIC, A. *Istoria artelor plastice*. Vol. 1. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2004. ISBN 973-30-2886-X.
- SUTER, C. *Istoria artelor plastice*. Vol. 1. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1963.
- DEBICKI, J. et al. *Istoria artei: Pictură, sculptură, arhitectură*. București: Enciclopedia RAO, 2000. ISBN 973-8175-04-6.
- BERRY, J. *Totul despre Pompei*. București: Enciclopedia RAO, 2008. ISBN 978-973-717-333-1.

COMPOZIȚIA – BAZA PROCESULUI DE DEZVOLTARE A PERCEPȚIEI VIZUALE CREATIVE LA STUDENȚI

COMPOSITION – BASIS OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF CREATIVE VISUAL PERCEPTION IN STUDENTS

ION JABINSCHI¹,

lector superior, master în artele plastice și decorative,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

CZU 75.012/013

159.937.52

Articolul se axează pe prezentarea caracteristicilor compoziției și a percepției acesteia, care necesită gândire, deducție, utilizarea cunoștințelor acumulate în procesul studierii.

Impulsul emoțional de a crea o operă plastică presupune efectul senzorial legat de percepția vizuală, care este acțiunea omului de a percepe lumea prin prisma viziunii artistului. Sistemul ei constructiv este cel mai important, deoarece are loc prin intermediul ochilor studenților, în coerență cu gândirea creativă, reflectată în organele de simț, care ating atât starea sufletească cât și cea psihologică a creatorului.

Asemenea modalitate asigură studentului calea de penetrare în esența procesului de creație artistică, oferindu-i posibilitatea să evolueze de la gând la acțiune, iar imaginându-și structura compozițională – să caute metode de a transforma imaginarul în material.

Cuvinte-cheie: compoziție, bazele compoziției, percepția vizuală, creativitate, armonie, gândire compozițională

The article focuses on presenting the characteristics of composition and its perception, which requires thinking, deducing, the use of the knowledge accumulated in the study process.

The emotional impetus to create a plastic work implies the sensory effect related to the visual perception, which is the human action to perceive the world through the artist's vision. Its constructive system is the most important, because it takes place through the eyes of the students, in coherence with the creative thinking, reflected in the sense organs, which reach both the creator's spiritual and psychological state.

Such a way provides the student with the path of penetration in the essence of the artistic creation process, giving him the possibility to evolve from thought to action – and imagining his composition structure – to look for ways to transform the imaginary into material.

Keywords: composition, basis of composition, creative visual perception, harmony, compositional thinking

Introducere

În arta tuturor timpurilor, dar și astăzi, *compoziția* a constituit o preocupare esențială a creatorilor. Pentru a organiza un spațiu plastic este necesar să se țină cont de două reguli fundamentale ale compoziției: 1) unitate în varietate, 2) varietate în unitate, care pot fi obținute prin studierea teoretică și practică a principiilor tehnicilor și tehnologiilor de executare, cunoașterea materialelor, instrumentelor, precum și a procesului tehnologic în toate fazele sale, de la proiectarea până la finalizarea lucrării concepute.

Subiectul artei moderne a început să fie un element decisiv, el este un pretext de pictură, un mod de transpunere și redare în culori și forme armonizate între ele, pentru a obține un efect emoțional maxim. Astăzi nu mai există teme majore și teme minore, subiecte de tablou pot deveni orice element, obiect sau eveniment: raportul obiectelor între ele, raportul cu intervalul (pauza), ca și ritmul, armonia, culoarea și lumina, orice poate constitui un subiect pentru o creație artistică [1 p. 55], o compoziție bine încheată.

Se simte necesitatea cercetării *percepției vizuale* în procesul pregătirii viitorului specialist. Una din probleme este combinarea mecanică și reproducerea intuitivă a compozițiilor executate de studenții FAPDD, secția Pictura. Autorii literaturii de specialitate recomandă diferite metode, procedee, mijloace,

¹ i.jabinschi@mail.ru; ionjabinschi78@gmail.com

activității întru atingerea obiectivelor în dezvoltarea imaginației și gândirii spațiale, a procesului de dezvoltare a *percepției vizuale creative* la studenți, pentru a putea fi percepute vizual prin intermediul picturii și/sau picturii murale/monumentale. Recomandările se fac aspectual (cum ar trebui de îndeplinit, în cele mai dese cazuri, doar la nivel de teorie), mai puțin multiaspectual, a îndeplinirii nemijlocite în practica de specialitate. Dacă pornim de la premisa că principala unitate didactică la predare-învățare, în special, a dezvoltării *percepției vizuale* a picturii și/sau picturii murale/monumentale, este *practica creării* lucrărilor artistice și că în ea sunt focalizate toate aspectele, o abordare multiaspectuală este necesară. Prin aprofundarea cunoștințelor teoretice și prin permanenta exersare/realizare a mai multor lucrări practice, vom reuși să dezvoltăm la studenți anume abilități ale *percepției vizuale*. În crearea lucrărilor artistice, interconexiunea între stăpânirea tehnicilor și tehnologiilor picturii și/sau picturii murale/monumentale cu resursele psihologice individuale ale studentului are o importanță majoră.

Ce este compoziția?

Există mai multe interpretări ale acestei noțiuni. *Compoziția* este un ansamblu de diverse elemente care alcătuiesc un tot întreg sau modalitatea în care sunt plasate elementele imaginii într-un tablou încât să apară o *armonie* și un echilibru între ele. În timp ce termenul *compoziție* îl folosim când este vorba de organizarea internă a operei plastice, *armonia* presupune ansamblul relațiilor plastice stabilite de artist exact cum dorește el să fie percepute de spectator. Recepționând opera de artă vizuală, se impune o relație intimă între unitate și diversitate, relație care acționează asupra spectatorului prin sensibilizarea atenției, spiritului, intuiției și ne sugerează noi direcții de cunoaștere, dar și de idei inedite [2 p. 3].

Dacă *Compoziția* presupune organizarea într-o formă unitară a diverselor elemente pe un suport sau într-un spațiu plastic, atunci aceste elemente pun în valoare mijloacele de expresie a limbajului plastic: 1) punctul, linia, forma plană (bidimensională), forma volumetrică (tridimensională), valoarea și culoarea; 2) mijloacele de expresie specifice artelor plastice: contrastul, ritmul, armonia, proporția, echilibrul, simetria, asimetria, suprapunerea, juxtapunerea, paginația, structura [3 p. 3]. Pentru a elabora o lucrare artistică cu ajutorul mijloacelor de expresie a limbajului plastic, creatorii realizează un număr impunător de schițe pentru compozițiile sale, folosind diferite scheme (structuri).

Un rol important în dezvoltarea gândirii compoziționale a studentului îi revine procesului de studiu (dar și lucrului individual), care are scopul de a descoperi și dezvolta calitățile individuale și unice ale viitorului pictor, de a-i dezvolta creativitatea, spiritul de observație și imaginația artistică.

Fiind unul dintre elementele de bază ale educației, gândirii și imaginației artistice, *compoziția plastică* va ajuta la crearea și formarea unei vaste și bogate culturi artistice, de asemenea, va contribui la:

- dezvoltarea măiestriei studentului;
- dezvoltarea unei gândiri independente și a capacității de a judeca și a aprecia orice operă de artă, de a fi capabil să deosebească o lucrare de artă autentică, valoroasă de un produs îndoielnic, de prost gust și de a merge în pas cu cerințele timpului.

Mijloace plastice care duc la formarea unei viziuni compoziționale originale

Compoziția, ca disciplină predată în cadrul Facultății Arte Plastice Decorative și Design, dezvoltă competențe tehnice și estetice, antrenând, totodată, toate aspectele – de la elaborare până la transpunerea lor în material. Având un caracter interdisciplinar, disciplina respectivă presupune o aprofundare a cunoștințelor în vederea formării profesionale a viitorului artist plastic, necesită intercalarea cunoștințelor și experiențelor acumulate în cadrul diferitor discipline. Vorbind despre *Compoziție*, este necesar să începem cu *Bazele compoziției*, care constituie temelia cunoștințelor despre *armonia* cromatică și plastică. Unitatea diverselor variante, sincronizarea diferitor module plastice pe care le observăm într-o operă de artă se obține prin mobilitatea de organizare sau structurare a compoziției. *Bazele compoziției* presupun:

- identificarea elementelor, mijloacelor și a limbajului plastic în contextul interacțiunii între stiluri, curente artistice, forme și idei, dar și efectele vizuale produse de natura materialelor și tehnicilor plastice folosite;
- aplicarea unor principii și legități de organizare a componentelor limbajului plastic în anumite structuri și cadre plastice;

- formarea unei culturi artistice temeinice și o cultură generală corespunzătoare;
- familiarizarea studenților cu legăturile fundamentale ale artelor decorative;
- familiarizarea studenților cu mijloacele de organizare a formei artistice, însușirea temeinică a cărora contribuie nemijlocit la elaborarea unor proiecte inedite și integre, expresive și, în cele din urmă, profesioniste;
- familiarizarea cu noțiunile de complet, complex, integru, ansamblu, dar și cu procedeele artistice aplicate în procesul de armonizare a compozițiilor decorative;
- familiarizarea cu noțiunea de mișcare în natură și artă;
- dezvoltarea aptitudinilor creative și plastice, crearea unei viziuni estetice noi și educarea simțului pentru formă, linie și culoare, studierea principiilor de organizare compozițională a suprafeței imaginare, dar și a procedeele de transformare plastică, studierea și descoperirea efectelor în procesul de modificare a culorilor;
- dezvoltarea simțului culorii, a gustului estetic, a imaginației și a sensibilității cromatice.

Studiul culorii, care este important în crearea *compoziției* și în dezvoltarea *percepției vizuale* la studenți, înseamnă: istoria provenienței culorilor, a modalităților de schimbare a nuanței lor sub influența sursei de lumină, rezultatul amestecării culorilor (atât fizic cât și optic) între ele, efectele oculare, influențele fizico-psihologice. Datele esențiale despre percepția culorii se bazează pe studierea chimiei, fizicii, fiziologiei, psihologiei, istoriei artelor, esteticii, filozofiei etc., de unde rezultă și sistemul specific al științei despre culoare.

Efectuarea practică a exercițiilor va forma deprinderile de lucru cu paleta de culori și va dezvolta sensibilitatea ochiului la perceperea acestora și modificării ei într-o structură compozițională, în dependență de sursa de lumină; va ajuta la organizarea armonioasă a compoziției, indiferent de specificul specialității, folosind suprapunerea, juxtapunerea culorilor, facturarea, ruperea tentei, contrastele și alte principii de modificare a culorilor.

Dezvoltarea percepției vizuale la studenți prin prisma compoziției

Procesul de cunoaștere senzorial – *percepția vizuală* – este o formă de reflectare a realității în conștiința omului, prin care înțelegem un proces ce fixează un obiect în limitele câmpului vizual, inclus în realizarea ideilor originale cu utilizare și semnificație specială. *Percepția vizuală* nu este o vizualizare a obiectului, ci, dimpotrivă, este un proces conștient orientat și organizat, care implică nenumărate acțiuni de măsurare, grupare, descompunere, recompunere, clasificare, transformare într-o compoziție, care conduc la dezvoltarea capacităților creative, incluzând viziunea proprie asupra obiectului/imagini vizualizate, gândirea analitică, spațială, capacitatea de transferare a cunoștințelor, activitatea logică de concluzionare.

Factorul cel mai important pentru *percepția vizuală* a oricărei opere de artă este aceea de a avea o sursă de lumină, pentru a fi posibilă sesizarea compoziției concepute. Rudolf Arnhem afirmă: „*Rareori ni se oferă vreo creație nouă pe care am fi dispuși s-o acceptăm ca artă autentică. ... Am neglijat darul nostru de a înțelege realitatea prin intermediul simțurilor. Conceptul este rupt de percept, iar gândul se mișcă printre abstracțiuni. Ochii noștri au fost reduși la rolul unor instrumente de identificare și măsurare; în consecință, suferim din cauza unei sărăcii de idei care să poată fi exprimate în imagini și din cauza incapacității noastre de a descoperi sensul celor văzute. ... Un simplu contact cu capodoperele nu este destul. Mulți oameni vizitează muzee și adună volume de reproducere fără să capete acces la artă. Capacitatea noastră înăscută de a înțelege cu ajutorul ochiului a adormit și trebuie redeșteptată*” [4 p. 15].

Elucidarea/clarificarea/ reprezentărilor spațiale este un proces de reconstrucție geometrică a compoziției, fie închisă, deschisă, pe verticală, diagonală, în formă de pătrat sau cerc ș.a. și se realizează prin proiectarea secțiunii de aur, a centrului de interes, a scenelor centrale și secundare etc. Astfel de tipuri de probleme sunt complicate/dificile, pentru că studenții nu posedă suficientă practică de *percepere vizual-spațială* a ansamblului. Acest efort se bazează pe o calitate fundamentală care constă în însușirea psihicului de a reflecta senzorial impresiile obiectelor realității. Este un proces activ, reflector, determinat de scopul și problemele activității subiectului.

Dezvoltarea percepției vizuale, ca rezultat al adaptării realității tridimensionale, constituie un demers de proiectare geometrică de aceeași esență ca procesul vizualizării. A vedea o compoziție artistică sau scenă murală înseamnă a o avea în limitele câmpului vizual și a o putea fixa [5 p. 13].

A fi spectator al unui fenomen ce se prezintă în planul vizual înseamnă a avea capacitatea de a vedea ceea ce privești. Există o deosebire esențială între a privi și a vedea. A „privi” este un act de percepere fiziologică a semnalelor optice provenite de la un obiect sau fenomen natural, a „vedea” este un act de pricepere a ceea ce a fost perceput, „este capacitatea de a conferi o semnificație spirituală structurii materiale căpătate de privire”. Citându-l pe Pablo Picasso, *mulți privesc, puțini văd*, reiese că percepția vizuală este un proces de judecată a cunoașterii, o aptitudine care trebuie formată. După cum remarcă R. Arnheim, înțelepciunea privirii este vederea care s-a dovedit o receptoare cu adevărat creatoare a realității – imaginativă, ingenioasă, subtilă și plină de frumusețe, care face din văz un organ al explorării cunoașterii și interpretării lumii [4 p. 19].

Prin educația vizuală a compoziției se urmărește atât activizarea, mobilizarea tuturor factorilor vizuali cât și realizarea posibilă a interrelațiilor dintre capacitatea funcțională reală a vederii și a vederii periferice, punându-se accent pe:

- dezvoltarea atenției vizuale (pentru a atrage atenția la centrul compozițional în lucrări/picturi);
- dezvoltarea schemelor perceptivă (pentru organizarea structurilor/schemelor compoziționale cu ajutorul secțiunii de aur);
- dezvoltarea coordonării vizual-motorii (în timpul lucrului cu modelul, studentul trebuie să fie cu un ochi pe model, iar cu altul – pe lucrarea pe care o execută);
- dezvoltarea memoriei vizuale operative și a celei de lungă durată (de a putea observa starea psiho-senzorială a naturii/modelului și de a o reda/recrea după memorie).

În proiectarea și realizarea activităților *dezvoltării percepției vizuale* este necesar să se ia în considerare și unele repere psiho-fiziologice ale explorării vizuale. Realizarea cât mai precoce a celui mai complex proces – *percepția vizuală* – este condiționată de mai mulți factori:

- câmpul vizual, respectiv, spațiul pe care-l poate percepe ochiul când privește un obiect fix (modelul/natura);
- sensibilitatea luminoasă sau capacitatea de a diferenția diferite intensități de lumină;
- sensibilitatea cromatică sau capacitatea de percepție a culorilor fundamentale (gama cromatică, caldă, rece sau contrastantă în care se va executa lucrarea după model);
- vederea binoculară, respectiv, capacitatea de a percepe reliefurile și percepția distanțelor.

Studiul teoretic și practic în psihologia percepției ne-a condus la câteva ipoteze care reprezintă baza metodologică a cercetării noastre, unde percepția vizuală:

- se dezvoltă în procesul realizării proiectelor compoziționale și dobândește particularitățile caracteristice ale acesteia;
- este strâns legată de gândire și comunicare;
- în instruirea compoziției este un proces activ care poate fi dirijat și dezvoltat;
- permite obținerea unor rezultate mai performante în activitatea lor profesională [5 p. 32].

Concluzii

În concluzie, menționăm că orice compoziție creată trebuie să poarte un mesaj, să constituie un mijloc de comunicare între om și natură, între oameni. Simplitatea obiectelor implică nu numai aspectul vizual în sine și prin sine, dar și relația dintre imaginea văzută și mesajul pe care opera de artă îl transmite.

Perceperea vizuală este o componentă de bază a creativității care, la rândul său, presupune crearea în mod independent a noi imagini și idei de o anumită valoare. Aceste idei pot fi transpuse în produse specifice activității artistice, produse reale ori pur mintale, constituind un progres în plan social.

Astăzi, într-o lume în continuă schimbare și supra-informare, subiectul artei moderne a început să fie un element decisiv, el este un pretext de pictură, un mod de transpunere și redare în culori și forme armonizate între ele, un maxim efect emoțional. Pentru studenți, subiectul unui tablou poate deveni orice element, obiect sau eveniment: raportul obiectelor între ele, raportul cu intervalul (pauza) ca și ritmul, armonia, culoarea și lumina, orice, poate constitui un subiect pentru o creație artistică. Dar, studentul

trebuie să fie apt să examineze minuțios informațiile și să-și construiască propria realitate. Astfel este esențială îndemânarea de a distinge informația și a analiza metodic/științific propriul univers.

Fiind unul din elementele de bază a educației, gândirii și imaginației artistice, compoziția plastică va ajuta la crearea și formarea unei vaste și bogate culturi artistice, va duce la dezvoltarea măiestriei studentului, la formarea unui bagaj trainic de cunoștințe teoretice și practice, și a unui orizont larg de cultură generală a viitorului artist plastic.

Dezvoltarea percepției vizuale în cadrul disciplinei *Compoziția* constituie un proiect întocmit în baza unei concepții clare, care aspiră spre înțelegerea anturajului, mediului, pătrunderii în esența lucrurilor, fără de care nu poate avea loc manifestarea acțiunilor creativ-compoziționale.

Referințe bibliografice

1. JABINSCHI, I. Dezvoltarea percepției vizuale la studenți prin prisma picturii. In: *Învățământul artistic – dimensiuni culturale: conf. șt. intern.* 20 apr. 2018: tez. lucrărilor. Chișinău: Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, 2018, pp. 55–56. ISBN 978-9975-84-061-3.
2. CAPRIAN, I. et al. *Bazele compoziției: curriculum pentru ciclul I de studii universitare – Licență: codul și denumirea specialității: 0213.1 – Pictura.* Chișinău, 2019.
3. JABINSCHI, V. et al. *Compoziția: curriculum pentru ciclul I de studii universitare – Licență: codul și denumirea specialității: 0213.1 – Pictura.* Chișinău, 2019.
4. ARNHIEM, R. *Arta și percepția vizuală – o psihologie a văzului creator.* București: Meridiane, 1979.
5. RĂILEANU, V. *Dezvoltarea percepției vizuale la studenți în procesul studierii disciplinelor grafice (în baza materialului cursului de geometrie descriptivă și desen tehnic)* [online]: tz. doct. în pedagogie. Chișinău, 2006 [accesat 15.02.2016]. Disponibil: <http://documents.tips/documents/dezvoltarea-perceptiei-vizuale-la-studenti-viorica-raileanu.html>.

ТВОРЧЕСТВО ЛИ БАО ЙИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЦЗЯНЬЧЖИ

CREAȚIA PICTORIȚEI LI BAO YI: CĂI MODERNE DE DEZVOLTARE A TEHNICII JIANZHI

THE CREATION OF PAINTER LI BAO YI: MODERN WAYS OF THE JIANZHI TECHNIQUE DEVELOPMENT

ЦЗУНЮ ЯНЬ¹,

магистр искусствоведения,
аспирант Белорусской государственной академии искусств

CZU 745.54(52)

Статья посвящена рассмотрению вопросов влияния традиционного творчества на современное искусство. На примере китайских вырезок из бумаги – цзяньчжи, показано как традиционные темы и приёмы работы с материалом используются в творчестве современных авторов. Ли Бао Йи является известной художницей, которая создаёт концептуальные работы на тему взаимовлияния природы, технологий и современного урбанизированного социума.

Ключевые слова: цзяньчжи, традиции, современное искусство, выставка

Articolul de mai jos investighează domeniile de influență ale creativității tradiționale asupra artei contemporane. În baza exemplelor tehnicii decupării din hârtie jianzhi, se demonstrează cum pot fi aplicate temele și tehnicile tradiționale în creația artiștilor contemporani. Printre aceștia se află și Li Bao Yi, pictoriță japoneză consacrată, care își realizează lucrările conceptuale axate pe tematica interacțiunii dintre natură, tehnologie și aspectul modern al urbanizării.

Cuvinte-cheie: jianzhi, tradiție, artă contemporană, expoziție

¹ yanzongyou@qq.com

The article below investigates the areas of influence of traditional creativity on contemporary art. Based on the examples of the jianzhi paper cutting technique, it is demonstrated how traditional themes and techniques can be applied in the creation of contemporary artists. Among them is Li Bao Yi, a well-known Japanese painter, who creates her conceptual works focused on the theme of the interaction between nature, technology and the modern aspect of urbanization.

Keywords: jianzhi, traditions, contemporary art, exhibition

Введение

Традиции китайских вырезок из бумаги (цзяньчжи) имеют многовековую историю и тесным образом связаны с традиционными праздниками и обрядами, образами из народной и городской культуры. Однако, и в современном поле искусства традиции цзяньчжи сохраняют актуальность и ищут новые способы художественной выразительности. Современное китайское цзяньчжи не анонимное, а связано с творчеством конкретных художников.

История генезиса и развития цзяньчжи

В Китае, традиция вырезания узоров из тонких материалов, которые были популярны до изобретения бумаги, зародилась еще в ранний период Чуньцю (770 год до н.э.). Это заложило основу для появления искусства цзяньчжи – вырезок из бумаги. Изобретение бумаги в Китае стало официальным началом традиции вырезания из бумаги. Со времён северных династий люди использовали бумагу для вырезания различных красивых узоров [1].

В период правления династии Тан искусство цзяньчжи стремительно развивалось, появлялись все новые и новые узоры для вырезки из бумаги. В период Сун бумажная индустрия достигла высокого уровня, что благотворно повлияло на развитие искусства бумажного вырезания. В период правления династии Сонг бумажные узоры использовались в разных областях, на их основе появлялись профессиональные искусства, например, теневой театр. Самое большое достижение этого периода – фарфоровые изделия с использованием бумажных шаблонов. Заготовки фарфоровых изделий декорировались при помощи вырезанных узоров, а затем бумага удалялась, и производился обжиг [2].

В эпоху династии Мин и Цин народное творчество вырезания из бумаги становится все более распространенным – появляются декор в виде цветов на бумажных фонарях, узоры на различных поверхностях и узоры для вышивки. Все они выполнены с помощью цзяньчжи. Однако, в этот период традиционные китайские бумажные вырезки чаще всего используются в качестве домашнего декора, чтобы украсить интерьер жилья [3].

В 1950-е годы государство придавало большое значение этому народному искусству, проводя крупномасштабные исследования, собирая и проводя специальные выставки с участием местных мастеров и научно-исследовательских центров. Эти выставки познакомили людей с народными художниками и их работами. В 1950-х годах было опубликовано много книг, посвящённых вырезке из бумаги. Они раскрывали специфику коллекций региональных работ по вырезанию из бумаги или творчества отдельных мастеров. Это были чрезвычайно ценные материалы для обучения и исследований. Газеты и журналы также публиковали много репрезентативных бумажных узоров, что поддерживало интерес к изучению искусства цзяньчжи по всей стране.

Творческий путь Ли Бао Йи

Художница «по бумаге» Ли Бао Йи, родилась в Гонконге. Начала заниматься живописью и каллиграфией в раннем детстве. Окончила факультет изобразительного искусства Китайского университета Гонконга. В 1993 г. она переехала в Соединенные Штаты Америки в качестве художника и получила первую степень магистра изящных искусств в Калифорнийском университете в Беркли.

Художественные образы в работах Ли Бао Йи наполнены напряженностью и противоречием между нашей одержимостью городом и стремлением к природе. Художница стремится отразить особенности современного социума. Несмотря на то, что мы часто обращаемся к природе, когда стремимся к спокойствию и равновесию, в нас «живёт» склонность к чрезмерному развитию и строительству новых искусственных структур. Произведения из бумаги Ли Бао Йи от-

ражают то, что мы делаем с окружающей средой при помощи наших машин и технологий, и что природа делает с нами в ответ.

Ли Бао Йи создает все свои работы на сюаньской (рисовой) бумаге, которая характерна для традиционного китайского наследия. Знакомство с бумагой как материалом для произведений искусства началось у художницы с детства: сначала это была каллиграфия, потом живопись и рисунок. В каком-то смысле ее практика является естественным продолжением этих ранних форм, она думает о «разрезанной» бумаге как о рисовании ножом и как о каллиграфии в живописи.

Исторически сложилось так, что вырезание из бумаги в Китае было художественным ремеслом, которым занимались обычно женщины. Работы отражали повседневную жизнь женщин и часто наполнялись образами фермерского и деревенского быта. Хотя эти работы и требовали большого мастерства, в отличие от признания и популярности каллиграфов или пейзажистов, конечный продукт всегда был анонимным: имя автора не было известно.

Работы из бумаги Ли Бао Йи полностью отличаются от традиционных техник резки бумаги: сначала, используя графические редакторы на компьютере, делается цифровой шаблон, а затем бумага обрезается и комбинируется для завершения художественного объекта. Произведения современной китайской художницы очень гармоничны и женственны. Образы и сюжеты ее работ отражают жизнь городов, но они и сохраняют связь с китайскими традициями через изображения цветов и птиц, природных пейзажей. Замысел Ли Бао Йи состоит в том, чтобы объединить все элементы. Она рисует картину своего сердца, которая отражает её индивидуальное художественное видение, поэтому не все люди могут понять ее работ. Работы кажутся очень простыми, но с глубоким художественным смыслом и исполнены с высоким мастерством.

Выставочная деятельность Ли Бао Йи

Выставочная деятельность Ли Бао Йи достаточно активная, она имела выставки на ведущих выставочных площадках Америки: *Музей Ремесла Фуллера* (Массачусетс), *Музей искусств Невады*, *Музей Современного искусства Mesa* (Аризона), *Бруклинский художественный музей*, *Музей Шелберн* (Вермонт) и т.д. Приведём в качестве примеров описание её проекта *Стул* и нескольких отдельных работ, являющихся программными в её творчестве.

Проект *Стул*, 2006 г. Ли Бао Йи вырезала вручную около восьми сотен складных стульев и прикрепила их к стеклянным окнам и дверям галереи 709 Penn в самом центре культурного района Питтсбурга. Сквозь стекло витрин галереи были видны перекрывающиеся «слои» городской жизни: тротуары, двухполосное движение, здания и пешеходы. Световая игра и эффект тени постоянно менялись в течение дня. Художница заинтересовалась складными стульями из-за их темпоральности и мобильности, которая обеспечивает как физический, так и психологический комфорт для путешественников в ожидании приключений. В Питтсбурге существует распространенная практика установки складных стульев на улицах, чтобы претендовать на парковочные места. Широкий диапазон типов и конструкций складных стульев, является отражением разнообразия личностных характеристик и вкусов их потребителей.

Работа *Цунами*, 2009 г. В этой работе также отражен авторский и художественный стиль китайской художницы. Она соединяет предметы вместе с элементами моря: волны, рыбы, лодки, медузы, птицы. Персонажи и фрагменты города в комбинации с природными элементами вместе образуют своеобразную картину мира. Эта работа является типичным монохромным произведением «бумажного искусства» белого цвета. Использование комбинированного подхода в композиции, преувеличенная деформация форм, а также знание и следование законам композиции (симметрия, баланс, линия) направлены на выражение художественной мысли автора. Изображения предметов преувеличены, лаконичны, изящны, наполнены ритмом. Художница показывает характер предметов, используя линии. Эта работа отражает противоречия между человеком и природой. Нам необходимо для жизни природное окружение, но, человечество, ориентируясь на экономическое развитие, разрушает естественную окружающую среду, от которой мы зависим. Волны цунами напоминают зрителю о необходимости защищать единственное пространство, в котором мы живем.

Фон, 2012. Эту работу Ли Бао Йи создаёт 2012 году для выставки немецкой компании производителя модной одежды Хьюго Босс. Данная коллаборация с дизайнерами моды отражает декоративное и коммерческое значение декупажных работ, в современном культурном поле. Традиционные китайские вырезки из бумаги в качестве фона для демонстрации современной одежды, отражают слияние традиций и современности. На работе показаны цветы персиков, их изображение лаконичное, линии мягкие и ровные, изображение выразительное.

Рис, 2012 г. В данном произведении изображен растущий рис, автор использует реалистичные методы для показа растений. Внимательно всмотревшись в это произведение из бумаги, мы можем заметить, изображения высотных зданий на дальнем плане. Это очень характерно для стиля художника: показ противоречия человека и природы. Это монохромная вырезка из бумаги, она очень сбалансирована, нежна и красива. Равномерная толщина линий, образует сильный декоративный эффект.

Выводы

Подобно своим предшественницам – народным мастерицам по вырезанию бумажных узоров – Ли Бао Йи тоже размышляет о своем накопленном опыте. Однако, её творчество сильно отличается от традиционного цзяньчжи. Современная художница не прячется за анонимностью, она смело может создавать то, что выражает ее индивидуальность, и отражает ее социальные и политические взгляды. Таким образом, рождаются произведения единственные в своем роде, а их концептуальная ориентированность «приближает» традиционное ремесло к изобразительному искусству. Для нее важно признать корни этой практики, в то же время заново изобретая форму искусства и создавая что-то радикальное и современное.

Библиографические ссылки

1. Традиционная китайская техника «цзяньчжи» (вырезание из бумаги) [online]. В: *Две империи: клуб восточной культуры*. 01.03.2016 [accesat 26 feb. 2019]. Disponibil: <http://dveimperii.ru/articles/traditionnaya-kitaiskaya-tehnika-tszyanchzhi-vyrezanie-iz-bumagi>.
2. Молодой китайский мастер создает неповторимые фигуры из бумаги [online]. В: ЭКД: [site], 13.09.2015 [accesat 22 feb. 2019]. Disponibil: <http://ekd.me/2015/09/paper-work/>.
3. Художественные вырезки «цзяньчжи» [online]. В: *Новости Китая*: [site]. 21.04.2009 [accesat 28 feb. 2019]. Disponibil: [Chinanews.Ru//http://www.chinanews.ru/news/special/1515-21042008.html](http://www.chinanews.ru/news/special/1515-21042008.html).

METODELE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ APPLICATE ÎN CADRUL PICTURII FIGURATIVE

METHODS OF SCIENTIFIC RESEARCH APPLIED IN FIGURATIVE PAINTING

LILIANA PLATON¹,

lector universitar, doctorandă,
Universitatea Tehnică a Moldovei

CZU 75:001.891

În urma analizei situației existente în domeniul științific al picturii figurative, se evidențiază multiple lipsuri, goluri sau incertitudini, care motivează procesul de cercetare și elaborarea unor metodologii specifice. Vizorul metodologic se concentrează pe sumarea și structurarea criteriilor de analiză a picturii figurative, reieșind din aria sau sfera influență în contemplarea imaginii plastice. Totalitatea acestora este structurată în două mari compartimente considerate categorii ale formei și mesajului din cadrul imaginilor figurative. Metodologia propusă oferă o consecutivitate deductivă în procesul de investigare a

1 platonliliana@yahoo.com

picturii figurative, prin care, pe de o parte, se evidențiază cele mai importante probleme științifice în domeniu, iar pe de alta se pronunță cele mai semnificative, importante sau notorii valori promovate prin figurativ.

Cuvinte-cheie: pictură figurativă, compoziție monofigurativă, bifigurativă, multifigurativă, formă, mesaj

The analysis of the existing situation in the scientific field of figurative painting reveals multiple shortcomings, gaps or uncertainties, which motivate the research process and the development of specific methodologies. The methodological viewfinder focuses on summing and structuring the criteria for the analysis of figurative painting following from the area or sphere influencing the contemplation of the plastic image. All these are structured in two large compartments considered categories of the form and message within the figurative images. The proposed methodology provides a deductive sequence in the process of investigating figurative painting, by which, on the one hand, the most important scientific issues in the field are highlighted, but on the other hand, the most significant and important values promoted by figurative painting are pointed out.

Keywords: figurative painting, monofigurative composition, bifigurative, multifigurative, portrait, shape, message

Introducere

Fenomenul reprezentativ al figurativului cuprinde o arie vastă în contemplarea imaginii plastice, formând un sistem de redare a conținutului prin funcțiile și rolul său în tablou.

Studiul figurativului din opera plastică implică toate metodele de cercetare cunoscute domeniului artelor plastice, printre care: analiza, sinteza, esențializarea, metoda istorico-teoretică, comparativă, istorico-comparativă, deductivă, inductivă etc. Utilizând metodologia generală de cercetare, putem evidenția etapizat problemele cu care se confruntă sau le gestionează figurativul în tablou. Pentru o înlesnire mai amplă a acestora, este nevoie de elucidat inițial referința semantică a termenului și aria de reprezentare plastică, ținând cont de practica și percepția anterioară. Cercetarea deductivă a întregului proces de manifestare a picturii figurative va favoriza evidențierea celor mai importante criterii de apreciere, asamblate într-o metodologie specifică proprie obiectului de studiu (imaginii figurative).

Prezentarea picturii figurative

Privită la general, pictura, ca gen al artelor plastice, se manifestă prin trei forme importante de reprezentare tehnică (**Tabelul 1**).

Tabelul 1. Tipuri ale picturii.

Pictura monumentală – vitraliu, frescă și mozaic	Pictura decorativă – pe vase sau materiale textile	Pictura de șevalet – tabloul tradițional, icoana și miniatura
--	--	---

Sursa: cercetare, deducție științifică personală.

Din clasificarea generală a picturii focusăm atenția asupra picturii de șevalet cu tabloul tradițional. În cadrul segmentului propus, distingem două direcții de reprezentare plastică care, conform cercetătorului francez P. Francastel [1], configurează două mari compartimente sau direcții de reprezentare plastică (**Tabelul 2**).

Tabelul 2. Direcțiile de reprezentare a picturii de șevalet.

Figurativ – cu amplitudinea semantică largă referitoare la forme recunoscutibile raportate, mai mult sau mai puțin, la realitate, păstrând asiza formelor la marginea de jos a cadrului	Abstract sau nonfigurativ, ceea ce se referă la un sistem de semne care neagă elementele lumii vizibile raportate compozițional la cele patru cadrane ale tabloului
---	---

Sursa: Francastel, Pierre. *Realitatea figurativa*. București: Meridiane, 1972.

Din cele două direcții de reprezentare plastică este selectată direcția figurativă, în cadrul căreia distingem mai multe tipuri formale sau obiecte de reprezentare (**Tabelul 3**).

Tabelul 3. Formele de reprezentare plastică în direcția picturii figurative.

Forme geometrice	Figuri antropomorfe	Flora și fauna naturii	Forme neînsuflite
------------------	---------------------	------------------------	-------------------

Sursa: cercetare, deducție științifică personală.

Din această clasificare focusăm vizorul cercetării la categoria figurilor antropomorfe, în care se situează imaginea plastică a figurii umane și animale, numită în domeniul științific reprezentare figurativă.

În acest caz, termenul figurativ se referă la amplitudinea semantică mai îngustă, concentrată pe imaginea figurii umane. În acest context, distingem cele două arii majore de subiecte laice și religioase, diferențiate sub aspect tematic, reprezentativ și tehnic, însă fără a intra în detalierea acestora, pentru o direcționare a vizorului de cercetare spre categoria laică. În cadrul acestei categorii identificăm șirul de genuri tradiționale ale picturii stabilite prin conceptele academiste și confirmate la începutul sec. XX [2 p. 24] (**Tabelul 4**).

Tabelul 4. Genurile picturii laice.

Scena istorică	Scena de gen	Portret	Peisaj	Natura moartă
----------------	--------------	---------	--------	---------------

Sursa: Nadeije, Lanerie-Dagen. *Pictura – secrete și dezvăluiri*. Enciclopedia RAO, București, 2004.

Din componența genurilor tradiționale ale picturii laice se pronunță câteva mai importante sau mai frecvent utilizate pe parcursul istoric și anume – cele cu reprezentarea imaginii figurative din scene istorice, de gen, compoziții tematice și portrete. Aceste genuri completează perfect reprezentarea figurativă a picturii laice de șevalet în formula clasică. Însă, limitele genurilor se dizolvă consecutiv [3 p. 23] printr-un proces ce se manifestă diferit în diverse țări și culturi, în pictura națională inițiază subtil în anii '60 ai sec. XX, pronunțând treptat o structurare a reprezentărilor umane într-o categorie comună a compozițiilor figurative. Determinarea cadrelor figurative prin categoriile de gen este utilizată ulterior ca o platformă de bază de la care evoluează formula interpretativă a figurativului.

Analizând principiile de structurare plastică a cadrelor figurative, se disting câteva tipologii de coordonare compozițională a figurii umane în cadrul plastic, în urma cărora cercetătorul rus Nicolae Volkov [4 p. 170] propune o clasificare pe trei compartimente distincte (**Tabelul 5**).

Tabelul 5. Clasificarea compozițiilor figurative.

Monofigurative – prin cadrarea unei singure figuri	Bifigurative – prin cadrarea relației comunicative a două figuri	Multifigurative – prin cadrarea relației a trei sau mai multe figuri
--	--	--

Sursa: Волков, Н. Композиция в живописи. Москва: Искусство, 1977.

În dispunerea *monofigurativă* personajul interpretat sugerează un monolog introspectiv, reflectat prin prisma gândurilor, meditațiilor și imaginațiilor sale, ce îl prezintă ca un creator și făuritor al strategiei sale cognitive și afective. Conceptul reprezentativ al compoziției unifigurative se diferențiază de cel al *portretului* – limitat la o interpretare tipologică a individului, cu trăsăturile specifice ale caracterului și înfățișării, la o reprezentare personalizată a „eului” cu vocea interioară a universului spiritual.

O formulă complexă demonstrează *autoportretul* – ca o replică derivată de la portret și cadru monofigurativ, prin capacitatea de interpretare atât a „eului” personajului cât și a viziunii sale creativ-profesionale (deoarece prezintă portretul pictorului). Replica autoportretistică devine un dialog cu sine însuși, ca o provocare de a-și autoprezenta personalitatea creativă și conceptul său asupra artei plastice.

Odată cu implicarea în compoziție a încă unei figuri, se modifică strategia reprezentativă a figurii prin discursul comunicativ sau *dialog*, mai mult sau mai puțin perceptibil. Relația *bifigurativă* poate fi sugerată atât prin gesturi, atitudini sau plasări figurative cât și prin procedeul plastic-coloristic, care direcționează subtil rolurile figurilor: una, de regulă, „întrebătoare”, percepută ca secundară, dar provocatoare sau motivatoare a discursului, iar alta – „răspunzătoare”, asumându-și rolul principal de pronunțare a dezlegământului semantic.

În dispunerea compozițională a trei sau mai multe figuri, de asemenea, se produce un dialog sau o comunicare împărțită pe două „tabere”, unde firul discuției este întreținut tot de două figuri, iar celelalte prezente în scenă sunt asociate unei sau altei părți. Chiar dacă figurile sunt plasate izolat, fiecare în propriile replici sau roluri separate, prin alura sugestivă manifestată se asociază și se interconectează la un discurs mut, de reflecție a unei idei sau unui subiect.

Aspecte metodologice de investigație a picturii figurative de șevalet

În abordarea științifică a picturii figurative a fost determinat inițial rolul și funcția figurativului în tablou, unde problemele de structurare constructiv-compozițională, de gestionare dinamico-evolutivă, de caracterizare tipologică, de descriere și prezentare a motivului, de asamblare și integrare formală sunt asigurate prin **funcția** figurativului. Iar prin **rolul** său, figurativul modelează interpretarea subiectului, a temei sau a conceptului ideatic prin diverse intenții descriptiv-narative, reprezentative, constatative, educative, meditative, interdisciplinare, moralizatoare, critice etc. prezintă reflecții complexe, polivalente, uneori subiective privind mesajul tematic.

Cercetând mijloacele de expresie sau atributele importante, prin intermediul cărora figurativul gestionează imaginea plastică, identificăm trei arii expresiv-plastice preluate din componența imaginii figurative (**Tabelul 6**).

Tabelul 6. Mijloacele de expresie plastică a figurativului.

Plastica fiziologiei umane, cu particularitățile constructiv-structurale ale mișcărilor, pozițiilor și racursurilor	Gestica, mimica, semnificațiile plastice reprezentative ale energetismului și dinamismului temperamental	Expresia afectiv-emoțională a sentimentelor, trăirilor, meditațiilor, imaginațiilor și reflecțiilor universului spiritual
---	--	---

Sursa: cercetare, deducție științifică personală.

Reieșind din posibilitățile expresive în opera plastică, figurativul demonstrează o capacitate majoră de gestionare plastică și semantică. Sferele sale de acțiune pot fi structurate în două categorii majore responsabile – una de forma plastică și alta de mesajul semantic în cadrul tabloului. Categoriile propuse asamblează și subordonează integru toate criteriile de analiză ale picturii figurative, printre care cele mai importante sunt indicate în **Tabelul 7**.

Tabelul 7. Categoriile de cercetare a picturii figurative.

Prin categoria formei , figurativul rezolvă probleme de: <ul style="list-style-type: none"> • structură compozițională; • dramaturgie în arta plastică; • tehnică și stil; • caracter și tipologie figurativă. 	Prin categoria mesajului , figurativul modelează probleme legate de: <ul style="list-style-type: none"> • temă; • interpretare semantică; • profunzime a conținutului; • sensibilitate figurativă.
---	---

Sursa: cercetare, deducție științifică personală.

Structurarea criteriilor de analiză a picturii figurative, raportate la cele două categorii ale formei și mesajului, constituie elaborarea metodologică particulară și originală de cercetare a picturii figurative. Categoriile propuse creează noi oportunități de investigare a procesului evolutiv și a metamorfozei din substratul plastic și semantic al operelor, evidențiind etape și sub-etape evolutive, trăsături stilistice, tendințe și strategii creativ-artistice de manifestare particulară.

Concluzii

Articolul dat prezintă sumar pașii sau etapele cercetării științifice a picturii figurative printr-o metodologie de cercetare specifică. Urmând o consecutivitate deductivă, procesul de investigare a picturii figurative evidențiază cele mai importante probleme științifice în domeniu, aducând soluții concrete de analiză, atestare și evaluare prin metodologia științifică propusă. Vizorul metodologic concentrează cele mai importante criterii de analiză a picturii figurative în cadrul categoriilor *formei* și *mesajului*, care completează alura integră a acțiunii figurativului în tablou.

Referințe bibliografice

1. FRANCASTEL, P. *Realitatea figurativă*: monografie. București: Meridiane, 1972.
2. LANERIE-DAGEN, N. *Pictura – secrete și dezvăluiri*: monografie. București: Enciclopedia Rao, 2004.
3. BARBAS-BRIGALDA, E. *Evoluția picturii de gen din Republica Moldova (1945–2000)*: monografie. Chișinău: Știința, 2002.
4. ВОЛКОВ, Н. *Композиция в живописи*. Москва: Искусство, 1977.

Științe socio-umanistice și culturologie

TEMATICA NAȚIONALĂ – ATRIBUT FIRESC ÎN ARTA GRAVURII

NATIONAL THEME – NATURAL ATTRIBUTE IN THE ART OF ENGRAVING

TATIANA COMENDANT¹,

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

CZU 76.04(478)

76.02(478)

316.74

*Cercetarea științifică a fenomenelor cultural-artistice constituie un proces complex și actual. Fiecare țară are un sistem de valori colective, experiențe asemănătoare, concepții sau reflecții comune despre lume pe care le acceptă. Toate aceste tan-
gențe, luate în ansamblu, formează cultura națională.*

*Lucrarea în cauză a fost realizată în colaborare cu tinerii cercetători de la specialitatea Grafică din cadrul Facultății
Arte Plastice, Decorative și Design interesați de salvarea, susținerea și ascensiunea valorilor naționale în creația plastică.
Pentru prima dată a fost elaborat un studiu sociologic în care a fost investigată tematica națională prin prisma artei grafice.*

*S-a evaluat nivelul de percepție la tinerii din Republica Moldova a tematicii naționale prezentă în lucrările artiștilor
plastici, create prin multiple tehnici ale gravurii. Au fost cercetate tehnicile gravurii explorate de artiștii-graficieni moldoveni.*

*Studiul realizat a scos în evidență o serie de probleme cu care se confruntă arta grafică în Republica Moldova. Respon-
denții au propus soluții optime de dezvoltare și de remediere a situației existente în grafică contemporană, precum și de pro-
movere a operelor ce reflectă tematica națională reprezentată prin tehnicile de gravură.*

Cuvinte-cheie: tematica națională, arta gravurii, educație artistică, cercetare, tehnici de gravură, artiști – graficieni,
respondenți

*The scientific research of cultural-artistic phenomena is a complex and current process. Each country has a system of
values, similar experiences, common conceptions and reflections about the world, which it accepts. These common points form
the national culture.*

*The work in question was carried out in collaboration with young researchers from the Graphics specialty within the
Faculty of Fine Arts, Decorative and Design interested in safeguarding, supporting and raising national values in plastic cre-
ation. For the first time, a sociological study was developed in which the national theme was investigated through the prism
of graphic art.*

*The level of perception among young people in the Republic of Moldova of the national theme present in the works of
artists, created through multiple engraving techniques, has been examined. The engraving techniques explored by Moldovan
graphic artists have been researched.*

*The study highlighted a number of problems facing the graphic arts in the Republic of Moldova. The respondents proposed
optimal solutions for the development and remedy of the existing situation in contemporary graphic art, as well as for the
promotion of works that reflect the national theme represented by engraving techniques.*

Keywords: national theme, engraving art, artistic education, research, engraving techniques, graphic artists, respondents

Introducere

În societatea modernă, cultura este percepută ca un rezultat al actului creativ și al unui sistem stabil de experiență mentală și emoțională, orientat spre afirmarea principiilor spiritual-umane. Esența cul-

1 tatianacomend@gmail.com

turii, determinată, afirmată și confirmată pe parcursul dezvoltării sociale, rămâne în vizorul cercetărilor actuale. Numeroase și valoroase studii asupra culturii, bazate pe rezultatele recente ale științei și tehnicii, atestă faptul că aceasta este un important vector de evoluare și nu de degradare a societății. Doar prin corelarea arhetipurilor culturale constituite sistemic este posibilă influența benefică asupra formării eficiente a respectului față de cultură și față de tradițiile neamului din care facem parte. Astfel, conștientizăm necesitatea de valorificare a acestei convenții comune proprii – cultura națională pentru a aduce la lumină semnificația sa particulară.

Educația artistică ca proces de cunoaștere și însușire a culturii artistice

Cultura națională, indisolubil legată și inspirată din tradiția populară, perfecționând continuu valorile materiale și spirituale, reprezintă un aliaj specific al patrimoniului etno-cultural, al valorilor și ideilor general-umane. Cultura națională poate fi examinată și ca o interacțiune continuă care are loc între procesul tradițional și cel inovator.

Un loc aparte între componentele esențiale ale culturii îi revine culturii artistice. „Tocmai valorile artistice și estetice, care păstrează în sine cele mai mari realizări ale geniului uman în opere de artă, stau la straja integrității culturii și a experienței de viață, acumulate de omenire pe parcursul a mii și mii de ani” [1 p. 12].

Educația artistică reprezintă un proces de cunoaștere și însușire de către individ a culturii artistice atât a poporului său cât și a întregii omeniri. Sarcina educației artistice este de a reproduce și transmite cultura. Deci, principala problemă a școlii moderne este determinată de formarea relațiilor dintre generația tânără și valorile culturale. „În secolul al XXI-lea, educația artistică favorizează relații mai strânse și mai fructuoase între educație, cultură, TIC și arte. *Educația artistică* oferă națiunii mijloacele pentru dezvoltarea resurselor umane necesare, menite să valorifice bogăția patrimoniului cultural” [2 p. 346].

Studentii Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice participă activ la realizarea diverselor studii științifice din sfera culturii și artei naționale. Tinerii cercetători sunt orientați către investigarea tematicii naționale la etapa contemporană de dezvoltare a societății. Colaborarea cu studenții interesați de cercetarea unor aspecte cultural-artistice importante s-a materializat în elaborarea lucrării științifice *Tematica națională reprezentată prin tehnici de gravură*. Arta grafică națională rămâne în continuare un subiect de studiu științific al multor tineri de la departamentul Arte plastice.

Tehnici ale gravurii explorate de artiștii-graficieni moldoveni

Gravura reprezintă un gen al artelor vizuale „a cărei tehnici constă în săparea, incizarea prin diverse procedee fizice ori chimice a unei suprafețe, de regulă, plane, fie în vederea imprimării și multiplicării ulterioare a imaginii, fie pentru obținerea unui obiect de valoare artistică” [3 p. 5]. În dicționarul explicativ al limbii române (DEX), termenul de *gravură*, din limba franceză – „gravure”, etimologic, derivă din grecescul „*gráfo*” sau „*graphikos*” care semnifică „arta scrisului, a desenului fără culori și a celui tehnic” [4].

După cum ne relatează vestitul grafician român Florin Stoiciu, doctor, profesor universitar la Facultatea de Arte a Universității *Ovidius* din Constanța, „...odată cu imaginile figurate pe pereții peșterilor de la Lascaux și Altamira au apărut și primele manifestări de tehnici ale gravurii” [5 p. 47].

„În arta universală diferite tehnici ale gravurii au fost explorate la maxima prestanță de Albrecht Dürer (1471-1528), Rembrandt van Rijn (1606-1669), Hendrick Goltzius (aprox. 1558-1617), William Hogarth (1697-1764), Francisco de Goya (1746-1828), William Blake (1757-1827), Gustave Doré (1832-1883) ș.a.” [3 p. 5].

„În arta gravurii există numeroase modalități de a produce imagini... Tehnica gravurii s-a dezvoltat treptat, ca rezultat al acțiunii tendințelor culturale și economice, iar schimbările tehnologice și stilistice intervenite în producerea imaginilor multiplicare au avut loc asemenea unei succesiuni de evenimente istorice interdependente... tradițional, există patru metode principale de gravare; ele se deosebesc prin modul în care se formează imaginea originală pe suprafața plăcii și prin modul în care aceasta este apoi transpusă pe hârtie” [6]. În cadrul acestor metode, evidențiem mai multe tehnici de gravură (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Metode și tehnici de gravură.

Nr. d/r	Metode de gravură	Tehnici de gravură
1.	Gravura în relief (estampare)	- <i>linogravura</i> , - <i>xilogravura</i>
2.	Gravura prin incizare	- <i>gravura cu acul</i> ; - <i>aquaforte</i>
3.	Gravura plană	- <i>litografia</i> ; - <i>tehnicele de tip off-set</i>
4.	Gravura cu șablon	- <i>serigrafia</i>

Sursa: M. Nechita. *Creativitatea în gravură.*

În Republica Moldova, printre artiștii-graficieni preocupați de genul *linogravurii* (din lat. „*linum*” – țesătură, „*oleum*” – ulei și *gravură* – procedeu de obținere a imaginii prin imprimarea pe hârtie a desenului gravat pe linoleum [4]) sunt: Aurel David, Igor Vieru, Eleonora Romanescu, Vladimir Moțcaniuc, Gheorghe Guzun, Ilie Bogdesco, Evgheni Meregă, Victor Ivanov, Theodor Kiriacoș, Evgheni Oseredciuc (**Figura 1**, **Figura 2**, **Figura 3**).

Xilogravura – termen generic care desemnează arta gravării pe lemn în relief (fr. *taille d'épargne*) – este o tehnică practică, cu precădere, în grafica de carte [4]. Astfel, se remarcă ilustrațiile realizate de I. Tăburtă, F. Hămurar, Isaie Cărnuț, Nina Arbore și Gheorghe Ceglacoș (**Figura 4**).

Figura 1. A. David.
Arborele Eminescu

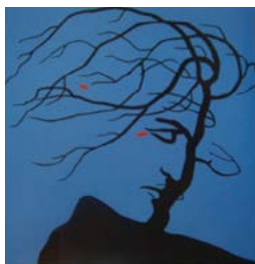


Figura 2. E. Romanescu.
În poiană



Figura 3. Ev. Oseredciuc.
Mitropolitul Petru Movilă



Aquaforte – (din italiană: *acquaforte* – apă tare, acid azotic), procedeu de reproducere a unui desen liniar prin intermediul unui clișeu gravat cu ajutorul acidului azotic pe plăci de cupru sau de zinc [7], aplicat pentru prima dată în Germania, la sfârșitul secolului al XV-lea [5 p. 188]. În acest context, se face relevantă creația artistică a unui șir de graficieni, precum: Ilie Bogdesco, Emil Childescu, Leonid Grigorașenco, Pavel Șilingovski, Eudochia Zăvțur (**Figura 5**, **Figura 6**).

Figura 4. Gh. Ceglacoș.
Țăran din Rășinari.



Figura 5. I. Bogdesco.
Pe câmp.



Figura 6. E. Childescu.
Stâna veche.



Din cadrul gravurii plane face parte tehnica *litografiei*, care-și are originile de la cuvântul grecesc „*litos*” – piatră. Este o tehnică de imprimare a imaginii de pe suprafața tipografică plană direct pe foaia de hârtie trecută prin presă. Suprafața tipografică se execută pe o piatră litografică (calcar dens) sau pe o placă metalică (zinc, aluminiu). Litografia artistică a fost inventată la sfârșitul sec. XVIII de germanul Alois Senefelder (1771-1834) [8]. În genul *litografiei* (**Figura 7**) se remarcă activitatea graficienilor moldoveni Pavel Șilingovski, Gheorghe Vrabie, Igor Necitailo.

Tehnica de imprimare, care și-a găsit loc printre celelalte tehnici ale gravurii tradiționale abia pe la jumătatea secolului XX ca gen artistic în sine, este *serigrafia* [4]. Rădăcinile procedurii serigrafice aparțin, se pare, lui Samuel Simon, rezident din Manchester, Marea Britanie, care a primit un brevet englez în 1907, ce acoperă procesul de imprimare serigrafică așa cum îl cunoaștem astăzi [9]. Un alt moment important îl reprezintă apariția tehnologiei fotografice din anii '80 bazată pe computer, care a devenit, astfel, un instrument de neînlocuit în etapele de prelucrare a imaginii și pregătirea formelor pentru imprimare pe diverse suporturi. Dintre toate tehnicile de imprimare *serigrafia* este singura, care până în momentul de față, a reușit să acopere aproape toate suporturile cunoscute, fie ele bidimensionale sau tridimensionale [5 p. 67]. Drept exemplu pot servi stema Republicii Moldova (**Figura 8**) și stema municipiului Chișinău elaborate de Gheorghe Vrăbie, pentru imprimarea cărora a fost aplicată tehnica *serigrafiei*.

Figura 7. P. Șilingovski.
Basarabia. Peisaj cu pod.



Figura 8. Gh. Vrăbie.
Stema de Stat a Republicii Moldova.



Tematica națională – subiect de cercetare sociologică

Promovarea lucrărilor de grafică cu conținut tematic național a constituit obiectivul primordial al studiului *Tematica națională reprezentată prin tehnici de gravură*. Astfel, s-a conturat scopul cercetării: evaluarea nivelului de percepție la tinerii din Republica Moldova a tematicii naționale prezentă în lucrările artiștilor plastici, realizate prin prisma tehnicilor de gravură. Lucrarea constituie un studiu sociologic în care, pentru prima dată, a fost investigată tematica națională realizată prin intermediul tehnicilor de gravură.

Ca metodă fundamentală de cercetare a fost aplicată ancheta sociologică pe bază de interviu. Au fost utilizate două ghiduri de interviu: pentru experți – specialiști în domeniul culturii și artei, cât și pentru respondenții tineri din mediul urban și mediul rural al țării. S-a aplicat metoda eșantionării neprobabilistice întâmplătoare.

Esența noțiunii „tematică națională” este cunoscută atât la sate cât și la orașe. Conform opiniei celor intervievați, tematica națională presupune un ansamblu de elemente ce determină cultura, arta, valorile naționale ale unui popor (tradiții, obiceiuri, folclor, port, obiecte de artizanat, limbă). Specialiștii în domeniu au mai adăugat că tematica națională reprezintă temelia istoriei și culturii naționale. S-a subliniat faptul că tematica națională este rădăcina artei.

Respondenților tineri li s-au oferit spre cercetare 36 de reproduceri după lucrări ce abordează tematica națională executate în diverse genuri (portret, natură statică, peisaj, compoziție, ilustrație), cât și în diferite tehnici de gravură (xilografură, linografură, aquaforte, litografie, serigrafie). S-a constatat că majoritatea celor intervievați pot deosebi o lucrare grafică de o pictură în ulei (respondenții de la orașe – 81%, respondenții de la sate – 64%). Prin analiza comparativă s-a depistat că astfel de noțiuni ca „gravură” sau „tehnici de gravură” le sunt cunoscute intervievaților de la orașe și sate. Tinerii din mediul urban cunosc denumirea anumitor procedee de gravură, dar mai cunosc și posibilitățile ce le oferă aceste procedee: gravura cu acul, linografura, monotipia. Pe când tinerii din mediul rural mai puțin cunosc procedeele de gravură, dar sunt familiarizați cu denumirea anumitor tehnici: xilografură, linografură, gravura în dălțiță.

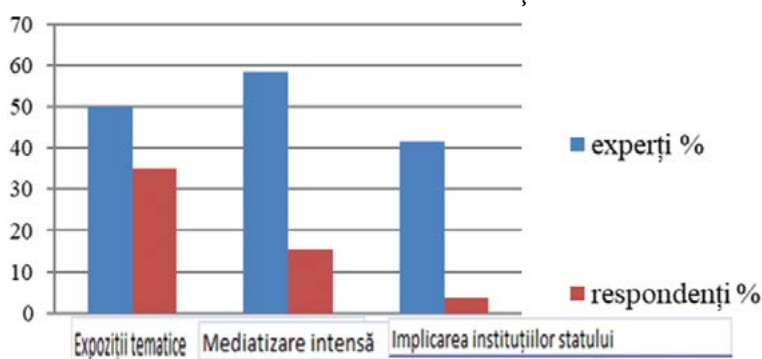
Mai mult de 50 la sută din intervievați consideră că procedeele tehnice n-au nici o influență asupra societății, deoarece gravura contemporană în Republica Moldova se confruntă cu un șir de probleme:

nivelul intelectual și cultural redus al societății; lipsa comezilor de stat; lipsa pieței de desfacere; lipsa corelației între structurile publice; lipsa magazinelor specializate în gravură; gravura este exclusă din aplicare, lipsește promovarea; nu e solicitată gravura în grafica de carte; nu se practică acest gen în instituțiile de învățământ de nivel mediu; acest gen de artă se confruntă cu problemele financiare etc.

În opinia respondenților, gravura cu tematică națională este pe linia de plutire. Preferință se acordă artei postmoderniste care n-are tangență cu tematica națională. S-a menționat faptul că gustul artistic la tinerii din Republica Moldova stă la hotarul dintre bunul gust și kitsch. Dar, totuși, există toate posibilitățile pentru a realiza creații de artă cu implicarea tehnicilor de gravură.

Atât experții cât și respondenții au propus soluții comune pentru promovarea lucrărilor ce reflectă tematica națională: expoziții tematice, mediatizare intensă și implicarea instituțiilor statului (*Diagrama 1*).

Diagrama 1. Soluții comune pentru promovarea lucrărilor ce reflectă tematica națională.



Specialiștii-experti au indicat că tematica națională ar fi o sursă de promovare a imaginii și culturii poporului nostru, dar cu o singură condiție – prezentarea la un nivel absolut profesionist a lucrărilor de acest gen. Un artist plastic profesionist, care se respectă pe sine însuși și are sentimentul propriei demnități, este obligat să identifice și să multiplice valorile naționale, pentru că lucrările ce tratează tematica națională reprezintă cartea de vizită a țării noastre în întreaga lume.

Concluzii-recomandări

Rezumând bilanțul cercetării, venim cu următoarele concluzii-recomandări:

- Restructurarea creativă și dezvoltarea personalității, funcțional, depind de creșterea nivelului socio-cultural, de integrarea cetățenilor în mediul social, de organizarea, dirijarea și comunicarea în cadrul societății.

- Tematica națională este o sursă de inspirație și educație morală a cugetului național al neamului și de formare a imaginii etno-culturale a poporului.

- Creația plastică este un mod de a păstra, de a conserva și de a promova valorile naționale.

- Tratarea tematicii naționale prin tehnicile de gravură rămâne a fi actuală, deoarece prin multiplicarea imaginii aceste procedee tehnice oferă posibilitatea de a cunoaște și disemina mai ușor un mesaj artistic.

- Tehnicile de gravură, ca atribute educativ-spirituale, au impact considerabil în cunoașterea și respectarea patrimoniului cultural național.

- Experții-specialiști din domeniu recomandă de a completa conținutul curricular de învățământ mediu cu includerea orelor de estetică, etnografie, folclor, istoria artei naționale etc.

- Crearea condițiilor adecvate de lucru în atelierul studențesc de gravură, achiziționarea utilajului modern necesar în executarea proceselor tehnice corespunzătoare.

- Cu scopul de a proteja, de a salva gravura, cât și de a favoriza acest gen de artă printre tineri, 78% din respondenții consideră că este necesar de a organiza la nivel înalt bienale de gravură, expoziții-concurs, tabere de gravură, având ca generic tematica națională.

- 49 la sută din cei intervievați propun organizarea unui festival național de gravură care să includă ateliere de creație, discuții, expoziții în aer liber, workshop-uri care ar încuraja artiștii graficieni să-și expună lucrările ce implică tematica națională.

– Prin cunoașterea și utilizarea tradițiilor naționale, să tindem la promovarea acestora la nivel universal.

– 70% dintre tineri conștientizează oportunitatea reprezentării tematicii naționale în creația plastică ca necesitate pentru a salva și a continua tradițiile și cultura artei naționale, pentru a păstra identitatea națională în contextul dezvoltării europene la etapa actuală.

Referințe bibliografice

1. COMENDANT, T. Abordări existențiale ale culturii naționale. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*: conf. șt. intern. (ed. a XIV-a), 9 noiem., 2018. Iași: Performantica, 2018, vol. 32, pp. 12–17. ISBN 978-606-685-614-0.
2. COMENDANT, T. Arta designului în preocupările științifice ale viitorilor artiști plastici. In: *Integralizarea domeniilor de educație artistică: repere teoretico-metodologice, provocări și perspective*: culeg. de materiale ale simp. șt. intern., 18–20 oct., 2018. Bălți: Indigou Color, 2019, pp. 345–349. ISBN 978-9975-3382-1-9.
3. CONDRATICOVA, L. Gravură și gravare: semnificația termenilor, particularități și generalități de utilizare In: *Conferința Tehnico-Științifică a Colaboratorilor, Doctoranzilor și Studenților*, Universitatea Tehnică a Moldovei, 15-17 noiem, 2012. Chișinău, 2013, vol. 3, pp. 5-8. ISBN 978-9975-45-249-6. ISBN 978-9975-45-251-9.
4. Gravură. In: *Dexonline*. [accesat 30 sept. 2019]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/gravura>
5. STOICIU, F. *Materialitatea în gravură*. București: UNARTE, 2006. ISBN 973-87493-2-8.
6. NECHITA, M. Creativitatea în gravură. In: *Ianus* [online]: revistă. 2001, nr. 4 [accesat 31 aug. 2019]. Disponibil: <http://ianus.inoe.ro/M%20Nechita.htm>.
7. Acvaforte. In: *Dexonline*. [accesat 30 sept. 2019]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/acvaforte/549726>.
8. *Alois Senefelder Invents&Develops Lithography*. [accesat 14 oct. 2019]. Disponibil: <http://www.historyofinformation.com/detail.php?id=436>.
9. *Samuel Simon. Cei care sunt în serigrafie*. [accesat la 14 oct. 2019]. Disponibil: [https:// universaldomainexchange.com/whoswho/samuel-simon/](https://universaldomainexchange.com/whoswho/samuel-simon/).

UTILIZAREA MIJLOACELOR NEVERBALE ÎN PROCESUL PREDĂRII

USE OF NONVERBAL MEANS IN THE TEACHING PROCESS

CLAUDIA CRĂCIUN¹,

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

CZU 37.091.3:159.925.8

Dacă vom urmări un act de comunicare dintre pedagog și student/masterand, vom observa că mesajul, care este emis de unul și recepționat de altul, constituie nu numai cuvinte, ci și gesturi, mimică, privire, formule de amplasare în spațiu a vorbitorilor. Aceste elemente, percepute de interlocutori în relațiile de comunicare sunt, deseori, mai expresive decât conținutul verbal. Ele au un efect direct și permit constatarea, la moment, a condițiilor comunicării (dorința sau ne-dorința de a favoriza comunicarea, gradul de oficializare, atitudinea față de interlocutor, starea emoțională a partenerilor etc.).

Tradițional, pedagogii pun accent pe mesajul verbal și, deseori, subapreciază mijloacele neverbale, fie din necunoaștere, fie din prejudecata că cuvintele constituie consistența de conținut. Acest fapt deteriorează mesajul didactic și diminuează influența lui formativă.

Cuvinte-cheie: comunicare didactică, predare, cod, mijloace neverbale, mijloace nonverbale, gest, mimică, privire, distanță socială

If we follow an act of communication between pedagogue and student/master student, we will notice that the message, which is issued by one and received by the other, constitutes not only words, but also gestures, facial expressions, look, formulas of spatial placement of speakers. These elements, perceived by the interlocutors in the communication relations, are often more

¹ claudiacra@mail.ru

expressive than the verbal content. They have a direct effect and allow the ascertainment, at the moment, of the communication conditions (desire or unwillingness to favour the communication, the degree of formalization, the attitude towards the interlocutor, the emotional state of the partners etc.).

Traditionally, pedagogues emphasize the verbal message and often underestimate the nonverbal means, either out of ignorance or out of prejudice that words constitute the consistency of content. This damages the didactic message and diminishes its formative influence.

Keywords: didactic communication, teaching, code, nonverbal means, gesture, mimicry, look, social distance

Introducere

Mijloacele neverbale în activitatea didactică sunt extrem de importante pentru finalitățile educaționale, de aceea este oportun să examinăm acest subiect în cadrul unui seminar metodologic. Din start, vreau să facem câteva constatări terminologice. Mijloacele neverbale sunt cele care însoțesc cuvântul și îi amplifică consistența lui. Mijloacele nonverbale sunt cele care înlocuiesc cuvântul. Cu toate că în AMTAP în procesul instruirii sunt utilizate diverse mijloace nonverbale (gesturile dirijorului, misanscenele, culoarea, arhitectonica), noi vom examina doar mijloacele neverbale. Procesul didactic este vast și include multe activități, de aceea vom examina doar procesul predării. Predarea include procesul de transmitere de către cadrul didactic a materiei de studiu conform disciplinei concrete.

În AMTAP predarea se efectuează prin forme diverse: expunerea unei materii teoretice sau practice pentru un grup de studenți/masteranzi, explicarea unor subtilități de specialitate în cadrul orelor individuale, moderarea de către pedagog a procesului de realizare a unor sarcini concrete de către student. În toate aceste cazuri subiectul comunicării este cadrul didactic. De el depinde, în mare măsură, reușita acestui proces.

Distanța ca mijloc neverbal în comunicarea didactică

O semnificație concretă în comunicare atribuim amplasării în spațiu a emițătorului și receptorului care reglează substanțial importanța și conținutul mesajului. Distanța, care separă emițătorul de receptor, nu este întâmplătoare, ci este determinată de un ansamblu de reguli care țin de gradul de formalizare a comunicării și intențiile interlocutorilor.

Încă, în secolul trecut, în lucrarea *La dimensioncachee* (Dimensiunea ascunsă) [1], E.T. Hall propune o clasificare a distanțelor dintre emițător și receptor care permite completarea mesajului și atribuirea procesului de comunicare formalizată unor caracteristici stabile. În baza acestei clasificări, vom încerca să formulăm anumite recomandări pentru cadrele didactice.

Distanța intimă. În această situație, când două persoane pot vorbi pe un ton confidențial, conversația fiind bogată în emoții și purtând amprenta unei încrederi reciproce, contactul psihologic este posibil. Recurgem la această distanță atunci când organizăm repetițiile teatrale sau coregrafice. În situația dată, cadrul didactic trebuie să fie foarte atent, deoarece distanța este admisă pentru a-i demonstra discipolului cum e corect să îndeplinească o anumită acțiune, însă, dacă intenționați să-i faceți anumite observații, este necesar să majorați distanța. Astfel, v-ați apropiat de student, ia-ți arătat cum să facă mișcarea necesară, mai apoi v-ați îndepărtat la distanța socială necesară pentru a menționa diferența de statut (pedagog-student) și ați făcut obiectiile convenite. Dacă nu ați făcut acest lucru, obiectiile pot să nu fie acceptate de discipol, deoarece distanța intimă presupune egalitatea interlocutorilor.

Distanța personală este determinată de necesitatea de a ține în atenție comportamentul partenerului, care permite salutul prin strângerea de mână și schimbul de mesaje fără a forța vocea. Distanța personală permite personalizarea mesajului, instaurarea unei atenții sporite între interlocutori. Este cazul să menționăm că amplasamentul pedagogului alături de discipol nu este cea mai reușită variantă, deoarece reduce randamentul procesului de instruire. Este benefică situația când pedagogul se află în vizorul studentului și ultimul percepe integral (cuvintele, intonațiile, gesturile, privirea) comportamentul cadrului didactic.

Distanța socială (2,00m – 2,40m) permite comunicarea verbală fără contactul fizic. Este utilizată de toate cadrele didactice când comunică cu discipolii în situații sociale, unde schimbul de mesaje poartă caracter formalizat și partenerii sunt stabiliți conform rolurilor sociale. Este optimală pentru organizarea prelegerilor, seminarelor, orelor practice etc.

Distanța publică apropiată (între 1,00m – 8,00m) permite realizarea unui mesaj destinat unui număr limitat de receptori. Este distanța acceptată pentru reuniuni. În asemenea caz, comunicarea este periclitată de atmosfera oficială, deoarece participanții joacă un rol anumit și trebuie să corespundă unei măști sociale, astfel comportamentul partenerilor, în mare măsură, este stereotipizat și supus unui control perseverent.

Distanța publică depărtată (mai mult de 8 m) reduce substanțial posibilitatea interacțiunii. Practic, receptorul devine anonim, fapt ce-l impune pe emițător să realizeze un comportament stilizat cu simbolizarea gesturilor, forțarea vocii, formalizarea conținutului mesajului (discurs în cadrul unor adunări) sau exagerarea emoțională (concert, spectacol).

Distanța dintre emițător și receptor este predeterminată și de caracteristicile individuale ale interlocutorilor. Spre exemplu, introvertiții sau persoanele anxioase preferă o distanță mai mare între interlocutori, decât extravertiții.

În această ordine de idei, merită să știm cum trebuie interpretat „spațiul personal” al individului. Spațiul personal este distanța pe care o acceptă un om față de altul. Dacă individul se află în picioare, atunci această distanță variază de la 40 la 120 cm, în dependență de gradul de încredere pe care îl are față de partener și starea lui emoțională (când este bine dispus distanța este mai mică, când este indispus – distanța crește). Dacă individul se află la locul său de muncă, atunci spațiul personal include masa lui de lucru și spațiul aferent.

Dacă vrem să-i producem disconfort cuiva, putem să ne extindem abuziv asupra spațiului personal al acestuia, să luăm fără voie de pe masa lui obiectele ce-i aparțin, să stăm în picioare de asupra capului său etc. Asemenea tertipuri îl vor scoate din sărite pe oricine, deoarece sunt tracasante. Este important să ținem cont de faptul că atât codarea cât și decodarea mesajului sunt determinate și de felul cum stau sau cum sunt așezați în scaun partenerii comunicării.

Psihologii au întreprins diverse investigații experimentale la acest capitol și au rezumat unele legități ale influenței amplasării partenerilor în spațiu asupra formulei de declanșare a comunicării. Astfel, aflarea interlocutorilor față în față inhibă și provoacă o reacție opozițională, declanșează rivalitate. Amplasarea partenerilor alături (umăr la umăr) evocă dependență și stingherește o comunicare formalizată. Poziția optimală este amplasarea partenerilor comunicării într-un unghi de 45° unul față de celălalt [2 p. 285].

S. Moscovici și M. Plon [3] au studiat în mod experimental incidența diferitelor poziții ale interlocutorilor și gradul de formalizare a mesajelor și au constatat că, în situațiile de constrângere (spate la spate, umăr la umăr), indivizii tind să formalizeze mesajele care devin asemănătoare cu cele scrise. Mijloacele extralingvistice sunt reduse la minimum (este păstrată doar tonalitatea vocii). Pozițiile optimale de amplasare a partenerilor sunt cele care permit interlocutorilor să se vadă, să se audă unul pe altul și, în deosebi, să poată urmări privirea celui cu care comunică.

Important este ca pedagogul să țină cont de faptul că poate acumula anumită informație despre starea partenerului în baza observării felului cum acesta este așezat în scaun. S-a constatat că: dacă un individ ocupă plener spațiul oferit de scaun (fotoliu), aceasta semnifică că este calm și preocupat de conversația în cauză; dacă înclină partea de sus a corpului spre interlocutor în cazul când vorbește, atunci este tentat să-l convingă pe acesta de justetea celor relatate; în cazul când face același lucru în timp ce ascultă, înseamnă că dorește să înțeleagă cele spuse de acesta; dacă se îndepărtează brusc de partenerul cu care discută, este un semnal că ceva din cele spuse de acesta nu-i sunt pe plac; dacă se îndepărtează treptat (lent), există probabilitatea că i-a scăzut interesul față de cele relatate sau meditează cum să reorienteze discuția. Un partener care este așezat pe marginea scaunului (fotoliului) ne sugerează ideea că nu se simte confortabil în discuția lansată sau este preocupat de alte griji (ascunde ceva) și nu va participa plener în comunicare. Un partener „tolănit” în scaun (fotoliu) nu ne apreciază la justa valoare și ne examinează de pe poziție de superioritate. Toate aceste semnale ne permit să efectuăm feedback-ul în procesul predării.

Gestul, mimica, privirea

Gestul, mimica, privirea accentuează mesajul verbal, îi atribuie o culoare emoțională și, în mare măsură, reglementează relația partenerilor. Informația survenită, grație mijloacelor neverbale, are un impact imediat, indiferent de faptul dacă acestea au fost sau nu au fost conștientizate, dacă au fost folosite

intenționat sau neintenționat. Mijloacele neverbale sunt mai complexe și mai nuanțate ca cele verbale, ele constituite partea considerabilă a repertoriului expresiv al individului și contribuie la crearea imaginii lui pentru ambianța umană. Semnificația lor este deosebit de importantă, deoarece individul, fiind centrat, în mare parte, pe mesajul verbal, nu controlează mijloacele neverbale, astfel, ele, în mod firesc, ne aduc mărturie certe privitor la starea emoțională a acestuia, atitudinea față de subiectul discuției și față de noi – partenerii lui. Anume urmărind atent mijloacele neverbale și știindu-le semnificația, putem descifra comportamentul și intențiile partenerului.

Identificăm gesturi artificiale și firești. Astfel, gesturile surdo-mușilor, dirijorului, agentului de circulație, care au o semnificație practică concretă, sunt gesturi artificiale, deoarece ele nu redau o stare psihologică a omului, ci transmit o informație care substituie limbajul. Aceste gesturi sunt utilizate în procese specifice de comunicare și sunt acceptate de ambii parteneri drept mijloc (cod) de transmitere a informației de la individ la individ.

Gesturile firești sunt cele ce au o funcție auxiliară limbii (cuvântului), completează sau modifică informația transmisă prin acest canal și manifestă atitudinea individului față de cele verbalizate. Gesturile firești individualizate au semnificații personale, dar pot fi descifrabile pentru parteneri. Gesturile concentrează și completează mesajul verbal și permit celui ce se include în procesul de comunicare să-și individualizeze discursul și să-și construiască o imagine distinctă de ceilalți. Limbajul gesturilor permite partenerului-receptor să dea o interpretare concretă mesajului venit de la emițător.

Intensitatea și varietatea gesturilor exprimă starea psihologică a individului. Astfel, o tensionare psihologică se manifestă prin intensificarea gesturilor, apariția gesturilor nejustificate de situație. În stările psihologice echilibrate fiecare individ gesticulează în dependență de tipul temperamentului și normelor culturale caracteristice lui. Colericii și sangvinicii gesticulează, desigur, mai mult ca flegmaticii și melancolicii. Un intelectual sangvinic va gesticula mai puțin ca analogul său necultivat.

Psihologii afirmă că gesturile manifestă reacția spontană a individului și este dificil să le supui controlului. Cert însă este faptul că, dacă apariția gestului este dictată de starea psihologică a individului, formula de derulare a lui este un rezultat al culturii omului. Astfel, putem să refulăm tendința de a gesticula abuziv, dar suntem în drept să ne cultivăm gesturi elegante, expresive, care intensifică și reliefează mesajul verbal, contribuind la crearea unei imagini decente. Numai gesturile care îndeplinesc o funcție strict determinată de caracterul mesajului au o formă expresivă, explicită, sunt în deplină armonie cu postura corpului și statutul social al individului, contribuie la crearea unei imagini avantajoase. Totodată, un om cult are grijă să-și permită doar gesturile care nu divulgă informația ascunsă de el, deoarece știe prea bine că partenerul urmărește în mod cert această latură comportamentală pentru a testa starea emoțională și intențiile lui veridice.

Astfel, dacă un cadru didactic are poziția corpului îndreptată spre studenți, gesticulează cu palmele deschise către ei sau îi privește direct și cu bunăvoință, atunci el inspiră încredere și este acceptat de către studenți. Dacă, însă, ține mâinile ascunse, nu-i privește direct, iar vocea sa este inexpresivă, atunci studenții consideră că dascălul lor nu este sincer. Gesturile agresive ale unui cadru didactic (gesticularea cu pumnul strâns sau cu degetul îndreptat spre ascultător, lovirea mesei cu muchia palmei etc.) sunt acceptate cu greu de către studenții. Neîncredere și dezamăgire trezește situația când pedagogul vorbește cu mâinile încrucișate în față sau ascunse la spate, atinge, freacă nasul, orientează privirea și corpul spre ieșire.

O deosebită importanță pentru student are gesticulația cadrului didactic în timpul testărilor și examenelor. Privirea și poziția corpului îndreptate spre discipol, aplecarea aprobatoare a capului, zâmbetul binevoitor, calmul și atenția cadrului didactic îl stimulează pe student.

Mimica (bucurie, mirare, ciudă, furie, mâhnire, dezgust, curiozitate etc.) este cea care ilustrează deosebit de semnificativ stările emoționale ale individului. Am menționat anterior că oamenii atribuie importanță apriori mimicii și lasă pe planul doi mesajul verbal. Tocmai acest adevăr solicită vorbitorului atenție sporită față de mimica sa. Îndemnul multor specialiști în domeniu de a practica cât mai des zâmbetul binevoitor este o condiție oportună pentru comportamentul comunicativ. Obișnuința de a încrunta sprâncenele, a încreți fruntea, a strâmba gura, devine în cadrul procesului didactic o informație ce periclitează mesajul verbal, (oricât de ordonat ar fi el) și creează ambiguități.

Allen Pease afirmă că „o mimică tensionată, o privire aspră lipsește oricare comunicare de căldură și bunăvoință” [4 p. 205]. O expresie statică a feței, o privire neadecvată îl dezorientează chiar și pe cel mai optimist discipol, servind drept modalitate de a-l pedepsi.

Importanța mimicii în procesul de comunicare este enormă, deoarece ea determină atmosfera emoțională. Dacă expresia mimicii prevede o orientare pozitivă, iar cuvintele pronunțate de emițător manifestă atitudine negativă, receptorul, în mare parte, „crede” mimica și pune la îndoială cuvântul. Tocmai acestui adevăr se datorează faptul că un șir de savanți de prestigiu (K. Leonard, G. Ekman, V. Panferov) au investigat în cel mai riguros mod mimica.

Diversele experimente întreprinse pentru a atribui fiecărei zone a feței o semnificație aparte s-au încheiat cu concluzia generală că indivizii sunt orientați să conchidă starea psihologică a partenerului în baza percepției sumare a expresiei feței. Astfel, „o stare armonioasă psihologică este reflectată de o mimică ce îmbină reușit toate trăsăturile feței și, invers, o dizarmonie a trăsăturilor fizionomice mărturisește un disconfort psihologic” [5 p. 57]. Spre exemplu, discordanța expresiei părții de sus a feței cu a celei de jos semnalează nesinceritate.

Privirea – „oglinza sufletului” – permite redarea celor mai subtile nuanțe ale stărilor sufletești și este extrem de dificil supusă controlului. Privirea realizează funcția dublă de a indica cui este adresat mesajul comunicării și este indicele atenției acordate partenerului. Este dificil să ne imaginăm o interacțiune pleneră în comunicare fără schimbul reciproc de priviri. Nu întâmplător există expresia „între patru ochi”.

A menține sau a suporta privirea altuia este „piatra de încercare” în comunicare. Anume, grație privirii partenerului, fiecare emițător constată dacă este ascultat sau înțeles. În urma investigațiilor psihologice, s-a constatat că frecvența schimbului de priviri și timpul cât durează privirea unui partener caracterizează atmosfera comunicării interpersonale. Spre exemplu, tendința de a fugi de privirea interlocutorului mărturisește ne-dorința de a comunica. Privirea statică fixată asupra partenerului este o dovadă a ne-dorinței de a-l înțelege pe interlocutor.

K.S. Stanislavski spunea că o privire atentă îndreptată spre partener manifestă cea mai nemijlocită și directă comunicare de „la suflet la suflet”.

Concluzii

Este necesar de memorizat, că fiecare individ interesat în a efectua o comunicare fructuoasă este obligat să-și privească partenerul cu atenție, pentru a testa intențiile, starea psihologică a lui și a-i oferi cea mai elocventă mărturie că îl ascultă. Succesul comunicării depinde de aplicarea reușită a comportamentelor neverbale pozitive și stăpânirea pentru a nu admite pe cele negative sau agresive.

Fiecare cadru didactic trebuie să-și dezvolte abilitatea de a practica limbajul neverbal pozitiv:

- asertiv, deschis, cooperant;
- zâmbet;
- poziție deschisă, corpul orientat spre partener;
- expresia feței interesată;
- contact vizual direct, dar moderat;
- gesticulația brațelor corespunde celor ce verbalizează;
- volumul vocii suficient și variat.

Trebuie să fim atenți la faptul că limbajul corpului afectează și propria noastră persoană. Într-o universitate americană a fost efectuat un studiu extrem de interesant. Pentru această experiență au fost selectați studenți cu rezultate similare la învățătură și repartizați în două grupe. Ambelor grupe de studenți li s-a solicitat să audieze, în același timp, cursul unui profesor. Studenții din primul grup trebuiau să adopte o poziție „închisă” a corpului, pe tot parcursul expunerii, în timp ce membrii grupului doi au stat într-o poziție relaxată și „deschisă”. În final, cu toții au avut de redactat ceea ce au reținut din conferință. Cei care au receptat informația în postură corporală „deschisă” au fost, fără excepție, capabili să redea mai multe detalii decât ceilalți.

Astfel, conchidem că felul nostru de a-i asculta pe alții, determină, în mare parte, cât de amplu vom „înțelege” ceea ce a dorit interlocutorul să ne comunice.

Referințe bibliografice

1. HALL, E.T. *La dimension cachée*. Paris: Seuil, 1971.
2. COLLETT, P. *Cartea gesturilor – cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor*. București: Trei, 2005.
3. MOSCOVICI, S., PLON, M. Lessituation colloques, observations the oretiques et experimentales. In: *Bulletin de psychologie*. 1966, janvier, 19, pp. 702–722.
4. PEASE, Allan. *Limbajul trupului – cum pot fi citite gândurile altora din gesturile lor*. [S. l.]: Polimark, 2002.
5. PEASE, A., PEASE, B. *Enciclopedia limbajului trupului*. [S. l.]: Polimark, 2008.

**SPECIFICUL VALORILOR EDUCAȚIONALE MODERNE
LA TINERII DIN REPUBLICA MOLDOVA****THE SPECIFICS OF MODERN EDUCATIONAL VALUES
OF THE YOUTH FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA****MARINA VALUEVA¹,**magistru în psihologie, asistent universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 316.752

37.015.311

Schimbarea de valori ale societății noastre care poartă un îndelungat interval temporar, cu tensiuni și contradicții în cadrul propriei sale realități interne, cu confruntări între două lumi – una depășită, negată prin procesul schimbărilor, alta – nouă, în curs de edificare, duce la pierderea unor valori și preluarea altora. De aici, coexistența inevitabilă a unor valori vechi și noi, coexistența unor sensuri și contrasensuri axiologice care, cu efecte diferite, influențează asupra conștiinței de sine și a implicării ei în sistemul de valori al personalității tinerilor, provocând necesitatea noilor investigații. Orientările de valoare și valorile tinerilor stau în centrul atenției lucrării de față. Posibila existență a unei crize a valorilor educaționale se poate anunța prin scăderea interesului tinerilor și a societății, în general, față de școală, prin scăderea prestigiului diplomelor pe care instituția școlară le oferă absolvenților, prin scăderea prestigiului profesiei didactice, prin imparitatea dintre realizările școlare și cele socio-profesionale.

Cuvinte-cheie: valoare, orientare valorică a personalității, ierarhie valorică, valoare materială, nivel de trai

The change in the values of our society, which has a long temporal span, with tensions and contradictions within its own internal reality, with confrontations between two worlds - an outdated one, denied by the process of change, another one - new, under construction, leads to the loss of some values and taking over others. Hence, the inevitable coexistence of old and new values, the coexistence of axiological senses and contrasts with different effects influence the self-consciousness and its involvement in the value system of the personality of young people, provoking the necessity of new investigations. This paper focuses on the value orientations and the values of young people. The possible existence of a crisis of educational values can be announced by lowering the interest of young people and of society, in general, in school, by lowering the prestige of the diplomas that the school institution offers to the graduates, by decreasing the prestige of the teaching profession, by the impartiality of the school achievements and the socio-professional ones.

Keywords: value, value orientation of personality, value hierarchy, material value, living standard

Introducere

Problematica valorilor este încă o provocare. De la „valori universale” la „valori individuale”, discuția publică poate releva aspecte diverse. Valoarea, ca măsură a unui comportament autonom și responsabil, ghidează individul în relație cu ceilalți și declanșează reacțiile la mediu. Ea are câteva caracteristici importante: se dezvoltă de timpuriu în viață, este rezistent la schimbare, se dezvoltă din experiențele directe cu oamenii și, în special, cu membrii familiei, se formează în medii socioculturale diferite, prin comportamente și atitudini observate și experimentate.

¹ marinavalueva@mail.ru

Posibila existență a unei crize a valorilor educaționale se poate anunța prin scăderea interesului tinerilor și a societății, în general, față de școală, prin scăderea prestigiului diplomelor pe care instituția școlară le oferă absolvenților, prin scăderea prestigiului profesiei didactice, prin imparitatea dintre realizările școlare și cele socio-profesionale. O criză a valorilor educaționale astăzi înseamnă nu atât un gol axiologic în spiritul școlii, cât fie o opacitate a publicului la valorile pe care școala le promovează, fie o manieră inadecvată a școlii de a propune publicului valorile respective. Criza este resimțită ca inadecvare. Școala trebuie să promoveze valorile momentului, dar trebuie să-și asigure, totodată, și un anume spațiu de autonomie axiologică, pentru că ei îi revine sarcina să promoveze valorile de mâine ale societății. Imperativele prezentului nu trebuie să se erijeze în imperative absolute. Școala, prin valorile sale educaționale, trebuie să-i conducă pe elevi către o viziune prospectivă, de sondare, de proiectare și asumare a viitorului. Cu cât o stare de tranziție socială actuală creează mai mult o stare de confuzie axiologică, cu atât mai mult, poate, școala trebuie să fie mai fermă în opțiunea sa de a se orienta spre viitor. Actualitatea acestei probleme este determinată și de schimbarea de valori ale societății noastre în perioada de tranziție care poartă un îndelungat interval temporar. Această perioadă cu tensiuni și contradicții în cadrul propriei sale realități interne, cu confruntări între două lumi – una depășită, negată prin procesul schimbărilor, alta – nouă, în curs de edificare, duce la pierderea unor valori și preluarea altora. În consecință – coexistența inevitabilă a unor valori vechi și noi, coexistența unor sensuri și contrasensuri axiologice cu efecte diferite, care influențează asupra conștiinței de sine și a implicării ei în sistemul de valori al personalității tinerilor.

Cercetarea valorilor și anume a delimitărilor conceptuale, structurilor, noțiunilor, modelelor de ierarhizare a lor în diferite situații ale vieții i-a preocupat pe W. Allport, E. Durkheim, V. Francl, Mc. Lauglin, G. Rocher, M. Scheler, M. Rokeach, A. Maslow, R. Doron, F. Parot, Ed. Spranger, T. Vianu, V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu, P. Iluț, Л. Карпушина, В. Соповș. Orientările valorice la adolescenții din Moldova au fost cercetate de către A. Bolboceanu, S. Briceag, A. Țibuleac etc.

Viziuni științifice asupra conceptului de valoare la tineri

Valorile sunt realități latente, lăuntrice ale indivizilor, însă determinate social, relativ stabile în timp, care direcționează atitudinile, comportamentele și opiniile. Ele se instituie în sisteme consistente de valori, susținându-se reciproc și determinând alegerile pe care oamenii le fac în orice moment. Valorile condiționează modul de structurare a societății, modul de formare și organizare a familiei, relațiile sociale, relațiile din interiorul organizațiilor, funcționarea instituțiilor etc. [1 p. 49].

Așa cum nota Clifford Geertz, valorile, ca și credințele, nu sunt altceva decât percepții individuale ale valorilor și credințelor colective specifice fiecărei culturi și interiorizate prin socializare [2 pp. 323-328].

Instituțiile și regulile nu sunt altceva decât o transpunere în practică a valorilor dominante la nivelul societății sau comunității respective. Atunci când entități exterioare colectivității impun reguli noi, respectarea și funcționarea eficientă a acestora este dependentă de modul în care se potrivesc, se suprapun peste valorile existente [3 p. 68]. Modul în care valorile se structurează și tipul acestora sunt influențate și influențate dezvoltarea socială. În construcția modului lor de existență și în relaționarea cu mediul natural, societățile depind de valorile sociale dominante, element fundamental al mixului culturii.

Valorile, ce alcătuiesc un complex sistem axiologic, se organizează, așa cum arată Petre Iluț [4 pp. 24-25], pe mai multe niveluri:

- valori general-umane;
- valori specifice unui sistem sociopolitic;
- valori ce caracterizează o anumită cultură sau etnie;
- valori ale grupurilor sociale mari și medii;
- valori ale microgrupurilor (familie, de exemplu) și valori individuale.

Datorită complexității și gradului mare de subiectivitate, acest proces de cunoaștere și de clasificare a tipurilor de valori este unul mai dificil. Fiind implicată, în mare măsură, și raportarea la propria cultură a cercetătorului, rezultatele obținute sunt diverse și cu un anumit grad de relativitate. Condiția umană, stilul de viață, poziția socială, cultura, valorile și aspirațiile se cer abordate în contextul conceptului de nivel de trai. Valorile general-umane sunt apreciate de toți oamenii; conflictele apar atunci când acestea se particularizează în manifestări specifice culturale. Conștiința pluralității valorilor se află în tensiune

permanentă cu păstrarea propriilor valori. Acest proces conduce la reconstruirea permanentă a identității noastre. De aceea, identitatea axiologică nu trebuie privită ca un produs finit, fix, ci, mai curând, ca proces permanent de organizare la nivel mental a realității, sub aspectul său axiologic. Un sistem identitar (și implicit axiologic) închis este un sistem destinat morții. Lumea materială și lumea spirituală sunt posibile prin schimburi. Însă, inerția sistemelor face ca schimbările să nu se producă ușor, ci prin depășirea unor tensiuni [5 p. 69].

Societatea, prin diferitele ei paliere de generalitate, oferă și induce individului atitudini, valori, idealuri. Așa cum la naștere copilul găsește o anumite tehnologie, o anumită structură socială și anumite cunoștințe, tot așa el găsește un anumit sistem de valori și atitudini, un univers axiologic. Umanizarea și socializarea copilului, cristalizarea și maturizarea etajelor superioare ale personalității tânărului înseamnă, în primul rând, interiorizarea valorilor promovate de contextul sociocultural în care trăiește [6 p. 52].

Tipologia și clasificarea valorilor

Valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină și este determinată de alte valori. M. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată dispart, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează credințele cu privire la scopurile existenței și lamodurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Ca și Kluckhohn, Rokeach imaginează o organizare ierarhică a valorilor, cu valori centrale, ce devin prioritare. Sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor [5 p. 32]. Tudor Vianu clasifică valorile în șapte tipuri în dependență de conținutul acestora (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Clasificarea valorilor de Tudor Vianu.

Valori	Descrierea valorilor
Valori vitale	sănătatea, puterea, frumusețea fizică, forța temperamentului
Valori economice	eficiența, productivitatea, funcționalitatea
Valori juridice	legalitatea, supremația legii, justiția, imparțialitatea justiției
Valori politice	libertatea, ordinea, independența, autoritatea
Valori teoretice	cunoașterea științifică, adevărul, autenticitatea
Valori estetice	frumosul, sublimul, armonia, proporționalitatea, curajul, încrederea
Valori religioase	perfectiunea divină, sfințenia, omniprezența divinității

Sursa: P. Iluț. Structurile axiologice din perspectivă psihosocială, pag. 24-25.

Valorile educaționale moderne la tineri

Prin educație te străduiești să transmiți anumite valori și norme, prin socializare se preiau și cele pe care nu intenționează să și le însușească [7 pp. 266-276]. În societățile complexe, valorile și patternurile comportamentale sunt mult mai diverse în interiorul aceleiași culturi și, practic, nu mai există o singură configurație de personalitate, ceea ce ne îndreptățește să vorbim mai degrabă despre personalitate multi-modală decât despre una singură tipică (modală) [7 pp. 266-276].

P. Iluț face o analiză minuțioasă a rezultatelor experimentale efectuate în diverse regiuni asupra valorilor dominante în legătură cu tipurile de personalitate. Analizându-le pe cele indicate în teoriile clasice, ne convingem că ierarhia valorică diferă în funcție de ambianța culturală, prezumția omogenității și cvasiomogenității contextului cultural, influențele macro-, medio- și microgrupale ș.a. Autorul evidențiază că proliferarea grupurilor și rolurilor sociale, mobilitatea geografică și socioprofesională tot mai accentuată ce caracterizează epoca actuală pot duce, îndeosebi, la preadolescenți, adolescenți și tineri la fenomene de vidare, indiferență sau derută valorică. Și mai pronunțată este confuzia axiologică în ieșirea din sistemele totalitar-comuniste, în trecerea la economia de piață și democrația pluralistă. Într-o anumite măsură, respectiva trecere înseamnă și o tranziție de la un cod valoric-normativ la altul [4 pp. 24-25].

Procesul de socializare și integrare socioculturală a indivizilor poate fi înțeles, în principiu, în termeni de însușire, interiorizare a valorilor și normelor general-umane sau specifice unei culturi ori unui grup. Întrucât individul are, concomitent sau succesiv, mai multe grupuri de apartenență și de referință, determinarea contextului sociocultural este mai degrabă pluridirecțională decât omogenă și univocă. În lumea contemporană este vădită tendința creșterii diversității intraculturale și a scăderii diversității interculturale. Tot mai multe valori, norme, atitudini și stiluri de viață devin universale [8 pp. 39-63].

Valorile servesc drept criteriu selectiv al acțiunilor. G. Glauss afirmă că, pe de o parte, valorile suscită judecăți, preferințe și alegeri, iar pe de altă parte, ele constituie principii pentru decizii de comportament. Indivizii, într-adevăr, preferă unele lucruri față de altele; selectează din scara posibilităților un anumit mod de a acționa, judecă despre propria conduită, precum și despre conduita altor persoane [9 p. 36].

Rezultatele obținute în urma studiului ierarhizării valorilor vieții demonstrează o implicare directă a conștiinței de sine în stabilirea sistemului valoric. Alegerea dezvoltării sinelui de către tineri cu un nivel înalt al conștiinței de sine, ca cea mai importantă valoare a vieții, este dovada acestei situații. La acești adolescenți este stabilită necesitatea de cunoaștere de sine, cerința de a aparține unei formațiuni sociale, tendința de integrare socială activă, potențial de coeziune socială și spirit de apartenență activ. Conștiința de sine în perioada adolescenței asimilează un caracter calitativ specific în legătură cu necesitatea de apreciere a valorii persoanei sale, luând în considerație condițiile concrete ale vieții și necesitatea rezolvării problemei autodeterminării profesionale.

Schimbările politice care s-au produs la finele anilor '90 ai secolului XX și tranziția spre o societate democratică și economic liberă au creat o situație social-economică în Republica Moldova greu de depășit.

Situația social-economică din țară a afectat toate domeniile vieții și categoriile sociale, însă principii suferinzi ai tranziției sunt copiii și tinerii. Tinerii constituie 25% din populația țării, adică fiecare a patra persoană are vârsta între 15 și 29 ani. Tinerii, în context general, sunt cel mai numeros grup social și foarte sensibil la schimbările politice, economice și sociale ale țării.

Însă, unitatea acestui grup a devenit deja un mit, tinerii de astăzi sunt prea diferiți, cu diverse probleme și necesități, opinii și valori. Situația tinerilor în Moldova devine tot mai critică, fapt determinat, în primul rând, de problemele economice ale țării.

Problemele cu care se confruntă tinerii din Moldova sunt consecința unor lacune în elaborarea și implementarea politicii actuale de tineret, probleme care sunt legate de valoarea mică a veniturilor, majorarea prețurilor, șomajul, ocrotirea sănătății, incertitudinea în ziua de mâine, criminalitatea înaltă în societate și în rândul tinerilor, accesul și calitatea învățământului etc.

Referitor la starea de spirit și viziunea tinerilor vizavi de viitor, s-a constatat că 9,9% din tineri trăiesc cu ziua de astăzi, 13,3% văd viitorul mai rău decât este prezentul, 22,3% îl văd fără schimbări, 30,3% consideră că va fi mai bine ca în prezent, iar la 24,15% din tineri le vine foarte greu să răspundă.

Indicatorii implicării conștiinței de sine în sistemul de valori al tinerilor se plasează în jurul valorii situației materiale și sfera distracțiilor. În toate grupurile investigate pe un loc înalt în ierarhie apare valoarea înaltă a situației materiale. Această situație reflectă modul de trai și tendințele, în special, ale adolescenților de asigurare a unui standard material mult diferit de cel prezent. Nivelul scăzut față de valorile creative, prestigiul personal indică existența unor tensiuni și surse de insatisfacție în promovarea și acumularea acestor valori. Pentru sfera activității fizice s-au obținut cele mai mici note. Situația prezentă demonstrează interesul scăzut al adolescenților atât din mediul rural cât și a celor din mediul urban față de sfera activității fizice. Mediul de proveniență rural/urban, profilul de formare umanist/real al studenților se implică în relațiile cu conștiința de sine, cu valorile și sferele vieții, imaginea de sine însă nu semnaleză schimbări esențiale, semnificative în toți parametrii cercetați [10 pp. 61-63].

Vidul axiologic, anomia și anormalitatea s-ar explica prin absența sau slaba operativitate a reîntăririlor: studenții nu învață, nu pentru că sunt dezinteresați, ci pentru că standardele au fost coborâte sau pentru că subiectele de studiu nu mai sunt suficient de importante pentru viață. „Dacă individul este afectat, într-adevăr, de o stare internă, numită lipsă de valori, atunci putem rezolva problema numai prin schimbarea acestei stări – de exemplu, prin „reactivarea puterii morale”, „animarea forței morale”, „întărirea fibrei morale și a atașamentului spiritual”. Dacă, însă, considerăm condiționările ca fiind

responsabile pentru un comportament deficitar ori pentru trăirile care spunem că explică respectivul comportament, atunci aceste condiționări trebuie schimbate” [11 pp. 488-491].

Valorile ocupă, apoi, un loc mai central în configurația personalității umane și ele ghidează deopotrivă atitudinile, judecățile și acțiunile noastre; într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Atitudinile apar, astfel, ca instrumentale față de valori. Plasate mai în centrul sistemului motivațional, valorile determină și asigură direct procesele de apărare și manifestare a eului, stima de sine, conținutul atitudinilor este legat de aceste mecanisme doar mijlocit. De asemenea, atitudinile nu sunt prin ele însele standarde (criterii) ale conduitelor noastre, în vreme ce valorile au, prin excelență, această funcție [11 pp. 488-491].

Cu referire la situația Republicii Moldova, consider că e de luat în seamă, inclusiv în practica educațională, faptul că Republicii Moldova se găsește încă într-o dublă tranziție: o tranziție profundă și mai de durată de la tradițional la modern, cu elemente chiar de postmodern, și una mai rapidă și virulentă, de la ceea ce a fost înainte de 1989 (socialism, comunism?!), la ceea ce este și continuă să fie acum (economie de piață, libertate, democrație, capitalism primitiv, corupție?!). Această situație înseamnă și o puternică derută și ambivalență axiologică, întâlnirea tradiționalului cu modernul însemnând și zone de conjuncție și armonie, dar și de confuzie și contradicție. Probabil, aceste fenomene și mecanisme sociopsihologice sunt mai pronunțate la tineri, ele suprapunându-se și peste ceea ce, clasic, se numește criza personalității tinerilor.

Rezultatele obținute în urma ierarhizării valorilor vieții ne demonstrează o implicare directă a conștiinței de sine în stabilirea sistemului valoric. Această concluzie este fundamentată prin faptul că tinerii cu nivel înalt al conștiinței de sine, în vârful ierarhiei, au situat valoarea dezvoltarea sinelui.

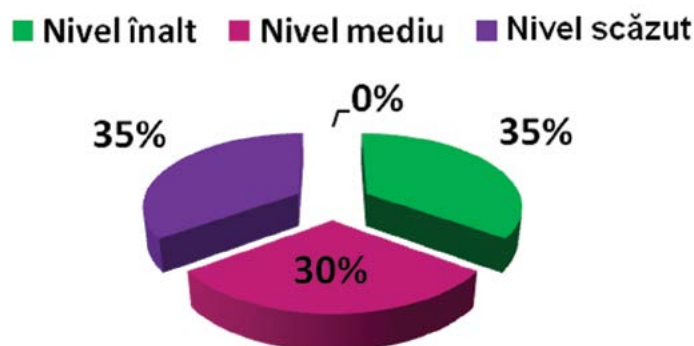
Pentru majoritatea subiecților este caracteristică tendința de a căpăta satisfacție morală în toate sferele vieții, de a face lucruri importante și interesante ce conferă fidelitate, respectarea normelor etice în comportament și activități.

Pentru un număr foarte mic de subiecți este caracteristic să câștige din relațiile interpersonale și din rezultatele activității, să fie cinici, să disprețuiască normele sociale. În ceea ce privește nivelul valorilor educaționale la tineri, aici putem afirma cu certitudine că distribuția acestora pe nivele este aproape într-o măsură echivalentă (*Figura 1*).

Concluzii

În urma analizelor realizate, s-a constatat că valorile intervin în multe procese ale psihicului uman, deseori fiind cauzate de nevoile practicii de activitate umană; ele stabilesc conexiuni și intersecții cu atitudinea, idealul, interesul, nevoia, trăsăturile de personalitate etc. Valorile au diferite tipuri de legături, servind criterii evaluative în relațiile socio-afective, plasându-se în centrul sferei motivaționale, determinând atitudinile, judecățile și acțiunile persoanei, participând direct la procesele de apărare, de conservare, manifestare a eului și a respectului de sine.

Figura 1. Persistența valorilor educaționale la tinerii din Republica Moldova.



Sursa: Conform cercetărilor realizate de către studenții Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, USM, în anul 2018, la nivel urban și rural, în cadrul studierii valorilor tinerilor studenți.

La nivel teoretic am pus accent pe abordarea psihologică a valorilor, considerate ca fiind parte integrantă a sistemului de orientare a persoanei, conform modelului structural-sistemic și relațional-di-

namic de abordare a personalității. Pentru a operaționaliza conceptul de valoare, am pornit de la constructul lui Rokeach (1973) privind valorile, obținând astfel un instrument de lucru care nu are pretenția de a elimina total dezavantajul dezirabilității în măsurarea orientării valorice, dar, considerăm noi, are avantajul de a oferi o imagine mai nuanțată, mai detaliată a orientării valorice a părinților.

Tabloul axiologic al societății, adică al coexistenței persoanelor, înfățișează o vastă rețea de sfere personale încrucișate, în urzeală cărora se înscriu, mai des sau mai rar, regiuni de coincidență, de unire și de armonie.

Referințe bibliografice

1. SION, G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației României de Mâine, 2007.
2. BOLBOCEANU, A., PALADI, O. Conexiunea conceptului de valoare cu alte noțiuni. In: „*Problematica educației în mil. III: național, regional, european*”: materialele conf. șt. intern. Chișinău: IȘE, 2006, pp. 323–328.
3. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente: Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2004, p. 68. ISBN 978973687636. ISBN 9789736817632.
4. ILUȚ, P. *Structurile axiologice*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, pp. 24–25.
5. ILUȚ, P. *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. ISBN 9733048925.
6. CHELCEA, S. *Personalitate și societate în tranziție*. București: Editura Societății Științifice Tehnice, 1997. ISBN 9739693717. ISBN 9789739693714.
7. BOLBOCEANU, A., ȚÎBULEAC, A. Valențe ale profilului axiologic în structura personalității adolescente. In: *Probleme actuale ale științelor umanitare*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2001, pp. 266–276.
8. PALADI, O. Valoarea studiilor în viziunea actorilor educaționali (elevi, studenți, cadre didactice). In: *Perspectiva psihosocială a asigurării calității în învățământul preuniversitar*. Chișinău: IȘE, 2011, pp. 39–63.
9. TOFLER, A. *Al Treilea Val*. București: Editura Politica 2001.
10. ROTH, A. *Modernitate și modernizare socială*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973683851. ISBN 97897366838514.
11. PALADI, O. Interacțiunea dintre personalitate, conștiință și Eu. In: *Analele Științifice ale USM, ser. „Științe socioumanistice”*. Chișinău: USM, 2006, vol. 3, pp. 488–491.

ПРОБЛЕМЫ ГОРОДА КАК КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

PROBLEMELE ORAȘULUI CA MEDIU CULTURAL-ESTETIC

CITY PROBLEMS AS A CULTURAL-AESTHETIC URBAN ENVIRONMENT

ECATERINA IUDINA¹,

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CZU 37.017:111.852(1-21)

37.091.212

В настоящей работе исследуется роль культурных возможностей урбанистической среды на формирование эстетических ориентиров населения. В статье дается краткий анализ ситуации сложившейся в период последних лет в области эстетического воспитания населения, как в столице, так и малых городах республики. В качестве примера во многом говорится о воспитании студенческой молодежи, что обусловлено перспективой её социальной роли как интеллигенции – духовной носительнице эстетических ценностей.

Автор рассматривает возможность применения форм, методов, средств эстетического воспитания в условиях городской среды и обращает внимание на необходимость дифференцированного подхода к различным груп-

1 iudina.ekaterina@gmail.com

нам населения по этому вопросу. В частности, рассматривается возможность применения воспитательных мероприятий в зависимости от возрастных категорий и молодежных субкультур.

В работе подчеркивается важность учета современных средств массовой коммуникации, а также неотъемлемое единство искусства классического и массового которые призваны формировать в современном человеке эстетические ценности и знания.

Ключевые слова: урбанизация, культурно-эстетическая среда, студенты художественных учебных заведений, массовая культура

Articolul dat studiază rolul oportunităților culturale ale mediului urban în formarea educației estetice a populației. Se oferă o scurtă analiză a situației educației estetice a populației care s-a creat în ultimii ani, atât în capitală cât și în orașele mici din republică. Se pune accent pe educația tineretului studios, din punct de vedere al perspectivei rolului social al acestora în formarea mediului intelectual, care este purtătorul spiritual al valorilor estetice.

Autorul analizează posibilitatea aplicării formelor, metodelor și mijloacelor de educație estetică într-un mediu urban, atrăgând atenția asupra necesității unei abordări diferențiate a anumitor exponenți ai populației în această problemă. În special, se subliniază posibilitatea de a utiliza măsuri educaționale în funcție de categoriile de vârstă ale tinerilor studenți și subculturile acestora.

Lucrarea accentuează importanța asimilării comunicărilor actuale din mass-media, precum și unitatea indispensabilă dintre arta clasică și cea populară, care sunt concepute pentru a forma valori și cunoștințe estetice în mentalitatea omului contemporan.

Cuvinte-cheie: urbanizare, mediu cultural și estetic, studenți ai școlilor de artă, cultura populației

This paper examines the role of cultural opportunities of the urban environment in the formation of aesthetic orientations of the population. The article gives a brief analysis of the situation that has developed in recent years in the field of aesthetic education of the population both in the capital and in the small towns of the republic. As an example, emphasis is laid on the education of student youth, from the point of view of the perspective of their social role as intellectuals - spiritual carriers of aesthetic values.

The author considers the possibility of applying forms, methods, means of aesthetic education in an urban environment and draws attention to the need for a differentiated approach to various groups of the population on this issue. In particular, the possibility of using educational measures depending on age categories and youth subcultures is considered.

The work emphasizes the importance of taking into account the means of modern mass media communication, as well as the inalienable unity of classical and mass art which are designed to form aesthetic values and knowledge in modern man.

Keywords: urbanization, cultural and aesthetic environment, students of art schools, mass culture

Введение

Рассматривая проблемы города как культурно-эстетической среды, следует упомянуть, что он является объектом исследований многих наук, в том числе и области эстетического знания. В Молдове нет крупных городов-миллионеров, но для Кишинева – столицы небольшой европейской страны и республиканских городов характерны многие признаки, проявляющиеся в современных крупных городах.

Анализируя городскую среду, мы можем отметить некоторые характерные её особенности. Городская среда характеризуется: загрязнением, скученностью строений, бессистемностью уличного ландшафта и др. Названные явления нарушают эстетическое лицо города. Молдова стремительно теряет свою историю, в том числе памятники архитектуры, которые варварски уничтожаются. Государство не выделяет средств на их реставрацию. Найти спонсоров, заинтересованных в восстановлении культурного наследия не менее сложно. Из 300 боярских усадеб, которые были построены на территории Бессарабии в дореволюционное время, в Национальном регистре памятников осталось всего 80. По свидетельству директора Агентства по инспектированию и реставрации памятников Иона Штефэницэ, более половины из них находятся в крайне плачевном состоянии [1].

Истоки такой ментальности, уходят корнями к идеологической пропаганде, которая делила историю Молдовы на период развития и стагнации национального сознания. Сегодня становится очевидным, что невозможно вычеркнуть те или иные периоды из истории нации народа будь то правление османской или российской империи. Временное вхождение Молдовы в состав королевской Румынии или СССР – тоже часть истории, оставившие свои памятники. Сутью любого исторического процесса остается историческое наследие в виде искусства, которое

существовало при всех властях и режимах, восславляя национальные духовные и материальные ценности, человека-творца.

Проблемы воспитательно-образовательного процесса в рамках культурно-эстетической среды

Между тем, активно дискутируется вопрос о приобщении населения к эстетическим идеалам и культуре в классическом его понимании и ныне широко развивающейся культуре получившей название массовой. В 90-е гг., когда воспитательный аспект эстетического образования был вытеснен информативным, когда поток информации, снижение доли гуманитарных дисциплин, преобладание тестирования, как способа проверки знаний, стали основой как школьного, так и вузовского образования, разработки ученых и деятелей культуры стали не востребованными и, как казалось, неактуальными в условиях становления информационного общества.

В итоге это привело к тому что, всё более остро встает вопрос, касающийся снижения интеллектуального уровня подрастающего поколения, о кризисе культуры и засилье стандартной продукции масскульты, об уходе молодежи в виртуальное пространство. Поэтому, очевидной стала задача возрождения системы эстетического и художественного воспитания на современной основе. В настоящее время, при всей легкости получения информации в современном мире, она не заменяет художественного вкуса, который формируется на протяжении многих лет совместными усилиями школы и семьи и дает человеку возможность чувствовать себя полноценным участником художественных процессов, проходящих в обществе, как с точки зрения восприятия, так и реализации собственных творческих устремлений [2 с. 246].

Мы часто отмечаем реакцию не восприятия определенных слоёв населения, к экспериментам в области кино, театра, живописи и др. Это можно объяснить недостаточной культурой, неспособностью оценить прекрасное, отделить его от уродливого. Причём это касается современных форм искусства и искусства классического.

Такое отношение можно наблюдать к признанным творениям великих мастеров древности и старых мастеров. По сути – это явление не из новых – оно уже активно проявляло себя в начале XX века, что нашло отражение в литературе: «Мы ничего не хотим помнить. Мы говорим: довольно, повернитесь к прошлому задом! Кто там у меня за спиной? Венера Милосская? А что, ее можно кушать? Или она способствует ращению волос? Я не понимаю, для чего мне нужна эта каменная туша?» – говорит один из героев романа *Хождение по мукам* писателя А. Н. Толстого [3 с. 2].

Вот и теперь, в театре и кино популярная аудитория любит сюжеты, которые развиваются логически и хронологически в направлении к счастливому концу и идентифицирует себя скорее с простыми сюжетами и персонажами, чем со спорными и символическими фигурами и действиями, с загадочными проблемами т.п. „Непонятное” – отторгается из-за отсутствия стремления его понять и объяснить. Зато легко и доброжелательно принимается упрощенное и схематизированное творение, так как оно легко вписывается в систему эстетического ориентирования современного индивида. И отторжение высокого искусства происходит не из-за незнания, а по причине глубоко укоренившейся психологии примитивизма, атрофии эстетического восприятия чувства прекрасного.

Сказанное выше, объективно освещает те проблемы, которые стоят перед воспитательно-образовательным процессом на современном этапе во взаимосвязи с культурно-эстетической средой общества.

Пути формирования художественно-эстетических ценностей современного поколения

Чтобы определить пути формирования художественно-эстетических ценностей современного поколения, необходимо учитывать в каких условиях должен проходить этот процесс. Следует отметить современное состояние экономики, условия занятости населения, которые создают определенные трудности в организации эстетического воспитания всего населения и в частности молодежи. Сосредоточенность интересов на материальных вопросах препятствует освоению эстетических ценностей и интересов индивида – посещению картинных галерей, концертных

залов, выставок, музеев, театров, ознакомлению с архитектурой, народным творчеством, памятниками старины и др. культурных ценностей.

Отсутствие или слабая деятельность культурных центров, клубов не способствуют подъему культурного уровня на селе. Чаще всего коллективы сосредоточены на фольклорной тематике. Другие жанры или объединения представлены единично. Сфера их деятельности весьма ограничена или рамками фестивалей или выступлениями на уровне села или района. Редкие коллективы могут похвастаться активной творческой практикой.

Пребывание в городской среде располагает более широким спектром влияния на нормы и формы поведения студенческой молодежи, они формируют её нравственный и личностный облик. Это приводит нас к мысли, что необходимо применение всего многообразия форм эстетического влияния с учётом тех особенностей, которые мы обозначили выше.

Но и здесь ситуацию нельзя назвать благополучной. Эстетический потенциал, которым располагает городская среда, не используется в полной мере. Таким образом, приходится констатировать, что сегодня воспитательно-образовательные структуры и институты во многом утратили связи с задачами духовно созидательными.

На примере студенческой молодежи можно утверждать, что обучение в вузе, всего лишь даёт информационную базу, а формирование знаний, стиля мышления, образа поведения происходит позже. Это работа комплексная, где задействованы элементы самовоспитания и самообразования в совокупности и тесном взаимодействием с иными факторами, к числу которых относятся пространство и условия жизни молодого специалиста, формы его досуга и условия, которые для этого предоставляет город.

Формирование художественного вкуса дело не только семьи, школы, среды обитания. Во многом эстетическое и художественное формирование молодежи проходит в субкультурных общностях, которые нередко заявляют о себе в формах далёких от традиционных. Фактически, каждые 10-15 лет возникают и трансформируются новые молодежные субкультуры располагающие собственным исключительным спектром эстетических ориентиров. «Молодежная культура субгрупп мозаична и недолговечна, зачастую трансформируется и сменяется с приходом нового поколения. Смена поколений характеризуется преимущественно изменением идейно-созидательных характеристик молодежных субкультур, что касается форм проявления, то им свойственна повторяемость, описанные выше признаки, как правило, мало подвержены кардинальным изменениям» [4].

Часто они совершенно непохожие друг на друга, как по своим основаниям, так и по стилистическим особенностям. К тому же, по мере взросления, молодые люди меняют, и не раз, свою принадлежность к субкультурным группировкам, соответственно обогащая свой интеллектуальный и эстетический опыт.

Молодежные субкультуры – это неотъемлемая часть нашего быстро меняющегося мира, и они являются одним из самых заметных явлений, определяющих лик современной культуры. Художественные субкультурные практики, какими бы они ни казались вызывающими, выражают ценности и вкусы различных групп современной молодежи. «Молодежь, организованная в общность в результате единения вокруг какой-либо идеи, достаточно часто проявляет склонность к созданию новой эстетической реальности. Она естественным образом, по-своему осмысливает и эстетические качества мира, наполняя новым смыслом старые понятия, такие, как красота, художественный вкус, эстетический идеал. Она пытается изменить пространство, в котором существует, эстетизировать его с позиции ее представлений о прекрасном» [4].

Нельзя говорить о формировании художественных вкусов современного человека без учета влияния масс медиа и Интернета, которые во многих случаях оказывается основополагающим в формировании эстетической картины мира. Это воздействие проявляется в различных формах организации художественного воспитания – школ, вузов, самодеятельных объединений, музеев, студий, культурных (креативных) индустрий.

Именно в культурных пространствах современного города происходят реальные встречи человека с искусством, будь это традиционный музей, проводящий различные образовательные программы, или интерактивные современные проекты, где находят возможность реализации самые смелые проекты. Напряженная творческая жизнь, множество арт-проектов, новых форм художественной жизни, освоение и эстетизация новых урбанистических пространств.

Особенно это приемлемо когда речь заходит о работе с молодежью. «Игровой момент свойствен созданию и функционированию собственного языка знаков и символов отдельных молодежных субкультур. Этот же игровой момент характерен для молодежных субкультур в различных публичных формах общения со своими единомышленниками, которые реализуются в разносторонних театрализованных акциях, шоу, перформансах, хеппингах, манифестациях, фестивалях» [4].

Вместе с тем, разнообразие художественных практик вовсе не отменяет систематического образования в области художественной культуры.

Формы, средства и методы формирования культурно-эстетических ориентиров в урбанистической среде

Для преодоления кризисных явлений в художественном воспитании целесообразно в реальной культурной жизни выделить возможное общее пространство для различных культурных форм и арт-практик:

- это могут быть программы дисциплин, связанных с художественной культурой, необходимо составленных с учетом той реальности, в которой эта культура существует сегодня;

- использование возможностей современных мультимедийных технологий, в частности интернета, который рассматривается нами как обучающая (не игровая или развлекательная) форма эстетического воспитания. Именно в виртуальном пространстве содержатся образцы красоты и уродства, комизма и страха, героических образов и фантазийных элементов, формирующих эстетические и этические взгляды молодежи. Кроме этого интернет при правильном его использовании рассматривается как источник получения информации, что также может использоваться в воспитательном процессе;

- необходимо вернуться к практике организации развлекательных центров в микрорайонах города, над которыми могли бы нести кураторство школы, вузы, средние специальные учебные заведения;

- организовать проведение сезонных мероприятий, таких как: концерты, музыкальные и танцевальные конкурсы, театральные постановки, пантомимы, занятия спортом и прочее;

- в вузах страны и при средних специальных учебных учреждениях организовать работу факультетов общественных профессий;

- расширить функции советов общежитий и студенческих советов за счёт организации мероприятий способствующих эстетическому воспитанию студентов;

- создать условия для выступлений профессиональных и самодеятельных коллективов перед населением по месту жительства, практиковать совместный труд по благоустройству территорий прилегающих к домостроениям (такой опыт имеется);

- силами творческих коллективов вузы могут устраивать декады и недели под девизом «красота спасёт мир», а также дни открытых дверей для просмотров творческих работ студентов и преподавателей. Такую форму эстетического воспитания, как организация выставок в школах и на предприятиях, использует АМТТИИ, музыкальные школы столицы, а также художественный лицей им. А. Плэмэдялэ;

- столичные театры и коллектив Молдавской Государственной Филармонии могут организовать в рамках шефства над школами, предприятиями и организациями выступления с концертами классической, народной и современной музыки молдавских и зарубежных авторов.

Выводы

Подводя итоги сказанному, мы можем отметить широчайшие возможности для эстетического воспитания молодежи в условиях современной урбанистики. Как видим, в этом ключе могут

быть задействованы самые разнообразные формы эстетического воздействия от классических форм до самых креативных, наподобие граффити или ролико-популярных среди современной молодежи.

Таким образом, в культурных пространствах современного города становятся возможными реальные встречи человека с искусством, будь это традиционный музей, проводящий различные образовательные программы, или интерактивные современные проекты, где находят возможность реализации самые смелые проекты. «Я не думаю, что искусство само по себе может изменить мир, – говорит одна из участниц выставки живописи. – Но я считаю, что искусство помогает людям по-иному взглянуть на наш мир и понять, что мы можем и должны в этом мире изменить, для самих себя, для окружающих нас людей, для следующих поколений» [5].

В заключении следует упомянуть, что при планировании размещения культурно-развлекательных центров и обустройстве эстетического пространства города стоит учитывать все категории людей, проживающих в районе которые здесь ходят или проживают неподалеку, их возраст, род занятий, и ряд иных личностных факторов. Как показывает практика, эти меры реально могли бы сформировать культурное и эстетическое восприятие у населения в городе.

Библиографические ссылки

1. ШТЕФЭНИЦЭ, И. Ион Штефэницэ – «Комсомолке»: Эти красивые здания старого Кишинева мы уже никогда не увидим, только на фото. В: *Комсомольская правда* [online]. 2018, 24 мар. [accesat 12 feb. 2019]. Disponibil: <https://www.kp.md/daily/26810.7/3845478/>.
2. ШАПИНСКАЯ, Е.Н. Эстетическое воспитание в социокультурном контексте современной России: кризис ценностей и пути его преодоления. В: *Культура и искусство*. 2014, № 2(20), с. 245–253.
3. ТОЛСТОЙ, А.Н. Сестры. В: *Хожение по мукам*. Москва: АСТ, 2018, кн. 1.
4. Эстетика молодежной субкультуры. В: *Студопедия* [site]. [accesat 18 mar. 2019]. Disponibil: https://studopedia.su/11_41883_estetika-molodezhnoy-subkulturi.html.
5. ПАВЛЕНКО, А. Встреча с искусством, объединяющим людей. В: *Единение*: русская газета в Австралии [online]. 2019, 11 мар. [accesat 11 apr. 2019]. Disponibil: <https://www.unification.com.au/articles/1551834652>.

MODA CA FENOMEN ESTETIC ȘI FORMĂ DE COMUNICARE

FASHION AS AN AESTHETIC PHENOMENON AND FORM OF COMMUNICATION

LUDMILA LAZAR¹,

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

CZU 687.016

Moda reprezintă un fenomen estetic și sociocultural complex cu o structură polisemantică ramificată care se află într-un proces continuu de comunicare în interiorul propriului sistem, interacționând cu diverși factori din exterior, de natură economică, politică, socială, culturală. Moda este influențată și influențează, la rândul său, procesele de creare a formelor atât în plan estetic cât și sociocultural. Fiind un fenomen reprezentativ al civilizației occidentale contemporane, el necesită o abordare inter și transdisciplinară.

Lucrarea demonstrează deosebirea, dar și conștiința similitudinii dintre dimensiunile estetică și comunicativă ale modei, așa cum sunt delimitate în literatura de specialitate. Abordarea estetică și artistică a modei este complementată de aspectul comunicațional al fenomenului, ceea ce este important, în special, acum când sunt recunoscute valențele sale atât pe plan teoretic cât și pragmatic, astfel contribuind la noi înțelegeri în teoria modei contemporane.

Cuvinte-cheie: teoria modei, esteticul, stil, gust estetic, semn, limbaj, comunicare nonverbală

1 lud.lazar@gmail.com

Fashion represents a complex aesthetic and socio-cultural phenomenon with a ramified polysemantic structure that is in a continuous process of communication within its own system, interacting with various external factors of economic, political, social, cultural nature. Fashion is influenced and influences the processes of creating both aesthetic and socio-cultural forms. Being a phenomenon representative of contemporary Western civilization, it requires an inter and transdisciplinary approach.

The work demonstrates the difference, but also the awareness of the similarity between the aesthetic and communicative dimensions of fashion, as delimited in speciality literature. The aesthetic and artistic approach of fashion is complemented by the communicative aspect of the phenomenon, which is especially important now when its valences are recognized both theoretically and pragmatically, thus contributing to new understandings in the contemporary fashion theory.

Keywords: fashion theory, aesthetics, style, aesthetic taste, sign, language, nonverbal communication

Introducere

Fiind un fenomen reprezentativ al civilizației occidentale contemporane, moda își extinde influența în întreaga lume, datorită proceselor globalizării. Deși este asociată, în primul rând, cu vestimentația și aspectul exterior, moda nu se limitează la aceste elemente ale culturii și activității umane. Sub influența modei, formele sociale, judecățile estetice, stilul personal se află în permanentă schimbare. Astfel, DEX-ul definește moda, în sens larg, ca obicei sau deprindere colectivă specifică unui mediu social la o anumită vreme, dar și în sensul îngust, mai des utilizat în viața cotidiană, drept „gust, preferință generalizată, la un moment dat, pentru un anumit fel de a se îmbrăca” [1].

Ca fenomen social, moda a apărut la sfârșitul Evului Mediu (secolele al XIII-lea și al XIV-lea), fiind influențată de dezvoltarea economică, de înflorirea artei și a culturii, caracterizându-se printr-o frecvență schimbare a formei costumului, prin interesul pentru orice noutate. De-a lungul istoriei, moda a avut un rol destul de important, fiind expresia mentalității fiecărei epoci în parte, reflectând cât se poate de bine principiile moralei vremurilor respective. Evoluția fenomenului a luat proporții considerabile în secolul XIX, odată cu dezvoltarea industriei, a comunicării în masă și, nu în ultimul rând, odată cu apariția designului vestimentar ca domeniu specific de activitate umană. Începând cu această perioadă, fenomenul modei vestimentare este studiat de numeroși scriitori, filosofi, psihologi, sociologi, economiști, care încearcă să-i cunoască esența din diverse perspective.

Abordarea interdisciplinară devine o necesitate în cercetarea modei contemporane, căci structura ei polisemantică se află într-un proces continuu de comunicare în interiorul propriului sistem, interacționând cu diverși factori din exterior, de natură economică, politică, socială, culturală. Moda este influențată și influențează, la rândul său, procesele de creare a formelor, atât în plan estetic cât și sociocultural. Adeseori, ea este raportată la categoriastilului. Astfel, Paul H. Nystrom în *Economics of Fashion* (1928) scrie că moda este expresia stilului specific epocii istorice în care apare, ce se prezintă spectaculos în domeniul vestimentației, durând foarte puțin. Studiarea fenomenului modei prin îmbinarea aspectelor sale estetice cu cele comunicaționale ne ajută să surprindem stilul și gustul epocii, să înțelegem evoluția proceselor sociale și culturale contemporane.

Moda și estetica

La mijlocul Secolului Luminilor, odată cu apariția esteticii ca știință, Imm. Kant a introdus noțiunea de *modă* în estetică, făcând distincția dintre etic și estetic în receptarea modei. Filosofii, scriitorii se referă la acest fenomen tot mai des, observând natura lui multilaterală, implicațiile de natură socială și psihologică. Theophile Gautier, spre exemplu, în pamfletul *De la mode* face din modă semnul normelor mereu variabile ale frumuseții, subliniind esența lui estetică. Lui Baudelaire îi aparține formularea cea mai clară a asocierii între modă și modernitatea artistică în cadrul unui program estetic. În concepția sa, moda trebuie, deci, considerată drept o tentativă de înfrumusețare a naturii imperfecte; ea trebuie să fie considerată ca un simptom al gustului pentru ideal, „ca o neconținută și mereu înnoită încercare de a schimba natura” [2 p. 214].

Totuși, în estetica clasică moda nu s-a bucurat de atenția cuvenită. Motivele pentru care moda nu era obiect al cercetării estetice erau multiple. O bună parte de esteticieni, printre care Kant și Hegel, limitau sfera esteticului la domeniul artei (cu ramurile sale tradiționale) sau mai includeau și natura în

cercetările sale. Moda, ca fenomen instabil, având legături cu corporalitatea, cu implicațiile de ordin utilitar, nu putea constitui obiectul unui studiu în cadrul esteticii. Gabriel Tarde, spre exemplu, în *Les lois de l'imitation* (1890), pune la îndoială potențialul creativ al modei și considera că moda nu face decât să illustreze principiul imitației, care ar sta la baza întregii vieți sociale. Inovatori sunt cei care descoperă și lansează noutatea, iar cei ce preiau noutatea sunt doar imitatori, considera G. Tarde [3]. Frumosul, în cazul modei, este identic cu noutatea, pe când vechiul devine sinonim cu urâtul. Sub aspect estetic, fenomenul modei presupune efemeritatea schimbărilor, pe când domeniul artei are ambiția de a reprezenta valori perene.

Abia la începutul secolului XX, în perioada de constituire și dezvoltare a avangardei, estetica și-a lărgit aria de interes asupra realității înconjurătoare, redefinind arta, ajungând astfel în atenția esteticii ca știință. De atunci ea este privită drept fenomen estetic – una dintre formele artei vizuale – și este obiect de cercetare a criticii de artă. În opinia cercetătorilor care situează moda, în rând cu artele, funcția principală a modei nu este cea practică sau utilitară, ci testarea imaginației creative, iar schimbările pe care le aduce în vestimentație corespund, în primul rând, cerințelor de ordin estetic, și nu funcțional, social, economic sau politic.

Estetica românească, de asemenea, îi acordă modei atenția cuvenită. „Una din dimensiunile importante ale vieții estetice contemporane este asigurată... prin intermediul vestimentației” [4 p. 314], consideră Gh. Achiței, evidențiindu-i efectele de culoare, linie, suprafață, masă, volum, capabile să ofere „un spectacol estetic plăcut”. Totuși, cercetările esteticienilor asupra modei se referă mai mult la dimensiunile socială, psihologică și economică ale vestimentației, latura estetică fiind pusă în corelație cu artisticul.

Îmbrăcămintea este un cod complex – forma, culoarea, dimensiunile, materialul, ornamentele coafurii, pălăriei sau rochiei – sunt semne ale modei. La baza alcătuirii unui ansamblu vestimentar stau aceleași legi ale compoziției care guvernează orice creație artistică. Posibilitățile de expresie estetică ale vestimentației se bazează pe efectele de construcție și asamblare a diferitor piese ce o compun, pe efectele de drapaj, pe calitatea și cromatică materialului textil. Estetica vestimentară se subordonează principiilor esteticii generale, dar se încadrează și în regulile și metodele de dezvoltare a *bunului gust*, a capacităților de exprimare plastică, sensibilității, imaginației și creativității artistice. Motivația estetică ocupă un loc esențial printre toate motivațiile îmbrăcămintei (practică, morală, comunicativă, psihologică), de aceea, „în arta costumului sunt folosite toate mijloacele de expresie ale artelor vizuale” [5 p. 126]. Frumosul, cu toate varietățile sale, reprezintă valoarea estetică fundamentală a modei vestimentare, iar utilitatea practică rămâne a fi o condiție necesară a ei.

Astăzi moda a devenit una dintre cele mai populare forme de expresie artistică care reacționează cel mai rapid la orice schimbări ale vieții social-politice. Moda pune în scenă un spectacol al stilului. Arta modei devine arta aparenței. Rochia sau costumul reprezintă adevărate opere de artă în colecțiile designerilor vestimentari ai caselor de modă. Creațiile lui Cristian Dior, Chanel, Pierre Cardin, Yves Saint Laurent au contribuit la redefinirea modei, transformând-o într-o formă de artă (*Foto 1*). În consolidarea opiniilor, cum că moda este un domeniu al artei, vin expozițiile vestimentare de succes din marile muzee de artă ale lumii. Una dintre cele mai cunoscute expoziții de acest fel a fost *SavageBeauty* a lui Alexander McQueen, găzduită de Muzeul Metropolitan de Artă (MMA) din New York în 2011. Lucrările lui McQueen au atins sufletul uman, precum au reușit doar marii maeștri, devenind expresii vii ale artei. Adevărate capodopere vestimentare fac parte astăzi din colecția de artă permanentă a MMA, legitimând moda ca artă muzeală de calitate. Cu stiluri care variază între romantic și minimalist, moda și arta găsesc inspirație în elemente similare din natură, mișcări culturale ori emoții umane. Designeri și artiști, precum Yves Saint Laurent, CocoChanel, Pollock și Warhol au explorat idei asemănătoare și au exprimat istoria zilelor în care trăiau în maniere similare. Colaborarea dintre artistul japonez Yayoi Kusama cu Louis Vuitton sau cea a Elsei Schiaparelli cu Salvador Dali au demonstrat posibilitățile nemărginite ale imaginației creatoare și ale sintezei artelor.

Foto 1. Pierre Cardin transformă moda în artă (1967).**Sursa:** Pierre Cardin Archives.

Chiar dacă moda pretinde a fi domeniu de creație artistică, totuși, vestimentația reprezintă „un marker social” și „un obiect important în estetica socială” [6 p. 5]. Modei, însă, nu i se poate nega meritul de a ne înfrumuseța aspectul fizic, de a ne exprima personalitatea, de a ne educa gustul estetic. Cu ajutorul vestimentației, silueta umană se poate recompune la nesfârșit, creându-și astfel noi și noi posibilități de a se impune ca sursă de spectacol, iar confecțiile vestimentare evidențiază, prin întreaga lor complexitate, mediul social în care se mișcă individul. Mai mult decât atât, moda, cu epitetele care o caracterizează – „capricioasă”, „schimbătoare”, „ciudată” – și care subliniază lipsa de motivații, caracterul aparent arbitrar al ei, este un metronom al dezvoltării culturale” [7 p. 110].

Comunicarea vestimentară

Omul, ca ființă socială este predispus la comunicare, modalitățile prin care aceasta se poate realiza sunt de o mare varietate, cunoscând o multitudine de forme. Începând cu cea verbală, nonverbală sau paraverbală, individul, la nivelul subconștientului, comunică prin simboluri. Comunicarea a fost definită, adesea, ca fiind acțiunea de transmitere a unei informații de la un emițător la un receptor. În modă, mesajul transmis este creația proprie a fiecărui individ care reușește să se autodefinească printr-o construcție diferită de cea verbală. Construcția în sine este un cumul de simboluri aduse într-o armonie personalizată, cu putere de reprezentare de multe ori superioară chiar și celei lingvistice. „De la prima frunză de viță și până la mantia de hermină” vestimentația trebuie înțeleasă prin complexul de senzații, sentimente, idei și asociații pe care le declanșează [8 p. 9].

Moda realizează o funcție de comunicare, fiind un fenomen de expresie estetică cu intenția de a produce relații sociale. De altfel, Jean Caune, în lucrarea *Estetica comunicării*, admite că „obiectul de artă, chiar dacă nu produs cu intenția explicită de a comunica ceva – un gând, o stare de spirit, o emoție – trimite, prin chiar natura sa estetică, la un proces de comunicare” [9 p. 3].

Cercetările din domeniul științelor comunicării, în special a semioticii, începând cu a doua jumătate a secolului XX, au creat cadrul teoretic necesar pentru abordarea modei din perspectiva noilor paradigme. Reflecții asupra modei găsim în textele lui Barthes, Bourdieu, Baudrillard etc. În viziunea lui Roland Barthes, spre exemplu, „moda reprezintă un sistem de semnificații, iar hainele constituie o formă textuală, la fel de lecturabilă ca orice alt text” [10 p. 8]. Înțelegerea modei e bazată, în general, pe această supoziție. Limbajul vestimentar, în cazul modei, comunică ceva despre persoană celor din jur, mesajul transmițând o anumită imagine.

P. Bourdieu este interesat de capitalul simbolic al caselor de modă. Cât despre Jean Baudrillard, el decriptează mașina de producere a semnelor. Moda funcționează, scrie el, „pe baza unei echivalențe logice a frumosului și urâtului”, reprezentând o formă universală cu semne versatile, în care se pierde conexiunea dintre semnificant și semnificat [11 p. 177]. Moda generează spectacolul, unde oamenii comu-

nică prin intermediul limbajului vestimentar. Vestimentația a devenit o componentă foarte importantă a imaginii personale ce obține puternice semnificații traductibile la nivel social.

Totodată, Roland Barthes și Lévi Strauss susțin că ansamblul codurilor vestimentare și normelor ce țin de practicile de înfrumusețare sunt expresia unor mesaje ambigue, datorită faptului că acestea sunt într-o permanentă schimbare, fiind fluide și lipsite de constanță: înțelesurile sunt instabile și depind de varii circumstanțe, chiar și de postura corpului sau de felul în care se comportă oamenii. În viziunea lui Barthes, instabilitatea mesajelor nu apare doar din lipsa unui limbaj direct al fiecărei imagini vestimentare, ci pentru că fiecare articol vestimentar este perceput în relație cu altul, fiecare culoare în acord cu cea de alături, fiecare ținută vestimentară raportată la contextul în care este purtată [12 p. 41].

Ideea de comunicare prin vestimentație, la nivel estetic, a fost preluată de gânditori contemporani ca A. Lurie, M. Barnard, E. Wilson și folosită pentru a explica scopul și rolul modei în societatea contemporană. Limbajul vestimentar conține propria gramatică și un vocabular aparte, fiind limbajul pe care îl utilizăm în cadrul interacțiunilor sociale, înainte de a purta o conversație, formându-ne instinctiv o primă impresie datorită mesajelor comunicate prin înfățișare, postură, atitudine. Gama de mesaje posibile – inclusiv sexul, vârsta, clasa, ocupația, originea, personalitatea, gusturile, dorințele sexuale și starea de spirit actuală – poate fi percepută prin analiza limbajului ascuns al vestimentației, care ține de tonalitatea, paleta cromatică, textura și materialitatea articolelor vestimentare. Din ansamblul de semne și semnificații pe care indivizii le comunică celorlalți prin înfățișarea lor, Lurie susține că prima, cea mai importantă și imediată, este culoarea, cea care are cel mai puternic impact asupra privitorului la nivel psihologic, influențând semnificativ impresia pe care acesta și-o formează despre cel cu care interacționează [13]. Acesta se referă la acea formă de comunicare care nu necesită în mod indispensabil o traducere în cuvinte și nici măcar prezența unei stări de conștiință sau atenție, căci, în cadrul interacțiunilor sociale, indivizii comunică date despre natura lor psihologică și socială la nivelul inconștientului, la fel cum receptorii imaginii lor le percep involuntar. M. Barnard, în *Fashion as Communication* (1996), evaluează consecințele postmodernismului și prezintă moda și vestimentația ca mijloace de comunicare, dar și provocare pentru identitățile de clasă, gen, sex și sociale.

În științele comunicării moda și imaginea personală sunt catalogate drept modalități ale comunicării nonverbale într-un schimb de informații personale și sociale. Distingându-se prin caracterul ei imediat, comunicarea nonverbală presupune existența unui intermediar între emițător și receptor; în transmiterea intenției creatoare a unui artist plastic către privitor – consumatorul de artă, intermediarul comunicării este opera de artă; același rol de intermediar îl are veșmântul în relațiile interpersonale dintre indivizi, fiind, în același timp, un element cultural important pentru fiecare națiune sau popor. Cercetătorul român P. Gol, vorbește despre imagine ca „probă de netăgăduit..., puterea ei conotativă cu repercusiuni asupra creșterii impactului comunicării nonverbale” [14 p. 108]. Implicat în comunicarea interpersonală, veșmântul își dobândește rolul de mediator al interacțiunii și interinfluențării. Mesaj nonverbal, care „acompaniază, suplimentează sau se substituie mesajelor verbale” [14 p. 99], ținuta vestimentară intră în sfera semnelor paralingvistice. Atunci când vizual (în acest caz costumul) acompaniază mesajul verbal, în sensul convergerii lor, comunicarea este amplificată, inteligibilitatea mesajului crește; în schimb, când sensul celor două categorii de mesaje este divergent, semnificația mesajului este bruiată, comunicarea fiind afectată în sens negativ. Mesajul nonverbal al modei este alcătuit din elementele estetice ale vestimentației (formă, culoare, dimensiune, stil) și oferă informații importante actorilor comunicării, fiind un mijloc de comunicare extrem de eficient. Totuși, în permanență trebuie să avem în vedere că realitatea hainelor este cu mult „mai complexă, fragmentată și întâmplătoare, decât ceea ce prezintă codurile sociale” [15 p. 5].

Reprezentând „un nou limbaj, merit să descalifice pe cel vechi” [16 p. 73], moda presupune o permanentă negociere a mesajelor vizuale prin care se stabilesc relațiile dintre individ și societate. Una din tendințele actuale (integrată perfect postmodernismului) este metoda folosirii veșmintelor în scopul transmiterii unor mesaje complexe, utilizând o plajă largă de piese vestimentare, de la cele mai obișnuite, unde decodarea este simplă și comună, până la haine care ascund conotații subtile, sugerate doar prin aluzii vagi, rafinate.

Din moment ce era modei de tip dictatură, în care noile tendințe erau diseminate prin intermediul revistelor de modă, a apus, ne putem aștepta la un puzzle vestimentar mai diversificat, dependent de media digitală, *influencerii de fashion* și grupurile de referință, care face limbajul modei să devină din ce în ce mai complex.

Concluzii

Estetica și comunicarea își revendică astăzi, fiecare în parte, un profil cultural distinct, legitimat de natura și consistența preocupărilor, de câmpul tot mai extins al problemelor asumate, de anvergura tematicii interne și de rolul decisiv avut în viața de zi cu zi. Ca urmare a multiplelor prefaceri și revizuirii epistemice, suntem martorii unor tentative de altoire și conjuncție reciprocă, prin intermediul modei, inclusiv.

Specificul modei, ca fenomen estetic, cât și complexitatea limbajului de comunicare în modă sunt subiecte complementare de mare importanță, cercetarea cărora poate contribui la noi înțelegeri în teoria modei contemporane. Moda, ca fenomen postmodern, reprezintă o formă complexă de comunicare a identităților, intereselor, statutului, diverselor apartenențe, cunoaște din ce în ce mai mult un caracter polifonic, conturând o bogată dinamică a relațiilor dintre motivații și comportamente sociale.

Procesele se au loc în creația vestimentară în Republica Moldova sunt destul de anevoioase, ținând cont de lipsa de cultură a vestimentației legată de trecutul sovietic, în care fenomenul modei era subestimat, dar și de nivelul precar al dezvoltării social-economice a țării, care nu asigură o piață de desfacere a produselor vestimentare, capabilă să stimuleze creativitatea designerilor vestimentari. Totuși, de câțiva ani se simte o revigorare a domeniului, organizându-se importante evenimente de modă, realizându-se proiecte cu suportul financiar al UE, prin care sunt încurajate tinerele talente, iar unii creatori de modă ajung să fie cunoscuți pe piața europeană și cea asiatică, cum ar fi Julia Allert, Evgheni Hudorojcov etc. Susținerea cercetării și a învățământului universitar în acest domeniu din partea statului ar contribui mult la schimbarea atitudinii față de cultura vestimentară a populației, care este un indice al dezvoltării sociale per ansamblu.

Foto 2. Julia Allert la Harbin FashionWeek, 2017.



Sursă: Facebook/Julia Allert.

Actualmente, este nevoie, mai mult ca oricând, de o viziune complexă, transdisciplinară în teoria modei, dar și la nivel de conștiință a creatorilor vestimentari, pentru a avea o înțelegere coerentă a problemelor în domeniu și a găsi modalități de a le rezolva.

Referințele bibliografice

1. *Dicționar explicativ* [online] [accesat 1 sept. 2019]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/moda>.
2. BAUDELAIRE, Ch. *Curiozități estetice*. București: Meridiane, 1971.
3. TARDE, G. *Leslois de l'imitation* [online]. Paris: Éditions Kimé, 1993 [accesat 1 sept. 2019]. ISBN 9782908212609. Disponibil: http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/lois_imitation/tarde_lois_imitation.pdf.
4. ACHIȚEI, Gh. *Frumosul dincolo de artă*. București: Meridiane, 1988.
5. RĂCILĂ, L., SIMAC, A. Valorile estetice. Puterea educativ-formativă a designului vestimentar. In: *Studia universitas: rev. șt. a Universității de Stat din Moldova*. 2008, nr. 9(18).

6. MONNEYRON, F. *La sociologie de la mode*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. ISBN-13 978-2130578987.
7. LOTMAN, I. *Cultură și explozie*. Pitești: Paralela-45, 2004. ISBN 973-697-177-5.
8. NANU, A. *Arta pe om. Look-ul și înțelesul semnelor vestimentare*. București: Compania, 2001. ISBN 973-8119-12-X.
9. CAUNE, J. *Esthétique de la communication*. Paris: PUF, 1997. ISBN-10 213048493X. ISBN-13 978-2130484936.
10. BARTES, R. *Système de la Mode*. Paris: Editions du Seuil, 1967.
11. БОДРИЙЯР, Ж. *Система вещей*. Москва: Рудомино, 1999. ISBN 5-7380-0038-2.
12. BARTHES, R. *The Language of Fashion*. London: Bloomsbury Academic, 2013. ISBN-10 1472505425. ISBN-13 978-1472505422.
13. LURIE, A. *The Language of Clothes*. New York: RandomHouse, 1981. ISBN 0394513029. ISBN 9780394513027.
14. GOLU, P. *Fenomene și procese psihosociale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. ISBN 973-29-0041-5.
15. GONZÁLEZ, A.M., BOVONE, L. (edit.). *Identities Through Fashion: A Multidisciplinary Approach*. Oxford: Berg Publishers, 2012. ISBN 978-0857850584.
16. BRAUDEL, F. *Structurile cotidianului*. Vol. 2. București: Meridiane, 1984.

THE IMPORTANCE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS GUIDED BY THE PROFESSOR AT UNIVERSITY

IMPORTANȚA LUCRULUI INDEPENDENT AL STUDENȚILOR GHIDAȚI DE PROFESOR LA UNIVERSITATE

ELENA POPOVA¹,

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

CZU 378.091.322

The evolution of the educational system started in the last decade of the 20th century. It requires shifting the emphasis of the educational process towards student-centered learning. The organization of independent activity of students is the process and the result of an interaction between a teacher and students in creating conditions for successful advancement of students to a higher level of this activity while constantly reducing external and strengthening internal control over the process and the result of this activity. Now the role of independent work has grown so much that it has to be specially planned.

Keywords: educational system, student-centered learning, independent work, higher education, personality of each student, self-development, motivation

Evoluția sistemului educațional a început în ultimul deceniu al secolului XX. Acest lucru necesită schimbarea accentului procesului educațional către învățarea centrată pe student. Organizarea activității independente a studenților este un proces și rezultatul interacțiunii dintre profesor și studenți în crearea condițiilor de avansare reușită a studenților la un nivel mai înalt al acestei activități, reducând, în același timp, controlul extern și intern asupra procesului și a rezultatelor acestei activități. În prezent, rolul muncii independente a crescut atât de mult încât trebuie planificat în mod special.

Cuvinte-cheie: sistem educațional, învățare centrată pe student, muncă independentă, învățământ superior, personalitatea fiecărui student, dezvoltarea de sine, motivația

Introduction

Modern society requires specialists who know, think, and are able to acquire and apply knowledge in practice independently. The solution of this task is carried out through the search of the content, forms, methods and means of training, providing greater opportunities for development, self-development and self-realization of an individual. In this regard, the problem of students' mastering of the methods of cognitive activity in the conditions of independent work acquires particular relevance.

¹ len4ick@mail.ru

During the period of study at the university, the foundations of professionalism are formed. In this regard, it is especially important that students, mastering the knowledge and ways of obtaining them, realize that independent work is intended to complete the tasks of all other types of educational work.

The system of independent work creates the most effective conditions for the development of students' learning activity, turning the learning activity into a peculiar process of scientific knowledge in the framework of training. The influence of systematically organized independent cognitive activity of students on such cognitive processes as perception, attention, memory, and thinking is experimentally proved. Systematically organized independent cognitive activity of students significantly improves the quality of education.

Relevance of the topic

The current evolution of the educational system started in the last decade of the 20th century. It requires shifting the emphasis of the educational process towards student-centered learning. In the field of higher education, such tasks as raising interest, developing autonomy and research skills of future specialists are highlighted.

Previously the knowledge-accumulative nature of educational activities was dominating in the education sphere. The most important task was the transfer of knowledge and skills through teaching methods, solving typical tasks, the level of assimilation of which showed the success or failure of the training process.

Today the formation of a full-fledged personality, ensuring the conditions for the successful manifestation of all her abilities, the emergence of a 'thinking and feeling' person are the goals of modern pedagogy. The implementation of humanistic principles allows us to move from a centralized education system, providing a formal approach to the creation of conditions and opportunities for self-realization of each student of a higher educational institution.

This allows teachers to reorient themselves to create an educational environment in which not only cognitive abilities are most fully revealed, but also the personality of each student develops. Thus, the student's learning activity is focused not only on the process of gaining knowledge, but also on full interaction with the teacher and other students, on development and self-development, and the motivation to study at the university is transformed from the formal and purely external to the internal and becomes an integral part of the personality.

Brief history

Almost all the classics of pedagogy and psychology mentioned in their works the problems of the development of independence and independent activity of students. For more than two centuries, the idea of accompaniment under different terms have been sounded in the works of many outstanding teachers and psychologists, such as B.G. Ananyev, N.F. Bunakov, J. Korchak, V.P. Vakhterov, J.C. Vygotzky, P.Y. Halperin, A.F. Disterweg, K.S. Makarenko, P.F. Kapterev, Y.A. Comenius, A.N. Leontyev, I.G. Pestalozzi, C.J. Rubinstein, L.N. Tolstoy, K.D. Ushinsky and others.

But the methodology of complex psychological and pedagogical support began its development especially intensively only in recent decades.

The category of „independent activity” is developed in the works of modern psychologists and teachers K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.A. Bodalev, A.A. Verbitsky, S.M. Godnik, L.G. Gendler, I.A. Zimnyaya, G.M. Kodjaspirova, A.C. Lynda, B.C. Listengarten, A.B. Usova, V.A. Yakunin and others.

Definition of students' independent work

The independent activity of university students is understood as a conscious, self-governing activity, carried out on the basis of an individual educational way, taking into consideration the specifics of teaching at the faculty, and aimed at developing the creative potential of an individual with the goal of successful self-realization in professional activities.

The organization of independent activity of students is the process and the result of an interaction between a teacher and students in creating conditions for successful advancement of students to a higher level of this activity while constantly reducing external and strengthening internal control over the process and the result of this activity.

The main stages of the organization of independent work according to V.I. Andreeva, are: firstly, setting goals, tasks for students, providing tasks with instructions and explanations for their implementation; secondly, the stage of students' self-organization, their direct activity in fulfilling the tasks proposed by the teacher and, thirdly, self-control of students' assimilation of knowledge, as well as assessment and summing up of the independent work by the teacher [1 p. 333].

For the successful completion of the task it is necessary that independent work be continuous and be as individualized as possible [2 p. 86-87, 3 p. 120-124].

The main components of the independent work management of students are the organizational, methodological and pedagogical components [4 p. 64].

The organizational component implies the creation of managerial teaching aids that should help the student understand the logic of the studied course, in addition, the presence of criteria for assessing students' knowledge as guidelines for self-control in these manuals is very important.

The development of independent work tasks may relate to the methodological component of independent work management.

One of the features of the organization of independent work in higher education is that it should be included in absolutely all forms of professional training of students (lectures, practical and laboratory classes, seminars, individual consultations, etc.). In this regard, we can say with a high degree of certainty that the tasks developed for independent work should be used in various forms of organization of the educational process of students.

Particular attention should be paid to the organization of extracurricular independent work as an activity carried out by students on the instructions of the teacher and within the deadlines set by him, but in an arbitrary, convenient for the student time regime, which requires organizational independence from them.

The pedagogical component of the management of independent work in a university involves the organization of forms of cooperation that stimulate students' independence and their creative activity.

Professional development in higher education can be carried out only if the teacher is ready to design a collaborative intellectual and communicative activity open to creativity, with students in a specific training situation. Only in this case can the leadership of independent work in higher education be considered successful and effective [4 p. 64].

Independent work of a student can be both classroom and extracurricular and includes:

- solving of independent tasks in laboratory and theoretical workshops, at seminars and practical classes;
- working on individual topics of academic disciplines;
- developing term paper works;
- passing the practice works and the implementation of their tasks;
- preparing for all types of control tests;
- preparing for final certification and implementation of qualifying final work;
- participating in scientific and methodological work, in scientific and practical conferences and seminars.

Independent work of a student teaches to:

- make decisions in standard and non-standard situations and be responsible for them;
- take responsibility for the work of team members (subordinates), for the result of assignments;
- define tasks of professional and personal development independently;
- be engaged in self-education, consciously planning advanced training;
- orientate in the conditions of frequent change of technologies in professional activity.

It is worth mentioning that in the process of independent work students not only reinforce knowledge and skills, but also acquire a professional world outlook, begin to understand the essence and social significance of their future profession, show interest in it, learn to define the tasks of professional and personal development, self-education independently, consciously planning to increase their level of competence.

Difficulties in the process of independent work by students

Independent work causes a number of difficulties among students, especially first-year students, due to the need to adapt former schoolchildren to new forms of education. The main difficulty is connected with the need to independently organize their work. Many students have great difficulties associated with the lack of skills of analysis, note-taking, working with primary sources, the ability to express their thoughts clearly, plan their time, and take into consideration the individual characteristics of their mental activity and physiological capabilities, almost complete lack of psychological readiness for independent work, ignorance of general rules of its organization.

The independence of students should be aimed at gaining knowledge, solving cognitive tasks, and the role of the teacher in this case is to be not only a source of knowledge, but also an assistant in finding the shortest way to knowledge, the most optimal one to solve cognitive tasks in time, to set the necessary cognitive tasks. Only in this case a student can have the need for new knowledge and an interest in acquiring it.

For developing students' skills of independence, the skillful guidance of a teacher in their independent work is also of great importance. Ensuring the right combination of classroom and independent work is the first step to effective and high-quality work of students on educational material in the process of cognition. This means that it is necessary to develop students in the direction of organizing independent work, which is aimed at enhancing learning activities, at selecting the necessary tasks for this type of work, depending on their level of knowledge and level of independence.

Conclusion

Professional development in higher education can be carried out only if the teacher is ready to design an open for creativity, dynamically restructuring joint intellectual and communicative activity with students in a particular learning situation. Only in this case the management of independent work in higher education can be considered successful and effective.

Now the role of independent work has grown so much that it has to be specially planned, special forms and methods have to be created for it, time, facilities and technical resources have to be allocated.

Bibliographic references

1. АНДРЕЕВ, В.И. *Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000, с. 333.
2. АЛХАНОВ, А. Самостоятельная работа студентов. В: *Высшее образование в России*. 2005, № 11, с. 86–87.
3. РУБАНИК, Г. Самостоятельная работа студентов. В: *Высшее образование в России*. 2005, № 6, с. 120–124.
4. ТРУЩЕНКО, Е.Н. Самостоятельная работа студентов как составляющая процесса формирования компетентности будущего специалиста в вузе. В: *Инновационный подход к развитию образовательных систем: materials of the scientific and methodological seminar*. Москва: АСОУ, 2006.

**Revista este indexată în bazele de date
naționale: Instrumentul Bibliometric Național (IBN)**

**internaționale: Directory of Open Access Journals (DOAJ),
Central and Eastern European Online Library (CEEOL),
ICI World of Journals (Index Copernicus IC).**

Cerințele față de autori și procedura de recenzare *peer review*
pot fi consultate pe site-ul revistei: revista.amtap.md
Link: <http://revista.amtap.md/348-2/>

Adresa: str. Alexei Mateevici, nr. 111, Chișinău, MD 2009
E-mail: revista.amtap@gmail.com
Web: revista.amtap.md