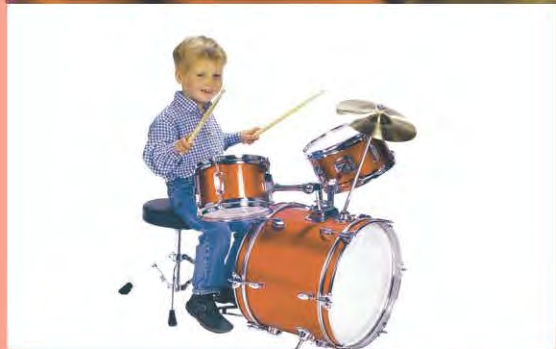


EUGENIA - MARIA PAȘCA



**DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE
VOL.XI**

**NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL ÎN ARTA ȘI EDUCAȚIA EUROPEANĂ
NATIONAL AND UNIVERSAL IN EUROPEAN ART AND EDUCATION**

**EDITURA ARTES
2015**

EUGENIA - MARIA PAȘCA
coordonator

DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE

Vol. XI

**NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL ÎN ARTA ȘI EDUCAȚIA
EUROPEANĂ**

**NATIONAL AND UNIVERSAL IN
EUROPEAN ART AND EDUCATION**

**Universitatea de Arte „George Enescu” Iași
Institutul de Pregătire Psihopedagogică și Consiliere
CENTRUL DE STUDII ȘI CERCETĂRI INTERCULTURALE**

**EDITURA ARTES
IAȘI – 2015**

Coperta: Prof. Gabriel - Cezar Forcos / Carmen Antochi
Culegere computerizată text: conf. univ. dr. Eugenia Maria Pașca
Traducere: prof. Cristina Nistor

Referenți științifici: Conf. univ. dr. Mihaela Mitescu Manea
Conf. univ. dr. Margarita Tetelea

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Dimensiuni ale educației artistice / coord.: Eugenia Maria Pașca. –
Iași : Artes, 2008-
vol.
ISBN 978-973-8263-19-2
Vol. 11 : Național și universal în arta și educația europeană =
National and universal in european art and education. - 2015. -
Bibliogr. - ISBN 978-606-547-239-6

I. Pașca, Eugenia Maria (coord.)

37.036(063)
78(498)(063)
792(498)(063)

Universitatea de Arte „George Enescu” Iași –
Institutul de Pregătire Psihopedagogică și Consiliere
CENTRUL DE STUDII ȘI CERCETĂRI INTERCULTURALE

Str. Costache Negruzzi nr. 7-9, 700126 Iași
Tel.: +4 0232 276462; Fax: +4 0232 276462
E-mail: dppd@arteiasi.ro; Internet: www.arteiasi.ro/dppd

©2015 Editura Artes
Str. Costache Negruzzi, nr.7-9, Iași, România
Tel.: 0040-232.212.549
Fax: 0040-232.212.551
e-mail: enescu@arteiasi.ro

Tipar digital realizat la tipografia Editurii „Artes”

CUPRINS

Cuvânt introductiv	5
Capitolul I / Part I: MUZICĂ / MUSIC	6
1. CONFESIUNILE PIANISTEI LORY WALLFISCH. DIASPORA MUZICII CLASICE ROMÂNEȘTI ÎN AMERICA. LORY WALLFISCH DESPRE GEORGE ENESCU / CONFESSIONS OF PIANIST LORY WALLFISCH. THE DIASPORA OF THE ROMANIAN CLASSICAL MUSIC IN AMERICA. LORY WALLFISCH ABOUT GEORGE ENESCU / Lăcrămioara Naie / Professor PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	6
2. MUZICA MOLDOVEI ÎN EUROPA / MOLDOVA'S MUSIC IN EUROPE / Aurelia Simion / Professor PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	20
3. TEHNICA PIANISTICĂ / PIANO TECHNIQUE / Ioana Stănescu / Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	28
4. INTERPRETAREA TEXTULUI MUZICAL / THE INTERPRETATION OF A MUSICAL TEXT / Luminița Ciobanu / Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	31
5. TIPURI DE EXERCIȚII PENTRU DISCIPLINA CUNOȘTINȚE MUZICALE/INIȚIERE VOCALĂ / TYPES OF EXERCISES FOR THE SUBJECT MUSICAL KNOWLEDGE/VOCAL INITIATION/ Mihaela Loredana Gârlea / Assistant Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	37
6. ASPECTE GENERALE ALE CREAȚIEI MOZARTIENE / GENERAL ASPECTS OF MOZART'S CREATION / Lucia Diaconu / Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	49
7. TEMPERAMENTUL MUZICAL: PSIHOLOGIE ȘI PERSONALITATEA MUZICIENILOR / THE MUSICAL TEMPERAMENT : PSYCHOLOGY AND PERSONALITY OF MUSICIANS / Svetlana Postolachi / Senior Lecturer PhD, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	60
8. DIMENSIUNEA METODOLOGICĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN CLASELE PRIMARE / METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL / Tatiana Gînju / Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	63
9. UNIVERSALITATEA EDUCAȚIEI MUZICALE: METODA ORFF, SCHULWERK ȘI MUZICOTERAPIA ORFF / THE UNIVERSALITY OF MUSIC EDUCATION: THE ORFF METHOD, SCHULWERK AND ORFF MUSIC THERAPY / Rosina Caterina Filimon / Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	80
10. OPERA PENTRU COPII POVESTEA MICULUI PAN / THE CHILDREN’S OPERA PETER PAN’S STORY/ Daniela Ciocoiu / Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, Profesor de canto – Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest.....	96
11. DEZVOLTAREA GÂNDIRII MUZICALE ÎN CURSUL DE FORMARE PENTRU ȘCOLILE DE MUZICĂ / DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING IN THE COURSE OF TRAINING IN MUSIC SCHOOLS / Ana Glebov / Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	104
12. COMPONENTELE MICROSTRUCTURALE ALE LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ȘI INTEGRAREA LOR PRIN ACTIVITĂȚILE MUZICAL-DIDACTICE / MICRO-STRUCTURAL COMPONENTS OF MUSIC EDUCATION LESSON AND THEIR INTEGRATION THROUGH MUSIC-TEACHING ACTIVITIES / Marina Caliga / Lecturer, Doctoral Candidate / „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	109

Capitolul II / Part II: ARTE VIZUALE / FINE ARTS.....	122
1. AUTOPORTRETUL ȘI LUMEA INTERIOARĂ (TRĂIRI PSIHICE) / SELF-PORTRAIT AND THE INNER WORLD (PSYCHICAL EMOTIONS) / Ioana Palamar / Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest.....	122
2. ORNAMENTUL DECORATIV ÎN CONTEXT CU ARTA POPULARĂ MARAMUREȘEANĂ / DECORATIVE ORNAMENTS FOLK ART IN CONTEXT WITH MARAMURES / Zoîța-Nicoleta Panciu / Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest.....	140
3. TRĂSĂTURILE ARTEI CONTEMPORANE / THE FEATURES OF CONTEMPORARY ART / Ana Maria Aprotosoae Iftimi / Assistant Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania	149
Capitolul III / Part III: EDUCAȚIE / EDUCATION.....	160
1. EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR / QUALITY EDUCATION IN SCHOOL / Gabriela Pașca / Teacher / “Ioan Popescu” Pedagogical High School from Bârlad of Romania.....	160
2. CONCEPTUALIZAREA METODOLOGIEI DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI (MDCAS) / CONCEPTUALIZATION OF THE METHODOLOGY OF STUDENTS’ ARTISTIC CREATIVITY DEVELOPMENT (CMSACD) / Olimpiada Arbuz-Spatari / Senior Lecturer PhD, “Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldavia.....	168
3. AGENDA VIITORULUI: O EDUCAȚIE UTOPICĂ SAU DISTOPICĂ? / FUTURE AGENDA: UTOPIAN / DYSTOPIAN EDUCATION? // Cristina Nistor / English Teacher at “Gheorghe Roșca Codreanu” National College from Bârlad of Romania.....	178
4. CONCEPTUL DE ÎNVĂȚARE PE TOT PARCURSUL VIEȚII: ASPECTE EPISTEMOLOGICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN SOCIETATE / THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING: EPISTEMOLOGICAL ASPECTS IN TERMS OF MUSIC EDUCATION IN SOCIETY/ Viorica Crișciuc / Lecturer, Doctoral Candidate / „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	185
5. FACTORII ARTEI INTERPRETATIVE. IMAGINEA ARTISTICĂ OBIECTIVĂ ȘI SUBIECTIVĂ / FACTORS OF PERFORMING ART. OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ARTISTIC IMAGE / Lucia Diaconu / Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	197
Rezumat / Abstract.....	203

Cuvânt introductiv

Institutul de Pregătire Psihopedagogică și Consiliere din Universitatea de Arte “George Enescu” Iași prin Centrul de Studii și Cercetări Interculturale, a organizat în anul 2013 o manifestare internațională cu obiectivul declarat de a stimula producerea cunoașterii științifice în domeniul educației artistice și a dezvoltării comunității de practică și cercetare educațională în domeniul artistic. În volumul de față au fost incluse o parte a studiilor prezentate. Comunicările științifice în cadrul secțiunilor au fost pe următoarele domenii: Muzică, Teatru, Artevizuale, Educație.

Organizarea în 20-22 noiembrie 2014 a Conferinței internaționale cu tema „**Național și universal în arta și educația europeană**” s-a dorit a fi o oportunitate de abordare interdisciplinară și interculturală deschisă analizelor pedagogice, psihologice, sociologice, de politică educațională în domeniul educației interculturale prin aceleași domenii artistico-educative, având în vedere :

- 1- dezvoltarea dimensiunii interculturale în domeniile culturii și educației, în context european, precum și promovarea pe plan național și internațional a climatului de toleranță și comunicare interetnică;
- 2- educația în spiritul drepturilor omului, reforma sistemului educativ, protejarea și valorificarea patrimoniului cultural, educația interculturală a tinerilor, analiza diferitelor producții artistice ca agenți de cultură și integrarea minorităților din perspectiva valorizării creației artistice, mai ales a celei muzicale și nu numai (dramaturgie, artistico- plastice) din perspectiva influențelor romani și a altor minorități;
- 3- exemple practice de aplicare a perspectivei interculturale în domeniile vizate, îndreptate în direcția întăririi coeziunii sociale, a dezvoltării societății civile românești și legate de interferențele interetnice ;
- 4- inițierea și dezvoltarea de raporturi de colaborare, respectând legislația, cu diferite instituții românești și internaționale vizând formarea formatorilor pentru activități artistice extracurriculare și mai ales pe formarea continuă a mediatorilor școlari pentru populația romă ;
- 5- polarizarea interesului și activității specialiștilor în domeniile abordate, favorizarea contactelor și cooperării între diferitele instituții, precum și a colaborării dintre autorități și societatea civilă.

Interesul manifestat de către specialiștii din țară Europa și Africa (Republica Moldova, Nigeria, Grecia, Belgia, Polonia, Marea Britanie/Japonia, Italia, Republica Slovacă) față de aceste inițiative este concludent prin comunicările prezentate, în acest volum fiind incluse studii ale specialiștilor din România și Republica Moldova care sperăm să fie utile celor implicați în activitatea de educație și cercetare din domeniul artistic.

Conf. univ. dr. EUGENIA - MARIA PAȘCA

CAPITOLUL I / PART I

MUZICĂ/MUSIC

1. CONFESIUNILE PIANISTEI LORY WALLFISCH. DIASPORA MUZICII CLASICE ROMÂNEȘTI ÎN AMERICA. LORY WALLFISCH DESPRE GEORGE ENESCU CONFESSIONS OF PIANIST LORY WALLFISCH. THE DIASPORA OF THE ROMANIAN CLASSICAL MUSIC IN AMERICA. LORY WALLFISCH ABOUT GEORGE ENESCU

Lăcrămioara Naie¹

Rezumat: *Lucrarea de față poartă amprenta interesului sporit al cercurilor muzicale de peste Ocean pentru cunoașterea artei și spiritului muzical enescian. Diaspora românească, reprezentată în chip fericit de muzicieni de talia pianistei Lory Wallfisch, într-un efort conjugat și necesar face posibilă menținerea vie și curată a genialității enesciene atât în planul trăirilor scenice cât și în sfera exprimărilor muzicologice. Pentru cele două lumi (europeană și americană), armonios întruchipate sub același blazon artistic-muzical, numele lui Enescu a fost, este și va rămâne „Maestrul român al muzicii universale”.*

Cuvinte cheie: *George Enescu, diaspora, muzică românească*

„Timpul nu te îndepărtează de noi, ci te apropie, ca să te cunoaștem mai bine, ca să te iubim mai mult” (Mihail Jora)

“Moldovean prin fire, român prin tradiție, om prin dăruire și geniu prin chemare” (T.Ciortea), **George Enescu** a reînnoit spațiul mioritic cu îndumnezeita sa știință a sunetelor muzicale, unică și irepetabilă. Geniul și genialitatea au fost atributele esențiale ale celui mai iubit și mai respectat muzician român. Deopotrivă național dar și universal (modele de netăgăduit i-au fost arta contrapunctică a lui Bach, principiul dezvoltării ciclice la muzica franceză, monumentalitatea construcției simfonismului brahmsian, filozofia și complexitatea gândirii armonice wagneriene, rafinamentul stilului debussyan, și nu în ultimul rând iluminarea unor măștrii precum Robert Schumann, Gabriel Faure, Hugo Wolf - a căror grație și rafinament artistic imploră mult potențial de răscolire sufletească), Enescu este astăzi “*unul din rarii suverani ai muzicii. Nimic nu se ofilește în pătrunzătoarea lui forță de convingere. Totul este esențial. Originea acestei puteri provine din respectul textelor, din viața lui interioară, din culmile filozofice unde gândirea lui se topește în spiritualitate, de unde se revarsă asupra artei, a cărei semnificație morală biruie orice primejdie și domnește cu simplitatea forțelor elementare ale pământului.*”²

Fie că ne referim la arta sa dirijorală ce sculptează în spațiu proporția armonioasă a culorilor orchestrale, fie că ne lăsăm hipnotizați (impregnați) de magia sunetelor viorii sale *Guarnieri* “muzicianul renescentist rătăcit în secolul

¹Professor PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: lacramioara.naie@yahoo.com

² Cella Delavrancea. *Dintr-un secol de viață*, Editura Eminescu, București, pag. 268

atomului” (Bernard Gavoty), împrăştie în sufletele noastre ideea de perfecţiune atât în planul imaginaţiei cât şi în cel al puterii de evocare. Pe clapele pianului, maestrul celor două continente (Europa şi America se înclinau cu respect în faţa virtuţilor sale artistice, venerându-i şi elogiindu-i autoritatea şi elocinţa iluminaţiilor sale muzicale inspiratoare), s-a dovedit a fi la fel de inspirat şi rafinat, cu un simţ al culorii, în care supleţea şi zborul imagistic, tandreţea expresiei şi vibraţia poetică au servit în egală măsură rigorii clasice ca şi construcţiei, arhitecturii sonore. „Dacă Richard Aldrich, de pildă, reţinea în coloanele lui The New York Times, că *ritmul, intonaţia şi măiestria lui tehnică, precum şi calitatea autentic muzicală a frazării lui sunt fără cusur*, H.P.Parker afirma, prin mijlocirea lui Boston Transcript, că *ne aflăm în prezenţa unui muzician greu de egalat, ca violonist în muzica de cameră, ca violonist pur şi simplu*”.³

În îndepărtatul „pământ al făgăduinţei”, Arta lui Enescu a avut prestigiul unei suveranităţi. Cu toate acestea, maestrul nu era sensibil la mirajul ameziţilor al celebrităţii, al frivolităţii şi vanităţii facile. Asemeni oamenilor Renaşterii în care actul de creaţie poartă însemnele Permanenţei Veşniciei, rod al revelaţiilor divine, maestrul Enescu statorniceşte în istoria artei muzicale universale un popas de lumină, întru (adevarul) frumos, spus şi rostuit cumpătat, aşezat şi foarte româneşte. „Artistul, dincolo de măiestria şi acurateţea interpretării ori valoarea intrinsecă a compoziţiilor, era ţinută impecabilă a artistului, respectat şi respectuos în raporturile cu colaboratorii, demn şi reverenţios în faţa publicului. Această însuşire morală de excepţie, dovedită constantă a vieţii marelui artist, a surprins pe unii critici obisnuiţi cu <<academismul>> şi ţinuta nu o dată trufaşă a maeştrilor europeni. *Domnul Enescu – afirma Henry T. Finck, în coloanele lui New York Evening Sun- este un violonist de o reală măreţie, modest până la autoanulare şi fără cea mai mică urmă de afectare. El a fost rechemat de mai multe ori la încheierea concertului şi s-a remarcat că aplauzale primite din partea orchestrei au fost neobişnuit de puternice, așa cum trebuia de altfel să fie pentru o interpretare de asemenea manieră*”.⁴

Publicul de peste Ocean, simte în Arta Sa sufletul şi spaţiul românesc misterios, cald şi primitor. Şi aceasta pentru că iubitul nostru maestru de la Liveni, a sintetizat în chipul cel mai fericit cele trei aspecte ale originalităţii noastre: frumuseţea unică a cerului, *poezia* pământului şi bogăţia tezaurului popular naţional. El, artistul i-a vorbit acestui spaţiu mioritic, l-a priceput şi l-a „pictat” muzical într-un grai numai de el ştiut şi priceput. Muzica Sa pare, nu-i așa, o frescă a satului românesc, un spaţiu al contemplării şi al dorului, al nostalgiei aşteptării şi resemnării senine, un peisaj „*muzical cald, primitor, cu vegetaţie bogată, cu apusuri blânde şi zori trandafirii, cu talangi în depărtări – pe înserat, cu ecouri de clopote şi broancă. Peisaj sătesc, peisaj câmpenesc când şi când pur mioritic; furtunile sunt undeva departe, sus la munte; zăvoaiele şi luncile se află totdeauna aproape, ospitaliere, prietenoase, mişunând de*

³ Dumitru Vitcu- *George Enescu, În spaţiul artistic americano-canadian*, Editura Junimea, Iaşi, 2007, pag. 29

⁴ Ibidem

*milioane de găze. Întregul trăiește într-un detaliu, mii de detalii compun întregul”.*⁵

Natura Sa excepțională l-a ajutat să adâncească acest „parfum românesc” de nuanțe și culori dintre cele mai subtile, niciodată inutile în detaliu, transformându-le într-un fel de „blazon al școlii muzicale moderne românești în anevoiosul ei urcuș pe versantul universalității”.⁶ Iată ce scria Ernst Kunwald, copleșit fiind de frumusețea fără margini, a Rapsodiilor lui Enescu: „*El ne deschide o minunată lume sonoră: Toate vrăjile melosului slav, jalea neagră adâncă, naiva simplitate copilărească, grația, râsul cel mai senin, senzualitatea greu apăsătoare- toate împlinesc năzuința până la stupefacția urechii, la nesfârșit, în orgia nemăsurată a hanului din sat. (...)Și cum a înfăptuit toate acestea! Cu un belșug de colorit, de avânt de înălțare, o picanterie a ritmului și, mai presus de toate, cu un simț al sonorității, al efectelor de orchestră ce chiar pentru urechile noastre răsfățate nu-și au perechea. Se simte că dânsul nu orchestrează, ci că plămăiește din orchestră, creează din inima orchestrei. (...)Oboaietele, cornul englez își cântă dureroasa lor îngînare, clarinetul doinește, trompetele triumfă, chiar instrumentele de percuție vorbesc o limbă a lor nemaiauzită. Ba e păstorul, care în noaptea grea de vară își cheamă tremurând iubita, ba un violist beat care cântă pe un acompaniament de cimpoi repetat o arie obstinată, ba îți pare că auzi un cor infernal a o sută de negustori de curse și grătare- totuși, totul e Muzică”.*⁷

Viața lui Enescu a fost un apostolat dăruit muzicii. Vie, originală și neatinsă de praful anilor, Arta Sa ne învață să nădăjduim. Acest Om de o rară modestie și o imensă generozitate, implicat în organizarea multor evenimente și concerte caritabile, va contribui nemijlocit la formarea și afirmarea multor generații de muzicieni de pretutindeni. Gândurile sale muzicale ostenite de atâta drag de plai și simțire românească și păstrate cu evlavie într-un colț de inimă, ori în strunele viorii, în „aforismele” sale dirijorale, în praful stelar pianistic (al clavirului), ori în nesomnul căutărilor (visărilor) nocturne, se topesc pentru posteritate într-o aură de legendă. Întreaga sa faptură e o îngemănare de rabdare și har, intuiție și devoțiune, temperament și docilitate. Din fuga anilor, dăinuie peste timp amintirile pianistei Lory Wallfisch despre cel ce fusese poreclit în tinerețe „Sfinx” și în intimitate „Pinx”- maestrul nostru drag George Enescu.

Lumea artei muzicale a cunoscut-o pe distinsa pianistă americană de origine română, în egală măsură prin captivantele incursiuni în spectrul artei enesciene, în expuneri de analize muzicologice(*Capodopere enesciene* de Pascal Bentoiu, lucrare ce va cunoaște tiparul în anul 2006 la Editura Universității „Rochester”sub titlul *Masterworks of George Enescu*) însoțite de exemplificări proprii la pian sau în interpretări camerale alături de soțul său, distinsul violonist de talie internațională Ernst Wallfisch în formula Duo Wallfisch. Președintă a Fundației Enescu din Statele Unite ale Americii și

⁵ Pascal Bentoiu, în *Muzica* 3/1981, pag.18

⁶ Cosma Octavian Lazăr. *George Enescu și mirajul reînțoarcerii le obârșii*, în: *Simpozion George Enescu- 1981*, București, Editura Muzicală, 1984

⁷ Emanoil Ciomac. *Poezii armoniei*, Editura Muzicală, București, 1974, pag. 225, 226

Profesor Emerit la Colegiul Smith din Northampton, Massachusetts, Lory Wallfisch a avut alături de soțul său o carieră internațională impresionantă. Cei doi au cântat timp de 35 de ani pe cele mai importante scene din SUA, Canada, Europa, Africa de Nord și Israel. Cartea sa de vizită consemnează și participări la Festivaluri Internaționale de Muzică în Edinburgh, Veneția, Besancon. De asemenea producția sa artistică consemnează și participările la Festivalul Menuhin în Gstaad (Switzerland) și Festivalul Casals în Franța. Ca profesor a susținut workshopuri și master-classes în Italia, Germania, Anglia, Irlanda, Australia, Argentina. La fel de importante sunt și înregistrările păstrate pe un compact disc intitulat „Festival de muzică Românească”, în care se regăsesc pagini de muzică românească a unor compozitori importanți precum: Dinu Lipatti, Mihail Jora, Paul Constantinescu, Nicolae Brânduș, Radu Negreanu, Constantin Silvestri. Lor li se adaugă pagini din creația maestrului George Enescu.

Urcând încet, încet pe dealul vieții, distinsa Doamnă cu chip angelic, blând, surâzător, binevoitor și păr nins precum bunicile noastre din poveștile copilăriei, poposește lângă un eveniment care-i va marca profund existența- întâlnirea cu George Enescu. ⁸*Despre maestrul George Enescu, sigur, a fost un privilegiu nemărginit faptul că i-am fost prezentați [eu și soțul meu]. Tocmai începusem să cântăm, împreună, eu și răposatul meu soț Ernst Wallfisch, marele violinist, ceea ce am devenit în lumea internațională Duo Wallfisch. Unul dintre criticii importanți din București, Victor Pandelescu, a avut ideea să ne prezinte maestrului George Enescu.*

Momentul rememorării acestei întâlniri poartă însemnele sincerității. Frazele curg firesc întruchipând seninătatea unei vieți dedicate în totalitate bucuriei muzicii. Fiecare detaliu a distinsei pianiste poartă coroana recunoștinței totale. Doamna Lory Wallfisch dezghioagă firul amintirilor trăite și păstrate cu tandrețe și înțelepciune, acolo, într-o firidă a inimii numai de ea știută. E la vârsta înțelesurilor depline....Taina vieții i s-a dezvăluit în totalitate și acum are puterea de a pune în căușul palmei noastre emoția momentului. *Noi am primit cu mare bucurie și cu mare recunoștință. Ne-a primit în casa din spatele acestui muzeu. Însuși maestrul ne-a primit cu mare căldură și simpatie, dupa care i-am cântat cele 4 Piese originale pentru violă și pian "Märchenbilder" de R. Schumann. O lucrare splendidă, ultima parte foarte poetică și profundă. După ce am terminat, maestrul a zâmbit. Foarte amabil, ne-a rugat să așteptăm puțin. A traversat culoarul... a bătut la ușa Domniței Maruca. A invitat-o în camera de muzică și ne-a rugat atât de frumos (parcă-i aud vocea): „, Dacă nu vă supărați, puteți să repetați ultima parte din Schumann ?” Noi pluteam în al șaptelea cer, cum se spune, de fericire și recunoștință și am repetat acea piasă. O vizită de neuitat... Au fost și alte ocazii și finalmente, la Paris, după ce ne-am început cariera concertistică, ne opream întotdeauna la Paris să-l vizităm pe maestru. Prima vizita a fost deci în 1945.*

⁸ Interviu radiofonic realizat de Medana Weident (Radio Deutsche Welle) și preluat de pe Google – Audio/DW.De-Mozilla Firefox www.dw.de/popups/mediaplayer.contentId_5535933_mediald_5535948

Povestea întâlnirii cu maestrul George Enescu continuă în același ton cald, senin, emoționant. Doamna Lory Wallfisch vorbește lent, parcă-și privește gândul înainte să-l exprime. Glasul său sufletesc păstrează în cuvinte potrivite, finețea unor detalii, găzduite de memoria timpului. Întâlnirea cu maestrul Enescu i-a marcat definitiv existența sa ca muzician...*Cu Maestrul Enescu am păstrat legătura pentru că Maestrul a rămas sursa noastră de inspirație. Noi, înainte de a-l cunoaște personal, nu lipseam de la nici un concert. Când Maestrul cânta la vioară, pian sau dirija la Ateneu, noi eram acolo și-i „sorbeam” fiecare notă. Și soțul meu memoriza arcușele, digitațiile Maestrului, muzica pe care o făcea... George Enescu nu cânta la vioara sau la pian așa...El ne oferea o muzică extraordinară, cum nu am mai trăit de atunci...ca să vă spun drept. Cu toate că am cutreierat lumea ulterior și am cunoscut mulți artiști internaționali, imaginea și arta lui George Enescu au rămas pentru mine inegalabile.* Acest moment de confesiune se constituie într-un ecou prelungit al trăirilor puternice pe care interlocutoarea le-a simțit în preajma maestrului. Impresiile se completează cu observații privind evaluarea personalității enesciene în contextul vieții Bucureștiului de altă dată. Un tablou trist, dar realist al unui oraș răvășit de război. În tot acest spațiu scăldat de suferință și dramatism, transpare bucuria întâlnirii cu cel *trimis de Dumnezeu ...Prezența lui Enescu la București ne-a ajutat să supraviețuim acelor timpuri nenorocite. Bombardamente, restricții ...tot ce a adus acel război. Maestrul nu refuza nimic, niciodată... Și nu exagerez dacă spun că era pe scenă de două, trei ori pe săptămână, fie la Ateneu fie la sala Dales, cu bagheta, cu vioara fie la pian. Noi, bineînțeles, eram acolo în acele momente în care Enescu făcea muzică. Am devenit astfel o susținătoare pe viață...*

Timpul înscrie răutacios autoritatea sa în existența noastră, efemeră pe pământ. În nostalgia momentului de confesiune, doamna Lory Wallfisch pare că rememorează imagini fragmentare din propria sa viață...Evocarea ultimelor clipe de viață a Maestrului capătă concretețea amintirilor durabile. A trecut din Muzică în Neuitare... Glasul viorii sale pare acum o spovedanie emoționantă dinaintea iconostasului către Dumnezeu...*Ultima dată când l-am întâlnit pe Maestru a fost din păcate la Paris. Sigur era întotdeauna foarte amabil și petreceam întotdeauna ora lângă Maestru. Spun din păcate, deoarece era sfârșitul lui ianuarie 1955 și noi (eu și soțul meu) eram într-un turneu prin Europa când am auzit că Maestrul a suferit încă o criză care l-a imobilizat la pat. Am cerut voie domniței Maruca să-l vizităm. Domnița ne-a dat permisiunea. Maestrul era în pat. Ne-a văzut. A deschis ochii dar nu a putut să vorbească... Dar sunt convinsă că ne-a recunoscut. Am stat lângă patul Maestrului câteva momente. Și asta a fost ultima întâlnire...Trei luni, patru luni mai târziu s-a prăpădit...Ce pot să vă spun este că am rămas...am rămas, pentru tot restul vieții și activității noastre de muzicieni, îndatorați Maestrului Enescu.*

Enescu a întrupat în cel mai înalt grad însușirile artistului complet în care fuzionau ca într-un aliaj perfect însușiri precum cele de compozitor, violonist, dirijor, pianist și nu în ultimul rând cea de pedagog. Aura personalității sale era încărcată de umanism, integritate morală profesională, generozitate fără margini

și un chip de o frumusețe și expresivitate dumnezeiască. Doamna Lory Wallfisch nu poate să nu rememoreze frânturi de prietenie dintre maestrul nostru drag și discipolul său Yehudi Menuhin. Fiindu-i model uman și artistic, Yehudi Menuhin rescrie o pagină de viață trăită și simțită alături de maestrul său. Exigent și intransigent deopotrivă față de publicul spectator dar și față de propria sa persoană, Enescu este păstrat în memoria discipolului său cu adevăruri descoperite și recunoscute ca făcând parte din zestrea de aur a artei autentice violonistice. Fără tăgadă, El, Maestrul nostru nepereche, a ridicat la rangul de Artă activitatea pedagogică, încât ca și personalitate inspiratoare a transmis discipolilor săi din fiorul și sensibilitatea sa artistică, din noțiunea de sacru în Arta sunetelor muzicale. Și aceasta pentru că maestrul de la Liveni răspândea un farmec magic, prin felul special în care se dăruia sufletește discipolilor săi. Orele sale erau mai mult decât pură știință de carte. Erau întruchiparea armoniei interioare solare, într-o religiozitate gândită, simțită și exprimată în fața instrumentului și pentru instrument. Și doamna Wallfisch continuă firul poveștii...

Marea prietenie dintre George Enescu și Yehudi Menuhin, unică în literatura muzicală, s-a datorat în mare parte talentului cu totul excepțional al lui Yehudi Menuhin dar și generozității Maestrului Enescu. Așa se face că această relație profesor-elev a devenit în timp o relație colegială. Au cântat atâtea concerte memorabile împreună. A fost într-adevăr o comuniune spirituală unică în istoria muzicii care a lăsat dovezi și urme unice. Menuhin, la fiecare Master-Class îl cita pe Enescu. Eu, personal, l-am auzit. Menuhin nu a fost niciodată un mare profesor. Sigur, a fost un artist incomparabil. Dar îmi dezvăluia, căci am devenit prieteni, că atunci când audia câte un tânăr artist era puțin ambarasat: „Nu știi ce să-i spun...Ce să-i spun?” Dar... ce-i spunea era o citare din experiența avută cu Maestrul Enescu. Spre exemplu spunea : „Digitatia asta a duminică e bună și nu-i așa de bună...O să-ți dau una superlativă pe care eu o am de la Maestrul Meu și una mai bună nu există. Trăsătura asta de arcuș, la fel, eu îți indic acum ce am învățat Eu de la Maestrul Meu. Maestrul Meu mi-a dat această indicație, acest arcuș îi nu există altul mai bun.

Judecata unor probleme de interpretare ale lui Yehudi Menuhin nu se referă probabil numai la originalitatea concepției enesciene ci mai mult decât atât la consecvența cu care discipolul s-a apropiat de arta maestrului său, ca de la un izvor direct. Poate de aici și frumusețea prieteniei dintre cei doi muzicieni care s-a contopit peste timp într-o aură de legendă. Astfel, Enescu a rămas centrul de lumină care s-a armonizat perfect propriei sale structuri spirituale. Această poveste frumoasă nu a pălit și nu s-a clătinat din lumina unde Dumnezeu a așezat-o cu har și temeinicie. Bucuria înțelepciunii în arcuiri sonore și bunătatea purității sufletești a desăvârșit peste timp în chip fericit armonia acestei prietenii. *Daniel Hope, care a crescut în preajma lui Yehudi Menuhin, povestea că tot timpul Menuhin îl cita pe Maestrul Enescu nu numai ca mare violonist ci și ca OM. Enescu era într-adevăr un OM înzestrat cu aceste calități cu totul și cu totul excepționale. Era atât de generos încât a împărțit la toți din ARTA SA. Am*

avut marea fericire să fim (eu și soțul meu) în preajma sa. Ne-a împărtășit acest har, pentru că Maestru a avut cu adevărat un har divin. Sigur că în America am făcut enorm pentru a păstra memoria Maestrului. Așa se face că în cadrul Societății „Enescu”, împreună cu Șerban Lupu, am făcut concerte dedicate în întregime operelor de muzică de cameră ale lui Enescu. Și peste tot reacția a fost mai mult decât entuziastă. Pot să spun că ne-a umplut sufletul de mândrie...Am organizat Master-Class, conferințe în care ne-am dat osteneala să se păstreze și generațiilor tinere acest mare artist român și universal.”

E greu să talmăcești în spațiul restrâns al unui interviu, personalitatea „Marelui Orfeu Moldav” (Grigore Constantinescu). Pentru noi, confesiunile doamnei Lory Wallfisch rămân înscrise cu litere de aur în memoria timpului.

Pe spirala căutărilor și înțeleșurilor artistice universale, Enescu rămâne unul din corifeii artei muzicale românești fără de care nu ne putem imagina destinul timpului nostru artistic. Și aceasta întrucât munca sa luminată de o concepție clară asupra interpretării, nevoia de a rosti principii profunde, originale, mereu valabile sunt la înălțimea monumentălității creațiilor interpretate. El caută, adâncește, slefuieste continuu blocurile sonore, sculptează imaginea sonoră conform idealurilor sale artistice. „După ce a murit soțul meu, am cântat foarte des Sonatele de Enescu împreună cu violonistul Șerban Lupu și de fiecare dată când ne întâlneam, Menuhin mă felicita, iar eu îi spuneam că ceea ce fac este o picătură într-un ocean. Răspunsul lui era mereu același: <<Fiecare picătură contează>>”.⁹ Universalitatea artei enesciene, a cărei permanență în veșnicie poartă amprenta purității în infinitezimale nuanțe și tonuri poetice, va rămâne peste timp o carte deschisă multor reflecții de poetică și estetică muzicală, generații de compozitori și interpreți umplându-și proiecțiile artistice cu jarul naturii incandescente a minunatului nostru maestru de la Liveni. Și aceasta pentru că Arta Sa în variile translații sonore, „fâlfâie” pe aripi de arhanghel...

Referințe bibliografice

1. Benteiu Pascal. în *Muzica* 3/1981
2. Constantinescu Grigore. *George Enescu*, Editura didactica si pedagogică, București, 2009
3. Crăciun Sebastian. *Diaspora muzicală românească*, Editura Babel, Bacău, 2009
4. Cella Delavrancea. *Dintr-un secol de viață*, Editura Eminescu, București, f.a.
5. Ciomac Emanoil. *Poezii armoniei*, Editura Muzicală, București, 1974
6. Cosma Lazăr Octavian. *George Enescu și mirajul reîntoarcerii le obârșii*, în: *Simpozion George Enescu- 1981*, București, Editura Muzicală, 1984.)
7. Dumitru Vitcu- *George Enescu, În spațiul artistic americano-canadian*, Editura Junimea , Iași, 2007
8. Interviul radiofonic realizat de Medana Weident (Radio Deutsche Welle) și preluat de pe Google – Audio/DW.De-Mozilla Firefox www.dw.de/popups/mediaplayer.contentId_5535933_mediald_5535948

⁹ Crăciun Sebastian. *Diaspora muzicală românească*, Editura Babel, Bacău, 2009, pag 364

Abstract: *The paper I present here bears the strong imprint of the musical circles across the ocean concerning the discovering of the Enescian art and musical spirit. The Romanian diaspora which is happily represented by musicians such as the pianist Lory Wallfisch, maintains alive and pure the Enescian genius both on the stage level and on the musicological expression. For the both worlds (European and American) which are harmoniously embodied in the same artistic and musical heraldry the name of Enescu was, is and will always be „the Romanian master of the universal music”.*

Key words: *George Enescu, diaspora, Romanian music*

“Time does not drive you away from us, but it approaches you, in order to know you better and to love you more.” (Mihail Jora)

Moldavian by nature, Romanian by tradition, human and genius by calling” (T. Ciortea), George Enescu has renewed the mioritic space with his godly, unique and unrepeatable science of the musical sounds. The genius and the geniality have been the essential attributes of the most beloved and respected Romanian musician. National and also universal (his undeniable models were the counterpoint art of Bach, the cyclic development principle in the French music, the monumentality of the symphonic construction at Brahms, the philosophy and the complexity of the harmonic thinking at Wagner, the refinement of the style at Debussy and last but not least, the illumination of maestros such as Schumann, Gabriel Faure, Hugo Wolf – of which grace and artistic refinement crave a lot of soul loosening) Enescu is today *“one of the rarest souvenirs of music. Nothing pales in his insightful force of persuasion. Everything is essential. The origin of this power comes from his respect for texts, from his interior life, from the philosophic heights where his thinking blends in spirituality, from which it flows over art, of which moral signification overcomes any peril and reigns with the simplicity of the earth’s elementary forces”*.¹⁰

Whether we refer to the conducting art which spacely sculpts the harmonic proportion of the orchestral colors, or we let ourselves hypnotized (impregnated) by the magic of the sounds of his violin Guarneri “the lost musician in the atom century”(Bernard Gavoty), spreads in our souls the idea of perfection both at the level of imagination as well as the power of evocation. On the piano’s keyboard, the maestro of the two continents (Europe and America bowed respectfully in front of his artistic virtues, worshipping and praising his authority and eloquence of his enlightening and inspiring music) proved to be equally inspired and refined, with a great sense of color, in which the suppleness and the imagistic flight, the tenderness and the poetic vibration have equally served the rigorous classic measure as construction and sonorous architecture. “If Richard Aldrich, for example, mentioned in The New York Times that *the rhythm, the intonation and his technical mastery as well as his musical phrasing authentic quality are flawless*, H. P. Parker affirmed in Boston Transcript that *we find ourselves in the*

¹⁰ Cella Delavrancea. *Dintr-un secol de viață*, Editura Eminescu, București, pag. 268

presence of a hard to match musician as chamber violinist or simply as a violinist.”¹¹

In the far away “promised land” Enescu’s art had the prestige of a sovereignty. Nevertheless, the maestro has never been sensitive at the intoxicating lure of celebrity, frivolity and vanity. Such as the Renaissance period in which the creation act bears the signs of the Standing Eternity, the fruit of divine revelations, Enescu remains in the history of universal musical art a halt of light, of beautiful truth, told and embroidered, calm and very Romanian. “Beyond the mastery and accuracy of his interpretation or the intrinsic value of the composition it was the impeccable posture of the artist which was highly respected and respectful in his relationships with his collaborators while also being dignified and reverend in front of his public. This moral exceptional virtue, proven to be a constant fact in the artist’s life, has taken by surprise several critics which were accustomed with the <<academism>> and the haughty attitude of the great European maestros. *Mr. Enescu – said Henry T. Fink in New York Evening Sun – is a violinist of a real greatness, modest up to auto cancellation and without the slightest trace of foppishness. He was recalled several times at the end of the concert and it was remarked the fact that the applauses received from the orchestra were unusually powerful, just as they were supposed to be for such an interpretation.*”¹²

The public across the Ocean feels in His Art the Romanian mysterious, warm and hospitable soul and space. This is due to the fact that our beloved maestro from Liveni has synthesized the three aspects of our originality: the unique beauty of the sky, the earth poetry and the richness of our traditional thesaurus. The artist has spoken to this mioritic space, understood it and musically painted it in a language known and understood only by him. His music seems to be a painting of the Romanian village in a space of wondering and longing, of the nostalgia of waiting and also of the serene resignation – a landscape. “*musical, warm, welcoming, with rich vegetation, with gentle sunsets and rosy sunrises, with far away bells – in the evening, with bells echoes. Village landscape and camp landscape – mioritic from time to time; the storms are somewhere far away, in the mountains; The coppices and meadows are always near, hospitable, friendly, teeming with millions of mites. The everything lives in detail while thousands of details compose everything.*”¹³

His exceptional nature helped him to deepen this “Romanian perfume” of the most subtle and never futile in detail nuances and colors, transforming them in a “*coat of arms of the Romanian school of modern music in its difficult ascent on the slope of the universality.*”¹⁴ Here is what Ernst Kunwald wrote while being overwhelmed by the limitless beauty of the Enescu’ Rhapsodies: “*He opens to us a wonderful sonorous world: all the enchantings of the Slavic*

¹¹ Dumitru Vitcu- *George Enescu , În spațiul artistic americano-canadian*, Editura Junimea , Iași, 2007, pag. 29

¹² Ibidem

¹³ Pascal Bentoïu, în *Muzica* 3/1981, pag.18

¹⁴ Cosma Octavian Lazăr. *George Enescu și mirajul reîntoarcerii la obârșii*, în: *Simpozion George Enescu-1981*, București, Editura Muzicală, 1984

melody, the deep black grief, the naïve childish simplicity, the grace, the most serene laugh, the overwhelming sensuality – all these accomplish the aspiration until the endless ear stupefaction in the immeasurable blowout of the village inn.(...)And how he did all these? With abundance of coloring, momentum booster, a piquancy rhythm and, above all, with a sense of sonority, of the orchestral effects that even for our spoiled ears couldn't find a match. It can be felt the fact that he doesn't orchestrate, but he molds the orchestra, creates from the heart of the orchestra. (...) The oboes, the English horn are playing their painful humming, the clarinets play a doina, the trumpets triumph and even the percussion instruments speak an unheard language of their own. It may be the shepherd which in the heavy summer night, trembling calls for his lover, or it may be a drunken violinist which plays a repeated obstinate aria on a bagpipe accompaniment, or you may hear an infernal choir of one hundred racing and grill merchants – however, everything is Music.”¹⁵

Enescu's life was an apostolate dedicated to music. Alive, original, untouched by the years dust, his Art teaches us to hope. This Man of a rare modesty and a huge generosity, involved in the organization of many events and charitable concerts, will undoubtedly contribute to the formation and affirmation of many generations of musicians from all over the world. His musical thoughts wary for so much land longing and Romanian feeling and piously kept in a heart corner, or the violin's sounds, in his directing “aphorisms”, in the stellar dust of the clavier or in the non-sleep of the nocturnal searched (dreams), all these are melting in a legendary aura for the posterity. His entire being is a mingling of patience and grace, intuition and devotion, temperament and docility. From the years; passing it remains through time the memories of the pianist Lory Wallfisch about the one whose nickname when being young was “Sfinx” and in private “Pinx” – our beloved maestro, George Enescu.

The world of the musical art met the very special American pianist of Romanian origin to an equal extent by the captivating incursions into the spectrum of George Enescu's art, in exhibitions of musicological analyses (*Capodopere enesciene* by Pascal Bentoiu, a work that was printed in the year 2006 by the Publishing House of „Rochester” University under the title *Masterworks of George Enescu*). She was accompanied by her own examples at the piano or in chamber interpretations together with Ernst Wallfisch, her husband, the very special violinist who was famous all over the world; they were on the stage in the formula: Duo Wallfisch. She was the chairwoman of Enescu Foundation in the United States of America as well as an Honoured Professor at Smith College in Northampton, Massachusettes. Lory Wallfisch had an impressive international career together with her husband. They played their instruments for 35 years on the most important stages in the USA, Canada, Europe, North Africa and Israel. Her business card includes attendance to the Music International Festivals in Edinburgh, Venice and Besancon. Also, her artistic production includes attendance to Menuhin Festival in Gstaad

¹⁵ Ciomac. *Poezii armoniei*, Editura Muzicală, București, 1974, pag. 225, 226

(Switzerland) and Casals Festival in France. As a professor she was present at workshops and master-classes in Italy, Germany, England, Ireland, Australia and Argentina. Of great importance are also the recordings kept on a CD called „Festival de muzică Românească” (Festival of Romanian Music) which includes pages of Romanian music by important composers such as: Dinu Lipatti, Mihail Jora, Paul Constantinescu, Nicolae Brânduș, Radu Negreanu and Constantin Silvestri. This list is completed by pages from the creation of maestro George Enescu.

By climbing up the hill of life little by little, the distinguished Lady with a kind smiling and pleasant angel's face, with grey hair like our grannies from childhood stories, arrives next to an event that would mark her existence profoundly – the encounter with George Enescu. *In terms of maestro George Enescu, surely, there was a boundless privilege that we were introduced to him [my husband and I]. We had just started playing together, my late husband Ernst Wallfisch, the great violinist and I, what we have become in the international world Duo Wallfisch. One of the important critics in Bucharest, Victor Pandelescu, had the idea to introduce us to maestro George Enescu.*¹⁶

The moment of remembering this encounter bears the signs of sincerity. The phrases flow naturally embodying the candour of a life dedicated completely to the joy of music. Each detail of the very special pianist bears the crown of the total gratitude. Mrs. Lory Wallfisch remembers about her life experiences that she kept tenderly and wisely there in a corner of the heart known only by her. She is at the age of complete understanding...The secrets of life were revealed to her completely and now she has the power of placing the emotion of the moment into our palms. *We accepted it gladly and with great gratitude. He welcomed us in the house behind this museum. The Maestro himself welcomed us with great warmth and friendliness, and then we played for him the 4 original plays for the violin and piano "Märchenbilder" by R. Schumann. A splendid work, whose last part is very poetic and profound. After we finished, the maestro smiled. He asked us kindly to wait for an instant. He crossed the corridor... and he knocked at the door of Mrs. Maruca. He invited her into the music chamber and he asked us so kindly (I remember his voice now): "If you don't mind, could you please repeat the last part of Schumann?" We were feeling as if we were in the seventh sky, as they say, due to the happiness and gratitude and we repeated that part. An unforgettable visit... There were also other occasions and finally, after we started our concerto career, we always stopped in Paris to visit the Maestro. So the first visit was in 1945.*

The story of her encounter with Maestro George Enescu continues in the same warm kind and touching tone. Mrs. Lory Wallfisch speaks slowly as if she looks at her thoughts before expressing them. Her spiritual voice keeps in appropriate words the fineness of details hosted by the memory of time. Her encounter with Maestro Enescu definitely marked her existence as a musician.../

¹⁶ Interview on the radio made by Medana Weident (Radio Deutsche Welle) and taken from Google – Audio/DW.De-Mozilla Firefox, www.dw.de/popups/mediaplayer.contentId_5535933_mediald_5535948

kept in touch with Maestro Enescu because he was and has been our source of inspiration. Before we met him in person, we did not miss any concert. When the Maestro used to play the violin or the piano or used to conduct at the Athenaeum, we used to be there listening “carefully” to each musical note. And my husband used to memorise the violin bow, the Maestro’s digitations and the music that he made...George Enescu did not play the violin or the piano like that...He offered us an extraordinary music, as we have not lived ever since... to tell you the truth. Although I travelled around the world subsequently and I met many international artists, George Enescu’s image and art remained unrivalled to me.

This confession moment is constituted in a prolonged echo of the strong feelings that the interlocutor had when she was around the Maestro. The impressions are completed with observations regarding the evaluation of Enescu’s personality in the context of the life in Bucharest long time ago. It is a sad, but realistic picture of a city devastated by the war. In all this space full of pain and dramatism, there is a joy of meeting the *person sent by God...Enescu’s presence in Bucharest helped us survive those miserable times. Bombing, restrictions..., everything that was brought by that war. The Maestro never refused anything... And I am not exaggerating while saying that he was on the stage twice or three times a week, either at the Athenaeum or at Dales Hall, with his wand, violin or piano. We were certainly there in those moments when Enescu made music. Thus I became his supporter for a life time.* The time leaves wickedly its authority into our ephemeral existence on Earth. In the nostalgia of the confession moment, Mrs. Lory Wallfisch seems to remember fragments of her own life...

The evocation of the Maestro’s last moments of life acquires the precision of the long lasting memories. He passed from Music into the Eternity...The voice of his violin seems now a touching confession before the iconostasis to God...*The last time I met the Maestro was unfortunately in Paris. He was always very kind and we used to spend hours next to him. I am saying unfortunately because it was the end of January 1955 when we (my husband and I) were on a tour in Europe and we heard that the Maestro had another crisis that made him lie in bed. I asked for Mrs. Maruca’s permission to visit him. The lady allowed us. The Maestro was still in bed. He opened his eyes but he could not talk... However, I am convinced that he recognized us. We stayed by his bed for a few moments. And that was our last encounter...Three or four months later, he passed away... What I can tell you is that we are... we are indebted to Maestro Enescu for the rest of our lives and for our activity as musicians.*

Enescu embodied to the highest extent the features of the complete artist which included, in a perfect combination, the features of a composer, a violinist, a conductor, a pianist and not lastly of a teacher. The aura of his personality was full of kindness, professional moral integrity, boundless generosity and a face of divine beauty and expressivity. Mrs. Lory Wallfisch cannot help recalling fragments of her friendship with our dear Maestro and the disciple Yehudi Menuhin. As he was his human and artistic model, Yehudi Menuhin rewrites a

page of life that he felt and lived near his Maestro. Enescu was demanding and uncompromising to the spectators and to his own person. He remains in his disciple's memory with discovered truths that are acknowledged as a part of the golden treasure of the violin's authentic art. There is no doubt that he, our unrivalled Maestro, brought to the rank of Art the pedagogical activity. Being an inspiring personality he lent to his disciples his artistic thrill and sensitivity from the sacred notion in the Art of the musical sounds. The explanation is that the maestro from Liveni had a magical charm by the special way in which he dedicated himself spiritually to his disciples. His classes were more than pure teaching. They were the embodiment of the solar internal harmony, in a religiosity that was thought, felt and expressed in front of the instrument and for the instrument. And Mrs.

Wallfisch continued the story... *The great friendship between George Enescu and Yehudi Menuhin, unique in the musical literature, was owed mostly to Yehudi Menuhin's exceptional talent but also to George Enescu's generosity. Consequently this relationship between the professor and the student became a relationship between colleagues in time. They played so many memorable concertos together. It was indeed a unique spiritual communion in the history of music that left proofs and unique traces. Menuhin used to quote Enescu during each Maestro-Class. I heard him in person. Menuhin was never a great professor. He certainly was an incomparable artist. But we became friends and he revealed to me that he was a little embarrassed when he heard a young artist: "I don't know what to tell him... What shall I tell him?" But... what he told him was a quotation from the experience that he had with maestro Enescu". For example, he used to say: "This digitation of yours is good and is not so good... I will give you a superlative that I have from my maestro and there is no better than this. This trait of violin bow, the same, I am showing you now what I learned from my maestro. It is my maestro who gave me this indication: there is no better violin bow than this.*

The judgment of Yehudi Menuhin's interpretation issues does not probably refer only to the originality of Enescu's conception but more than that, to the consistency with which the disciple got nearer to his maestro's art, similar to a direct source. Perhaps that is the origin of the beautiful friendship between the two musicians which turned into a legendary halo throughout the time. Thus, Enescu has remained the light centre which harmonized itself perfectly to his own spiritual structure. This beautiful story did not disappear and did not shake from the light where God had placed it with His talent and seriousness. The joy of wisdom in sonorous arcuiri and the kindness of the spiritual purity accomplished happily the harmony of this friendship throughout the time.

Daniel Hope, who grew up around Yehudi Menuhin, was telling once that Menuhin used to quote maestro Enescu all the time not only as a great violinist but also as a MAN. Enescu was indeed a MAN who had these absolutely exceptional qualities. He was so generous that he shared HIS ART with everybody. We (my husband and I) had the great happiness to be around him. He shared this talent with us since the Maestro really had a divine talent. We

certainly did a lot of things in the U.S.A. in order to keep alive the Maestro's memory. Therefore, within the "ESCU" Society, together with Serban Lupu, we had concertos dedicated entirely to Enescu's works of chamber music. And everywhere the reaction was more than enthusiastic. I can say that it filled our souls with pride... We organized Maestro-Class, conferences where we tried hard to keep alive the memory of this Romanian and universal artist for the even younger generations".

It is difficult to translate within the limited space of an interview, the personality of "Great Moldavian Orpheus" (Grigore Constantinescu). Mrs. Lory Wallfisch's confessions remain written in gold letters in the memory of time.

On the spiral of the searches and universal artistic meanings, Enescu remains one of the coryphaei of the Romanian musical art without which we cannot imagine the destiny of our artistic time. His work enlightened by a clear conception upon the interpretation as well as the need to utter profound original and always valid principles are at the height of the monumentally interpreted creations. He searches, deepens, polishes the sonorous image according to his artistic ideals. "After my husband died, I often played Enescu's Sonatas together with the violinist Serban Lupu and each time we met, Menuhin congratulated me, whereas I told him that what I did was a drop in the ocean. His answer was always the same: « Each drop matters ».¹⁷ The universality of Enescu's art whose permanence in the eternity always contains the touch of the purity in infinitesimal poetic hues and tones will remain throughout the time an open book to many reflections of poetics and musical aesthetics whereas generations of composers and interpreters will fill their artistic projections with the embers of the incandescent nature of our wonderful maestro from Liveni. This happens because His Art in the various sonorous translations "flutters" on the archangel's wings...

References

1. Benteiu Pascal, in *Muzica* 3/1981
2. Constantinescu Grigore, *George Enescu*, Editura didactica si pedagogică, București, 2009
3. Crăciun Sebastian, *Diaspora muzicală românească*, Editura Babel, Bacău, 2009
4. Cella Delavrancea, *Dintr-un secol de viață*, Editura Eminescu, București, f.a.
5. Ciomac Emanoil, *Poezii armoniei*, Editura Muzicală, București, 1974
6. Cosma Lazăr Octavian, *George Enescu și mirajul reîntoarcerii la obârșii*, în: *Simpozion George Enescu- 1981*, București, Editura Muzicală, 1984.)
7. Dumitru Vitcu, *George Enescu, În spațiul artistic americano-canadian*, Editura Junimea, Iași, 2007
8. Interview on the radio made by Medana Weident (Radio Deutsche Welle) and taken from Google – Audio/DW.De-Mozilla Firefox www.dw.de/popups/mediaplayer.contentId_5535933_mediald_5535948

¹⁷ Crăciun Sebastian. *Diaspora muzicală românească*, Editura Babel, Bacău, 2009, pag 364

2. MUZICA MOLDOVEI ÎN EUROPA MOLDOVA'S MUSIC IN EUROPE

Aurelia Simion¹⁸

Rezumat: *La sfârșitul lunii august al anului curent în orasul Chișinău, s-au desfășurat două evenimente de largă anvergură culturală și socială, care au consemnat una din etapele procesului important de integrare europeană a Republicii Moldova. În cadrul Salonului Internațional de carte și Festivalului Național al cărții și lecturii, s-au organizat expoziții tematice de publicații și picturi, ateliere literare, lansări de carte, colocvii științifice, cenecluri, conferințe de presă și alte acțiuni ca, de exemplu, Salonul Muzical. Unul dintre subiectele discutate s-a referit la informații și idei reunite sub genericul **Muzica Moldovei în Europa**.*

Scurta trecere în revistă a colaborării dintre muzicienii de pe ambele maluri ale Prutului, pe care am relatat-o denotă importanța promovării constante a muzicii basarabene peste hotarele țării, procesul în sine cuprinzând atât organizarea și participarea instrumentiștilor din România și Republica Moldova în recitaluri și concerte, cât și selectarea și includerea în repertoriul concertant și instructiv-didactic a lucrărilor semnate de compozitorii basarabeni ce dau dovadă de o evidentă valoare artistică.

Cuvinte cheie: *Muzica, promovare, compozitori basarabeni*

La sfârșitul lunii august al anului curent în capitala Republicii Moldova, orasul Chisinau, s-au desfășurat două evenimente de largă anvergură culturală și socială, care au consemnat una din etapele procesului important de integrare europeană în care s-a angajat de ceva vreme țara vecină. Ne referim aici la Salonul Internațional de carte, aflat la ediția a XXIII-a, și la Festivalul Național al cărții și lecturii, aflat la ediția a –IV-a. Aceste două evenimente au fost lansate în același timp sub egida “2014 - Anul *Dumitru Matcovschi*”, declarat de Parlamentul și Guvernul Republicii Moldova în comemorarea scriitorului martir, care a luptat prin opera și activitatea sa social – politică pentru renasterea, descătușarea și consolidarea spiritului național în patria sa.

În cadrul Salonului de carte și a Festivalului cărții s-au organizat expoziții tematice de publicații și picturi, ateliere literare, lansări de carte, colocvii științifice, cenecluri, conferințe de presă și alte acțiuni. O notă inedită în recente ediții ale Salonului de carte și a Festivalului cărții a adus inițierea seratei muzicale sub titulatura de **Salon muzical**, prin contribuția importantă a doamnei Lilia Balan, specialistă la compartimentul Audio-vidotecă al Bibliotecii Naționale a RM. Salonul muzical a fost conceput ca o serie de întâlniri dintre compozitorii și muzicienii Republicii Moldova cu publicul, o comunicare între oamenii scenei cu ascultătorii într-un cadru mai puțin inedit, direct și destins, în care se integrează perfect discuția cu audiții muzicale, dialogul cu muzica interpretată *live*¹⁹.

Una dintre seratele desfășurate în cadrul *Salonului muzical*, la care am avut onoarea să particip în calitate de invitată, a fost moderată de către Secretarul

¹⁸Professor PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: aurisim_piano@yahoo.com

¹⁹ Datorită unui acord de parteneriat dintre Biblioteca Națională a RM și Universitatea de Arte *G.Enescu*, Iași, au fost donate peste 200 de cărți/partituri publicate la Editura *Artes* a UAGE, iar cadrele didactice și studenții au susținut numeroase recitaluri la BNRM

general pentru UNESCO în RM, compozitorul, muzicologul și folcloristul Constantin Rusnac și i-a întrunit pe mai mulți muzicieni din Chișinău, printre care binecunoscuta cantareată de jazz Geta Burlacu.

Unul dintre subiectele care au fost puse la ordinea zilei pentru a fi discutat s-a referit la influența și popularizarea muzicii Republicii Moldova în afara hotarelor țării, la procesele de implementare treptată a realizărilor muzicienilor din Moldova în țările europene, informații și idei reunite sub genericul ***Muzica Moldovei în Europa***. La desfășurarea discuțiilor s-a ținut cont de experiența profesională a fiecăruia dintre invitați și, în această ordine de idei, am fost chemată să relatez unele dintre episoadele carierei mele concertante, care au avut loc la începutul anilor '90 ai secolului trecut, prin care am avut ocazia să contribuim la propagarea muzicii și muzicienilor moldoveni în afara hotarelor țării.

Astfel, prin inițiativa domnului Constantin Rusnac, pe atunci rector la Academia de Muzică *Gavriil Musicescu* din Chișinău, s-a organizat o primă ieșire a cadrelor didactice și a studenților peste hotare, spre vectorul vestic al Europei, eu fiind delegată să particip în calitate de pianist-acompaniator. Atunci am avut ocazia să mergem pentru prima dată la Iași și Piatra-Neamț, unde am participat la prestigiosul Festival *Vacanțe muzicale*, care se desfășoară în fiecare an în orașul pitoresc de la poalele muntelui Pietricica. Aspectul inedit, din punctul meu de vedere, pe care l-am adus delegația noastră în cadrul acestui festival, a fost produs de participarea discipolilor clasei de nai și fluier a profesorului Ion Negură - Cezar Cazanoi, Nicușor Sava, Marin Gheras, care au interpretat la aceste instrumente tradiționale românești piese din repertoriul muzical academic la un nivel tehnic și stilistic de înaltă clasă. Aici mă refer la lucrările compozitorilor preclasici (I.S.Bach și G.B.Pergolesi), clasici (Ch.W. Gluck și W.A. Mozart), dar și câteva dintre creațiile realizate în stil folcloric moldovenesc de către muzicienii moldoveni Vasile Iovu, Vasile Crăciun, Arsenie Pavliuc.

Această escapadă în Moldova românească a fost de bun augur pentru activitatea noastră ulterioară. În anii 1993 și 1994, prin contribuția managerială a domnului rector C.Rusnac, un grup selectat dintre cadrele didactice și studenți a Academiei de Muzică *Gavriil Musicescu* au fost delegate pentru a participa la Festivalul Internațional al Muzicii Universitare (FIMU), ce s-a desfășurat în orașul Belfort, Franța. Delegația Republicii Moldova a fost reprezentată atunci de Corul studenților Academiei de Muzică, de Ansamblul de violoniste, o formație de jazz, câțiva instrumentiști talentați de la Liceul de Muzică *Ciprian Porumbescu* și studenții - clarinetistul Ghenadie Dabija și violonistul Ilie Rusnac. În cadrul concertelor susținute în orașul francez de către tinerii artiști moldoveni au răsunat lucrări semnate de autori autohtoni, printre care Oleg Negruța, Constantin Rusnac, Boris Dubosarschi, Simion Duja și alții. În acest fel publicul francez a putut lua cunoștință nu doar cu școala interpretativă moldovenească, dar și cu unele din realizările componisticii moldovenești moderne.

La Festivalul FIMU am revenit în anul 1996 în calitate de pianist acompaniator al unei inedite formule interpretative, al celebrului cor de copii *Lia-Ciocârlia* de la Palatul Copiilor și Adolescenților din Chișinău, condus și dirijat de Maestrul Emerit al Artelor, compozitorul Eugen Mamot. Repertoriul colectivului coral prezentat în Franța a fost foarte variat și a demonstrat că acest colectiv de copii amatori alături de profesorii îndrumători au fost capabili să abordeze o serie de lucrări din muzica universală, au adus în scenă creații ale compozitorilor moldoveni și adaptări pentru o formula corala pe voci egale, semnate de compozitorii Eugen Mamot și Tudor Chiriac. E admirabil faptul că, colectivul coral de copii *Lia –Ciocârlia* în ultimul deceniu al secolului trecut a avut un semnificativ aport la promovarea artei corale moldovenești peste hotarele Republicii Moldova. Am susținut alături de acești copii minunați, într-o perioadă de câțiva ani consecutiv, concerte la Paris, Moscova, Kaliningrad și în mai multe orașe din România - București, Iași, Oradea, Târgu-Jiu, Constanța-Năvodari etc.

Peste câțiva ani, fiind profesoară la Universitatea de Arte *George Enescu* din Iași, am organizat un recital pentru două pianе în care am inclus o piesă a compozitorului moldovean Oleg Negruța, intitulată *Vals* și apreciată mult de publicul ieșean. În acest fel am realizat o primă tentativă de a aduce în fața auditoriului de la Iași crâmpoie din componistica basarabeană modernă, continuând și insistând pe acest principiu în următoarele acțiuni concertante ale mele. Trebuie să menționez cu recunoștință faptul, că inițiativa mea de a include în ediția a XV-a a *Festivalului Muzicii Românești* de la Iași, care s-a desfășurat în anul 2011, un recital alcătuit din creațiile compozitorilor basarabeni a fost susținută de organizatorii festivalului.

Spre satisfacția mea în ultimii ani prezența creațiilor compozitorilor moldoveni pe scenele iesene a devenit un fenomen constant și apreciat. Printre manifestările de anvergură bazate pe evocarea muzicii basarabene aș menționa concertul care a avut loc în data de 26 noiembrie 2011, în Sala *Eduard Caudella* a Universității de Arte *George Enescu* din Iași. Profesorii de la Universitatea de Arte și soliștii de la Opera Națională Română din Iași au interpretat lucrări vocale și instrumentale semnate de autorii basarabeni de diferite generații, pornind de la operele fondatorilor școlii componistice postbelice Ștefan Neaga și Alexei Stârcea, continuând cu opusurile autorilor moderni precum Oleg Negruța, Eugen Doga, Eugen Mamot, Constantin Rusnac și Tudor Chiriac. Concertul a avut un mare succes și s-a transformat într-o veritabilă acțiune de colaborare dintre muzicienii de pe ambele maluri ale Prutului, cu atât mai mult că autorii Constantin Rusnac, Eugen Mamot și Tudor Chiriac au fost prezenți la concert.

În luna octombrie a anului 2013, în cadrul aceluiași festival, s-a desfășurat recitalul cu participarea studenților de la Catedra de Pian de la Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău (AMTAP). Tinerii muzicieni basarabeni au adus în fața publicului ieșean lucrările compozitorilor basarabeni postmoderni : Vladimir Beleaev, Vlad Burlea și Ghenadie Ciobanu. Într-un interviu acordat după recital pentru revista on-line a Universității iesene,

pianista Victoria Romașco afirma : „ Tinerii interpreți au fost receptivi la solicitările compozitorilor din R. Moldova, tânăra generație ajutând la promovarea muzicii noi”²⁰. În această ordine de idei se înscrie și faptul, că la Gala concursului de compoziție *Alexandru Zirra*, desfășurată în cadrul festivalului, tânărul student al AMTAP din Chisinau Pavel Gămurari a obținut Premiul I. *Trio-ul pentru violă, violoncel și pian* semnat de acest compozitor aflat la început de un drum promițător a fost interpretat de muzicienii ieșeni.

Un alt exemplu elocvent de promovare a muzicii compozitorilor basarabeni de interpreții din alte țări îl reprezintă Concursul Tinerilor interpreți *Eugen Coca*, care se desfășoară anual la Liceul Republican de Muzică *Ciprian Porumbescu* din Chisinau. Etapa întâia a concursului impune instrumentiștilor de la fiecare compartiment , specializare și categorie de vârstă, o piesă obligatorie semnată de unul dintre autorii autohtoni : Ștefan și Gheorghe Neaga, David Fedov, Vladimir Rotaru, Boris Dubosarschi, Gheorghe Mustea, Ion Macovei, Oleg Negruța și alții . În acest fel concurenții din diferite țări participante, cum sunt Belarus, Bulgaria, România, Ucraina, Ungaria, Letonia, Coreea, Rusia au ocazia să facă cunostință și să includă în repertoriul lor lucrări ale compozitorilor moldoveni, pe care le interpretează atât în recitalurile premergătoare concursului, cât și ulterior, cu ocazia altor concerte.

Scurta trecere în revistă a colaborării dintre muzicienii de pe ambele maluri ale Prutului, pe care am relatat-o în cadrul evenimentelor menționate mai sus, desfășurate la Chișinău în luna august a anului curent la *Salonul Muzical* denotă importanța promovării constante a muzicii basarabene peste hotarele țării, procesul în sine cuprinzând atât organizarea și participarea instrumentiștilor din România și Republica Moldova în recitaluri și concerte , cât și selectarea și includerea în repertoriul concertant și instructiv-didactic a lucrărilor semnate de compozitorii basarabeni ce dau dovadă de o evidentă valoare artistică. Am convingerea că, conlucrarea pe plan muzical artistic a specialiștilor din Moldova și România reprezintă unul dintre liantele eficiente ce vor favoriza integrarea Republicii Moldova în Europa.

Abstract: *In late August of this year, in Chisinau were unfolded two large-scale cultural and social events, which recorded one of the important stages of the process of European integration of Moldova. In International Book Fair and the National Book and Reading Festival, were held thematic exhibitions of publications and painting, literary workshops, book launches, scientific seminars, circles, press conferences and other actions, such as the Musical Salon. One of the main topics discussed concerned the information and ideas gathered under the title **Moldavia Music in Europe.***

Brief overview of the collaboration between musicians from both sides of the Prut, which I storied, reveals the importance of constant promotion of Bassarabian music abroad, the process itself including both organizing and participating instrumentalists from Romania and Moldova in recitals and concerts and selection and inclusion of works signed by Bassarabian composers who demonstrate real artistic value in concerto and in teaching and instructive repertoire.

Key words: *Music, Promotion, Bessarabian Composers*

²⁰ Interviu realizat de drd. Mihaela Balan , Revista Arta , decembrie , 2013, UAGE, Iași

In late August of this year, in Chisinau/ Kishinev, capital of Moldova Republic, were conducted two large-scale cultural and social events, which recorded one stage of the important process of European integration in which was involved, from a while, the neighbor country. We refer here to the International Book Fair, at the XXIII edition, and the National Book and Reading Festival, at IV-th edition. These two events were launched simultaneously under the “2014 - *Dumitru Matcovschi* Year”, organized by the Parliament and the Government of Moldova Republic, in memory of martyr writer who struggled, through his work and social-political activity, for the rebirth, unleashing and enhancing of national spirit in Basarabia.

In the Book Fair and Book Festival were held thematic exhibitions of publications and paintings, literary workshops, book launches, scientific seminars, circles, press conferences, many other appropriate action. An inedited note in recent edition of the Book Fair and Book Festival was a musical soiree initiation under the title *Musical Salon*, to which an important contribution to the organization has had Mrs. Lilia Balan, specialist in Audio-visual department of the National Library of the Moldova Republic. *Musical Salon* was designed as a series of meetings between composers and musicians of Moldova Republic and the public, in the sense of a direct communication between scene people and listeners, carried out in a relaxed atmosphere, in a more unusual frame, the debate on musical themes were happy integrated with musical auditions, also life interpreted music with dialogue²¹.

One of the musical soirees held in the *Musical Salon*, which I had the honor to participate as invited guest, was moderated by composer, musicologist and folklorist Constantin Rusnac, UNESCO Secretary General for the Moldova Republic. It was an event that brought together many musicians from Chisinau/ Kishinev, including the well-known jazz singer Geta Burlacu. One of the main topics discussed concerned the influence and popularize of Moldova Republic music outside the country, the knowledge and gradual implementation process of musicians from Moldova achievements in the European space through information and ideas, through artistic events united under the generic *Moldova's Music in Europe*. In unfolding discussions was highlighted the professional experience of each of the participants and, in this context, I was invited to chronicle/story moments of my concerting career from the early 90s, events through which I had the opportunity to contribute to the spread of music and Moldovan musicians abroad.

I remembered, thus, the organizing, through the initiative of Mr. Constantin Rusnac, then rector of the Academy of Music *Gavriil Musicescu* from Chisinau, of a first exit of teachers and students abroad, in the direction of the western vector of Europe, myself being delegate to attend as pianist-accompanist. I had then the opportunity to go for the first time in Iasi and Piatra - Neamt,

²¹Thanks to a partnership agreement between the National Library of Republic of Moldova and *George Enescu* University of Arts, Iasi, were donated over 200 books / scores published at Artes Publishing House of GEUA, and teachers and students have held numerous recitals at NLRM.

picturesque town at the foot of Pietricica, where I participated in prestigious festival *Musical Holidays*.

The inedited aspect, in my view, that our delegation contributed to the festival program, was the participation of flute and whistle class disciples of Professor Ion Negura. I mean Caesar Cazanoi, Nicușor Sava and Marin Gheras, who played with these traditional Romanian instruments, on a high-class technical and stylistic level, works from universal pre-classical music repertoire (by J.S. Bach and G.B.Pergolesi) and classic (Ch. W. Gluck and W.A. Mozart), but also some of the creations made in Moldavian folk style of the Moldavian musicians Iovu Vasile, Vasile Craciun, Arsenie Pavliuc.

This first tour in Romanian Moldova was auspicious for our future activity, because in 1993 and 1994, through the management contribution of the rector Constantin Rusnac, a group selected from teachers and students of *Gavriil Musicescu* Music Academy has been delegated to participate in the International Festival of University Music (FIMU), held in the city of Belfort, France. The Moldavian delegation was represented, on that occasion, by Students' Choir of Academy of Music, the Ensemble of violinists, by the students: Ghenadie Dabija (clarinet) and Ilie Rusnac (violinist), a jazz band, and also by a few talented instrumentalists from *Ciprian Porumbescu* High School of Music. In the concerts held in the French town by young Moldavian artists sounded works by Bassarabian authors including Oleg Negruta, Constantin Rusnac, Boris Dubosarschi, Simion Duja and others. In this way the French public became aware not only of the interpretative Moldavian school but also of some of the achievements of modern Moldavian componistic.

At FIMU Festival I returned in 1996 as pianist accompanist of an inedited interpretative formula, that of the famous children's choir *Lia-Ciocarlia* from the Palace of Children and Adolescents from Chisinau, coordinated and conducted by Maestro Emeritus of Arts, composer Eugen Mamot. The repertoire presented in France by this choral ensemble was very varied and showed that this group of amateur children, alongside tutors, was able to successfully address a number of works of universal music, but has brought to the stage creations of Moldavian composers too, in an adapted choral formula for equal voices, signed by composers Tudor Chiriac and Eugen Mamot. It is admirable that *Lia-Ciocârlia* choral ensemble, composed of children, had, in the last decade of the last century, a significant contribution in promoting Moldavian choral art outside Moldova. I held, with these wonderful children, during a period of several consecutive years, concerts in Paris, Moscow, Kaliningrad and several cities in Romania: Bucharest, Iasi, Oradea, Targu-Jiu, Constanta-Năvodari etc.

In the years that followed, being a teacher at *George Enescu* University of Arts from Iași, I got involved in organizing other musical activities. So we organized a concert for two pianos where I included a piece of the Moldavian composer Oleg Negruța entitled *Waltz*, which was particularly appreciated by the Iasi public. In this way we made a first attempt to bring to the audience in Iasi fragments/ bits of modern Bassarabian composing, insisting on this principle also in the following concerting actions that we have undertaken. I

must mention with gratitude that my initiative to include in the XV-th edition, from 2011, of *Romanian Music Festival* from Iasi, a recital of works by Bassarabian composers was fully supported by the festival organizers.

To my satisfaction, in recent years, the presence of Moldavian composers' creations on Iasi scenes has become a constant phenomenon and appreciated. Among the major events that aimed the propagation of Bassarabian music I would mention the concert held on 26 November 2011 in *Eduard Caudella* hall of *George Enescu* University of Arts from Iasi. Professors from the University of Arts and soloists from Iași Romanian National Opera interpreted vocal and instrumental works signed by Bassarabian authors from different generations, from the works of the postwar school founders - Ștefan Neaga and Alexei Stârcea, continuing with the opuses of modern authors: Oleg Negruța, Eugen Doga, Eugen Mamot, Constantin Rusnac and Tudor Chiriac. The concert was a great success and has turned into a veritable act of collaboration between musicians from both sides of the Prut, the more so, as the authors Constantin Rusnac, Eugen Mamot and Tudor Chiriac attended the concert.

In October of 2013, within the *Romanian Music Festival*, was held the recital with the participation of students from the Piano Department of the Academy of Music, Theatre and Fine Arts from Chisinau (AMTAP), recital in which young Bassarabian musicians brought before the public of Iasi works of Bassarabian postmodern composers: Vladimir Beleaev, Snejana Pîslari, Vlad Burlea and Ghenadie Ciobanu. In an interview after the concert for the online journal of Iasi University of Arts, the pianist Victoria Romașco said: "The young performers were receptive to the requests of composers from Moldova Republic, the young generation helping promote new music"²². In this context is also the fact that in *Alexander Zirra* composition contest, 2013 edition, Pavel Gamurari student from Chisinau AMTAP, won first prize for the *Trio for viola, cello and piano*, work presented then in the Gala held at the festival, in the interpretation of some Iasi young musicians. It was a special moment for the young Bassarabian composer, at a promising artistic beginning.

Another eloquent example of promoting the music of Bassarabian composers by performers from other countries is *Eugen Coca* Young Performers Contest, which is held annually at *Ciprian Porumbescu* Republican College of Music from Chisinau. Stage One of the competition requires to the instrumentalists from each department, specialty and age, a mandatory piece signed by one of the local authors: Ștefan and Gheorghe Neaga, David Fedov, Vladimir Rotaru, Boris Dubosarschi, Gheorghe Mustea, Ion Macovei, Oleg Negruța and others. In this way, competitors from different participating countries, such as Belarus, Bulgaria, Romania, Ukraine, Hungary, Latvia, Korea, Russia, etc. have the opportunity to acknowledge and include in their repertoire works of Moldavian composers, which they can perform both in recitals preceding the contest, and subsequently in other concerts.

²²Interviewed by Ph.D. Mihaela Balan, Art Magazine, December 2013 UAGE Iași

Brief overview of the collaboration between musicians from both sides of the Prut, which I reported it within the above mentioned events, held in Chisinau in August of this year at the *Musical Salon*, shows the importance of constant promoting the Bassarabian music outside country, the process itself including both organizing and participating instrumentalists from Romania and Moldova in recitals and concerts, as well as the selection and inclusion, in the concerto and in teaching and instructional repertoire, works signed by Bassarabian composers, proving a certain artistic value. I am convinced that in the future, musically-artistic collaboration of specialists from Moldova and Romania is one of the factors that will foster efficient integration of Moldova into Europe.

3. TEHNICA PIANISTICĂ PIANO TECHNIQUE

Ioana Stănescu²³

Rezumat: *Tehnica pianistică înlesnește interpretarea expresiei și a concepției muzicale. Astfel, caracterul specific al gesticii trebuie să servească mesajului estetic și semnificațiilor conținute de muzică. Studenții ar trebui educați în sensul unei pregătiri tehnice bune și a unei utilizări eficiente a mâinilor și a întregului lor corp. În primul rând, ei trebuie să devină conștienți de mișcările lor (reflexele de mișcare) utile sau dăunătoare. În al doilea rând, profesorul ar trebui să învețe studenții tot ceea ce presupune o eficiență sănătoasă (și, implicit, corectă) a mișcării, modalități de rezolvare a problemelor, strategii și tactici obișnuite la nivelul acțiunilor mecanice instrumentale. De fapt, aceasta este calea unei evoluții sistematice de la nivelul conștientului la cel al subconștientului, având în vedere realitatea că problemele tehnice sunt mai prejos de nivelul conștientului la pianiștii maturi. În esență, motivul unei dezvoltări tehnice bune este îndeplinirea obiectivelor muzicii și a întregului său potențial expresiv.*

Cuvinte cheie: *tehnica pianistică, modalități eficiente de pregătire, interpretare, expresia muzicală, concepția estetică*

Tânărul interpret trebuie să își asume cu responsabilitate redarea unei lucrări, prin solicitarea întregii capacități a talentului și personalității sale artistice. În acest context, este important de știut, că tehnica pianistică a interpretului are rolul de a pune în valoare conținutul emoțional și conceptual al lucrării respective. Astfel, exercițiile metodico-evolutive, care au ca scop perfecționarea tehnicii, vor trebui să aibă în vedere, cu prioritate, redarea complexului expresiv al conținutului muzical. Însă, nu trebuie uitat faptul că, în definitiv, toate pasajele tehnice dificil de realizat, la nivelul interpretării, sunt, deopotrivă, elemente ale aceluiași limbaj muzical și mijloace expresive subordonate imaginii artistice. Pe de altă parte, la nivelul procesului de desăvârșire a tehnicii pianistice, urmărirea calității sunetului trebuie să reprezinte o prioritate esențială și permanentă. În acest sens, nu este indicat ca studiul tehnicii să presupună doar preocuparea pentru mobilitatea sau agilitatea execuției, ci și dobândirea, unui nivel superior în ceea ce privește calitatea sonoră a emisiei. Astfel, este important ca interpretul să recurgă la un tip de reprezentare sonoră anticipativă a sunetelor sale, prin solicitarea permanent activă a auzului intern.

Un rol de bază în perfecționarea tehnicii pianistice și instrumentale, în general, îl reprezintă dobândirea independenței mișcărilor și coordonarea lor conștientă. Dar, pentru realizarea acestora e necesară practicarea unui studiu „supravegheat” de o gândire creatoare artistică și un nivel superior în planul conștiinței interpretului. Trebuie evitată practicarea unui studiu mecanic al pasajelor tehnice. Cu cât exercițiile vor fi mai variate și mai diverse, cu atât atenția și starea de bună dispoziție vor fi mai mult timp menținute pe parcursul studiului. Pe de altă parte, abordarea unui studiu mecanic ce se canalizează doar pe o strictă executare a pasajelor tehnice presupune riscul ca, ulterior regăsite în textul partiturilor, acestea să nu mai poată fi interpretate în caracterul conținut de conceptul muzical, ci într-un mod limitativ, pur mecanic, detașat de contextul expresiv și emoțional al lucrării respective.

²³ Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: ioana_stan.escu@yahoo.com

Printr-o activitate îndelungată și consecventă a studierii pasajelor tehnice, mișcările mâinilor vor deveni automatisme sau reflexe motrice. Deoarece numai având conștiința unei perseverențe neobosite se pot dobândi mijloace și abilități tehnice multiple, în scopul de a pune în evidență valoarea expresivă și conceptuală a lucrării. Astfel, cu timpul, dobândirea acestor mijloace tehnice permit eliberarea gândirii interpretului și focalizarea acestuia pe obiective superioare la nivelul realizării interpretative și de concepție. Stabilirea exactă și viziunea clară a țelului urmărit definește condiția primordială a reușitei muncii depuse pe parcursul studiului individual. Profesorul are menirea esențială de a îndruma tânărul interpret în a își propune mai mult decât o simplă redare sau o reproducere impersonală a sunetelor. Mentorul trebuie să determine în mintea tânărului interpret activarea unor procese complexe de cercetare, de căutare a esenței conceptuale și a profunzimii de conținut expresiv a lucrării.

În **concluzie**, tehnica pianistică înlesnește interpretarea expresiei și a concepției muzicale. Astfel, caracterul specific al gesticii trebuie să servească mesajului estetic și semnificațiilor conținute de muzică. Studenții ar trebui educați în sensul unei pregătiri tehnice bune și a unei utilizări eficiente a mâinilor și a întregului lor corp. În primul rând, ei trebuie să devină conștienți de mișcările lor (reflexele de mișcare) utile sau dăunătoare. În al doilea rând, profesorul ar trebui să învețe studenții tot ceea ce presupune o eficiență sănătoasă (și, implicit, corectă) a mișcării, modalități de rezolvare a problemelor, strategii și tactici obișnuite la nivelul acțiunilor mecanice instrumentale. De fapt, aceasta este calea unei evoluții sistematice de la nivelul conștientului la cel al subconștientului, având în vedere realitatea că problemele tehnice sunt mai prejos de nivelul conștientului la pianistii maturi. În esență, motivul unei dezvoltări tehnice bune este îndeplinirea obiectivelor muzicii și a întregului său potențial expresiv.

Abstract: *Piano technique is the instrumentality for interpretation of musical expression and conception. So, the specific character of the gesture must serve the esthetic message and the inner meanings of the music itself. Students should be educated to a good technical training and an efficient use of their hands and whole bodies. First of all, they have to become consciously of their helpful or harmful movement patterns. Second, teacher should learn students all that entails a healthy efficiency of movement, problem-solving ways, habit strategies and tactics of instrumental mechanic actions. In fact, this is the way of a systematic evolution from consciously to subconsciously level, given the reality that technical issues exist below the conscious level of mature pianists. In essence, the reason for a good technical development is to achieve the music-making objectives and the whole its expressive potential.*

Key words: *piano technique, efficacious practice habits, interpretation, musical expression, esthetic conception*

The young piano performer must assume responsibility play a theme by requiring the full capacity of his artistic talent and personality. In this context, it is important to know that the piano technique of the performer has to highlight the emotional and conceptual content of the work in question. The methodical – evolutionary exercises aimed to improve the technique will have to give priority to the expressive complex of the musical content. But we must not forget that in the end, all difficult technical passages speaking from the

interpretation point of view, are also elements of the same musical language and expressive means subordinated to the artistic image. On the other hand, following the sound quality in the process of perfection the piano technique should be a main and permanent priority. In this respect, it is not appropriate to worry only for the mobility or agility of the execution, but also acquire a higher level in terms of quality sound emission. It is important that the performer uses a kind of anticipatory representation of its sounds, by requiring permanent activity of his internal hearing.

Generally, a basic role in improving instrumental piano technique is represented by the independence of movements and their conscious coordination. But to achieve this, a creative artistic thinking "supervised" study and a higher consciousness level of the performer are required. The mechanical study of technical parts has to be avoided. More varied and diverse are the exercises, longer the attention and good mood will be kept during the study. On the other hand, in case of later founding these parts in a musical text, adopting a mechanical study oriented on a strict execution of the technical parts may involve the risk of not being able to perform in the character contained by the musical context, but playing them in a limited, purely mechanical, detached from the expressive and emotional context of the musical work.

Hand movements will become automatic or motion reflexes through a long term continuous study of technical passages. Multiple means and technical abilities can be acquired only with a persistent relentless consciousness in order to emphasize the expressive and conceptual value of the work. So, in time, the acquisition of such technical means allow the release of the performer's thinking and his focusing on superior goals speaking on the interpretative and conception terms. Goal determination and clear vision define the main condition for a successful work during individual study. The essential role of a professor is to guide the young performer to more than a simply play or reproduction of sounds. The mentor must determine in young performer's mind the activation of the complex research processes of founding the conceptual essence and the depth of the expressive content of the work.

In **conclusion**, the piano technique facilitates the interpretation of the expression and musical conception. The specific nature of gestures should serve to express the aesthetic message and significance of the music. Students should be oriented to a good technical training and effective use of their hands and the whole body. First, they must become conscious of their motion (motion reflexes) useful or harmful. Second, the teacher should teach students everything that involves a healthy efficient movement (and thus correct), ways of problem solving, strategies and tactics common in the mechanical instrumental action. In fact, this is the way a systematic evolution from consciousness to the level of the subconscious, given the reality that technical issues are lower than conscious level for the mature pianists. Basically, the reason of a good technical development is the fulfillment of the musical purposes and all its expressive potential.

4. INTERPRETAREA TEXTULUI MUZICAL THE INTERPRETATION OF A MUSICAL TEXT

Luminița Ciobanu²⁴

Rezumat: *Opera muzicală își dezvăluie înțelesurile pe de o parte făcând apel la anumite cunoștințe muzicale care permit conceptualizarea fenomenului iar pe de altă parte trimite la un fond afectiv personal. Interpretarea valoroasă presupune reflectarea adevărului textului muzical, care este întotdeauna polivalent și deschis ca direcție.*

Cuvinte cheie: *interpretare muzicală, explicitare, înțelegere muzicală*

Fiecare operă muzicală relevă o lume proprie, deschisă și accesibilă oricărui membru al unei comunități culturale în care a fost ea creată. Accesul la sensul ei este o chestiune mai complexă și reclamă o instruire specială, posedarea unei anumite științe muzicale. Persoana care judecă o operă muzicală este supusă unei solicitări predominant conceptuale, științifice, fără implicarea afectivă propriu-zisă. Pe de altă parte, adevărul și esența operei muzicale nu stă doar în structura ei ci și în relațiile, trimerile către fondul afectiv comun intersubiectiv²⁵. Tocmai în cadrul acestui strat ontologic, al existenței, exterior realității sonore, este posibilă comunicarea muzicală, ca un contact interactiv între conștiințe. Opera muzicală este comunicabilă ființei umane în măsura în care trimite la ceva exterior sistemului muzical (afect, psihic, trăire). Interpretului îi revine misiunea de a înfățișa o lucrare muzicală pornind de la un text, ceea ce presupune din partea sa atât accesarea la sensul sintactic, imanent operei, cât și realizarea semnificației, ca proces de depășire a realității acustice.

O interpretare *bună* presupune a realiza în mod just legătura dintre o anumită organizare sonoră și referențialul ei, adică reflectarea *adevărului* textului muzical. Procesul nu este deloc simplu pentru că acest *adevăr* al operei de artă este întotdeauna *polivalent* iar relevarea sensului și semnificației se face prin descoperirea dar și prin instituirea lor de către interpret. Acesta realizează un act intențional prin care face legătura cu referința, inițial suspendată prin codarea în simboluri grafice și anume actul de *interpretare*. În interpretare, sensul (viziunea sincronă, concomitentă) și semnificația (viziunea diacronică, cronologică) se contopesc. Ca teorie a interpretării muzicale, hermeneutica surprinde acest moment de joncțiune petrecut în timpul comunicării muzicale.

Opera muzicală poate fi privită din perspective diferite, din unghiuri și înălțimi diverse, schimburi de perspectivă care determină pluralitatea de sensuri și straturi de semnificație. Interpretul actualizează, substanțializează și conturează realitatea sonoră incifrată de partitură, conform indicațiilor acesteia. Actul de interpretare este sau ar trebui să fie întotdeauna personalizat, el ține de premeditare și trebuie să conțină prezența spiritului celui implicat, situarea la nivel pur obiectiv fiind nu numai iluzorie dar și indezirabilă. Cu siguranță, nu toate interpretările sunt valoroase sau valabile, obiectivarea și validarea făcându-se prin confirmarea intersubiectivă.

²⁴ Lecturer PhD, "George Enescu" University of Arts from Iași of Romania, luminita.ciobanu@gmail.com

²⁵ Ciocan, Dinu – 2000, *Semiotica interpretării muzicale*, Teză de doctorat, UNM București, pg.1

După cum afirmă Gadamer²⁶, a interpreta înseamnă a arăta într-o direcție, nu într-un punct fix ci înspre ceva deschis, unde se poate ajunge pe căi diferite. Din perspectiva hermeneutică, interpretarea relevă o multitudine de mijloace. Nu este vorba de o lisa de științificitate, ci de caracterul filosofic, rezultat din confruntarea unor teorii și metode, unite prin spiritul sintetic. Muzica este un tip de experiență umană pentru care verificarea adevărului nu se poate face urmând doar o metodologie rațional științifică²⁷ ci pentru a investiga domenii artistice și în genere științe umane, hermeneutica modernă se bazează pe cuplul explicitare comprehensiune.

Cu referire la muzică, explicitarea cuprinde acele fenomene raționale care țin de o abordare rațională. Această abordare este departe de a fi exhaustivă pentru că latura muzicii care o definește ca artă scapă unei astfel de analize. Punerea între paranteze a trăirilor, emoțiilor, sentimentelor sau reacțiilor care se sustrag abordării raționaliste, afectează grav însăși înțelesul muzical. Așadar, sub incidența comprehensiunii stau și aspectele ce țin de latura psihică, individuală și care nu pot fi redată impersonal, obiectiv. Aceste aspecte decurg din actul comunicării personale și depind exclusiv de prezența artistului, de aceea formarea artistică a unui muzician reclamă prezența unui maestru. Rolul acestuia, ca verigă ce menține continuitatea tradiției, asocierea corectă între o anume muzică și un referent, învățarea anumitor semnificații culturale, este preponderent.

Heidegger remarcă faptul că *întotdeauna, înțelegerea are o coloratură afectivă*. În domeniul muzicii, unde nu este de conceput înțelegere muzicală fără un suport afectiv, acest aspect are cu prisosință valabilitate. Comprehensiunea însoțită de explicitare reflectă, pe de o parte, surprinderea particularului iar pe de altă parte, căutarea unei logici a interpretării prin apelul la legi generale umane. În fapt, explicitarea nu este prima ci urmează comprehensiunii, care în muzică se traduce prin faptul că interpretul anticipează desfășurarea discursului muzical și intuiește expresia muzicală potrivită, înainte de a primi explicațiile asupra lucrării.

În interpretare este necesar a fi menținut un echilibru între cele două laturi, cea comprehensivă și cea explicativă deoarece orice accentuare a uneia dintre acestea conduce fie către tentința ermetizării acesteia (în cazul exagerării comprehensibilității), fie la depersonalizarea interpretării și în final afectarea înțelegerii lucrării (în cazul cultivării în exces a laturii explicative).

Scheleiermacher²⁸ subliniază faptul că a înțelege un discurs reprezintă a se supune unui proces continuu, care nu se încheie niciodată, pentru că întotdeauna este posibilă o interpretare dacă nu mai valabilă, oricum diferită. Pe de altă parte, orice text muzical cuprinde o latură incomprehensibilă, opacă, inaccesibilă înțelegerii. Interpretarea este limitată pentru că ea utilizează un cod (limbaj) și pentru că discursul este tributار unor forme preexistente. O parte din sens

²⁶ Gadamer, Hans-Georg - *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1993

²⁷ Hufnagel, Erwin *Introducere în hermeneutică*, 1981, București, 70

²⁸ Schleiermacher, Friedrich *Hermeneutica*, traducere și studiu introductiv N. Râmbu, Ed. Polirom, Iași, 2001

rămâne o taină obscură, prin intermediul căreia se exprimă *forțe mai vaste și mai puternice decât ceea ce se exprimă în mod conștient*.²⁹

Interpretarea a cunoscut de a lungul istoriei sale o evoluție de la faza arbitrariului și permisivității către o rigoare uneori exagerată. Pe parcursul ultimelor decenii se remarcă faptul că interpretul tinde să realizeze o redare fidelă textului dar utilizând limbajul și tiparul în sens creator. Dihotomia liber/strict este asociată celei emoțional/cerebral, la fel cum exagerarea conotațiilor dintre elementelor de limbaj scrise cu denotațiile sugerate se asociază cu expresivitatea sau cu afectarea. Elementul cerebral nu asigură totuși garanția majoră a respectării textului, nici măcar la nivel de parametri generali, la fel cum trăirea nu poate fi asociată exclusiv denaturării textului. *Orice interpretare este datată, produsă de un subiect istoric, care exteriorizează coordonatele epocii, grupului social de apartenență, tradițiile culturale. (...) Interpretarea e întotdeauna călăuzită de o anticipare conceptuală, derivată din totalitatea semnificativă care preexistă*³⁰.

Deși interpretările pot fi mai ușor observate și analizate cu cât tehnicile de înregistrare au evoluat și ca atare acestea aduc mărturie doar asupra unor execuții aparținând secolului al XX lea, se pot remarca diferențe notabile în funcție de gustul sau *moda* timpului. Un element important în abordarea gradului de fidelitate față de text este și nivelul de ambiguitate sau precizie/imprecizie a notației muzicale. Acesta, deopotrivă cu dezvoltarea tehnicii instrumentale, conduce către o reflectare mai detaliată a percepției și viziunii interpretului asupra textului muzical abordat.

Referințe bibliografice

1. Ciocan Dinu, Rădulescu Antigonă – *Probleme de semiotică muzicală*, în *Studii de muzicologie*, vol, XXI, 1989, București
2. Cornea, Paul – *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Minerva, București, 1998
3. Gârlea, Mihaela Loredana – *Curs de inițiere vocală-canto*, Ed. Artes, Iași, 2013
4. Moș, Diana – *Introducere în hermeneutica discursului muzical*, Rev. Muzica, Nr, 2/2002, București
5. Pașca, Maria Eugenia – *Educația muzicală din perspectivă interdisciplinară*, Ed. PIM, Iași, 2006
6. Saussure, Ferdinand de – *Curs de lingvistică generală*, trad. de Irina Izverna Tarabac, Iași, Polirom, 1998
7. Schleiermacher, Friedrich – *Hermeneutica*, trad. N. Râmbu, Iași, Ed. Polirom, 2001

Abstract: *The musical work reveals its meanings appealing to some musical knowledge that allow the conceptualization of the phenomenon and, on the other hand, refers to a personal*

²⁹ Moș, Diana *Studii de muzicologie* Rev. Muzica Nr. 2/2002, București

³⁰ Cornea, P. *Introducere în teoria lecturii*

emotional background. The valuable performance implies reflecting the truth of the musical text, which is always polyvalent and wide as a direction.

Key words : *musical interpretation, explanation, musical understanding*

Each musical work reveals a world of its own, open and available to any member of the cultural community in which it was created. The access to its meaning is a more complex issue and requires special training and the possession of a certain musical knowledge. The person who judges a musical work is subject to a predominantly conceptual and scientific request, without emotional involvement. On the other hand, the truth and essence of the musical work lies not only in its structure, but also in the relationships and references to the common emotional intersubjective background. Precisely within this ontological layer of existence, external to the sound reality it is possible the musical communication, as an interactive contact between different people's, consciousness. The musical work can be communicated to human beings as long as it refers to something external to the musical system (emotion, psychic, experience). The interpreter has the mission of presenting a musical work starting from a text, which involves the accession to both the syntactic meaning of the work, as well as achieving significance, as a process of overcoming the acoustic reality. A good rendition implies to fairly link the sound organization and the reflection of the truth of the musical text. The process is not simple at all, because the truth of the artwork is always polyvalent and the revealing of the meaning and significance of the musical text is accomplished by and through their disclosure, established by the interpreter. He performs a wilful act by connecting to the reference, initially suspended by encoding the act of rendition through graphic symbols. In interpreting, the meaning (synchronic vision, concurrent) and significance (diachronic vision, chronological) merge. As a theory of musical interpretation, hermeneutics capture this junction point spent during musical communication.

The musical work can be seen from different perspectives, angles and heights, shifts of perspective that causes the plurality of meanings and layers of significance. The performer updates and outlines the sound reality encoded on the audio score, according to its indications. The act of rendition is or should always be customized. It requires premeditation and it must contain the presence of the involved person's mind. Being completely objective is not only deceitful, but also undesirable. Certainly, not any rendition is valuable or valid, objectification and validation being done by intersubjective confirmation.

As Gadamer states, to render/play is to point to a direction, not a fixed point but towards something open, which can be reached in different ways. From a hermeneutical point of view, rendition reveals a variety of means. This is not about a scientific list, but about the philosophical nature, resulting from the confrontation of theories and methods, joined by its synthetic nature. Music is a type of human experience for which the review of the truth can not be done just following a rational scientific methodology, but to search into different artistic

fields and, generally speaking, human sciences, modern hermeneutics is based upon explanation and understanding.

Regarding music, the explanation comprises those rational phenomena related to a rational approach. This approach is far from being exhaustive because such an analysis fails the side of music that defines it as art. Putting in brackets emotions and feelings or reactions that rational approach comes short of, seriously affect the very meaning of music. Therefore, under the influence of comprehension are also the aspects related to the individual mental side, which can not be rendered impersonally and objectively. These issues flow from the act of personal communication and depend exclusively on the presence of the artist, so artistic training requires the presence of a maestro / expert musician. His role, as a link that maintains the continuity of tradition, is to make the correct association between certain music and a reviewer and learning certain cultural meanings, is predominant.

Heidegger notices that understanding always has an emotional chromatic. In the music field, where musical understanding is not conceivable without an emotional support, this is abundantly valid. Comprehension accompanied by explanation reflects on one hand, capturing the individual and on the other hand, looking for a logical rendition by appealing to general laws of humanity. In fact, the explanation is second to comprehension, which in music it is translated into the fact that the singer/player prefigures the unfolding of the musical speech and predicts the appropriate musical expression, before receiving any explanations upon the composition.

In rendition it is required to maintain a balance between the two sides, the comprehensive and the explanatory one, because any emphasis on one of them leads either to its sealing off trend (in case of enhancement of comprehensibility) or to depersonalization of the rendition and ultimately to affecting the understanding of the work (in case of enhancement of the explanatory side). Scheleiermacher emphasizes the fact that understanding a speech requires to submit to a continuous process, that never ends, because there is always another possible rendition if not more valid, somehow different. On the other hand, any musical text contains an incomprehensible side, opaque, inaccessible to understanding. The rendition is limited because it uses a code (language) and because the speech is tributary to preexisting forms. A part of the meaning remains an obscure mystery, through which larger and more powerful forces than what it is expressed consciously express themselves.

Throughout its history, rendition has evolved from the arbitrary and permissiveness phase towards sometimes exaggerated rigors. Over the past decades, it is noticed that the singer/player tends to achieve a faithful rendering of the text, while using language and pattern in a creative way. The free/strict dichotomy is associated to the emotional/cerebral one, in the same way that enhanced connotations between the language elements written with suggested denotations are associated with expressiveness or affectation.

The cerebral element doesn't provide though a major warranty of following the text, not even at the level of general parameters, as well as feeling can't be

associated exclusively to the distortion of the text. Any interpretation is dated, produced by an historical topic, which exteriorizes the coordinates of the epoch, the social group of affiliation, the cultural traditions. (...)The interpretation is always guided by a conceptual anticipation derived from all the significant totality that preexists.

Although interpretations may be more easily observed and analyzed as the recording techniques have evolve, so that they bear witness only on some rendition belonging to the twentieth century, notable differences can be noticed, according to the time taste or fashion. An important element in the approaching to the degree of fidelity of the text is the level of ambiguity or accuracy / inaccuracy of musical writing. This one, along with the development of the instrumental technique, leads to a more detailed reflection of the performer's perception and vision upon the musical text.

References

1. Ciocan Dinu, Rădulescu Antígona – *Musical Semiotics Issues*, in Musicology studies, volume XXI, 1989, București
2. Cornea, Paul – *Introduction to the theory of reading*, Minerva Publishing House, București, 1998
3. Gârlea, Mihaela Loredana – *Initiation Course in voice-canto*, Artes Publishing House, Iași, 2013
4. Moș, Diana – *Introduction to the hermeneutics of the musical discourse*, Music Magazine, No 2/2002, București
5. Pașca, Maria Eugenia – *Musical education from an interdisciplinary perspective*, PIM Publishing House, Iași, 2006
6. Saussure, Ferdinand de – *Course in General Linguistics*, translated by Irina Izverna Tarabac, Iași, Polirom Publishing House, 1998
7. Schleiermacher, Friedrich – *Hermeneutics*, translated by N. Râmbu, Iași, Polirom Publishing House , 2001

5. TIPURI DE EXERCIȚII PENTRU DISCIPLINA CUNOȘTINȚE MUZICALE/INIȚIERE VOCALĂ

TYPES OF EXERCISES FOR THE SUBJECT MUSICAL KNOWLEDGE/VOCAL INITIATION

Mihaela Loredana Gârlea³¹

Rezumat: *Lucrarea Tipuri de exerciții pentru disciplina Cunoștințe muzicale/Inițierea vocală își propune să aducă în prim plan elemente de practică vocală necesare atât elevilor din primul an de liceu (vocațional), pentru cei care doresc să înceapă studiul disciplinei canto, precum și pentru studenții din anul I de la Facultatea de teatru. Dicția, element definitoriu pentru artiști (cântăreți sau actori) este prezentată din perspectiva unor exerciții muzicale sau nemuzicale construite de profesorul autor al lucrării, aplicate pe diferite categorii de elevi/studenți.*

Cuvinte cheie: *inițierea vocală, canto, dicție, vocalize, respirație.*

Educația muzicală trebuie privită ca o componentă esențială în formarea personalității unui om. Aflat la începutul adolescenței căutările acestuia devin uneori pietre de încercare în dorința de cunoaștere cu scopul de a se îmbogăți cu experiențe și împliniri profesionale, artistice. Clasa a IX a, prima treaptă superioară a învățământului preuniversitar și prima întâlnire cu noțiunea de canto, precum și primul an de studiu la Facultatea de Teatru sunt perioade în care elevul și studentul au nevoie să cunoască tot ceea ce ține de vocalitate, de la anatomia și fiziologia aparatului fonator până la practica vocală specifică acestei etape. Fără îndoială cunoștințele acumulate până la această treaptă vor fi un sprijin real în evoluția elevului care a ales să studieze canto sau teatru în licee vocaționale, școli de arte sau instituții de învățământ superior (ce au în planificarea curriculară cursuri de inițiere vocală-canto) și vor crea premisele unui cadru corespunzător pentru evoluția elevului din punct de vedere artistic, estetic, socio-uman. Orice profesor de canto trebuie să se adapteze nevoilor fiecărui elev/student, oferindu-i acestuia încă de la început posibilitatea de a învăța și deprinde toate elementele de limbaj ce îi vor fi de folos în devenirea lui artistică.

Una dintre direcțiile esențiale în inițierea elevilor/studentilor în practica vocală ar fi familiarizarea acestora cu exercițiile de antrenament al aparatului vocal, de respirație, dicție, frazare etc.

A. Exercițiile de dicție au ca scop dezvoltarea capacității de rostire a cuvintelor, prin așa-numita „mușcare” a acestora. Fiecare sunet este important, fiecare vocală sau consoană trebuie articulate! Deopotrivă, prin construcția lor, vom vedea că urmărind dicția se ating mai multe obiective:

- antrenarea mușchiului diafragm (parte a corpului responsabilă cu respirația costodiagrafmatică, artistică);
- frazarea expresivă;
- implicarea întregului aparat vocal (fonator);

³¹Assistant, Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: evalsig@yahoo.com

- conștientizarea importanței respirației corecte.

1. Despărțirea în silabe în cântul vocal

- Rostim următoarele cuvinte: varză, praz, brânză, barză, mînz;
- Rostim următoarele cuvinte: var-ză, praz, brân-ză, bar-ză, mînz;
- Rostim următoarele grupuri de sunete: va~rză, praz, brâ~nză, ba~rză, mînz.

După cum putem observa (1.c.), în cânt despărțirea în silabe nu respectă regulile învățate în școală, astfel că dacă prima silabă se termină cu o consoană, aceasta „migrează” în silaba următoare, deoarece un cânt frumos presupune o emisie sonoră predominant vocalică, fiind necesară evitarea închiderii gurii pe consoană.

- Realizam acest exercițiu pe cuvintele: următor, pardon, contrast, frunză, strînge, cântec, plînge, dinte, carte, sparte;
- Găsim cuvinte care să presupună realizarea exercițiului de mai sus;
- Intonăm notele muzicale din exemplul de mai jos, pe textul dat, rar, folosind claviatura pianului.
- Exagerăm rostirea alăturărilor ca plecat să, colindăm **Domn, Domn** să-nălțăm, când boierii

Ex. 1

Allegretto

1. Am ple - cat să co - lin - dăm -
 Domn, Domn să - năl - țăm, Când bo - ie - rii
 nu - s a - ca - să Domn, Domn să - năl - țăm
 Când bo - ie - rii nu - s a - ca - să, Domn, Domn
 Să - năl - țăm.

2. Articularea vocalelor și consoanelor

- Rostim cuvintele: ou, somn, dor, sur, pur, minciună, ciudă, foame, soare, poartă;
- Citim următoarele texte (de la rar la repede, cu respirații între fraze, apoi dintr-o singură respirație, fără interpretare):

„O! desmiardă, pân' ce fruntea-mi este netedă și lină,
 O! desmiardă, pân-ești jună ca lumina cea din soare,
 Pân-ești clară ca o rouă, pân-ești dulce ca o floare,
 Pân' nu-i fața mea zbârcită, pân' nu-i inima bătrână”³²

„Bate, și eu știu că bate și vreau eu să bată.
 Bate și-o aud întruna și nu mai vreau să bată

³² Mihai Eminescu, 1963, *Noaptea*, în vol. *Poezii*, Ediție îngrijită de Perpessicius, Editura pentru Literatură, București, pag. 23

De fiecare dată, ca-ntâia dată.
De fiecare dată, ca ultima dată.
N-are culoare, n-are, ca miezul de piatră,
ca miezul pietrei, de-ar bătea miezul de piatră.
Nimeni n-a văzut-o niciodată.
Mint ce-i care spun c-au văzut-o vreodată...
Ea bate, și eu știu că bate, și vreau eu să bată.
O aud întruna, până nu mai vreau să bată.
Dar auzul meu și ea sunt doar o bucată,
un singur bloc de piatră nedespicăță.³³

„trebuie alese vorbele cu grijă,
vorbele lasă urme – îți amintești
mai târziu de ele – așa cum și pașii rămân în zăpadă,
trebuie alese vorbele (însă e uneori atât de ușor
să știi să așezi vorbele unele lângă altele
să însemne ceva – ceva ce nu se mai așează
deloc exact peste ce știi tu cu adevărat
că e în tine – că simți...)³⁴

c. Rostim cuvintele: vineri, țintă, minte, fiindcă, mimică, strigă, prieteni, fisuri, mișcări.

d. Citim dintr-o respirație, apoi recităm textele de mai jos³⁵.

Toate cele ce vor trece
Ni le-am spus și-atunci. Și-acum
gândurile-or să ne sece
Se vor duce ca un fum...

Ridică-ți ochii și spune-mi ce vezi
Aruncă zâmbete peste pleoape de vrei
Iubește natura, în ploaie să crezi
Și-n roadele minții și-a trupului ei.

Săniuțe se întrec
Iar copiii strigă
„Pârtie!” și tot petrec
Pân’ o să se stingă
Toate sobele, toate tobele
Toate mâțele, toate găinile.
Ceru-i înstelat

³³ Nichita Stănescu, 1965, *Inima*, în vol. *Dreptul la timp*, Editura Tineretului, București, pag. 18

³⁴ Mircea Ivănescu, 2012, *vorbe, vorbe, vorbe...*, în *Cele mai frumoase poezii*, Editura Humanitas, București, pag. 9

³⁵ Texte propuse de profesor Mihaela Garlea

Satul a-nghețat
 Colo sus pe cer
 Ca un grănicer
 Luna-n fală șade
 Și ne tot socoate
 Câți am adormit
 Către ea privind.

B. Vocalizele de început în antrenamentul vocal se realizează pe tehnica **m mut**, pornind din registrul mediu spre acut, cu întoarcere în registrul mediu spre grav și revenire la registrul mediu. Realizarea acestei vocalize presupune lipirea ușoară a buzelor și depărtarea arcadelor dentare, în așa fel încât să creăm acel spațiu cupolat dintre limbă și cerul gurii. Se urmărește trimiterea sunetului către punctul lui Mauran (zona scobită vizibilă de pe buză superioară, în interior în spatele incisivilor superiori). Ex. 2

Se observă trecerea ușoară din semiton în semiton a vocii. Se alege un tempo care să asigure o emisie dintr-o singură respirație a întregului exercițiu. Se continuă pe structura de mai jos mergând pe traseul mediu, acut, mediu, grav, mediu, respirând la fiecare două măsuri. Ex. 3

După vocaliza mută se realizează diferite vocalize în alcătuirea cărora se găsesc grupuri de sunete ce aparțin diferitelor cuvinte.

- Vocaliza pentru articularea și rotunjirea vocalelor – se trece prin toate registrele, treptat din semiton în semiton în funcție de tipul de glas al fiecăruia;

Ex. 4

DA DE DI DO DU DA DE DI DO DU

- Vocalize pentru articularea consoanelor (consoanele pot fi înlocuite); Ex. 5

DA-DE-DI-DO-DU BA-BE-BI-BO-BU SA-SE-SI-SO-SU VA-VE-VI-VO-VU

Ex. 6

SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC

Ex. 7

BAM BEM BIM BOM BUM BAM BEM BIM BOM BUM

Ex. 8

VA VE VI VO VU VA VE VI VO VU

Ex. 9

BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA

- Vocalize pentru uniformizarea articulațiilor pe vocale și consoane, dezvoltarea respirației și *legatoului* în cânt: Ex. 10

TOA-TE CE-LE CE VOR TRE-CE NI LE-AM SPUS SI-A-TUNCI SI-A-CUM

GAN-DU-RI-LE-OR SA NE SE-CE SE VOR DU-CE CA UN FUM

Ex. 11

BROAS-CA STRI-GA OAC BROAS-CA STRI-GA OAC BROAS-CA STRI-GA OAC ...

Ex. 12

CE-RU-I IN-STE-LAT SA-TUL A.N-GHE-TAT CO-LO SUS PE CER CA UN GRA-NI-CER!

5 LU-NĂ-N FA-LA SA-DE SI NE TOT SO-COA-TE CATI AM A-DOR-MIT CA-TRE EA PRI-VIND.

Ex. 13

MER-SUL MEL-CU-LUI MER-SUL MEL-CU-LUI MER-SUL MEL-CU-LUI ...

Ex. 14

CAN-TE-CUL DE DOR CAN-TE-CUL DE DOR CAN-TE-CUL DE DOR ...

Ex. 15 

Ex. 16 

Ex. 17 

Ex. 18 

Ex. 19 

În concluzie, inițierea vocală presupune răbdare, voință și mai ales convingere din partea celor implicați, respectiv profesorul și elevul/studentul. Exercițiile prezentate vor folosi ca model pentru construcția altor variante de exerciții, forma și conținutul acestora depinzând de experiența și inspirația profesorului, dar și de calitățile vocale și posibilitățile fizice pe care le are elevul/studentul.

Referințe bibliografice

1. Burlui, Ada, *Introducere în arta cântului*, Iași, Editura Apollonia, 1996
2. Cegolea, G., *Vox Mentis – Ghid practic pentru cântat și vorbit*, Iași, Editura Europa Nova, & București, Editura Armonia, 1995
3. Covătariu, Valeria, *Cuvinte despre cuvânt*, Mureș, Editura Casa de Cultură „Mureș”, 1996
4. Covătariu Valeria, *Vocea, vorbirea, dicțiunea pentru actori și redactori din mass media*, Editura Institutului internațional de teatru, catedra Unesco, 2003
5. Eminescu, Mihai, *Noaptea*, în vol. *Poezii*, Ediție îngrijită de Perpessicius, București, Editura pentru Literatură, 1963
6. Gârlea, M. Loredana, *Vocea actorului sau despre cum se cântă în teatru*, Iași, Editura Artes, 2013
7. Ivănescu, Mircea, *vorbe, vorbe, vorbe...*, în *Cele mai frumoase poezii*, București, Editura Humanitas, 2012
8. Livescu, Anca, *Despre dicțiune*, București, Editura științifică, 1965
9. Stănescu, Nichita, *Inima*, în vol. *Dreptul la timp*, București, Editura Tineretului, 1965
10. Stan, Sandina, *Tehnica vorbirii scenice*, București, 1967
11. Stan, Sandina, *Arta vorbirii scenice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972

Abstract: *The work „Types of exercises for the subject <Musical knowledge>/<Vocal initiation>” aims to bring to the fore elements of vocal practice necessary both for the students in the first year of highschool, for those who wish to begin the study of canto (singing), as well as for the first-year students at the Faculty of Theater. Diction, a defining element for artists (singers or actors), is presented from the point of view of some musical or non-musical exercises, built by the professor-author of the work, applied to the different categories of pupils/students.*

Key words: *vocal initiation, canto, diction, vocalizations, breathing*

Musical Education should be seen as an essential component in any human's self-development. In the early stages of adolescence, his/hers search sometimes becomes a touchstone in his pursuit for knowledge with the purpose of enriching himself with experience and professional and artistic accomplishments. 9th grade, the first higher level of pre-academical education and the first meeting with idea of canto, as well as the first year of study at the Faculty of Theatre are periods of time when both the pupil and the student need to know everything about vocalization, starting with the anatomy and the physiology of the vocal tract till the vocal practice specific to this stage. Without a doubt, the knowledge accumulated up to this level will support the student's evolution who chose to study Theater or Canto in vocational highschools, arts schools or universities which have in their curriculum planning initiation courses of vocal-canto and will create premises of a framework, appropriate to the student's evolution, from an artistic, aesthetic, social and human point of view. Any canto teacher should adjust to the needs of each and every pupil/student, offering them, from the very beginning, the possibility of learning all the language elements which will be useful in their artistic becoming.

One of the essential directions in a pupil's /student's vocal practice initiation is getting them used to the practice exercises of the vocal tract, of breathing, diction, phrasing, etc.

A. Diction exercises are intended to develop the capacity of pronunciation the words, by the so-called method of “biting” them. Every sound is important, every vowel and consonant must be articulated! Also, by their construction, we will notice that by focusing on diction, several objectives are achieved:

- Diaphragm muscle training (part of the body responsible with artistic breathing).
 - Expressive phrasing.
 - Involving the whole vocal apparatus (vocal tract).
 - Awareness of the importance of correct breathing.
1. *Dividing in syllables/Hyphenating in vocal singing.*
 - a. Say these words out loud: varză, praz, brânză, barză, mânz.
 - b. Say these words out loud: var-ză, praz, brân-ză, bar-ză, mânz.
 - c. Say the following groups of sounds out loud: va~rză, praz, brâ~nză, ba~rză, mânz.

As we can notice (1.c.), in singing, dividing in syllables doesn't follow the rules taught in school, so that if the first syllable ends with a consonant, it „migrates” to the following syllable, because good singing requires a sound

emission predominantly vocal, being necessary to avoid closing the mouth when pronouncing a consonant.

d. We do this exercise using the words: următor, pardon, contrast, frunză, strânger, cântec, plânger, dinte, carte, sparte.

e. We find words that involve the previous exercise.

f. We chant the musical notes in the next example, on the given text, slowly, using the piano keyboard.

g. We exaggerate the uttering of words pronounced together like plecat să, colindăm **Domn, Domn** să-nălțăm, când boierii. Ex. 1

Allegretto

1. Am ple - cat să co - lin - dăm - -
Domn, Domn să - năl - țăm, Când bo - ie - rii
nu - s a - ca - să Domn, Domn să - năl - țăm
Când bo - ie - rii nu - s a - ca - să, Domn, Domn
Să - năl - țăm.

2. The articulation of vowels and consonants.

e. We pronounce the following words: ou, somn, dor, sur, pur, minciună, ciudă, foame, soare, poartă.

f. We read the following texts (starting slowly and accelerating, with breaths between phrases, and then all in one breath, without acting/playing).

„O! desmiardă, pân' ce fruntea-mi este netedă și lină,
O! desmiardă, pân-ești jună ca lumina cea din soare,
Pân-ești clară ca o rouă, pân-ești dulce ca o floare,
Pân' nu-i fața mea zbârcită, pân' nu-i inima bătrână”³⁶

„Bate, și eu știu că bate și vreau eu să bată.
Bate și-o aud întruna și nu mai vreau să bată
De fiecare dată, ca-ntâia dată.
De fiecare dată, ca ultima dată.
N-are culoare, n-are, ca miezul de piatră,
ca miezul pietrei, de-ar bătea miezul de piatră.
Nimeni n-a văzut-o niciodată.
Mint ce-i care spun c-au văzut-o vreodată...
Ea bate, și eu știu că bate, și vreau eu să bată.
O aud întruna, până nu mai vreau să bată.

³⁶ Mihai Eminescu, 1963, *The Night*, in the volume „Poems”, Edited by Perpessicius, Publishing House for Literature, Bucharest, page 23

Dar auzul meu și ea sunt doar o bucată,
un singur bloc de piatră nedespicăată.³⁷

„trebuie alese vorbele cu grijă,
vorbele lasă urme – îți amintești
mai târziu de ele – așa cum și pașii rămân în zăpadă,
trebuie alese vorbele (însă e uneori atât de ușor
să știi să așezi vorbele unele lângă altele
să însemne ceva – ceva ce nu se mai așează
deloc exact peste ce știi tu cu adevărat
că e în tine – că simți...)”³⁸

g. We say the words: vineri, țintă, minte, fiindcă, mimică, strigă, prieteni, fisuri, mișcări.

h. We read in one breath, then recite the texts below:

Toate cele ce vor trece
Ni le-am spus și-atunci. Și-acum
gândurile-or să ne sece
Se vor duce ca un fum...

Ridică-ți ochii și spune-mi ce vezi
Aruncă zâmbete peste pleoape de vrei
Iubește natura, în ploaie să crezi
Și-n roadele minții și-a trupului ei.

Săniuțe se întrec
Iar copiii strigă
„Pârtie!” și tot petrec
Pân’ o să se stingă
Toate sobele, toate tobele
Toate mâțele, toate găinile.

Ceru-i înstelat
Satul a-nghețat
Colo sus pe cer
Ca un grănicer
Luna-n fală șade
Și ne tot socoate
Câți am adormit
Către ea privind.

³⁷ Nichita Stănescu, 1965, *The Heart*, în the volume *The Right for Time*, Youth Publishing House, București, page 18

³⁸ Mircea Ivănescu, 2012, *Words, words, words...*, in the volume *The most beautiful Poems*, Humanitas Publishing House, Bucharest, page 9

B. Starting vocalizations in the vocal training are accomplished using the technique „mute m”, starting with from the medium tone to a high one and then going back to the medium and low. Achieving this vocalization requires a slight approach of the lips and distancing the dental arches, so as to create that dome space between the tongue and the palate. The aim is to send the sound to the point of Mauran (the hollowed area visible on the upper lip, inside, behind the upper incisors). Ex. 2

You can notice the slow shift of the voice between semitones. A tempo is chosen, one that can assure the emission of the whole exercise in a single breath. We continue using the structure below, playing in a medium, high, medium, low, medium tone, breathing every two measures. Ex. 3

After the mute vocalize, different vocalizations are made, in the composition of which there are found groups of sounds which belong to different words.

- The vocalization for articulation and rounding of the vowels – passes trough all the tones, gradually, from semitone to semitone, based on anyone’s type of voice. Ex. 4

- Vocalizations for the articulation of consonants (consonants can be replaced). Ex. 5

Ex. 6

SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC SAC

Ex. 7

BAM BEM BIM BOM BUM BAM BEM BIM BOM BUM

Ex. 8

VA VE VI VO VU VA VE VI VO VU

Ex. 9

BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA BROA

- Vocalizations to smoothe the articulations on vowels and consonants, developing breathing and *legato* in singing. Ex. 10

TOA - TE CE - LE CE VOR TRE - CE NI LEAM SPUS SIA - TUNCI SIA - CUM

GAN - DU - RI - LE. OR SA NE SE - CE SE VOR DU - CE CA UN FUM

Ex. 11

BROAS-CA STRI-GA OAC BROAS-CA STRI-GA OAC BROAS-CA STRI-GA OAC ...

Ex. 12

CE-RU.I IN-STE-LAT SA-TUL A.N-GHE-TAT CO-LO SUS PE CER CA UN GRA-NI-CER!
5 LU-NA.N FA-LA SA - DE SI NE TOT SO-COA - TE CATI AM A - DOR-MIT CA-TRE EA PRI-VIND.

Ex. 13

MER-SUL MEL-CU-LUI MER-SUL MEL-CU-LUI MER-SUL MEL-CU-LUI ...

Ex. 14

CAN-TE-CUL DE DOR CAN-TE-CUL DE DOR CAN-TE-CUL DE DOR ...

Ex. 15

SOM-NUL UR-SI-LOR SOM-NUL UR-SI-LOR SOM-NUL UR-SI-LOR ...

Ex. 16

VI-NE UN A-RICI VI-NE UN A-RICI VI-NE UN A-RICI ...

Ex. 17

GHIN-DE-LE S.AU SPART GHIN-DE-LE S.AU SPART GHIN-DE-LE S.AU SPART ...

Ex. 18

MA-TRA-GU - NA MA-TRA-GU - NA MA-TRA-GU - NA ...

Ex. 19

ZAM-FI-REAS - CA ZAM-FI-REAS - CA ZAM-FI-REAS - CA ...

In conclusion, vocal initiation implies patience, the will and, most of all, belief of those involved, the teacher and the pupil/student. The exercises presented here will serve as models for the construction of other types of exercises, the shape and content of the next ones depending on the experience and inspiration of the teacher, but also on the pupil's/student's vocal qualities and physical possibilities.

References

1. Burlui, Ada, *Introduction in the art of singing*, Iași, Apollonia Publishing House, 1996
2. Cegolea, G., *Vox Mentis – A Practical Guide for singing and speaking*, Iași, Europa Nova Publishing House, & București, Armonia Publishing House, 1995
3. Covătariu, Valeria, *Words about The Word*, Mureș, Casa de Cultură Publishing House „Mureș”, 1996
4. Covătariu Valeria, *The voice, the Speaking and The Diction for Actors and Editors in Mass Media*, The Publishing House of the International Institute of Arts, Unesco Department, 2003
5. Eminescu, Mihai, *The Night*, in the volume *Poems*, Edited by Perpessicius, București, The Publishing House for Literature, 1963
6. Gârlea, M. Loredana, *The Actors Voice or About how they sing in Theatre*, Iași, Artes Publishing House , 2013
7. Ivănescu, Mircea, *Words, words, words...*, in the volume *The most beautiful Poems*, București, Humanitas Publishing House , 2012
8. Livescu, Anca, *About Diction*, București, Scientific Publishing House , 1965
9. Stănescu, Nichita, *The Heart*, in the volume *The Right for Time*, București, The Youth Publishing House, 1965
10. Stan, Sandina, *Stage Speaking Techniques*, București, 1967
11. Stan, Sandina, *Stage speaking Art*, București, Didactical and Pedagogical Publishing House, 1972

6. ASPECTE GENERALE ALE CREAȚIEI MOZARTIENE GENERAL ASPECTS OF MOZART'S CREATION

Lucia Diaconu³⁹

Rezumat: *Stilul sensibil și tonul galant au traversat tinerețea lui Mozart într-o etapă a evoluției istorice universale caracterizată de o explozivă bucurie de a scrie muzică. În contextul acestei emulații poate fără precedent, se împlinește miracolul Mozart, întruchipat în cultură și stil, în operă și strălucire.*

Cuvinte cheie: *artă interpretativă, creație, clasicism muzical*

„Pentru a scrie despre Mozart trebuie să-ți înmoi pana în curcubeu”. Sunt cuvinte pe care Diderot le-a rostit cu emoția gânditorului care a avut darul să pătrundă dincolo de miracolul performanței de precocitate artistică pe care o dovedea „copilul-minune” venit la Paris din ținutul austriac de la poalele Alpilor. Pe această viziune a unei arcuiri superbe și armonioase peste prezentul timpului, creația lui **Mozart** - pe cât de vastă (peste 620 lucrări), pe atât de variată (acoperind tot evantaiul genurilor muzicale) - se plasează (în epocă și ca importanță istorică) alături de cea lui **Haydn**, pe care o continuă și o întregeste, dând splendoare și trăinicie temeliei pe care se va sprijini în curând arta lui **Beethoven**.⁴⁰ Ca nimeni altul, Mozart a știut să transforme *teoria afectelor* într-o estetică a compoziției și într-o poetică a interpretării implicată în arhitectura operei. Raportul dintre parte și întreg oglindește clasicitatea concepției, claritatea și feminitatea viziunii artistice. În individualitatea ei, opera instrumentală străluminează dimensiunile distincte ale esteticii formei și esteticii expresiei sau sentimentului.

„Geniul lui Mozart trece ca o cometă într-o străfulgerare unică peste firmamentul muzicii clasice. În el pare că arde întreg trecutul cu o lumină incandescentă ce va stăruie de-a pururi peste orice devenire” - surprindea, într-o minunată viziune poetică momentul și veșnicia pe care o reprezintă Mozart în istoria muzicii, compozitorul și muzicologul Tudor Ciortea.⁴¹ Sinteza integratoare înfăptuită de **Mozart** aduce consacrarea clasicului sentiment de modernitate, al echilibrului în tot și în toate. Opera de artă muzicală își ocupă din nou locul în rândul artelor monumentale. Însăși arta și știința de a compune muzică elevată, idealizează în formă și conținut, în construcție și expresie compozițională, obligă la reflectarea asupra stadiilor de vârf, atinse fie în anterioritatea imediată, reunind activitatea a două generații, fie în actualitatea nemijlocită, general europeană.

Precocitatea artistică a compozitorului (unică în întreaga istorie a artelor și poate și a culturii), periplurile sale în întreaga Europă (marcate de contactul cu viața muzicală a unor mari capitale europene, cum sunt Paris, Londra, Viena, sau marile centre muzicale din Italia și Olanda) și gestul temerar de desprindere de tutela seniorială, împământenită de veacuri în condiția de viață a unui

³⁹ Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: diaconulucia@yahoo.com

⁴⁰ Cf. ȘTEFĂNESCU, Ioana - *O istorie a muzicii universale*, vol. II, Ed. Fundației Culturale Române, București, 1996

⁴¹ CIORTEA, Tudor - *Permanențele muzicii*, Ed. Muzicală, București, 1998

muzician, conturează posibilitatea unei periodizări biografice, care poate favoriza urmărirea creației mozartiene de-a lungul a trei perioade:

- copilăria și adolescența - marcate de turnee și popasuri prelungite în cele mai strălucitoare centre muzicale ale Europei (1763-1773).

- tinerețea - trăită în cea mai mare parte la curtea principelui Colloredo la Salzburg (1773-1780).

- ultimul deceniu de viață (1781-1791), petrecut la Viena.

Fără a fi marcat vreo cotitură în concepția estetică și în evoluția compozitorului, periodizarea vieții și a creației sale se deduce astfel doar din specificul ambianțelor în care el a viețuit.

Prima perioadă de creație (1763-1773) constituie o perioadă de experimentări, și este dominată de genurile *simfonic* și de *operă*, fără a exclude creația camerală și cea concertistică. Astfel, din perioada primei șederi la **Paris** (1763) datează *patru sonate pentru clavecin cu acompaniament de vioară* (KV 6-9, ale căror dedicatari sunt Mme Victoire de France, fiica regelui Louis XV și Mme de Thésé). În perioada **londoneză** (1764), dominată de personalitatea lui Johann Christian Bach și marcată de atmosfera concertelor *Bach-Abel*, Mozart experimentează *genul simfonic* (Simfonia nr. 1, KV 16) și continuă seria *sonatelor pentru clavecin și vioară sau flaut* (KV 10-15), a căror dedicatară este Regina Charlotte. Între anii 1765-1766 călătorește în **Olanda** și, datorită surmenajului, este atins de febră cerebrală⁴². Din această perioadă datează *patru simfonii* (KV 22, KV 45a, KV 19, KV 19a). Reîntors la **Paris** (1766), sub influența unor muzicieni germani (Raupach, Honnauer, Becke, Cannabich), abordează *genul vocal-religios* (*Kyrie în Fa Major* KV 33). Anul 1767, petrecut la **Salzburg**, este anul de debut în *creația de scenă* (opereta „spirituală” *Die Schuldigkeit des ersten Gebotes* KV 35 și comedia latină *Hyacinthi Metamorphosis* KV 38), precum și în cea *concertistică*. Primele sale *patru concerte pentru clavecin* (KV 37, 39, 40 și 41) sunt inspirate din creația unor compozitori germani, cum ar fi Carl Philip Emanuel Bach, Raupach, Schobert, Honnauer sau Eckard. În 1768, la **Viena**, Mozart scrie *trei simfonii* (KV 43, 45, 48) și continuă *creația de operă*, cu opera bufă *La Finta Semplice* KV 51 și *singspielul Bastien und Bastienne* KV50. Revenirea la **Salzburg** (în 1769) este dedicată creației orchestrale în *genul divertismentului* (*Casațiunile nr.1 și 2* KV 63 și 99, și *Serenada* KV 100), precum și genului vocal religios (*Messa în Do Major* KV 66 și *Te Deum* KV 141). Între anii 1769-1773, Mozart călătorește în **Italia**, unde întâlnește muzicieni ca Giambattista Sammartini, Giovanni Battista Martini (*Padre Martini*) sau Joseph Mysliveček⁴³. Influența ambiantei muzicale italiene se resimte în *creația de operă* (operele *Mitridate, re di Ponto* KV 87, *Lucio Silla* KV 135 și *serenada teatrală Ascanio in Alba* KV 111), precum și în oratoriul *La betulia liberata*, singura sa creație în *genul „magnific reprezentat de Haendel și Haydn”*.⁴⁴ Din această perioadă datează și *Simfoniile* KV 74 și KV

⁴² Cf. VIGNAL, Marc, *op. cit.*, pag. 575

⁴³ MYSLIVECEK, Josef (1737-1781), compozitor originar din Boemia, excelează în genul operei și al oratoriului

⁴⁴ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, pag. 576

112 (nr.13), precum și cele șase *Cvartete Milaneze* (KV 155-160). Tot în această perioadă, Mozart revine în două rânduri la **Salzburg**, prima dată în 1771 (din martie până în august), când scrie *Simfonia* KV 110, iar a doua oară din decembrie 1771 până în august 1772, când crează opt simfonii (nr. 14-21).⁴⁵

În a doua perioadă de creație (1773-1780) se disting două etape conceptuale, determinate după incidența pe care o exercită climatul muzical al capitalelor în care se stabilește (temporar) compozitorul. Astfel, o **primă etapă** o constituie anii 1773-1777, petrecuți în mare parte la **Salzburg**. În iulie 1773, Mozart călătorește la **Viena**, iar creația din această perioadă (*Serenada* KV 185, și mai ales cele șase *Cvartete vieneze*, nr. 8-13, KV 168-173) este influențată de „noul stil instrumental al lui Haydn”⁴⁶, precum și de concepția estetică a acestuia, impregnată de o expresivitate exaltată și nostalgică în același timp, pe de o parte, și de o anume cutezanță formală, pe de altă parte. Aceste repere stilistice, derivate din estetica *pre-romantică* a curentului *Sturm un Drang*, pot fi identificate în *Simfonia* nr. 25, KV 183, din același an. Întreaga creație mozartiană a anilor 1773-1777 este dedicată lucrărilor instrumentale (de cameră, simfonice sau concertistice)⁴⁷, cu excepția operei *Il Re pastore* și a lucrărilor vocal-simfonice cu caracter religios (*Missa longa* KV 262, *Missa Credo* KV 257, *Missa Spaur* KV 258).

Aspectul predominant în creația mozartiană a acestor ani este contribuția la consacrarea tipului de **concert clasic**, *Concertul pentru pian și orchestră* nr. 9 KV 271 constituind un model al genului. Începând cu „revoluționarul” *Concert pentru pian* KV 271, dramaturgia genului concertant, precum și relația dintre instrumentul solist și orchestră, devin dense și complexe, deschizând „era marelui concert modern”.⁴⁸ Menționăm de asemenea că cele patru *concerte pentru vioară și orchestră* (ultimele în seria celor șapte concerte mozartiene pentru vioară) sunt scrise într-un singur an (1775).

A doua etapă a acestei perioade, cuprinsă între anii 1777-1780, este marcată de călătoriile la **Mannheim** și la **Paris**. Contactul cu spiritul Școlii de la Mannheim, cu dezvoltarea dinamică (prin conceptul de *crescendo*) și timbrală (prin anvergura instrumentelor de suflat) a scriiturii orchestrale, cu noile forme și genuri (în special cu genul *simfoniei concertante*), determină orientarea creației mozartiene a acestor ani în această direcție. Anul 1778 este dominat de creația pentru instrumente de suflat în domeniul concertistic (*Concert pentru flaut* KV 313, *Concert pentru oboi sau flaut* KV 314, *Concert pentru flaut și harpă* KV 299, *Simfoniile concertante pentru instrumente de suflat* KV 197b, KV 320, Anh. 9). Preocupările sale pentru noul gen se concretizează în 1779, când Mozart scrie atât *Simfonia concertantă* în *Mib Major* pentru vioară și violă

⁴⁵ Simfoniile nr. 14 KV 114, nr. 15 KV 124, nr. 16 KV 128, nr. 17 KV 129, nr. 18 KV 130, nr. 19 KV 132, nr. 20 KV 133, nr. 21 KV 134

⁴⁶ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, pag. 576

⁴⁷ *Simfonia* nr. 29 KV 201, *Serenadele* KV 203 și 204, *Serenata notturna* KV 239, *Serenata Haffner* KV 250, *Sonatele pentru pian* KV 274-284, *Concertul pentru fagot și orchestră* KV 291, *Concertele pentru vioară și orchestră* KV 211, 216, 218, 219, *Concertele pentru pian și orchestră* nr. 6 KV 238, nr. 7 KV 242 (pentru trei pian), nr. 8 KV 246, nr. 9 KV 271

⁴⁸ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, pag. 576

KV 364, cât și *Concertul pentru două piane nr. 10 în Mib Major*, KV 365. Despre *Simfonia concertantă pentru vioară și violă* KV 364, Rudolf Gerber⁴⁹ opinează că lucrarea mozartiană „nu numai că depășește pe departe pe toți contemporanii săi, dar ea este fără îndoială superioară și celor câteva reprezentante ale genului din secolul al XIX^{lea} - *Triplul concert al lui Beethoven și Dublul concert al lui Brahms - în perfecțiunea stilistică și în realizarea dublei probleme a simfoniei și concertului*”⁵⁰. Anii 1777-1780 sunt așadar ani de consacrări și cristalizări în domeniul formelor și genurilor cameral și concertistic. În genul cameral, Mozart crează lucrări pentru grupuri camerale cu alcătuiri inedite, cum ar fi *Cvartetetele* KV 285 și 285a pentru flaut, vioară, violă și violoncel sau *Trio-ul* KV 266 pentru două viori și fagot. Creația acestor ani mai include *Concertul pentru două piane* KV 365, *trei sonate pentru pian* (KV 309, 311, 310), *opt sonate pentru vioară și pian* (KV 301-306, KV 296, KV 378 - primele *opus-uri* sunt concepute în două mișcări), precum și lucrări orchestrale (*Simfoniile nr. 31-33* KV 297, 318, 319, *Serenada* KV 320 și *Divertismentul* KV 334).

A treia perioadă de creație (1781-1791), considerată perioada de maturitate a compozitorului, este etapa în care Mozart, în urma rupturii de principele Colloredo, decide să se stabilească la Viena, ca muzician independent. La începutul anilor '80, creația sa stă sub incidența impactului cu polifonia instrumentală din *Fugile* lui Bach (atât ale lui Johann Sebastian Bach, cât ale și fiilor săi Phillip Emanuel și Friedeman), și putem cita în acest sens *Preludiu și fuga pentru pian* KV 394, sau finalul în *Fugato* din *Cvartetul* KV 387 (dedicat lui Haydn). De altfel, în semn de admirație și profund omagiu pentru „densitatea expresivă” a *Cvartetelor op. 20* și pentru „modernitatea” *Cvartetelor op. 33* ale lui Joseph Haydn, Mozart scrie cele 6 *Cvartete* (KV 387, 421, 428, 458, 464, 465) pe care i le dedică, lucrări elaborate cu minuțiozitate în decursul a doi ani. Tot în această perioadă, compozitorul stabilește o relație plină de căldură și admirație cu publicul muzical din **Praga**, căruia îi dedică (în 1786) monumentală *Simfonie în re minor nr. 38* KV 504, supranumită *Praga* (considerată, alături de *Simfonia nr. 86 în Re major* de J. Haydn, una din capodoperele „artei simfonice a tuturor timpurilor”⁵¹), precum și opera *Don Giovanni* (în 1787). De altfel, această perioadă este dedicată preponderent creației de operă⁵², creației concertistice⁵³, precum și unei consistente serii de lucrări camerale (cvartete⁵⁴, cinci din cele șase cvintete de coarde cu două

⁴⁹ Muzicolog german (1899-1957), autoritate în materie de muzică germană, profesor la Universitățile din Giessen (1928-1943) și Göttingen (din 1943)

⁵⁰ MOZART, Wolfgang Amadeus, *Simfonia Concertante for Violin and Viola, Eb Major* (K. 364), edited by Rudolf Gerber, Edition Eulenburg Ltd., London - Zürich - Mainz - New York, pag. I

⁵¹ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, p. 577

⁵² 1782-*Die Einführung aus dem Serail* KV 384, 1782-*L'oca del Cairo* KV 422 - neterminată, *Lo sposo deluso* KV 430-neterminată, 1786-*Der Schauspieldirektor* KV 486, 1786-*Le nozze de Figaro* KV 492, 1787-*Don Giovanni* KV 527, 1790-*Così fan tutte* KV 588, 1791-*Die Zauberflöte* KV 620, 1791-*La Clemeza di Tito* KV 621

⁵³ *Concertele pentru pian și orchestră nr. 12-27*, *Concertele pentru corn și orchestră nr. 1-4* (KV 412, 417, 447, 495), *Concert pentru clarinet și orchestră* KV 622

⁵⁴ *Cvartetetele de coarde* KV 421, 458 (*Vânătoarea*), 464, 465 (*al Disonanțelor*), 499 (*Hoffmeister*), 546 (*Adagio și Fugă*), 575, 589, 590 (ultimele trei denumite *Prusiene* - 1789-1790)

violă⁵⁵, cvintete de coarde cu instrumente de suflat⁵⁶, duete și *trio*-uri de coarde⁵⁷, sonate pentru vioară și pian⁵⁸). Menționăm că întreaga serie de lucrări camerale cu pian (cu excepția *Divertimentului* pentru pian, vioară și violoncel KV 254) au fost scrise în această perioadă⁵⁹, care mai include și *Simfoniile* nr. 35-41, nouă sonate pentru pian⁶⁰, muzică religioasă⁶¹ precum și ineditele *Maurerliche Trauermusik*⁶² KV 477 (1785 - an în care aderă la mișcarea masonică), *Ein musikalischer Spass*⁶³ (1787) și *Eine kleine Nachtmusik* KV 525 (1787), repertoriată ca *serenadă*, dar care are structura cvadripartită a unei simfonii.

Ultimul său *opus*, *Requiemul* KV 626 pentru soliști, cor și orchestră (1791), constituie o sinteză măiestrită a procedeele tehnice ale compozitorului, de la tratarea variațională a citatului muzical (*The ways of Zion do mourn*, cor extras din imnul funerar pentru Regina Caroline, HWV 264, sau *Messie* - ambele de **Haendel**), la expresia muzicală plastică, subordonată textului literar⁶⁴, la utilizarea armoniilor insolite (ex. acorduri fără terță, cu sonorități arhaice), a utilizării cromatismelor ca modalitate de tensionare dramatică, etc. De altfel, Mozart cultivă și explorează posibilitățile tehnico-expressive vocale și instrumentale la valori de o varietate neașteptată și nebănuită în epocă. Compozitor de mare anvergură, Mozart acoperă întreaga arie stilistică a timpului său, de la **Karl Philipp Emanuel Bach** și **Padre Martini**, la **Nardini** și **Haydn**, și aria arhitecturală de la *lied* și sonată - la operă, concert și simfonie, toate realizate magistral în maniera sa inconfundabilă, într-un efort complex de sinteză și anticipație.

Referințe bibliografice

1. CIORTEA, Tudor - *Permanențele muzicii*, Editura Muzicală, București, 1998

⁵⁵ *Cvintetele de coarde cu două viole* KV 174 (1773), KV 515, 516, 406, 593, 614 (1787-1791)

⁵⁶ *Cvintetul* pentru corn, vioară, două viole și violoncel KV 497 (1782), *Cvintetul* pentru clarinet, două viori, violă și violoncel KV 581 (1789)

⁵⁷ *Duetele* în *Sol Major* și *Sib Major* pentru vioară și violă KV 423-424 (1783), *4 Preludii* pentru vioară, violă și violoncel KV 404a, *Trio* pentru vioară, violă și violoncel KV 563

⁵⁸ *Sonatele* KV 402-404, 396, 454, 481, 526 (1782-1787)

⁵⁹ *Trio*-urile pentru pian, vioară și violoncel KV 442 (1783-neterminat), KV 496 (1786), KV 502 (1786), KV 542 (1788), KV 564 (1788), *Trio* pentru pian, clarinet și violă KV 498 (1786), *Cvintet* pentru pian, oboi, clarinet, fagot și corn KV 452 (1784), *Cvartetele* pentru pian, vioară, violă și violoncel KV 478 (1785) și 493 (1786)

⁶⁰ *Sonatele* pentru pian KV 330, 331 (*Alla Turca*), 332 (toate scrise între 1781-1783), KV 333 (1783-1784), KV 457 (1784), KV 533 (1786), KV 545 (*Sonata facile*-1788), K Anh. 135 (1788), KV 570 și 576 (1789)

⁶¹ *Messa în do minor* KV 427 (1782-1783), oratoriul *Davidde penitente* KV 469 și cantatele *Dir, Seele des Weltalls* și *Die Maurerfreunde* KV 471(1785), cantatele *Die ihr des unermesslichen Weltalls Schöpfer ehrt* KV 619 și *Eine kleine Freimaurer-Kantate* KV 623 (1791)

⁶² Muzică masonică funebră

⁶³ Glumă muzicală - autorul persiflează „muzicanții”, prin utilizarea secvențelor în cvinte paralele, a unei game ascendente prin tonuri întregi (la vioară), prin suprapunerea unor acorduri perfecte politonale. Lucrarea anticipă evoluția muzicii moderne din secolul al XX-lea

⁶⁴ Spre exemplu - textul *Quantus tremor est futurus* (în *Dies Irae*) însoțit de *tremolo* în registrul grav al viorilor și coardelor grave, sau strofa *Tuba mirum* (*tuba* - în germ. *posaune*-trombon) precedată de trei tromboni *solo*. Menționăm de asemenea sublinierea ritmului poetic prin plasarea silabelor accentuate pe timpii accentuați (1 și 3) ai măsurilor - *Cum vix justus sit securus* - silabele *cum* și *vix* articulate de cvartetul vocal *solo* pe timpii 1 și 3, cu răspunsuri ale viorilor pe timpii 2 și 4

2. ȘTEFĂNESCU, Ioana - *O istorie a muzicii universale*, vol. II, Editura Fundației Culturale Române, București, 1996
3. VIGNAL, Marc, *Dictionnaire de la musique*, Ed. Larousse-Bordas, Paris, 1999

Abstract : *The sensitive style and the gallant tone crossed Mozart's youth in a stage of the universal historical evolution characterised by an explosive joy of writing music. In the context of this maybe unprecedented emulation, the miracle Mozart is accomplished, embodied in culture and style, in artwork and brightness.*

Keywords: *performing arts, creative, musical classicism*

"In order to speak about Mozart, one has to soak the pen into the rainbow." These are the words Diderot muttered with the emotion of the thinker who had the gift of penetrating beyond the miracle of artistic precocity performance the "child prodigy" proved when coming in Paris from the Austrian land at the bottom of the Alps. Under this vision of a superb and harmonious arching over the present of time, **Mozart's** creation - as vast (more than 620 works) as varied (covering the entire fan of musical genres) - can be placed (in the epoch and as historical importance) close to the one of **Haydn**, he continues and replenishes, giving splendour and durability to the foundation the art of **Beethoven**⁶⁵ will rest on. Mozart was the only one knowing to transform the *theory of affects* into an aesthetics of composition and into a poetics of interpretation involved in the artwork architecture. The relationship between the part and the whole mirrors the classicism of conception, the clarity and feminism of the artistic vision. As an individual entity, the instrumental artwork brightens the distinct dimensions of the aesthetic of form and of the aesthetic of expression or sentiment.

"The genius of Mozart passes like a comet in a unique glimpse over the firmament of classical music. The entire past seems to burn in it with an incandescent light which will forever dwell on each becoming" - used to capture, in a wonderful poetical vision, the moment and the eternity represented by Mozart in the history of music, the composer and the musicologist Tudor Ciortea.⁶⁶ The integrating synthesis created by **Mozart** brings consecration to the classical sentiment of modernity, of equilibrium all over. The musical artwork occupies again the place within the monumental arts. The art and the science of composing elevated music idealise as form and content, as compositional construction and expression, they oblige to reflect on the peak stages, touched either by the immediate authority, reunifying the activity of two generations, or the direct generally European actuality.

The artistic precocity of the composer (unique in the entire history of arts maybe of culture), his journeys within the entire Europe (marked by the contact with the musical life of the large European capitals, such as Paris, London, Wien or the big musical centres of Italy and Holland) and the temerarious gesture of separation from the senior tutela, received from centuries in the life conditions

⁶⁵ According to ȘTEFĂNESCU, Ioana - *O istorie a muzicii universale*, vol. II, Ed. Fundației Culturale Române Publishing House, Bucharest, 1996

⁶⁶ CIORTEA, Tudor - *Permanențele muzicii*, Ed. Muzicală Publishing House, Bucharest, 1998

of a musician, highlight the possibility of a biographic periodisation, which may favour the monitoring of Mozart's creation all over three periods:

- childhood and adolescence - marked by tours and extended sojourns in the most brilliant European musical centres (1763-1773).

- youth - lived mostly at the court of the prince Colloredo of Salzburg (1773-1780).

- the last decade of life (1781-1791), spent in Wien.

Without having marked any turning in the aesthetic conception and in the evolution of the composer, the periodisation of his life and creation is such deduced only from the specificity of the environments where he lived.

The first period of creation (1763-1773) constitutes a period of experiments and is dominated by the *symphonic* and *opera* genres, without excluding the chamber and concert creation. Thus, since the period of the first sojourn in **Paris** (1763) date *four sonatas for harpsichord with violin accompaniment* (KV 6-9, whose dedicators are Mme Victoire de France, daughter of the King Louis XV and Mme de Thésé). During the **London** period (1764), dominated by the personality of Johann Christian Bach and marked by the atmosphere of the concerts of *Bach-Abel*, Mozart experiences the *symphonic genre* (Symphony no. 1, KV 16) and continues the series of *sonatas for harpsichord and violin or flute* (KV 10-15), whose dedicator is the Queen Charlotte. Between 1765-1766, he travels to **Holland** and, due to the fatigue, he is touched by cerebral fever⁶⁷. From this period date *four symphonies* (KV 22, KV 45a, KV 19, KV 19a). On his way back to **Paris** (1766), under the influence of some German musicians (Raupach, Honnauer, Becke, Cannabich), he approaches the *vocal-religious* genre (*Kyrie in Fa Major* KV 33). The year 1767, spent in **Salzburg**, is the debut year in the *scene creation* (the "spiritual" operetta *Die Schuldigkeit des ersten Gebotes* KV 35 and the Latin comedy *Hyacinthi Metamorphosis* KV 38), as well as in the *concert* one. His first *four concerts for harpsichord* (KV 37, 39, 40 and 41) are inspired from the creation of some German composers, such as Carl Philip Emanuel Bach, Raupach, Schobert, Honnauer or Eckard. In 1768, in **Wien**, Mozart writes *three symphonies* (KV 43, 45, 48) and continues the *opera creation*, with the opera buffa *La Finta Semplice* KV 51 and the *singspiel* *Bastien und Bastienne* KV50. The return to **Salzburg** (in 1769) is dedicated to the orchestral creation in the genre of *entertainment* (*Cassations no. 1 and 2* KV 63 and 99 and *Serenade* KV 100), as well as the vocal-religious genre (*Messa in Do Major* K66 and *Te Deum* KV 141). Between 1769-1773, Mozart travels in **Italy**, where he meets musicians such as Giambattista Sammartini, Giovanni Battista Martini (*Padre Martini*) or Joseph Myslivecek⁶⁸. The influence of the Italian musical environment is experienced in the *opera creation* (the artworks *Mitridate, re di Ponto* KV 87, *Lucio Silla* KV 135 and the theatre serenade *Ascanio in Alba* KV 111), as well as in the oratorio *La betulia liberata*, his only creation of the genre

⁶⁷ According to VIGNAL, Marc, *op. cit.*, page 575

⁶⁸ MYSLIVECEK, Josef (1737-1781), Bohemia native composer, excelling in the opera and oratorio genres

"magnificently represented by Handel and Haydn"⁶⁹. From this period date also the *Symphonies* KV 74 and KV 112 (no. 13), as well as the six *Milanese Quartets* (KV 155-160). During this period, Mozart also returns twice to **Salzburg**, the first time in 1771 (from March to August), when he writes the *Symphony* KV 110, and the second time from December 1771 until August 1772, when he creates eight symphonies (no. 14-21).⁷⁰

During the **second period of creation** (1773-1780), there are two conceptual stages, which are determined according to the incidence exercised by the musical environment of the capitals where the composer settles down (temporarily). Thus, a **first stage** is represented by the years 1773-1777, spent largely in **Salzburg**. In July 1773, Mozart travels to **Wien**, and the creation of this period (*Serenade* KV 185 and particularly the six *Viennese Quartets*, no. 8-13, KV 168-173) is influenced by the "new instrumental style of Haydn"⁷¹, as well as by his aesthetic conception, impregnated by an exalted and nostalgic expressivity at the same time, on the one hand and by a certain formal audacity, on the other hand. These stylistic bench marks, derived from the *pre-romantic* aesthetics of the *Sturm un Drang* current, may be identified in *Symphony* no. 25, KV 183, of the same year. The entire creation of Mozart of the years 1773-1777 is dedicated to instrumental works (of chamber, symphonic or concert)⁷², excepting the opera *Il Re pastore* and the religious character vocal-symphonic works (*Missa longa* KV 262, *Missa Credo* KV 257, *Missa Spaur* KV 258).

The predominant aspect in the creation of Mozart of these years is the contribution at the consecration of the **classic concert** type, the *Concert for piano and orchestra* no. 9 KV 271 representing a model of the genre. Starting with the "revolutionary" *Concert for piano* KV 271, the dramaturgy of the concert genre, as well as the relationship between the soloist instrument and orchestra, become dense and complex, opening "the era of the big modern concert"⁷³. We also mention that the four *concerts for violin and orchestra* (the last ones of the series of seven concerts of Mozart for violin) are written during a single year (1775).

The second stage of this period, comprised between 1777-1780, is marked by the travels to **Mannheim** and **Paris**. The contact with the spirit of the School of Mannheim, with the dynamic (by the concept of *crescendo*) and timbre (by the range of the wind instruments) development of orchestra writing, with the new forms and genres (particularly with the genre of **concert symphony**), determines the orientation of Mozart's creation of these years in this direction. The year 1778 is dominated by the creation for wind instruments in the concert

⁶⁹ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, page 576

⁷⁰ The *Symphonies* no. 14 KV 114, no. 15 KV 124, no. 16 KV 128, no. 17 KV 129, no. 18 KV 130, no. 19 KV 132, no. 20 KV 133, no. 21 KV 134

⁷¹ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, page 576

⁷² *Symphony* no. 29 KV 201, *Serenades* KV 203 and 204, *Serenata notturna* KV 239, *Serenata Haffner* KV 250, *Sonatas for piano* KV 274-284, *Concert for bassoon and orchestra* KV 291, *Concerts for violin and orchestra* KV 211, 216, 218, 219, *Concerts for piano and orchestra* no. 6 KV 238, no. 7 KV 242 (for three pianos), no. 8 KV 246, no. 9 KV 271

⁷³ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, page 576

field (*Concert for flute* KV 313, *Concert for oboe or flute* KV 314, *Concert for flute and harp* KV 299, *Concert symphonies for wind instruments* KV 197b, KV320, Anh.9). His concerns for the new genre are concretised in 1779, when Mozart writes both the *Concert Symphony in Mib Major* for violin and viola KV 364, and the *Concert for two pianos* no. 10 in *Mib Major*, KV 365. As for the *Concert symphony for violin and viola* KV 364, Rudolf Gerber⁷⁴ thinks that Mozart's work "not only exceeds all his contemporaries, but it is undoubtedly superior to the few representatives of the genre of the 19th century - *The triple concert of Beethoven and the Double concert of Brahms* - in the stylistic perfection and in the achievement of the double issue of symphony and concert."⁷⁵ The years 1777-1780 are consequently years of consecrations and crystallisations in the field of forms and chamber and concert genres. In the chamber genre, Mozart creates works for chamber groups with novel formations, such as the *Quartets* KV 285 and 285a for flute, violin, viola and violoncello or the *Trio* KV 266 for two violins and bassoon. The creation of these years include also *The Concert for two pianos* KV 365, three *sonatas for piano* (KV 309, 311, 310), eight *sonatas for violin and piano* (KV 301-306, KV 296, KV 378 - the first *opus*es are conceived in two movements), as well as the orchestral works (*the Symphonies* no. 31-33 KV 297, 318, 319, *Serenade* KV 320 and *Entertainment* KV 334).

The third period of creation (1781-1791), considered as the composer's period of maturity, is the period when Mozart, following the separation from the prince Colloredo, decides to settle down to Wien, as an independent musician. At the beginning of the 80s, his creation is under the incidence of the impact with the instrumental polyphony of the *Fugues* of Bach (both the ones of Johann Sebastian Bach, and of his sons, Phillip Emanuel and Friedman) and we may mention for that purpose *The Prelude and the fugue for the piano* KV 394 or the end in *Fugato* of the *Quartet* KV 387 (dedicated to Haydn). In fact, as a sign of admiration and deep homage for the "expressive density" of *Quartets* op. 20 and for the "modernity" of *Quartets* op. 33 of Joseph Haydn, Mozart writes the 6 *Quartets* (KV 387, 421, 428, 458, 464, 465) that he dedicates to him, works elaborated carefully during two years. During the same period, the composer establishes a relationship full of warmth and admiration with the musical public of **Prague**, to whom he dedicates (in 1786) the monumental *Symphony in Re minor* no. 38 KV 504, surnamed *Prague* (considered, together with the *Symphony* no. 86 in *Re major* by J. Haydn, one of the masterpieces of the "symphonic art of all time"⁷⁶), as well as the opera *Don Giovanni* (in 1787). In fact, this period is mainly dedicated to the opera creation⁷⁷, to the concert

⁷⁴ German musicologist (1899-1957), authority in the field of German music, professor at the Universities of Giessen (1928-1943) and Göttingen (of 1943)

⁷⁵ MOZART, Wolfgang Amadeus, *Sinfonia Concertante for Violin and Viola, Eb Major* (K. 364), edited by Rudolf Gerber, Edition Eulenburg Ltd., London - Zürich - Mainz - New York, page I

⁷⁶ VIGNAL, Marc, *op. cit.*, p. 577

⁷⁷ 1782-*Die Einführung aus dem Serail* KV 384, 1782-*L'oca del Cairo* KV 422 - unfinished, *Lo sposo deluso* KV 430- unfinished, 1786-*Der Schauspieldirektor* KV 486, 1786-*Le nozze de Figaro* KV 492, 1787-*Don Giovanni* KV 527, 1790-*Così fan tutte* KV 588, 1791-*Die Zauberflöte* KV 620, 1791-*La Clemeza di Tito* KV 621

creation⁷⁸, as well as to a consistent series of chamber works (quartets⁷⁹, five of the six cord quintets with two violas⁸⁰, cord quintets with wind instruments⁸¹, duets and cord *trios*⁸², sonatas for violin and piano⁸³). We mention that the entire series of chamber works with piano (excepting the *Entertainment* for piano, violin and violoncello KV 254) were written in this period⁸⁴, which also includes the *Symphonies* no. 35-41, nine sonatas for piano⁸⁵, religious music⁸⁶, as well as the novel *Maurerische Trauermusik*⁸⁷ KV 477 (1785 - year when he adheres the Masonry Movement), *Ein musikalischer Spass*⁸⁸ (1787) and *Eine kleine Nachtmusik* KV 525 (1787), recorded as a *serenade*, but which has the four-way structure of a symphony.

His last *opus*, the *Requiem* KV 626 for soloists, chorus and orchestra (1791), represents a masterful synthesis of the technical procedures of the composer, from the variation treatment of the musical excerpt (*The ways of Zion do mourn*, chorus excerpted from the funerary hymn for the Queen Caroline, HWV 264, or *Messie* - both of **Handel**), at the plastic musical expression, subordinated to literary text⁸⁹, at the use of unusual harmonies (e.g. third free chords, with archaic sonorities), of the use of chromatisms as a method of dramatic tensioning etc. In fact, Mozart cultivates and explores the vocal and instrumental technical and expressive possibilities at values of an unexpected and unimaginable variety at that epoch.

As a large scale composer, Mozart covers the entire stylistic area of his time, from **Karl Philipp Emanuel Bach** and **Padre Martini**, to **Nardini** and **Haydn**, and the architectural area from the *lied* and sonata - to the opera, concert and

⁷⁸ *The Concerts* for piano and orchestra no. 12-27, the *Concerts for horn and orchestra* no. 1-4 (KV 412, 417, 447, 495), the *Concert for clarinet and orchestra* KV 622

⁷⁹ *The cord quartets* KV 421, 458 (*The Chase*), 464, 465 (*of Dissonances*), 499 (*Hoffmeister*), 546 (*Adagio and Fugue*), 575, 589, 590 (the last three being designated as *Prussians* - 1789-1790)

⁸⁰ Cord quintets with two violas KV 174 (1773), KV 515, 516, 406, 593, 614 (1787-1791)

⁸¹ *The Quintet* for horn, violin, two violas and violoncello KV 497 (1782), *The Quintet* for clarinet, two violins, viola and violoncello KV 581 (1789)

⁸² *The Duets* in *Sol Major* and *Sib Major* for violin and viola KV 423-424 (1783), *4 Preludes* for violin, viola and violoncello KV 404a, *Trio* for violin, viola and violoncello KV 563

⁸³ *The Sonatas* KV 402-404, 396, 454, 481, 526 (1782-1787)

⁸⁴ *The Trios* for piano, violin and violoncello KV 442 (1783-unfinished), KV 496 (1786), KV 502 (1786), KV 542 (1788), KV 564 (1788), *Trio* for piano, clarinet and viola KV 498 (1786), *Quintet* for piano, oboe, clarinet, bassoon and horn KV 452 (1784), *The Quartets* for piano, violin, viola and violoncello KV 478 (1785) and 493 (1786)

⁸⁵ *The Sonatas* for piano KV 330, 331 (*Alla Turca*), 332 (all written between 1781-1783), KV 333 (1783-1784), KV 457 (1784), KV 533 (1786), KV 545 (*Sonata facile*-1788), K Anh. 135 (1788), KV 570 and 576 (1789)

⁸⁶ *Messa in do minor* KV 427 (1782-1783), the oratorio *Davidde penitente* KV 469 and the cantatas *Dir, Seele des Weltalls* and *Die Maurerfreunde* KV 471(1785), the cantatas *Die ihr des unermesslichen Weltalls Schöpfer ehrt* KV 619 and *Eine kleine Freimaurer-Kantate* KV 623 (1791)

⁸⁷ Funerary Masonry Music

⁸⁸ Musical joke - the author barracks the "musicians" by using the sequences in parallel quintets, of an ascending score by full tones (at violin), by superposition of perfect polytonal chords. The work anticipates the evolution of modern music of the 20th century.

⁸⁹ For example - the text *Quantus tremor est futurus* (in *Dies Irae*) accompanied by *tremolo* in the grave register of violins and grave cords, or the stanza *Tuba mirum* (*tuba* - in Germ. *posaune* - trombone) preceded by three *solo* trombones. We also mention the highlighting of poetical rhythm by placing the stressed syllables on the stressed tempos (1 and 3) of the measures - *Cum vix justus sit securus* - the syllables *cum* and *vix* articulated by the *solo* vocal quartet on the tempos 1 and 3, with answers of the violins on the tempos 2 and 4

symphony, all of them being performed in a unique magisterial way, in a complex effort of synthesis and anticipation.

References

1. CIORTEA, Tudor - *Permanențele muzicii*, Editura Muzicală Publishing House, Bucharest, 1998
2. ȘTEFĂNESCU, Ioana - *O istorie a muzicii universale*, vol. II, Editura Fundației Culturale Române Publishing House, Bucharest, 1996
3. VIGNAL, Marc, *Dictionnaire de la musique*, Ed. Larousse-Bordas, Paris, 1999

7. TEMPERAMENTUL MUZICAL: PSIHLOGIE ȘI PERSONALITATEA MUZICIENILOR THE MUSICAL TEMPERAMENT : PSYCHOLOGY AND PERSONALITY OF MUSICIANS

Svetlana Postolachi⁹⁰

Rezumat: În general este acceptată ideea că oamenii calificați în mod excepțional în societate, cum ar fi piloții și chirurgii, sunt personalități diferite decât restul populației. În mod similar, un fel de folclor a existat mult timp în cadrul cercurilor muzicale în care există diferențe fundamentale de personalitate între muzicienii ce practică diferite instrumente muzicale. Vom examina acest aspect fascinant, precum și multe altele pe parcursul cercetării în acest domeniu. După o introducere care rezumă teoriile relevante de personalitate, articolul se referă la diferite aspecte ale personalităților muzicienilor "-introversiune, independență, sensibilitate, anxietate, și altele. Diferite tipuri de muzicieni: muzicieni ce practică muzica orchestrală, cântăreți, dirijori, sunt considerate, de asemenea, să clarifice modul în care dezvoltarea competențelor specifice impactului personalității sau să predisună o persoană față de diferite instrumente și stiluri de performanță **Cuvinte cheie:** personalitate, formarea muzicienilor

Contextul filosofic al muzicii în Evul Mediu a derivat din ideile Clasice despre muzică, noțiunile de bază, precum și locul ei în societate. Faptul că gânditorii medievali din Occident au acordat atenție în primul rând la învățarea antică, să codifice apariția noii melodii ecleziastice (care a devenit în cele din urmă, cunoscută de ei sub numele de "cântul gregorian"), a dus la apariția unui conflict între teoria muzicii antice și cea a Evului Mediu. Coabitarea dificilă a gândirii filosofice și cosmologice cu muzica nouă și practică a Occidentului medieval este o trăsătură distinctivă din ce în ce mai prezentă în literatura teoretică medievală despre muzică. Amploarea și importanța acestui conflict variază de la secol la secol în conformitate cu obiectivele literaturii teoretice în cauză.

Problema noastră continuă este că ne formăm propriile gândiri tacite, convingeri, norme, ipoteze, limbi în diferite contexte, echipe, sau niveluri ierarhice, și obținându-le fără a depune muncă, nu vom înțelege afirmațiile oamenilor din alte echipe sau din alte niveluri. Și ei nu ne vor înțelege la fel. De asemenea, nu vom recunoaște că nu-i înțelegem, pentru că noi suntem socializați "să reținem informații care ar amenința într-un mod oarecare" ordinea socială"; astfel neînțelegerea rămâne până când proiectul eco-funcțional la care lucrăm în echipe.

Dar dacă folosim dialogul, ne observăm ascultând simultan ceea ce spun oamenii, vedem și evaluăm propriile ipoteze în cazul în care acestea apar, ne gândim la semnificația limbii și deținem în minte multiple posibilități simultan. Pentru ca suspendăm reactivitatea noastră în favoarea ascultării modulațiilor gândirii de grup, ne referim mai puțin la persoanele ce comunică reciproc (cum se întâmplă în feedback-ul tradițional, de exemplu) și mai mult despre grup ca

⁹⁰ Senior Lecturer PhD, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, email: svetlanapostolachi2@gmail.com

un fel de rețea. Un bun grup este grupul care care gîndește și învață la un nivel mai avansat decât alți oameni. Prin procesul de dialog șerpuit vom forma o nouă înțelegere a modului în care grupul folosește un limbaj, cum își concepe lucrul, ce modele mentale folosește, și, poate cel mai important, vom crea un spațiu psihologic sigur unde putem dezvolta în mod eficient noi limbi și noi modele. Trebuie să menționăm deasemenea că progresăm atunci cînd utilizăm dialogul, pînă cînd acesta devine un instrument eficient putem să-l utilizăm de fiecare dată cînd simțim nevoia.

În orice caz, Schein menționează că dialogul este – „la baza tuturor acțiunilor efective de grup”, permite grupurilor să "atingă niveluri de gândire creativă ceea ce nimeni nu și-ar fi imaginat inițial," și, în cele din urmă, fără ea, nu poți învăța, nu te poți schimba și nu te poți adapta: Învățătura dincolo de granițele culturale nu poate fi creată sau susținută fără dialog inițial și periodic. Dialogul este necesar la orice învățare organizațională și este esențială menținerea permanentă a acesteia. La fel și în cazul muzicienilor – dialogul în limbaj muzical este necesar pentru a releva diferențele și a crea o legătură intrinsecă dintre personalitățile noastre.

Abstract: *“It is generally accepted that exceptionally skilled people in society, such as airline pilots and brain surgeons, have significantly different personalities from those of the general population. Similarly, a kind of folklore has long existed within musical circles that there are fundamental personality differences between the players of different instruments. We examine this fascinating issue, as well as several others in light of his ten years of research in the field. After an introduction summarizing relevant personality theories, the article covers different facets of musicians' personalities--introversion, independence, sensitivity, and anxiety, among others. Different forms of musicianship--orchestral players, singers, conductors, et al. are also considered to clarify the ways in which specific skills impact personality development or predispose a person towards different instruments and styles of performance.”*

Key words: *personality, training musicians*

The philosophical background to music in the Middle Ages was ultimately derived from Classical ideas about music, its rudiments, and its place in society. The fact that early medieval thinkers in the West looked in the first place to ancient learning to codify their newly emerging ecclesiastical song (which would ultimately become known as by them as “Gregorian chant”) led to a conflict between the theory of ancient music and the reality of music in the Middle Ages. The uneasy cohabitation of ancient philosophical and cosmological thought with the new and different practical music of the medieval West is an ever-present feature of medieval theoretical literature on music. The extent and importance of this conflict varies from century to century and according to the aims of the theoretical literature in question.

Our continual problem is that we form tacit and private understandings, beliefs, norms, assumptions, languages in our different contexts, teams. or hierarchical levels, and without work at getting these on the table, we won't understand what people in other teams or at other levels are saying. And they

won't understand us. We also won't say we don't understand, because we are socialized "to withhold information that would in any way threaten the current 'social order,'" so the misunderstanding remains until the cross-functional project we're working on stalls, and we point fingers.

But if we're using dialogue, we're watching ourselves *thinking* as we simultaneously listen to what people are saying, we're seeing and assessing our built-in assumptions as they pop up, we're thinking about what language means, we're holding multiple possibilities in mind simultaneously. Because we're suspending our reactivity in favor of listening to the modulations of the group thinking, it's less about individuals talking to each other (as happens in traditional feedback, for instance) and more about the *group* as a kind of network or hive mind. A *good* group-think, where the group thinks and learns at a higher level than the individuals could on their own, rather than the opposite. Through the meandering dialogue process we form a new understanding of how the group uses language, how it conceives of its work, what mental models it uses, and, perhaps most importantly, we create a psychologically safe space where we can efficiently develop new languages and new models. Not to mention we also get better at using dialogue itself, until it becomes an efficient tool we can put to use whenever we feel the need.

In any event, without dialogue, says Schein—and this is the kicker—you can't do much at all. Dialogue is "at the root of *all* effective group action," it allows groups to "achieve levels of creative thought that no one would have initially imagined," and, finally, without it, you can't learn, you can't change, and you can't adapt: Learning across cultural boundaries cannot be created or sustained without initial and periodic dialogue. Dialogue in some form is therefore necessary to any organizational learning that involves going beyond the cultural status quo.

8. DIMENSIUNEA METODOLOGICĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN CLASELE PRIMARE

METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Tatiana Gînju⁹¹

Abstract: *Autoarea abordează principiile specifice metodologiei educației muzicale în clasele primare, totodată valorifică metodele și tehnicile interactive de comunicare estetic-artistică dintre profesor-elev și elev-elev. Specificitatea metodologiei muzical-artistice este dedusă din interacțiunea cunoașterii științifice, empirice și a celei artistice și este ilustrată cu demersuri educativ-didactice originale, validate experimental, urmărindu-se formarea la elevi a competențelor muzical-artistice și muzical-culturale. Se demonstrează că ambele tipuri de competențe au valoare comunicativă substanțială, care ar putea fi definite drept "competență de comunicare muzical-verbală".*

Cuvinte cheie: *metode interactive, educație muzicală, învățământ primar*

Valorificarea reperelor metodologice ale procesului educațional în clasele începătoare din perspectiva asigurării calității formative a elevilor constituie dimensiunea prioritară a învățării artei muzicale, având în vedere faptul că finalitatea acestui domeniu școlar, competențele artistice și interculturale, devin mai mult, ca niciodată, parte componentă a calificărilor de bază necesare inserției profesionale într-o societate informatizată, a cunoașterii și a comunicării universale. Societatea contemporană și-a creat un model de învățământ pe potrivă, cunoscut cu numele de *învățământ formativ-productiv*, deoarece este centrat pe formarea de capacități de personalitate - competențe, trăsături caracteriale, comportamente, reprezentări/viziuni, pe dezvoltarea însușirilor moștenite – a aptitudinilor și talentelor. În mod logic, metodologiile specifice învățământului formativ sunt cele interactive, care însă nu neglijează și nu subestimează și celelalte metode de învățare, elaborate pe parcursul secolelor. În predarea-învățarea muzicii, ca acțiune complexă de culturalizare muzicală a elevilor, aplicarea *metodelor interactive* este motivată, în primul rând, de natura artei muzicale, cunoașterea căreia este interactivă prin definiție. De aceea, așa cum observă Vl.Pâslaru cu referire la toate genurile de artă [8], se poate afirma, că, în raport cu muzica, metodologiile interactive sunt primare în timp.

În spațiul educațional românesc, C.Cucoș [3] și V.Mîndîcanu [6] au definit, au descris și au clasificat tehnologiile și tehnicile generale, aplicabile în cadrul tuturor disciplinelor școlare. Aspecte ale metodelor și procedeele/tehnicilor interactive generale sunt abordate în lucrările lui D.Patrașcu [7], M.Cojocar și L.Papuc [2], Vl.Guțu și Vl.Pâslaru [5], a multor altor cercetători, fiecare teză de doctorat, de exemplu, incluzând și o abordare a metodologiilor educativ-didactice aplicate. Autorii menționează unanim faptul că metodologiile educativ-didactice (sau didactic-educative - în funcție de tipul de cunoaștere dominant la disciplina/activitatea educațională [9] sunt unul din factorii de bază ai optimizării instruirii-educației, manifestă la nivelul profesorului prin măiestria pedagogică,

⁹¹ Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, email: tginju@list.ru

care știe să selecteze-structureze activități de influență educativă optime la nivelul clasei, grupului de elevi și al fiecărui elev în parte, în baza tipului predominant de cunoaștere [9], al obiectivelor și finalităților urmărite, al conținuturilor educaționale, al altor factorilor participanți la educație[2, 5, 9], inclusiv al condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ și chiar al timpului de afară [9].

Deși în Republica Moldova în ultimele trei decenii s-au realizat numeroase cercetări teoretico-aplicative privind optimizarea predării-învățării muzicii (S.Croitoru, A.Popov, A.Borș, I.Gagim, V.Babii, M.Tetelea, M.Vacarciuc, M.Morari, L.Granețchi, M.Cosumov, V.Crișciuc ș.a.), metodologiile specifice educației muzicale mai rămân a fi o problemă a domeniului. Se constată faptul că nu avem răspuns la unele provocări teoretice și metodologice, precum cele aferente actului comunicării în predarea-învățarea și receptarea-comprehensiunea muzicii. *Ce prezintă metodele comunicative de predare a muzicii? De ce relația de parteneriat profesor-elev este de natură comunicativă? Ce strategii de asigurare a calității receptării-comprehensiunii muzicii pot fi elaborate-aplicate? Care sunt indicatorii eficienței metodelor și procedeele/tehnicilor comunicative de predare a muzicii? Ce valori ale competenței de comunicare muzicală (CCM) pot constitui criterii de evaluare a calității receptării și înțelegerii muzicii?*

Pentru a da răspunsuri științifice la aceste întrebări, în cercetarea noastră am pornit de la teza, devenită deja axiomă datorită unor autori de referință, precum J.Habermas și P.Bentoiu, D.Kabalevski și G.Bălan, E.Abdullin și I.Gagim etc., că soluționarea problemei unei metodologii eficiente de predare-învățare a muzicii se găsește în natura muzicii ca tip/formă *specifică* de cunoaștere și comunicare umană – *prin imagini artistice*, complementată în procesul educațional cu principii-metode-procedee/tehnici-mijloace de cunoaștere științifică (deci prin opțiuni și categorii) și empirică, adică direct, prin participarea efectivă a educaților într-un proces adecvat pedagogic și psihologic de receptare-înțelegere-interpretare-creație muzicală [9]. Demersul nostru teoretic-metodologic s-a axat pe următoarele acțiuni:

- adecvarea metodelor-procedeele/tehnicilor – mijloacelor – formelor de comunicare generală și specific-muzicală la obiectivele de formare a competenței de comunicare muzicală;
- pregătirea elevilor pentru cunoașterea-înțelegerea-folosirea limbajului muzical și al celui verbal printr-un sistem de activități comunicative;
- determinarea etapelor de aplicare a metodelor de comunicare muzical-verbală – de predare-învățare-evaluare în cadrul educației muzicale;
- stabilirea-validarea indicatorilor eficienței metodologiei de comunicare muzical-verbală.

Competențele muzical-artistice și muzical-culturale reprezintă finalitatea de bază a educației muzicale, în ultima înscriindu-se și *competența de comunicare muzicală*. Conform lui Vl.Pâslaru, comunicarea muzicală/prin muzică include implicit și comunicarea verbală [10]. În acest context, competența de comunicare muzicală urmează a fi redefinită în *competență de comunicare*

muzical-verbală (CCMV), același autor statuând, cu trimiteri la un mare număr de idei, concepte, principii, teorii, paradigme de referință, că nici o activitate umană nu este posibilă altfel decât prin cuvânt [9].

Fiind muzica o cunoaștere interactivă prin definiție (muzică neinterpretată nu poate exista), precum interactivă prin definiție este și comunicarea, deducem, subscriind tezei lui Vl.Pâslaru, că și comunicarea muzicală nu poate să se producă altfel decât asociată, în unitate cu comunicarea verbală. Prin urmare, și metodologia educației muzicale, în general, și a predării-învățării muzicii în clasele primare, nu poate fi decât o metodologie în care predomină metodele interactive, acestea fiind suplimentate, completate oportun cu metodologii de cunoaștere științifică și de cunoaștere empirică, căci cunoașterea muzicală include cu necesitate, alături de cunoașterea artistic-estetică, care este principală, și cunoașterea științifică (elevii abordează muzica ca obiect de cercetare științifică), și cunoașterea empirică (elevii abordează muzica, în cea mai mare parte, direct, prin activități empirice, de ex., învață melodia după auz).

Activitatea de cunoaștere a muzicii (de educație muzicală) este deci o unitate a comunicării nonverbale (receptarea melodiei) și a comunicării verbale: imaginile poetice receptate parcurg concomitent cu percepția propriu-zisă și stadiul de comprehensiune (dezvoltată ulterior prin comentarea-interpretarea verbală), care se realizează sub incidența dominantă a gândirii verbale, nu însă fără a utiliza și valorile gândirii în imagini muzicale. Studiul praxiologic însă ne-a condus la constatarea, că la predarea muzicii în clasele primare (aspectul instructiv al educației muzicale) se aplică variate metode didactice, fără însă a fi valorificat cu suficiență potențialul comunicativ al muzicii, fapt care ne-a determinat să deplasăm accentul în cercetarea noastră de pe comunicarea muzical-verbală necontrolată și neîncurajată la orele de muzică și în cadrul altor activități muzicale pe structurarea unui demers instructiv-educativ care să exploreze, prin metode-procedee/tehnici-mijloace-forme adecvate, valorile comunicative muzical-verbale ale muzicii.

S-a putut constata că nici literatura de specialitate nu oferă răspunsuri suficiente în acest sens, interacțiunea *profesor – elev* fiind deseori înțeleasă la modul general, nu în specificul său de act al unei comunicări complexe, muzical-verbale. Muzica însă, în calitate de mijloc important și universal de comunicare umană, subliniază profesorul I.Gagim, trebuie înțeleasă „mai întâi ca artă vie” și apoi ca formă, stil, gen etc. [4]. Dezvoltând definiția lui Goethe a metodei (*calea spre adevăr*), C.Cucoș definește metoda drept cale de realizare a obiectivelor educaționale [3], atingerea obiectivelor stabilite identificându-se cu adevărul. În acest context, autorul oferă o structurare generală a metodologiilor educaționale, realizată după I.Cerghit, S.Cristea, I.Neașu, pe următoarele *categorii de metode*, considerate a fi integrate la nivel de sistem:

1. *de comunicare orală*: a) *expozitive* (expunerea, descrierea, narațiunea, explicația, prelegerea); b) *conversative* (conversația, discuția didactică, problematizarea, comunicarea rotativă, discuția panel);
2. *de comunicare scrisă*: lectura sau munca liberă sau dirijată cu manualul;
3. *oral-vizuale*: instruirea prin radio, TV, cu ajutorul filmelor, tehnici video;

4. *comunicarea interioară*: comunicare intra-personală;
5. *de explorare*: a) *directă* (observația didactică, ancheta, studiul de caz, metoda cubului) și b) *indirecte demonstrative* (demonstrația grafică, demonstrația imaginilor, modelarea);
6. *de acțiune*: a) *reală* (exerciții, lucrări practice, activități creative, sinectica) și b) *simulată* (jocuri didactice, jocul de rol, mozaicul);
7. *metode de raționalizare*: instruirea programată, instruirea asistată de calculator.

Dincolo de un filon epistemic forte și clar, care nu poate fi descoperit în cele șapte categorii de metode (metode ”necomunicative”, de ex., nu există), vom observa că nici una din categoriile de metode nu indică și metode specifice cunoașterii artistic-estetice, inclusiv metode specifice educației muzicale, precum *audierea muzicală, prezentarea, vocalizarea, interpretarea artistică și interpretarea hermeneutică (verbală) a operei muzicale* etc., toate fiind aferente cunoașterii științifice și celei empirice. Nici C.Cucoș, nici autorii citați de el nu menționează caracterul universal al metodelor comunicative; or, acestea penetrează orice metodă, din orice categorie. D.Patrașcu, de ex., subscie conceptului de valoare comunicativă implicită a oricărei metode [8, p. 56], fapt care face posibilă paradigma instruirii reciproce, conform căreia ambii actori ai procesului instructiv-educaiv, învățătorul și elevul, participă activ la variatele acțiuni ale acestuia.

Întemeindu-ne pe cele două teze fundamentale, care definesc specificul metodelor în educația muzicală – caracterul implicit interactiv al cunoașterii muzicale și valoarea comunicativă înscrisă a oricărei metode, în primul rând a metodelor de cunoaștere artistic-estetică, am structurat o schemă a caracteristicilor metodologiilor tradiționale – metodologiilor moderne de predare a muzicii în școală (Tabelul 1). Se constată astfel că în ultimii ani atenția s-a deplasat de la potențialul de formare spre utilizarea reală a resurselor individuale? și a devenit evident faptul că tot felul de modificări ale limbajului muzical și uman (interpersonal) sunt destul de frecvente. Cele mai multe expresii ale elevilor nu sunt complet opace – motivul pentru care sunt incluse în analiza muzicologică și artistică a creațiilor muzicale. În plus, expresiile elevilor sunt de obicei bazate pe metafore, iar metaforele, fiind imagini, sunt ușor modificabile.

Tabelul 1. Orientările metodologice tradițională și modernă în predarea artei muzicale

Subiecții EM	Strategii educativ-didactice	
	Orientarea tradițională	Orientarea modernă
Elevul	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului; încearcă să memoreze și să reproducă ideile auzite; acceptă în mod pasiv ideile transmise; lucrează izolat.	Exprimă puncte de vedere proprii; argumentează, pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza unele idei; cooperează în rezolvarea problemelor înaintate de profesor sau de elevi.
Profesorul	Expune, ține prelegeri; impune puncte de vedere; se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte.	Facilitează și moderează învățarea; ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii; este partener de învățare.

Modul de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate; competiție între elevi cu scopul de ierarhizare.	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul); accentul se pune pe aspectul cantitativ; vizează clasificarea „statică” a elevilor.	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul); accentual este pus pe elementele calitative; vizează progresul de învățare la elevi.

Reperete metodologice ale demersului nostru științific au inclus și modelul reactualizat de Vl. Babii “audiție și interpretare verbală a muzicii: centrare valorică și introdusă artistică” [1]. *Audiția și explicarea verbală a muzicii* este calificată drept activitate cu funcție universală pe temeiul că actul dat are loc nu numai în procesul audiției propriu-zise, ci și în legătură cu desfășurarea altor activități muzicale (interpretarea vocal-corală/instrumentală, muziciera, improvizarea și compunerea, organizarea jocurilor muzicale, executarea mișcărilor ritmice etc.). Pentru organizarea eficientă a audiției, formarea *receptorului-apreciator* au fost respectate următoarele condiții pedagogice: a) pregătirea copiilor pentru activitate; b) prezentarea artistică a creației muzicale; c) intervenția adnotărilor verbale; d) cooptarea materialelor-stimuli din alte genuri de artă. *Prezentarea* creațiilor muzicale a avut loc:

b.1) prin acțiunea pedagogului – interpret vocal/explicator, translator al expresivității, al trăirilor, al gândurilor și imaginilor, zămislite de autor;

b.2) de către pedagogul-explicator verbal, care rămâne a fi pentru copii un model bun de urmat;

b.3) prin mijloacele audio-video, cu condiția că calitatea înregistrărilor să corespundă standardelor acustice.

Comentariile profesorului constituie un stimul pentru dialogarea imaginară, la care participă: compozitorul, poetul, copiii și profesorul (ultimul fiind cu funcție de moderator). Procedul de dialogare, de conversație, constituie un „efect primar” puternic, similar efectului „feedback”, rezultativitatea căruia, de regulă, este momentană. În acest context, au loc *transferurile: cuvânt/frază → semantică artistică, imaginație; cuvânt → semantică logică/frază*. Acțiunea de *dialogare* a fost centrată pe: a) melodie, b) textul poeziei, c) imaginea-temă, d) imaginea-caracter; e) alte mijloace de expresie muzicală (tonalitate, mod, ritm). Cu scopul activizării *imaginației cognitiv-apreciative, de empatizare, artistice*, au fost folosite mijloacele-stimuli de tipul: *imagini de pictură, desene, modele iconice, instrumente muzicale, fotografii, eseuri literar-artistice, descrieri ale personajelor din povești, poezii, fabule, legende, poeme, zicători, cimilituri, alegorii*. Pentru crearea *imaginii artistice a melodiei*, în plan praxiologic, am recurs la utilizarea metodei comparației, cu aplicarea formulelor verbale de felul: “*melodia crește*”, “*melodia se revarsă*”, “*melodia curge lin ca apa râului*”, “*melodia este largă ca o câmpie*” etc.

Reieșind din faptul că muzica compusă de compozitori, de autori populari sau cele din folclorul copiilor, contribuie la formarea **receptorului** și apreciatorului artei muzicale, menționăm că elevul devine apreciator în cazul când acțiunea întreprinsă îi oferă beneficiile spirituale, care corespund eforturilor individuale investite în proces. Una din condițiile experimentale obligă la calitatea repertoriului muzical, care să fie: *variat, completat, reluat, reorientat, organizat, structurat, prelucrat, centrat valoric, stimulat*. În timpul audiției creațiilor instrumentale atenția ascultătorului este orientată spre caracterul intonațiilor muzicale (de marș, de dans, cantabile, cu caracter vioi, lirice, de glumă, de protest, de leagăn etc.), spre particularitățile timbrului instrumentelor muzicale (catifelat, zgomotos, țipător, strident, zângănit, bubuitoare, sticlos, streveziu, lemnos, vărsător). Receptarea muzicii s-a desfășurat prin strategiile de inițiere-stimulare-formare:

a) inițierea copiilor cu creații muzicale accesibile vârstei și competențelor formate;

b) stimularea imaginației artistice și trăirilor afective prin valorificarea elementelor limbajului muzical și a mijloacelor altor arte (pictură, literatură etc.);

c) formarea interesului pentru muzica audiată prin apelare la experiențele individuale, exemplele pedagogilor performanți și a oamenilor de artă. În procesul receptării muzicii de către elevii claselor primare au fost luate în calcul așa-numitele *bariere de comunicare*:

- barierele în trimiterea mesajului, care apar doar la nivelul emițătorului; acestea sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconștientizate ca atare, în existența unor informații inadecvate din mesaj și în prejudecăți în ceea ce îl privește pe receptor;

- barierele la nivelul receptării aparțin, în egală măsură, celui care primește mesajul: atitudini, valori, credințe, opinii, prejudecăți;

- barierele acceptării acționează asupra tuturor celor implicați în comunicare;

- barierele integrării care se constituie atât la nivelul emițătorului (unde se regăsesc memoria și nivelul acceptării), cât și la cel al receptorului (memoria și atenția, nivelul de acceptare, flexibilitatea pentru schimbarea atitudinii, comportamentului etc.) [7, p.142]. Am luat în considerație, în special, barierele comunicării emotive.

Astfel am ajuns la concluzia că *impactul cunoașterii insuficiente a limbajului muzical- artistic în comunicare conduce la ineficiență acțională*. Prin urmare, fenomenul comunicării reprezintă un proces complex, o activitate intelectuală superioară ce poate stabili sau desființa noi și noi raporturi între emițător și receptor. De vreme ce scopul emițătorului este de a transmite un mesaj, exprimarea trebuie să fie inteligibilă și, în acest sens, cuvintele sunt alese în funcție de raporturile artistice. Menționăm, în acest sens, importanța limbajului muzical-artistic în dezvoltarea vocabularului elevilor (emițători și receptori), pentru a diminua efectele barierelor comunicării artistice.

Învățarea limbii și literaturii, deci și a artei muzicale, adăugăm noi, se bazează, conform lui Al.Crișan [11], pe patru deprinderi integratoare, toate având valoare comunicativă distinctă implicită: *de audiere, vorbire, scriere și citire*.

Receptarea (audierea muzicii) și vorbirea (cântul) sunt procese interactive care se condiționează reciproc. *Vorbirea*, ca deprindere comunicativ-verbală, include și limbajul expresiv, care folosește simboluri verbale, în timp ce *receptarea-audierea* este o deprindere de limbaj receptiv, care implică interpretarea acestor simboluri. *Scrierea* este, de asemenea, o calificare a limbajului muzical-expresiv, în care autorul (scriitorul, compozitorul, pictorul) folosește simboluri pentru a comunica în scris, în timp ce *lectura* (perceperea auditivă a muzicii) este o deprindere de limbaj receptiv, care implică interpretarea acestor simboluri. Actualmente, receptarea și vorbirea și, de asemenea, citirea și scrierea, sunt recunoscute ca fenomene interactive ale procesului de îmbunătățire a comunicării, inclusiv a comunicării prin limbaj muzical-artistic.

Educația muzicală școlară, bazată pe strategiile comunicative, implică exerciții cu caracter de dialog dintre actorii procesului comunicativ (profesor-elev). Pentru acestea sunt caracteristice repetările unor tipuri de unități tipice ale limbajului muzical, succesiunea lor în timp (început, desfășurare-dezvoltare, reflux/finisare). Exercițiile verbale presupun povestirea elementelor limbajului muzical, și nu numai, descrierea unei imagini muzicale, caracterizarea unui personaj artistic, comentariile operelor și a citatelor etc. În demersul nostru științific, scopul activităților comunicative constă în creșterea și stimularea pe toate căile a motivației elevului de a percepe activ și a înțelege muzica. Abordarea comunicativă stimulează valorificarea experiențelor comunicative din viața reală (audiție, interpretare, comunicare artistică, joc etc.). Prin urmare, elevii ciclului primar trebuie să simuleze diverse situații cu scopul de a formula diferite întrebări corespunzătoare subiectelor puse în exercițiu. Aceste activități însă nu trebuie să simuleze viața reală, ci să fie cât mai aproape de viața reală, iar tema subiectului trebuie să fie bazată pe un anumit conținut, pe o anumită temă sau proiect, sau o combinație a celor trei ipostaze. *Etapă inițială/de diagnosticare* a avut drept obiective:

- stabilirea nivelului de formare a CCMV cu aplicare la eseurile comunicative în baza unui test de evaluare pe dimensiunea cunoașterii, aplicării și integrării activităților muzicale în comunicare;
- diagnosticarea nivelului de formare a CCMV din perspectiva frecvenței valorilor limbajului muzical-artistic prin mai multe probe de evaluare în cadrul metodologiilor comunicative de predare a muzicii în învățământul primar, raportate la strategiile proiectate în programul receptării limbajului muzical (LM), strategia producerii mesajelor valorizând și strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LM;
- opinia cadrelor didactice școlare, stabilită printr-un chestionar al reprezentărilor privind predarea-învățarea-evaluarea muzicală.

La etapa de constatare chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 10 profesori - angajați ai Liceului teoretic "George Coșbuc" din mun. Bălți. Drept instrument de cercetare pentru metoda anchetei a servit *Chestionarul de evaluare a reprezentărilor cadrelor didactice de la Liceu privind predarea-învățarea-evaluarea muzicii*, alcătuit din 10 itemi cu întrebări închise (sau precodificate), ultimul item solicitând cadrelor didactice să numească metode de evaluare a

nivelului de interacțiune *professor – elev*, pe care le utilizează în predarea artei muzicale. *Etapa inițială/de diagnosticare* (septembrie 2012) a avut drept obiective:

- ✓ stabilirea nivelului de formare a CCMV în planul aplicării limbajului muzical și a celui verbal în baza unui test de evaluare pe dimensiunea cunoașterii, aplicării și integrării limbajelor nominalizate în comunicare;
- ✓ diagnosticarea nivelului de formare a CCMV din perspectiva frecvenței valorilor limbajului muzical-artistic prin 3 probe de evaluare din cadrul metodelor comunicative de predare a muzicii în învățământul primar, raportate la *strategia receptării LM*, *strategia producerii mesajelor valorizând LM* și *strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LM*.

La etapa de formare-dezvoltare a CCMV (anul de învățământ 2012-2013) a fost validată experimental o programă de predare-învățare a muzicii în învățământul primar, aplicându-se metode comunicative de predare, prin care subiecții cercetării au fost expuși la influența variabilelor independente.

Etapa de control (2013) a avut drept obiectiv stabilirea gradului de formare-aplicare a CCMV la elevi, prin compararea rezultatelor înregistrate de eșantioanele experimentale – eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM) la etapa posttestare.

Pentru a putea sintetiza rezultatele demonstrate de elevi în acest chestionar din perspectivele stabilirii unui nivel de referință, interpretarea s-a făcut în baza a trei niveluri care caracterizează dezvoltarea limbajului muzical și verbal-artistic. CCMV au fost stabilite-evaluate pe criterii specifice. Criteriile de apreciere a nivelului de cunoaștere a *elementelor limbajului muzical* pentru *nivelul avansat*, de ex., sunt următoarele:

- înțelege o gamă largă de *elemente de limbaj muzical*;
- sesizează semnificațiile implicite ale *elementelor limbajului muzical*;
- se exprimă spontan și fluent, fără a fi obligat să caute asemănări, asociații în sursele muzicale a expresiilor pentru o comunicare fluentă;
- demonstrează că stăpânește instrumentele de structurare și de coeziune a *elementelor limbajului muzical* în discursul comunicativ muzical-artistic;
- înțelege elementele esențiale ale conținutului semantic al muzicii când este folosit un limbaj vorbit, interpretare, jocuri muzicale, în familie, școală, timp liber etc.;
- utilizează expresii muzicologice, înțelnite uzual;
- utilizează elemente de comunicare artistică în majoritatea situațiilor specifice;
- poate să expună, succint, argumentele sau explicațiile unui proiect sau ale unei idei, utilizând experiențele muzical – artistice de comunicare interpersonală;
- utilizează uneori *elemente ale limbajului muzical* în comunicare, dacă interlocutorul este cooperant;
- utilizează într-un mod simplu *elementele limbajului muzical*, care vizează satisfacerea nevoilor concrete.

În procesul studiului artei muzicale elevii au demonstrat că recunosc și pot utiliza limitat limbajul muzical-artistic în diverse situații contextuale, în acest sens, diagnosticările realizate în cadrul activității didactice universitare, au

condus la ideea că elevii nu dispun de o competență de comunicare coerent funcțională și eficientă. Astfel, a apărut necesitatea evidentă a unei investigații experimentale centrată pe un program formativ special cu scopul dezvoltării limbajului artistic vorbit și limbajului muzical.

În concluzie. Dimensiunea metodologică a instruirii muzicale în clasele primare se întemeiază pe caracterul comunicativ și interactiv al muzicii, deci și competența principală care se formează-dezvoltă în cadrul educației muzicale este o competență complexă, pe care am numit-o *competență de comunicare muzical-verbală*. Cercetarea experimentală a demonstrat că metodele de instruire muzicală au caracter comunicativ implicit; că această valoare a metodelor de EM este posibil a fi explorată și în clasele primare; că abordarea muzical-comunicativă a muzicii în învățământul primar urmează a fi întemeiată pe principiile *identificării, decodificării, descoperirii echivalentului semantic în creațiile muzicale receptate și interpretate, codificării muzical-artistice, utilizării contextuale a elementelor limbajului muzical*.

Referințe bibliografice

1. Babii, V. (2010), Eficiența educației muzical-artistice, „Elena V.I”, Chișinău.
2. Cojocaru, M., Papuc L. (2006), Teoria instruirii: suport de curs, Tipografia Centrală, Chișinău.
3. Cuceș, C. (2008), Teoria și metodologia evaluării, Polirom, Iași.
4. Gagim, I. (2007), Știința și arta educației muzicale, ARC, Chișinău.
5. Guțu, Vl., Grâu E., Pâslaru Vl. ș.a., (1998), Tehnologii educaționale, Ghid metodologic. Cartier Educațional, Chișinău.
6. Mândăcanu, V. (1997) ,Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice, Lyceum, Chișinău.
7. Neacșu, I. (1990), Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii, Editura Științifică, București.
8. Patrașcu, D. (2005), Tehnologii educaționale, Tipografia Centrală, Chișinău.
9. Pâslaru, Vl. (2013), Introducere în teoria educației literar-artistice, Sigma, București.
10. Pâslaru, Vl. (2014), Expresia ondulatorie a verbului – muzica. În: Ion Gagim și universul muzicii. Conf. șt. Intern., p.101-105, Chișinău.
11. Pâslaru, Vl., Crișan Al., Cerkez M. ș.a.(1997), Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX, Știința, Chișinău.

Abstract: *The author addresses the specific principles in primary school music education methodology also leverages interactive methods and techniques of aesthetic and artistic communication between teacher-student and student-student. Specificity musical and artistic methodology is derived from the interaction of scientific knowledge, the empirical and the artistic and educational approaches is illustrated with original teaching, validated experimentally, aiming at training students in the musical and artistic skills and cultural music. It demonstrates that both communicative skills have substantial value, which could be defined as "the power of music-verbal communication."*

Key words: *interactive methods, music education, primary education*

Recovery methodological parts of the educational process in beginner classes in terms of quality assurance formative student learning is a priority dimension of musical art, given that the purpose of the field school, artistic and intercultural skills, become more than ever, part of the qualifications necessary basic employability in an information society, knowledge and universal communication. Contemporary society has created an educational model on the contrary, known as the formative-productive education because it centered on the personality development of capacities - skills, character traits, behaviors, representations / vision, the development of inherited traits - skills and talents. Logically, formative education methodologies are interactive, which does not neglect and do not underestimate the other learning methods, developed over the centuries. In teaching and learning music as complex action musical literacy of students, interactive methods is motivated primarily by the nature of musical art, knowledge that is interactive by definition. Therefore, as noted Vl.Pâslaru referring to all kinds of art [8], it can be said that, in relation to music, interactive methodologies are primary while.

The Romanian educational space, C.Cucoş [3] and V.Mîndîcanu [6] have defined, described and classified technologies and general techniques applicable in all school subjects. Aspects of the methods and procedures / general interactive techniques are addressed in his works D.Patraşcu [7], M.Cojocaru and L.Papuc [2], Vl.Guţu and Vl.Pâslaru [5], many other researchers, each sentence PhD, for example, including an educational approach to teaching methodologies applied. The authors stated unanimously that educational methodologies teaching (or teaching educational - depending on the type of knowledge dominant discipline / educational activity [9]) are one of the key factors for optimizing training, education, manifested by the teacher pedagogical skills who knows how to select the best educational structure influence activity in the classroom, the group of students and each student individually, based on the predominant type of knowledge [9], the objectives and the aims pursued, the educational content, other factors participants education [2, 5, 9], including the conditions for the conduct of the educational process and even out of time [9].

Although the Republic of Moldova in the last three decades have made many theoretical and applicable research on music teaching and learning optimization (S.Croitoru, A.Popov, A.Borş, I.Gagim, V.Babii, M.Tetelea, M. Vacariuc, M.Morari, L.Graneţchi, M.Cosumov, V.Crişciuc etc.), music education methodologies remain to be an issue as the field. It appears that we have answered some theoretical and methodological challenges, such as those related to the act of communication in teaching and learning, comprehension and reception of music. *Presenting communicative methods of teaching music? Why partnership relationship teacher-student is communicative? What strategies assurance reception, comprehension, applied on music may be developed? What are the indicators of efficiency methods and procedures / techniques teaching communicative music? What values of communicative competence Music (CCM) can provide criteria for assessing the quality of perception and understanding of music?*

To give scientific answers to these questions, our research we started the sentence, which has already become axiomatic because authors of reference, and P.Bentoiu J.Habermas, D.Kabalevski and G.Bălan, E.Abdullin and I. Gagim etc. that address the problem of effective teaching and learning methodology music is in the nature of music as a type / specific form of knowledge and human communication - the artwork, complemented in education with principles methods, procedures / techniques-means scientific knowledge (hence the options and categories) and empirical, that is direct, effective participation in education due to the process of pedagogy and psychology of perception, understanding, interpreting musical work [9]. Our theoretical and methodological approach focused on the following:

- appropriateness of the methods, procedures / techniques-media forms of communication-general and music-specific training objectives musical communicative competence;
- prepare students for knowledge-understanding-use musical language through a system of communicative activities;
- determining steps of the methods of musical-verbal communication - teaching, learning and assessment in music education;
- Establish validation methodology efficiency indicators musical-verbal communication.

Powers of musical, artistic and musical culture is the basic purpose of music education in the communicative competence. According to Vl.Pâslaru, musical communication / by default includes music and verbal communication [10]. In this context, communication power of music to be redefined musical-verbal communication competence (CCMV), the author stating, with reference to a large number of ideas, concepts, principles, theories, paradigms of reference that no activity human is not possible other than by word [9]. Being interactive music knowledge by definition (uninterpretable music can not exist), and by definition is interactive communication deduce incurring Vl.Pâslaru's thesis, that musical communication can't occur other than associated, in unity with verbal communication .

Therefore, the methodology music education in general and music in primary school teaching, learning, can only be the predominant methodology of interactive methods, which are supplemented, complemented with appropriate methodologies of scientific knowledge and empirical knowledge, for necessarily include musical knowledge, artistic knowledge with aesthetic, which is the main and scientific knowledge (students approaches music as an object of scientific research), and empirical knowledge (students addressing music in bulk, directly through empirical work for ex., learn the song by ear). Activity knowledge of music (the music education) therefore nonverbal communication unit (reception song) and verbal communication: pictures poetic perceived perception while undergoing proper and comprehension stage (developed later by commenting, interpreting verbal) that is done under the dominance of verbal thinking, but not without using the values in musical imagery thinking.

But praxiological study led us to the finding that the teaching of music in primary (instructive aspect of music education) apply various teaching methods, without being exploited by sufficiency communicative potential of music, which prompted us to focus our research on musical-verbal communication not controlled and music classes and musical activities other educational structuring an approach to explore methods / techniques-means-appropriate forms, values-musical communicative minutes of music. It was noted that no literature does not provide sufficient answers this interaction teacher - student is often understood in general, not specific act of communication its complex, music records. Music, however, as important and universal human communication, emphasizes Professor I.Gagim be understood "first as living art"⁹² and then in form, style, genre, etc. [4].

Developing Goethe's definition of the method (path to truth), C.Cucoş defines the method as a way of achieving educational goals [3], achieving the targets identified with the truth. In this context, the author provides a general structuring educational methodologies, conducted by I.Cerghit, S.Cristea, I.Neacşu, the following categories of methods considered to be integrated at the system level:

1. Oral communication: a) exhibition (exposure, description, narration, explanation, lecture); b) conversation (conversation, discussion teaching, problem solving, communication rotating panel discussion);
2. of written communication: reading or free labor or directed by the manual;
3. oral-visual: train radio, TV with movies, video techniques;
4. internal communication: intra-personal communication;
5. exploration: a) direct (teaching observation, survey, case study method, cube) and b) indirect demonstration (demo graphic demonstration of images, modeling);
6. Action a) real (exercises, practical, creative activities, sinectica) and b) simulated (educational games, role play, mosaic);
7. ways to rationalize: programmed instruction, computer assisted instruction.

Beyond a strong and clear epistemic vein, which can be found in the seven categories of methods (methods "uncommunicative", ie., there), we see that none of the categories of methods indicates artistic knowledge and methods - esthetic, including specific methods of musical education, and hearing music, presentation, vocalization, artistic interpretation and hermeneutic interpretation (oral) a musical work, etc., all related scientific and empirical knowledge. C.Cucoş, no it does not mention the authors cited the universality of communicative methods; or they penetrate any means, in any category. D.Patraşcu, eg., Subscribe to the concept of implicit communicative value of any methods [8, p. 56], which makes possible mutual learning paradigm, according to which both actors instructive educational process, the teacher and the student actively participates in its various actions. Us based on two fundamental theses that define specific methods in music education - default character interactive musical knowledge and written communicative value of

⁹² Gagim, I. (2007), *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*, ARC, Chişinău.

any method, first the methods of artistic-aesthetic knowledge, we have structured a scheme features traditional methodologies - modern methodologies of teaching music in school (Table 1).

It thus appears that in recent years attention has shifted from forming potential to the actual use of individual resources? and it became evident that all sorts of changes in musical language and human (interpersonal) are quite common. Most students' expressions are not completely opaque - why they are included in the analysis musicological and artistic musical creations. In addition, students are usually expressions based on metaphors, and metaphors, the images are easily modified.

Table 1. Methodological guidelines for teaching traditional and modern musical art

Subjects EM	didactic educational strategies	
	Traditional orientation	Modern orientation
Student	Watch lectures, teacher explanation; trying to memorize and reproduce ideas; passively accept the ideas transmitted; work in isolation.	Express their points of view; argues, puts and puts in order to understand the question, to achieve some ideas; cooperate to solve problems submitted by the teacher or students.
Teacher	Exhibits, lectures; impose viewpoints; considered and are manifest as a parent.	Facilitate and moderate learning; helps students understand and explain their own views; Learning is a partner.
Realization of the learning process	The way of achieving the passing through the memory and learning reproduction of knowledge by calling examples only "classical" validated; competition among students in order of hierarchy.	Predominantly by forming skills and practical skills.
Evaluation	Measurement and assessment of knowledge (you know the student); focus is on the quantitative aspect; classification aims to "static" students.	Measurement and assessment skills (which may make the student); emphasis is placed on qualitative elements; aimed at students learning progress.

Benchmarking our scientific methodological approach included the updated model of Vl.Babii "music listening and oral interpretation: Centering values and artistic intro"⁹³. Auditory and verbal explanation of the music business is categorized as universal function under the act gave occurs not only in the actual listening, but also other activities related to music (vocal interpretation choral / instrumental music, improvisation and composition, musical games organizing, executing rhythmic movements etc.). For effective organization listening, forming receptor-estimated the following conditions have been teaching: a) preparing children for the activity; b) presenting artistic musical creation; c)

⁹³ Babii, V. (2010), Eficiența educației muzical-artistice, „Elena V.I”, Chișinău

verbal annotations intervention; d) hiring materials, stimuli from other genres of art. *Presentation* of musical creation took place:

b.1) by the action of the teacher - vocals / explicit translator of expressiveness, the feelings, thoughts and images, conceived by the author;

b.2) the teacher-explicit verbal child who remains a good model to follow;

b.3) by audiovisual means, provided that the quality of sound recordings to the standards.

Teacher comments are a stimulus for imaginary dialogue, in which composer, poet, children and teacher (the latter being responsible for the moderator). The process of dialogue, conversation, is a "primary effect" strongly similar effect "feedback" which usually is momentary. In this context, there are transfers: word / phrase → semantic artistic imagination; → semantic logical word / phrase. Action dialogue was focused on: a) song, b) the text of the poem, c) image-theme d) image-character; e) other means of musical expression (tone, manner, pace). In order cognitive imagination appreciative of activation of empathy, artistic means-stimuli were used such as: images of paintings, drawings, iconic models, musical instruments, photographs, literary and artistic essays, descriptions of characters in stories, poems, fables , legends, poems, proverbs, riddles, allegories. To create artistic image of the song, the plan praxiological, I resorted to using comparison method, applying verbal formulas like "the song grows", "song flows", "song flows smoothly as the river ',' song is broad as a plain "etc.

Given the fact that the music written by composers of popular authors and the folklore of children, contributes to the receptor and musical art apreciatorului mention that the student is appreciated if the action gives the spiritual benefits that correspond to individual efforts invested in the process. One of the experimental conditions obliges quality musical repertoire that is: varied, supplemented resumed shifted, organized, structured, processed, value-centered stimulated. When listening to instrumental creations listener's attention is directed to the character intonation music (marching, dancing, singing, lively character, lyrical joke, protest, swing etc.), to stamp peculiarities of musical instruments (soft, loud, shrill, high-pitched, tinkling,-boom, wood, Aquarius). Reception music was conducted by stimulus-initiated strategies training:

a) initiation age children musical creations and skills accessible formats;

b) stimulating artistic imagination and emotional experiences by harnessing elements of musical language and means other arts (painting, literature, etc.);

c) forming interest music heard by dialing individual experiences, examples teachers and people performing art. In the reception music by primary school students have been taken into account so-called communication barriers:

- barriers to sending the message, which appear only in the transmitter; they are visible in the transmission of messages unconscious as such, the existence of inadequate information in the message and prejudices in respect of the receiver;
- barriers to the reception belong equally receiving the message: attitudes, values , beliefs, opinions, prejudices;
- acceptance barriers acting on all those involved in the communication;

- barriers to integration which is both the issuer (which are found memory and acceptance level) and at the receiver (memory, attention, acceptance level, flexibility to change attitudes, behavior, etc.) [7, p.142]. We took into account, in particular emotional communication barriers. Thus we concluded that the impact of insufficient knowledge of the artistic-musical leads communication to action.

Therefore, communication is a complex phenomenon, a higher intellectual activity may establish or abolish new and new relations between the transmitter and receiver. Since the goal of the transmitter is to transmit a message, the expression must be intelligible and in this sense, words are chosen based on artistic relationships. We note in this regard the importance of musical language and artistic vocabulary development students (transmitters and receivers) to mitigate the effects of artistic communication barriers.

Learning language and literature, music and art so, we add is based, according to Al.Crișan [11], four integrative skills, all with distinct communicative value default: hearing, speaking, reading and writing. Reception (listening to music) and speaking (singing) are interactive processes are interdependent. Speaking as a communicative skill-verbal and expressive language includes that uses verbal symbols, while the reception-hearing receptive language is a skill that involves the interpretation of these symbols. Writing is also qualified expressive musical language, in which the author (writer, composer, painter) uses symbols to communicate in writing, while reading (auditory perception of music) is a receptive language skill, which involves the interpretation of these symbols. Currently, reception and speech and also reading and writing are recognized as interactive phenomena in the process of improving communication, including communication through artistic musical language.

School music education based on communicative strategies involves exercises with character dialogue between actors communicative process (teacher-student). For these are characteristic repeating unit types typical musical language, their sequence in time (beginning, progress and development, reflux / finishing). The exercises involve verbal narrative elements of musical language, not only the description of a musical imagery, characterization of artistic character, works and quotes comments etc.

In our scientific goal is to increase communicative activities and stimulate student motivation in all ways to actively perceive and understand music. Stimulate communicative approach communicative upon experiences from real life (listening, interpretation, communication arts, games etc.). Therefore, primary students must simulate various situations in order to formulate appropriate questions various topics put into practice. These activities, however, should not simulate real life, but to be as close to real life and theme topic should be based on a specific content on a particular topic or project, or a combination of the three phases. The initial stage / diagnostics had the following objectives:

- Establishing the training of CCMV with application to communicative essays based on a knowledge assessment test on size, application and integration of musical communication activities;
- diagnosing the training of CCMV in terms of frequency of musical language and artistic values through several evaluation tests of communicative methodologies in teaching music in primary schools reported strategies reception program designed musical language (NL) production strategy valuing posts and strategy through LM authentic communicative interaction;
- opinion of school teachers, established by a questionnaire representations on music teaching and learning-assessment.

At the stage of finding questionnaire was applied to a sample of 10 teachers - High School employees "Henry Wadsworth Longfellow" in the municipality. Balti. As a research tool for questionnaire survey method was used for evaluation of representations from high school teachers on the teaching-learning-evaluation of music, consisting of 10 items with closed questions (or pre-coded), the last item asking teachers to designate evaluation methods level of interaction professor - student, they use music to teach art. The initial stage / diagnostic (September 2012) had the following objectives:

- determining the level of training of CCMV in terms of musical language and the application protocol based on a knowledge assessment test on size, application and integration of the languages mentioned in the communication;
- diagnosis of CCMV level of training in terms of frequency of musical language and artistic values by three evaluation tests of communicative teaching of music in primary schools reported reception LM strategy, production strategy and strategy LM messages valuing authentic communicative interaction through LM.

At the stage of development of CCMV training (academic year 2012-2013) was experimentally validated curricula teaching and learning of music in primary schools, applying communicative teaching methods by which research subjects were exposed to the influence of variables independent. Phase Control (2013) aimed to determine the training-application of CCMV to students by comparing results achieved by the experimental samples - experimental sample (EE) and the control sample (EM) in the posttest phase. To summarize the results shown by the students in this survey of the prospects of establishing a reference level, the interpretation was based on three levels that characterized the development of musical language and artistic record. CCMV were set-evaluated on specific criteria. Criteria for assessing the level of knowledge of the elements of musical language for the advanced level, are:

- means a broad range of musical language elements;
- notify the implicit meanings of the elements of musical language;
- expressed spontaneously and fluently without having to look for similarities, joint musical sources expressions for fluent communication;
- demonstrate that tools represents structure and cohesion of the elements of musical language in communicative speech and artistic music;

- understand the essential elements of the semantic content of music when used spoken language, interpretation, musical games, family, school, leisure etc. .;
- using musicological phrases, commonly encountered;
- uses elements of artistic communication in most circumstances;
- can express succinctly the arguments or explanations of a project or an idea, using musical experiences - interpersonal communication arts;
- sometimes uses elements of musical language in communication, if the speaker is cooperative;
- use a simple musical language elements aimed at specific needs.

In the study of musical art students have demonstrated that they recognize and use language limited in various musical and artistic context in this respect, diagnostics performed in university teaching, led to the idea that students do not have a consistent functional communication competence and effective. Thus, there was a clear need an experimental investigation focused on specific training program aimed at developing artistic language spoken and musical language.

In conclusion. Methodological dimension of musical training in primary school is based on the communicative and interactive nature of music, and thus the primary competence is formed, develops in music education is a complex responsibility, we called it music-verbal communication competence. Experimental research has shown that musical training methods have implicit communicative character; that the value of EM methods can be explored and in primary classes ; the communicative approach to music-music in primary schools to be founded on the principles of identifying, decoding, discovering semantic equivalent in musical creations perceived and interpreted, musical and artistic coding, using contextual elements of musical language.

References

1. Babii, V. (2010), Eficiența educației muzical-artistice, „Elena V.I”, Chișinău
2. Cojocaru, M., Papuc L. (2006), Teoria instruirii: suport de curs, Tipografia Centrală, Chișinău
3. Cucoș, C. (2008), Teoria și metodologia evaluării, Polirom, Iași
4. Gagim, I. (2007), Știința și arta educației muzicale, ARC, Chișinău
5. Guțu, Vl., Grâu E., Pâslaru Vl. ș.a., (1998), Tehnologii educaționale, Ghid metodologic. Cartier Educațional, Chișinău
6. Mândăcanu, V. (1997) ,Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice, Lyceum, Chișinău
7. Neacșu, I. (1990), Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii, Editura Științifică, București
8. Patrașcu, D. (2005), Tehnologii educaționale, Tipografia Centrală, Chișinău
9. Pâslaru, Vl. (2013), Introducere în teoria educației literar-artistice, Sigma, București
10. Pâslaru, Vl. (2014), Expresia ondulatorie a verbului – muzica. În: Ion Gagim și universul muzicii. Conf. șt. Intern., p.101-105, Chișinău
11. Pâslaru, Vl., Crișan Al., Cerkez M. ș.a.(1997), Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX, Știința, Chișinău

9. UNIVERSALITATEA EDUCAȚIEI MUZICALE: METODA ORFF, SCHULWERK ȘI MUZICOTERAPIA ORFF

THE UNIVERSALITY OF MUSIC EDUCATION: THE ORFF METHOD, SCHULWERK AND ORFF MUSIC THERAPY

Rosina Caterina Filimon⁹⁴

Rezumat: Metoda Orff îi aparține compozitorului, dirijorului și profesorului de educație muzicală Carl Orff. Experiența sa artistică și cea din domeniul educației muzicale a dat naștere unei metodologii pedagogico-muzicale bazate pe unitatea dintre muzică, mișcare, dans și vorbire, metodă care s-a răspândit în întreaga lume, fiind cunoscută sub numele de Schulwerk. De aspectul terapeutic al metodei orffiene s-a ocupat în mod special Gertrud Orff-Willert, care a aplicat și dezvoltat Muzicoterapia Orff, prin experimentarea sa, timp de peste treizeci de ani. Gertrud Orff a preluat principiile și tehnicile didactice creative ale educației muzicale promovate de Carl Orff la care a adăugat preocuparea pentru stimularea multisenzorială prin intermediul muzicii.

Cuvinte cheie: educația muzicală, Orff Schulwerk, muzica pentru copii, instrumentariul Orff, Muzicoterapia Orff, Gertrud Orff-Willert, Kinderzentrum München

Metoda Orff îi aparține compozitorului, dirijorului și profesorului de educație muzicală german Carl Orff (1895-1982). Acesta este binecunoscut marelui public datorită cantatei *Carmina Burana* (1937), ce face parte din tripticul *Trionfi*, alături de *Catulli Carmina* (1943) și *Trionfo di Afrodite* (1953).



Fig. 1 Carl Orff (1898)

Carl Orff nu a vrut niciodată să vorbească despre viața sa în mod oficial, motiv pentru care datele sale biografice sunt uneori imprecise. Orff, pe numele său de botez Carl Heinrich Maria, s-a născut la München, într-o familie cu preocupări muzicale. Tatăl său, Heinrich Orff, ofițer, cânta la pian, violă și contrabas, iar fanfara regimentului său interpreta adesea lucrări compuse de fiul său. Mama sa, Paula (născută Koestler), pianistă⁹⁵, a recunoscut de timpuriu și a încurajat talentul muzical al fiului său, astfel încât micul Orff a început lecțiile de pian la vârsta de 5 ani, iar mai apoi a învățat să cânte la orgă și violoncel. Deoarece a transformat pianul într-un instrument de percucie lovindu-i clapele cu ciocanul de bătut carne, părinții îi cumpără o tobă (Fig. 1), un glockenspiel și o muzicuță din care va alcătui o mică orchestră⁹⁶. Inventivitatea sa se manifestă prin crearea de mici compoziții, povești și piese de teatru pentru păpuși, pe care le construiește singur. Ca și în

⁹⁴ Lecturer PhD, "George Enescu" University of Arts from Iași of Romania, email: rosinafilimon@yahoo.com

⁹⁵ Paula Orff l-a avut ca profesor de pian pe Josef Giehl, elevul lui Franz Liszt

⁹⁶ Critina Sârbu, *Carl Orff*, Editura Didactică și pedagogică, București, 2009, pp. 13-14

cazul lui Émile Jaques-Dalcroze⁹⁷, educația muzicală primită în familie va avea ecouri importante în realizarea propriei metode educaționale.

Orff studiază în München la *Ludwigs Gymnasium* (1905-1907), la *Wittelsbacher Gymnasium* (1907-1912) unde a cântat în orchestra școlii la violoncel și percuție, apoi la *Akademie der Tonkunst* (1912-1914), unde urmează cursul de compoziție cu Anton Beer-Waldbrunn. În aceeași perioadă cercetează și aprofundează, pe cont propriu, limbajul muzical al lui Claude Debussy, Arnold Schönberg și descoperă idealurile estetice ale grupului de artiști expresioniști *Der blaue Reiter*. Ocupă funcția de Kapellmeister at the Munich Kammerspiele (1915-1917), apoi at the Mannheim Nationaltheater and the Darmstadt Hoftheater (1918). Se reîntoarce la München, în anul 1919, pentru a-și continua studiile muzicale și studiază cu compozitorul Heinrich Kaminski (1920-1921).

Orff este fascinat de muzica sec. al XVI-lea și al XVII-lea ale căror partituri le studiază, le prelucrează și pune în scenă într-o nouă dramaturgie o serie de lucrări, printre care opera *Orfeu și Arianna* de Claudio Monteverdi și *Lukas Passion* de J. S. Bach. În compozițiile orffiene este evidentă influența muzicii preclasice și clasice la care se adaugă influxul curenților contemporane neoclasice. Lucrările sale sunt caracterizate de o insistență ritmică, *ostinato*, prin utilizarea predominantă a instrumentelor de percuție și a unei declamații puternice și scandate, elemente care au determinat o rapidă răspândire a lucrărilor sale. „*Cunoscător al tuturor curenților în domeniul compoziției de la începutul secolului, Orff nu s-a lăsat atras de fascinația experimentelor sterile sau constructiviste. Dimpotrivă, a încercat cu toată forța sa creatoare să redea muzicii expresia umană pe care aceasta risca să o piardă*”⁹⁸.

În Europa, începutul sec. XX este marcat de noile manifestări artistice legate de corporalitate, astfel încât apar instituții de educație muzicală, ritmică și fizică, care popularizează activităților expresive colective. Succesul metodei Dalcroze a determinat deschiderea unor școli de dans și de gimnastică, ce privilegiau elementul ritmic, fapt care îi atrag atenția și lui Orff. Astfel devine interesat de problemele educației și fondează la München, în colaborare cu Dorothee Günther, *Güntherschule* (1924), o școală de gimnastică, muzică și dans, bazată pe principiile educaționale ale lui Dalcroze. Aici Orff a pus în practică și a dezvoltat teoriile sale pedagogice. Ca director muzical, răspundea de educația muzicală a elevilor și avea ca scop declarat regenerarea muzicii pornind de la mișcare. „*Am combinat cât s-a putut de repede tot ce știam; doream să improvizăm concomitent și dansul, și muzica*”⁹⁹. Astfel experiența sa a dat naștere metodologiei pedagogico-muzicale bazate pe unitatea dintre muzică, dans și cuvânt, metodă care mai apoi s-a răspândit în întreaga lume, fiind cunoscută sub numele de *Schulwerk*. Termenul de *Schulwerk* îi aparține lui Orff și este rezultatul combinării a două cuvinte din limba germană: *schul*, care

⁹⁷ Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) a fost un profesor de muzică și compozitor elvețian care a inițiat sistemul euritmie de instruire muzicală denumit Euritmia Dalcroze sau Metoda Dalcroze.

⁹⁸ Astrid Niedermaier, *Educația muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu, 1999, p. 15

⁹⁹ Cristina Sârbu, op. cit., p. 48

înseamnă *de școală, școlar și werk* care semnifică *operă, lucrare, muncă*, rezultând denumirea de *operă pedagogică*. În timpul discuțiilor purtate de Günther cu Orff, a apărut și s-a conturat ideea unei educații muzicale elementare, care să se adreseze educării muzicale generale și care să integreze elemente de limbaj, mișcare și dans. Orff definește muzica elementară astfel: „*Nu este niciodată numai muzică; formează o unitate cu mișcarea, dansul și vorbirea; este o muzică pe care o face fiecare pentru el însuși, în care fiecare este atras nu numai ca ascultător, ci și ca participant. Nu este sofisticată, nu utilizează forme sau structuri mari, ci utilizează forme secvențiale mici, ostinato și rondo. Muzica elementară este aproape de pământ, naturală, fizică, pentru a fi învățată și experimentată de către toată lumea, potrivită pentru copil*”¹⁰⁰. În acest sens, muzica lui Orff destinată copiilor este potrivită vârstei lor, ușor de înțeles și de învățat, alcătuită din celule repetitive, ușor de reprodus, cu scopul de a stimula sensibilitatea muzicală înăscută a acestora și pentru a se manifesta într-o formă globală, exprimată prin cânt vocal și instrumental, cânt și prin dans.

Pentru aceasta, Orff a adunat o serie de instrumente ritmice, simple, medievale, de proveniență indigenă și exotică, unele împrumutate din arsenalul jazz-ului, pe care le-a completat cu instrumente de percuție concepute de el, cu scopul de a obține combinații timbrale inedite. Primul instrument rudimentar și la îndemână, din seria instrumentelor ritmice utilizate de Orff, este corpul și gesturile sonore produse de acesta. Părțile rezonatoare ale corpului omenesc sunt activate prin lovirea palmele, pocnirea degetelor, tropăituri ale picioarele. Aceste gesturi sunt instinctive și capabile să traducă în experiență fizică impulsul ritmic, care este motor, comandat de activitatea cerebrală. Ideile lui Orff au fost puse în practică de către constructorului de pianе Karl Maendler, renumit pentru fabricarea clavecinelor, ajutat de lutierul Klaus Becker-Ehmck și astfel au fost construite noi instrumente și au fost de asemenea refăcute unele prototipuri medievale și exotice. Toate aceste instrumente au primit numele de *instrumentariul Orff*. Principalele instrumente care alcătuiesc *instrumentariul Orff (Orff instrumentarium)*:

Instrumente de percuție cu sunet determinat: instrumente cu plăcuțe – Soprano Glockenspiel, Alto Glockenspiel xilofon alto și bass; plăcuțe sonore; instrumente cu membrană: timpanul, timpane mici (*kleine Tanzpauken*), tobe acordabile (*stimmbare Trommeln*); instrumente din sticlă: pahare.

Instrumente de percuție cu sunet nedeterminat: instrumente din lemn – blocul de lemn, castaniete, temple blocks, claves, guiro, maracas, wooden agogo; morișca; instrumente din metal: triunghi, talgere mari (*Becken*) și mici, instrumente cu clopoței, agogo, cabasa; instrumente cu membrană: toba mare și mică, toba de mână (*Handtrommeln*), tobe duble, toba chinezească de mână (*Faßtrommel*), toba cilindrică cu două fețe (*Doppelfell*), toba cu clopoței (*Schnellentrommel*), toba cu ramă (*Rahmentrommel*), Tom-tom chinezesc, tamburina; pseudoinstrumente: nuci de cocos, recipiente umplute cu semințe,

¹⁰⁰ Carl Orff, *Orff Schulwerk, Past and future*, op. cit., p. 5

nisip, pietre, brățări și coliere alcătuite din scoici, cochilii de melc, pietre, fructe uscate (amplasate la gât, încheieturile mâinilor și picioarelor).

Pentru crearea unui ansamblu instrumental independent, funcția de bas continuu a fost repartizată de către Orff timpanelor și instrumentelor cu plăcuțe cu sonoritate joasă, la care a adăugat diferite instrumente melodice: instrumente de coarde – viola da gamba, vioara, violoncelul, contrabasul; instrumente de coarde ciupite – chitara și lăuta; instrumente de suflat – blockflöte (flautul drept). Datorită promovării făcute de Orff acestui instrument și pentru faptul că interpretarea poate fi deprinsă după o instruire sumară începând de la vârsta preșcolară, blockflöte-ul a devenit un instrument des utilizat în educația muzicală.

După stabilirea instrumentariului și practica muzicală de la *Güntherschule*, se conturează caracteristicile metodei sale care sunt vorbirea ritmică, cântul, dansul și ca material didactic instrumentariul. Scandarea versurilor înainte de învățarea melodiei, repetarea lor în funcție de variatele tipologii ale emoțiilor constituie esența vorbirii ritmice atât de reprezentativă compozițiilor lui Orff. Corul vorbit, inspirat din teatrul antic, pe care se bazează mare parte a expresivității lui Carl Orff, și-a făcut simțită influența asupra activității sale pedagogice. Trăsătura caracteristică a experimentelor muzicale orffiene, instrumentale și vocale, o reprezintă tehnica improvizației. Prin utilizarea instrumentelor în metoda sa, Orff are ca scop dezvoltarea capacității tehnicii de improvizație a tinerilor, pentru ca aceștia să se poată exprima într-o manieră cât mai spontană și personală.



Fig. 2 Orff predând copiilor din lumea întreagă metoda sa, *Schulwerk* (1964)

Prima ediție a metodei Orff, realizată alături de colaboratorii săi Gunild Keetman, Hans Bergese și Wilhelm Twittenhoff, a apărut în perioada 1932-1935. Lucrarea a primit numele de *Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung*¹⁰¹, un material didactic de o mare bogăție melodică și timbrală alcătuit din 14 culegeri de exerciții ritmico-melodice, pentru diferite instrumente de percuție și blockflöte.

Experiența seriei de emisiuni radiofonice intitulată *Kinder machen Musik* (Fig. 2) realizată de Orff împreună cu Gunild Keetman și a lecțiilor pentru copii a determinat apariția unei noi forme a modelului Schulwerk, prezentată în lucrarea, în 5 volume, *Musik für Kinder* (1950-1954), o culegere de exerciții vorbite, ritmice, melodice și de improvizație. „*Piese muzicale sunt construite după modelul cântecelor populare și de muzică veche [...], fiind în general foarte simple și ușor de învățat și de interpretat creator, însoțite de mișcări ritmice, dans, pantomimă, jocuri de tipul speciilor din folclorul copiilor,*

¹⁰¹ Rudolf Nykrin, *Orff-Schulwerk – Blicke in das Kaleidoskop*, Orff Schulwerk-Informationen, No. 55, Salzburg, Sommer 1995, p. 7

numărători, ghicitori, cântece comice și satirice. Ele sunt gândite ca modele ce urmează a fi completate, dezvoltate, create de copii, care trebuie să găsească formule originale de acompaniament”¹⁰². Pentru frumusețea și măiestria exemplurilor muzicale și ritmice, *Musik für Kinder* a fost denumită micuța Carmina Burana. Volumele au fost reedite și publicate în S.U.A., Canada, Brazilia, Bolivia, Suedia, Olanda, Danemarca, Anglia, Portugalia, Spania, Franța, Italia, Elveția, Cehoslovacia, Estonia, Grecia, Ghana, Japonia, Coreea, Taiwan. Între anii 1962-1966, Orff a călătorit în Japonia, Canada, Portugalia, Egipt, Senegal pentru a promova metoda sa pedagogică, *Schulwerk*.



Fig. 3
Carl Orff cu fiica sa,
Godela (1921)

Exemplele din *Schulwerk* – exerciții vorbite, ritmice, melodice, de improvizație, au fost înregistrate, pe zece CD-uri, sub numele de *Musica Poetica*, între anii 1963-1975, sub conducerea compozitorului. La înregistrarea lucrărilor a participat și fiica lui Carl Orff, actrița Godela Orff-Büchtemann (n. 1921) (Fig. 3), care a interpretat părțile vorbite ale pieselor. De asemenea a participat la seria emisiunilor radiofonice *Kinder machen Musik* și la cele 18 episoade televizate *Musik für Kinder*, împreună cu Gunild Keetman. „După ce am scris cele cinci volume din *Schulwerk*, am făcut două discuri și un film, m-am gândit că pot considera completă opera mea pedagogică. Dar răspândirea *Schulwerk*-ului, publicarea de noi ediții și adăugarea de noi aspecte, cum ar fi medicina, mi-au produs neîncetat, muncă neprevăzută”¹⁰³.

Orff a dezvoltat o adevărată filozofie despre muzica pentru copii, pornind de la convingerea că muzica este rezultatul unei continuări naturale a vorbirii, ritmului și mișcării. În concepția sa, muzica se învață practicând-o, traducând în mod concret propria voință de a trăi fizic și emoțional, astfel încât aceasta să contribuie la formarea și evoluția globală a individului. Înțelegerea metodei survine prin intermediul mai multor elemente: gest, mișcare, dans, scandare verbală, vocalitate, instrumente muzicale (*instrumentariul Orff*), dramaturgie, spectacole.

Deoarece unele principii pe care se bazează metoda Orff: ritmul, mișcările corporale, improvizația, se întâlnesc și în sistemul educațional elaborat de Dalcroze, compozitorul german este considerat continuatorul ideilor dalcroziene, pe care le adaptează noilor cerințe, specifice anilor '40. Orff dorea să aprofundeze relația dintre muzică și mișcare, dar nu în funcție de o educație ritmico-expresivă, care se bazează în principal pe mișcarea corporală și mimică, ci structurată pe o educație muzicală. În timp ce Dalcroze a unit elementul ritmic strict cu mișcările corporale, motiv pentru care metoda sa a găsit o utilizare imediată în școlile de dans și de gimnastică ritmică, Orff dezvoltă ritmul în sens autonom, cu ajutorul instrumentelor de percuție, care îndeplinesc o funcție de susținere continuă. Percuției i se alătură instrumentele melodice, cărora li se

¹⁰² Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București, 2004, p. 48

¹⁰³ Carl Orff, *Orff Schulwerk, Past and future*, op. cit., p. 8

acordă o funcție improvizatorică pe care Dalcroze o acorda doar pianului. Orff nu înțelege didactica și practica muzicală doar ca pe un stimul pentru o expresie motorie, nici ca pe un raport esențial muzică-mișcare ca în cazul educației ritmice, ci vede în acest raport o relația existentă între muzică, mișcare, voce și instrument. Rolul educatorului este de a propune, de a activa și de a stimula experiența proprie și intuitivă a fiecărui copil. Apropierea de muzică începe cu practicarea ei și nu cu învățarea și scrierea notelor muzicale, care nu reprezintă decât o ilustrare grafică a sunetelor, deci sunt o consecință, nu o premiză. Învățarea muzicii, inclusiv deprinderea de a citi și de a scrie note muzicale, trebuie să derive mereu din experiența muzicală și să izvorască dintr-o apropiere explorativă și experimentală, nu dintr-o inițiere abstractă și teoretică. Muzica, mai ales în prima fază de învățare, nu trebuie separată de alte activități expresive: limbaj, gest, imagine, dans. Aceste activități se asociază și se confruntă, implicând întregul potențial de comunicare: sunet corporal (ca de exemplu bătăi din palme), verbal, vocal și instrumental, gest, mimică. Muzica, dansul și vorbirea sunt corelate de către ritm, care „*nu este o entitate abstractă, ritmul este viața însăși, ritmul acționează și provoacă, este forța care unește limbajul, muzica și mișcarea*”¹⁰⁴, afirmă Orff. Acest concept a reanimat formarea muzicală în grădinițe și școli; când copiii descoperă, inventează, improvizează, compun, experiența lor muzicală este mai intensă și mai profundă. Aceste activități creative completează activitățile de interpretare și de audiție muzicală.

Metoda Orff a fost implementată în instituții de învățământ preșcolar și școlar din întreaga lume fiind aplicată și în educația muzicală din România. Acest fapt se datorează pedagogilor care au promovat principiile educaționale orffiene, cât și compozitorilor români care au asociat în lucrările lor vocile de copii cu mișcarea, jocul muzical și instrumentele de percuție, ca de exemplu, Felicia Donceanu, Myriam Marbe, Anton Zeman, Dan Buciu. Gheorghe Duțică. În peisajul muzical ieșean se remarcă preocuparea față de aplicarea Metodei Orff a conf.univ.dr. Luminița Duțică și a profesorului univ.dr. Gheorghe Duțică, fondatorii formației vocal-instrumentale *Alpha Lirae* (2007). Trăsătura caracteristică a formației *Alpha Lirae* constă în valorificarea instrumentelor de percuție conform Metodei Orff, *Schulwerk*. Acest fapt reprezintă un element de atracție pentru copii datorită diversității timbrale a instrumentelor care le oferă posibilitatea de a-și manifesta bucuria de a face muzică, spontaneitatea și creativitatea prin cântec, joc muzical, improvizație, declamație și mișcare. Adaptarea Metodei Orff specificului național a atras după sine introducerea de instrumente idiofone cu sunet nedeterminat din arealul folcloric românesc ca de exemplu talanga, biciul, morișca, fluierile de apă. Repertoriul formației reprezintă un alt element de interes, atât pentru membrii *Alpha Lirae*, cât și pentru public deoarece conține prelucrări, transcripții, adaptări inedite pentru voci de copii și instrumente de percuție, dar și lucrări originale ale profesorului și compozitorului Gheorghe Duțică. Dintre acestea amintim *Ostinato* pentru

¹⁰⁴ Carl Orff, *Schulwerk, Elementare Musik*, op. cit., p. 17

grup vocal, percuție și pian; *Scene. Trei jocuri polifonice* pentru cor de voci egale, pe versuri populare; *Ecouri de joc*, poem coral pentru două grupuri de voci egale și percuție, pe versuri populare; *Fluturile, Greierele și luna*, ambele pe versuri de Nichita Stănescu și Gheorghe Tomozei. Acest repertoriu a fost valorificat în numeroase concerte, concursuri și festivaluri. De remarcat este obținerea de către formația *Alpha Lirae* a premiului III, la concursul internațional *Deutsches Chorfest* (Frankfurt pe Main, 2012), la categoria *Folklore/World Music*.

Pe lângă efectele culturale și sociale ale metodei pedagogice orffiene, aceasta a dat rezultate terapeutice deosebite, în special în tratarea persoanelor cu handicap. Orff declară, în discursul său de la inaugurarea *Institutului Orff* de la Salzburg (25 octombrie 1963): „*Se poate spune că Schulwerk cu instrumentele sale este utilizat pe scară largă în munca cu orbii, surzii și mușii; în terapia vorbirii, în școli pentru copii retardați mintal, pentru toate formele de nevroză, și ca terapie ocupațională în cele mai variate tipuri de sanatorii. În ultimii ani, multe s-au scris despre Schulwerk atât acasă, cât și în străinătate și este practic citată la fiecare lucrare despre învățământul muzical*”¹⁰⁵.

De aspectul terapeutic al metodei orffiene s-a ocupat în mod special Gertrud Orff-Willert¹⁰⁶, care a aplicat și dezvoltat Muzicoterapia Orff, prin experimentarea acestei forme de terapie de-a lungul a 30 de ani. Munca sa de pionierat a condus la aplicarea Muzicoterapiei Orff în *Centre for Social Paediatrics* pentru copii cu dizabilități de la *Kinderzentrum* în Munich (1970-1984)¹⁰⁷ și la înființarea de centre de formare pentru muzicoterapeuți, întâi la Viena și apoi la Berlin. În 1980, Gertrud Orff a început organizarea de seminarii despre Muzicoterapia Orff la *Akademie für Deutsche Entwicklungs Rehabilitation* din München, afiliată la *Kinderzentrum*, care oferă posibilitatea de instruire a celor care lucrează cu persoanele cu handicap.

Gertrud Orff a preluat principiile și tehnicile didactice creative și spontane ale educației muzicale promovate de Carl Orff la care a adăugat preocuparea pentru stimularea multisenzorială prin intermediul muzicii. Ca și în cazul *Schulwerk*, cele trei forme de exprimare – sunet, mișcare și cuvânt, coexistă. Totodată, improvizația reprezintă un factor central al terapiei și include jocul spontan și producerea muzicii cu rol de a stimula creativitatea. *Instrumentariul Orff* devine un mijloc de interacțiune socială care-l determină pe copil să participe în mod activ la desfășurarea activităților. Astfel instrumentul muzical devine intermediarul dintre copil și terapeut pentru stabilirea unui dialog. Un alt principiu de bază îl reprezintă dezvoltarea acuității simțurilor prin promovarea aspectelor multisenzoriale ale muzicii. Stimularea senzorială este realizată de către însuși copilul participant prin explorarea instrumentariului, în acest proces având loc o triplă activare senzorială: tactilă, optică și acustică. Activitățile nu sunt limitate la producerea sunetelor pe cale tradițională, ci evenimentele sonore sunt realizate prin metode neconvenționale, ca de exemplu percutarea unei tobe

¹⁰⁵ Carl Orff, *Past and future*, op. cit., p. 8

¹⁰⁶ Soția lui Carl Orff în perioada 1939-1953

¹⁰⁷ La cererea prof.dr. Theodor Hellbrügge, care a dat denumit acest tip de terapie Muzicoterpia Orff

prin aruncarea pe suprafața sa elastică a unor bile. Mișcarea generată de către ritmul muzical stimulează capacitățile motorii declanșând gesturi, mimică, imitație motorie care dezvoltă puterea de decizie și autonomia motorie contribuind la ameliorarea deficitului motor de origine cerebrală (ca de exemplu tetraplegia, tetrapareză)¹⁰⁸. Muzicoterapia Orff propune jocuri muzicale cu ajutorul cărora inițiază mișcări care să îmbunătățească și să sporească echilibrul și dorința de mișcare. Muzica este produsă spontan utilizând ritmurile naturale ale mișcării și vorbirii. Acest tip de terapie, ca și metoda din care s-a dezvoltat, nu necesită un antrenament sofisticat, dar reprezintă o experiență personală intensă cu numeroase implicații benefice¹⁰⁹.

Conceptele pedagogice orffiene au fost aplicate pe baza experienței lui Gertrud Orff în activitatea sa de recuperare a copiilor cu probleme de dezvoltare și cu diferite forme de handicap. Muzicoterapia Orff este în prezent utilizată în numeroase instituții, școli și centre de îngrijire unde copiii cu dizabilități sunt educați, îngrijiți și tratați prin intermediul muzicii, terapia continuând și la vârsta adultă.

Referințe bibliografice

1. Blanc Cincia, (2005), *From the voice that hurts to the discovery of song*, Music Therapy Today. A quarterly journal of studies in music and music therapy, Vol. 6, Issue 4, November, pp. 736-756
2. Niedermaier Astrid, (1999), *Educația muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu.
3. Orff Carl, (1973), *Orff Schulwerk, Past and future*, American Orff-Schulwerk Association, Cleveland
4. Orff Carl, (1976), *Schulwerk. Elementare Musik*, Hans Schneider, Tutzing, 1976
5. Orff Gertrud, (1982), *Muzicoterapia-Orff*, Citadella Editrice, Assisi
6. Rudolf Nykrin, (1995), *Orff-Schulwerk – Blicke in das Kaleidoskop*, Orff Schulwerk-Informationen, No. 55, Sommer, Salzburg, pp. 7-18
7. Sârbu Cristina, (2009), *Carl Orff*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
8. Vasile Vasile, (2004), *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București
9. Voigt Melanie, (2003), *Orff Music Therapy*, Voices: A World Forum for Music Therapy, Vol. 3, No. 3, <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/134/110>

Abstract: *The Orff Method belongs to the composer, conductor and music educator Carl Orff. His artistic experience and the one from the field of music education gave rise to the pedagogical-musical methodology based on the unity of music, movement, dance and speech, a method that subsequently spread around the world, known as the Schulwerk. The therapeutic aspect of the orffiene method dealt specifically Gertrud Orff-Willert, who applied and developed the Orff Music Therapy, by experimenting with it for over thirty years. Gertrud*

¹⁰⁸ Gertrud Orff, *Muzicoterapia-Orff*, Citadella Editrice, Assisi, 1982, p. 84

¹⁰⁹ Cincia Blanc, *From the voice that hurts to the discovery of song*, Music Therapy Today, a quarterly journal of studies in music and music therapy, University of Jyväskylä, Finland, 16-20 June, 2004, p. 740

Orff took over the creative teaching principles and techniques of musical education promoted by Carl Orff to which he added the concern for multi-sensory stimulation through music.

Key words: Music Education, The Orff Schulwerk, music for children, Orff instrumentarium, Orff Music Therapy, Gertrud Orff-Willert, Kinderzentrum München

The Orff Method belongs to the German composer, conductor and music educator Carl Orff (1895-1982). It is well known to the public due to the cantata *Carmina Burana* (1937), part of triptych *Trionfi*, along with *Catulli Carmina* (1943) and *Trionfo di Afrodite* (1953).



Fig. 1 Carl Orff (1898)

Carl Orff was never eager to talk officially about his life and for this reason his biographical data are often inaccurate. Orff, baptized Carl Heinrich Maria, was born in Munich, in a family that had shared musical interests. His father, Heinrich Orff, an officer, played the piano, the viola and the contrabass, while his regiment's brass band often played pieces composed by his son. His mother, Paula (nee Koestler), a pianist herself¹¹⁰, early recognized her son's musical talent and encouraged him, so that little Orff started taking piano lessons at the age of 5 and later was taught to play the organ and the cello. Since he had transformed the piano into a percussion instrument by hitting the keys with a meat tenderizer, his parents bought him a drum (Fig. 1), a glockenspiel and a harmonica which he will make into a small orchestra¹¹¹. His ingenuity manifested itself in the creation of small musical pieces, stories and theatre plays for a puppet theatre, which he also made himself. As in Émile Jaques-Dalcroze's case¹¹², the musical education he received within the family will have significant echoes in the development of his educational methods.

Orff study at the *Ludwigs Gymnasium* in Munich (1905-1907), at the *Wittelsbacher Gymnasium* (1907-1912) where he played in the school orchestra at cello and percussion, then at *Akademie der Tonkunst* (1912-1914), which follows the course of composition with Anton Beer-Waldbrunn. At the same time searches and deepens, on their own musical language of Claude Debussy, Arnold Schoenberg and reveals the aesthetic ideals of the group of expressionists artists *Der Blaue Reiter*. Holds the position of Kapellmeister at the *Munich Kammerspiele* (1915-1917), then at the *Mannheim Nationaltheater* and the *Darmstadt Hoftheater* (1918). He returns to Munich in 1919 to continue his musical education and studies with composer Heinrich Kaminski (1920-1921).

Carl Orff is fascinated by the music of the 16th and 17th centuries, whose scores he studies, adapts; he also prepares a number of pieces in a new setting, among which the opera *Orfeu* and *Arianna* by Claudio Monteverdi and *Lukas Passion* by J. S. Bach. His compositions reveal the influence of pre-classical and

¹¹⁰ Paula Orff's piano teacher, was Josef Giehl, Liszt's student

¹¹¹ Cristina Sârbu, *Carl Orff*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009, pp. 13-14

¹¹² Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) was a Swiss music teacher and composer who originated the eurhythmics system of musical instruction known as the Dalcroze Eurhythmics or The Dalcroze Method

classical music and that of the novel contemporary neo-classical trends. His pieces are characterized by a rhythmic persistence, *ostinato*, revealed in the prevailing use of percussion instruments and a strong and chanted declamation; the presence of these elements resulted in a wide spread of his pieces. “*Being conversant with all the new trends in composition that emerged at the turn of the century, Orff was not fascinated by sterile fatuous or constructivistic experiments. On the contrary, he tried with all his creative force to restore music to the human expressiveness it was in danger of losing*”¹¹³.

At the beginning of the 20th century, Europe is under the influence of the novel artistic manifestations linked to corporeality, therefore many institutions for musical rhythmic and physical education appear, which popularize collective expressive activities. The success of the Dalcroze method resulted in the creation of dance and gymnastics schools that favoured the rhythmic element; this attracted Orff’s attention and interest. Thus, he becomes interested in education related issues and in Munich, together with Dorothee Günther, lays the foundation of *Güntherschule* (1924), a gymnastics school based on Dalcroze’s educational principles. Here he applied and developed his own pedagogical theories. Here Orff has implemented and developed his pedagogical theories. As a musical director, he was responsible for the music education students and his stated objective was to regenerate music from movement. “*I combined everything I knew as fast as I could; we wanted to improvise simultaneously both dance and music*”¹¹⁴. Thus, his experience gave rise to the pedagogical-musical methodology based on the unity of music, dance and word, a method that subsequently spread around the world, known as the *Schulwerk*. The term *Schulwerk* was created by Orff as the result of two German words: *schul* meaning *school*, *scholar* and *werk* meaning *opera*, *work*; the result names *pedagogical work*. During Günther’s discussions with Orff, appeared and took shape the idea of an elementary music education, to address the general musical education and which would integrate elements of language, movement and dance. Orff defines thus the elementary music: “*It is never music alone; it is bound together with movement, dance and speech; it is a music that one must make himself, into which one is drawn in not as listener, but as participant. It is unsophisticated, knows no large forms or grand structures; instead it consists of small series forms, ostinatos, and small rondo forms. Elemental music is near the earth, natural, physical, to be learned and experienced by everyone, suitable to the child*”¹¹⁵. In this respect, Orff’s music for children is appropriate for their age, easily understood and learned, composed of repetitive cells, easy to replicate, in order to stimulate their innate musical sensitivity and to manifest itself in a global form, expressed by vocal and instrumental interpretation, and through dance. For this purpose, Orff instruments gathered a series of rhythmic, simple, medieval instruments, native and of exotic provenance, some borrowed

¹¹³ Astrid Niedermaier, *Educația muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu, 1999, p. 15

¹¹⁴ Cristina Sârbu, op. cit., p. 48

¹¹⁵ Carl Orff, *Orff Schulwerk, Past and future*, American Orff-Schulwerk Association, Cleveland, 1973, p. 5

from jazz instrumentation, which he completed with percussion instruments designed by himself, in order to obtain unique timbre combinations.

The first rudimentary instrument at hand in the set of rhythmical instruments used by Orff is the body and the sound gestures it produces. The resonating body parts are activated through clapping the palms, clicking the fingers, stamping the feet. Such gestures are instinctive and can translate into a physical experience the rhythmical impulse of a motor nature controlled by the brain activity. Orff's ideas were applied by Karl Maendler, a piano maker famous for his harpsichord, who was assisted by violin maker Klaus Becker-Ehmck; thus, they created new instruments and also some medieval or exotic instruments were reconstructed. All these instruments are called *Orff instrumentarium*. The main musical instruments that make *Orff instrumentarium*:

Tuned percussion: tone bar instruments – Soprano and Alto Glockenspiel, Soprano, Alto and Bass Xylophone, Metallophone; tone bars; Membranophones: timpani, small timpani (*kleine Tanzpauken*), Tunable drums (*stimmbare Trommeln*); glass instruments: glasses.

Untuned percussion: Wood percussions instruments – wood block, Castanets, claves, temple blocks, guiro, maracas, wooden agogo; metal instruments: cymbals, triangle, bells, agogo, cabasa; Membranophones: snare drum and bass drum, hand drum (*Handtrommeln*), double drums, chinese hand drum (*Faßtrommel*), double-headed cylindrical drum (*Doppelfell*), frame drum (*Rahmentrommel*), chinese tom-tom, Tambourine; musical pseudo-instruments: coconuts, containers filled with seeds, sand, stones, bracelets and necklaces made of shells, snail shells, stones, dried fruit (located at the neck, wrists and feet).

In order to create an independent musical ensemble, Orff assigned the basso continuo function to the timpani and to the tone bar instruments at the lowest pitched to which various melodic instruments were added: string instruments – viola da gamba, violin, cello, contrabass; plucked string instruments – guitar and lute; wind instruments – blockflöte. As it was strongly promoted by Orff and since performance could follow minimal training, starting with kindergarten, the *blockflöte* became widely used in musical education.

After deciding on the instruments used and the musical practice at *Güntherschule*, the characteristic features of his method are outlined: they are rhythmic speech, singing, dancing and the instruments as teaching aids. Reciting and chanting before learning the actual melodies, repeating them depending on the various types of emotions, represents the essence of rhythmic speech which is so typical of Orff's compositions. The speaking choir, drawing its sources from the ancient theatre, that much of Orff's expressiveness relies on, was also an influence on his pedagogical activity. The characteristic feature of Orff's musical experiments, instrumental and vocal, is the technique of improvisation. By using musical instruments in his method, Orff aimed at developing the technical capacity for improvisation in young people, so they can express themselves as spontaneously and personally as possible.



Fig. 2 Orff teaching children all over the world according to his method, *Schulwerk*

The first edition of the Orff method, issued in collaboration with Gunild Keetman, Hans Bergese and Wilhelm Twittenhoff, appeared in 1932-1935. The piece was made public under the title *Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung*¹¹⁶, and it was a teaching material of great richness in terms of melody and colour; it consisted of 14 collections of rhythm and melody exercises for various percussion instruments and blockflöte (Fig. 2).

The experience of the series of radio broadcast programs with the title *Kinder* and Gunild Keetman, and of the lessons for children led to the creation of a new form of the *Schulwerk* model, which he presented in his five volume work *Musik für Kinder* (1950-1954); this was a collection of speech rhythm, melody and improvisation exercises. “*The musical pieces are created following the pattern of folk songs and old music [...] they were generally very simple and easy to learn and perform; they were accompanied by rhythmical movements of the body, dance pantomime, games of the types included in children’s folklore, counting games, riddles, comic and satirical songs. They are devised and conceived of as models to be completed, developed, created by children, they were meant to find original solutions for the accompaniment*”¹¹⁷. *Musik für Kinder* was called the little Carmina Burana on account of the beauty and virtuosity of the musical and rhythmic examples. The volumes were reedited and published in the USA, Canada, Brazil, Bolivia, Sweden, Netherlands, Denmark, England, Portugal, Spain, France, Italy, Switzerland, Czechoslovakia, Estonia, Greece, Ghana, Japan, Korea, Taiwan. Between 1962-1966, Orff traveled to Japan, Canada, Portugal, Egypt, Senegal to promote his pedagogical method, *Schulwerk*.



Fig. 3 Carl Orff with his daughter, Godela

The examples in *Schulwerk* – speech rhythm, melody and improvisation exercises – were recorded on ten CDs under the title of *Musica Poetica* between the years 1963-1975, under the composer’s direction. Orff’s daughter participated in the recording sessions, also actress Godela Orff-Büchtemann (nee in 1921) (Fig. 3), who performed the spoken parts of the pieces. She also took part in the series of radio broadcasts *Kinder machen Musik* and in the 18 TV episodes *Musik für Kinder*, along with Gunild Keetman. „*After having written the five volumes of Schulwerk, made two gramophone records and one film, I thought I would be*

¹¹⁶ Rudolf Nykrin, *Orff-Schulwerk – Blicke in das Kaleidoskop*, Orff Schulwerk-Informationen, No. 55, Salzburg, Sommer 1995, p. 7

¹¹⁷ Vasile Vasile, *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București, 2004, p. 48

*able to consider my educational work completed. But the continuous spread of Schulwerk, the editing of new editions, and the additions of new aspects, such as the medical one, brought me incessant, unforeseen work*¹¹⁸.

Orff developed a real philosophy on music for children, starting from the belief that music is the result of a natural continuation of speech, rhythm and movement. In his view, music is learned by practicing it, specifically translating their own will to live physically and emotionally, so that it contributes to the training and overall development of the individual. The understanding of the method emerges from understanding the various elements: gestures, movement, dance, chanting, vocalizing, the use of musical instruments (*Orff Instrumentarium*), drama, performance.

Since some of the principles that Orff relies on: rhythm, body movements, improvisation, can also be found in the system devised by Dalcroze, the German composer is considered the continuator of the French pedagogue's idea, which he adapts to the new requirements specific of the 40s. Orff intended a more in-depth investigation of the relation between music and movement, as depending more on a rhythmic expressive relation, relying mainly on body movement and mimic, but organized around a musical education. While Dalcroze united the rhythmic elements per se with body movement, a reason for which his method was immediately used in the dance and rhythmical gymnastics schools, Orff develops the rhythm autonomously with the aid of percussion instruments that perform the function of continuous support. Percussion is joined by melodic instruments, whose function is improvisational, a function which in the Dalcroze method was only attributed to the piano. Orff sees the musical performance and the didactics of music not only as a stimulus for motor expression, or simply as an essential relation between music and movement, as was the case of rhythmic education, but rather as a pre-existing relation between music, movement, voice and instrument. The role of the educator is that of suggesting, activating and stimulating each child's individual intuitive experience. Becoming familiar with music begins with practicing it rather than with learning musical notation, which is only a graphic illustration of the sounds, being therefore a consequence, not a premise of the process. Learning music, reading and writing scores included, should always derive from an exploratory and experimental intimacy with music and not from an abstract theoretical initiation. In the first stages especially, music should not be separated from other expressive activities such as language, gesture, image, dance. These activities associate and complement each other and involve the whole communicative potential: corporeal sounds (such as clapping), verbal, vocal and instrumental, gestures, mimicry. Music, dance and speech are correlated by the rhythm who *"is no abstract concept, it is life itself. Rhythm is active and produces effects, it is the unifying power of language, music and movement"*¹¹⁹, affirm Orff. This concept invigorated musical education at kindergarten and school level; when children discover, invent,

¹¹⁸ Carl Orff, *Orff Schulwerk, Past and future*, op. cit., p. 8

¹¹⁹ Carl Orff, *Schulwerk, Elementare Musik*, Hans Schneider, Tutzing, 1976, p. 17

improvise, compose, their musical experience is deeper and more intense. Such creative activities complement interpretation exercises and musical audition.

The Orff method, which was implemented in preschool and school education institutions worldwide, also found its application in music education in Romania. This is due to teachers who promoted Orff's educational principles and to the Romanian composers who associated in their works the voices of children with movement, musical game and percussion instruments, such as Felicia Donceanu, Myriam Marbe, Anton Zeman, Dan Buciu. Gheorghe Duțică. In the musical landscape of Iasi, it is notable the interest in the application of the Orff method of Prof. PhD. Luminița Duțică and Prof. PhD. Gheorghe Duțică, founders of the vocal-instrumental ensemble Alpha Lirae (2007). The characteristic feature of the Alpha Lirae ensemble is the use of the percussion instruments according to the Orff method, Schulwerk. This is a key attraction for children because of the differences in timbre of the instruments that enables them to express the joy of making music, spontaneity and creativity through song, musical game, improvisation, declamation and movement. A consequence of adapting Orff's method to national specificity was the introduction of idiophone instruments with unpitched sound that exist in the Romanian musical folklore: the cow bell, the whip, the clapper, the water whistles. The repertoire of the ensemble is another element of interest, both for the members of Alpha Lirae, and for the public, because it contains unique adaptations to children's voices and percussion instruments, as well as original works of the composer Gheorghe Duțică. Among them we mention *Ostinato* for vocal group, percussion and piano; *Scene. Trei jocuri polifonice (Scene. Three polyphonic games)* for choirs of equal voices by popular lyrics; *Ecouri de joc (Game echoes)*, coral poem for two choirs of equal voices and percussion instruments by popular lyrics; *Fluturele (Butterfly)*, *Greierele și luna (Cricket and the moon)*, both on poems by George Tomozei and Nichita Stănescu. This repertoire has been used in various concerts, festivals and contests. Remarkable is the prize III obtained by Alpha Lirae at the International Choir Competition *Deutsches Chorfest* (Frankfurt am Main, Germany, 2012), category Folklore/World Music.

Besides the cultural and social effects of Orff's pedagogical method, it has also showed special therapeutical results in treating handicapped people. In his inaugural speech occasioned by the opening of the Orff institute at Salzburg (25 October 1963), the composer claimed that: "*It can only be said that Schulwerk with its instruments is being widely used in work with the blind, the deaf and the dumb; in speech therapy, in schools for mentally-retarded children, for all forms of neurosis, and as an occupational therapy in the most varied kinds of sanatoriums. In recent years much has been written about Schulwerk both at home and abroad, and it is cited in practically every educational work concerned with music*"¹²⁰.

The therapeutic aspect of the orffiene method dealt specifically Gertrud Orff-Willert, who applied and developed the Orff Music Therapy, by experimenting

¹²⁰ Carl Orff, *Past and future*, op. cit., p. 8

it for 30 years. His pioneering work led to the application of the Orff music therapy at the Centre for Social Paediatrics for children with disabilities at the Kinderzentrum in Munich (1970-1984)¹²¹ and the creation of training centres for musical therapists, first at Viena and then at Berlin. In 1980, Gertrud Orff initiated workshops on the Orff music therapy at the *Akademie für Deutsche Entwicklungs Rehabilitation* in München, affiliated to *Kinderzentrum*, which offers training to those who work with handicapped people. Gertrud Orff took over the creative and spontaneous teaching principles and techniques of musical education promoted by Orff to which he added the concern for multi-sensory stimulation through music. As with *Schulwerk*, the three forms of expression – sound, movement and word, coexist.

At the same time, improvisation represents a central factor of the therapy and includes spontaneous games and the production of music to stimulate creativity. *Orff Instrumentarium* becomes a favourable environment for social interaction which determines the child to participate actively in the activities. Thus, the musical instrument becomes the agent intermediating between the child and the therapist in facilitating the dialogue. Another basic principle is the development of sense acuity by promoting the multi-sensory aspects of music. Sensory stimulation is achieved by the child itself when exploring the *instrumentarium*, a process in which threefold sense stimulation is achieved: tactile, visual and acoustic. Activities are not limited to the traditional production of sounds, the sound events are created unconventionally as well, for instance percussion results are created by throwing small balls on the elastic surface of a drum. The movement generated by the rhythm stimulates the motive capabilities, triggering gestures, mimic, motion imitation, which in turn enhance decision making and develop motive autonomy and contribute to decreasing motive deficit of cerebral cause (such as quadriplegia, tetraparesis)¹²². The Orff Music Therapy proposes musical games that trigger movements meant to improve and enhance balance and the desire to move. Music is produced spontaneously using the natural rhythms of speech and movement. This therapy, as well as the method that lies at the basis of its creation, is adapted to each person's needs and represents an intense personal experience with many beneficial consequences¹²³.

Orff's pedagogical concepts were applied on the basis of Gertrud Orff's experience in his activity of recovering children with development deficiencies and with various degrees of handicap. Orff Music Therapy is currently used in many institutions, schools and care centres where children with disabilities are cared for and treated using music; the therapy continues in the adult age.

¹²¹ on Professor Theodor Hellbrügge request, who also named this type of therapy Orff Music Therapy

¹²² Gertrud Orff, *Musicoterapia-Orff*, Citadella Editrice, Assisi, 1982, p. 84

¹²³ Cincia Blanc, *From the voice that hurts to the discovery of song*, Music Therapy Today. A quarterly journal of studies in music and music therapy, Vol. 6, Issue 4, November 2005, p. 740

References

1. Blanc Cincia, (2005), *From the voice that hurts to the discovery of song*, Music Therapy Today. A quarterly journal of studies in music and music therapy, Vol. 6, Issue 4, November, pp. 736-75
2. Niedermaier Astrid, (1999), *Educația muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu
3. Orff Carl, (1973), *Orff Schulwerk, Past and future*, American Orff-Schulwerk Association, Cleveland
4. Orff Carl, (1976), *Schulwerk. Elementare Musik*, Hans Schneider, Tutzing, 1976
5. Orff Gertrud, (1982), *Musicoterapia-Orff*, Citadella Editrice, Assisi
6. Rudolf Nykrin, (1995), *Orff-Schulwerk – Blicke in das Kaleidoskop*, Orff Schulwerk-Informationen, No. 55, Sommer, Salzburg, pp. 7-18
7. Sârbu Cristina, (2009), *Carl Orff*, Editura Didactică și Pedagogică, București
8. Vasile Vasile, (2004), *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București
9. Voigt Melanie, (2003), *Orff Music Therapy*, Voices: A World Forum for Music Therapy, Vol. 3, No. 3, <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/134/110>

10. OPERA PENTRU COPII POVESTEA MICULUI PAN THE CHILDREN'S OPERA PETER PAN'S STORY

Daniela Mihaela Ciocoiu¹²⁴

Rezumat: *Lumea poveștilor este un tărâm feeric, unde binele învinge de fiecare dată. Povestea micului Pan ne poartă într-o lume mirifică, în care găsim cele mai ascunse înțelesuri atunci când suntem mici, și în care căutăm să ne refugiem atunci când suntem mari. Este o operă ce transmite emoție, dar și bucuria copilăriei, a jocului și a fanteziei.*

Cuvinte cheie: *Opera, copii, Peter Pan, educație, personaje*

Opera *Povestea micului Pan* se dovedește a fi o creație de valoare, ce transmite adevărul artistic și puterea de fascinație asupra spectatorilor. Muzica antrenantă, accesibilă se face cu mare ușurință plăcută copiilor, un factor important reprezentându-l și libretul, textul lui Eugen Rotaru nefiind „traducerea sau adaptarea, ci prelucrarea scrierii lui James Matthew Barrie *Peter Pan* apărut în 1904 (...) preluând ideea „băiatului care nu vrea să crească mare” (pentru a-și păstra ingenuitatea, dragostea de viață, neconformismul, încrederea în bine, capacitatea de însușire a realității într-o modalitate eminentă și întotdeauna umană) reușind să ne transmită fiorul și înariparea proprii personajului căruia englezii i-au înălțat o statuie în parcul Kensington”¹²⁵. Astfel, Peter Pan îi învață pe copii să-și păstreze copilăria și să se bucure de ea, să zboare cu puterea gândului și a bucuriei de a fi copil. Cei trei copii ai familiei Darling zboară într-o lume mirifică, a bucuriei și a jocului, unde copiii fără de seamă sunt adoptați de o fetiță de vârsta lor, luându-și rolul de mamă, care le va spune povești, îi va mângâia și le va cânta cântece de leagăn. Când se vor întoarce acasă, din vis, vor avea mai multă bucurie și vor crește cu mai multă încredere în puterile lor. Vor ști să fie cuminiți, dar și îndrăzneți, vor ști că în viață totul e posibil, când se vrea și se crede în ea cu putere.

Povestea micului Pan ne propune o incursiune în muzica dedicată copiilor, compozitorul Laurențiu Profeta creând nu doar o operă pentru cei mici, ci și o muzică pentru film animat. Oferind libertatea de a fi pusă în scenă atât în variantă instrumentală redusă, cât și într-o formă sonoră mult mai complexă – orchestrală, opera este structurată în trei acte care delimitează spații dramaturgice distincte, acestea fiind reprezentate sonor prin anumite elemente specifice. Fiecare dintre cele trei acte sunt împărțite în numere ce urmăresc evoluția cronologică a subiectului operei, momentele muzicale fiind întrerupte de dialogurile vorbite ale personajelor ce dinamizează acțiunea. Astfel, nu putem vorbi de o operă în adevăratul sens al cuvântului, ci mai degrabă de o operă pentru copii.

¹²⁴ Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, Profesor de canto – Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest, email: daniela.ciocoiu@gmail.com

¹²⁵ Petre Codreanu – *Cronica Operei Naționale Române București*, Revista *Teatrul*, Nr. 12 (anul XXIX), decembrie 1984. p.71

Ansamblul muzical care construiește desfășurarea scenică include soliști și cor pentru voci egale de copii, alături de acompaniamentul, de preferință, orchestral. Compozitorul notează în manuscris câteva observații cu privire la instrumentele care alcătuiesc orchestra, propunând o formație instrumentală redusă: trei viori prime și trei viori secunde, două viole, două violoncele, un contrabas, alături de un flaut, două trompete în *do*, un trombon în *do*, harpă, pian și o suită întreagă de instrumente de percuție (doi timpani, vibrofon, marimbafon, *glockenspiel*, *tamburo piccolo*, *gran cassa* și *fuss cinel*, *piatto suspeso*, gong, tringlu, două *tom-tom*-uri, două *bongos* și tamburină), alături de orgă electronică sau sintetizator și *armonium*. Dispunerea instrumentelor este doar la nivel de propunere, autorul oferind un număr minim și maxim de instrumente care pot fi utilizate pentru acompaniament. Una dintre observațiile înscrise în partitură este faptul că pianul a fost utilizat ca instrument solist, de aceea, indiferent dacă acesta este folosit în varianta reducăției sau în formă orchestrală completă, instrumentul trebuie amplasat astfel încât să poată fi întotdeauna auzit în prim plan.

Din punct de vedere structural, cele trei acte au dimensiuni diverse, primul fiind alcătuit din nouă numere muzicale, în timp ce actul secund este cel mai amplu ca întindere – douăsprezece numere, în contrast față de acesta fiind ultimul act cu doar șapte segmente muzicale. Această diferențiere se datorează formei în care a fost gândită dramaturgia subiectului. În acest sens, primul act are rol liminar, dezvăluind protagoniștii acestei istorioare: soții Darling alături de trei cei copii – John, Michael și Wendy, împreună cu cățelușa Nana. Spre finalul actului își face apariția și eroul principal – Peter Pan. Actul secund ne transpune într-un spațiu magic cu pirați și animale vorbitoare, în timp ce actul final aduce sfârșitul fericit al luptei dintre bine și rău și revenirea copiilor alături de părinți.

Operele pentru copii trebuie să captiveze, să nu-i plictisească pe micuți și să-i țină de la începutul spectacolului până la sfârșit interesați și captivați. Acest lucru se poate realiza printr-o regie cât mai dinamică, decoruri atractive, expresivitatea interpreților, costume vii colorate și lumini nuanțate. Un alt aspect foarte important este să nu existe „timpuri morți” care să dea ocazia micuților să iasă din atmosfera de spectacol și să se plictisească. Jocul actoricesc al interpreților trebuie să reprezinte trăirea reală a personajelor. Pentru realizarea acestui lucru se studiază și analizează foarte bine rolul pentru ca interpretul să se identifice cu personajul, însușind trăsăturile de caracter ale acestuia și exprimând realitatea situațiilor. Interpreții care joacă rolul unui copil trebuie să-și adapteze vocea la impostăția specifică vocilor celor mici, să observe și să transmită exact atitudinea, gesturile și mimica copiilor.

Opera *Povestea micului Pan* începe în camera celor trei copii, unde se petrece acțiunea actelor I și III, o încăpere viu colorată, plină de jucării, cărți de povești, creioane colorate, precum mai toate camerele micuților. Corul s-a integrat în decorul scenei cu ajutorul costumelor specifice vârstei și al machiajului sugestiv. Interpretarea acestora în primul moment muzical trebuie făcută suplu, respectând nuanțele partiturii pentru a transmite frumusețea și

mesajul textului, cu voci calde, angelice ce nu acoperă solistul, fiind doar un acompaniament la mesajul povestitorului. Muzica corului este însoțită de mișcări scenice, gesturi sugestive ce ajută publicul la înțelegerea mesajului dramaturgic.

La finalul Prologului, ne sunt prezentate de către povestitor personajele, moment în care apar cei trei copii prezentându-se cu ajutorul declamațiilor exclamative vesele, fiecare în moduri diferite: John salutând marinărește, Michael la fel, însă silabisind, iar Wendy cu o reverență, urmată de strigătul de bucurie al corului pentru începerea poveștii. Exclamațiile interpreților vor fi redade cât mai natural, real, exact ca exclamațiile unor copii. Câțelușa Nana ce apare imediat în prim plan, va avea un costum și machiaj cât mai realist, gesturi și atitudine de câțel, ce au fost studiate cu atenție și redade scenic cu un lătrat incisiv și vesel, arătând dragostea pentru copii. Stăpânii își iubesc animalul de companie, cântând și imitând mișcările acestuia, diferite de la o strofă la alta, scena fiind plină de umor, culoare și dinamism. La redarea prozei, tatăl va avea un ton hotărât, impunător, iar mama voce caldă, blândă mereu surâzătoare și iubitoare. Momentul muzical *În fața copiilor* va fi cântat cu sprijinul coloanei de aer, articulația și atacurile corului făcându-se precis, sprijinindu-se pe text și subliniind mesajul transmis de copiii supărați pe părinți că nu știu să-și ascundă neînțelegerile. Se va apela la gesturi și mișcări scenice care să întregescă momentul, împletind muzica cu textul. Pentru redarea prozei de către copiii familiei Darling se va apela la emisia și vocea specifică copiilor, cântăreții trebuind să dea dovadă de inteligență și talent actoricesc. Episoadele amuzante se vor accentua atât prin tonul vocii, cât și prin acțiunile regizorale.

Personajele pot fi și travesti, cu indicația că acestea trebuie să redea exact culoarea vocii specifică rolului, atitudinile și comportamentul. Peter Pan, băiețelul care nu vrea să crească mare, este singurul interpret copil ce trebuie să îndeplinească calități teatrale, dar și vocale: să păstreze puritatea vocalelor ca rezultat al unei emisiuni corecte, să dobândească rotunjime și culoare artistică. Pentru acest rol compozitorul a apelat la melodii simple, dar pe o țesătură destul de înalță pentru copii, scoțând în evidență vocea cristalină, curată și melodioasă. Deși rolul lui Pan nu este foarte accesibil, acesta trebuind să dea dovadă de o memorie muzicală și literară foarte bună, copilul interpret va trebui să aibă o vârstă de maxim nouă, zece ani și trăsături artistice și corporale specifice rolului. Opusul său, căpitanul Hook, va apela la un ton al vocii dur, apăsător, care să scoată în evidență trăsăturile piratului neînfricat și de neînvingător. Interpretul piratului Hook va trebui să aibă o statură impunătoare, voce puternică, pătrunzătoare și talent actoricesc ce va apela la mimica feței, cu privire tăioasă, gesturi bruște, scoțând în evidență răutatea și viclenia acestuia. Apariția căpitanului necesită a fi impunătoare atât prin mișcări regizorale, dar mai ales prin vocea puternică, folosindu-se de timbrul grav al vocii de bas ce iese în evidență în scenele în care apare. Momentele muzicale sunt pline de tensiune, având la bază principiul ca expirația și intonația să fie produse concomitent, cu sprijinul pe coloană de aer și pe textul partiturii. În scena din prima apariție când este supărat și cere răzbunare, se poate folosi și de un strigăt din adâncul ființei

care să transmită răutatea, frica și tirania piratului. Dușmanul său, crocodilul, are o misiune mai grea, aceea de a cânta în patru labe cu mișcări regizorale care să evidențieze caracterul reptilei atroce. Se va avea în vedere respectarea tehnicii vocale, în condițiile date partitura muzicală punând unele probleme de interpretare. Pentru corectitudinea cântului, în pasajele mai dificile, atenția interpretului va fi îndreptată către realizarea vocală tehnic, cu mai puține mișcări care să-i afecteze execuția.

Opera pentru copii nu pune probleme tehnice deosebite, însă necesită un studiu aprofundat, cu diferențe clare între emisia de copil, cea de adult și pirati. Un interpret inteligent va ști să scoată în evidență trasăturile personajului, trăirile, să transmită adevăr și emoție.

Referințe bibliografice

1. Constantinescu, Gabriela; Caraman-Fotea, Daniela; Constantinescu, Grigore; Sava, Iosif – *Ghid de operă*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București, 1971.
2. Popovici, Doru – *Introducere în opera contemporană*, Editura Facla, Timișoara, 1974.
3. Sava, Iosif și Vartolomei Luminița – *Dicționar de muzică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979.
4. George Sbârcea – *Povestiri din lumea operei*, Editura Ion Creangă, București, 1979.
5. Vancea, Zeno – *Creația muzicală românească – sec. XIX-XX*, vol. II, Editura Muzicală, București, fără an.
6. Codreanu, Petre – *Cronica Operei Naționale Române București*, Revista Teatrul, Nr. 12 (anul XXIX), decembrie 1984.

Această lucrare este elaborată și publicată sub auspiciile Institutului de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română ca parte din proiectul co-finanțat de Uniunea Europeană prin Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 în cadrul proiectului Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale Cod Proiect POSDRU/159/1.5/S/141086.

Abstract: *The world of fairy tales is an enchanted realm where good always wins over evil. Peter Pan's Story takes us to a marvellous world, a world in which the innermost meanings of life are revealed to us as children and to which we seek refuge as grownups. It is an opera which exudes emotion and talks about the joys of childhood, game-playing, and fantasy.*

Key words: *Opera, children, -Peter Pan, education, characters*

The opera *Peter Pan's Story* proves to be a valuable creation, which conveys artistic truths and is able to fascinate the audience. Its engaging yet accessible music is easily endeared by children. An important factor in this respect is the libretto. The text written by Eugen Rotaru is not “a translation nor an adaptation of James Matthew Barrie’s *Peter Pan* - published in 1904 (...) - but a new take on it, which takes over the idea ‘of the boy who wouldn’t grow up’ (in order to

keep his ingenuity, his love of life, his faith in good, his capability of understanding reality in a manner which is fundamentally and always human) and thus manages to convey the thrill and the winged fervour specific to the character to whom the English people devoted a statue in Kensington Park”¹²⁶. Thus, Peter Pan teaches the children to cherish their childhood and enjoy it, to fly on the wings of imagination and childishness. The three Darling children fly into a marvellous world of joy and game-playing, where exceptional children are adopted by a girl of their own age, who takes upon her the role of a mother, telling them stories, comforting them and singing lullabies to them. When they return home from their dream, they will be more joyful and will grow up much more confident in their own strengths. They will know how to behave but also how to be daring. They will know that nothing is impossible in life as long as there is will and strong faith.

Peter Pan’s story is also a walk into children’s music. The composer Laurențiu Profeta created not only an opera for children but also music for an animated cartoon. The opera may be enacted on stage either in a downsized instrumental formula or in a much more complex musical form, with an orchestra, and is structured in three acts which delimit three distinct theatrical areas; the latter are represented by specific musical elements. Each of these acts is divided into several numbers which follow the chronological development of the plot; the musical moments are interrupted by spoken dialogues which make the action more dynamic. Thus, it is not an opera per se but rather a children’s opera.

The musical ensemble which helps in the building of the scenes includes soloists and a children’s choir for equal voices, together with accompaniment, preferably, orchestral. In the manuscript, the composer makes some observations about the instruments that make up the orchestra, suggesting a downsized instrumental formula: three first violins and three second violins, two violas, two cellos, a double bass, together with a flute, two *C* trumpets, a *C* trombone, a harp, a piano, and numerous percussion elements (two timpani, a vibraphone, a marimbaphone, a *glockenspiel*, a *tamburo piccolo*, a *gran cassa* and a *fuss cymbal*, a *piatto sospeso*, a gong, a triangle, two *tom-tom* drums, two *bongos* and a tambourine); alongside these, a keyboard or a synthesiser and a *harmonium*. The disposition of instruments is only a suggestion, as the author provides a minimal and a maximal number of instruments which may be used for accompaniment. One of the observations made on the score is that the piano should be used as a solo instrument; this is why, regardless of whether it is used in the downsized instrumental formula or within the complete orchestra, this instrument should be placed so as to always be heard in the foreground.

From a structural viewpoint, the three acts vary in size; the first is made up of nine musical numbers while the second act is ampler - twelve numbers; in contrast, the last act counts only seven musical numbers. This difference is given

¹²⁶ Petre Codreanu – *Cronica Operei Naționale Române București*, Revista *Teatrul*, Nr. 12 (year XXIX), December 1984.p.71

by the manner in which the plot is developed. In this respect, the first act plays an introductory role, revealing the protagonists of this story: the Darlings and their three children – John, Michael, and Wendy, together with their dog Nana. By the end of this act the main character – Peter Pan – also enters the scene. The second act takes us to a magical place, filled with pirates and talking animals, whereas the final act depicts the happy ending of the fight between good and evil and the children’s return to their parents.

Children’s operas need to captivate, to avoid boring the children in the audience, and to keep them interested and captivated from the beginning to the end of the show. A directing strategy as dynamic as possible, attractive pieces of scenery, the performers’ expressiveness, lively coloured costumes and nuanced lights may help in this respect. It is also very important to avoid “idle moments”, which could potentially let the children in the audience escape the world of the show and get bored. The singers’ acting should convey the characters’ true feelings. In order to do so, the role should be studied and analysed in depth, so that the performer be able to identify with the character, acquiring the latter’s personality traits and expressing the reality of situations. The performers who play children’s parts should adapt their voices to the pitch specific to children’s voices, to observe and to transmit precisely the attitude, the gestures, and the facial expressions of children.

The opera *Peter Pan’s Story* starts in the room of the three Darlings - where all the action in the first and third acts takes place - a lively coloured room, full of toys, story books, coloured pencils - as all children’s rooms are. The choir is integrated into the scene’s scenery with the help of age-appropriate costumes and suggestive make-up. Their interpretation during the first musical moment should be supple, respecting the nuances of the score in order to convey the beauty and the message of the text, with warm, angelical voices, which should not cover the soloist, serving as a mere accompaniment to the storyteller’s message. The choir’s singing is accompanied by suggestive movements and gestures, which help the audience understand the plot and the message of the play.

At the end of the Prologue, the characters are introduced by the storyteller, and the three children enter the scene, introducing themselves through joyful declamations, each in their own way: John with a sailor’s salute, Michael, doing the same but syllabifying it, and Wendy with a reverence, followed by the choir’s joyful cheers, which mark the beginning of the story. The performer’s exclamations should be as natural as possible, reproducing actual child exclamations as faithfully as possible. Soon after, Nana the dog walks to the foreground; she will be dressed and face-painted as realistically as possible, reproducing the movements and the attitude of a dog, carefully studied beforehand and rendered on stage by happy and expressive barking, showing her love for the children. The owners love their pet, singing and imitating her movements, which vary from a verse to the next. The scene is humorous, full of colour and dynamism. When playing his part, the father should adopt a determined and imposing tone, whereas the mother should use a soft pitch and

show herself always smiling and loving. The musical moment *Before the children* will be sung with the help of air columns, the choir's articulations and attacks will be precise, leaning on the text and highlighting the message sent by the children who are angry at their parents because they are unable to hide their quarrels. The performers' movements and gestures will enhance this moment, combining music and text. When playing their parts, the Darling children should use the emission and the pitch specific to children, so the singers should make prove of intelligence and acting talent. Funny moments will be highlighted by the pitch used as well as by directing elements.

The characters may be transvestite, with the mention that the performers should nevertheless render faithfully the characters' pitch, attitudes, and behaviour. Peter Pan, the boy who wouldn't grow up, is the only child performer who should show theatrical as well as vocal qualities: to keep the purity of vowels as a result of correct emission, to acquire roundness and artistic colour. For this role, the composer created simple melodies, but the supporting scaffolding is rather high-pitched for children, highlighting the performer's crystal-clear, melodious voice. Although the role of Pan is not an easy one, the child singer should have very good musical and literary memorizing skills, should be nine or ten years old, and show the artistic and body traits specific to the role. His opponent, Captain Hook, will use a tougher pitch, which should emphasise the traits of a brave and unbeatable pirate. The singer playing Hook the pirate should be tall and imposing, have a powerful, penetrating voice and acting talent; he should be expressive, glare a lot, make use of sudden movements, all of them designed to highlight his malice and shrewdness. The captain's entrance needs to be imposing, both through movements and, especially, through his powerful voice, taking advantage of the low pitch of the bass voice which is particularly highlighted in the scenes in which he participates. Musical moments are filled with tension, being based on the principle that exhalation and intonation should happen simultaneously, with air-column and score support. In his first scene, when he is angry and demands revenge, he may also scream from the bottom of his heart, showing his malice and the pirate's terror and tyranny. His enemy, the crocodile, has an even harder task. He should sing standing on all fours, using movements that highlight the nature of an atrocious reptile. Vocal techniques should be carefully respected, especially as the score may pose some interpreting problems. In order to sing correctly, during the most difficult moments, the performer's attention should focus on vocal technique, reducing body movement, which could have an impact on execution.

This children's opera does not raise special technical difficulties, but it needs to be studied with care, respecting the differences between child, adult, and pirate emission and pitches. An intelligent singer will know how to emphasize the character's traits, feelings, and to convey truths and emotions.

References

1. Constantinescu, Gabriela; Caraman-Fotea, Daniela; Constantinescu, Grigore; Sava, Iosif – *Ghid de operă*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București, 1971
2. Popovici, Doru – *Introducere în opera contemporană*, Editura Facla, Timișoara, 1974
3. Sava, Iosif and Vartolomei Luminița – *Dicționar de muzică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979
4. George Sbârcea – *Povestiri din lumea operei*, Editura Ion Creangă, București, 1979
5. Vancea, Zeno – *Creația muzicală românească – sec. XIX-XX*, vol. II, Editura Muzicală, București, fără an
6. Codreanu, Petre – *Cronica Operei Naționale Române București*, *Revista Teatrul*, Nr. 12 (year XXIX), December 1984

This paper is made and published under the aegis of the Research Institute for Quality of Life, Romanian Academy as a part of programme co-funded by the European Union within the Operational Sectorial Programme for Human Resources Development through the project for Pluri and interdisciplinary in doctoral and post-doctoral programmes Project Code: POSDRU/159/1.5/S/141086.

11. DEZVOLTAREA GÂNDIRII MUZICALE ÎN CURSUL DE FORMARE PENTRU ȘCOLILE DE MUZICĂ DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING IN THE COURSE OF TRAINING IN MUSIC SCHOOLS

Ana Glebov¹²⁷

Rezumat: *În investigația dată se întreprinde o analiză teoretică a problemei formării vocale a elevului corist în școala de muzică. Astăzi devine actuală această problemă, deoarece tot mai vădit este interesul elevilor-muzicieni față de interpretarea vocală individuală, în detrimentul celei vocal-corale. În acest context în cercetare se identifică tendințele actualului sistem de educație/instruire muzicală, în care un rol important îi revine activității corale în școală. Ca una din stimularea și consolidarea acestei activități se propune metodologia formării gândirii a elevului și anume în baza unei instruirii individualizate, care poate fi ca o etapă de pregătire pentru interpretarea corală adecvată a elevului muzician.*

Cuvinte cheie: *cânt coral, instruire/educație muzicală, practica pedagogică, percepție emoțională, capacități vocal-corale, bază metodologică, sistem de educație/instruire muzicală, gândire muzicală*

Abstract: *This investigation is an attempt to make a theoretical analysis of the vocal training of choral students in music schools. This issue has become more actual today, as students' interest for individual vocal interpretation is growing, as compared to the choral performance. In this context, the given research identifies trends in the current system of music education, which attach an important role to the choral activities at school. The formation of student's musical thought is proposed as a stimulating and consolidating activity. This methodology is based on an individualized training, which can serve as a preparatory stage for the proper choral interpretation of the student.*

Key words: *choral singing, music education/ training, teaching practice, emotional perception, vocal and choral skills, methodological basis, music education system/ training, musical thinking*

Social and economic changes that have happened in Moldova in recent decades affected the system of education. As a result, further development strategies of the Moldovan education have been identified, which imply changes in the field of music education. Reforms in the system of children's music education affect all the levels of musical and pedagogical process, including the musical training of students in choral classes in institutions of supplementary music education (in this case, in music school).

Based on historical experience, we can determine *the system of music education* as a set of educational institutions and implemented educational programs in the field of musical art and pedagogy, aimed at both training of professional musicians, and dissemination of information about the musical heritage of the mankind in the society, the development of "creative potential"¹²⁸ and the formation of an integral personality, its spiritual, intellectual and emotional wealth. Currently, the attention of teachers and musicians is aimed at finding new approaches to music education and training of children, including voice training, based on the individual approach in choral training.

¹²⁷ Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, email: annagl1982@mail.ru

¹²⁸ Vygotskiy L. S. Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste. – M., 1997

In view of the increasing interest for individual vocal lessons (pop, jazz, folk, or ethnic vocals), the interest for choral singing is decreasing. In the past, teachers paid special attention to individual vocal lessons, which were commonly practiced in Moldova and abroad (Russia, Ukraine, Romania, and others). They insisted on the necessity to develop students' vocal skills and knowledge before starting the collective choral training. Similar processes can be found in foreign pedagogy. Abandonment of this model of vocal training and its replacement by general practice of choral training in domestic pedagogy during the XX century led to a sharp decrease in vocal development of the students, which leads to the loss of interest for music activities.

The analysis of the scientific literature has shown that much of the work on children's vocal pedagogy appeared in the first half of the XX century, while contemporary works, related to this problem, are not conceptual. Meanwhile, the analysis of children's vocal and choral training in the system of supplementary music education, audition of choirs and individual students can reveal that the students involved in the choir often do not possess the most important skills of correct phonation, and are not able to use the singing breath. There are cases when students, due to frequent lack of professional control over the work of the vocal apparatus, are brought to insufficient emotional sensations, muscle are cramped that leads to pain. Of course, all this does not create favorable conditions for the development of a child's voice and is not conducive to the formation of skills of proper phonation.

Thus, it can be claimed that contemporary children's pedagogy requires new theoretical and applied researches, based on the student-centered learning approach in the modern curricular theory. In this context, the study of the methodological foundations of choral education in the system of art education, which with proper development of children's voices and psychological orientation of conscious experience and living music from the inside to the outside world (emotional distress, sensory perception, inner feelings, etc.) is of paramount importance. The problem of training of children's voices in choral training is particularly acute and relevant in the contemporary pedagogy. The totality of these competencies in students is possible only in the presence of musical thinking that is training of emotional perception of singing as a labour-intensive process that requires not only specific skills, but also some mental operations, prior to the formation of these skills.

Musical thinking is an act of intellectual operation. The study of creative thinking can be found in the works of the Russian psychologist B.V. Zegarnikov "Laws of productive and reproductive spiritual activity" (1924). Musical thinking is a subtle psychological process. Thinking in images is a mental process of intellectual development, the knowledge of what is going on in the artist when s/he thinks psychologically and musically using images. Specialized techniques, assignments, and exercises have been elaborated to ensure practical development of skills and acquisition of vocal and psychological knowledge. During the performance, the state of mind and behavior are influenced. The artist can forget the lyrics, melody, become confused, and leave the stage. The

impact on the psyche is unpredictable. The skills, knowledge, and self-control help the artist psychologically cope with the anxiety. Studying the musical works and performing them on the stage are also intellectual processes. Different stages of the thinking process occur in different areas of vocal activity. Musical thought is formed mostly unknowingly and unconsciously.

Arnold P. Kudinsky "On the problems of modern music education", emphasizes that vocal thinking leads to the existence of a number of patterns of performance and perception of vocal music that are absent in other musical genres. Musical thinking, as claimed by a number of researchers (G.M. Tsypin, A.L. Gotsdiner, A. Breitburg, S.E. Oskina, B.D. Critskiy, V.G. Beloborodov), is formed in the process of active, meaningful methods of work, in the process of various musical activities. We believe that this statement will be legitimate in the case of the formation of musical thinking in children. Another aspect of "musical thinking"¹²⁹ is:

- education and the presence of vocal culture of singing;
- student's attitude to the sound as to a vocal activity, i.e. it has certain qualities, such as timbre, vibrato, power, sound formation, register uniformity; sounding resonators;
- understanding the difference between the f singing and forced singing, r singing and sluggish singing;
- performance of one's part as a vocal piece.

Another aspect of musical thinking is respect for the training of one's own voice, that is, protection of voice. In the pedagogical quest of N. Bryusova we see the desire to introduce into school the element of creativity, musical independence of the students."School, - wrote Bryusova, - should give students the ability to consciously listen to and create music."¹³⁰ That is, you cannot artistically create, or perform, or listen to music without being able to think of and feel the sounds. Thus, another aspect of the development of musical thinking is assumed the ability to use independently the knowledge, gained by the student from the singing activity. However, based on the given aspects of the research, we have identified the most important component of vocal thinking – musicalization, which in its turn solves the problems of vocal thinking:
-development of interest and love for the art of music;
-development of musical perception skills, ability to listen and hear, experience the music;
- formation of practical skills of vocal and instrumental music performance;
-accumulation of certain amount of musical knowledge, education of sensuality and emotional responsiveness to music;
-familiarization with the simple form of musical taste;
-forming the ability to talk about music, to determine its artistic value.

¹²⁹Gal'perin P. YA. Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy//Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii pod red. Shorokhovoy Ye. V. - M., «Nauka», 1966

¹³⁰ Bryusova N. Detskoye muzykal'noye tvorchestvo//Iskusstvo v shkole. - 1929, №6-7

Based on the above mentioned provisions, we can formulate solutions to the problem of formation of "a conscious attitude"¹³¹ to the singing activity, understanding of the singing process by the children of school age. If the musical culture is intended to cover any global competences, the vocal thinking is directed to:

- formation of the need for singing activity;
- development of vocal and choral skills;
- formation of certain mental operations, required in singing activity;
- mastery of some vocal terminology;
- independent use of knowledge and skills, obtained through learning and practice.

However, the development of vocal thinking presupposes the availability of a methodology, which will ensure the success of the choirmaster. The choirmaster should possess not only professional knowledge, but also be able to prepare psychologically (emotionally) the internal condition, which is necessary to train children's voices and to teach phonation skills, before admitting the student to choral classes. However, in the traditional pedagogical practice, the training of children's voices is not a professional priority. All of this determined the relevance of the study, which is stipulated by the contradiction between the urgent necessity to train the voice of each child in conditions of emotional training for musical thinking and choral training, as well as by the lack of a methodological basis in the general system of art education.

Thus, the problem of the study lies in the theoretical and experimental substantiation of the methodological features of improving the training of the children's voices in a choral training; in overcoming the contradictions between the demands of a rather qualified singing and lack of technical and emotional security of the process. The fundamental studies of modern Moldovan teachers, devoted to the importance of training of children's voices in the process of vocal and choral education, were very important for our investigation.

The analysis of the scientific literature, dedicated to the problem of development of vocal thinking during the learning process in music schools leads to the conclusion that the topic was not sufficiently investigated within the study, dedicated to the development of methodological foundations of the training of children's voices in choral classes in the system of supplementary music education on the basis of individual and group classes. It is pedagogically expedient to use in the teaching activities the forms and methods that contribute to the development of personal qualities of the child. The results of the research led to the following conclusions:

1. Theoretical analysis of the specialized literature, dedicated to the topic of our research, has enabled us to state that the problem of developing student's vocal thinking during the studies in music schools is relevant in the present times. To solve it we need to develop not only all the vocal and technical skills, but also a conscious attitude to vocal and choral singing.

¹³¹ Dmitriyev L. B. *Osnovy vokal'noy metodiki*. - M., «Muzyka», 2000

2. It is advisable to rely on musicalization (emotional perception) of musical thinking, typical for children of this age to ensure a successful formation of vocal thinking in the process of vocal education of children of school age.

References

1. Asaf'yev B., 1973, Izbrannyye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. Moskva
2. Vygotskiy L. S., 1997, Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste. Moskva
3. Dmitriyev L. B., 2000, Osnovy vokal'noy metodiki. – Moskva
4. Stulova G. P., 2002, Teoriya i praktika raboty s detskim khorom. «Vlados», Moskva
5. Nemov R. M., 1990, Psikhologiya. – Moskva
6. Organov P. A., 1951, Pevcheskiy golos i metodika yego postanovki. – Moskva
7. Petrushin V. I., 1997, Muzykal'naya psikhologiya. – Moskva
8. Shatskaya V. N., vers. 1970, Detskiy golos. - «Pedagogika», Moskva
9. Shatskaya V. N., vers. 1949, Uchebnoye posobiye po peniyu. – Moskva

12. COMPONENTELE MICROSTRUCTURALE ALE LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ȘI INTEGRAREA LOR PRIN ACTIVITĂȚILE MUZICAL-DIDACTICE MICRO-STRUCTURAL COMPONENTS OF MUSIC EDUCATION LESSON AND THEIR INTEGRATION THROUGH MUSIC- TEACHING ACTIVITIES

Marina Caliga¹³²

Rezumat: *Acivitatea didactică este unul din componetele microsturcturale ale lecției. La nivel de concept, conceptul activitate s-a cercetat de mulți savanți din domeniu prin: integralitatea activității individuale cu activitatea în grup; integralitatea activității pedagogice cu activitatea elevilor; se cercetează activitatea la nivel culturologic, axiologic, gnosiologic, muzicologic. Acest concept organic se integrează în lecția de educație muzicală prin însuși acțiune vie: elevii cu profesorul audiază muzica, o interpretează vocal/coral/instrumental, reflectă asupra mesajului muzical etc.*

Cuvinte cheie: *activitate, educație muzicală, integralitate*

A. Conceptul de activitate reprezintă un ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale, urmărind scopul obținerii unui anumit rezultat [4, p. 10]. Comparativ cu legile naturii, legile societății sînt valorificate numai prin activitate. În filozofie, conceptul filozofico-logic al activității, determină specificul vieții oamenilor, al cărei conținut integrează activitatea socială cu cea din natură. Psihologul J.Piajet a integrat sistemele logico-matematice cu cele psihologice și a propus un concept al activităților operaționalizate ale intelectului omului [9]. Savanții L.Vîgotski [11], P.Galperin [6] și alții cercetează conceptul de activitate ca un fundament pentru dezvoltarea psihicului elevului. De aici, activitatea Omului devine o formă specifică a relației active față de tot ce îl înconjoară. Anume prin activitate se formează toate calitățile instituționale - activitatea ca proces continuu acoperă ființa umană.

Conform cercetărilor L.Vîgotsky *activitate integrată* este percepută drept artă [12]. *Abordarea activității integrate* determină utilizarea în procesul pedagogic, a diferitelor tipuri de activități didactice (aparținînd diferitelor genuri de artă) în scopul educării armonioase a personalității. Fiecare tip de activitate (sau gen de artă) se integrează în activitate printr-un limbaj artistico-imaginar, specific activității în grup sau individuale. *Integralitatea activității individuale* îl formează pe elev ca pe un subiect activ, care poate să se integreze în activitate cu toată firea sa prin integrarea capacităților intelectuale și estetice cu cele culturologice. *Abordarea integralității culturologice* se formează și se dezvoltă prin paradigma *integralității activității individuale* și are ca scop formarea personalității elevului ca unui purtător de cultură, asigurînd integralitate cu lumea înconjurătoare. În acest sens, abordarea integralității culturologice este o tehnologie a educației elevului, care acționează asupra proceselor cognitive ale

¹³² Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, email: caligamarina@inbox.ru

individului, asupra percepției emoționale a lumii, asupra capacității de trăire interioară.

Abordarea integralității axiologice se manifestă prin formarea la elevi a atitudinii și valorilor vizavi de societate și față de sine însuși. Valorificarea atitudinii se apreciază după starea psihologică, iar sistemul valorilor reglementează comportamentul și activitatea personalității. Această idee este cea mai răspândită în axiologie, pentru că valorile, în afara individului și a societății, nu pot exista. În acest sens, invocăm un fragment Biblic: „Credința fără fapte este moartă”. Individul trebuie în permanență să se integreze în societate prin diferite activități, aducându-i aportul la formarea și dezvoltarea acesteia.

Integralitatea activității pedagogice. Această abordare este exprimată prin activitatea omului care asimilează știința și cultura, își formează atitudinile față de societate și de sine însuși. Accentul se pune pe activități cu caracter variat, profesorul este organizatorul procesului de instruire, și nu translator de cunoștințe, materialul educațional se utilizează ca mijloc, și nu ca scop. Cercetînd valoarea activității pedagogice integrate, pătrundem în dezvoltarea mecanismelor personalității elevului. La rîndul său elevul, participă activ nu numai la o singură activitate, ci permanent se află în acțiune, fiind implicat în diferite activități didactice. De aici rezultă că formarea personalității multilateral dezvoltate solicită individului implicare în diferite activități. Abordarea *integralității gnoseologice* presupune descifrarea terminologiei aparatului categorial sub aspect social, psihologic și pedagogic. Astfel, atitudinea cognitivă a copilului față de lumea înconjurătoare prezintă o parte a sistemului de cunoaștere. Cunoașterea devine nu un produs al percepției pasive, ci se integrează activ în activitatea practică. *Figura Nr. 1*, descrie cîteva etape posibile de integrare a conceptului de activitate. Reeșind din abordarea a activității didactice ca unei paradigme integrate, clasificăm acestea pe direcții, din care derivă integralitatea al activității educaționale:

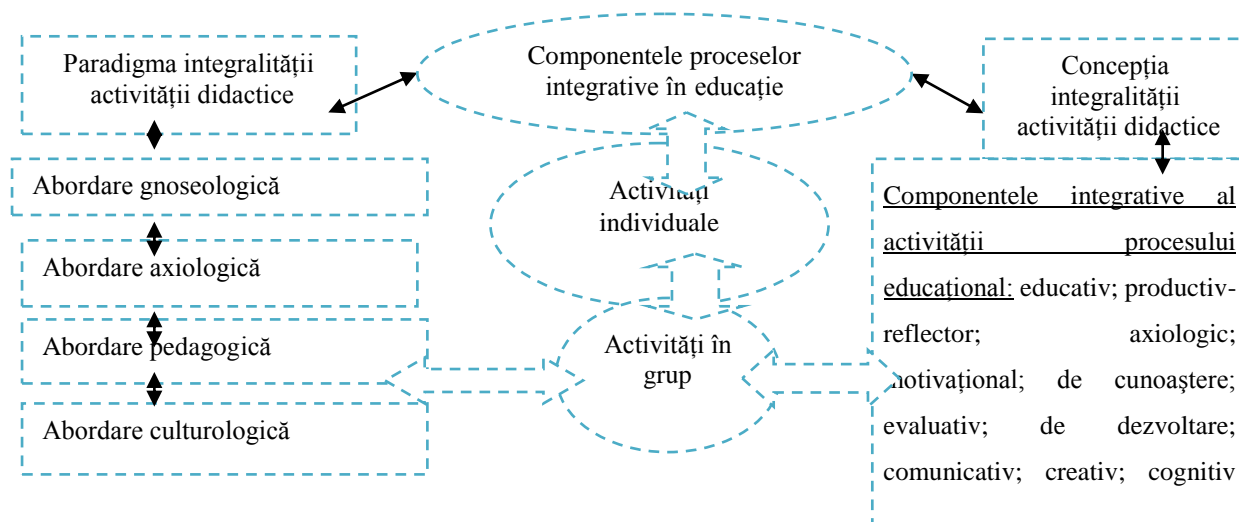


Fig. Nr. 1 Componentele proceselor integrative în educație

Reieșind din cele expuse, relevăm că *integritatea* este o totalitate a unor entități pedagogice, constituită în baza factorilor comuni, care are ca produs **relații: profesor – elev; elev – profesor, formînd o nouă entitate.** În aria problematicii abordate, putem discuta faptul că *integralitatea* în educație reprezintă: existența unui sistem integru cu un șir de elemente intercalate în părți; întemeierea totalității cu funcții factoriale; stabilirea relațiilor între elementele sistemului; intercalarea elementelor în relații sistemice etc. Pentru manifestarea integralității educaționale este necesar ca orice subiect al obiectului să acționeze rațional. Conținutul instruirii este unul din componentele mobile ale procesului pedagogic. Integralitatea abordărilor integrative, adesea e cercetată în literatură filozofică și psihopedagogică din punctul de vedere al integrității diferitelor arte în educație, după care putem distinge: transpunerea accentului în instruire de la perceperea teoretică la o activitate creativă; integrarea în fiecare activitate conform sarcinilor dezvoltativ-creative; integrarea în lumea înconjurătoare (natura, caracteristicile regiunii în care locuiește, tradițiile, cultura, oamenii iluștri și emeriți etc.); caracterul interdisciplinar integrității artei; sistemul integrat al activităților cu macro - și micro – sisteme, cu subsisteme etc. Pentru o caracteristică a procesului muzical-educațional și a structurilor integrative prin activitățile muzical-didactice vom cerceta structura și esența acestui fenomen prin intermediul activității muzical-educaționale.

B. Integralitatea activităților muzical-didactice ca fenomen în artă, ocupă un loc deosebit prin: limbajul muzical, paleta de culori, stările emoționale, comunicarea prin sunete muzicale a întregii clase de elevi etc. Actualmente, teoria și practica educației muzicale cuprinde diferite abordări pentru interpretarea termenilor: ce țin de activitățile muzical-didactice. În acest sens, activitățile muzical-didactice enumerate mai sus nu reprezintă altceva decît forme de inițiere a elevilor în arta muzicii. Literatura de specialitate propune clasificarea activităților muzical-didactice integrate cu natura artei muzicale cu scopul cunoașterii de către elevi a legităților muzicii ca gen de artă. Integralitatea artei muzicale cu alte genuri de artă, cu însăși viața de ex.: activitatea de caracterizare a muzicii integrează prin ea așa activități ca audiția muzicii și interpretarea ei, compunerea și improvizația cu cunoașterea legităților muzicale, etc.

Audiția muzicală - conform teoriei educației muzicale, obiectivul principal al acestei activități muzical-didactice este formarea culturii muzicale a elevilor în procesul comunicării și integrării în/prin capodoperele de creații populare, religioase, clasice și a muzicii contemporane etc. Termenul aparține lui B.Asafiev: „audiția muzicii este una din activitățile care se bazează pe intonații. Elevii trebuie învățați să perceapă emoțional și profund comoara conținutului semantic în timpul audiției” [2]. Conform ideilor lui Dm.Kabalevsky, „perceperea muzicii ca artă înseamnă cunoașterea ideilor artistice pe care compozitorul le-a exprimat prin creația sa; motivele pentru care compozitorul a apelat anume la această formă și conținut muzical; atmosfera în care a luat naștere tabloul muzical și rolul acestuia asupra personalității elevului” [8, p. 31-32]. Astfel, dezvoltarea culturii auditive se formează prin integrarea artei

muzicale cu însăși viața. Temeiul conținut al acestei integralități îl reprezintă categoriile de bază ale artei muzicale, precum: genul muzicii, imaginea muzicală, dramaturgia muzicală, stilul creației etc. L.Berstein susține că: „Sensul muzicii trebuie căutat în însăși muzica. Muzica nu poate fi despre ceva [...] Muzica – este o integritate de sunete eufonice, care, integrându-se într-un sistem, creează o plăcere estetică la audiere. Atunci când răsună, muzica nu relatează doar anumite evenimente istorice sau creează tablouri ci are loc o schimbare lăuntrică. Muzica redă mișcarea prin intermediul diferitelor imagini. Semnificația muzicii trebuie căutată, în melodie, armonie, ritm, coloritul orchestral etc”. [3, p. 89-92]. Integralitatea conținutului semantic al sferelor muzicii și comunicarea elevilor prin sferele intonaționale vor forma un dialog, prin care elevul va reacționa emoțional la muzica audiată. Ce loc ocupă în sufletul elevului muzica studiată, la ce se îndreaptă atenția elevului în procesul comunicării cu muzica – vor fi un un sprijin pentru formarea lui ca personalitate. Trebuie de luat în considerație că fiecare elev ascultă muzica și o percepe individual. Renumitul pedagog-muzician A.Pilicauscas a cercetat un model al cunoașterii muzicale printr-o structură tridimensională:

- imagine muzicală (mijloace de expresivitate muzicală, forma, conținut);
- trăsăturile caracteristice stilului și epocii în care a fost creată opera;
- imagine artistică – este nu numai însăși muzica, ci gradul de conștientizare a efectului său asupra ascultătorului [10, p. 46].

Ca domeniu aparte al disciplinei educație muzicală, audiția muzicii urmărește:

- Formarea/dezvoltarea interesului față de arta muzicală și, în consecință, față de lecția de educație muzicală; a auzului muzical; a memoriei muzicale; a gândirii creative; a percepției muzicale; a imaginației muzicale și capacităților creative etc.
- Cunoașterea creațiilor muzicale și a celor despre muzică.
- Capacitatea de a se integra, în baza cunoștințelor, în activitatea muzical didactică.
- Educarea gustului muzical elevat; a senzațiilor estetice; a dragostei de neam, Patrie, a respectului față de istorie, tradiții, cultură muzicală din diferite colțuri ale lumii; a atitudinii emoționale față de artă etc.

Prin procesul de audiție muzicală se cultivă următoarele calități:

- Modelarea prin natura muzicii; redarea, prin intermediul muzicii a dispoziției și sentimentelor; a caracterului omului; a atitudinea lui față de natura; cultivarea auzului muzical fin.
- Cunoașterea diferitelor genuri ale muzicii: populară și cea profesionistă; despre compozitor-interpret-ascultător.
- Expresivitate și plasticitatea muzicii; despre intonațiile și dezvoltarea lor prin arta muzicii; despre caracterele: cantabil-marșant-dansant; despre mijloace de expresivitate muzicală (melodie, ritm, temp, culoare timbrală, dinamica, mod etc.
- Despre diferite genuri de muzică: cântecul-marșul-dansul și exemplele lor în creațiile vocale, instrumentale, solo, corală, orchestră, operă, bale, simfonie; formelor muzicale: monopartită, bi partită, trei partită, variațiuni, rondoul etc.).

➤ Despre vocile interpretative și instrumentele muzicale: (vocale de copii, coruri omogene feminine, omogene de bărbați, coruri mixte), (diferite grupuri de instrumente);

➤ Despre și istoria artei muzicale din țară și din lume; tradițiile muzicale etc. Așa, bunăoară, celebrii muzicieni iluminați, teoreticieni ai procesului de percepere a muzicii - B.Asafiev, V.Medushevsky, E.Nazaykensky - considerau audierea muzicii drept o componentă de bază a sistemului de educație muzicală și au propus introducerea acesteia în calitate de disciplină specială în planul de învățământ, tratându-l ca o metodă de dezvoltare a gândirii muzicale. Numai prin intermediul unei comunicări vii și, doar aflându-se într-un mediu muzical, elevii vor însuși limbajul muzicii, vor învăța să simtă și să conștientizeze expresivitatea limbajului muzical, va simți nevoia de integrare prin intermediul activităților muzical-didactice, de a iubi și de a înțelege arta muzicală. Audiind muzica, elevul învață să comunice, își dezvoltă reacțiile emoționale. Pe măsură ce se maturizează, crește și nivelul de integrare prin aceste activități muzicale. Dezvoltarea imaginației auditive, a percepției muzicale, a experienței muzicale, culturii muzicale ale elevilor – sunt fundamente psihologice care dezvoltă educația muzicală integrată cu alte domenii de artă: în acest sens arta muzicii se privește ca un mijloc și un limbaj de comunicare.

Activitatea de interpretare muzicală, un domeniu de activitate care ajută ca copilul să simtă singur muzician prin activitatea sa. Specificul activității de interpretare muzicală la lecția de Educație muzicală se organizează în formă colectivă cu clasa de elvi: interpretare vocal-corală, interpretare instrumentală, interpretare solo și în ansamblu. Conform opiniei lui B.Asafiev: „Soarta creațiilor muzicale – se valorifică prin interpretare și intonare, redând imagini muzicale” [2, p. 264].

Interpretarea vocal-corală - s-a preluat ca activitate didactică de către: Z.Kodaly (Ungaria), G.Breazul (România), G.Muzicescu (Basarabia), Iu.Aliev, B.Iavorschii, N.Grodzenskaia (Rusia), M.Vacarciuc, E.Mamot, Șt.Andronic (Moldova), etc., care au relevat procesul de formare a culturii vocal-corale a elevului. Mecanismele complexe care stau la baza cântecului antrenează, în același timp, analizatorul auditiv, precum și aparatul fonator, coordonate de anumite structuri ale sistemului nervos central. Constituie un proces de formare integrativă a personalității școlarului mic (aparatul vocal/timbrul vocii, aparatul respirator/respirație, aparatul articulator/dicție, articulație, emisie, dezvoltare estetică și fiziologică etc.), **care se transformă în competențe numai în urma unei educații sistematice** și contribuie la realizarea următoarelor sarcini: educarea auzului muzical prin cânt vocal-corală; cultivarea vocii copiilor; formarea deprinderilor corecte de cânt; însușirea unui repertoriu vocal-coral de cântece; autoformarea creativă prin arta cântului etc.

Interpretarea instrumentală – întemeitorul acestui sistem se consideră compozitorul, muzicologul C.Orf. La baza acestui sistem stă dorința și necesitatea elevilor de a se manifesta. Acest sistem muzical-didactic stimulează activitatea elevilor și a profesorului într-o atmosferă de joc, de pasiune și interes pentru artă [7, p. 154].

Creația - muziciere elementară, conform teoriei educației muzicale, muziciera se mai numește improvizație muzicală. Improvizația, ca activitate, poate fi facil integrată în diferite activități, care presupun un proces creativ spontan. Efectuând această activitate copiii, trebuie să cunoască ce înseamnă intonație, și cum din ea se dezvoltă o melodie. Creșterea intonației dintr-un grăunte este un proces complex, care pune în mișcare intuiția și imaginația.

Citit scrisul muzical ca activitate didactică, urmărește pătrundere în artă prin cunoștințe, capacități, atitudini. La finele claselor liceale, elevii vor fi capabili să distingă noțiunile „*compozitor*”, „*interpret*”, „*ascultător*”; vor acumula cunoștințe despre genurile artei muzicale, elementele limbajului muzical; și vor putea aplica aceste cunoștințe în diferite activități muzical-didactice pe parcursul lecției.

Jocul muzical reprezintă o activitate muzical-didactică sistemică, fundamentată de M.Martenot, M.Chevais, C.Orf, Z.Kodaly, E.Willems, L.Comes etc. Jocul este utilizat ca metodă și ca formă de învățămînt. „Ca activitate didactică se va integra în alte activități la lecție, contribuind la dezvoltarea muzicalității, a sensibilității și receptivității emoționale, la cultivarea spiritului artistic al copilului” [5, p.163]. M.Vacarciuc clasifică această activitate după conținut și obiectivele unor elemente extramuzicale:

A: jocuri muzicale de formare a competențelor specifice muzicale;

B: jocuri de stimulare a spiritului creativ, a imaginației;

C: jocuri de socializare a copiilor prin muzică:

-formarea spiritului de echipă;

-depășirea timidității etc. [13, p. 114]

În general, un joc muzical poate deveni joc didactic dacă corespunde următoarelor condiții: vizează un obiectiv; se sprijină pe un conținut muzical accesibil vârstei copiilor; respectă reguli de joc cunoscute din timp de elevi.

Însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică „cultura muzicală a unei persoane, pe lângă pasiunea pentru muzică, capacitatea de a o audia, a simți, a executa, presupune neapărat și un sistem de cunoștințe muzicale despre muzică” [5, p. 136]. Experimentele care determină la elevi prezența memoriei muzicale au dovedit impactul colosal al muzicii, chiar și în perioada prenatală. Memoria muzicală reprezintă o calitate complexă de muzicalitate: auzul intern, este o parte din structura integră a memoriei muzicale și include în sine auzul analitic, motivația muzicală, fără de care nu ar putea exista auzul intern.

Mișcările muzical-ritmice – această activitate, ca sistem, a fost fundamentată de către compozitorul și profesorul Jaques-Dalcroze [1, p. 49]. În stabilirea obiectivelor didactice și organizarea activităților școlare cu elevii din clasele primare trebuie să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor și de necesitatea stimulării dezvoltării lor fizice și psihice. Practicarea obligatorie a acestei activități și integrarea în scenariul lecției cu scopul relaxării diferitelor mușchi, a sistemului nervos, asigurînd, astfel, condiții necesare pentru o muncă eficientă. În organizarea activității instructiv-educative este necesar să existe un anumit raport între activitățile de învățare și activitățile distractive, relaxante. Acest lucru presupune simularea spontanității copilului, a spiritului lui de

interdependență, orientarea lui **integrativ-sistemică** spre materii serioase și dezvoltarea psihofizică.

Caracterizarea muzicii – integrând cunoștințele muzical-teoretice, bazate pe activitățile didactice, cu cunoștințele interdisciplinare, elevul va fi capabil să-și formeze competențele în verbalizarea/caracterizarea muzicii. „A vorbi despre muzică este un lucru dificil. Cultivarea deprinderilor, în acest sens, se va face treptat, gradat, de la lecție la lecție, de la lucrare la lucrare” [5, p.168]. Această activitate, precum și alte activități muzical-didactice, poate să integreze mai multe tipuri de activități: audiția (caracterizarea muzicii); jocul muzical (caracterizarea muzicii); executarea la instrumente pentru copii (caracterizarea muzicii); însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică etc.

Referințe bibliografice

1. Anderson W. (2006), New elementary classroom of music education, V-th edition, Englewood cliffs, New Jersey
2. Asafiev B.M. (1971), Muzîcalinaia forma kak proces, Sanct-Peterburg
3. Bernstein L. (1991), Concertele pentru tineret, (trad.din engleză) E.Bronfin, Sanct-Peterburg
4. Dicționarul explicativ al limbii române. (1998), Academia Română Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”. Univers Enciclopedic. București
5. Gagim I. (2007), Știința și arta educației muzicale. Ed. ARC. Ed. a 3-a, Chișinău
6. Galperin P. (1975), Studii de psihologia învățării (trad.), Ed. Didactică și Pedagogică. București
7. Herrold R. (2005), New approaches to elementary classroom. Music second Ed. Englewood cliffs
8. Kabalevski D.B. (1977), Kak raskazati deteam o muzîche?, Moscova
9. Piaget J. (1976), Construirea realului la copil, EDP, București
10. Piliceauscas A. (1992), Poznanie muzîchi kak vospitatelinaia problema, Moscova
11. Vîgotski L. (1972), Opere psihologice alese. Vol 2., Editura Didactică și Pedagogică. București
12. Vîgotski L. (1973), Psihologia artei, Editura Univers, București
13. Vacarciuc M. (2010), Teoria și Metodologia Educației Muzicale. Chișinău

Abstract: *Didactic activity is one of micro structural components of the lesson. In terms of concept, activity was investigated by many scientists through: the integrity of individual activity with group activity; integrity of pedagogical work with pupils' work; culturological, axiological, gnosiological and musicological activity. This concept is integrated in the music education lesson through live action: students and the teacher hear music, play vocal / choral / instrumental, reflecting on the musical message etc.*

Key words: activity, music education, integrity.

A. The concept of activity is a set of physical, intellectual and moral acts, aiming to obtain a certain result [4, p. 10]. Compared with the laws of nature,

society laws are capitalized only through activity. The philosophical-logic concept of activity, determines the specific of people's lives, which content integrates social activity with nature activity. The psychologist J.Piajet has integrated logical-mathematical systems with the psychological systems. He has proposed a concept of activities of human intellect [9]. The scientists L.Vîgotski [11], P.Galperin [6] and others research the concept of activity as a basis for developing student's psyche. Hence, human activity is a specific form of active relationship to everything around him. It is formed by all institutional qualities - activity as a continuous process covers the whole human being.

According to L.Vygotsky researches, *integrated activity* is perceived as art [12]. The approach of integrated activity determines the use in pedagogical process of various types of teaching (belonging to different genres of art) to educate harmonious personality. Each type of activity (or genre of art) is integrated into activity through an imaginary artistic-language specific to individual or group activity. The integrality of individual activity makes the student as an active subject, who can integrate into activity with his grown by integrating intellectual and aesthetic capacities. *The approach of culturology activity* is formed and developed by integrality of individual activity paradigm and aims to train student's personality as a carrier of culture, ensuring fully with the surrounding world. In this regard, The approach of culturology activity is a technology of student education, acting on the cognitive processes of the person, on the emotional perception of the world, on the capacity of the inner emotion, reflected in outside.

The approach of axiological integrality is manifested by training students in the attitudes and values regarding to the society and to him. Attitudes realizing are appreciated by psychological state and values system regulate the behavior and personality activity. This idea is most common in axiology, because values outside the individual and society cannot exist. In this regard, we plead a Bible passage: "Faith without works is dead". The individual must continually integrate into society through various activities, making a great contribution to its training and development. Formation of valuable attitudes towards the surrounding world is one of the most current issues in education at all levels of schooling.

Integrality of pedagogical activity. This approach is expressed by human activity which treats science and culture, forms attitudes towards society and him. The focus is on activities with varied character, the teacher is the organizer of the training process, and not knowledge translator, educational material is used as a means, and not as a goal. Researching the value of integrated pedagogical activity, we understand the development mechanisms of student's personality. For his part, the student actively participates not only in one activity, but is constantly in action, being involved in teaching activities. Hence, the formation of multilateral developed personality requires individual involvement in different activities.

The approach of gnoseologic activity assumes deciphering the terminology of categorical machine in social, psychological and pedagogical ways. Thus, the

child's cognitive attitude towards the surrounding world is a part of knowledge system. Knowledge is not a product of passive perception, but actively integrates in practice. *Figure Nr.1*, describes some possible steps to integrate the activity concept. Basing on the approach of teaching activity as an integrated paradigm, we classify these on directions, from which stand the integrity of educational activity.

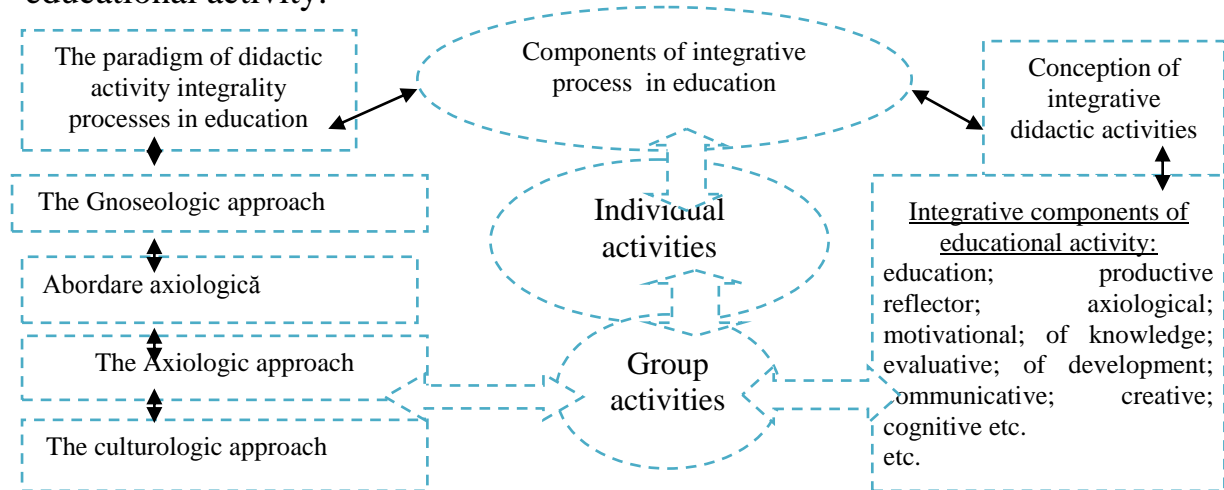


Fig. Nr. 1 Components of integrative processes in education

Proceeding from the above, show that integrality is a totality of educational entities, incorporated under common factors, whose product are relationships: teacher - student; student-teacher, forming a new entity. In this way we can say that integrality in education represent: the existence of an integral system with a number of elements interspersed into parts; foundation totality factorial function; relationships between system elements; interleaving elements systemic relations etc. To manifest educational integrality it is necessary any object to act rationally. The content of the training is one of the moving parts of pedagogical processes. Integrality of integrative approaches, is often investigated in philosophical and pedagogical literature in terms of different arts in education, so we can distinguish: transposition emphasis in training from theoretical perception to a creative activity; integration of each activity due to developer-creative tasks; integration into the surrounding world (nature, characteristics of the region in which he lives, traditions, culture, people etc.). For a feature of musical education process and integrative structures through didactic musical activities we investigate the structure and essence of this phenomenon through musical and educational activities. Lifelong individual appropriates activities by forming mental qualities of personality in a hierarchical order.

B. Integrality of music-teaching activities as a phenomenon in art, occupies a special place through: musical language, color palette, moods, communication musical sounds of the whole class of students etc. Currently, the theory and practice of music education includes different approaches to interpreting the terms related to musical didactic activities. In this way, didactic music activities listed above are forms of student's initiation in the art of music. Interpretation activity, as an activity that integrates other music-teaching

activities as well as vocal and instrumental interpretation, interpretation of musical-rhythmic movements, improvisation music composition. The scientific literature suggests classification of musical didactic activities integrated with nature of musical art in order students to know the music legalities as a genre of art.

The music listening - according to the theory of music education, has as main objective the training musical culture at students in the communication and integration processes through folk, religious, classical creations and contemporary music etc. The term belongs to B.Asafiev: "The music listening is an activity that is based on intonations. Students must be learned to perceive emotional and deeply semantic content while listening "[2]. According Dm. Kovalevsky's ideas, "The perception of music as art means knowing the ideas that composer has expressed through his creation; reasons for which the composer has called this particular musical form and content; atmosphere in which has appeared musical picture and its role on student's personality" [8, p. 31-32]. Thus, the development of auditory culture is formed by integrating musical art with live. Basis content of this integrity is the basic categories of musical art, such as genre, musical image, musical drama, creative style, degree of cohesion with other genres of art etc. L.Berstain says: "The meaning of music must to be found in music. Music can be about anything [...] Music - is a euphonic sound integrity, which being integrated into a system, creates an aesthetic pleasure in hearing. When it sounds, music changes our inner world. Music expresses movement through various images. The significance of music must be sought in melody, harmony, rhythm, orchestral colors etc." [3, p. 89-92]. What place does the studied music occupy in the student's soul, what does the student think about when he is listening to music - will be a support for the formation of student's personality. You have to consider that each student listen to music and perceive it individual. Well-known musician teacher A.Pilicauscas investigated a model of musical knowledge through a three-dimensional structure:

- musical image (means of musical expression, form, content);
- characteristic features of style and era in which the work was created;
- artistic image - is not only the music itself but awareness of its effect on the listener [10, p. 46].

As a special field of music education discipline, music listening follows:

- the interest development in musical art and in musical education lesson; musical hearing; musical memory; of creative thinking; musical perception; musical imagination and creative skills etc.:
- knowledge of musical compositions and those about music;
- ability to integrate in didactic musical work;
- education of musical lofty taste; aesthetic sensations; love of nation, homeland, respect for history, traditions, culture, music from different parts of the world; emotional attitude towards art etc.

Through the process of music listening is cultivated following qualities:

- ✓ The modeling through music nature; expressing, through music, the mood and feelings, of human character; of his attitude towards nature; cultivation of fine musical hearing;
- ✓ Knowing of different genres of music: folk and professional; about composer performer listener.
- ✓ Music expressivity and plasticity; about intonation and its development through musical art; about characters Sing-March-Dancing; about expressive means of music (melody, rhythm, temperature, color timbre, dynamics, mode etc.);
- ✓ About different genres of music: song-dance-march and their examples in vocal instrumental, solo, choir, orchestra, opera, bale, symphony creations; musical forms: one-party, variations, rondo, etc.);
- ✓ About interpretive voices and musical instruments (voices of children homogeneous choirs, uniform men mixed choirs), (different groups of instruments);
- ✓ About the history of musical art from the country and from the world; musical traditions etc.

So, famous musicians - B.Asafiev, V.Medushevsky, E.Nazaykensky - considered music hearing as a basic component of music education system and proposed its introduction as a discipline in the curriculum. Only through a live communication and being in a musical environment, students will learn musical language, they will learn to feel the need of integration through didactic music activities, to love and understand the musical art. Hearing the music, the student learns to communicate, to develop his emotional reactions. As it matures, grows the level of integration through these musical activities. Development of auditory imagination, musical perception, musical experience, musical culture of the students - are psychological foundations that develop the integrated musical education with other areas of art "so, the musical art is treated as a means and a language of communication."

The activity of musical interpretation is a domain of activity that helps the child to feel a musician through his work. The activity specific of music interpretation is organized in a collective with the students: vocal-choral interpretation, instrumental interpretation, solo and ensemble interpretation. According to B.Asafiev's opinion: "Fate of musical creations - are recovered through interpretation and singing, expressing musical images" [2, p. 264].

Vocal-choral interpretation - was taken as didactic activity by: Z.Kodaly (Hungary), G.Breazul (Romania), G.Muzicescu (Bessarabia), Iu.Aliev, B.Iavorschii, N.Grodzenskaia (Russia), M .Vacarciuc, E.Mamot, Șt.Andronic (Moldova), etc., which revealed the process of vocal-choral culture formation of student. It is an integrative process of small pupils personality formation (vocal system / voice timbre, respiratory system/ articulation, broadcast, aesthetic and physiological development, etc.), which is converted into power only after systematic education and contribute to the following tasks: education of music hearing through vocal-choral sing; cultivation of children's voice.

Instrumental interpretation - the founder of this system is considered composer and musicologist C.Orf. At the basis of this system is students desire and the need to express themselves. This system stimulates student and teacher's activity in a playing atmosphere [7, p. 154].

Creation - elementary interpretation - according to the musical education theory interpretation is often called improvisation. Improvisation, as an activity, can be easily integrated into various activities that involve a creative process. Children must "hear life" through art sounds: solving math problems and equations, making analysis of various sentences, drawing on paper etc. Performing this activity, children should know what intonation means and how it grows in a song.

Musical writing and reading as didactic activity seeks insight into art through knowledge, skills and attitudes. At the end of secondary school, students will be able to distinguish the concepts of "composer", "artist", "obedient"; will acquire knowledge about art music genres, elements of musical language; and will be able to apply this knowledge in music-teaching activities during the lesson.

Musical game is a systematic music didactic activity, founded by M.Martenot, M.Chevais, C.Orf, Z.Kodaly, E.Willems, L.Comes etc. The game is used as a method and as a form of education. "As a didactic activity it will be integrated into another lesson's activities, helping to develop musicality, sensitivity and emotional responsiveness, cultivating artistic spirit of the child" [5, p.163]. M.Vacarciuc classified this activity by content and objectives of extra musical elements:

A: Musical games of specific skills formation:

- melodic games;
- rhythmic games;
- timbre differentiation games;

B: games that stimulate creative spirit and imagination:

- games of a sing creation;

C: socialization games of children through music:

- formation of team spirit;
- shyness overcomingetc. [13, p. 114]

Acquiring of musical knowledge and about music - " the musical culture of a people, in addition to his passion for music, the ability to hear, to feel, necessarily imply a system of musical knowledge about music" [5, p. 136]. Experiments that determine the musical memory students, proved a colossal impact of music, even in the prenatal period. Due motivation that works as a mechanism, the musical hearing is developed successfully. Hence, for child development in musical terms, a primary role would be the motivation degree, love for music and the development of musical capacity stays at the basis of motivation. In children' pedagogy motivation is defined as follows: the mechanism that ensures the achievement of specific behavioral acts, beginning with the initial step up to obtain the result, satisfy the current need to educate a developed personality.

Musical rhythmic movements - this activity, as a system was founded by Jaques-Dalcroze [1, p. 49]. In setting the didactic goals and organization of school activities with students from primary school it must be taken in account the age specifics. Mandatory practice of this activity and its integration during the lesson with the purpose of muscle relaxation, of nervous system, ensuring thus the necessary conditions for effective work. In the organization of educational activity must be some relation between learning activities and fun activities. This involves simulating of child's spontaneity, of interdependence spirit, his integrative-systemic orientation towards serious materials and psychophysical development.

Music characterization - integrating musical theoretical knowledge based on didactic activities, with interdisciplinary knowledge, the student will be able to form skills in the music verbalization / characterization. "To talk about music is a difficult thing. Growing skills in this regard will be made gradually from lesson to lesson, from work to work "[, p.168]. This work and other music-didactic activities can integrate several types of activities: listening (music characterization); game music (music characterization) playing at instruments for children (characterization music) acquiring of musical knowledge and about music etc.

References

1. Anderson W. (2006), *New elementary classroom of music education*, V-th edition, Englewood cliffs, New Jersey.
2. Asafiev B.M. (1971), *Muzîcalinaia forma kak proces*, Sanct-Peterburg.
3. Bernstein L. (1991), *Concertele pentru tineret*, (trad.din engleză) E.Bronfin, Sanct-Peterburg.
4. *Dicţionarul explicativ al limbii române*. (1998), Academia Română Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”. Univers Enciclopedic. Bucureşti.
5. Gagim I. (2007), *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*. Ed. ARC. Ed. a 3-a, Chişinău.
6. Galperin P. (1975), *Studii de psihologia învăţării* (trad.), Ed. Didactică şi Pedagogică. Bucureşti.
7. Herrold R. (2005), *New approaches to elementary classroom. Music second* Ed. Englewood cliffs.
8. Kabalevski D.B. (1977), *Kak raskazati deteam o muzîche?*, Moscova.
9. Piaget J. (1976), *Construirea realului la copil*, EDP, Bucureşti.
10. Piliceauscas A. (1992), *Poznanie muzîchi kak vospitatelinaia problema*, Moscova.
11. Vîgotski L. (1972), *Opere psihologice alese. Vol 2.*, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti.
12. Vîgotski L. (1973), *Psihologia artei*, Editura Univers, Bucureşti.
13. Vacarciuc M. (2010), *Teoria şi Metodologia Educaţiei Muzicale*. Chişinău.

CAPITOLUL II / PART II

ARTE VIZUALE / FINE ARTS

1. AUTOPORTRETUL ȘI LUMEA INTERIOARĂ (TRĂIRI PSIHICE) SELF-PORTRAIT AND THE INNER WORLD (PSYCHICAL EMOTIONS)

Ioana Palamar¹³³

Rezumat: „Dacă ești singur, înseamnă că îți aparții cu totul ție însuși ... Dacă ești acompaniat chiar și de un singur om, îți aparții pe jumătate ție însuși sau chiar și mai puțin, în funcție de neînțelepciunea purtării lui; iar dacă ai mai mult de un companion, vei cădea și mai adânc în această jalnică stare.”¹³⁴ Filosoful Gerolamo Cardano era de părere că ceea ce contează cel mai mult este „posesiunea universului interior”¹³⁵, întrebându-se cine este el însuși, țelul fiind reprezentarea eului interior în toată goliciunea lui.

Autoportretul reprezintă una dintre modalitățile de „revărsare a sufletului pe pânză”¹³⁶, după cum afirma filosoful și scriitorul francez Denis Diderot, de interrelaționare între sine și eul interior. Scriitorul francez renaștantist Michel Eyquem de Montaigne cugeta faptul că eul este „viziuna” în care pictorul, pentru a rămâne doar cu el însuși, trebuie să facă „cum fac jivinele, care șterg urma pe pragul viziunii lor”¹³⁷.

Proiectul „Autoportretul în pictură (trăiri psihice)” constă în interpretarea personală, din punct de vedere conceptual, compozițional și cromatic, a trăirilor psihice impregnate pe pânză. Pictura joacă un rol terapeutic foarte important în temperarea tensiunilor, a frământărilor și a emoțiilor trăite. Toate acestea implică o bună cunoaștere a structurii caracteriale și temperamentale.

Cuvinte cheie: emoție, psihologie, boală psihică, terapie, autoportret

În primul rând voi reda o definiție neutră a noțiunii de „autoportret” care în etapa brută semnifică pur și simplu o reprezentare a propriei persoane în pictură, desen, literatură sau în alte domenii. Dacă ar fi să citim printre rânduri, ar însemna să șlefuiim puțin cuvintele și să privim dincolo de aparențe, unde putem afla esența semnificației cu adevărat reale a autoportretului. Am să îl citez pe unul dintre marii noștri poeți români Nichita Stănescu care a definit noțiunea de „autoportret” într-o manieră pe cât de simplă, pe atât de sugestivă și de profundă: „Eu nu sunt altceva decât o pată de sânge care vorbește.”¹³⁸

Acest citat reflectă sensibilitatea poetică care trădează o analiză foarte aprofundată a ființei umane care este o simplă pată de sânge, o efemeritate care poate vorbi, respira și trăi. La o cercetare mai amănunțită, poetul a îmbinat aici foarte armonios spațiul terestru - pata de sânge, cu cel divin - cuvântul: „La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era

¹³³ Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest, email: ioanapalamar@yahoo.com

¹³⁴ Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate* <http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365,18.10.2014>

¹³⁵ Raluca Dună, 2010, *Eu, autorul*, ed. Tracus Arte, București, p.250

¹³⁶ Radu M. Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, ed. Cernaprint, București, p.179

¹³⁷ Ibidem³, pp.323-324

¹³⁸ Alin Pavel, 2006, Nichita Stănescu, *Autoportret*, <http://www.poezie.ro/index.php/poetry/173372/Autoportret>, 25.03.2006

Cuvântul.¹³⁹ Așadar, cuvântul este de esență divină; de la cuvânt pornește totul, acesta putând creiona cu foarte multă măiestrie un autoportret din cuvinte și din gânduri. Această pată de sânge glăsuiește prin cuvinte, expresie și culori, etalând o paletă foarte bogată de mijloace de exprimare.

Ce semnifică mai concret aprofundarea sinelui? Semnifică o formă de cunoaștere a realității interioare, a eului interior din mai multe perspective: filosofică, psihologică, zodiacală, bibliografică, religioasă etc. Aprofundarea sinelui este adânc înrădăcinată în această stare de interiorizare și viceversa, aceste două concepte fiind înlănțuite de autoportret, ca și gen artistic, neputând „respira” una fără cealaltă. Istoricul de artă renescentist Giorgio Vasari spunea că singurătatea este absolut necesară pentru marii artiști, deoarece aceștia pot atinge o stare mai profundă de contemplație. Pentru a sublinia această idee am să îl citez pe Leonardo da Vinci care afirma următoarele: „Dacă ești singur, înseamnă că îți aparții cu totul ție însuși ... Dacă ești acompaniat chiar și de un singur om, îți aparții pe jumătate ție însuși, sau chiar și mai puțin, în funcție de neînțelepciunea purtării lui; iar dacă ai mai mult de un companion, vei cădea și mai adânc în această stare jalnică.”¹⁴⁰

Filosoful Gerolamo Cardano era de părere că ceea ce contează cel mai mult este „posesiunea universului interior”¹⁴¹, întrebându-se cine este el însuși, țelul fiind reprezentarea eului interior în toată goliciunea lui. Autoportretul reprezintă una dintre modalitățile de „revărsare a sufletului pe pânză”¹⁴², după cum afirma filosoful Denis Diderot, de relaționare între sine și eul interior. Filosoful, Michel Eyquem de Montaigne cugeta faptul că eul este „vizuina” în care pictorul pentru a rămâne doar cu el însuși, trebuie să facă „cum fac jivinele, care șterg urma pe pragul vizuinei lor”¹⁴³, însă cunoașterea de sine nu implică doar retragerea în sine, ci și relaționarea cu celălalt, precum și trăirea vieții. Aici am să punctez faptul că Leonardo da Vinci îndemna în jurnalele sale de călătorie faptul că germenul creației își are sursa în el însuși, pornind astfel de la experiențele trăite. Tot pe aceeași linie s-a menținut și marele gânditor de origine austriacă Rudolf Steiner care susținea faptul că arta este adânc ancorată în viață, iar noi nu suntem altceva decât o sumă de amintiri, de idei, gânduri, frământări și trăiri intense pe care simțim nevoia să le exteriorizăm și să le dăm viață, exprimându-le prin artă: „pictura a știut să coboare în tenebrele omului. Mult dincolo de ceea ce putea să conceapă gândirea aptă de a se exprima și de a se explica, ea a prins cheag în străfunduri, în nu se știe ce cloacă primordială, și urcă la suprafață șiroind încă de un noroi și de un sânge pe care îl ignorăm, pe care doream să-l ignorăm.”¹⁴⁴

¹³⁹Wordpress, 2011, John's Gospel, The New Testament, <http://theophylepoliteia.wordpress.com/2011/09/27/la-inceput-a-fost-cuvantul/>, 27.09.2011

¹⁴⁰Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate* <http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365>, 18.10.2014

¹⁴¹Radu M. Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, Ed. Cermaprint, București p.179

¹⁴²Ibidem⁶

¹⁴³Raluca Dună, 2010, *Eu, autorul*, Ed. Tracus Arte, București, pp.323-324

¹⁴⁴Rene Huyghe, 1971, *Puterea imaginii*, Ed. Meridiane, București, p.131

1.1 Creativitatea explicată din punct de vedere psihologi

Dorința inconștientă a artistului de încorporare a vieții derivă din nevoia de aflare a esenței de natură dumnezeiască, pentru că Dumnezeu înseamnă viața care este câștigată prin creație, ochiul fiind doar o punte de legătură spre viață. Din punct de vedere psihologic, sânul matern este o sursă de viață pentru noul-născut, care, odată cu atingerea etapei de maturizare și a deplinei conștientizări, dorește să se despartă de obiect (sânul matern), dar în același timp să devină el însuși o sursă de viață, dorință care se concretizează prin creația artistică propriu-zisă. Primii oameni din preistorie asociau creierul cu viața în sine și din această cauză existau diverse ritualuri prin care aceștia extrăgeau creierul pentru a-l mânca. Așadar, apare acea teamă inconștientă de moarte care se autodepășește prin necesitatea „extragerii” vieții și cum altfel s-ar putea înfăptui aceasta dacă nu prin parcurgerea unui proces de interiorizare, prin care artistul își caută sinele, echivalent cu Absolutul? Și care ar fi unul dintre cele mai potrivite genuri artistice de exprimare al acestui lucru, dacă nu autoportretul?

Acest proces de introspecție presupune o gândire creativă, localizată în partea dreaptă a creierului care mai poartă denumirea de gândire de tip black box. Autoanaliza se regăsește în lucrările multor artiști, în cadrul cărora aceștia și-au etalat fără rezerve emoțiile, dorințele, frustrările și conflictele adânc refulate în inconștient. Ochiul, element vizual esențial în redarea acestor trăiri psihice, a reprezentat pentru marii artiști un pretext foarte reușit de pătrundere în psihicul celui ilustrat. Această complexă însumare de sentimente, emoții, chiar traume își are sediul, din punct de vedere neurologic, în sistemul limbic localizat sub cortex. (nivelul conștient). Sistemul limbic este de fapt un grup de structuri cerebrale, al cărui rol este de temperare a emoțiilor, a durerii și de predicție a consecințelor negative, precum și de evitare a acestora.

Așadar, există trei mari categorii: conștientul, preconștientul și subconștientul, relație aprofundată de Sigmund Freud, părintele psihanalizei. Înainte de a le prezenta pe scurt, vreau să precizez faptul că psihanaliza este o formă de interiorizare, prin intermediul căreia se descoperă anumite dorințe, emoții etc. aparent uitate, dar adânc tănuite „Am numit psihanaliză travaliul prin care aducem în conștiința bolnavului materialul psihic refulat în el.”¹⁴⁵ Conștientul reprezintă nivelul superior al organizării și manifestării vieții psihice. Acesta ar putea fi definit ca fiind o zonă cu un maximum de iluminare și de claritate a psihicului care se bazează pe analiză, evaluare critică, decizie, anticipare și control, totul făcându-se în mod deliberat. Spiritul conștient impune anumite limite psihice, mentale, fapt care explică refugiarea, după cum am menționat anterior, a emoțiilor și a gândurilor în subconștientul nostru.

Preconștientul ocupă o poziție intermediară între conștient și inconștient, fiind considerat „sălașul” temperamentului și al caracterului. În acest caz, super-ego-ul are un cuvânt important de spus, în sensul că apar multe interdicții impuse de educație. Inconștientul (unde este localizat sistemul limbic)

¹⁴⁵Biblioteca Regie live, 2014, *Psihanaliza lui Sigmund Freud*,
<http://biblioteca.regielive.ro/referate/psihologie/psihanaliza-lui-sigmund-freud-86957.html>,09.2014

reprezintă nivelul primar de organizare a psihicului, dezvoltarea noțiunii acestuia datorându-se lui Sigmund Freud. Acesta are la bază trebuințele biologice înnăscute, precum și mecanismele de satisfacere a acestora, fiind acumulate în această zonă conflictele și traumele care au avut loc până la 5 ani și care pot cauza ulterior tulburări serioase, cum ar fi isteria.

1.2 Între normalitate și psihoză - autoportrete din istoria universală

Pentru amplificarea conceptului de emoție, se cuvine a se preciza că doar artiștii de înaltă factură au fost capabili să-și redea trăirile și să pătrundă în universul interior al personajelor pictate, sau al propriei persoane, cum ar fi de pildă Michelangelo Buonarroti sau Leonardo da Vinci. În arta antică egipteană, greacă și chiar romană nu s-a ajuns la performanța redării vieții psihice. În Anglia, Grecia și Japonia s-au introdus la început măști pentru exprimarea emoțiilor. Odată cu picturile de factură gotică ale artistului italian Giotto di Bondone, apoi cu cele renescentiste a înflorit individualizarea chipurilor.

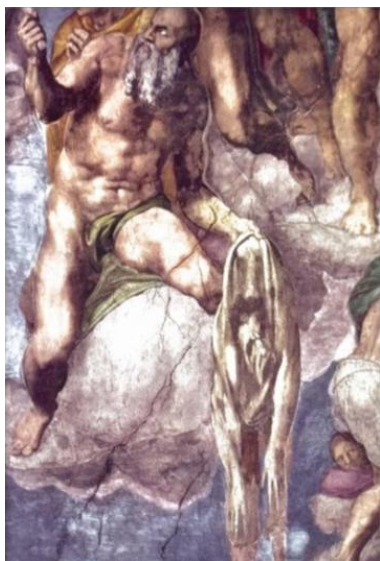
Lucrarea „Imagistica bolnavilor mintali”, editată de Hans Prinzhorn, apărută la Berlin în anul 1922, tratează emoțiile și aspectele psihotice în lucrările de artă ale bolnavilor mental. Și alți autori, cum ar fi: Immanuel Kant, Auguste Comte, Denis Diderot, Mircea Eliade etc. au fost deosebit de interesați de acest subiect, dar și artiști, precum Eugene Delacroix au adus contribuții importante în ceea ce privește creația artistică, ca și demers psihologic. Marea dificultate a psihiatrilor, precum și a criticilor de artă constă în imposibilitatea definirii unei granițe certe între normalitate și patologie. Normalitatea perfectă este o utopie, după cum afirmă și Freud: „Normalitatea este o ficțiune ideală; fiecare eu este psihotic într-un anumit moment, într-o măsură mai mare sau mai mică.”¹⁴⁶

Sănătatea mintală, conceptual vorbind, se definește prin prezența unor emoții pozitive care furnizează flexibilitate în reacții vizavi de provocările cotidiene. Boala psihică, aflată la celălalt antipod, trădează un înalt grad de perturbare a structurilor funcționale, un dezechilibru la nivel cognitiv, comportamental etc. Multi artiști ai secolului XX, precum: Paul Klee, Pablo Picasso, Max Ernst și Jean Dubuffet s-au inspirat din desenele bolnavilor mintali. Există credința că primitivii, copiii și bolnavii psihici aveau „acces” la acea primordialitate „nevătămată” (încă) de complexitatea educațională și socială. Așadar, devine evidentă acea preocupare pentru bizar, fantastic, oniric, suprarealistii de pildă, fiind cuprinși de acea febră a căutărilor în sfera inconștientului. Salvador Dali și-a descris comportamentul maniacal în cartea sa autobiografică „Viața secretă a lui Salvador Dali, povestită de Salvador Dali.”.Astfel, a înmugurit zona de interes, cu privire la raportul creativitate-psihoză. În cele ce urmează, voi reda câteva exemple sugestive în acest sens.

Am să încep cu Michelangelo, unul dintre cei mai mari artiști renescentiști, care, conform unui articol apărut în 2004, în Jurnalul de Biografie Medicală, ar fi fost bolnav de autism. O dovadă ar fi dificultatea în privința relaționării cu cei

¹⁴⁶Florin Tudose, Cătălina Tudose, Letiția Dobranici, 2011, *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*, Ed. Trei, București, p.80

din jur, motiv pentru care nu s-a bucurat de prea mulți prieteni. Interesant este și faptul acesta că nu a participat la funeraliile fratelui său.



Michelangelo Buonarroti, „Autoportret”
(Capela Sixtină), frescă, 1508- 1512, Vatican



detaliu

El Greco a fost diagnosticat ca astigmat și psihopat, fiind cunoscut faptul că era un consumator de substanțe halucinogene. Tendința de alungire a personajelor, surprinse în stări de extaz, se datorează probabil acestor factori.



El Greco, „Nobil cu mâna la piept”, posibil autoportret,
1583-1585, ulei pe pânză, 81x56 cm, Muzeul Prado, Madrid

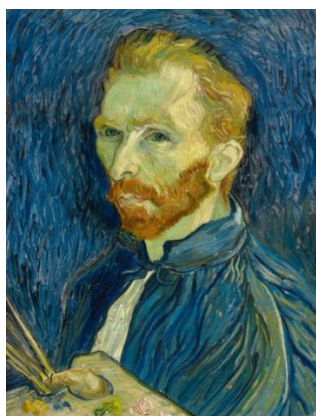
Francesco de Goya ar fi suferit de depresie, lucrările sale trădând suferințele psihice care-l chinuiau neîncetat, a căror cauză era surzenia de care suferea, fapt pentru care se izolase de ceilalți. Artista și-a petrecut această perioadă întunecată a vieții, ducându-și traiul în reședința numită „Casa Surdului” (denumită așa din pricina fostului proprietar) și lucrând la ciclul „Lucrări întunecate”. Feuchtwanger, biograful artistului Goya, descria procesul prin care acesta reușea să se liniștească, pictând: „Adunându-și toate puterile, se dezmetici și puse mâna

pe creion. Așternu pe hârtie spiritele cele rele (...) și cum le văzu pe hârtie se liniști (...) Așa le ținea în frâu, așa scăpa de ele. Când se târau și zburau pe hârtie nu mai erau periculoase.”¹⁴⁷



Francisco de Goya, „Autoportret”, cerneală indiană și acuarelă,
15.2 x 9.1 cm, 1798-1800, Muzeul de Artă Metropolitană, New York, SUA

S-a constatat ca Vincent van Gogh a suferit de epilepsie, din cauza cantității mari de absint consumate, dar și de sifilis. Medicul Mircea Beuran, într-una din conferințele sale „Medicină și pictură”, susținea că și-a tăiat urechea din cauza Sindromului lui Ménière, manifestat prin prezența unor zgomote în interiorul urechii. Criticii de artă, în urma studiului scrisorilor sale adresate fratelui său Theo, au ajuns la concluzia că artistul a suferit de stări depresive, urmate de stări maniacale, care îi redau un sentiment de pasiune extremă față de pictură. Alții sunt de părere că ar fi suferit de schizofrenie. Ar mai fi interesant de adăugat faptul că fratele său Theo a murit de sifilis, sora sa Willemmina van Gogh a suferit și ea de demență, iar un alt frate de al său Cornelis Vincent s-a sinucis.



Vincent van Gogh, „Autoportret”
1889, ulei pe pânză, Galeria Națională de Artă, Washington

În cele ce urmează, am vin și cu un exemplu din pictura românească și am să schițez câteva idei despre Ion Țuculescu. Și în lucrările acestui artist sunt

¹⁴⁷Wikipedia, 2013, *Goya oder de alte Weg der Erkenntnis*, http://de.wikipedia.org/wiki/Goya_oder_der_arge_Weg_der_Erkentnis, 31.03.2013

întâlnite anumite aspecte psihotice. Autoarea Magda Cârneli l-a caracterizat ca având un temperament „excesiv, hiperdimensionat, de un psihism debordant, neliniștit și fantast”¹⁴⁸. În acest citat este subtil indusă afirmația că ar fi avut o anumită boală psihică.



Ion Țuculescu, „Autoportret cu frunză”, Muzeul de Artă din Craiova

Am să zăbovesc puțin mai mult asupra acestui artist și am să analizez anumite aspecte cromatice și conceptuale ale lucrărilor sale. Cu toate că nu a avut studii de specialitate, de meserie fiind microbiolog, Țuculescu s-a remarcat totuși prin forța și prospețimea cromatică („Țuculescu pictează cu sânge. Culoarea lui înfinge junghiul țipătului ei în carnea privitorului, cu armoniile ei incestuoase, ca niște tropisme ale instinctelor.”¹⁴⁹), dar și prin motivele plastice folosite, precum și prin motivele folclorice. Stilistic vorbind, lucrările sale se află la limita dintre figurativ și abstract. Artistul nu a urmărit să trateze în mod realist natura, iar în cazul de față, a interpretat autoportretele în funcție de frământările și emoțiile ce-i bântuiau mintea și sufletul, după cum el însuși a mărturisit: „Suntem prea zbuciumați ca să ne mulțumim cu imagini frumoase; trebuie să eliminăm dulcegăria platonice din artă; viața este adâncă, dramatică”¹⁵⁰.

Am să zăbovesc puțin asupra ochiului, element plastic vizual întâlnit în majoritatea lucrărilor lui Ion Țuculescu, care-și apariția și în calitate de element semantic în titlurile unor lucrări, precum: „Ochii demiurgului”, „Priviri”, „Ochii”, „Privirile câmpului”, „Ochi negri într-un ocean oranj” etc. unde cunoaște diferite interpretări, dar și în calitate de element plastic, în momentul parcurgerii vizuale propriu-zise a picturii. Ochii, ca și celelalte elemente de limbaj plastic, sunt stilizați, pictorul intenționând de fapt să redea esența în lucrările sale. Aceste elemente sintetizate sunt repetitive, asemenea picturilor simbolice primitive.

¹⁴⁸Magda Cârneli,1984, *Țuculescu*,ed. Meridiane, Sibiu, apud N.Argintescu-Amza,1973, *Omagiu lui Ion Țuculescu*, în vol. *Expresivitate, valoare si mesaj plastic*, Ed.Meridiane, București, p.106

¹⁴⁹Magda Cârneli,1984Țuculescu, Ed. Meridiane,Sibiu , apud Ion Frunzetti, *Cronica plastică- Natura moartă la Caminul Artei*, în *Vremea*, din 19-IX și 26-IX-1943

¹⁵⁰Magda Cârneli,1984, *Țuculescu*, Ed. Meridiane,Sibiu, apud Ion Vlasiu,1966, *Ion Țuculescu*, ed.Meridiane,București, p.6

Diferența dintre „artiștii” acestei perioade și cei din perioada modernă este că primii nu reproduceau formele în mod identic, pentru că nu le conștientizau. Țuculescu a respins însă conștient repetiția uniformă, identică a elementelor de limbaj plastic, grație simțului său artistic (auto-)cultivat. Acestea fiind spuse, Țuculescu a îmbinat armonios „primitivismul”, tradiționalul (motive folclorice) cu modernul. Paul Gauguin a fost atras și el de mirifica lume „despuiată” de orice urmă de civilizație, drept pentru care a întreprins aventuroasa călătorie în insulele Tahiti; Pablo Picasso a fost fascinat de arta negrilor; unul dintre cei mai importanți compozitori ai secolului XX Igor Strawinsky a creat opera „Firebird”, în care a indus ideea venerării forțelor naturii de către păgâni; Wassily Kandinski a rămas plăcut surprins de satele rusești din zona nordică, în urma călătoriei făcute în calitate de membru al misiunii entografice, impresii ce și-au pus puternic amprenta asupra lucrărilor sale; Diego Rivera a fost atras și el de culturile vechilor civilizații precolumbiene maiase și aztece.

Constantin Brâncuși, născut ca și Țuculescu în Oltenia, regiune bogată în vestigii folclorice, a fost puternic influențat în acest sens și a dat naștere unor forme sculpturale extrem de simple, dar în același timp extrem de profunde, ca și concept. Țuculescu, de asemenea și-a propus să reducă totul la esență, explorând și reprezentând în operele sale elementele arhaice care conțin un spirit primitiv. Prin natura meseriei sale, acesta a fost obișnuit să vadă lucrurile dincolo de aparențe, aprofundându-le și descoperind adevărul, esențialul. Prin urmare, Țuculescu s-a opus cu îndârjire clasicismului, datorită vâltorii emoționale și temperamentului său veșnic neliniștit și frământat, fiind obsedat de anumite motive, trăindu-și pasiunea dramatic și intens.

În concluzie, nu am urmărit altceva decât să schițez anumite cauze, de natură psihologică, ale creației artistice și să menționez câteva exemple de artiști, ale căror creații se află în strânsă legătură cu bibliografia lor, cu anumite aspecte psihice etc. Este deosebit de interesant și de atractiv de analizat această interconexiune dintre viețile lor, dintre anumite evenimente marcante și creația lor, pornind de la considerentul că artistul este ceea ce pictează și viceversa. Opera sa este asemenea unei cărți deschise, însă doar pentru cel care știe să o citească, vitală fiind deținerea unor vaste cunoștințe din acest domeniu și nu numai.

Referințe bibliografice

Cărți:

1. A.Guță, 2008, *Generația '80 în artele vizuale*, Ed. Paralela 45, Pitești
2. A.S.Ionescu, 2008, *Mișcarea artistică oficială în România secolului al XIX-lea*, Ed. Noi Media Print, București
3. C.Ailincăi, 1979, *Introducere în gramatica limbajului vizual*, Ed. Meridiane, București
4. C. Demetrescu, 1966, *Culoare, suflet și retină*, Ed. Meridiane, București
5. C.Enăchescu, 2006, *Artă și nebunie*, Ed.Harangozo, București
6. C.Enăchescu, 2007, *Tratat de psihopatologie*, Ed.Tehnica, București
7. C.Enăchescu, 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București

8. C.Enăchescu, 2002, *Tratat de psihologie morală*, Ed.Tehnică, București
9. D.N.Zaharia, 2007, *Istoria artei moderne*, Ed. Artes, Iași
10. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei antice și medievale*, Ed. Artes, Iași
11. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei renascentiste*, Ed. Artes, Iași
12. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei contemporane*, Ed. Artes, Iași
13. E.H.Gombrich, 2007, *Istoria Artei*, Ed.Pro și Tipografie, București
14. F.Tudose, C.Tudose, L.Dobranici, 2011, *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*, Ed.Trei, București
16. H.Prinzhorn, 2000, *Bildnerer der Geisteskranken*, Berlin, Ed.Springer, București
17. I.Vlasiu, 1966, *Ion Țuculescu*, Ed.Meridiane, București
18. J.Chasseguet-Smirgel, 2002, *Psihanaliza artei și creativității*, traducere de G.Mitrea, Ed.Trei, București
19. M.J.Bartoș, 2009, *Compoziția în pictură*, Ed.Polirom, Iași
20. M. Cârnci, 1984, *Țuculescu*, Ed. Meridiane, Sibiu
21. M.Cârnci, 2013, *Artele plastice în România 1945-1989*, Ed. Polirom, Iași
22. M.D.Micheli, 1968, *Avangarda artistică a secolului XX*, Ed.Meridiane, București
23. M.Odoul, 1999, *Spune-mi unde te doare, și-ți voi spune pentru ce*, Ed.Dervy
24. N.Popoviciu, 1935, *Omule cunoaște-te*, apud Emile Souvestre, Ed.Sophia, București
25. P.Brânzei, 1979, *Itinerar psihitric*, Ed. Junimea, Iași
26. R.Arnheim, 1995, *Forța centrului vizual*, Ed.Meridiane, București
27. R.Descartes, *Regles pour la direction de l'esprit*, XII, vol.1
28. R.Dună, 2010, *Eu, autorul*, Ed. Tracus Arte, București
29. R.Huyghe, 1971, *Puterea imaginii*, Ed.Meridiane, București
30. R.M.Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, Ed.Cermaprint, București
31. V.Florea, 1991, *Istoria artei românești veche și medievală*, Ed. Hyperion, Chișinău
32. V.Preda, 2010, *Terapii prin mediere artistică*, Ed.Presa Universitară Clujeană, Cluj

Site-uri web:

1. Wordpress, 2011, *John's Gospel, The New Testament*, <http://theophylepoliteia.wordpress.com/2011/09/27/la-inceput-a-fost-cuvantul/>, 27.09.2011
2. Biblioteca Regie live, 2014, *Psihanaliza lui Sigmund Freud*, <http://biblioteca.regielive.ro/referate/psihologie/psihanaliza-lui-sigmund-freud-86957.html>, 09.2014
3. Wikipedia, 2013, *Goya oder der arte Weg der Erkenntnis*, http://de.wikipedia.org/wiki/Goya_oder_der_arge_Weg_der_Erkenntnis, 31.03.2013
4. Alin Pavel, 2006, Nichita Stănescu, *Autoportret*, <http://www.poezie.ro/index.php/poetry/173372/Autoportret>, 25.03.2006
5. Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate* <http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365>, 18.10.2014

Această lucrare este elaborată și publicată sub auspiciile Institutului de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română ca parte din proiectul co-finanțat de Uniunea Europeană prin Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 în cadrul proiectului Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale Cod Proiect POSDRU/159/1.5/S/141086.

Abstract: „If you are alone, it means that you belong entirely to yourself... If you are accompanied by even one person, only half side of you belongs to yourself, or even less, depending on his/her behaviour; and if you have more than one companion you will fall deeper into this sad state of mind.”¹⁵¹ The philosopher Gerolamo Cardano thought that „the possession of the inner universe”¹⁵² is the most important thing, because it is the best way for him of to know himself better, removing his mask.

The French philosopher and writer Denis Diderot considered that self-portrait is a way of „expressing your soul on the canvas”¹⁵³, a way of talking to yourself. The Renaissance writer Michel Eyquem de Montaigne said that the inner part is the place where the painter is with himself, erasing any tracks before enclosing in himself, as animals do before entering in their burrowing.

The project „Self-portrait in painting (psychical emotions)” stands for a personal interpretation of psychical emotions as for the concept, composition and colours. Painting is a real therapy for the inner tensions, fears and (high) emotions and all these things suppose having a good knowledge of yourself.

Key words: emotion, psychology, psychical disorder, therapy, self-portrait

First I will give a neutral definition of the *self-portrait*, which means a simple representation of a person in painting, drawing, literature or in other fields. I will quote one of our greatest Romanian poets Nichita Stănescu who defines *self-portrait* as being *nothing but a spot of blood that speaks*¹⁵⁴. This quote reflects the poetic sensitivity that betrays a very thorough analysis of the human being, which is just a spot of blood that can *speak, breathe and live*. The poet harmoniously combines the terrestrial space, symbolised by the stain of blood, with the Divine one, which is the word: *At the beginning was the Word, and the Word was with God and the Word was God*¹⁵⁵. Thus, the word stands for the Divine essence; the word can sketch a self-portrait with a great mastery of words and thoughts. This bloodstain uses words, expressions and colours, displaying a rich palette of meanings.

What is self-knowledge about? It is a form of knowledge regarding the inner reality as for philosophical, psychological, zodiacal, bibliographic and religious perspectives. Self-knowledge is a very complex process, requiring a lot of tenacity, patience and determination in exploring oneself. This kind of knowledge is deeply rooted in this state of introspection and vice versa; these two concepts are linked to the *self-portrait*, as artistic genre, and they cannot

¹⁵¹ Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate* <http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365>, 18.10.2014

¹⁵² Raluca Dună, 2010, *Eu, autorul*, Tracus Arte Edition, București, p.250

¹⁵³ Radu M. Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, Cermaprint Edition, București, p.179

¹⁵⁴ Alin Pavel, 2006, Nichita Stănescu, *Autoportret*, <http://www.poezie.ro/index.php/poetry/173372/Autoportret>, 25.03.2006

¹⁵⁵ Wordpress, 2011, *John's Gospel, The New Testament*, <http://theophylepoliteia.wordpress.com/2011/09/27/la-inceput-a-fost-cuvantul/>, 27.09.2011

breathe without the other. The Renaissance art historian Giorgio Vasari said that loneliness is a must for the great artists, because they can reach a deeper state of contemplation.

I will quote Leonardo da Vinci, who said the following words: *If you are alone, it means that you belong entirely to yourself... If you are accompanied by even one person, only half side of you belongs to yourself, or even less, depending on his/her behaviour; and if you have more than one companion you will fall deeper into this sad state of mind.*¹⁵⁶ The philosopher Gerolamo Cardano believed that *the possession of the inner universe*¹⁵⁷ is the most important thing. Self-portrait is a way of expressing one's soul on the canvas, a way of talking to yourself, as the philosopher Denis Diderot said. The Renaissance writer Michel Eyquem de Montaigne said that the inner part is the place where the painter belongs to himself, erasing any tracks before enclosing in himself, as animals do before entering in their burrowing.

Self-knowledge also involves a relationship with the others. Here I have to point out that Leonardo da Vinci considered his travels as a source of creation, thus his art was built on experiences. The great Austrian philosopher Rudolf Steiner confirmed that art is deeply rooted in life and we are nothing but a sum of memories, ideas, thoughts and feelings that we need to express in art. Self-portrait is a form of introspection that I have to focus on. I will illustrate some ways of perception towards this artistic genre. For example in the Middle Ages people used to believe that the presentation of a specific person, and why not, a self-presentation, wards off the inner demons and fears. The American poet Edgar Allan Poe mentioned, in one of his stories, the idea that in the very moment when a character is represented on the canvas, he/she loses a part of the soul. The eyes are the main connection point between the portrayed person and the artist.

1.1 The artistic creativity from a psychological perspective

Eyes symbolise the life itself, this explaining the medieval belief that by illustrating a person, his/her days are shortened. Perhaps in this case there is the unconscious artist's desire to incorporate life, the desire arising from the need for finding the essence of the Divine nature, because God is life, that is gained through the artistic creation and the eyes are just the visual elements that support this idea. From a psychological perspective, the breast is a source of life for the child and when he/she reaches the stage of maturity wants to separate himself/herself from the object (which is mother's breast). That's why there appears the desire of gaining the source of life through the artistic creation itself. Thus, there appears the unconscious fear of death, which is overcome by the process of internalization. This process is equivalent to the Absolute and that would be one of the best way of finding oneself and expressing one's soul. It involves a creative thinking, which is located in the right part of the brain, that

¹⁵⁶Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate*
<http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365>,18.10.2014

¹⁵⁷Radu M. Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, Cermaprint Edtion, București p.179

is also called the black box type of thinking. Self-analysis is met at many artists who use painting as a therapy, showing their emotions, desires, frustrations and conflicts, which are deeply repressed in their unconscious. The emotions involve aspects of normality but also psychotic aspects. So, the eye is the essential element that betrays them.

Feelings, emotions, even trauma are generated by the limbic system, which is located under the cortex, the conscious part of the brain. The information and the images are received and transmitted by the thalamus to the cortex, via the optic nerve. The limbic system is actually a group of brain structures, whose role is to temper the emotions and the pain. (Self-)Portrayal involves capturing the visual compositional structure, the colours which are analysed in the occipital lobe (visual cortex) and the limbic system triggers emotion, betraying various states of mind and even psychotic aspects. There are three categories: the conscious, preconscious and unconscious parts, analysed by Sigmund Freud, the father of psychoanalysis.

Before presenting them briefly, I want to say that psychoanalysis itself is a form of internalization through which there are revealed certain desires, emotions, that are apparently forgotten but deeply hidden. Freud defined psychoanalysis in this manner: *I call psychoanalysis the labor that brings out at the light the unconsciousness part of the patient.*¹⁵⁸ Consciousness is the top level regarding the organization and the manifestation of the psychic life. This could be defined as an area that supposes the maximum level of illumination and clarity of the mind, which is based on analysis, critical evaluation, decision, and control, everything being done deliberately. It also imposes mental limits, which explains our strongest wishes, fears or thoughts that exist in our subconscious.

Preconsciousness is located between the consciousness and unconsciousness parts, being considered the *abode* of the temper and of the character. In this case, the super-ego has a great importance, being strongly connected to the education. Unconsciousness is the primary level as for organization of the psychic, due to the development in the psychoanalysis made by Sigmund Freud. It is based on the inner biological necessities, instincts, conflicts, traumas, that are accumulated in this area and that can cause serious disorders, such as hysteria. There is to be mentioned that the limbic system takes part from the unconsciousness.

1.2 Between normality and psychosis (Self-portraits in the universal painting)

Only the famous artists, as Michelangelo Bounarotti or Leonardo da Vinci were able to express emotions from their inner world. The Egyptian, Greek and even Roman ancient art did not succeed to reveal emotions and tensions. In England, Greece and Japan there were introduced at the beginning masks for

¹⁵⁸Biblioteca Regie live, 2014, *Psihanaliza lui Sigmund Freud*, <http://biblioteca.regielive.ro/referate/psihologie/psihanaliza-lui-sigmund-freud-86957.html>,09.2014

showing emotions. Giotto di Bondone's Gothic paintings and then the Renaissance's works of art are considered to be great developments as for individualizing the features of the face, that no longer appear emotionless as before. I would like to refer again to the unconscious part, also called *the engine of thinking*, which reveals certain aspects of psychopathology and also their causes.

In the 20th century it was published the book *The images of the mentally ill people* by Hans Prinzhorn. Authors such as: Immanuel Kant, Auguste Comte, Denis Diderot, Mircea Eliade were particularly interested in this subject and artists such as Eugene Delacroix made important contributions in terms of artistic creativity regarding the psychological approach. It is very difficult for the psychiatrists and for the art critics to find out where the normality ends and where the pathology begins. The perfect normality is an utopia, as Freud said: *The normality is an ideal fiction; every human being is psychotic in a certain moment in a greater or lesser degree.*¹⁵⁹ Sanity is defined by the presence of positive emotions, which provide flexibility for daily challenges.

Mental illness, at the other antipode, betrays a high degree of disturbance of the functional structures, an imbalance regarding the way of thinking and the behaviour. Many artists' drawings from the 20th century, such as of: Paul Klee, Pablo Picasso, Max Ernst and Jean Dubuffet were inspired by the mentally ill people's works of art. There is the belief that the primitives, the children and the mentally ill persons have access to the primordality and to the purity, not being harmed by the education and by the society.

Therefore, it is obvious the existence of this concern for the bizarre, fantastic things, dreams. The surrealists for example, were very interested in the unconscious part. Salvador Dali described his manic behaviour in his autobiographical book *The Secret Life of Salvador Dali, narrated by Salvador Dali*. But there is a great distinction between psychotic and those who only pretend to be so; the first ones are not conscious about their artistic creation, in comparison to the second ones, whose creation is done deliberately, consciously representing even artistic visual currents as pointillism. The question is how can you figure out the insane artists from the normal ones, or there is a mixture of insanity with sanity?

I will present some examples of artists, whose self-portraits betray some psychological aspects. I will start with Michelangelo, one of the greatest artists from the Renaissance period, who, according to an article published in 2004 in the *Journal of Medical Biography*, is supposed to have suffered from autism. A proof would be the difficulty of socializing with the others; that's why, he didn't have many friends. Interesting is the fact he did not attend to his brother's funeral.

¹⁵⁹ Florin Tudose, Cătălina Tudose, Letiția Dobranici, 2011, *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*, Trei Edition, București, p.80



Michelangelo, *Self-portrait as beheaded Holofern*,
Sistine Chapel, Vatican, 1536-1541 – detail

El Greco was diagnosed as a psychotic astigmatic; it was known that he was a consumer of hallucinogenic substances. This trend of elongation of the characters can be an effect of these factors.



El Greco, *Nobleman with the hand on his chest*, possible self-portrait,
1583-1585, oil on canvas, 81 x 56 cm, Prado Museum, Madrid

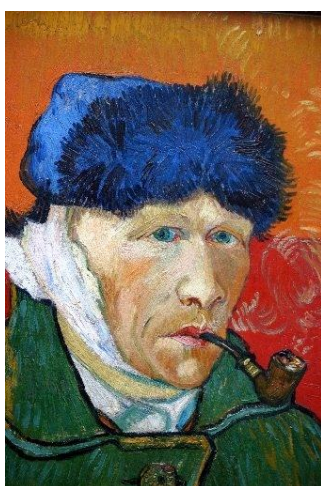
Francesco de Goya would have suffered from depression, his work revealing a great psychological suffering, whose cause is supposed to be his deaf; this explains his isolation from the others. The artist spent his dark period of life drawing monsters, terrible creatures in his residence called *The deaf's house* (this name was given because of its former owner). Feuchtwanger, Goya's biographer, described the way Goya was trying to calm down himself by expressing his feelings in art: *He started drawing, gathering all his powers, trying to express his darkest thoughts on the paper (...) only in this manner he could get rid out of them (...) and they were no longer dangerous*¹⁶⁰.

¹⁶⁰Wikipedia, 2013, *Goya oder der arte Weg der Erkenntnis*,
http://de.wikipedia.org/wiki/Goya_oder_der_arte_Weg_der_Erkentnis, 31.03.2013



Francesco de Goya, *Self-portrait*, ink and watercolour, 15.2 x 9.1 cm, 1798-1800, Museum of Art, New York, United States of America

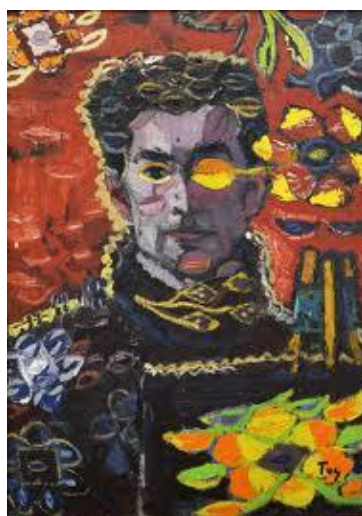
Vincent van Gogh is supposed to have suffered from epilepsy, because of the high consumption of absinthe and also from syphilis. The doctor Mircea Beuran, claimed, in one of his lectures called *Medicine and paintin*, that he cut off his ear due to Meniere's Syndrome, because he was under the impression that he was hearing noises inside of his ear. The critics of art concluded, according to the letters to his brother Theo, that he suffered from depression followed by manic states, which render a feeling of extreme passion towards painting. Others said that he suffered from schizophrenia. It would be interesting to point out that his brother Theo died of syphilis, his sister Willemina van Gogh suffered from dementia and another brother of him Cornelis Vincent committed suicide.



Vincent van Gogh, *Self- portrait with the bandaged ear*, 1889, oil on canvas, 49 x 60 cm, Courtauld Galleries, London, Great Britain

I will also come up with an example from Romanian painting, sketching some ideas about Ion Ţuculescu. In his work there are encountered certain psychotic aspects. The writer Magda Cârnelci characterized him as having a strong temper, being restless all the time, also being a prey to his obsessions and

strange visions. In other words, Tuculescu was defined as an *expressionist artist*. This quote induces in a subtle way that he had a mental disorder. Although he had no specific studies in the fine arts field (he was microbiologist), Țuculescu's works have the force and the freshness of colour (*Țuculescu painted with blood. His strong colours scream in the viewer's eyelike some tropisms of the instincts.*¹⁶¹). The artist uses in his painting geometric elements, folkloric elements, along with the eye, which is the essential element that is used very often. As for his artistic style, his work is at the limit between the figurative and the abstract style; the artist does not intend to paint the nature in a realistic manner, because he is more interested in revealing his inner world. Nature is presented through his artistic eyes. He confesses that : *We are too turbulent to be contemplated with pretty images; life is deep and dramatic*¹⁶² .



Ion Țuculescu, *Self-portrait with leaf*, Museum of Art, Craiova

As I've mentioned before, the eye is the most used plastic motif, which is also met in the titles of his works *God's eyes*, *Glances*, *The eyes*, *The fields' eyes*, *Black eyes in an orange ocean*. The eyes are stylized, the painter actually intending to convey the essence of his work. These repetitive elements are synthesized as the primitive symbolic paintings. The difference between the artists of this prehistorical period and the ones from the modern period is that the painters from the first category were not conscious about their creation. Țuculescu rejected deliberately the repetition of the plastic elements, thanks to his artistic sense. In fact, Țuculescu blended the primitivism style with the traditional and also with the modern one.

Paul Gauguin also showed his great interest in this wonderful primitive art, that has no trace of civilization; this was the reason for which he dared to change his life totally and to go in an adventurous journey to the Tahiti Islands. Pablo Picasso was fascinated by the black art. One of the most important

¹⁶¹ Magda Cârneli, 1984, *Țuculescu*, Meridiane Edition, Sibiu, after Ion Vlasiu, 1966, *Ion Țuculescu*, Meridiane Edition, București, p.6

¹⁶² Ibidem

composers of the 20th century Igor Strawinsky created the opera *Firebird* that shows the idea of worshipping the natural forces by the pagans.

Wassily Kandinsky, as a member of the ethnographic mission, was pleasantly surprised by the Russian villages from the north part, that inspired him in his art. Diego Rivera was attracted by the pre-Columbian Mayan culture and by the ancient Aztec civilization. Constantin Brâncuși gave rise to extremely simple sculptural forms, also looking for the essence. His works seem to be very simple, but in fact the creations are based on an extremely profound concept.

Țuculescu's intention was to represent the archaic elements in his sculptures, that have a primitive spirit, as the works of the mentioned artists above have. He has always seen the things beyond appearances, being used to deepen them in order to discover the truth. As a conclusion, I sought nothing but to sketch some ideas about certain artists who lived in different periods and to establish a link between the psychological facts and the artistic way of presenting thoughts and emotions through colours. It is particularly interesting and attractive in the same time to analyze the connection between artists' lives and their works of art, stating the idea that an artist is what he/she paints and viceversa.

References

Books:

1. A.Guță, 2008, *Generația '80 în artele vizuale*, Paralela 45 Edition, Pitești
2. A.S.Ionescu, 2008, *Mișcarea artistică oficială în România secolului al XIX-lea*, Noi Media Print Edition, București
3. C.Ailincăi, 1979, *Introducere în gramatica limbajului vizual*, Meridiane Edition, București
4. C. Demetrescu, 1966, *Culoare, suflet și retină*, Meridiane Edition, București
5. C.Enăchescu, 2006, *Artă și nebunie*, Harangozo Edition, București
6. C.Enăchescu, 2007 *Tratat de psihopatologie*, Tehnica Edition, București
7. C.Enăchescu, 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Didactică și Pedagogică Edition, București
8. C.Enăchescu, 2002, *Tratat de psihologie morală*, Tehnică Edition, București
9. D.N.Zaharia, 2007, *Istoria artei moderne*, Artes Edition, Iași
10. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei antice și medievale*, Artes Edition, Iași
11. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei renascentiste*, Artes Edition, Iași
12. D.N.Zaharia, 2008, *Istoria artei contemporane*, Artes Edition, Iași
13. E.H.Gombrich, 2007, *Istoria Artei*, Pro și Tipografie Edition, București
14. F.Tudose, C.Tudose, L.Dobranici, 2011, *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*, Trei Edition, București
15. H.Prinzhorn, 2000, *Bildneri der Geisteskranken*, Berlin, Springer Edition, București
16. I.Vlasiu, 1966, *Ion Țuculescu*, Meridiane Edition, București
17. J.Chasseguet-Smirgel, 2002, *Psihanaliza artei și creativității*, translation by G.Mitrea, Trei Edition, București

18. M.J.Bartoș, 2009, *Compoziția în pictură*, Polirom Edition, Iași
19. M. Cârnecki, 1984, *Țuculescu*, Meridiane Edition, Sibiu
20. M.Cârnecki, 2013, *Artele plastice în România 1945-1989*, Polirom Edition, Iași
21. M.D.Micheli, 1968, *Avangarda artistică a secolului XX*, Meridiane Edition, București
22. M.Odoul, 1999, *Spune-mi unde te doare, și-ți voi spune pentru ce*, Dervy Edition
23. N.Popoviciu, 1935, *Omule cunoaște-te*, apud Emile Souvestre, Sophia Edition, București
24. P.Brânzei, 1979, *Itinerar psihitric*, Junimea Edition, Iași
25. R.Arnheim, 1995, *Forța centrului vizual*, Meridiane Edition, București
26. R.Descartes, *Regles pour la direction de l'esprit*, XII, vol.1
27. R.Dună, 2010, *Eu, autorul*, Tracus Arte Edition, București
28. R.Huyghe, 1971, *Puterea imaginii*, Meridiane Edition, București
29. R.M.Olinescu, 2008, *Biologia și psihologia artei*, Cernaprint Edition, București
30. V.Florea, 1991, *Istoria artei românești veche și medievală*, Hyperion Edition, Chișinău
31. V.Preda, 2010, *Terapii prin mediere artistică*, Presa Universitară Clujeană Edition, Cluj

Web sites:

1. Wordpress, 2011, *John's Gospel, The New Testament*, <http://theophylepoliteia.wordpress.com/2011/09/27/la-inceput-a-fost-cuvantul/>, 27.09.2011
2. Biblioteca Regie live, 2014, *Psihanaliza lui Sigmund Freud*, <http://biblioteca.regielive.ro/referate/psihologie/psihanaliza-lui-sigmund-freud-86957.html>, 09.2014
3. Wikipedia, 2013, *Goya oder der arte Weg der Erkenntnis*, http://de.wikipedia.org/wiki/Goya_oder_der_arge_Weg_der_Erkenntnis, 31.03.2013
4. Alin Pavel, 2006, *Nichita Stănescu, Autoportret*, <http://www.poezie.ro/index.php/poetry/173372/Autoportret>, 25.03.2006
5. Simona Enache, Citatepedia, 2014, *Citate despre singurătate*, <http://www.citatepedia.ro/citat.php?id=67365>, 18.10.2014

This paper is made and published under the aegis of the Research Institute for Quality of Life, Romanian Academy as a part of programme co-funded by the European Union within the Operational Sectorial Programme for Human Resources Development through the project for Pluri and interdisciplinary in doctoral and post-doctoral programmes Project Code: POSDRU/159/1.5/S/141086.

2. ORNAMENTUL DECORATIV ÎN CONTEXT CU ARTA POPULARĂ MARAMUREȘEANĂ

DECORATIVE ORNAMENTS FOLK ART IN CONTEXT WITH MARAMURES

Zoița-Nicoleta Panciu¹⁶³

Rezumat: *În lucrarea de față abordez aceasta temă într-o incursiune de timp, spațiu și formă a artei populare tradiționale din ținutul Maramureș și existența îndelungată în etape de timp a ornamentului decorativ începând de la arta sculpturală până la creația populară. În perspectiva actului de creație artistică ideea de context crează o ideologie în raportul omului cu arta populară, concepție care vizează originea străveche și rolul artei populare din ținutul Maramureș. Artă populară maramureșeană reprezintă patrimoniul valoric al unei națiuni cuprinzând creațiile ei spirituale trainice, viabile și valoroase, aceste creații reprezintă ființa poporului român păstrător în cultură, artă și tradiție.*

Cuvinte cheie: *Spațiu formă, ornament, tradițional, sculptural, artă populară*

Introducere

Arta populară exprimă în fond, prin întreaga sa evoluție, unitatea spirituală a poporului român printr-o originalitate. În lucrarea de față doresc să proiectez o lumină revelatoare a operelor create de meșterii populari din ținutul Maramureș. Valoarea artistică a meșterului este o măiestrie concretă prin implicația orizontului artistic și intelectual care constituie unul dintre cele mai caracteristice ansambluri de meșteșug artistic din ținutul Maramureș. Formele creației populare au un rol de inspirație pentru creator și pentru privitor. Ornamentica artei populare alcătuiește un ansamblu artistic de o mare importanță autentică repertoriului Maramureșean.

„Maramureșul este denumit o Țară a lemnului în care arta prelucrării sale artistice a luat o mare amploare. Pentru maramureșean, lemnul a avut întotdeauna două dimensiuni, una materială și una de spirit. Pentru maramureșean, prelucrarea artistică a lemnului a fost o necesitate. Între maramureșean și lemn putem vorbi de o adevărată osmoză, care ne este etalată de valoarea artistică pe care meșterii au investit-o într-un număr impresionant de obiecte sau suprafețe decorate care aparțin celor mai diverse sectoare ale vieții și activității omului din popor.”¹⁶⁴

Analiza artei populare pe anumite obiecte, meșterul decorează întreaga suprafață pe două registre ornamentale în prima parte cuprinde decorul iar în cea de-a doua parte este același motiv prin care meșterul mizează pe efectul artistic provenit din jocul de lumini și umbră având ca motiv decorativ dintele de lup care este desfășurat pe patru rânduri paralele realizate prin decupare și traforare. Creatorul popular dă un plus de valoare echilibrului pe care îl crează între suprafața lemnului și ornamentarea motivelor geometrice și stilizate.

Prin arta populară, meșteșugul artistic dă o măiestrie în diferite compoziții sculpturale deoarece aceste ansambluri cuprind tot ce se poate spune despre

¹⁶³ Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, HRD Scholar at the Institute for Quality of Life Research Romanian Academy Bucharest, email: zoitapanciu@yahoo.com

¹⁶⁴ Pamfil Bilțiu – Prelucrarea artistică a lemnului în arta populară din Maramureș, Editura Eurotrip Baia Mare 2010 p.36

creația populară care este principiu al variației prin toate mijloacele autentice tradiționalului specific zonal. „Arta populară este o realitate și o expresie a omului în constituirea valorilor estetice prin structura caracteristică a creatorului popular și a comunităților umane cu diverse aspecte ale rânduiri ei. Măiestria mâinilor a fost cinstită întotdeauna de către poporul nostru *Măinile de aur* constituie apelativul suprem al creatorilor de valori materiale uzuale, fără care cursul vieții noastre nu s-ar desfășura normal. Pentru cel care ajunge să aibă astfel de mâini meseria este o artă, reușind să treacă dincolo de granițele comode ale unei munci anodine.”¹⁶⁵

Ornamentul decorativ în context cu arta populară maramureșeană

În repertoriul artei populare decorul de pe formele tradiționale ale sculpturii în lemn este un mijloc al imaginației creatoare prin tehnica executată a produs fascinație asupra tuturor iubitorilor de frumos. Decorația ornamentală este o comunicare cu arhitectura și sculptura și oferă o imagine convingătoare a universului de gândire a sensibilității oamenilor acestor locuri maramureșene. Importanța motivelor ornamentale se amplifică prin elementele decorative realizându-se astfel o armonie în procesul artistic ce reflectă conceptul despre analiza frumosului și a privitorului cu rol estetic referitor la păstrarea tradiției a meșteșugului artistic și evoluției în perioada de timp.

Procesul de analiză a acestei ornamentații ne întărec convingerea că aceste motive decorative diferă de alte categorii de artă prin bogăție, rafinament, priceperea și fantezie în ornamentarea lor de către meșterii populari. Încărcătura ornamentală a sculpturilor transformă ansamblurile în veritabile și inestimabile valori artistice. În ansamblul ornamental un rol important îl ocupă motivele care variază în funcție de sintaxa ornamentală. Compoziția decorativă și motivele ornamentale măresc valoarea ansamblului sculptural prin măiestrie și rafinament.



Fig. 1 – Motivul frânghiei, motivul solar, motivul rozetei, motivul rombului
La Muzeul Satului Maramureșean Sighetul Marmației

În decorarea ansamblului sculptural motivele decorative formează elementul esențial în ornamentarea obiectelor, pieselor de mobilier, costumul popular, stâlpii locuințelor, porțile maramureșene cu rol esențial și specific al zonei care

¹⁶⁵ Dumitru Ozunu – Formula succesului, Editura Politică București 1981 p.62

sunt caracterizate prin compoziții bine echilibrate și care pun în valoare motivele ornamentale într-o viziune artistică cu arta populară. Arta populară în context cu ornamentul decorativ deține un rol și o funcție simbolică prin multitudinea de motive ornamentale (motivul stâlpului, motivul solar, motivul frânghiei, motivul pomul vieții, motive vegetale, motive geometrice, motivul crucii etc.) ele dau un plus de valoare, de tradiție și autenticitate valorică. Aceste motive ornamentale în ansamblul artei populare sunt reprezentate ca fiind caracteristici esențiale în timp și spațiu.

Principiul coordonat motivului ornamental și a întregului proces este reprezentat prin motivele ornamentale care modelează formele în arta populară. Motivele ornamentale constituie una dintre cele mai bogate categorii ale ornamenticii artei populare maramureșene care caracterizează printr-o compoziție ornamentală bine echilibrată. Arta populară prin creația meșteșugului este reprezentativă, apreciată, unică cu rol estetic și este expresia calităților generației care au moștenit tradiționalul creatorului popular. Ca orice creație artistică fie din sculptură ceramică, arhitectură, port, textile, pictură toate la un loc formează o ornamentică specifică meșteșugului popular care renaște prin originalitate.

Motivul ornamental ca rol estetic în arta populară integrează originalitatea în procesul creației și valoarea artistică a motivelor ornamentale, în întregul proces de modelare în ornamentarea decorativă care dirijează atenția asupra aspectului, gândirii creatoare a meșterului. Bogația rafinamentului prin forma simbolurilor ornamentale sunt o dovada a existenței în timp a artei populare. Ornamentul decorativ este dominat de motivele geometrice stilizate încât creatorul popular păstrează un echilibru compozițional în ornamentarea lemnului. Meșterul dezvoltă ornamentul decorativ prin expresia artistică a simțirii și gândirii umane creatoare. Arta populară are forme esențiale, conceptuale, tradiționale și transmise din generație în generație prin meșteșugul artistic. Arta populară autentică reprezintă evoluția, unitatea spirituală a poporului nostru în care decorația ornamentală implică o comunicare cu arhitectura și sculptura unde semnul ornament ca „motiv decorativ” este ordonat în câmpuri decorative specifice, această formulă constituindu-se într-o compoziție pur decorativă.



Fig. 2 – Motivul solar în comuna Bârsana și Poarta Maramureșeană la Muzeul Satului Maramureșean Sighetul Marmației

Atât monumentele de arhitectură din lemn cât și ornamentica decorației oferă o imagine convingătoare a universului artistic. Caracteristica esențială a acestei decorații ca premisă a acestei unificări este un raport al spațiului și formelor imaginilor sculpturale în ambianța arhitecturală. Opera de artă este simultan structură, valoare, formă comunicativă, normă, unitate între imagine, intelect și creatorul esențial. Elementele vizuale sunt componentele care alcătuiesc forma unei opere de artă.

Arta populară din ținutul Maramureșului este un compartiment extrem de reprezentat și important cu semne de mare autenticitate rezultate din universul lor de gândire. Spațiul și forma poartă pecetea personalității meșterului creator. „Indiferent de semnificațiile sale – semn, simplu decor - ornamentul echivalează cu suma tradiției și a inovației, a logicului și a fanteziei, a practicului și a esteticului. Ornamentica tradițională românească prin conținutul și formele motivelor, cât și prin evoluția acestora, relevă caracterul intertemporal și universal, național și zonal, constant și variabil al ornamentului”¹⁶⁶ Forma plastică se referă în principal la aspectul exterior al operei de artă, având în acest sens o autonomie și valoare în sine.

Abordarea artei populare prin aspecte esențiale și o analiză sistematică am surprins anumite trăsături ale creațiilor tradiționale identificarea creațiilor artistice de la o zonă etnografică la alta unde se pot înțelege profunzimile esteticii unei arte populare unice în felul său. În compozițiile ornamentale un rol important revine ornamentelor și îndeosebi motivelor care variază în funcție de organizarea sintaxei ornamentale. Repertoriul ornamental asociază motivele geometrice, vegetale, zoomorfe, avimorfe și antropomorfe. Aici funcția, motivul ornamental se structurează într-un produs echivalent a competențelor și echilibrului de forme ornamentale multiple.

Concluzii

Formele estetice ale creației populare, oricât de greu ar fi să ajungem în orizontul lor, motivele real concrete joacă un rol de inspirație și s-au orientat ca o formă autentică de valorizare estetic umană a artei populare. Ținutul Maramureșului va rămâne o zonă autentică prin valorificarea tezaurului artistic de comori fiind zona reprezentativă pentru arta populară. În concluzie atât ornamentul decorativ cât și arta populară sunt în strânsă legătură și reprezintă analiza caracteristică întregii creații populare. Prin repertoriul artei populare și prin prisma creației artistice a meșteșugului artistic, creatorul este în strânsă legătură cu originea străveche moștenită de la o generație la alta. Ornamentul dă un plus de valoare fie că este reprezentat în sculptură, arhitectură, creație populară, este esența țelului artistic. Arta populară în context tradițional este o lume remodelată de către artist într-o configurare.

¹⁶⁶ Pârâu Steluța – Interferențe în arta populară românească, Editura Meridiane, 1989 p.28

Referințe bibliografice

1. Paul Petrescu, Cornel Irimie, 1967, “Meșteșuguri artistice în România” Editura Meridiane
2. Steluța Pârâu, 1989, “Interferențe în arta populară românească”, Editura Meridiane
3. Nicolae Dunăre, 1985, “Broderia populară românească”, Editura Meridiane
4. Pamfil Biltiu, 2010 „Prelucrarea artistică a lemnului” Editura Eurotip
5. Faure Elie, 1990 „Spiritul formelor” Editura Meridiane Bucuresti
6. Dumitru Ozunu – Formula succesului, Editura Politică București 1981
7. Ion Godea – “Zona etnografică Beius” Editura Sport 1981
8. Cornel Irimie, Marcela Necula – „Arta taraneasca a lemnului” Editura Meridiane 1983
9. T. Banateanu, M. Focsa – “Ornamentul in arta populara romaneasca” Editura Meridiane 1963
10. Mihai Dancus – “Muzeul etnografic Maramures” Editura Dacia XXI 2011
11. Teodor Lipps – “Estetica, contemplarea estetica si artele plastice” Editura Meridiane Bucuresti 1987
12. Petrescu Paul „Motive decorative celebre” Editura Meridiane Bucuresti 1971
13. Nathan Knobler „Dialogul vizual” Editura Meridiane Bucuresti 1983

Această lucrare este elaborată și publicată sub auspiciile Institutului de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română ca parte din proiectul co-finanțat de Uniunea Europeană prin Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 în cadrul proiectului Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale Cod Proiect POSDRU/159/1.5/S/141086.

Abstract: *In the present study addressed this issue in a foray of time, space and form of traditional folk art from the region of Maramures and prolonged existence in time steps of decorative ornament from sculptural art to popular creation. In view of the act of artistic creation idea of context creates an ideology in the relationship of man with folk art, concept aimed ancient origin and role of folk art from Maramures county. Maramures folk art representing the value of a nation's heritage including it's spiritual creations lasting, viable and valuable, these creations are being kept in the Romanian people's culture, art and tradition.*

Key words: *Space form, ornament, traditional, sculptures, folk art*

Introduction

Folk art expresses in fact, its entire evolution, spiritual unity of Romanian people by originality. In this paper I wish to design a revealing light works created by craftsmen from the region of Maramures. Artistic value of master craftsmanship is a concrete implication artistic and intellectual horizon which is one of the most characteristic assemblies artistic craft in the region of Maramures. Folk forms play an inspiration for creative and viewer. Ornaments folk art forms an ensemble of great importance genuine artistic repertoire Maramures.

"Maramures is called a Country wood processing where his artistic art took a large scale. For Maramures, wood has always had two dimensions, one material and one spirit. For Maramures people, decorative woodworking was a necessity. Between Maramures wooden people and we can speak of a real osmosis, which we plated the artistic value that craftsmen have invested in an impressive number of decorated surfaces or objects belonging to the various sectors of human life and activity of people. "¹⁶⁷

Folk art analysis on certain objects, craftsman decorating the entire surface on two registers in the first part comprises ornamental decoration and in the second part is the same reason that master relies on artistic effect coming from the lights and shadows with the motif tooth wolf that is deployed on four parallel rows made by cutting and traforare. Popular creator gives more value you create balance between wood surface and geometric and stylized ornamentation reasons. The folk art craft artistic craftsmanship gives a different sculptural compositions since these sets include all you can say about the popular creation is the variation principle by all means authentic traditional regional specific.

"The folk art is a human reality and an expression of aesthetic values in the constitution by popular creator characteristic structure and human communities of arrangements with various aspects of it. Hand craftsmanship was always fair to our people is the nickname Golden Hands supreme creators common material values without which our lifetimes would not normally carry. Notice for the one who gets to have such hands is an art job, managing to transcend boundaries of a work convenient harmless. "¹⁶⁸

Ornament decorative folk art in context with Maramures

The repertoire of folk art decor from traditional forms of sculpture in wood is a means of creative imagination technique produced fascination executed on all lovers of beauty. Ornamental decoration is a communication architecture and sculpture and provides a compelling picture of the universe of human sensitivity thinking these places Maramures. Importance reasons is amplified by decorative elements being made thus an harmony in artistic process reflecting concept of beauty and analyze viewer with aesthetic rolls on the preservation of tradition to artistic craftsmanship and evolution in time. The analysis of such ornamentation strengthen belief that these motifs differs from other types of art in wealth, refinement, intelligence and imagination in their ornamentation by craftsmen.

Ornamental sculptures load assemblies turns into real and priceless artistic values. In all ornamental occupies an important role reasons that varies with ornamental syntax. Composition decorative and sculptural ornaments increase the overall value of craftsmanship and refinement.

¹⁶⁷ Pamfil Bilțiu - carved wood folk art from Maramures, Baia Mare Publisher Eurotrip 2010 page.36

¹⁶⁸ Dumitru Ozunu – Formula of succes, Political Publishing House Bucharest 1981 page.62



Fig. 1 - The reason rope, solar reason, why rosette, diamond pattern
The Maramures Village Museum SighetMarmației

The sculptural ensemble decorating motifs form the essential element in the decoration objects, pieces of furniture, folk costume, housing towers, gates in Maramures the specific role and area that are characterized by well-balanced compositions that highlight the ornaments in a vision artistic folk art. Folk art in context with decorative ornament has a symbolic role in many ornaments (ground pole, solar reason, why the rope, why the tree of life, plant motifs, geometric reasons, cross reasons, etc.) they give added value, tradition and authenticity values.

These folk art ornaments as a whole are represented as essential features in time and space. Principle coordinated ornamental motif and the entire process is represented by the decorative motifs that shape popular art forms. The patterns are one of the richest sections of Maramures folk art ornamentation which characterized by a well balanced ornamental composition. By folk art craft creation is representative appreciated the unique aesthetic qualities and the expression of generations who have inherited traditional folk creator. Like any artistic creation either ceramic sculpture, architecture, costumes, textiles, painting all together form a specific ornament which revives the original craftsmanship.

Ornaments that integrates popular art aesthetic originality in the creative process and artistic value of the ornaments, the whole process of modeling in decorative ornamentation that directs attention appearance, creative thinking to master. Refinement rich ornamental shape symbols are proof of existence as folk art. Decorative ornament stylized geometrical motifs dominate the popular creator maintains a balance that composite wood ornamentation. Master develops decorative ornament artistic expression of human feeling and creative thinking. Folk art is essential forms, conceptual, traditional and handed down from generation to generation through artistic craft. Authentic folk art is evolution, spiritual unity of our people in the ornamental decoration involves communication architecture and sculpture where the sign ornament "decoratif reason" is ordered in specific fields decorative, this formula constituting itself into a purely decorative composition.



Fig. 2 - The reason solar village Barsana and Maramures Village Museum Gate
Maramureșeană Sighet Marmației

Both monuments of wooden architecture and decoration ornaments provides a compelling artistic universe. The key feature of this decoration as a premise is a report that unity of space and sculptural forms images in architectural environments. The work of art is simultaneously structure, value, communicative form, time, unit of image, intellect and creator essential. The visuals are the components that make up the shape of an artwork. Folk art in Maramures county is represented extremely important compartment with high marks from their universe authenticity of thinking. Area and bears the stamp of personality as creative craftsman.

"Regardless of its meanings - sign, simple decor - decoration equivalent to the sum of tradition and innovation, logic and imagination, and aesthetic practices. Romanian traditional ornaments of the content and forms grounds and through their evolution reveals character intertemporal and universal, national and regional, constant and variable ornament "¹⁶⁹

Shape plastic mainly refers to the external appearance of the artwork, in this respect autonomy and value. Folk art approach through a systematic analysis of key issues and I caught some identifying features of traditional artistic creations creations from ethnographic area to another where they can understand the depths aesthetics of folk art unique in its own way. The compositions ornamental ornaments and a particularly important role vary significantly reasons for organizing ornamental syntax. Ornamental repertoire combines geometric reasons, vegetables, zoomorphic, anthropomorphic and avimorphic. This function ornamental motif is structured in a product equivalent skills and balance multiple ornamental shapes.

Conclusions

Aesthetic forms of folk, no matter how hard it would be to get in orizental their real motives concrete plays an inspiration and turned as a human aesthetic valuing authentic folk art. Maramures county will remain an area by exploiting

¹⁶⁹ Pârâu Stars - Interference in Romanian folk art, Meridiane, 1989 p.28

genuine artistic treasure treasure being representative of the folk art. In conclusion both decorative ornaments and folk art are closely related and are popular all creation feature analysis. The repertoire of folk art and craft artistic creation through the artistic creator is in turn relates to the origin of ancient inherited from one generation to another. Trim gives added value to be that shown in sculpture, architecture, popular creation is the goal artistic essence. Traditional folk art in context is a world reshaped by the artist in a configuration.

References

1. Paul Petrescu, Cornel Irimia 1967 "Artistic Crafts in Romania" Meridiane Publisher
2. The asterisk Creek, 1989 "Interference in Romanian folk art", Meridiane Publisher
3. Nicholas Danube, 1985, "Romanian folk embroidery", Meridiane Publisher
4. Pamfil Biltiu, 2010 "decorative woodworking" Publisher Eurotip Publisher
5. Elie Faure, 1990 "Spirit forms" Meridiane Bucharest Publisher
6. Dumitru Ozunu - Formula for success, Political Publishing House Bucharest 1981
7. Ion Godea - "Ethnographic area Beius" Publisher Sport 1981
8. Cornel Irimia Marcela Necula - "Art rustic wood" Meridiane Publisher 1983
9. Banateanu T., M. Focsa - "Romanian folk art ornaments" Meridiane Publisher 1963
10. Michael Dancus - "Ethnographic Museum Maramures" Dacia Publishing XXI 2011
11. Theodore Lipps - "Aesthetics, aesthetic contemplation and fine arts" Publisher Meridiane Bucharest 1987
12. Paul Petrescu "Motifs famous" Publisher Meridiane Bucharest 1971
13. Nathan Knobler "Visual dialogue" Publisher Meridiane Bucharest 1983

This work is developed and published under the auspices of the Institute for Quality of Life, Romanian Academy as part of project co-financed by the European Union through the Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007-2013 the project multi and interdisciplinary doctoral and postdoctoral programs Code Project HRD / 159 / 1.5 / S / 141086.

3. TRĂSĂTURILE ARTEI CONTEMPORANE THE FEATURES OF CONTEMPORARY ART

Ana-Maria Aprotosoiaie-Iftimi¹⁷⁰

Rezumat: *In primele deceni de după 1945 se ridică întrebarea dacă arta mai rămâne un domeniu specific de reflectare a realității interioare sau exterioare sau devine expresia consecințelor spirituale ale epocii, vorbindu-se chiar de moartea artei. Incertitudinile legate de identitatea artei contemporane în general și a artei postmoderne în mod special sunt datorate aspectelor legate de raportul complex dintre valoare și ideal, raportul tradiție și inovatie, afirmarea noilor modele comportamentale care pun în discuție capacitatea de recție emoționale față de gândirea pragmatică. Prin urmare arta contemporană pentru a fi înțeleasă trebuie analizată în contextul noilor valori culturale contemporane.*

Cuvinte cheie: *arta contemporană, identitatea artei, valori culturale, factori de influență*

Pentru secolul al XX-lea cea mai importantă inovare a fost cea cu privire la cunoașterea universului uman, precizarea limitelor lumii noastre interioare și exterioare și descoperirea relativității sistemelor de referință, lucru ce a revoluționat modul de gândire, schimbând mentalitățile. Artă acestui secol poate fi caracterizată prin termeni adesea contradictorii ce descriu spiritul agitat și explorator al vremii: “deconstructivism și negarea tradițiilor, globalizare și artă de consum, extremism estetic și hibridizare media, intra- artistic și extra-artistic”¹⁷¹.

Factori care influențează cadrele de manifestare a artei contemporane/ Factori de influență

Artă contemporană capătă un pronunțat caracter public, acționând în segmentele vieții sociale, de la cel cotidian la cel cultural, este mai mult decât oricând influențată de *factorii subiectivi și obiectivi ai societății*. Făcând o analiză a acestor factori pot fi menționați câțiva ca fiind definitorii:

1. Caracterul și amploarea orientărilor estetice contemporane determinate de globalizare prin universalizare, democratizare, internaționalizarea artei și a comunicațiilor vizuale. Prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă, a industriei comunicațiilor vizuale se dezvoltă o civilizație a imaginii vizuale;
2. Redefinirea artelor vizuale în formă și conținut – dispar granițele dintre tradițional și experimental; apar concepte noi ca artă de muzeu, artă în spațiul public, artă de domiciliu; mutații de raporturi între creația de artă și artă publică; părăsirea declarată a muzeelor și galeriilor pentru spațiile publice urbane și naturale; canalizarea energiilor creatoare spre piață prin apariția artei de consum cu tendințe accentuate de spectacol intermedia și multimedia; apar noi direcții vizual artistice datorate dezvoltării tehnologice; creșterea rolului mass-media în prezentarea producțiilor vizuale; reconsiderarea limbajului vizual și a expresiei plastice (sculpturi colorate, utilizarea tehnicilor spațiale în pictură, apariția

¹⁷⁰ Assistant Doctoral Candidate, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: anamariaiftimi@yahoo.com

¹⁷¹ J.Bartoș, 2006, p. 56

materialelor neconvenționale); convertirea artei la știință prin rolul limbajului scris ca mediator între public și artă; relațiile de continuitate și discontinuitate cu modernismul, ambiguitățile, inconsecvența, eclecticismul ; tendințele scientizante, cu accent pe noi forme de comunicare între arta vizuală și medii extra-artistice.

3. Reconfigurarea valorilor estetice – apariția altor categorii estetice, altele decât frumosul și sublimul și anume banalul și urâtul; punerea în discuție a raporturilor artă - non artă, artă-modă, profesionalism - amatorism, aparență - realitate, original - copie, autentic - surrogat, formal - antiformal; banalitatea este declarată originalitate; protestul devine procedeu de manifestare artistică; încălcarea tradițiilor ca gest revoluționar artistic; actul creației devine spectacol; prezența agresivă a kitsch-lui și impunerea subculturii;

4. Apariția unei noi mentalități artistice cu noi criterii de evaluare – problema raportului arta elitelor- arta maselor; lipsa unui curent de gândire unitar; lipsa avangardei; destinul operei de artă unicat și produsul multiplicat; situația creatorului de artă tradițional și modelul în devenire al artizanului creator de produs artistic; mutații în raportul de comunicare între artist și contemplator cu tendința dispariției creatorului ca individ; contemplatorul în poziție de co-participant cu un grad de participare limitat, moderat sau prin participare nemijlocită devenind co-autor;

5. Modificarea relației spațiu-timp, ce poate fi considerată, plastic, cea mai spectaculoasă noutate a artei contemporane – timpul capătă noi valențe; se abandonează soluțiile tradiționale de reprezentare a timpului, fiind înlocuit cu mișcări reale, adică cu imagini acțiuni prin reprezentarea timpului real; participarea altor arte determinând apariția ansamblurilor de spectacol (videoclipul, sculpturile în mișcare, proiecții video și audio). Integrarea mișcărilor reale, a timpului efectiv în cadrul plastic determină modificarea termenului de vizual. Sensul clasic al definiției de vizual se referă la “raportul dintre spațiu și timp, unde timpul este supus spațiului plastic eternizând clipa”¹⁷². În accepțiunea contemporană, raportul este modificat fiind integrate noțiuni ca perisabil, efemer, trecător.

6. Dezvoltarea științelor și tehnologiilor și apariția tehnologiilor viitorului determină apariția unor noi domenii artistice, în timp de altele vor dispărea sau se vor retrage în muzeu; evoluția și dezvoltarea artei pe calculator; apariția de noi materiale adaptabile artisticului; dezvoltarea tehnologiilor luminilor laser.

Criterii de manifestare

Arta contemporană apare ca un “ansamblu eterogen și dinamic, cu accente interdisciplinare, divizată până la diluarea sau topirea fragmentelor sale în medii străine, nonartistice. Aceste manifestări poartă însemnele experimentelor de tot felul, consumând multă energie creatoare, care dau sentimentul unor căutări haotice, aleatorii dar și sentimentul unei vitalități”¹⁷³ (J. Bartoș, 2009). Conform artistului citat pot fi menționate astfel o serie de criterii proprii de manifestare a

¹⁷² J.Bartoș, 2006, p. 60

¹⁷³ Ibid. p. 78

artei acestei perioade, criterii comune majorității stilurilor sau specifice unor anumite stiluri:

- criteriul spațiului plastic interferat – combinații spațiale de 2D și 3D;
- criteriul temporal – timp plastic abandonat sau reevaluat; introducerea timpului real;
- criteriul comunicațional - medieri și intermedieri, comunicații sinestezice; traduceri prin limbaj scris și oral;
- criteriul conceptual – filozofic, științific, comercial, care sunt criterii ale unor domenii neartistice;
- criteriul categoriei estetice – introducerea unor noi categorii, altele decât frumosul și sublimul;
- criteriul materialelor de lucru neconvenționale combinate cu tehnologii noi – importanța acordată facturii plastice, de la multiplicat la serialism;
- criterii speciale – tendințe experimentale, expresia spontană rezultată din neprevăzut, întâmplător.

Caracteristici generale

Contextul socio-cultural determină manifestări artistice atât în perioada modernă, cât și post-modernă. Artă modernă semnifică o perioadă dinamică între primul deceniu și deceniul șase al secolului al XX-lea. Este o artă a negării tradițiilor și afirmarea adevărurilor avangardei. Cuprinde principalele curente și stiluri: fovism, expresionism, cubism, futurism, dadaism, suprarealism, abstracționism considerat de la constructivism la informal, dar și alte formule nonfigurative ale genului. Artă modernă reprezintă o cotitură în evoluția artelor plastice, este o artă a explorărilor, a inovațiilor, a experimentelor. Se renunță la concepția realist naturalistă și la imaginea narativ descriptivă de după Renaștere în favoarea unei reprezentări sintetice, cu o iconografie proprie, predominant nonfigurativă. Sunt reconsiderați termenii de real-obiectiv, suprareal-imaginar, figurativ-nonfigurativ, concret-abstract, aspect care determină reconsiderarea însăși a conceptului de compoziție.

Noile abordări vizează modalitățile de structurare a spațiului plastic, configurarea limbajului plastic ca modalitate de mediere între formă și conținut, lumea interioară și exterioară. Astfel, noile stiluri artistice impun reprezentările nonfigurative, abordând soluții constructive ale spațiului plastic (cubism, suprarealism – neacceptarea spațiului 3D clasic, a perspectivei liniare; futurism – redefinirea timpului plastic; abstracționism – enunțarea principiului necesității interioare). Apar astfel preocupări legate de a patra dimensiune incluzând în conceptul compozițional problematica raportului spațiu-timp plastic, problematica limbajului plastic și a sistemelor constructive. Fovismul și cubismul pun în discuție problema spațiului plastic enunțând primordialitatea culorii și rolul celei de-a patra dimensiuni-timpul; abstracționismul renunță la principiul obiectualității punând accent pe trăirile interne. Abstracționismul liric explorează relația intern-extern redefinind imaginea plastică prin “renunțarea la

figurativ, abordând necesitățile interioare prin spontaneitățile instinctive”¹⁷⁴ – Kandinski, în timp ce direcția geometrică reduce forma prin esențializare maximă, explorează geometria liniilor drepte și a culorilor de bază – Malevici. Dadaismul și Marcel Duchamp au rol decisiv în reconfigurarea imaginii plastice, direcțiile lor de explorare artistică determinând redefinirea termenului de creație artistică prin expansiunea esteticului în cotidianul banal.

Apariția formelor de manifestare a celor două direcții artistice, modern și post-modern au fost ancorate în mediul economic, social, științific și cultural al secolului al XX-lea. Dezvoltarea științelor și tehnologiilor, viteza crescută a schimbărilor a determinat modificarea mentalităților și propunerea de noi paradigme.

Deceniul șase a însemnat punctul maxim al artei moderne și momentul nașterii artei postmoderne, un moment al noilor orientări declanșate acum prin arta informală, noul realism francez, arta pop, arta cinetică și alte orientări ca arta minimală, conceptuală, corporală, arta povera, land-art-ul video-arta. Artă informală apare ca reacție împotriva limbajului formal geometric, dar și a limbajului figurativ redând originea însăși a actului de creație, artistul fiind complet liber; propune un nou concept asupra spațiului pictural, fiind caracterizat de perspectiva dinamică, spațiu care este lipsit de profunzime sau bidimensionalitate. Noul realism francez propune experiențe orientate către reconsiderarea obiectului, propune o nouă abordare a realului reconstituit din perspectivă sociologică provocând o nouă experiență a trăirii realului, apar acțiuni de arhivaj a fragmentelor de realitate. Artă pop este destinată unui public tânăr, de masă, dependent de modă, explorează și redefiniște imagini desemnate de mass-media cu caracter efemer. Artă cinetică include timpul în spațiul plastic prin iluzia mișcării și mișcarea efectivă. Artă conceptuală nu mai consideră primordială comunicarea vizuală întrucât rolul artei este de a comunica cuprinzător și simultan informații despre lume, vizual, lingvistic, filosofic.

Land-art-ul prin intervențiile asupra ambientului natural sau urban pune în discuție specificul relației dintre om și natură, peisajul devine operă de sine stătătoare căpătând noi conotații. Body-art-ul propune reevaluarea artistică a corpului uman în raport cu suferințele fizice și psihice, corpul uman fiind suport și mijloc de expresie. Artă povera se dorește o alternativă relațională dintre om și natură, om și artă prin esențializarea ideilor și concentrarea formelor până la simplificare maximă, se pune accent pe acțiunile directe apreciind conceptual interacțiunile dintre elemente. Artele intermedia alături diverse limbaje de expresie artistică, de la pictural, sculptural, vizual, muzical, teatral sau gestural. Artă video dă o nouă dimensiune plastică imaginii în mișcare, extinsă la domenii extra-artistice, produce artă multimedia sau hipermedia unde vizualul interacționează cu socialul, economicul. Alături de spectacolele performance și happening, tehnologia devine o formulă artistică populară. Caută să realizeze prin asociații de diverse expresii artistice o imagine sintetică cu puternic impact psihic.

¹⁷⁴ J.Bartoș, 2006, p. 86

Arta postmodernă poate fi considerată ca o încercare de sinteză a stilurilor anterioare având o atitudine critică față de neîmplinirile artei moderne. Apar concepte noi prin lărgirea ariei vizual artistice spre alte domenii artistice, dar și neartistice aspect ce determină redefinirea însăși a conceptului de artă vizuală. Sunt vizate o serie de probleme fundamentale ca de exemplu raportul artă-societate, artele vizuale și alte arte, artă-nonartă. La sfârșitul secolului apar *mutații* în comunicațiile vizuale cu influențe din sfera comunicațiilor nevizuale, ca de exemplu creșterea vitezei de circulație a informației, reconsiderarea raportului centru-periferie, apariția unor noi domenii vizuale ca video-arta, arta pe calculator, arta media, cu efecte puternice în artă.

Arta contemporană pare a fi într-o continuă mișcare contradictorie, cu sensuri aparent dezordonate și haotice, ambigui, dispersate, inconsecvente, eclecticice, aflată într-o permanentă relație de continuitate și discontinuitate cu modernismul. Artele vizuale contemporane au căutat noi formule și noi soluții vizual comunicaționale, negând sau contrazicând valorile trecutului, propunând noi modele fundamentate pe criterii anticlassice și anticonvenționale.

Referințe bibliografice

1. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. (1998)
2. *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)* Editura Univers Enciclopedic Gold, București
3. Adorno, T. (1988). *Aesthetic Theory*, University of Minnesota Press
4. Bartoș, J. (2005). *Structuri compoziționale*, Editura Artes. Iași
5. Bartoș, J. (2006). *Arta murală. Interferențe vizual artistice*. Editura Artes. Iași
6. Iacobescu, Rodica. (2000). „Momente în evoluția noțiunii de artă”, *Analele Universității, Seria filosofie și disciplin socio-umane*. Editura Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava, p. 9-13
7. Greenberg, C. (1982). „Modernist Painting”, *Modern Art and Modernism. A Critical Anthology*, Harper & Row Ltd.
8. Kennich, W. (1979). *Art and philosophy: readings în aesthetics*, New York: St. Martin's Press
9. Levinson, J. (2003). *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford University Press
10. Maslow, A. (1943). “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, Vol. 50/4, pp. 370–396
11. Mandelkow, K. R., Morave, B. (1968). “Goethes Briefe”, *Vol. 1: Briefe der Jahre 1764-1786*. Christian Wegner Publishers, Hamburg
12. Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press
13. Miller, G.F. (2001). “Aesthetic fitness: how sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria”, *Bulletin of Psychology and the Arts*, Vol. 2, pp.20–25
14. Schiuma, G. (2011). *The Value of Arts for Business*, Cambridge University Press, New York

15. Wollheim, R. (1980). *Art and its objects*, Cambridge University Press
16. Zaharia, D. N. (1999). *Antinomicul în arta contemporană*, Editura Dosoftei, Iași
17. Zaidel, Dahlia, W. (2009). "The brain, biology and evolution in art and its Communication", *International Journal of Arts and Technology*, Vol. 2, Nos. 1/2, , pp.152-160

Abstract: *In the first decades after 1945, the question arises whether art remains a specific area of reflection of internal or external reality or does it become the expression of spiritual consequences of the time, speeches being made even about the death of art. Uncertainty about the identity of contemporary art in general and postmodern art in particular is due to aspects related to the complex relationship between value and ideal, the ratio between tradition and innovation, the affirmation of new behavioral patterns which call into question the ability of having emotional reactions as opposed to pragmatic thinking. Therefore, in order to be understood, contemporary art must be analyzed in the context of new contemporary cultural values.*

Key words: *contemporary art, art identity, cultural values influence factors*

For the twentieth century, the most important innovation was getting to know the human universe, defining the limits of our inner and outer world and discovering the relativity of the reference systems, which revolutionized the way of thinking, changing mindsets. The art of this century can be often characterized through contradictory terms describing the restless and explorer spirit of the time: "deconstruction and denying traditions, globalization and consumer art, aesthetic extremism and media hybridization, intra- artistic and extra-artistic"¹⁷⁵

Factors influencing the expression of contemporary art

Contemporary art gets a strong public character, acting in the segments of social life, from everyday life to cultural life, it is more than ever influenced by *the subjective and objective factors of society*. Analyzing these factors, a few may be mentioned as defining:

1. The nature and the extent of contemporary aesthetic guidelines, determined by globalization through universalization, democratization, internationalization of art and visual communications. A civilization of visual image is developing through mass media, the visual communications industry;
2. Redefining visual arts in form and content - boundaries between traditional and experimental disappear; new concepts appear, such as museum art, art in public spaces, home art; mutations in the relationships between art creation and public art; declared abandonment of museums and galleries for public urban spaces and nature; channeling creative energy towards the market through the creation of consumer art, with strong tendencies of intermedia and multimedia show; new visual artistic directions arise due to technological development; the role of the media increases in presenting visual productions; reconsidering visual language and the artistic expression (colored sculptures, using spatial techniques

¹⁷⁵J.Bartoș, 2006, p56

in painting, the emergence of unconventional materials); converting art to science through the role of written language as a mediator between the public and art; continuity and discontinuity relationships with modernism, ambiguity, inconsistency, eclecticism; “scientified” trends, focusing on new forms of communication between visual art and extra-artistic environments.

3. The reconfiguration of aesthetic values - the emergence of other aesthetic categories, other than the beautiful and the sublime, namely the ordinary and the ugly; bringing into discussion the relationships between art - non art, art - fashion, professional - amateur, appearance - reality original - copy, authentic – surrogate, formal – anti-formal; banality is declared originality; protest becomes a process of artistic expression; breaking traditions as a revolutionary artistic gesture; the act of creation becomes a show; the aggressive presence of kitsch and imposing subculture;

4. The emergence of a new artistic mentality with new assessment criteria - the problem of the relationship between elite art – mass art; the lack of a unified school of thought; the lack of avant-garde; the destiny of an unique artwork and that of a multiplied product; the situation of the traditional art creator and the emerging pattern of the artisan which creates an artistic product; changes in the relationship between artist and the viewer, with the tendency for the creator to disappear as an individual; the contemplator in the position of co-participant with a limited, moderate degree of participation or through direct participation becoming co-author;

5. Changing space-time relationship, which can be considered, in a plastic manner, the most spectacular novelty of contemporary art - time acquires new meanings; traditional solutions for representing time are abandoned, being replaced with actual movements, that is, with images actions by representing real time; the participation of other arts determining the emergence of show assemblies (videos, moving sculptures, video and audio projections). Integrating real movements, actual time in the plastic framework determines the modification of the term “visual”. The classic sense of the visual definition refers to "the relationship between space and time, where time is subdued to plastic space, making the moment eternal"¹⁷⁶ In contemporary acceptance, the relationship is modified, concepts such as perishable, ephemeral, fleeting being integrated.

6. The development of science and technology and the emergence of future technologies determine the emergence of new artistic fields, while others will disappear or will withdraw themselves into the museum; the evolution and the development of computer art; the emergence of new artistic adaptable materials; the development of laser light technology.

Manifestation Criteria

Contemporary art appears as a "heterogeneous and dynamic ensemble, with interdisciplinary accents, divided up to the dilution or the meltdown of its

¹⁷⁶ J.Bartoş, 2006, p. 60

fragments melt in foreign, nonartistic environments. These manifestations wear the marks of experiments of all kinds, consuming plenty of creative energy, that give the feeling of chaotic, random searches but also the sense of vitality "¹⁷⁷. According to the artist quoted above, a series of expression criteria specific for the art of this period may be mentioned, criteria which are common to most styles or criteria specific to certain styles:

- the criterion of the interfered plastic space - 2D and 3D spatial combination;
- the temporal criteria - abandoned or reassessed plastic time; the introduction of real time;
- the communication criterion - mediation and intermediation, synesthetic communications; translations through written and oral language;
- the conceptual-philosophical, scientific, commercial criteria, which belong to some non-artistic fields;
- the criterion of aesthetic category - introducing new categories, other than the beautiful and the sublime;
- the criterion of unconventional work-materials combined with new technologies - the importance given to the plastic aspect, from multiplied to serialism;
- special criteria - experimental trends, the spontaneous expression resulting from the unexpected, the incidental.

General aspects

The socio-cultural context determines artistic expressions both in the modern and in the post-modern period. Modern art means a dynamic period between the first decade and the sixth decade of the twentieth century. It is an art which negates traditions and affirms avant-garde truths. It includes the main mainstreams and styles: Fauvism, Expressionism, Cubism, Futurism, Dadaism, Surrealism, Abstractionism considered from Constructivism to Informal, but also other non-figurative formulas of the genre. Modern art is a turning point in the evolution of plastic arts, it is an art of exploration, of innovation, of experimentation. The post-Renaissance realistic naturalistic conception and the descriptive narrative image are abandoned, in favor of a synthetic representation, with its own iconography, mostly non-figurative. The terms of real-objective, imaginary-surreal, figurative-non-figurative, concrete-abstract are reconsidered, an aspect that determines the reconsideration of the concept of composition itself. New approaches regard the ways of structuring plastic space, the configuration of the artistic language as a means of mediation between form and content, the inner and outer world.

Thus, the new artistic styles require nonfigurative representations, addressing constructive solutions for the plastic space (Cubism, Surrealism – non accepting classic 3D space, linear perspective; Futurism – redefining plastic time, Abstractionism – enunciating the principle of inner necessity). Thus, concerns regarding the fourth dimension appear, concerns that include the

¹⁷⁷ J.Bartoş, 2006,p. 78

compositional concept, the matter of space-plastic time ratio, the matter of plastic language and of constructive systems. Fauvism and Cubism bring into discussion the problem of plastic space, stating the primacy of color and the role of the fourth dimension - time; Abstractionism gives up the principle of objecthood, focusing on internal feelings. Lyrical abstractionism explores the internal-external relationship, redefining plastic image by "giving up the figurative, addressing the inner needs through instinctive spontaneity" (J. Bartos, 2009) - Kandinsky, while the geometric direction reduces shape by maximum essentialization, it explores the geometry of straight lines and of basic colors - Malevici. Dadaism and Marcel Duchamp have a decisive role in reconfiguring plastic image, their directions of artistic exploration causing the redefinition of the term artistic creation through the expansion of aesthetics in the trivial daily life. The emergence of the forms of manifestation of the two artistic directions, modern and post-modern, were anchored in the economic, social, scientific and cultural environment of the twentieth century. The development of science and technology, the increased speed of change determined the alteration of mentalities and the proposal for new paradigms.

The sixth decade meant the peak of modern art and postmodern art, and the birth moment of Postmodern art, a moment of new guidelines now triggered by informal art, the new French realism, pop art, kinetic art and other orientations such as minimal, conceptual, body art, *arta povera*, land-art, video-art. Informal Art appears as a reaction against geometric formal language, but also against figurative language, illustrating the origin of the act of creation itself, the artist being completely free; it proposes a new concept of pictorial space, characterized by the dynamic perspective, a space that is lacking depth or bi-dimensionality. The new French realism suggests object-reconsidering oriented experiences, it proposes a new approach to reality reconstituted from a sociological perspective, causing a new experience of living reality, there are actions of archiving fragments of reality.

Pop art is aimed at a younger mass audience, fashion - addicted, it explores and redefines images designated by mass-media as ephemeral. Kinetic art includes plastic space and time through the illusion of movement and actual movement. Conceptual art no longer considers visual communication as paramount as the role of art is to comprehensively and simultaneously communicate information about the world, in a visual, linguistic, philosophical manner. Land-art, through interventions over the natural or urban environment brings into question the specificity of the relationship between man and nature, the landscape becomes an independent work of art, gaining new connotations. Body-art proposes the artistic reassessment of the human body in relation to physical and mental suffering, the body functioning as support and a means of expression. *Arta povera* aims to be a relational alternative between man and nature, man and art, by essentializing ideas and concentrating forms up to maximum simplicity, the focus is laid on direct actions, conceptually appreciating interaction between elements. Intermedia arts join various languages of artistic expression, from painting, sculpture, visual, musical,

theatrical or gestural. Video art gives a new plastic dimension to the moving image, extended to extra-artistic fields, it produces multimedia or hypermedia art, where visual art interacts with the social part, with the economics.

Along with performance and happening shows, technology becomes a popular artistic formula. It aims to accomplish, through associations between various artistic expressions, a synthetic image with a strong psychological impact. Postmodern art can be seen as an attempt to synthesize previous styles having a critical attitude towards modern art failures. New concepts emerge through widening the visual artistic range towards other artistic, but also non-artistic fields, an aspect which determines redefining the concept of visual art-itself. It covers a number of fundamental issues such as the art-society report, visual arts and other arts, art - non-art. At the end of the century *mutations* occur in visual communications with influences from the field of non-visual communications, such as increasing the speed of the flow of information, reconsidering the ratio center-periphery, the emergence of new visual fields such as video-art, computer art, media art, with strong effects in art.

Contemporary art seems to be in constant contradictory motion, with apparently disordered and chaotic, ambiguous, scattered, inconsistent, eclectic meanings, having a permanent continuity and discontinuity relationship with modernism. Contemporary visual arts sought for new formulas and new visual communication solutions, denying or contradicting the values of the past, proposing new fundamental models based on anti-classic and anti-conventional criteria.

References

1. The Romanian Academy, the „Iorgu Iordan”. Institute of Linguistics (1998). *The Explanatory Dictionary of the Romanian language (the second edition, revised and completed)*. Univers Enciclopedic Gold Publishing House, Bucharest
2. Adorno, T. (1988). *Aesthetic Theory*, University of Minnesota Press
3. Bartoș, J. (2005). *Compositional Structures*, Artes Publishing House. Iași
4. Bartoș, J. (2006). *Visual Artistic Interferences*. Artes Publishing House. Iași
5. Iacobescu, Rodica. (2000). „Moments in the evolution of the notion of art”, *The Annals of the University, The Philosophy and Social Sciences Series. “Ștefan cel Mare” University Publishing House, Suceava*, pp. 9-13
6. Greenberg, C. (1982). „Modernist Painting”, *Modern Art and Modernism. A Critical Anthology*, Harper & Row Ltd.
7. Kennich, W. (1979). *Art and philosophy: readings in aesthetics*, New York: St. Martin's Press
8. Levinson, J. (2003). *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford University Press
9. Maslow, A. (1943). “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, Vol. 50/4, pp. 370–396
10. Mandelkow, K. R., Morave, B. (1968). “Goethes Briefe”, *Vol. 1: Briefe der Jahre 1764-1786*. Christian Wegner Publishers, Hamburg

11. Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press
12. Miller, G.F. (2001). "Aesthetic fitness: how sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria", *Bulletin of Psychology and the Arts*, Vol. 2, pp.20–25
13. Schiuma, G. (2011). *The Value of Arts for Business*, Cambridge University Press, New York
14. Wollheim, R. (1980). *Art and its objects*, Cambridge University Press.
- Zaharia, D. N. (1999). *Antinomy in contemporary art*, Dosoftei Publishing House, Iași
15. Zaidel, Dahlia, W. (2009). "The brain, biology and evolution in art and its Communication", *International Journal of Arts and Technology*, Vol. 2, Nos. 1/2, pp.152-160

CAPITOLUL III / PART III

EDUCAȚIE/EDUCATION

6. EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR QUALITY EDUCATION IN SCHOOL

Gabriela Pașca¹⁷⁸

Rezumat: *Educația din sistemul de învățământ românesc este de peste două decenii într - o permanentă schimbare, ajustare și transformare, încercând să răspundă pozitiv tuturor solicitărilor beneficiarilor direți și indireți. Preocuparea factorilor decizionali a pornit de la modificarea sistemului de învățământ, a planurilor cadru și curriculumului, apoi la finanțarea per elev urmată de o autoevaluare pe baze științifice și evaluare externă instituțională. Reforma învățământului românesc a avut repere ale contextului intern și extern; acestea au prezentat influențele externe cu privire la orientările reformei învățământului, factorii care au determinat declanșarea procesului de reformă avansate în ultimele decenii și tipurile de reformă : naționale și globale. Mișcările reformatoare de la nivelul școlii românești:*

1. constituirea sistemului modern de învățământ;
2. afirmarea sistemului de învățământ național, unitar;
3. implementarea unor forme străine în structurile tradiționale de organizare a școlii românești a avut încă de la început tendința generală de sincronizare cu ceea ce se întâmpla în Europa, în paralel cu valorificarea tradiției.

Direcțiile de atac în demersul modernizării actului educațional au cuprins sistemul de învățământ, legislația în vigoare și evaluarea internă și externă.

Cuvinte cheie: *educație, calitate, reformă*

Educația din sistemul de învățământ românesc este de peste două decenii într-o permanentă schimbare, ajustare și transformare, încercând să răspundă pozitiv tuturor solicitărilor beneficiarilor direți și indireți. Preocuparea factorilor decizionali a pornit de la modificarea sistemului de învățământ, a planurilor cadru și curriculumului, apoi la finanțarea per elev urmată de o autoevaluare pe baze științifice și evaluare externă instituțională. Mișcările reformatoare de la nivelul școlii românești:

1. constituirea sistemului modern de învățământ;
2. afirmarea sistemului de învățământ național, unitar;
3. implementarea unor forme străine în structurile tradiționale de organizare a școlii românești a avut încă de la început tendința generală de sincronizare cu ceea ce se întâmpla în Europa, în paralel cu valorificarea tradiției.

Direcțiile de atac în demersul modernizării actului educațional au cuprins sistemul de învățământ, legislația în vigoare și evaluarea internă și externă. Tendința prioritară a managementului economic al educației o constituie ” Descentralizarea sistemului de finanțare și administrare a unităților de învățământ preuniversitar de stat ”. Aceasta nu este privită ca un scop în sine, ci un mijloc pentru a crește calitatea, eficiența, relevanța și echitatea

¹⁷⁸ Teacher, ”Ioan Popescu” Pedagogical Highschool from Barlad of Romania, email: pasca1959@yahoo.com

sistemului de învățământ. Pentru reușita procesului de descentralizare în învățământ trebuie să fie satisfăcute trei cerințe fundamentale:

- finanțarea per elev;
- descentralizarea comprehensivă;
- respectarea standardelor de calitate.

În analiza procesului de descentralizare în învățământul românesc s-a pus accent pe managementul resurselor umane și managementul financiar, făcându-se o atenție comparativă între sistemul de finanțare tradițional și cel operațional în contextul descentralizării. Resursa umană este principalul factor al managementului educațional. Acestea sunt factorul cheie al reformei educației, putând compromite totul sau salva totul. Pentru a avea o resursă umană de calitate în educație trebuie luate următoarele măsuri:

- creșterea substanțială a salarizării corelată cu creșterea exigențelor față de prestația didactică;
- creșterea calității formării inițiale și continue;
- profesionalizarea carierei manageriale în învățământul preuniversitar.

Investiția în resursa umană trebuie să conducă la îmbunătățirea calității și eficienței sistemelor educaționale, facilitând accesul la sistemele de educație și formare profesională. Astfel avem trei tipuri de investiții:

- realizate de individ și de familie;
- ale guvernului și autorităților locale;
- ale angajatorului.

Resursele financiare reprezintă o investiție în obținerea unui management educațional de calitate. Orice activitate umană este consumatoare de resurse și producătoare de efecte. Așadar, este foarte importantă analiza resurselor financiare, deoarece eficiența activității productive presupune necesitatea economisirii muncii sociale, ca o condiție a progresului economico-social. Toate sursele de finanțare a învățământului preuniversitar pot fi grupate în două mari categorii, respectiv:

- surse publice
- surse private.

Plecând de la o analiză a finanțării altor state s-a făcut și analiza finanțării învățământului preuniversitar românesc, ajungându-se la concluzia că sistemul de finanțare a învățământului preuniversitar trebuie să asigure descentralizarea fondurilor la nivelul unităților de învățământ. Finanțarea ar trebui făcută pe baza situației concrete din fiecare unitate, care nu este niciodată identică cu cea din alte unități. De aici și concluzia necesității cunoașterii temeinice a problematizării (diagnoză) precum și a evoluției probabile a evenimentelor (prognoză), ca elemente fundamentale pentru realizarea unei planificări financiare realiste și realizabile. Astfel, baza de calcul a fondurilor alocate unităților de învățământ prin și din bugetele locale, pentru finanțarea de bază o constituie costul pe elev/preșcolar, calculat în funcție de indicatori specifici activității de învățământ, de calitatea procesului educațional și formarea profesională, managementul instituțional, mediile de

rezidență. Finanțarea complementară se face de la bugetul local, în raport cu necesitățile unității de învățământ.

O altă componentă a reformei în educație o constituie cheltuielile de investiții care se stabilesc cu rigurozitate, pentru că, din momentul concretizării lor în construcții, utilaje, tehnologii, ele devin ireversibile. Erorile făcute în privința investițiilor sunt deosebit de costisitoare, generând irosirea unor resurse sau cheltuieli mari pentru remedieri, refaceri.

Din analiza investițiilor în educație și în dotarea unităților școlare, pe baza datelor statistice preluate din programe precum: „Înființarea și modernizarea unor școli de arte și meserii”, „Program de Campusuri Școlare”, „Dotarea cu aparate, echipamente, instalații și materiale sportive a școlilor primare și gimnaziale” a reieșit că investiția atât în dotarea unităților, cât și în programe adresate elevilor și cadrelor didactice din învățământul preuniversitar este din ce în ce mai substanțială și urmărește să îmbunătățească accesul și gradul de participare la educație prin sporirea cantității și calității furnizării de servicii. Criteriile pentru alocarea fondurilor destinate investițiilor pentru dotări și infrastructură școlară sunt:

- număr de beneficiari;
- număr de unități școlare;
- spații necesare pentru laboratoare/diverse activități;
- unități existente în zonă;
- necesarul de dotări și modernizări pentru desfășurarea la standarde europene a procesului de învățământ;
- procesul de absorbție a fondurilor înregistrat în anii trecuți de fiecare județ;
- crearea de posturi noi.

Reforma Curriculumului și metodologiei instruirii este o altă componentă importantă a procesului de modernizare a sistemului de învățământ. Reforma curriculară are ca rezultat major structura curriculară axată pe cele 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare al elevului:

- a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- b) competențe de comunicare în limbi străine;
- c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;
- e) competențe sociale și civice;
- f) competențe antreprenoriale;
- g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
- h) competența de a învăța să înveți.

În învățământul preuniversitar se aplică Curriculum național elaborat în conformitate cu nevoile specifice dezvoltării personale și cu nevoile pieței forței de muncă și ale fiecărei comunități. Pentru a forma cele 8 competențe cheie este nevoie de creativitate managerială. Învățământul românesc, cu toate că a fost și continuă să fie un învățământ sobru, încărcat, a reușit să producă elite. Nu tot ceea ce este vechi trebuie aruncat. Sunt lucruri a

căror valoare sporește odată cu trecerea timpului. Trebuie să păstrăm și să facem un brand din învățământul producător de elite, preluând și dezvoltând învățământul de masă. Trebuie să ținem seama de cererea și oferta de pe piața muncii. Nu trebuie să învățăm ca să avem școală, ci să învățăm pentru a putea face față cerințelor actuale ale societății. Analiza școlii în perspectivă socio-organizațională ar putea fi considerată, la o primă vedere, un demers mai puțin obișnuit, având în vedere specificul instituției școlare, dimensiunea ei umană fundamentală. Dar nu există activitate umană, individuală și mai ales desfășurată în timp, care să nu presupună actul conducerii, al managementului eficace și eficient, un management al calității totale.

Nu în ultimul rând, evaluarea calității sistemului de învățământ este un alt mod de a crește nivelul de pregătire al elevilor. Evaluarea calității educației se face pe baza ”valorii adăugate”, adică în funcție de ceea ce școala, educația adaugă la „zestrea” de cunoaștere, deprinderi, atitudini, competențe generale existente deja la nivelul indivizilor, grupurilor și comunităților. Școlile sunt foarte diferite în ceea ce privește premisele și resursele puse în joc și la eforturi egale se pot obține rezultate foarte diferite. Ca urmare, calitatea se poate obține și în școli care acționează în condiții grele iar efortul depus și rezultatele obținute trebuie recunoscute și recompensate. Evaluarea instituțională are două componente:

1. Evaluarea internă (autoevaluarea), finalizată cu: Elaborarea anuală a raportului de evaluare internă privind calitatea educației în unitatea de învățământ respectivă. Responsabil: Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității
2. Evaluarea externă, care se finalizează cu: Validarea/Invalidarea Raportului de evaluare internă

Școala trebuie privită ca o organizație care își desfășoară activitatea de educație și formare într-o piață concurențială a ofertei de servicii. Competitivitatea ei constă în capacitatea și viteza de adaptare la nevoile mediului său economico-social. Produsele oferite de aceasta pe piață sunt competențele. Serviciile prestate de o școală pot fi considerate de „calitate” numai în măsura în care produsele și procesele sale satisfac necesitățile, cerințele și așteptările clienților (firme, organizații, elevi) și ale partenerilor (statul, comunitatea, administrația publică locală, părinții).

Referințe bibliografice

1. Bârzea, C. (coord.) (2001). Învățarea permanentă – prioritate a politicii educaționale în România. București: Institutul de Științe ale Educației
2. Bonciu, C. (2000). Instrumente manageriale psihosociologice. București: Editura ALL
3. Iosifescu, S. și colab. (2001). Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București : MEC
4. Puiu, M. (2006). Smart management. Resurse umane. Comunicare. Negociere. București

5. Legea nr. 1 a educației naționale (2011). MECTS
6. MECTS, (ARACIP). Asigurarea calității în învățământul preuniversitar ([http:// www. edu.ro](http://www.edu.ro))
7. MECT , (CNFIP), Strategia Post – Aderare a României (<http:// www. edu.ro>)

Abstract: *Education in the Romanian educational system is for more than two decades going through a permanent change, adjustment and transformation, trying to answer positively to all the requests coming from direct and indirect beneficiaries. The concern for decisional factors started from the change in the educational system, of the framework plans and the curriculum, then the funding per student followed by self-evaluation on scientific basis and outer institutional evaluation. The Romanian educational reform had landmarks in the inner and outer context; they have presented the outer influences concerning the main orientation in the educational reform, factors which have set in motion the reformation process over the last decades and the types of reform : national and global. The reforming movements in the Romanian school:*

1. *The formation of the modern educational system;*
2. *The assertion of a national, unifying educational system;*
3. *The implementation of some foreign forms in the traditional organisational structures in Romanian school had from the very beginning a general tendency to get in sync with what was going on throughout Europe, along with putting tradition to good use.*

The main directions in modernizing the act of learning have taken over the educational system, the present legislation and the inner and outer evaluation.

Key words: *education, cality, reform*

The education from the Romanian education system is for over two decades in a continuous change, adjustment and transformation, trying to respond in a positive manner to all requests of the direct and indirect beneficiaries. The concern related to the decisional factors started from the change of the education system, of the curriculum and of the syllabus, then from the per student funding followed by a self-assessment using scientific bases and the external institutional evaluation. The reformatory movements at the level of the Romanian school are:

1. the development of the modern education system;
2. the affirmation of the national, unitary education system;
3. the implementation of certain foreign structures in the traditional organization structures of the Romanian education had, even since from the beginning, the general tendency to synchronize with what happens in Europe, simultaneously with the emphasis of tradition.

The stages of the process of modernization of the educational act have comprised the education system, the law in force and the internal and external assessment. The most important tendency of the economic management of education is represented by ‘the decentralization of the financing and administration system of the public pre-university education units’. This is not seen as an objective in itself, but as a way to increase the quality, efficiency, relevance and equity of the education system. In order for the process of decentralization to be successful in the field of education three fundamental requirements must be fulfilled:

- per student financing;
- comprehensive decentralization;

- compliance with the quality standards.

In the analysis of the decentralization process in the Romanian education human resources management and financial management were emphasized, making a careful comparison between the traditional financing system and the operational one in the context of decentralization. Human resources represent the main factor of the educational management. This is the key factor of the education reform, being able to jeopardize everything or to save everything. In order to have quality human resources in education the following measures must be taken:

- the substantial increase of the salary, correlated with the increase of the demands towards the didactic performance;
- the increase of the quality of the initial and continuous training;
- the professionalization of the managerial career in the pre-university education.

The investment in human resources must lead to the improvement of the quality and efficiency of the education systems, facilitating access to the education and professional training systems. Thus, we have three types of investments:

- made by the individual and family;
- of the government and of the local authorities;
- of the employer.

Financial resources are an investment in obtaining a quality educational management. Any human activity is resource consuming and produces effects. Thus, it is very important to analyze the financial resources, because the efficiency of the productive activity involves the need to save the social work, as a condition of economic and social progress. All sources of financing of the pre-university education can be grouped into two broad categories, namely:

- public sources
- private sources.

Starting from an analysis of the financing of other states the analysis of the financing of the Romanian pre-university education was also performed, leading to the conclusion that the financing system of the pre-university education must assure the decentralization of funds at the level of the education units. Financing should be done based on the actual situation of each unit, which is never the same as in other units. Hence the conclusion of the necessity of a thorough knowledge of the problematization (diagnosis) as well as of the possible course of events (prognosis) as fundamental elements in order to perform a realistic and achievable financial planning. Thus, the calculation basis for the funds allocated to education units through and from local budgets for basic funding is the cost per student / preschool child, calculated according to the specific indicators of the educational activity, quality of education and training, institutional management, residential area. Complementary financing is done from the local budget, according to the needs of the education unit.

Another component of the education reform is the investment costs that are established rigorously, because, from the moment they are materialized in constructions, equipment, technologies, they become irreversible. Errors made

regarding the investments are extremely expensive, leading to the waste of resources or high costs for repairs, restorations.

The analysis of the investments in education and in the equipping of school units, based on statistical data taken from programs such as "Establishment and modernization of arts and crafts schools" " School Campuses Program", "Provision of devices, equipments, installations and sports equipment for the primary and secondary schools " showed that the investment in the equipment of the units as well as in programs for students and teachers from the pre-university education is becoming more substantial and aims to improve the access and level of participation in education by increasing the quantity and quality of the service delivery. The criteria for the allocation of funds for the investments in school equipment and infrastructure are:

- the number of beneficiaries;
- the number of school units;
- locations necessary for laboratories/various activities;
- existing units in the area;
- the necessary of equipments and modernizations for the performance of the education process at European standards;
- the process of absorption of funds recorded during the past years by each county;
- creation of new jobs.

The reform of the curriculum and of the training methodology is another important component of the modernization of the education system. The curricular reform has as a major result the curricular structure focused on the 8 areas of key-competences that determine the student's training profile:

- a) communication competences in Romanian and in the mother tongue, in the case of the national minorities;
- b) communication competences in foreign languages;
- c) basic mathematics competences, science and technology skills;
- d) digital competences in using information technology as a learning and knowledge tools;
- e) social and civic competences;
- f) entrepreneurial competences;
- g) sensitization and cultural expression competences;
- h) the competence of learning how to learn.

The National Curriculum, developed according to the specific needs of the personal development and with the needs of the labor market and of each community, applies to the pre-university education. In order to form the 8 key competences managerial creativity is needed. Romanian education, although it was and continues to be a sober, loaded education managed to produce elites. Not everything old needs to be discarded. There are things whose value increases with time. We must maintain and make a brand from the education that produces elites, taking over and developing mass education. We must take into account the supply and demand from the labor market. We do not need to learn to have school, but we do need to learn in order to cope with the current

requirements of society. The analysis of the school from a socio-organizational perspective could be considered, at first glance, a rather unusual approach, given the specific of the school institution and its basic human dimension. However, there is no human activity, individual and especially extended over time, which does not involve the act of leadership, of effective and efficient management, a management of the total quality.

Last but not least, the assessment of the quality of the education system is another way to increase the training level of the students. Quality assessment in education is based on "added value", i.e. depending on what the school, the education adds to the "dowry" of knowledge, skills, attitudes, general competences already existing at the level of individuals, groups and communities. Schools are very different in terms of premises and resources at stake, and at equal efforts very different results may be obtained. Thus, quality can be achieved also in schools that function in difficult conditions and the effort and the results should be recognized and rewarded. The institutional assessment has two components:

1. Internal assessment (self-evaluation), completed with: Annual elaboration of the internal assessment report on the quality of education in the concerned school unit. Responsible: Commission for the Assessment and Assurance of Quality

2. External assessment, which ends with: Validation / Invalidation of the Internal Assessment Report

School should be seen as an organization that performs its educational and training activity in the competitive market of service offer. Its competitiveness consists in the ability and speed of adaptation to the needs of its socio-economic environment. The products offered by this market are the competences. Services provided by a school may be considered to have a high "quality" only if its products and processes meet the needs, requirements and expectations of customers (companies, organizations, students) and partners (state, community, local government, parents).

References

1. Bârzea, C. (coord.) (2001). *Învățarea permanentă – prioritate a politicii educaționale în România*. București: Institutul de Științe ale Educației
2. Bonciu, C. (2000). *Instrumente manageriale psihosociologice*. București: Editura ALL
3. Iosifescu, S. si colab. (2001). *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*. București : MEC
4. Puiu, M. (2006). *Smart management. Resurse umane. Comunicare. Negociere*. București
5. *Legea nr. 1 a educației naționale* (2011). MECTS
6. MECTS, (ARACIP). *Asigurarea calității în învățământul preuniversitar* ([http:// www. edu.ro](http://www.edu.ro))
7. MECT , (CNFIP), *Strategia Post – Aderare a României* ([http:// www. edu.ro](http://www.edu.ro))

7. CONCEPTUALIZAREA METODOLOGIEI DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚII (MDCAS) CONCEPTUALIZATION OF THE METHODOLOGY OF STUDENTS' ARTISTIC CREATIVITY DEVELOPMENT (CMSACD)

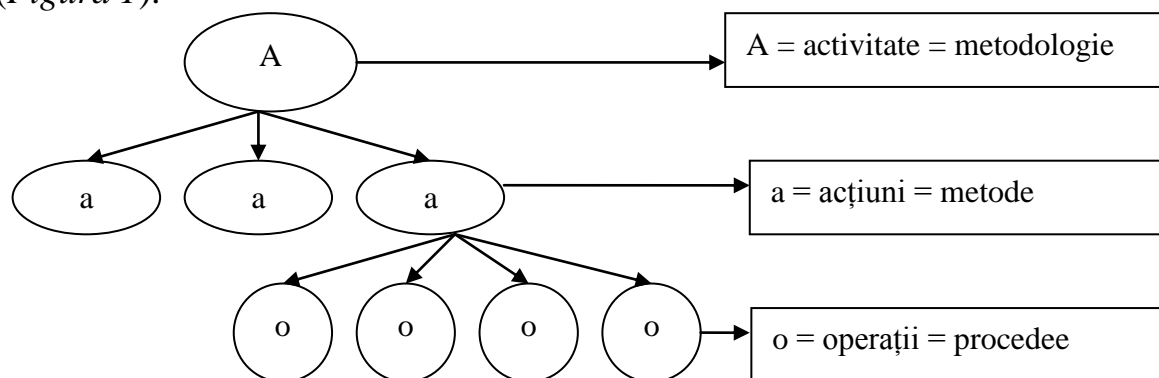
Olimpiada Arbuz-Spatari¹⁷⁹

Rezumat: *Obiectivele metodologiei dezvoltării creativității artistice la studenți au vizat explorarea istorică a principiilor artei, limbajului plastic, creativității artistice și metodologiei dezvoltării ei; structurarea conceptelor de limbaj plastic și creativitate artistică (a studenților); stabilirea nivelurilor de creativitate incipientă/posibilă a studenților; elaborarea conceptului metodologic specific DCAS în arta plastică; validarea experimentală a metodologiei de DCAS; sistematizarea valorilor creativității artistice dezvoltate a studenților și a criteriilor de evaluare a acestora; analiza, sinteza și generalizarea rezultatelor, elaborarea recomandărilor practice.*

Cuvinte cheie: *creativitate, artă, limbaj plastic*

Acțiunea de conceptualizare constă în transpunerea unei teorii în concepte sau elaborarea conceptului unui lucru, adică dezvăluirea și prezentarea esenței acestuia. Noi vom utiliza termenul cu ambele sensuri, căci în conceptualizarea metodologiei de dezvoltare a creativității artistice a studenților (MDCAS) ne sprijinim pe teoriile și principiile artei și receptării, ale dezvoltării creativității studenților, teoria educației artistic-estetice, teoria educației literar-artistice etc., dar elaborăm și un concept propriu al dezvoltării creativității artistice a elevilor/studenților în învățământul artistic la educat.

În definiția lui *I.Cerghit*, *metodologia procesului de învățământ* reprezintă teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea *metodelor-procedeelelor-mijloacelor didactice* în vederea optimizării permanente a activității *de predare-învățare-evaluare*. *Definirea conceptului de metodologie didactică* presupune raportarea la activitatea pedagogică *de formare-dezvoltare* permanentă a personalității aflată "în strânsă interdependență cu toate elementele componente" ale procesului de învățământ, privite ca "ansamblul structural luat în deplina lui unitate" [2, p. 17, 18]. Din punct de vedere executiv, *activității* îi corespunde o anumită *metodologie*; acțiunii - o metodă; iar operației - un *procedeu* [Ibid., p. 11] (*Figura 1*):



¹⁷⁹ Senior Lecturer PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldavia, email: olimpiada123@mail.ru

Fig. 1. Componentele activității și corespondențele lor de ordin metodic după I. Gerghit

În definiția lui S. Cristea, *metodologia* reprezintă „un model sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățământ” [3, p. 307]. Unei activități îi corespunde întotdeauna o anumită *metodologie*, considerată, într-o primă accepție, drept un ansamblu de *metode* sau de *tehnici* de instruire. În accepție științifică, *metodologia didactică* reprezintă teoria și practica metodelor utilizate în procesul de învățământ. Ca studiu științific, *metodologia* se ocupă cu natura, funcțiile, locul și clasificarea tipurilor de metode întrebuințate în procesul predării (*teaching*) și al învățării [3, p. 307]. *Tehnicile* de eficientizare a activității de *predare-învățare-evaluare* – respectiv, *metodele*, *procedeele* și *mijloacele didactice* – formează structura metodologiei procesului de învățământ. *Metodele didactice* reprezintă acțiunile subordonate realizării scopurilor activității de instruire prin avansarea unor căi de învățare eficiente din perspectiva studentului. *Procedeele didactice* reprezintă operațiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete. *Mijloacele* de învățământ reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice, informaționale etc., în raport cu metodele și procedeele didactice [3, p. 308].

Cei doi autori de referință din spațiul educațional românesc indică și explică componentele metodologiei, dar nu dezvăluie esența metodologiei ca fenomen epistemic, și anume: ce valori epistemice (ale cunoașterii) reprezintă *metodologia*? În particular, *metodologia de cunoaștere în științe (exacte, ale naturii, socioumane), literatură și arte, tehnologii* este aceeași?

Punându-și aceste întrebări, Vl.Pâslaru exegează că tipul de cunoaștere este dat de obiectul de cunoaștere, deci și *metodologia activității* într-un domeniu dat al cunoașterii urmează să fie elaborată în funcție de caracteristicile obiectului de cunoaștere, în cazul nostru, al operei de artă, și ale activității de cunoaștere a obiectului [6, p. 199-202], deci al receptării/creării operei plastice, special *imprimeu artistic*. Demersul epistemic al autorului converge la concluzia că **”originea tehnologiilor educaționale se află în legi și principii, concepte și idei”** [Ibid., p. 200].

O altă întrebare este legată de faptul că ambii autori tratează *metodologia* doar în raport cu instruirea. Dar artele sunt educative prin propria lor esență, fapt stabilit încă de Platon [7, 8] și Aristotel [1], prin urmare și *metodologiile* în domeniul receptării, formării profesionale în artă și creației artistice nu se pot referi doar la instruire, ci se vor raporta obligatoriu și la educație.

Exegezele de mai sus, dar și cele din primele două capitole, demonstrează că *metodologia* aplicată în educația/formarea profesională artistică, deși include și principii, metode, tehnici, procedee, forme, mijloace comune tuturor tipurilor de cunoaștere, disciplinelor școlare și cursurilor universitare, urmează să se realizeze preponderent pe metode, tehnici, procedee, forme specifice artelor plastice, sarcina noastră fiind să validăm o *metodologie specifică dezvoltării creativității artistice a studenților* în procesul de formare profesională a acestora în cadrul cursului *Artă textilă – imprimeu artistic*.

Acceptăm de aceea determinativul *educativ-didactică*, propus de Vl.Pâslaru termenului *metodologie* în raport cu literatura și artele, termenul generic pentru

acest domeniu al cunoașterii fiind cel fundamentat de autor: **metodologie educativ-didactică** [5, 6]. Autorul precizează însă că pentru științe, în care predomină cunoștințele, nu atitudinile, ca în artă/literatură, termenul trebuie să aibă formula *metodologie didactică* sau, știindu-se că orice acțiune instructivă are neapărat și valoare educativă, să fie folosită formula *metodologie didactic-educativă*.

”*Rațiunea metodologizării*, menționează în continuare același autor, *rezidă în apropierea destinatarului (subiectul educat) de subiectul comunicant și de esența obiectului abordat (materiiilor de studiu) prin aplicarea corectă a principiilor comunicării interumane*” [6, p.200], idee aplicată și de noi în metodologia cercetării și în proiectarea metodologiei DCAS, căci arta este întâi de toate o formă specifică de comunicare umană, comunicarea estetică, prin care ființa umană se produce în cea de-a doua dimensiune a existenței sale, metafizică, sau, în formula lui Kant, în suprasensibil. Reluăm de aceea în acest context definiția lui Vl.Pâslaru a metodologiei ELA, care, fiind gândită conform specificului artei, dă și cheia metodologiei DCAS:

Tehnologiile ELA reprezintă un sistem de acte educaționale - principii, reguli, metode, procedee, forme - proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică/culturală/științifică, receptare și receptor, subiectul comunicant, și sunt orientate către subiectul educat/elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare [Ibid., p. 207].

Înlocuind doar termenii *elev cititor* cu *student* și determinativul *literare* din finalul definiției cu *artei plastice* obținem o formulă a unei definiții de metodologie pe deplin aplicabilă și în domeniul educației/formării profesionale în domeniul artelor plastice.

Problema de cercetare. Deoarece orice activitate umană este provocată de o problemă, trebuință, necesitate, am definit problema științifică ca necesitate de stabilire a reperelor teoretico-metodologice pentru dezvoltarea creativității artistice la studenții pedagogi artiști plastici în cadrul însușirii artei textile *imprimeu artistic*.

Stabilirea cadrului obiectual al problemei. Urmând un principiu constitutiv al artei și receptării artistice – *recrearea mesajului operei prin decodarea formei artistice/elementelor limbajului artistic* [6] – am localizat problema cercetării noastre anume în cadrul limbajului plastic al artei textile, răspunzând astfel și cerinței de conceptualizare a cercetării: *stabilirea cadrului obiectual al problemei* sau corelarea obiectului cu problema de cercetare.

Acesteia i-a urmat acțiunea de stabilire a **principiilor metodologice** de DCAS în cadrul cursului *Artă textilă –imprimeu artistic*. Așa cum s-a demonstrat și în capitolul anterior, componentele definiției ale creativității – personalitatea artistului plastic, activitatea de creație artistico-plastică, produsul creat (=opera) și receptarea, se supun unor principii specifice cunoașterii artistice.

Excursul istoric și sistematizarea reperelor teoretice pentru metodologia dezvoltării creativității artistice a studenților au sugerat un sistem de idei,

concepte, principii și teorii, pe care urmează să se întemeieze metodologia acestei activități, pe care îl prezentăm în *Figura 2*.

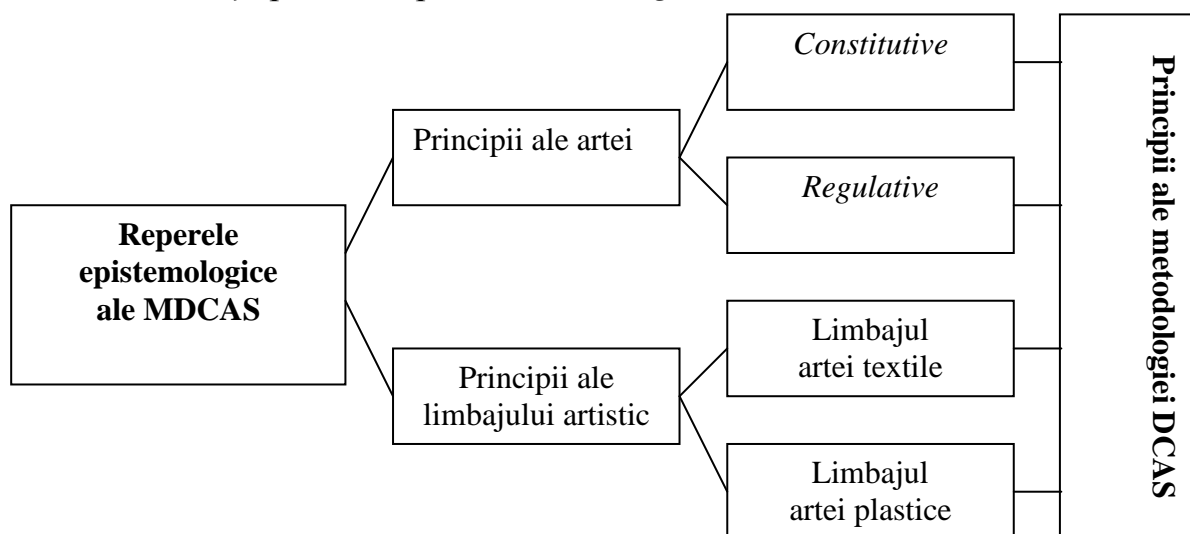


Fig. 2. Structura sistemului de principii ale MDCAS

Sistematizarea acțiunilor de metodologizare. Înainte de a fi elaborat sistemul metodologic de DCAS (=Modelul teoretic al DCAS), a fost necesară sistematizarea a însăși acțiunilor de metodologizare. Primii patru pași în această activitate sunt reprezentați de *definirea termenului, precizarea problemei, stabilirea cadrului obiectual al problemei și elaborarea sistemului de principii pentru MDCAS*. Aceștia i-a urmat *testarea nivelurilor de DCAS*, apoi, în această bază, *elaborarea teleologiei DCAS* în cadrul cursului *Arta textilă* și *stabilirea conținuturilor de DCAS* și abia după aceste acțiuni a fost posibilă și *elaborarea metodologiei de DCAS*.

La fel, însăși sistematizarea acțiunilor de metodologizare nu a fost posibilă înainte de efectuarea primilor trei pași. Astfel, *definirea termenului* ne-a condus la *precizarea problemei*; problema a sugerat *cadrul obiectual* al cercetării și *elaborarea sistemului de principii* pentru DCAS, care au indicat și *calea de metodologizare* a DCAS.

Testarea nivelurilor de DCAS (=experimentul de constatare) s-a realizat pe principiile artei și limbajului artistic, studenții trebuind să demonstreze cunoașterea, înțelegerea și aplicarea elementelor limbajului artistico-plastic.

Teleologia DCAS de asemenea a fost dedusă din principiile artei și limbajului artistico-plastic, dar la acestea s-au adăugat principii ale educației artistice/educației artistico-plastice, caracteristicile personalității creatoare, stabilite teoretic, și ale personalității creatoare a studenților, stabilite prin experimentul de constatare (=evaluarea inițială).

Elaborarea conținuturilor DCAS s-a realizat în baza tuturor reperelor epistemologice ale DCAS, prezentate mai sus. Conținuturile DCAS au complementat conținuturile cursului *Arta textilă*, fiind astfel satisfăcută o cerință definitorie față de conținuturile educaționale/de formare profesională: constituirea acestora din *materiile de învățământ/de studiu* ale științei/artei/tehnologiei, care se află la baza disciplinei școlare/cursului universitar, și

din materiile despre *activitatea de învățare/studiu/formare* [4], în cazul nostru, materii despre DCAS.

Elaborarea metodologiei DCAS a urmat toți pașii descriși mai sus. Dar procesul de conceptualizare a MDCAS nu finisează aici, ci continuă cu **elaborarea Modelului teoretic de dezvoltare a creativității studenților**, care reprezintă proiectarea acțiunii de influență educativă pentru DCAS și care include și metodologia acestei activități.

În concluzii: MDCAS reclamă o metodologie specifică, întemeiată pe legile și principiile artei, corelată cu obiectivele educaționale și cu conținuturile speciale ale domeniului, reparată pe interacțiunea **profesor-student**. Ca și metode principale specifice de DCAS sunt indicate *transformarea formelor, transformarea elementelor prin geometrizare, familiarizarea studenților cu modalitățile de elaborare a lucrărilor în domeniul artelor plastice, aplicarea creativă a legităților de transformare a elementelor limbajului plastic, aplicarea simbolicii specifice*. Elementul constitutiv de bază al metodologiei de DCAS este limbajul artistico-plastic.

Conținuturile explorate în procesul DCAS se alcătuiesc din două părți, incluzând materiile de studiu la arta plastică și materiile despre activitatea de studiu și creație ale studenților.

Referințe bibliografice

1. Aristotel. Poetica. București: Humanitas, 2000. 287 p
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Idei pedagogice contemporane. București: EDP R.A., 1997. 270 p
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 479 p. (Ediția I); Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 398 p. (Ed.II)
4. Mihăilescu D. Dimensiuni ale creației. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 181 p
5. Pâslaru Vl. Valoare și educație axiologică. În: Rev. *Didactica Pro*, 2006, nr.1, p.3-8
6. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 312 p.
7. Platon. Phaidros. București: Humanitas, 1993. 190 p
8. Platon. Banchetul. București: Humanitas, 1995. 174 p

Abstract: *Methodology development of artistic creativity objectives in students are focused on the exploration of the principles of art history, visual language, artistic creativity and its development methodology; structuring concepts of visual language and artistic creativity (of students); determining levels of incipient creativity /possible for students; DSAC specific methodological concept development in fine arts; DSAC methodology experimental validation; systematization of artistic creativity values developed at students and the criteria for its evaluation; analysis, synthesis and generalization of results, development of practical recommendations.*

Key words: *creativity, art, artistic language*

The action of conceptualization consists in transposing a theory to concept or development of a work concept, i.e. disclosure and presentation of its essence. We will use the term in both senses, for in conceptualizing development methodology artistic creativity of students (MDCAS) we rely on the theories and principles of art and reception, the development of student creativity, artistic-aesthetic education theory, the theory of literary and artistic education etc. but develop its own concept of development and artistic creativity of pupils / students educated artistic education.

The definition of I.Cerghit, the *education process methodology* represents the theory aimed at defining, classifying and valuing *teaching methods, processes, means* of teaching to continuously improve the *teaching - learning - assessment*. *Defining the concept of teaching methodology* involves reporting pedagogical activity ongoing training and development of the personality which is "interrelated with all the elements" of the education process, viewed as "structural assembly taken in his full unity" [2, p. 17, 18]. From the executive point of view, to an activity it corresponds a particular *methodology*, an action – a method, to an operation – a *process*. [Ibid., p. 11] (*Diagram. 1*):

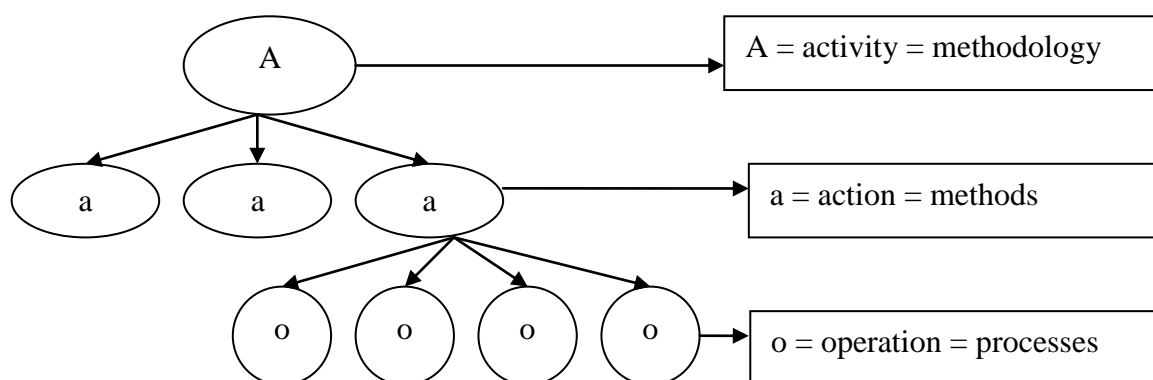


Diagram 1. Activity components and their correspondences of methodical order after I. Gerghit

In S.Cristea's definition, the *methodology* is "a pattern design, implementation and evaluation of the entire educational process" [3, p. 307]. An activity always corresponds to a certain methodology, considered a first acceptance, as a set of methods and techniques of instruction. In scientific acceptance, methodology is the theory and practice of teaching methods used in education. As scientific study methodology deals with the nature, function, place and classification of the methods used in the process of teaching and learning [3, p. 307]. Efficient *techniques* of teaching-learning-assessment - namely, methods, processes and means of teaching - form the methodology of structure of the educational process. The *teaching methods* represent subordinated actions to the aims of instruction by advancing effective learning paths from the perspective of the student. Teaching processes are operations that support the effectiveness of teacher's chosen methods in different situations. *Educational means* are natural tools, synthetical, technical, informational, etc., according to the teaching methods and processes [3, p. 308].

The two authors of reference from Romanian educational space indicate and explain the methodology components, but don't reveal the essence of the methodology as epistemic phenomenon, namely: the epistemic values (knowledge) is methodology. In particular, the methodology of knowledge in science (exact, natural, social and human), literature and the arts, technology is the same?

Asking these questions, VI.Pâslaru explains that the type of knowledge is given to the object of knowledge, and hence the work methodology in a given field of knowledge to be developed according to the characteristics of the object of knowledge, in our case, the work art, and the business knowledge of the object [6, p. 199-202], so the reception / work creating plastic, especially artistic print. Epistemic approach converges to the author's conclusion that "**the origin of educational technologies is in laws and principles, concepts and ideas**" [Ibid., p. 200].

Another question is related to the fact that both authors treat methodology only in relation to the training. But the arts are by their essence educational since Plato [7, 8] and Aristotle established this fact [1], and therefore the methodologies in reception domain, professional training in art and artistic creation can not refer only to training, but will compulsory report to education as well.

Exegeses above, and those from the first two chapters, demonstrates that the methodology applied in the education / training of art, though also includes principles, methods, techniques, procedures, forms, means common to all types of knowledge, school subjects and university courses, will be carried out mainly on the methods, techniques, procedures, specific forms of fine arts, our task is to validate a *specific methodology to develop artistic creativity of students* in the process of training them in the course textile Art - *art print*.

Therefore we accept the determinative *educational - didactic* proposed by VI.Pâslaru for the term methodology in relation to literature and the arts, the generic term for this field of knowledge is substantiated by the author: **educational-teaching methodology** [5, 6]. The author states, however, that for science, where prevails knowledge, not attitudes, as in art / literature, the term must have a teaching methodology or formula, knowing that any action necessarily instructive and educational value, to be used the formula of didactic-educative methodology.

"The reason of methodologization, by the same author, resides in the proximity of the recipient (educated subject) to the subject and the essence of the approached object (study material) through the proper application of the principles of interpersonal communication" [6, p.200], idea applied by us, as well, in research methodology and design methodology DCAS, because art is first of all a specific form of human communication, aesthetic communication, which occurs in the human being the second dimension of its existence, metaphysical, or in Kant's formula, the supersensible. That is why we revise in this context the definition of VI. Pâslaru of ELA's methodology, which is designed according to the specifics of art, gives the key methodology DSAC:

ELA Technologies is a system of educational documents - principles, rules, methods, procedures, forms - designed determinative-reflective thinking from teleology, content, communication arts / cultural / scientific, reception and receiver, subject communicant, and are subject oriented educated / student reader under the laws of education, communication and literary principles [Ibid., p. 207].

Only by substituting the term *pupil reader* with student and the determinant *literary* from the end of the definition with *fine art* we get a formula of a definition of methodology fully applicable and education / training in fine arts.

Research problem: Since all human activity is caused by a problem, need, necessity, we defined scientific problem that need benchmarking theoretical and methodological development of artistic creativity in artistic pedagogical students in learning the properties of textile art of *artistic print* course.

Establishing the Object of the issue. Following a principle constitutive of art and artistic reception - *recreating the message by decoding artistic form work / artistic language elements* [6]- we located the issues of our research namely in the visual language of textiles art, thus meeting the requirement of conceptualizing research: *framing the problem object* or linking the object with the research problem.

That was followed by the action of establishing the **methodological principles** of DCAS in *Textile Art- artistic print course*. As demonstrated in the previous chapter, defining components of creativity - the personality of the artist, Artistic creative work, created product (= work) and reception, are subject to specific principles of artistic knowledge.

Historical excursion and the systematization of theoretical component for the methodology of artistic creativity of the students suggested a system of ideas, concepts, principles and theories, which are to be based methodology of this work, we present in Figure 2.

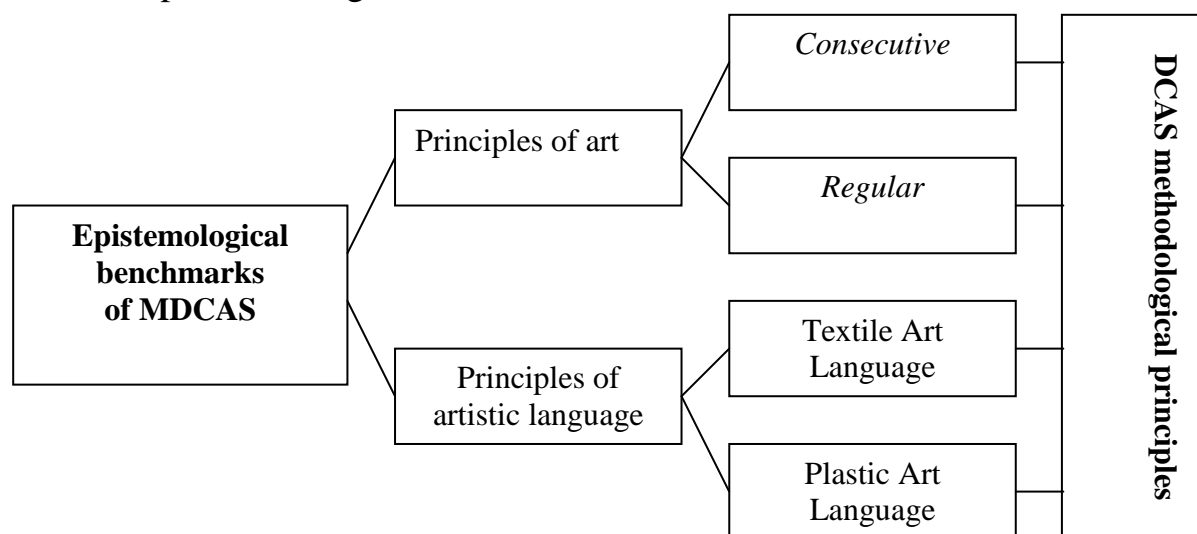


Diagram 2. The structure of the MDCAS system of principles

Systematization of methodology actions. Before being drafted methodological DSAC system (= *Theoretical model* of DSAC) was necessary to

systematize actions methodologization itself. The first four steps in this work are represented by *the definition of the term, specifying the problem; establish the object of the problem and the development of principles for MDCAS system*. They followed DSAC testing levels, then, on this basis, teleology DSAC development in textile art course and fixing the DSAC and only after these actions was possible to develop methodology for DSAC.

Similarly, the very systematization methodologized actions was not possible before the first three steps. The *definition of the term* led us to specify the problem; problem suggested the object of research and development of principles for the DSAC system, which **indicated** methodological path of DSAC.

Testing levels of DSAC (= experiment finding) was conducted on the principles of art and artistic language, students must demonstrate knowledge, understanding and application of artistic-plastic language elements.

Teleology DSAC was also deduced from the principles of art and artistic-plastic language, but these were added to the principles of art education / Education Artistic, creative personality characteristics, set theory, and creative personality of students, determined by experiment finding (= initial assessment).

The development of DSAC content was performed on all parts of epistemological DCAS, presented above. DCAS contents complemented the contents of the course of textile art, and thus satisfied a requirement defining content to educational / training: their creation of educational materials / learning of science / art / technology that underlies the discipline of school / university course and the learning materials about the work / study / training [4], in our case, materials about DCAS.

The development of DSAC methodology followed all the steps described above.

But the conceptualization of MDCAS doesn't finishes here, but continues with the **elaboration of the theoretical model of creativity development for students** who are designing educational influence action for DSAC and includes the methodology of this work.

In conclusions: MDCAS requires a specific methodology, based on the laws and principles of art, combined with educational objectives and specific content domain, repaired on *teacher-student* interaction. As main methods DCAS specific forms are indicated *form transformation, transforming the elements by geometrization, familiarize students with how to design work in visual arts, creative application of the laws of transformation of visual language elements, application specific symbology*. The basic constituent of the DSAC methodology is the artistic-plastic language.

The content explored in the DSAC are composed of two parts, including the study of fine art materials and materials about the work of the students study and creation.

References

1. Aristotel. Poetics. București: Humanitas, 2000. p.287
2. Cerghit I. Teaching methods. Contemporary pedagogical ideas. București: EDP R.A., 1997. p.270
3. Cristea S. Dictionary of Pedagogical terms. București: EDP, 1998. 479 p. (Ediția I); Dictionary of pedagogy. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. p 398. (IInd Ed.)
4. Mihăilescu D. Dimensions of creation. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 181 p.
5. Pâslaru Vl. Value and axiological Education. In: Magazine. *Didactica Pro*, 2006, nr.1, p.3-8
6. Pâslaru Vl. Introduction to the theory of literary and artistic education. Chișinău: Museum, 2001. 312
7. Platon. Phaidros. București: Humanitas, 1993. 190 p.
8. Platon. The Banquet. București: Humanitas, 1995. p. 174

8. AGENDA VIITORULUI: O EDUCAȚIE UTOPICĂ SAU DISTOPICĂ? FUTURE AGENDA: UTOPIAN / DYSTOPIAN EDUCATION?

Cristina Maria Nistor¹⁸⁰

Rezumat: *Toate comunitățile umane, din trecut până în prezent, au susținut educația recunoscând-o ca fiind un element esențial în dezvoltarea și progresul unei societăți. Totuși, lumea postmodernă este caracterizată de o dinamică generală și, așadar, sistemul educațional pare a fi, la rândul său, marcat de dilema operațională de a trece de la un tip de educație particulară, națională, conservatoare la unul de educație generală, internațională, progresivă.*

Prezenta lucrare abordează această problematică controversată din țările în curs de dezvoltare ale Uniunii Europene într-o manieră delicată și flexibilă, concentrându-se pe impactul asupra persoanelor implicate cu scopul de a articula o redefinire a "educației de mâine" și a creiona o perspectivă a viitorului său.

Cuvinte cheie: *educație conservatoare, educație progresivă*

V-ați întrebat vreodată cât de multe lucruri vin cu o garanție pe viață ? Aproape nici unul ? Ei bine, educația este cu siguranță cel mai bun contraexemplu ! Educația este unul dintre cele mai importante investiții pe care o țară o poate face în oamenii săi , prin urmare, în viitorul său . Este atât un proces de eradicare a analfabetismului cât și un element capabil să genereze succes și dezvoltare personală .

Educația este extrem de importantă și fără îndoială, servește ca un facilitator pentru a-ți defini și urmări scopurile, pentru a permite persoanelor fizice să ia parte la viața comunității și soarta economică a țării în calitate de cetățeni autonomi și adaptabili.

Toate societățile umane au recunoscut centralitatea ei pentru motive întemeiate și România, o țară din Europa de Est marcată de supremația culturii comuniste nu a făcut excepție . Cu toate acestea, educația reflecta modelele sovietice și a fost practic atee, curriculum-ul a respectat ortodoxia comunistă și ar fi putut fi definit ca un instrument eficient de îndoctrinare a maselor în sprijinul regimului. Existau foarte puține opțiuni, idealul de învățământ politehnic a fost puternic accentuat și predarea era uniformă, în special cu privire la producție, știință, tehnologie și experiență de muncă, competențele necesare unor comuniști loiali.

Ce a fost în mod șocant vizibil a fost inflexibilitatea sistemului educațional care se confrunta cu dinamica socială și economică, precum și prioritatea scăzută de a satisface cererile beneficiarilor . Revoluția din 1989 a reprezentat o piatră de hotar în tumultul istoriei românești. Schimbarea regimului politic a adus cu sine o provocare fundamentală : de a re - gândi și re- construi sistemul

¹⁸⁰Teacher, "Gheorghe Roșca Codreanu" National College from Bârlad of Romania, email: nistorcris2003@yahoo.com

educațional. De atunci, reforma a fost atât o prioritate cât și o parte fundamentală a democratizării societății.

Acesta a fost punctul de plecare pentru tranziția de la un tip particular de educație folosită pentru propaganda comunistă la un agent de eliberare personală și schimbare socială așa cum este cerut de standardele europene, de la un cadru național caracterizat de regimentare excesivă, control abuziv și curriculum rigid la utilizarea unor indicatori internaționali (valori de referință), pentru a governa politicile în domeniul educației și restructurarea sistemului de învățământ și de la un sistem de învățământ, în esență, conservator bazat pe predarea centrată pe profesor și memorarea pe de rost la unul progresiv care le permite elevilor să gândească critic într- un program de formare centrat pe ei.

Schimbările constante, ajustările, transformările sistemului de învățământ din România bazându-se pe standardele și politicile externe au remodelat-o într-o nouă entitate. Legea Educației propune un sistem egalitarist, de școlarizare gratuită și acordă tuturor cetățenilor dreptul la educație, la toate nivelurile, indiferent de sex, rasă, naționalitate, afiliere politice, culturale, religioase sau condiții / materiale sociale .

Idealul educațional din România a abandonat vechiul model de predare specific societății industriale ("formarea forței de muncă") și a adoptat unul dinamic și flexibil reprezentat de o dezvoltare completă a individualității umane, în scopul de a forma personalități armonioase .

În ceea ce privește integrarea europeană, România se străduiește să sincronizeze cadrul normativ din domeniul pedagogic cu modelele europene, pentru a forma o cultură civică europeană cu valori europene comune, cum ar fi mândria apartenenței la un spațiu unic de civilizație și cultură, caracterizat prin unitate în diversitate, solidaritate, egalitate, toleranță, respect pentru alte culturi și religii.

Reforma educației este un proces pe termen lung și schimbări dramatice exhaustive apar rar, dar România a îndeplinit deja numeroase obiective :

1. Re - organizarea Educației (dovedită prin existența unor instituții de stat și private ca un semn de creștere democratică, accentul pus pe învățământul profesional, varietatea de profile și de clase speciale pentru elevii cu performanțe superioare sau centre pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, punerea în aplicare a standardelor în servicii de orientare și consiliere pentru cariera profesională)
2. Reforma Curriculară (în toate disciplinele și la toate nivelurile de învățământ, introducerea de manuale alternative și liberalizarea pieței pedagogice, stabilirea unui echilibru între disciplinele obligatorii și opționale, structurarea modulară a unor programe școlare)
- 3.Reforma Sistemului de Evaluare și Examinare (modernizarea evaluării prin intermediul portofoliilor și evaluarea inter pares, introducerea de teste standardizate, elaborarea de standarde naționale)
- 4.Descentralizarea Managementului Educațional (un stil de eficient managerial pentru utilizarea corectă a resurselor, finanțarea școlilor de către autoritățile locale, examenele de admitere competitive, implicarea resurselor extrabugetare)

5. Studiul Intensiv de Limbi Străine (studiul intensiv a cel puțin două limbi de circulație internațională, adoptarea standardelor internaționale de evaluare a nivelului de limbă, cum ar fi CEFR (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)
6. Includerea Grupurilor Minoritare în Educație (maghiarii, germanii și mai ales romii au fost incluși în educație și în elementele sociale ale vieții românești, pentru a preveni segregarea etnică și discriminarea)
7. Cererea de Formare Post -Universitară pentru cadrele didactice (prin conferințe, seminarii, dezbateri , mese rotunde , webinarii)
8. Reîncorporarea în școlile publice a educației religioase (ca o metodă de a re-moraliza societatea)
9. Instituirea unui Sistem Comun de Grade și Credite (utile în cazul învățământului superior pentru o mai mare mobilitate între diferite sisteme de învățământ și, desigur, adoptarea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS))

Aceste modificări odată finalizate au fost menite să ajute absolvenților de a dobândi calificări profesionale de top, precum și abilități critice pentru a aborda problemele complexe contemporane ale societății și mediului, pentru a-i instrui să devină participanți activi în viața politică și civică a României, pentru a fi competitivi, adaptabili și a se comporta ca cetățeni ai unei societăți libere, dezvoltând în continuare valorile democrației.

Reformele din România au arătat capacitatea sa de schimbare și până în prezent, a sprijinit și respectat politicile UE, reglementările și standardele de calitate, dar procesul este lent și complicat și unele elemente încă lipsesc.

Cel mai important este faptul că înscrierile au scăzut în mod constant din cauza ratei reduse a natalității, există încă o subfinanțare serioasă (sub media europeană) a învățământului obligatoriu românesc, lipsa de implicare în proiecte pentru a atrage fonduri extra-bugetare are de asemenea, drept consecință un număr fluctuant de școli care oferă învățământ special, o infrastructură slabă a școlilor și a bunurilor necesare pentru procesul de predare-învățare .

Numărul de cadre didactice necalificate / suplinitori este alarmant de mare și această profesie nobilă nu este preferată datorită neîncrederii și dezamăgirii în instituțiile naționale. Coeziunea clasei este încă apreciată în detrimentul cerințelor individuale și numărul de ore din anul școlar (paradoxal , unul dintre cele mai mici din Europa) suprasolicită elevii.

Nu există nici o baghetă magică de utilizat pentru a asigura succesul sistemului de învățământ în viitor, dar este interesant să se ia în considerare posibilitatea unui astfel de sistem ca fiind unul distopic. Teste standardizate, standarde stricte de realizare ... nu ar putea sfida conceptul de predare și învățare de calitate ? Reformele României din sistemul de învățământ ar trebui să aibă propria voce pe scena educației internaționale și evitarea standardizării este o condiție esențială.

Este într-adevăr necesar de a restructura politicile în ceea ce privește serviciile de calitate, de a restructura sistemul de învățământ și de a modifica cadrul legislativ în conformitate cu dinamica societății europene în ansamblu, de

a gestiona o sincronizare cu “bătăile inimii” europene, dar România trebuie să-și dezvolte valorile culturale și să-și promoveze identitatea culturii naționale (tradiții, obiceiuri), în cadrul culturii europene și universale, cu accent pe cei trei piloni esențiali ai educației de calitate: cadre didactice de calitate (factorii determinanți ai calității și cea mai importantă resursă în învățământ), instrumente de calitate (curriculum multi-disciplinar corespunzător pentru dezvoltarea unor abilități de gândire trans- disciplinară, hub-uri antreprenoriale ca spații incubator pentru" fuziunea " dintre mințile creative ale elevilor și activitățile de afaceri, introducerea de ore de creativitate, utilizarea resurselor TIC pentru sprijinirea dobândirii de cunoștințe, situații de evaluare din viața reală prin sarcini de performanță creative, de rezolvare a problemelor) și medii de calitate (medii sigure emoțional, de susținere și stimulare vizuală care să permită predarea eficientă , accesul facil la servicii de sănătate, orientare psihologică și consiliere individuală a elevilor, o cultură de colaborare, nu concurență, valorificarea independenței și autonomiei).

Cu toate acestea, perspectivele sunt optimiste pentru România , deoarece continuă să se miște în direcția democrației și implementează multiple programe pentru a satisface așteptările în ceea ce privește educația ca un portal de inovare și schimbare .

Abstract: *All human communities, past and present, have supported education acknowledging it as a central element in the development and progress of a society. Yet, the postmodern world is marked by a sense of universal mutability and, therefore, the educational system seems to be shaken in its turn, by the operational conundrum of shifting from a particular, national, conservative education to a general, international, progressive one. The present paper approaches this controversial issue in the European Union developing countries in a delicate and flexible manner focusing on the impact upon all the people involved only to articulate a redefinition of the education of tomorrow and sketch a perspective of its future.*

Key words: *education conservative, progressive education*

Have you ever wondered how many things in life come with a lifetime warranty? Almost none? Then, **education** is certainly the best counter example! Education is one of the most important investments a country can make in its people, therefore in its future. It is both a process of eradicating illiteracy and an element capable of generating success and personal growth.

Education is of paramount importance and undoubtedly serves as a facilitator to define and pursue goals, to allow individuals to take part in the life of the community and economic fate of the country as autonomous and adaptable citizens.

All human societies acknowledged its centrality for very good reasons and Romania, an Eastern European country marked by the supremacy of Communist culture was no exception. However, education used to mirror the Soviet models and it was basically atheist, the curricula reflected the Communist orthodoxy and it could have been defined as an effective tool of indoctrination of masses in support of the regime. There were very few electives, the ideal of polytechnic education was strongly emphasized and teaching was uniform, mainly about

production, science, technology and labour experience, the skills required by faithful Communists.

What was shockingly visible was the inflexibility of the educational system facing the social and economic dynamics and the low priority to satisfying the beneficiaries' demands. The 1989 revolution represented a milestone in the turmoil of Romanian history. The change of the political regime brought with it a fundamental challenge: to re-think and re-construct the educational system.

Since then, the reform has been both a priority and a fundamental part of the democratization of society. This was the starting point for the transition from a particular type of education used for spreading Communist propaganda to an agent of personal liberation and social change as it is demanded by European standards, from a national framework characterized by excessive regimentation, abusive control and rigid curricula to the use of international indicators (benchmarks) to govern education policies and restructure the educational system and from an essentially conservative educational system based on teacher-centered teaching and rote memorization to a progressive one empowering students to think critically in a student-centered training scheme.

Constant changes, adjustments, transformations of Romania's educational system relying on external standards and policies have reshaped it into a new entity. The Law of Education proposes a tuition-free, egalitarian system and grants all citizens the right to education at all levels, regardless of sex, race, nationality, political, cultural, religious affiliations or social/material conditions.

The educational ideal in Romania abandoned the old model of teaching specific to industrial society ("labour force formation") and adopted a dynamic and flexible one represented by a complete development of human individuality in order to form harmonious personalities.

In terms of European integration, Romania strives to synchronize the normative framework of the pedagogic field with the European models, to form a European civic culture with common European values such as the pride of belonging to a unique space of civilization and culture, characterized by unity in diversity, solidarity, equality, tolerance, respect for other cultures and religions.

Reform of education is a long-term process and exhaustive dramatic changes seldom occur, but Romania has already pursued numerous objectives:

1. Re-organization of Education (the existence of both state and private institutions as a mark of democratic growth, the emphasis on vocational education, variety of profiles and of special classes for students with superior performance or centres for students with special educational requirements, the implementation of standards in the services of school guidance and counseling for professional careers);
2. Reform of Curricula (in all the disciplines and at all the education levels, the introduction of alternative textbooks and the liberalization of the pedagogical market, the establishment of a balance between compulsory and optional disciplines, modular structuring of some curricula)

3. Reform of the Assessment and Examination System (modernization of examination through portfolios and peer assessment, introduction of standardized tests, elaboration of national standards)
4. Decentralization of the Education Management (an efficient managerial style for the proper use of resources, financing of schools by local authorities, competitive entrance exams, involvement of extra-budgetary resources)
5. Intensive Study of Foreign Languages (the intensive study of at least two international languages, the adoption of international standards is assessing language level such as CEFR (the Common European Framework of Reference for Languages)
6. Inclusion of Minority Groups in Education (Hungarians, Germans and especially the Roma were included in education and social elements of Romanian life to prevent ethnic segregation and discrimination)
7. Demand of Post-graduate Training for the Teaching Staff (through conferences, seminars, debates, roundtables, webinars)
8. Reincorporation into Public Schools of Religious Education (as a method to re-moralize the society)
9. Establishment a Common System of Degrees and Credits (useful for greater mobility between different systems of education for higher education and of course, the adoption of the European Credit Transfer System (ECTS))

These changes once completed were meant to help graduates to acquire top professional qualifications and also the critical skills to tackle the complex contemporary problems of the society and environment, to train them to become active participants in the political and civic life of Romania, to be competitive, adapt and behave as citizens of a free society and further develop the values of democracy.

Romania's reforms have shown its capacity for change and so far, it supported and obeyed the EU policies, regulations and qualitative standards, but the process is slow and complicated and some elements are still missing. The most important one is that the size of the enrollment has constantly decreased because of a reduced birth rate, there is still a serious underfunding (below European average) of Romanian compulsory education, the lack of involvement in projects to attract extra-budgetary funding, which also has as consequence the fluctuating number of schools offering special education, the poor infrastructure of schools and of the supplies necessary for the teaching-learning process.

The number of unqualified/supply teachers is alarmingly high and this noble profession is not preferred due to mistrust and disappointment in the national institutions. Class cohesiveness is still appreciated over individual requirements and the number of classes during the school year (paradoxically, one of the smallest in Europe) overburden the students.

There is no magic wand to use to ensure the educational system success in the future, but it is interesting to consider the possibility of such a system as being a dystopian one. Standardized tests, strict achievement standards... could they not challenge the concept of quality teaching and learning? Romania's reforms of the educational system should have its own voice on the stage of

international education and naturally avoid standardization as an essential prerequisite.

It is indeed necessary to redesign the policy in the quality services, to restructure the educational system and change the legislative setting in connection with European society as a whole to manage a synchronization with the European “heart beats”, yet Romania should develop the values of its culture and promote the identity of the national culture (traditions, customs) in the framework of the European and universal culture with a focus on the three essential pillars of quality education: quality teachers (critical determinants of quality and the most important educational resource), quality tools (appropriate multi-disciplinary curricula for development of cross-disciplinary thinking skills, entrepreneurial hubs as incubator spaces for the “fusion” of the creative minds of the students and business activities, introduction of creativity classes, the use of ICT resources to support the pursuit of knowledge, real life situations for assessment through creative, problem-solving performance tasks) and quality environments (emotionally safe, supportive and visually stimulating facilities to enable effective teaching, easy access to health care, psychological guidance and individualized student counseling, a culture of collaboration, not competition valuing independence and autonomy).

Nevertheless the outlook is optimistic for Romania as it continues to move towards democracy and implements multiple programmes to meet the expectations concerning education as a portal of innovation and change.

9. CONCEPTUL DE ÎNVĂȚARE PE TOT PARCURSUL VIEȚII: ASPECTE EPISTEMOLOGICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN SOCIETATE

THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING: EPISTEMOLOGICAL ASPECTS IN TERMS OF MUSIC EDUCATION IN SOCIETY

Viorica Crișciuc¹⁸¹

Rezumat: *Conceptul de învățare pe tot parcursul vieții devine operațional în pedagogie la sfârșitul secolului XX - începutul secolului XXI, după lansarea paradigmei curriculumului, ca proiect pedagogic superior, care a reorientat activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane din perspectiva raționalității și a globalității, a atras atenția asupra caracterului permanent al educației, necesității autoeducației și a prelungirii învățării pe tot parcursul vieții în vederea atingerii unui ideal de educație artistică integrală.*

Cuvinte cheie: *învățare pe tot parcursul vieții, educație muzicală, cunoștințe muzicale, domenii de învățare, aspectele conceptului de învățare*

Cerințele noului secol au ridicat peste tot în lume întrebări precum: „până când” și „prin ce metode” învățăm? De la angajatori, autorități și până la fiecare individ în parte, răspunsul pare să fie unanim: învățarea permanentă nu mai e un lux, ci o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale mereu în schimbare. Educația pe tot parcursul vieții (*life long learning*) a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Chiar dacă rolul educației de bază, formale, rămâne esențial, învățarea permanentă, împreună cu educația nonformală, vin să personalizeze și să dezvolte aptitudini cât mai aproape de cerințele pieței și societății, împreună cu priceperea și sufletul celui care învață.

Știm cu toții că discursul referitor la învățarea pe tot parcursul vieții este unul de actualitate, focusat pe caracteristici și puncte de interes în funcție de context dar și de obiectivele stabilite, mai ales atunci când reflectăm asupra parcursului nostru de dezvoltare pe diferite planuri (personal și profesional). Sunt de interes două perspective asupra educației: una care face referire la etapele de educație și formare (cicluri sau stadii), și cealaltă care pune accentul pe cele trei tipuri complementare de educație: formală, nonformală și informală. În acest sens, în anul 2000 a apărut *Memorandumul asupra Învățării pe tot parcursul vieții*. Acesta venea să propună șase mesaje cheie cu obiective specifice, dintre care două subliniază importanța asigurării procesului de învățare pe tot parcursul vieții din perspectiva încurajării inovației în predare și învățare și o mai bună valorificare a învățării prin utilizarea rezultatelor dobândite în cele trei contexte: formală, nonformală și informală.

Comisia Europeană a reunit inițiativele sale privind educația și formarea sub o singură umbrelă - *Programul de învățare pe tot parcursul vieții*. Acesta are patru subprograme - *Comenius* (învățământ preuniversitar), *Erasmus* (învățământ superior), *Leonardo da Vinci* (educație și formare profesională) și

¹⁸¹ Lecturer PhD., „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, email:

Grundtvig (educația adulților) - și oferă persoanelor de orice vârstă șansa de a studia oriunde în Europa.

Începând cu anul 2000, la nivel european, educația permanentă este privită ca viitorul comun al tuturor într-un mod unic și individual, iar Consiliul European, prin *Memorandumul privind învățarea permanentă*, sugerează statelor-membre că anume învățarea pe tot parcursul vieții trebuie să fie direcția comună de dezvoltare, care poate asigura o tranziție reușită spre societatea cunoașterii, considerând sistemele de educație și formare drept responsabile pentru promovarea și implementarea acestei concepții.

Astfel, pornind de la constatarea că „Europa a intrat în era cunoașterii, cu tot ce implică aceasta în viața culturală, economică și socială” și că „modelele învățării, ale muncii și cele ale vieții se schimbă rapid”, Comisia și Statele Membre ale CE au optat pentru o strategie comprehensivă de implementare a învățării permanente la nivel individual și instituțional, în toate sferele vieții publice și private, care poate fi rezumată la șase mesaje-cheie ale Memorandumului ce vizează noi competențe de bază pentru toți:

1. Garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reînnoi competențele necesare pentru o participare susținută la societatea cunoașterii;
2. Realizarea unor investiții superioare în resursele umane, prin creșterea vizibilă a nivelului de investiții în resursele umane în vederea valorificării valorii celei mai importante a Europei, anume, oamenii săi;
3. Încurajarea inovației în predare și învățare, prin dezvoltarea metodelor și contextelor de predare și învățare necesare pentru a se asigura continuum-ul învățării permanente și învățării de-a lungul întregii vieți.

În această ordine de idei mesajele-cheie ale Memorandumului transmit clar ideea că nivelul actualelor schimbări socio-economice necesită o abordare fundamental nouă a educației și formării și o re-organizare a sistemelor educative, prin elaborarea unor strategii coerente și comprehensive pentru implementarea strategiei de învățare permanentă / pe tot parcursul vieții. Toate acestea să conducă la construirea unor societăți cu adevărat cognitive, în care fiecare individ să aibă posibilitatea de a-și dezvolta la maximum propriul potențial.

În România, *Noua Lege a Educației Naționale* (nr. 1/ 2011) vine să susțină și să facă accesibilă atingerea obiectivelor europene în domeniul educației și prin intermediul unor conținuturi dedicate în mod explicit aspectelor referitoare la importanța învățării pe tot parcursul vieții. Aceasta este definită drept: „totalitatea activităților de învățare realizate de fiecare persoană pe parcursul vieții în contexte formale, nonformale și informale, în scopul formării sau dezvoltării competențelor dintr-o multiplă perspectivă: personală, civică, socială ori ocupațională” (art. 328 (2), la toate nivelurile de educație și formare (ex.: timpurie, preuniversitară, învățământul superior, educația și formarea adulților) la care o persoană se regăsește într-un anumit moment. În ceea ce privește decizia și implicarea în raport cu procesul de învățare pe tot parcursul vieții, dețin roluri cheie o dețin: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și

Sportului, cel al Muncii, Familiei și Protecției Sociale, Ministerul Culturii și Patrimoniului Național.

În condițiile în care educația în Republica Moldova trebuie declarată prioritate națională, iar trilaterală educație-cercetare-inovare este considerată strategia de bază în asigurarea creșterii economice și culturale a țării grupul de autori de la Institutul de Științe ale Educației consideră că elaborarea unei noi concepții privind dezvoltarea sistemului și procesului educațional din perspectiva educației, prin valorificarea învățării pe tot parcursul vieții, reprezintă un moment decisiv în stabilirea direcției de acțiune strategică în domeniul politicii educației.

Conceptualizarea, proiectarea și realizarea, la nivel național, a unei strategii coerente și comprehensive de formare-dezvoltare permanentă a personalității poate fi un răspuns concret la provocările noului mileniu, renunțându-se la ideea de a dobândi o cultură și o cunoaștere care să se dovedească a fi utile pe durata întregii vieți. Persoanele trebuie să cunoască faptul că există posibilități de învățare permanentă și să fie încurajate să achiziționeze mereu alte instrumente de muncă, noi abilități și competențe, prin care să-și dezvolte capacitatea și interesul de a învăța pe tot parcursul vieții. În această ordine de idei, eșalonăm obiectivele care ar favoriza *învățarea pe tot parcursul vieții*:

- să contribuie la dezvoltarea învățării pe tot parcursul vieții de calitate și să promoveze un nivel de performanță ridicat, inovarea și o dimensiune europeană a sistemelor și practicilor în domeniu;
- să sprijine realizarea unui spațiu european al învățării pe tot parcursul vieții;
- să ajute la îmbunătățirea calității, atractivității și accesibilității posibilităților de învățare pe tot parcursul vieții;
- să ajute la promovarea creativității, competitivității, capacității de inserție profesională și a dezvoltării spiritului artistic;
- să contribuie la creșterea participării la învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor de toate vârstele, inclusiv a celor cu nevoi speciale și a grupurilor defavorizate;
- să consolideze rolul învățării pe tot parcursul vieții în crearea unui sentiment de promovare, bazat pe valorile muzicii academice și naționale;
- să promoveze cooperarea în ceea ce privește asigurarea calității în toate sectoarele educației și formării profesionale;
- să îmbunătățească calitatea acestora, încurajând o utilizare optimă a rezultatelor și a produselor și proceselor inovatoare, precum și schimburile de bune practici.

Determinări termenologice

Termenul de învățare desemnează procesul de achiziție mnezică, asimilarea activă a informației, formarea de operații intelectuale, deprinderi motorii și de atitudini [1, p.48]. În psihologie, termenul de învățare are un înțeles mai larg decât în pedagogie, după A.N. Leontev, învățarea este “procesul dobândirii de către ființa vie a experienței individuale de comportare” [2, p. 76].

La sfârșitul secolului trecut, în același timp cu cercetătorul rus A.Pavlov a început să studieze **procesul învățării** și savantul american E.Thorndike, care au stabilit că învățarea se realizează printr-o succesiune de încercări și erori (*trial and error*) [2, p 122]. Deseori apar dileme precum, ce trebuie să înveți pentru a te descurca în societatea de astăzi, pentru ce trebuie să înveți? Raspunsul este unul complex, care atinge toate aspectele vieții: fizic, intelectual și emoțional. Iată cele patru mari **domenii pe care procesul de învățare** ar trebui să le acopere:

1. **Cunostințele.** Acestea conform tipologiei cunoștințelor muzicale, stabilite în baza valorificării nivelurilor de formare a competențelor muzical-artistice (nivelul *cunoștințelor fundamentale*, nivelul *cunoștințelor aplicativ-funcționale*, nivelul *cunoștințelor atitudinale*), acțiune înțeleasă ca un sistem acțional complex, care generează *integrarea*, în procesul didactic-educativ, a tuturor tipurilor de cunoștințe în capacități și atitudini muzicale [3, p. 100]

2. **Abilitați.** Acestea se obțin într-o perioadă relativ mica de timp, fiind ușor de observat și integrat. Abilitățile fizico-motorii, sociale, verbale, de numărare sau desenare sunt doar câteva dintre cele mai importante. Ele pot fi învățate în procesul predării lor sau imitate pe baza observației și pot fi îmbunătățite prin îndrumare contiună, antrenare sau repetiție.

3. **Inclinații.** Acestea pot fi definite ca fiind “comportamente ale minții” sau tendințe de a raspunde într-un anumit fel la anumite situații. Este la fel de important să precizăm că este o mare diferență, spre exemplu, între a avea aptitudini de scriere și a avea inclinația de a fi scriitor. Inclinațiile nu sunt învățate prin instruire obișnuita.

4. **Sentimentele.** Sunt stări emoționale subiective. Unele sunt înnascute (teama, spre exemplu), în timp ce altele sunt învățate. Printre acestea din urma menționam sentimentul încrederii, apartenenței, siguranței și competenței. Ele pot marca definitiv omul, transformându-i personalitatea (Fig. 1)

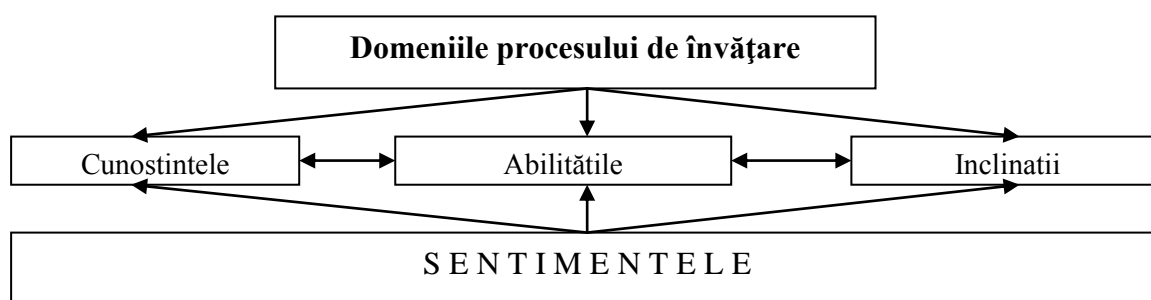


Figura 1. Domeniile procesului de învățare

După cum se vede definim procesul de învățare prin produsul acestuia – informații, operații intelectuale, deprinderi motorii, atitudini - deci în funcție de ceea ce se învață, de conținut. Există totuși o relativă autonomie a procesului față de produs, de unde și existența unor legități comune procesului ca atare. Ar fi greșit să se pună semnul egalității între activitatea de învățare și procesul de memorare. Conform lui A.Chircev (1977) “învățarea nu este reducibilă la

simpla “înmagazinare” a informației”, la stocarea acestei informații în memoria-depozit și nici actualizarea în momentul verificării datelor achiziționate. Învățarea are anumite condiții care favorizează calitatea procesului de învățare pe tot parcursul vieții [4, p.159].

Procesul de învățare se prezintă analizei științifice două laturi – aspecte ale învățării: *aspectul motivațional* și *aspectul procesual*. Cele două alcătuiesc o unitate indisolubilă și se desfășoară într-o alternanță perfectă sau suprapunere. Respectiv ele interacționează se combină complex și dinamic. Aspectul motivațional se referă la gradul de implicare a persoanei în actul învățării, în timp ce aspectul procesual cuprinde momentele care compun secvența de învățare (observare, gândire, memorare) [6, p.314].

Activitatea de învățare se prezintă prin mai multe faze. Este vorba mai întâi de perceperea mesajului muzical, ceea ce înseamnă inducerea unei stări specifice de atenție. Pe fondul acesteia are loc înregistrarea, perceperea activă a datelor evenimentelor sonore din care se compune. În continuare grație proceselor de analiză sinteză și generalizare se desprind relații între eu – și muzica, are loc înțelegerea pătrunderea prin gândire, ceea ce înseamnă condensarea legilor și principiilor, astfel intervine fixarea în memorie, în final actualizarea cunoștințelor și tranferul lor în condiții asemănătoare. De notat că în această succesiune, procesul de memorare prelungește actul cognitiv. O asemenea decupare în faze, cum am prezentat-o mai sus – reprezintă doar o primă aproximație. Etapele repetate și modul lor de articulare în structura procesului de învățare capătă aspecte diferite în funcție de conținutul și particularitățile a ceea ce se învață.

Cunoașterea, înțelegerea și analiza *teoriilor învățării* ridică numeroase probleme de ordin epistemologic și metodologic. Ca domeniu al cercetării, teoriile învățării sunt promovate și dezvoltate la nivelul științelor psihologice într-un cadru intradisciplinar și interdisciplinar, aflat încontinuu expansiune. [7, p.3]. În cazul nostru teoriile învățării ca domeniu al cercetării sunt la origini de analiză, de investigație și de acțiune specifice psihologiei muzicale. Prin problematica angajată într-o mare deschidere, directă și indirectă spre zona metodologiei și practicii pedagogice. Reproducem o sinteză care ierarhizează piramidal șase tipuri de teorii ale învățării, aplicabile și în domeniul muzical-pedagogic:

1. Teorii care vizează **învățare prin**:

- a) *condiționare clasică* (un stimul inițial neutru este asociat cu un răspuns condiționat);
- b) *asociații adiacente* (prin contiguitatea unui stimul și a unui răspuns, formând deprinderea reacțiilor mecanice la întrebări simple);
- c) *întărire/condiționare instrumentală* (un stimul este legat de un răspuns care fixează un comportament sau scheme de stimulare adecvate);
- d) *imitație* (după un model care urmărește « formarea a trei tipuri de comportament, prin reacții: noi - inhibitori-consolidare »).

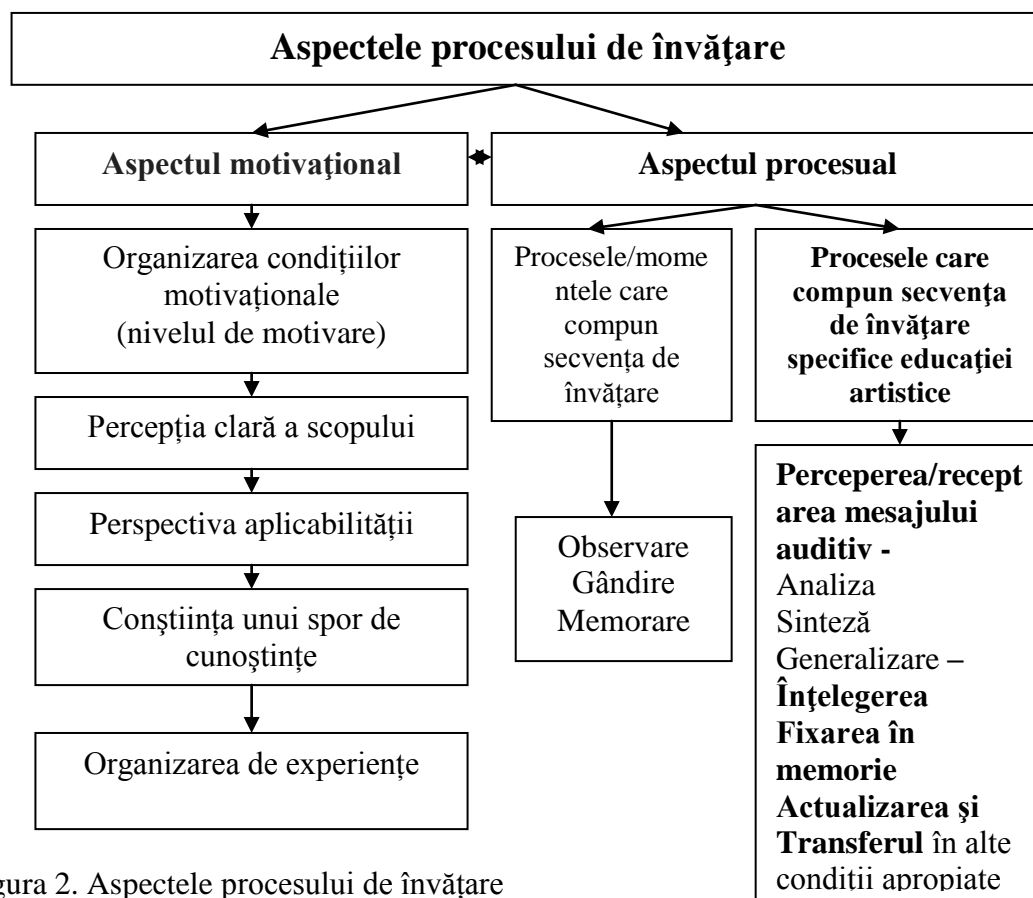


Figura 2. Aspectele procesului de învățare

În concluzie scopul inițial al *Concepției învățării pe tot parcursul vieții* vizează elaborarea unei strategii comprehensive privind implementarea învățării permanente la nivel național (instituțional și individual), în toate sferele vieții muzical-artistice și private, care are în vedere racordarea sistemului național de învățământ la tendințele manifeste pe plan european, dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și ocuparea forței de muncă, iar scopul final al acesteia îl constituie instituirea în Republica Moldova a unei veritabile societăți a cunoașterii.

Referințe bibliografice

1. Ionescu M., Radu I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca 2010, ediția a II-a revizuită, 240 p
2. Cosmovici A., Psihologie generală, Polirom, Iași, 1996, 253 p
3. Crișciuc V., Teza de doctor în științe, Specificul predării cunoștințelor muzicale la elevi, 2013, 290 p
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării, Chișinău: editura Internațional, 1998, 256 p
5. Gagim I., Știința și arta educației muzicale, Chișinău, Editura ARC, 2007, ediția a III-a, 221 p
6. Minder M., Didactica funcțională obiective, strategii, evaluare, București. Editura Cartier, 2003, 333p
7. Cristea S., Teorii ale învățării, modele de instruire, București, Editura didactică și pedagogică, R.A., 2005, 192 p

Abstract: *The concept of lifelong learning becomes operational pedagogy, in the late 20th century and early 21st century, after launching the curriculum paradigm as higher pedagogical project which reoriented the human personality's development and training in terms of rationality and globality and drew attention to the permanent character of education, need for self-education and lifelong learning extension to achieve an ideal of integral artistic education.*

Key words: *lifelong learning, music education, musical knowledge, fields of study, aspects of the learning concept*

The requirements of the new century have raised questions over the world such as "until" and "by which means" we learn? From employers, authorities and to each individual, the answer seems to be unanimous: lifelong learning is no longer a luxury but a prerequisite for adaptation to the requirements of professional, social, economic and information requirements always changing. Lifelong learning has become a priority in education systems globally. Although the role of basic, formal education, is essential, lifelong learning, with non-formal education come to customize and develop skills closer to market and society requirements, with the skill and soul of the learner.

We all know that the discourse on lifelong learning is topical, focused on features and points of interest according to the context and to the set goals, especially when we reflect on our path of development in different fields (personal and professional). There are two perspectives on education which interest the researchers: one that refers to the stages of education and training (courses or internships), and the other that emphasizes three complementary types of education: formal, non-formal and informal. In this regard, the *Memorandum on Lifelong Learning* appeared in 2000. It proposes six key messages with specific objectives, two of them emphasizing the importance of ensuring lifelong learning from the perspective of encouraging innovation in teaching and learning and a better valorisation of learning, using the results obtained in the three contexts: formal, non-formal and informal.

The European Commission has met its educational and training initiatives under a single umbrella – the *Lifelong Learning Programme*. It has four sub-programmes - *Comenius* (school education), *Erasmus* (higher education), *Leonardo da Vinci* (vocational education and training) and *Grundtvig* (adult education) - and give the persons of all ages the chance to study anywhere in Europe. Since 2000, at European level, learning is seen as a common future for all in a unique and individual manner and The European Council by the *Memorandum on Lifelong Learning*, suggests to the Member States that lifelong learning should be the common direction of development that can ensure a successful transition to the knowledge-based society, considering education and training systems as responsible for promoting and implementing this concept.

Thus, starting from the observation that "Europe has entered the era of knowledge, with all that it involves in cultural, economic and social life" and "models of learning, labour and life rapidly change", The European Commission and the Member States have opted for a comprehensive strategy for implementing lifelong learning at individual and institutional levels, in all

spheres of public and private life, which can be summarized in six key messages of the Memorandum aimed at new basic skills for all of us:

1. Guarantee universal and continuing access to learning for gaining and renewing the skills needed for sustained participation in the knowledge-based society;
2. Visibly raise levels of investment in human resources in order to place priority on Europe's most important asset – its people;
3. Develop effective teaching and learning methods and contexts for the continuum of lifelong and lifewide learning.

In this context the key messages of the Memorandum clearly convey the idea that the current socio-economic changes requires a fundamentally new approach of education and training and a re-organization of education systems through the development of coherent and comprehensive strategy for implementing lifelong learning. All this leads to really build cognitive societies in which everyone has the opportunity to develop their maximum potential.

In Romania, the New National Education Law (no. 1/2011) comes to support and make accessible the achievement of the European objectives in education by means of some contents explicitly devoted to issues relating to the importance of lifelong learning. This is defined as "the totality of learning activities undertaken throughout life by everyone in formal, non-formal and informal contexts, in order to form or develop skills from a multiple perspective: personal, civic, social or occupational" (Art. 328 (2), at all levels of education and training (ex .: early, pre-university, higher education, adult education and training) to which a person can be in a certain moment. Regarding the decision and involvement in relation to lifelong learning the key roles are hold by the Ministry of Education, Research, Youth and Sports, the Ministry of Labour, Family and Social Protection and the Ministry of Culture and National Heritage.

Given that the education in the Republic of Moldova must be declared a national priority and the triangle education-research-innovation is considered the basic strategy in ensuring the country's economic and cultural growth, the group of authors from the Institute of Education Sciences (T.Callo, L.Cuznetov, M.Hadîrca) believes that developing a new concept concerning education system and process development in terms of education, by valorising lifelong learning, is a decisive moment for the direction of strategic action in the field of education policy.

The conceptualization, design and implementation at national level, of a coherent and comprehensive strategy continuous training and development of personality, can be a practical response to the challenges of the new millennium, giving up the idea of acquiring a culture and knowledge that will prove useful throughout life. People should know that there are opportunities for lifelong learning and always should be encouraged to acquire other tools of work, new skills and competencies through which to develop their ability and incentive of learning throughout life. In this context, we echelon the objectives that encourage *lifelong learning*:

- to contribute to the development of qualitative lifelong learning and promote a high performance level, innovation and a European dimension of systems and practices in the field;
- to support the creation of a European area of lifelong learning;
- to help improve the quality, attractiveness and accessibility of the opportunities for lifelong learning available within Member States;
- to help promote creativity, competitiveness, employability and the growth of an entrepreneurial spirit;
- to contribute to increased participation in lifelong learning by people of all ages, including those with special needs and disadvantaged groups, regardless of their socio-economic background;
- reinforce the role of lifelong learning in creating a sense of promotion based on academic and national music values;
- to promote the cooperation in quality assurance in all sectors of education and training;
- to improve their quality by encouraging the best use of results, innovative products and processes as well as the exchange of best practices.

Such dilemmas as what you should learn in order to cope in today's society, why should you learn often arise? The answer is complex and addresses all aspects of life: physical, intellectual and the emotional one. In this context, to enter the determinations of the concept of lifelong learning, we will go through terminology of which it is composed.

The term of *learning* designates the mnemonic acquisition, the active assimilation of information, the formation of intellectual operations, motor skills and attitudes [1, p.48]. In psychology, the term of *learning* has a wider meaning than in pedagogy, after A. N. Leontev, learning is "the process of acquisition by the human being behaviour individual experience" [2, p. 76]. At the end of the last century, at the same time with the Russian researcher A. Pavlov, the American scientist E. Thorndike also began to study the **learning process**, and established that learning is achieved through a succession of trial and error [2, p 122]. Here are the **four main fields** which the learning process should cover:

1. Knowledge. According to the typology of musical knowledge, established on the basis of musical and artistic skills training (basic knowledge level, applied-functional knowledge level, the attitudinal knowledge level), the action is understood as a actional complex system that generates the *integration* in the educational process of all types of musical knowledge in skills and attitudes[3, p.100].

2. Skills. They are acquired in a relatively short period of time, being easy to see and integrate. Physical and motor skills, social, verbal, counting or drawing skills are just some of the most important skills. They can be learned in their teaching process or imitated based on observation and can be improved by continuous guidance, training or rehearsal.

3. Inclinations. They can be defined as "behaviours of mind" or tendencies to respond in a certain way in certain situations. It is also important to mention that

there is a big difference, for example, between having writing skills and have the inclination to be a writer. Inclinations are not learned by usual training.

4. Feelings. They are subjective emotional states. Some of them are innate (fear, for example), while others are learned. Among the latter, we mention the feeling of trust, belonging, safety and competence. They can definitively mark the man, transforming his personality (Fig. 1).

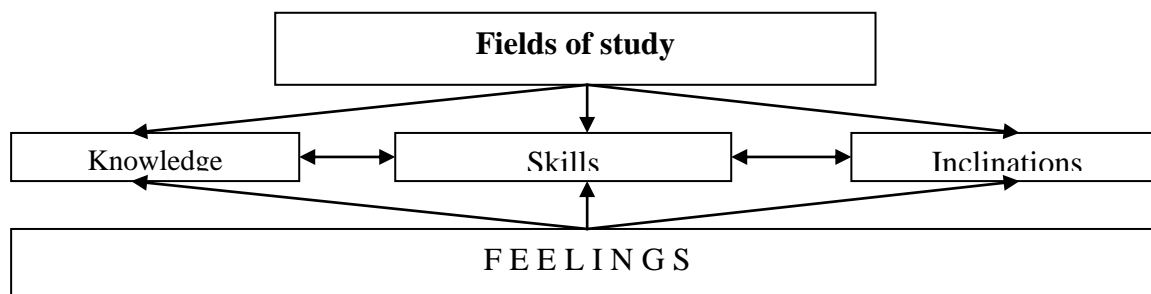


Figure 1. Fields of study

As we know the learning process is define through its product-information, intellectual operations, motor skills, attitudes, so depending on what is learned by the content. There is, however, a relative autonomy of process to product, hence the non-existence of common legitimacy of the proper process. It would be wrong to equate between the learning activity and the memorization process. According to A. Chircev (1977) “learning is not reducible to the pure “storage” of information”, the storing of this information in memory-storage, neither updating when is checking of the acquired date. Learning has certain conditions that favour the quality of lifelong learning [4,p.159]. The learning process presents two sides of scientific analysis - aspects of learning: the *motivational aspect* and the *procedural* one. Both sides form an inseparable unity and conduct in a perfect alternation or overlap. Respectively, they interact and combine in a complex and dynamic way. The motivational aspect refers to the involvement of the person in the act of learning, while procedural aspect comprises moments that make up the training sequence (observation, thought, memory) [6, p.314].

The learning activity is presented by several phases. Firstly, it is about the perceiving musical message, which means inducing a state specific attention. Within that take place recording, active perception data, noise events of which it is composed. Further, due to the synthesis and analysis processes and generalization can be drawn relationships between me and music, the understanding, the penetration through thought occur, which means the condensation laws and principles, as intervenes presetting finally updating their knowledge and transfer under similar conditions. We should mention that in this sequence, the process of memory prolongs the cognitive act. Such cutting up in phases, as we have presented it above - is only a first approximation. The repeated steps and their articulation way in the structure of learning, takes different aspects depending on the content and peculiarities of what is learned.

Knowledge, understanding and learning theories analysis raise several epistemological and methodological issues. As a field of research, learning

theories are promoted and developed in the psychological sciences in an interdisciplinary framework, which is continuously expanding [7, p.3]. In our case, learning theories as field of research are the origins of analysis, investigation and action specific musical psychology through the issue of openness engaged in a direct and indirect to the methodology and teaching practice. We reproduce a synthesis which hierarchies in a pyramidal manner six types of theories of learning, applicable and in music-teaching:

1. Theories aiming at **learning by:**

a) *classical conditioning* (originally neutral stimulus is associated with a conditioned response); b) *adjacent associations* (through adjacency stimulus and response, habit forming mechanical responses to simple questions); c) *strengthening/conditioning instrument* (related to a stimulus response behaviour or to secure appropriate incentive schemes); d) *imitation* (after a model that seeks to "the formation of three types of behaviour, reactions: we - inhibitors-consolidation").

2. Theories aiming at learning through *generalization and discrimination*.

3. Theories aiming at *concepts learning* employing a classification of stimulus that have common characteristics related to understanding common features that form a class.

4. Theories aiming at *learning principles*.

5. Theories aiming at *learning through problem solving*.

6. Theories aiming at *learning creative behaviour*.

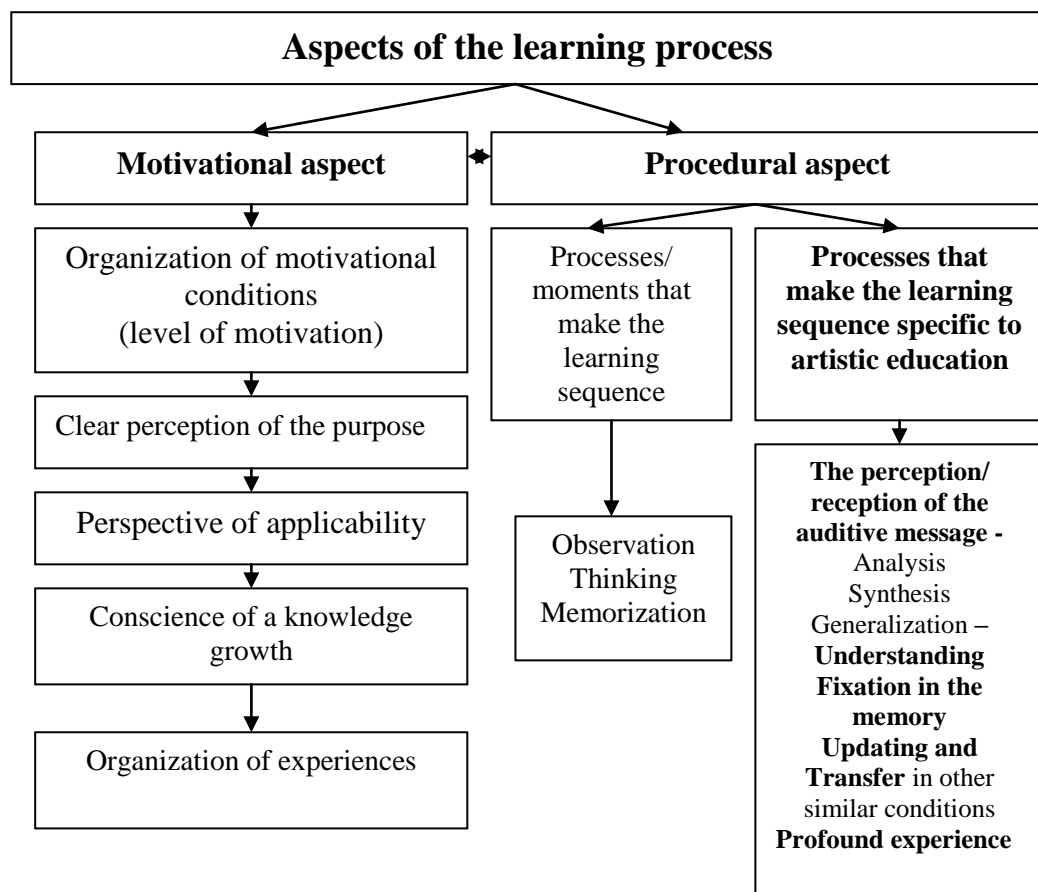


Figure 2. Aspects of the learning process

In the pedagogical plan, all these six categories of theories satisfy meaningful roles in different school and extracurricular contexts [7, p.7].

In conclusion the initial purpose of the concept of lifelong learning aims to develop a comprehensive strategy on implementing lifelong learning at national level (institutional and individual) in all spheres of artistic, music and private life, which envisages the connection of national education system at the trends recorded at European level, developing active citizenship, social cohesion and employment and its ultimate goal is the establishment of the Republic of Moldova of a true knowledge society.

References

1. Ionescu M., Radu I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca 2010, ediția a II-a, 240 p.
2. Cosmovici A., Psihologie generală, Polirom, Iași, 1996, 253 p.
3. Crișciuc V., Teza de doctor în științe, Specificul predării cunoștințelor muzicale la elevi, 2013, 290 p.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării, Chișinău: Editura Internațional, 1998, 256 p.
5. Gagim I., Știința și arta educației muzicale, Chișinău, Editura ARC, 2007, ediția a III-a, 221 p.
6. Minder M., Didactica funcțională obiective, strategii, evaluare, București. Editura Cartier, 2003, 333p.
7. Cristea S., Teorii ale învățării, modele de instruire, București, Editura didactică și pedagogică, R.A., 2005, 192 p.

5. FACTORII ARTEI INTERPRETATIVE. IMAGINEA ARTISTICĂ OBIECTIVĂ ȘI SUBIECTIVĂ FACTORS OF PERFORMING ART. OBJECTIVE AND SUBJECTIVE ARTISTIC IMAGE

Lucia Diaconu¹⁸²

Rezumat: *Mai mult decât în celelalte domenii de activitate, unde orice întreprindere și realizare umană presupune arta de a desluși esențialul fenomenului, de a sintetiza în metodă și de a-l aplica în practică, în arta interpretativă tehnica instrumentală presupune artă. Interpretarea operează cu aceste instrumente psiho-somatice, denumite unitar prin sintagma tehnică pianistică, și le subordonează determinării muzicale stilistice, într-un efort de obiectivare a mesajului încifrat în partitură, translat prin personalitatea sensibilă și intuitivă a interpretului.*

Cuvinte cheie: *artă interpretativă, metodă, tehnică pianistică*

Opera de artă trebuie să se ofere percepției, dar pentru a trece de la existența virtuală la existența în act, ea trebuie să fie executată. Iar execuția se impune cel puțin pentru artele ale căror opere există și se perpetuează prin semnele în care au fost concepute, așteptând astfel să fie interpretate. Se poate vorbi, în acest caz, de experiență virtuală, deși opera este încheiată și deși, în principiu, reprezentarea nu adaugă nimic la intențiile autorului. În ceea ce privește exigența concretizării - cum spune *Roman Ingarden* - literatura teatrală, de exemplu, ne prilejuiește în acest sens o foarte bună dovadă.

Într-adevăr, toate artele cer o execuție - pictorul execută portretul, sculptorul - bustul. Creația este aici execuție, în timp ce pentru artele în care *execuția* este distinctă de *interpretare* sau de *creație* nu se utilizează acest cuvânt pentru a se denota actul creator - nu se spune că „dramaturgul execută o piesă” sau compozitorul o sonată. Totuși, în artele în care execuția este încredințată specialiștilor, se întâmplă uneori ca autorul, pentru a-și crea sau controla creația, să-și asume și grija execuției - *Eschil*, *Molière*, *William Shakespeare* sunt pe scenă, *Jean Racine* scrie *Mitridate* recitând cu atâta impetuositate că un indiscret s-ar fi neliniștit, muzicianul compune la pian, sau preia funcția dirijorului așa cum arhitectul preia, câteodată, funcția antreprenorului. Nimic nu înlocuiește învățămintele practicii, execuția devenind pentru autor, în același timp, și cea mai bună sursă de inspirație și cel mai bun mijloc de control. Dar atunci când execuția coincide cu creația se mai poate vorbi încă de execuție?

Această chestiune ne-ar putea antrena foarte departe în psihologia creației, dar nu o vom examina aici decât pentru a înțelege modul în care opera este întotdeauna dată percepției confruntând cele două forme de execuție. Există, efectiv, între ele o diferență și o asemănare. Când execuția este diferită de creație și apare ca încoronare a acesteia, ceva preexistă execuției și-i impune o lege: opera există deja, are o existență abstractă, fără corp sensibil, dar reală și îndeajuns de imperioasă pentru a gândi la o execuție. Dar când pictorul își execută tabloul, ce anume preexistă acestei execuții? Să observăm că problema se pune pentru toate artele, chiar pentru acelea în care execuția operei este

¹⁸² Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, email: diaconulucia@yahoo.com

distinctă de creație: când anume începe opera să existe înainte de a se deschide sensibilului? Regăsim aici ideea obiectului estetic imaginar, idee pe care am înlăturat-o din examenul nostru: dacă opera există înaintea execuției creatoare, ea nu există ca atare decât pentru artist și în imaginația sa.

Travaliul interpretului de decodificare a operei de artă este de natură „aritmetică”, sub aspectul rigorii și al preciziei. În această etapă trebuie respectat algoritmul acelor noțiuni care alcătuiesc complexul ansamblu al elementelor de *tehnică instrumentală*, care include totalul elementelor mecanice prin care interpretul realizează stilistic și expresiv textul muzical. Mozart, un strălucit interpret al *pianoforte*-ului (instrument intermediar între clavecin și pianul modern), cunoscut în epocă pentru virtuozitatea și expresivitatea interpretării, a fost un critic aspru al școlii mecaniciste a lui Muzio Clementi¹⁸³, despre care îi scrie tatălui sau că este „o adevărată mecanică”.¹⁸⁴ În același sens, Mozart îi recomanda surorii sale să nu-și strice „mâna cu prea multă tehnicitate, mâna să rămână calmă, să nu-și piardă ușurința, suplețea, agilitatea naturală.”¹⁸⁵

În epocile muzicale, s-a mai instituit un înțeles al noțiunii *tehnică* - modul de a cânta într-o anumită epocă a pianului sau specificul redării unei anumite școli pianistice. Astfel, s-au succedat pentru instrumentele cu clape - *tehnica clavecinistică*, *tehnica organistică*, *tehnica „perlaturii mozartiene”* (tehnica de clavier), *tehnica Hermes-Berger*, tehnica cântatului ce folosea foarte mult palma și degetele cu articulare mare, *tehnica anatomo-fiziologică* (Marie Jäel, Adolf Martienssen) și *tehnica îmbinării stilurilor de redare*. În acest fel, tehnica este arta de a folosi mijloacele de cânt necesare fiecărei piese. Chiar în cadrul unui singur stil componistic sunt necesare tehnici diferite de la un *opus* la altul, această cerință menținându-se și în cazul unei singure piese.

Tehnica pianistică se compune din două mari părți: *tehnica de brațe* și *tehnica de degete*. Dacă *tehnica de brațe* este primul gen cu care trebuie să se familiarizeze pianistul, *tehnica de degete*, în școala pianistică contemporană, este relaționată direct cu mișcarea brațului, permițând mâinii realizarea tuturor problemelor tehnice la un nivel optim. În aplicarea mecanicii degetelor, principiile de bază (*forța degetelor* care rezidă în masa și viteza lor, *aparatură pianistică* în formație de concentrare orizontală sau verticală, *presiunea degetelor* asupra unei clape după emiterea sunetului, cu atâta greutate cât este necesar ca tasta să fie ținută apăsat) permit dezvoltarea mobilității și conduc la independența totală a fiecărui deget.

În interpretarea lucrărilor lui Mozart, elementele tehnico-expresive necesită suplețe, rigoare, precizie și finețe. Dintre aceste elemente, specifice stilisticii mozartiene sunt *legato-ul* și *staccato-ul*. Apărut odată cu emanciparea omofoniei și cu evoluția pianului, *legato-ul* constituie un procedeu tehnic deosebit de dificil de realizat la pian (și imposibil de realizat la clavecin). Tipurile de *legato*

¹⁸³ Pianist virtuoz și compozitor italian (1752-1832), cunoscut pentru culegerea sa de 100 de studii *Gradus ad Parnassum* op. 44 (1817, 1819, 1825)

¹⁸⁴ Cf. http://fr.wikipedia.org/wiki/Muzio_Clementi - Scrisoare din 12 ianuarie 1782: „Clementi cântă bine, din punct de vedere al mâinii drepte. Cea mai mare forță a sa o constituie pasajele în terțe. Lăsând la o parte asta, nu-l egaleză pe Kreutzer în ceea ce privește gustul și sensibilitatea - pe scurt, o adevărată mecanică”.

¹⁸⁵ Cf. http://facultate.regielive.ro/referate/muzica/stilul_mozartian_in_interpretarea_pianistica-4613.html

utilizate în interpretarea muzicii mozartiene sunt *legato-ul de deget* și *legato-ul de braț*, fără a omite (în salturile intervalice precum și în fragmentele cantabile ori în mișcărilor lente) *legato-ul de pedală*. Un alt procedeu tehnic specific mozartian îl constituie *staccato-ul*, realizat de cele mai multe ori *din deget* ori *din poignet*. Suplețea și vitalitatea mâinii sunt elemente determinante în realizarea tehnico-expresivă („*cea mai bună poziție a mâinii este aceea care poate fi schimbată cel mai rapid și mai ușor*”)¹⁸⁶, ca și conducerea frazei din braț, căci, după cum afirmă Neuhaus, „*distanța cea mai scurtă dintre două sunete îndepărtate este linia curbă*”.¹⁸⁷

Toate aceste procedee tehnico expresive concură la realizarea *sunetului* specific mozartian, despre care autorii Badura-Skoda afirmă că „*trebuie să aibă întotdeauna ceva nobil și aristocratic. [...] Muzica sa exprimă o varietate nelimitată de stări sufletești, dar chiar și în momentele cele mai intense, ea rămâne transparentă și frumoasă*”.¹⁸⁸

Referințe bibliografice

- 1.ADORNO, Theodore, *La philosophie de la nouvelle musique*, Ed. Gallimard, 1962
- 2.BAKER, Theodore, SLONIMSKI, Nicolas, *Dictionnaire biographique des musiciens*, II, Ed. Robert Laffont, Paris, 1995
- 3.BADURA-SKODA, Eva & Paul, *L'Interpretazione di Mozart al pianoforte*, Ed. G. Zanibon, Padova, 1980
- 4.BENTOIU, Pascal, *Gândirea muzicală*, Editura Muzicală, București, 1976
- 5.NEUHAUSS, Heinrich, *L'Art du piano*, Ed. Van de Velde, Paris, 1991
- 6.http://fr.wikipedia.org/wiki/Muzio_Clementi - Scrisoare din 12 ianuarie 1782
- 7.http://facultate.regielive.ro/referate/muzica/stilul_mozartian_in_interpretarea_pianistica-4613.html

Abstract: *More than in other activity fields, where any human undertaking and achievement involves the art to discern the phenomenon's essence, to synthesise in a method and to apply it in practice, in performing art, the instrumental technique involves art. The performance operates with these psychosomatic tools, unitarily named by the pianistic technical phrase and subordinates them to the stylistic musical determination, in an effort to objectivise the message encoded in the score, translated by the performer's sensitive and intuitive personality.*

Key words: *performing art, method, pianistic technique*

The artwork must offer itself to perception, but in order to pass from the virtual existence to the existence in fact, it must be executed. And the execution imposes at least for the arts whose artworks exist and perpetuate by the signs where they were conceived, expecting thus to be performed. One may talk in

¹⁸⁶ NEUHAUSS, Heinrich, *L'Art du piano*, Ed. Van de Velde, Paris, 1991

¹⁸⁷ Ibidem

¹⁸⁸ BADURA-SKODA, Eva & Paul, *L'Interpretazione di Mozart al pianoforte*, Ed. G. Zanibon, Padova, 1980, pag. 36

this case about virtual experience, even if the artwork is terminated and even if, in principle, the performance does not add anything to the author's intentions. As for the concretisation exigency - as tells *Roman Ingarden* - the theatre literature, for example, brings us about on this line a very good evidence.

All the arts require truly an execution - the painter performs the portrait, the sculptor - the bust. Creation is here performance, while for the arts where *the execution* is distinct from the *performance* or from the *creation*, this word is not used to designate the act of creating - it is not said that "the dramatist is executing a play" or the composer a sonata. Nevertheless, in the arts where the execution is assigned to specialists, it happens sometimes for the author, in order to create or control the creation, to assume also the care of execution - *Aeschylus*, *Molière*, *William Shakespeare* are on the stage, *Jean Racine* writes *Mithridates* rehearsing with such an impetuosity that an indiscrete person would have become restless, the musician composes at the piano or undertakes the conductor's position as the architect undertakes sometimes the entrepreneur's position. Nothing replaces the precepts of practice, the execution becoming for the author, at the same time, the best source of inspiration and the best control method. But when the execution coincides with the creation, the execution is it the same?

This question may get us very far in the psychology of creation, but we shall examine it here only for understanding the way the work of art is always given to perception confronting the two forms of execution. There is effectively between them a difference and a resemblance. When the execution is different from the creation and appears a coronation of it, there is something pre-existing to execution and a law is imposed to it: the artwork already exists, it has an abstract existence, without no sensitive body, but real and enough imperious to think about an execution. But when the painter makes the painting, what does pre-exist to this execution? Let's notice that the issue applies for all the arts, even for those where the execution of the artwork is distinct from the creation: when does the artwork start to exist before opening to sensitivity? We retrieve here the idea of the imaginary aesthetic object, idea that we have removed from our assessment: if the artwork exists before the creating execution, it exists as such only for the artist and in his/her imagination.

The labour of the artwork decoding performer is an "arithmetic" one, from the point of view of rigour and precision. At this stage, one must comply with the algorithm of those notions forming the complex assembly of the *instrumental technique* elements, which includes the total of mechanical elements whereby the interpreter performs stylistically and expressively the musical text. Mozart, a famous performer of *pianoforte* (intermediate instrument between the clavecin and the modern piano), known during that period for the virtuosity and the expressivity of performance, was a harsh critic of the mechanicist school of Muzio Clementi¹⁸⁹, about which he writes to his father

¹⁸⁹ Italian virtuosic pianist and composer (1752-1832), known for his collection of 100 studies *Gradus ad Parnassum op. 44* (1817, 1819, 1825)

about being "*a true mechanics*"¹⁹⁰. Similarly, Mozart recommends to his sister not to derange "*her hand with too much technicality, to let her hand to remain calm, not to lose her easiness, grace, natural agility.*"¹⁹¹

During the musical periods, another meaning of the notion of *technique* was created - the way of playing the piano during a certain epoch or the specificity of rendering a certain pianistic school. Thus, for the keyboard instruments there were succeeded - *the clavecinist technique, the organist technique, the "pearl-like technique of Mozart"* (piano technique), *Hermes-Berger technique*, the playing technique which used very much the palm and the fingers with large articulation, *the anatomical and physiological technique* (Marie Jäel, Adolf Martienssen) and the *technique of merging the rendering styles*. In this way, the technique is the art of using the playing means required for every piece. Even within a single compositional style, there are necessary different techniques from an *opus* to another, this requirement being maintained also in the case of a unique piece.

The pianistic technique is composed of two large parts: *the arm technique* and the *finger technique*. If the *arm technique* is the first genre a pianist must familiarise with, *the finger technique*, in the contemporaneous pianistic school, is directly related to the arm movement, allowing to the arm to make all the technical issues at an optimal level. When applying the fingers' mechanics, the main principles (*the fingers' force* which resides in their weight and speed, the *pianistic mechanism* in formation of horizontal or vertical concentration, *the fingers' pressure* on a key after having issued the sound, with the weight which is necessary for the key to be held pressed) allow the development of mobility and lead to the total independence of each finger.

When performing Mozart's works, the technical and expressive elements need grace, rigour, precision and finesse. Among these elements, the *legato* and *staccato* are specific to Mozart's stylistics. Having appeared with the emancipation of homophony and with the evolution of piano, *the legato* is a technical procedure particularly difficult to execute at the piano (and impossible to execute at the clavecin). The types of *legato* used when performing Mozart's music are *finger legato* and *arm legato*, without omitting (in range jumps, as well as in playable fragments or in slow movements) the *pedal legato*. Another specific technical procedure of Mozart is represented by *staccato*, frequently made *by finger* or *by poignet*. The grace and vitality of the hand are determinant elements for the technical and expressive execution ("*the best position of the hand is the one which may be changed the most rapidly and the most easily*")¹⁹²,

¹⁹⁰ According to http://fr.wikipedia.org/wiki/Muzio_Clementi - Letter of the 12th of January 1782: "*Clementi plays well from the point of view of the right hand. His biggest force is represented by the fragments in thirds. Forgetting about this, he does not equal Kreutzer from the point of view of taste and sensitivity - shortly, a true mechanics.*"

¹⁹¹ According to http://facultate.regielive.ro/referate/muzica/stilul_mozartian_in_interpretarea_pianistica-4613.html

¹⁹² NEUHAUS, Heinrich, *L'Art du piano*, Ed. Van de Velde, Paris, 1991

as well as the leading of the phrase by arm, because as Neuhaus asserts, "*the shortest distance between two distant sounds is the curve.*"¹⁹³

All these technical and expressive procedures compete for creating the specific *sound* of Mozart, about which the authors Badura-Skoda assert that "*it must always have something noble and aristocratic. [...] His music expresses an unlimited variety of moods, even in the most intense moments, it remains transparent and beautiful.*"¹⁹⁴

References

1. ADORNO, Theodore, *La philosophie de la nouvelle musique*, Gallimard Publishing House, 1962
2. BAKER, Theodore, SLONIMSKI, Nicolas, *Dictionnaire biographique des musiciens*, II, Robert Laffont Publishing House, Paris, 1995
3. BADURA-SKODA, Eva & Paul, *L'Interpretazione di Mozart al pianoforte*, G. Zanibon Publishing House, Padova, 1980
4. BENTOIU, Pascal, *Gândirea muzicală*, Editura Muzicală Publishing House, Bucharest, 1976
5. NEUHAUSS, Heinrich, *L'Art du piano*, Van de Velde Publishing House, Paris, 1991
6. http://fr.wikipedia.org/wiki/Muzio_Clementi - Letter of the 12th of January 1782
7. http://facultate.regielive.ro/referate/muzica/stilul_mozartian_in_interpretarea_pianistica-4613.html

¹⁹³ NEUHAUS, Heinrich, op. cit

¹⁹⁴ BADURA-SKODA, Eva & Paul, *L'Interpretazione di Mozart al pianoforte*, Ed. G. Zanibon, Padova, 1980, page 36

Abstract

The volume is a sequel of the series and contains a part of the scientific works/studies presented at the international event that were initiated and organized by **The Institute of Psychopedagogical Training and Counseling** within “George Enescu” University of Art from Iași through the Center of Intercultural Studies and Researches during the year 2013. The scientific presentations/lectures within the sections were in the following domains: Music, Theatre, Fine Arts, Education.

The organizing on 20th - 22th of November 2014 of the International Conference with the theme „**National and Universal in European Art and Education**” aimed to be an opportunity for an interdisciplinary and intercultural approach open to the pedagogic, psychological, sociologic and educational politics analysis within the domain of intercultural education through the same artistic-educational domains, taking into account: the Development of intercultural dimension within the culture and education domains: Education in the spirit of human rights, the reform of educational system, the protecting and valorization of the cultural patrimony, the intercultural education of youth, practical examples of applying the intercultural perspective within the aimed domains as well as the cooperation between authorities and the civil society.

The declared goal is to stimulate the production of scientific knowledge in the field of artistic education and to develop the community of educational practice and research in artistic domain. The interest manifested by the specialists/ professionals from our country , from Europe and Africa (Republic of Moldavia, Nigeria, Greece, Poland, Belgium, United Kingdom/Japan, Italy, Republic of Slovakia) toward these initiatives is conclusive through the communications that were presented, in this volume, being included studies from Romania and Republic of Moldavia, we hope to be useful to those involved in the research and education activity from the artistic domain.

©2015 Editura Artes
Str.Horia, nr.7-9, Iași, România
Tel.: 0040-232.212.549
Fax: 0040-232.212.551
e-mail: enescu@arteiasi.ro
Tipar digital realizat la tipografia Editurii „Artes”



EDITURA ARTES



www.artesiasi.ro 9 786065 472396 >

EDITURA ARTES
ISBN 978-973-8263-19-2
978-606-547-239-6