

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

LILIA GRANETKAIA

PEDAGOGIA PIANULUI: TEORIE ȘI METODOLOGIE



BĂLȚI, 2015



Discutat și aprobat

la ședința Senatului Universității de Stat „Alecu Russo” din
Bălți, procesul verbal N 6, din 23 decembrie 2015

CUPRINS

PRELIMINARII.....	3
CAPITOLUL I. DIN ISTORIA PEDAGOGIEI PIANULUI.	
(EVOLUȚIA PIANISTICII ȘI ȘCOLILOR METODICE)	
Tema I Evoluția istorică a instrumentului (clavecin, clavicord, pian).....	5
Tema II Funcțiile instruirii pianistice	11
Tema III Direcțiile dezvoltării pedagogiei pianului.....	14
§1 Dezvoltarea metodicii pianului în epoca claveciniștilor (J.F.Rameau, F.Couperin, D.Scarlatti, J.S.Bach).....	14
§2 „Mecanicismul” în perioada de trecere de la clavecin la începuturile de afirmare a pianului (M.Clementi, K.Czerny, C.Kalkbrenner)....	20
§3 Curentul anatomo-fiziologic în metodică predării pianului (sfârșitul sec.XIX- încep. sec. XX; F.Steinhausen, R.M.Breithaupt)....	23
§4 Școala psihologică – școala pianistică contemporană (K.A.Martienssen – fondatorul școlii).....	24
§5 Extremități în practica actuală de predare a pianului.....	28
Tema IV Pianști-pedagogi renumiți și principiile lor didactice.....	49
§1 Abordarea problemelor pianistice în activitatea muzical-pedagogică a lui M.Clementi, F.Chopin, F.Liszt, D.Lipatti.....	31
§2 Pedagogi pianști ruși și aportul lor în dezvoltarea metodicii pianului.....	42
Tema V Dezvoltarea învățământului muzical în R.Moldova.....	45
CAPITOLUL II ABORDAREA METODICĂ A PROBLEMELOR	
PIANISTICE	
Tema I Formarea deprinderilor pianistice de posedare a pianului.....	49
§1 Aspecte anatomo-fiziologice a interpretării la pian.....	50
§2 Emisia sunetului la pian.....	53
§3 Modalitățile de atac pianistic.....	55
§4 Digația și pedalizarea în studiul pianistic.....	57
Tema II Tehnica pianistică – premisa interpretării artistice.....	63
§1 Exerciții pentru dezvoltarea tehnicii pianistice.....	63
§2 Studiile – material instructiv-artistice– baza dezvoltării tehnicii pianistice.....	68
Tema III Etapele de lucru asupra piesei muzicale.....	72
§1 Tipurile de bază a expunerii polifonice.....	83
§2 Genurile muzicii polifonice pentru pian. Analiza metodică a celor mai răspândite creații polifonice ale lui J.S.Bach.....	84
Tema V Studiul creațiilor de formă amplă.....	92

CAPITOLUL III BAZELE PEDAGOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MUZICAL-ARTISTIC ÎNCEPĂTOR

Tema I Conținutul și obiectivele generale ale învățământului în școala de muzică pentru copii...97

§1 Principiile educației muzicale aplicate în predarea pianului.....97

§2 Metode de instruire pianistică.....99

§3 Tehnologii/metode de educație muzicală în studiul pianistic.....102

§ 4 Proiectarea activității educaționale în contextul pregătirii pianistice a elevilor.....106

§ 5 Cunoașterea psihopedagogică a elevului – premisa majoră a demersului educațional instrumental.....107

Tema II. Specificul lucrului cu pianiștii începătorii.....109

Tema III. Lecția de pian, forma de organizare a procesului

educațional.....116

Tema IV. Cerințele față de profesorul de pian.....122

Tema V. Studiul individual al elevului.....128

Tema VI. Aptitudinile muzicale, caracteristica lor și căile de dezvoltare în clasa de pian.....135

§1 Auzul muzical și formele de manifestare.....137

§2 Simțul ritmic.....142

§3 Gândirea muzicală.....144

§4 Memoria muzicală.....146

§5 Imaginația.....149

Prefață

Existența artei muzicale se datorează compozitorului și interpretului: materialul sonor creat de compozitor este transmis publicului prin intermediul *interpretului*. Interpretul este acela care atribuie creației muzicale viață sonoră și permanentă reînnoire (renaștere), valorificând tezaurul culturii muzicale. Este cert faptul, că interpretarea muzicii este o artă. Fiecare nouă interpretare constituind un nou proces creativ, o nouă imagine, un nou joc de culori. În fiecare din aceste interpretări este reflectată lumea interioară a interpretului, dispoziția, înțelegerea subiectivă a mesajului muzical. *Pedagogia pianului* se preocupă de *formarea interpretului* incluzînd în sine un spectru larg de probleme: pătrunderea în esența artei pianistice, cunoașterea școlilor metodice și principiilor artistice ale marilor pedagogi-pianiști, familiarizarea cu metodele eficiente de interpretare și predare, posedarea repertoriului didactic pentru pian, acumularea experienței de proiectare și realizare a lecției de pian etc.

Transformările actuale din domeniul învățămîntului impun un nou concept de instruire a cadrelor didactice, scopul căruia este formarea unor profesioniști de o înaltă cultură pedagogică. Vocația, talentul, abilitățile, competența studenților-pedagogi, fiind descoperite, valorificate și dezvoltate pe parcursul anilor de studii la facultate, constituie baza tehnologiei și măiestriei pedagogice.

În contextul reformei educaționale din R.Moldova, cunoștințele, mai exact, conținuturile instructiv-educative, nu mai sunt elementul central al activităților de proiectare didactică la macronivel. Actuala abordare curriculară universitară nu mai centrează acțiunea educațională pe conținuturi, ci pe formarea de competențe profesionale complexe. În această direcție este orientată și formarea profesorului de pian măiestria căruia ține de un ansamblu de competențe necesare în studierea și predarea pianului.

În manual sunt abordate unele probleme esențiale ale pedagogiei pianului, precum de nivel teoretic, istoric așa și de ordin metodologico-practic, muzicologic, psihologic, didactic. Conținutul manualului prevede 3 blocuri tematice (capitole):

- I. Din istoria pedagogiei pianului. (evoluția pianisticii și a școlilor metodice).
- II. Abordarea metodică a problemelor pianistice

III. Bazele pedagogiei învățământului muzical primar. (școala de muzică pentru copii, liceu de artă)

Ca suport informațional al acestui manual, au servit cercetările diferitor autori: muzicologi, pianiști, profesori de pian, esteticieni, psihologi, filozofi – T.Bălan, G.Solomon, M.D.Răducanu, A.Pitiși, I.Minei, I.Gagim, A.Алексеев, А.Николаев, Г.Нейгауз, С.Савшинский, Г.Цыпин, В.Петрушин, А.Сохор, G.Balan și alții.

În linii mari metodică ca știință, nu trebuie să propună soluții cu statut de dogmă, ea doar orientează viitorul profesor spre căutarea căilor noi, metodelor eficiente de predare, formează o viziune artistică personală, provoacă spre căutarea stilului specific, original de predare și înțelegere a artei muzicale.

CAPITOLUL I

DIN ISTORIA PEDAGOGIEI PIANULUI

(Evoluția pianisticii și școlilor metodice)

TEMA I EVOLUȚIA ISTORICĂ A INSTRUMENTULUI

Cum, pe dreptate menționează G.Solomon, dintre toți instrumentiștii, pianistul își cunoaște cel mai puțin instrumentul. Aceasta se datorează, într-o anumită măsură, faptului că mecanismul pianului este mai complicat – cu excepția orgii – și mai ascuns decât al tuturor celorlalte instrumente muzicale. Totodată – spre deosebire de vioară, violoncel și multe alte instrumente – pianul oferă executantului gama sonoră deplină de înălțimi precise, la o simplă apăsare a clapelor corespunzătoare. De aceea, cunoștințele multor pianiști, în ceea ce privește instrumentul lor, se limitează la structura claviaturii. În învățământul pianului, elevii trebuie să fie instruiți într-o măsură potrivită și asupra construcției acestui amplu instrument muzical. Instruirea trebuie să cuprindă și aspectul istoric (evoluția pianului), deoarece dezvoltarea instrumentului a determinat și o evoluție ascendentă în creația muzicii pentru pian, în arta interpretării, precum și în metodică predării acestui instrument.

Pianul este un instrument cu coarde, acționate prin intermediul unei claviaturi. Dacă ne oprim la această caracteristică fundamentală, atunci drept premergători direcți ai pianului ar putea fi numiți, în mod egal clavicordul și clavecinul. Dacă adăugăm însă și criteriul percuției, adică faptul că la pian efectul sonor se realizează prin *lovirea* coardelor, atunci numai clavicordul mai poate fi considerat ca predecesor direct al pianului nu și clavecinul, la care sunetele se obțin prin ciupirea coardelor.

Clavecinul este, totuși, mai strâns legat de istoria pianului deoarece de la creația și execuția la clavecin s-a trecut în mod transparent la creația și interpretarea la pian. Într-adevăr, toată muzica interpretată la etapa actuală la pian și cunoscută ca muzică preclasică, și chiar o parte din muzica clasică, a fost în original scrisă pentru clavecin. Mai mult decât atât, în prezent se constată o vădită tendință de revenire la o folosire mai amplă a instrumentelor vechi sus-numite, îndeosebi a clavecinului.

Clavicordul a cărei existență se semnalează pe la finele secolului al XIII-lea, era răspândit preponderent în secolele al XVI-lea și al XVII-lea, până la începutul secolului al XVIII-lea, perioada în care acesta a fost înlocuit peste tot de clavecin. În ultima perioadă a folosirii sale, clavicordul era constituit dintr-un sistem de coarde metalice subțiri,

întinse orizontal într-un cadru dreptunghiular de lemn, deasupra unei plăci de rezonanță (de asemenea de lemn), toate fiind montate într-o cutie dreptunghiulară de lemn, amplasate pe picioare.

Toate coardele clavicordului erau de o lungime egală, numai grosimea lor varia întrucâtva, pe grupe mai mari. Astfel, toate coardele dintr-o grupă dată emiteau sunete de aceeași înălțime. Pentru a obține sunete de o înălțime diferită, corespunzătoare scării muzicale, se folosea așa-numita *tangentă*, o mica piesă de alamă aflată la o mică distanță sub fiecare coardă, acționată, de clapa corespunzătoare din claviatură prin intermediul unei scurte baghete de lemn. La apăsarea clapei, tangenta se ridica percutând și sprijinind coarde pe dedesubt, formând astfel, pe toată durata cât clapa era apăsată, un *căluș* (scăunaș) pentru coarda respectivă. În acest fel, coarda lovită se diviza în două segmente, cărora le corespundeau două sunete de înălțimi diferite. Dintre aceste segmente numai unul rămânea însă activ, vibrațiile celuilalt fiind potolite cu o fâșie de postav care înfășura pe o anumită lungime, segmentele de coardă din partea stingă a instrumentului. Astfel, se obținea emiterea unui singur sunet, cel adecvat segmentului de coardă rămas neînășurat.

Înfășurarea cu postav a unei extremități de coarde avea și un alt efect indispensabil cântatului. Într-adevăr, la abandonarea clapei cântate, tangenta revenea în poziția ei de repaus, ceea ce făcea să dispară călușul, care împărțise coarda în două segmente, unul aflat în tăcere și altul sonor. În acest mod, înfășurarea amortizoare de la un capăt acționa asupra întregii coarde, iar sunetul care fusese cântat se stingea imediat.

Clavicordul, care inițial avuse o întindere de numai trei octave, se dezvoltă în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, ajungând până la cinci octave și mai mult. De regulă, el emitea un sunet slab, de volum mic, lucru care se explică prin faptul că tangenta (care îndeplinea deci funcția de căluș, adică de limitare a lungimii active a coardei) o percuta pe aceasta chiar în punctul de sprijin, cel mai dezavantajos pentru punerea ei în vibrație. Din cauza acestui sunet slab, altminteri deosebit de delicat și frumos, clavicordul era folosit numai ca instrument de cameră, fiind puțin folosit pentru acompaniament.

Pentru a mări intensitatea sunetelor au fost construite clavicorduri de la două până la patru coarde paralele pentru fiecare sunet; dar din motive obiective, demonstate mai sus, rezultatul nu a fost cel așteptat. De aceea, clavicordul a fost treptat înlocuit cu clavecinul, primul fiind folosit în continuare mai ales în țările germanice. J.S.Bach a preferat o perioadă îndelungată de timp clavicordul din motivul că, fiind un

instrument de percuție, permitea anumite efecte dinamice, adăugînd expresivitate interpretării. Se putea obține la clavicord și un frumos *vibrato*, iar prin apăsarea mai adâncă a clapelor, (făcînd ca tangenta-scaunăș să se ridice mai mult), se producea o întindere suplimentară a coardelor, deci o ușoară înălțare a sunetelor și, prin aceasta, un anumit efect de culoare. Numai în a doua jumătate a activității sale, J.S.Bach a renunțat la clavicord petru a interpreta la clavecin, pentru care a și scris cele mai însemnate lucrări ale sale – azi fiind cîntate la pian – și tot în legătură cu clavecinul a propagat temperarea gamei cromatice.

Clavecinul, originar din Italia, apare pe la finele secolului al XIV-lea în Franța și în Anglia (unde era denumit *harpsichord*), iar folosirea lui dăinuiește pînă la mijlocul secolului al XVIII-lea, odată cu înlocuirea treptată a pianului. Clavecinul avea o construcție asemănătoare cu cea a clavicordului (o claviatură și un sistem de coarde metalice). Vibrația coardelor clavecinului nu se realiza însă prin lovire, ci prin ciupirea lor cu un vîrf de piele dură sau cu o pană de pasăre, de obicei de corb, fixată pe o baghetă verticală de lemn. La apăsarea clapei, bagheta se ridica, ciupind cu pana coarda respectivă. La coborîre, atunci cînd clapa era eliberată, pana se retrăgea într-o adâncitură a baghetei pentru ca să nu ciupească din nou coarda. Totodată bagheta avea la capătul ei superior o piesă de lemn mică căptușită cu postav care, la coborîre, se așeza pe coardă, oprind vibrarea ei.

Pentru mărirea intensității sunetelor, unele instrumente perfecționate erau prevăzute cu coarde multiple, avînd pentru fiecare sunet: cîte două sau patru coarde paralele acordate la unison, între care pătrundea bagheta prevăzută cu un număr corespunzător de pene.

Prin urmare, contrar clavicordului, la care, după cum s-a menționat, coardele erau de lungimi egale, la clavecin acestea erau de lungimi diferite, din ce în ce mai scurte spre sunetele înalte și acordate după scara cromatică. Inițial, acordajul se făcea după scara naturală, dar în timpul lui J.S Bach a început să se realizeze conform scării „bine temperate”, așa cum fusese preconizată de către Werkmeister în 1692.

În corespundere cu lungimea descrescătoare ale coardelor, cutia clavecinului capătă o formă triunghiulară și nu dreptunghiulară ca cea a clavicordului. Bineînțeles că clavecinul, în analogie cu clavicordul, avea o placă de rezonanță, instalată sub sistemul de coarde. Inițial clavecinul nu era prevăzut cu picioare, dar mai târziu, cînd întinderea sa tonală a ajuns pînă la cinci și chiar pînă la șase octave, i se montează picioare. Instrument de lux, răspîndit doar printre nobilimea

societății, cutia și capacul clavecinului erau de obicei împodobite cu incrustații și picturi bogate.

Spineta și **virginalul**, pe care le menționează istoria pianului, erau cunoscute drept variante premergătoare ale clavecinului. Deosebirile acestora cu clavecinul nu sunt vădite, pe de o parte, din cauza insuficienței datelor istorice, iar pe de altă parte, dintr-o confuzie a denumirilor folosite în fiecare țară sau de către diferiți autori. De altminteri, deosebirile nu erau esențiale și nu schimbau în esență caracteristica sonoră unică, de coarde ciupite, a acestui întreg grup de instrumente.

Conform surselor cele mai sigure, se conturează câteva deosebiri, și anume că, la *clavecinul* propriu-zis, coardele erau întinse orizontal, în prelungirea clapelor, adică *perpendicular* pe claviatură (ca la pianul de astăzi); la *spinetă*, coardele erau așezate *oblic* față de claviatură, iar la *virginal* *paralel* cu aceasta. Virginalul era mai mic, cu un ambitus redus și cu un caracter de cameră mai pronunțat în comparație cu clavecinul și spinetă. În Anglia s-au construit și pe larg sau folosit clavecine, având o aranjare *verticală* a coardelor, analogă cu cea a pianinelor de astăzi.

Spineta, deși de origine italiană, era folosită cu predilecție în Franța (*epinette*). **Virginalul** era un instrument specific englez și folosit numai în Anglia. Pentru acest instrument s-a scris o vastă și valoroasă creație muzicală, aceea a „virginaliștilor”, care a exercitat o mare influență asupra creației claveciniștilor de pe continent. Este de observat totuși că în Anglia, în afară de virginal s-au folosit și celelalte instrumente similare, iar virginaliștii au compus de fapt pentru toate instrumentele cu claviatură și coarde.

Clavecinul, în toate variantele sale sus menționate, se caracterizează printr-un timbru metalic, oarecum sec, puțin zbârnâit și bogat în armonice superioare, specific instrumentelor cu coarde ciupite. Acest timbru se armoniza însă bine cu viorile și cu alăturile, fiind adecvat stilului polifonic. O deficiență fundamentală a clavecinului – și într-o măsură mai mică, și a clavicordului – constă în imposibilitatea unei execuții dinamice, a unei nuanțări expresive: coardele ciupite mecanic produceau sunete de aceeași intensitate, indiferent de modul de acționare a clapelor instrumentului. Un alt dezavantaj a clavecinului o constituia imposibilitatea unei execuții la *legato*. Această caracteristică, pe de altă parte, facilita sublinierea ritmului.

Din acest din urmă motiv, clavecinul era folosit în ansamblurile de cameră sau chiar orchestrale (în timpul în care încă nu exista dirijorul), pentru a marca ritmul și întrările.

Spre sfârșitul epocii de maximă înflorire a clavecinismului s-au adăugat clavecinului unele dispozitive, constând în esență din unul sau două manuale suplimentare, etajate, corespunzătoare la tot atâtea sisteme de coarde la octavă. Se puteau obține astfel schimbări de timbru și dinamică, dar numai în trepte și în bloc pentru toată întinderea instrumentului. Nu ne oprim însă mai mult asupra acestor dispozitive — ele erau manevrate prin registre sau pedale — care cu toată natura lor discontinuă și globală, dădeau clavecinului un caracter orchestral apreciat și astăzi. De altfel, clavecinul nu a fost niciodată complet omis din practica muzicală, întrucât el permite să se redea muzica preclasică cu sonoritatea și culoarea ei originală. Clavecinele care, în acest scop se construiesc în zilele noastre, se bucură totodată de toate progresele pe care le-a făcut între timp tehnica fabricației instrumentelor muzicale.

Pianul, asupra căruia ne vom opri mai mult, are o dată de naștere precisă, și anume anul 1709, inventatorul său fiind constructorul italian de instrumente muzicale Bartolomeo Cristofori (1655—1731} din Florența, originar din Padua. Cristofori a urmărit să obțină un instrument care, spre deosebire de clavecin, ar permite emiterea sunetelor de la cele mai slabe la cele mai puternice, într-o gradație continuă. El a realizat acest lucru, înlocuind ciupirea coardelor prin percutarea lor, care nu erau direct aplicate pe coarde, ci aruncate peste ele, intensitatea variată a sunetelor rezultând din viteza mai mică, sau mai mare cu care clapele instrumentului erau atacate.

Aproximativ în aceeași perioadă — așa cum se întâmplă adesea în istoria invențiilor — au mai realizat instrumente similare francezul Jean Marius (1716) și saxonul Christoph Gottlieb Schrotter (1717). Totuși, construcția realizată de către Cristofori s-a dovedit mai superioară, principiul său rămânând la baza dezvoltării ulterioare a pianului, până în ziua de azi. Potrivit proprietății noului instrument de a emite sunete atât *forte* cât și *piano*, Cristofori l-a denumit clavicembalo col piano e forte. Mai târziu denumirea s-a simplificat în *pianoforte*, din care, în țările de limbă romanică și engleză, uzul a mai păstrat numai pe aceea, mai — scurtă, de *pian* sau *piano*.

Bineînțeles că și pianul, păstrându-și principiile de bază, nu a rămas în forma inițială dată de Cristofori, ci, în cele două secole și jumătate de existență, i s-au adus însemnate îmbunătățiri și adăugiri. Cel dintâi care

s-a ocupat mai intens de construcția și perfecționarea pianului lui Cristofori a fost Gottfried Silbermann din Freiberg Saxonia, constructorul de instrumente preferat a lui J.S.Bach. Silbermann ia prezentat compozitorului, în 1730, un pian, executat în mod special și după sfaturile lui Bach, care fiind acceptat, n-a fost folosit în măsura deplină de către compozitor până la sfârșitul vieții sale. Bach considera pianul prea zgomotos, lucru explicabil în perioada inițială a dezvoltării sale. În general, posibilitățile superioare ale pianului nu au fost prea repede sesizate de muzicieni. La perfecționarea sonorității pianului au contribuit în mare măsură **pedalele** inventate mai târziu.

Efectul *pedalizării* constă în primul rând, în aceea că sunetele sau acordul cântat continuă să mai sune un timp oarecare, inclusiv după ce degetele au părăsit clapele respective spre a trece la altele. În al doilea rând, datorită vibrării prin rezonanță și a celorlalte coarde ale pianului, împreună cu cele lovite, sunetul devine mai amplu, mai bogat, obținându-se variații de culoare importante.

În afară de *pedala forte*, pianele mai au o a doua pedală, situată la stânga, așa-numită *pedala piano*. Ea servește la diminuarea intensității și a volumului sunetelor emise, adică pentru *pianissimo* mai marcat decât se poate obține numai prin *touche-ul* corespunzător al degetelor; ceea ce duce totodată la schimbarea de timbru. Vom evidenția faptul că, mai întâi, a fost inventată pedala din stânga (*pedala piano*)– care apropia pianul de sonoritatea clavecinului, și abia peste o jumătate de secol se inventează pedala din dreapta (*pedala forte*).

O altă pedală, mai rar întâlnită și situată între pedala *forte* și cea *piano*, este pedala *surdină*. Așa cum o arată și denumirea, această pedală servește pentru atenuarea sunetelor. Ea nu este destinată efectelor muzicale, ci are drept scop să micșoreze sonoritatea pianului, atunci când în timpul studiului trebuie evitată incomodarea altor persoane. Spre deosebire de pedalele *forte* și *piano*, care sunt acționate numai în momentele cerute de piesa cântată și care se află permanent în poziția de acționare.

Printre cei care au contribuit, rând pe rând, la perfecționarea evidentă a pianului sunt de menționat Andreas Stein (Augsburg), care, împreună cu Andreas Streicher (Viena) a realizat în 1780 o mecanică nouă, denumită ulterior mecanica „vineză” sau „germană”. Apoi, fabricantul de pian Broadwood (Londra), puțin mai târziu, în 1789, după indicațiile olandezului Americus Backers, a elaborat mecanica denumită „engleză”, o perfecționare a mecanicii inițiale a lui Cristofori-Silbermann.

Completată între 1808 și 1821 de către francezii Sebastien și Pierre Erard cu așa-numitul *dublu eșapament*, mecanica engleză a rămas singura care se mai folosește azi în construcția pianelor. Alte performanțe importante, aduse pianului în 1789 de către Andreas Stein au constat în introducerea pedalelor, îndeosebi a pedalei *forte* (în locul registrelor sau genuncherelor folosite mai înainte). Americanul Alpheus Babcock (Boston) a înlocuit, în anul 1825, rama de lemn sau din bare de fier îmbinate, în care se întindeau coardele, printr-o ramă de fontă turnată dintr-o bucată. Tot Babcock a introdus la piano, în 1823, sistemul coardelor încrucișate.

Cu acestea, dezvoltarea pianului clasic se poate considera finisată în ceea ce privește elementele sale esențiale. Îmbunătățirile care au mai urmat și care continuă se referă doar la detalii de construcție și la folosirea unor materiale superioare sau mai adecvate, precum ar fi, elaborarea în prezent a materialelor sintetice pentru anumite piese.

În afară de pianul clasic, cunoscut prin poziția orizontală a coardelor, s-a mai creat, pe la 1800 pianul cu poziția verticală a coardelor, așa numita *pianină*, de către Hawkins (Philadelphia) și s-a definitivat de către Warnum (Londra). Datorită prețului și volumului mai redus, pianina a căpătat o răspândire vastă, contribuind, prin aceasta, la popularizarea muzicii pentru pian în general.

TEMA II FUNCȚIILE MUZICAL-EDUCATIVE ȘI ILUMINISTE ALE INSTRUIRII PIANISTICE

FUNCȚIILE MUZICAL-EDUCATIVE ȘI ILUMINISTE ALE INSTRUIRII INSTRUMENTALE.

Instruirea pianistică (de la clavecin până la pianul contemporan) avea drept scop dezvoltarea multilaterală și armonioasă a muzicianului, înlesnind educarea etică și estetică - artistică a personalității.

Mănuirea clavecinului se considera indispensabilă în pregătirea universală a muzicienilor de specialități diferite. Pe lângă funcția sus-numită se reliefează și altă funcție: de la epoca Renașterii și până în prezent **instruirea pianistică contribuie la soluționarea problemelor artistico-iluministe, inițiind în arta muzicală numeroși amatori.**

În sec. XVI-XVII-lea studiul instrumentelor cu clape (clavecin, clavicord, pian) este orientat nu atât spre formarea profesională (instruirea

nemijlocită a interpretului) cât spre rezolvarea obiectivelor muzical-educative și culturale.

Interpretarea la clavecin (pian) ca profesie de sine stătătoare se stabilește abia în sec. XVIII–XIX-lea. Pedagogia epocii claveciniștilor (XVI–XVII) se deosebește mult de pedagogia pianistică a secolelor XVIII–XIX prin multilateralitatea și universalitatea sa. Studiul clavecinului presupunea formarea generală a muzicianului, axându-se pe activități diferite: interpretarea la instrument, cunoașterea legilor teoretice, contrapunctul, formarea deprinderilor de compoziție și improvizație. Sub un astfel de aspect au fost elaborate principiile pedagogice ale lui J.S.Bach, G.F.Haendel, destinând elevilor numeroase piese instrumentale cu scop instructiv-pedagogic (Album pentru *Anna Magdalena Bach*, *Invențiunile*, *Clavecinul bine temperat* etc.) Instruirea și interpretarea la clavecin, pe lângă obiectivele instructiv-pedagogice, rezolva o serie de sarcini artistico-iluministe. Conform tradiției, interpretarea era indisolubil legată de improvizație. Mai mult decât atât, un improvizator se considera mai iscusit decât un compozitor, fiindcă trebuia să interpreteze orice muzică fără multă chibzuială, sub formă de improvizație. Improvizatorul se considera și mai presus decât un interpret, care reproducea doar textul memorizat. Însuși nivelul gândirii muzicale a improvizatorului îi oferea posibilitatea de a însuși o lucrare muzicală mai ușor, cu un mai mare grad de artistism.

Clavecinul drept instrument accesibil și comod în interpretare, cunoaște o mare popularitate și răspândire în muzicierea zilnică a nobilimii. Clavecinul devine un participant cunoscut a tuturor sărbătorilor și acțiunilor distractive. Mânuierea instrumentului era apreciată înalt și se considera, în felul său, un semn al educației mondene.

Treptat, cu depășirea timpului, **clavecinul** și toate instrumentele cu clape și coarde sunt acceptate și în pătura socială mijlocie cea a orășenilor. Răspândirea largă a acestor instrumente explică numărul vast de piese destinate nemijlocit muzicianului-amator. Este lesne de menționat, că clavecinul și clavicordul devenind cele mai preferate instrumente, au contribuit la popularizarea artei muzicale, înlesnind creșterea și iluminarea estetică-artistică a societății europene din secolele XVIII–XIX.

Pianul, fiind inventat în sec. al XVIII-lea, păstrează popularitatea instrumentelor cu clape, contribuind la dezvoltarea fructuoasă a culturii muzical-estetice a societății. Instrumentul numit „*piano-forte*” se evidențiază printr-o calitate tehnico – expresivă și timbro-dinamică, devenind un instrument muzical universal. Construcția cu ciocane îi

atribuie instrumentului posibilitatea interpretării la *crescendo* și *diminuendo*, deosebire, de care nu era înzestrat clavecinul.

Astfel, sec. XVIII-XIX sunt considerate drept secole de dezvoltare înaltă a artei pianistice, dăruind lumii astfel de pianiști geniali ca F. Chopin, F. Liszt, A. Rubinstein, E. Zauer, S. Rahmaninov etc.

Pedagogia pianistică cunoaște o mare dezvoltare: în această perioadă apar multe instituții muzicale profesionale și semiprofesionale. De rând cu conservatorul și academii muzicale din orașele mari ale Europei se deschid diferite școli muzicale, colegii etc., grație cărora pianul se deplasează pe primul loc, fiind considerat instrument universal, instrument de concert.

Pedagogia muzicală contemporană consideră, că elevul poate să se dezvolte muzical prin intermediul multor activități: audiția muzicii, studierea disciplinelor muzicologice, istorico-teoretice, și totuși experiența demonstrează că interpretarea nemijlocită la instrument (îndeosebi la pian), și operarea practică cu materialul muzical, îi oferă elevului o cunoaștere mai amplă și mai profundă a muzicii. Psihologii consideră că sintetizarea cunoștințelor teoretice și a activități practice duce la optimizarea procesului muzical-educational.

Muzica este interpretată la diferite instrumente. De ce anume pianul este considerat ca fiind cel mai eficient instrument? Se explică aceasta prin faptul că pianul este un instrument polivocal, la care se poate interpreta orice melodie, orice sonorități: omofone, armonice și polifonice. La pian se interpretează creații muzicale de diferite genuri, forme și stiluri: de la partituri vocale și instrumentale până la partituri orchestrale. Însă, rolul pianului în educația muzicală nu se limitează doar la calitățile exterioare (construcția universală a claviaturii) care îi oferă interpretului posibilitatea de a cunoaște orice muzică (ca gen): simfonică, de operă, camerală, vocală etc.; un mare avantaj o are însuși literatura didactico-muzicală pentru pian, însușirea treptată și permanentă a căreia înlesnește cunoașterea largă și profundă a artei muzicale mondiale – de la apariția muzicii până în prezent.

Astfel, la dezvoltarea elevului-pianist contribuie, în aceeași măsură, și instrumentul cu construcția sa universală și literatura pianistică vastă.

Г. Цыпин în lucrarea “Обучение игре на фортепиано”¹ demonstrează convingător rolul pianului în dezvoltarea aptitudinilor muzicale: auzului muzical, gândirii muzicale, memoriei muzicale, imaginației etc. Se poate releva că pianul este instrumentul recomandabil pentru optimizarea și facilitarea procesului de educație muzicală. Într-adevăr, oportunitatea

¹ Цыпин Г.В. Обучение игре на фортепиано Москва, Просвещение, 1984.

pianul constă în emiterea concretă a sunetelor scăării muzicale, ușurând studiul intervalelor și al acordurilor, al polifoniei și al armoniei. Pianul fiind un admirabil instrument de percuție, înlesnește totodată studiul și deprinderea ritmului. Despre concepția „pianului orchestral” s-a spus și s-a insistat că ea a fost creată de către F. Liszt. „În cadrul celor șapte octave, spunea el, pianul cuprinde volumul întregii orchestre și zece degete sunt de ajuns pentru a reda armoniile care în orchestră pot fi realizate numai prin reunirea a mai multor muzicanți”.² Referitor la importanța pianului în muzică cunoaștem numeroase afirmații. Pentru a încheia idea vom cita merele dirijor, eminent pianist, Bruno Walter: „Pianul constituie cel mai bun și mai practic mijloc de apropiere de universalitatea muzicii. El cuprinde întregul sistem al sunetelor muzicale, de la cele mai joase până la cele mai înalte. Sonoritatea amplă a pianului oferă interpretului cele mai largi posibilități de nuanțare contrastă a dinamicii. Modulațiile armonice și combinațiile contrapunctice devin, în execuția lor la pian și în afara oricărui considerații teoretice, elemente nemijlocite ale tratării sonore. Prin diferențierea atacului, pianistul poate realiza cea mai desăvârșită claritate polifonică. Culoarea și variațiile acesteia sunt condiționate de posibilitățile multiple de nuanțare, precum și de folosirea pedalelor. În sfârșit, bogata literatură pianistică este cea mai reușită spre a cuceri nu numai mâinile, dar și inima muzicianului”.³

Reieșind din cele spuse anterior, deducem următorul: pianul, având o popularitate mare, fiind comod, accesibil și universal, îndeplinește următoarele funcții:

- funcția solistică și de acompaniere;
- funcția etico-iluministă și estetică-artistică;
- funcția educativă (servește la instruirea muzicienilor de diferite specialități și se folosește în cadrul diferitor discipline muzicale);
- funcția dezvoltatoare (instruirea pianistică favorizează dezvoltarea aptitudinilor muzicale și a intelectului muzicianului);
- funcția spiritual-sublimă (studierea artei pianistice cultivă în elevi calități morale, spirituale, servind astfel la o perfecționare și înălțare spre valori spiritual-artistice a umanității).

² BalanT., F.Liszt., Editura muzicală, Buc.,1963 p. 259.

³ Solomon G., Metodica predării pianului., București, 1966, pag.21.

**§1 Dezvoltarea metodicii pianului în epoca claveciniștilor
(J.F.Rameau, F.Couperin, D.Scarlatti, J.S.Bach)**

Evoluția pedagogiei pianistice a mers în pas cu cea a instrumentului – de la clavecin până la pianul perfecționat al zilelor noastre – și mai ales cu evoluția artei pianistice și a creației pentru pian. În istoria pedagogiei pianistice se conturează patru perioade distincte:

1. Empirismul muzical – identificat cu epoca claveciniștilor ;

2. Mecanicismul, în perioada de trecere de la clavecin la începuturile de afirmare a pianului;

3. Curentul anatomo – fiziologic – sfârșitul sec. al XIX-lea, începutul sec. al XX-lea;

4. Școala psihologică – școala pianistică contemporană.

Epoca claveciniștilor în istoria muzicii convențional e marcată din se. al XVI până la mijlocul sec. al XVIII-lea, când în viața muzicală aproape a tuturor țărilor europene a fost cunoscut și răspândit clavecinul și clavicordul. De aici și denumirea epocii, grație căreia lumea a cunoscut nume de genii.

Instrumentiștilor din acea vreme, îndeosebi unui organist și clavecinist, li se cereau și cunoștințe teoretice temeinice, precum și aptitudini pentru improvizație și compoziție. Ei trebuiau, într-adevăr, să recunoască, de exemplu augmentările și diminuările, inversările unei teme dintr-o fugă, o dată cu țesătura ei contrapunctică. Pentru ca să execute corect o fugă, interpretul trebuia să fie capabil să o compună. La indicațiile sumare ale unui bas cifrat, interpretul trebuia să intuiască intențiile compozitorului și să creeze linia melodică corespunzătoare acompaniamentului, cât și ornamentele necesare. Astăzi factura unei piese pentru pian este, pe de o parte, mai complexă, dar, e de alta parte, compoziția este prevăzută cu toate indicațiile pentru execuție, iar interpretul trebuie doar s-o reproducă cu fidelitate și, bineînțeles, cu artă.

Epoca claveciniștilor a înaintat o pleiadă de muzicieni, reprezentanți a diferitor școli naționale: Henri Purcell (Anglia), Antonio de Cabezón (Spania), François Couperin, Jean-Philippe Rameau (Franța), Domenico Scarlatti (Italia), Johann Sebastian Bach și fiii săi (Germania). Precizând, că ne limităm numai la autori care s-au ocupat de instrumentele cu claviatură,

menționăm din aceeași epocă pe spaniolul Juan Bermudo și pe italienii Claudio Merulo și Girolamo Diruta.

Juan Bermudo a publicat, între anii 1549-1555, o operă didactică de ansamblu asupra muzicii, în cinci volume, dintre care ultimul tratează despre orgă și implicit despre celelalte instrumente cu claviatură. Indicațiile sale referitor la digitație și execuția ornamentelor au rămas actuale până în zilele noastre și folosite în cântatul la clavecin. Degetul 1 în general nu era folosit, recurgându-se la el numai rareori, în acorduri pe mai multe voci.

De o însemnătate unică pentru metodică instrumentelor cu claviatură au fost îndrumările venețianului **Claudio Merulo (1533-1604)**, organist și profesor renumit. Merulo nu și le-a expus în scris, dar ele au fost adunate, sistematizate și publicate în 1593 și 1609 de către cel mai de seamă dintre numeroșii elevi, **Girolamo Diruta (1560- ?)** cu titlul: *Il Transilvano o Dialogo sopra il vero modo di sonar organi e instrumenti de penna*. Prin ultima indicație se înțelegeau instrumentele cu coarde ciupite și claviatură, deci clavecinul și celelalte instrumente similare. Ne este interesant un detaliu aparent: în imaginarul dialog ca interlocutor este presupus un transilvănean venit la Veneția pentru a învăța muzica, de unde lui Diruta i-a rămas numele de „Il Transilvano”. Girolamo Diruta, transmițând tezaurul maestrului său Claudio Merulo, este primul din istoria metodelor instrumentale care face netă și expresă demarcație între cântatul la orgă și acela la clavecin. El preconizează poziția liberă, suplă a mâinii, acțiunea uniformă a degetelor, trecerea clară de la un sunet la altul. Modurile de atac încă nu apar diferențiate. În conformitate cu tradiția perioadei date, nici Diruta nu folosește decât degetele 2, 3, și 4. În consecință digitația gamelor este la Diruta: M.dr. 2 – 3 – 4 – 3 – 4 – 3 – 4; M.st. 4 – 3 – 2 – 3 – 2 – 3 – 2

Un pas înainte spre folosirea rațională a celor cinci degete îl efectuează virginaliștii englezi. În Anglia se publică postum, în 1696, opera lui Henri Purcell, „*Lessons for the Harpsichord or Spinnet*” Astfel **Henri Purcell (1659 -1695)** adaugă degetul 5 și indică folosirea degetului 1 pe primul sunet al gamei. Tot atunci Samuel Scheidt din Halle (1587-1654), continuator al virginaliștelor, introduce la clavecin notele repetate cu două degete (3 – 2 – 3 – 2). Între anii 1500 – 1600, virginaliștii englezi au adus o contribuție deosebit de valoroasă. Compozițiile acestora, în general piese scurte și simple, dar interesante și expresive, au izvorât nemijlocit din posibilitățile și caracteristicile virginalului, respectiv ale celorlalte instrumente cu claviatură și coarde. Astfel, creația virginaliștilor se deosebește de cea a compozitorilor contemporani de pe continent, ale căror

lucrări pentru clavicord și clavecin erau în general transpuneri de piese pentru orgă, voce sau lăută.

Dezvoltarea ulterioară a culturii muzicale și ca urmare laicizarea ei progresivă a trezit un interes din ce în ce mai pronunțat pentru muzica instrumentală. În multe țări, îndeosebi în Italia și Germania, se înființează școli publice de muzică pentru copii. Drept consecință firească a răspândirii învățământului instrumental, inclusiv al clavecinului, și a perfecționării continue a acestui instrument – urmată curând de apariția pianului – devin necesare, se scriu și se publică multe metode și lucrări de metodica predării acestor instrumente.

Ca cea mai importantă lucrare din această epocă se consideră manualul lui **François Couperin** *L'Art de toucher le Clavecin*, apărut la Paris în 1717, care este prima metodă destinată exclusiv învățării instrumentului dat. Couperin folosește degetul 1, dar încă fără trecerea lui sub celelalte degete; el cere „legarea perfectă” a sunetelor, deziderat însă greu de realizat la clavecin. Cu scopul de a obține un sunet „dulce” (*doux*), Couperin preconizează ca degetele să fie ținute cât mai aproape de clape, procedeu într-adevăr suficient la clavecin, la care nefiind posibile varieri dinamice, atacul pornit de sus al clapelor nu avea nici un sens.

De astfel, în prezent sunt interesante și actuale inclusiv pentru practica pedagogică a pianului următoarele recomandări cu caracter general, pe care Couperin le prezintă în introducerea manualului său: „În primul timp al studierii nu se recomandă să lăsăm copiii să studieze independent, fără supraveghere: ei sunt încă prea distrați pentru ca să se poată autocontrola, așa că ei strică în câteva minute ceea ce au fost învățați în trei sferturi de oră.” [...] „Când începătorii caută să cânte și să urmărească notele în același timp, degetele ajung repede în dezordine și cântatul pierde din curățenie; de aceea este bine a ajuta copiii să memoreze piesele, după ce li s-au explicat notele și locul lor pe claviatură.” [...], „Cântatul cu virtuozitate și de bun gust se obține nu prin tăria sunetelor, ci prin libertatea și suplețea degetelor.”

Este lesne de înțeles, că în perioada menționată, aceste indicații (cu tot caracterul lor general și simplist), au constituit totuși un început valoros al încercărilor de teoretizare a experienței practicii instrumentale. Între lucrările importante, care au urmat, trebuie menționată cea a renumitului clavecinist francez **Jean Philippe Rameau (1683—1764)**, cu titlul: „*Mechanique des doigts sur la clavecin*”, apărută în 1724. Autorul indică că „degetele trebuie să cadă

pe clape, iar nu să le lovească; trebuie ca ele să „curgă” ca să spunem astfel, de la unul la altul, succedându-se, pentru a realiza un ton „dulce”, demonstrând preocuparea sa de cantabilizare a interpretării la clavecin. În cele 20 de lucrări teoretice, J.F.Rameau este preocupat de dorința de a îmbogăți posibilitățile de expresie ale clavecinului, mizînd împotriva execuției superficiale, de pură virtuozitate: „Amintiți-vă – spune el – că e mai bine să păcătuiești printr-un tempo prea încet, decât printr-un tempo prea repede” Rameau a publicat de asemenea mai multe lucrări teoretice, între care *Traité d'harmonie*, apărut în 1722. Această lucrare, depășită în prezent, a contribuit enorm la explicarea problemelor armoniei, explicație necesară în acea perioadă, când se trece de la muzica polifonică la cea omofonă, iar armonia capătă o influență din ce în ce mai mare.

Pleiada renumiților claveciniști este completată de Friederich Händel (1685-1759), Benedetto Marcello (1686-1739) și **Domenico Scarlatti (1685- 1757)**. Trebuie să remarcăm figura proeminentă a acestuia din urmă, un virtuos desăvârșit, care a continuat multă îndrăzneală și succes tehnica execuției. Sonatele sale pentru clavecin cu toată facilitatea lor aparentă, datorită scriiturii simple și clare, necesită din partea executantului o perfectă însușire a tehnicii complete a clavecinului, o dezvoltare la maxim a funcțiilor motrice. Sonatele se numeau „Exerciții” și erau recomandate cercului larg de interpreți anume pentru dezvoltarea tehnicii interpretative. Cu acest scop D.Scarlatti introduce procedee noi puțin utilizate până atunci: note duble, acorduri, salturi variate, note repetate, folosind tot diapazonul claviaturii. D.Scarlatti a introdus cântatul cu mâinile încrucișate și a dezvoltat independența mâinii stîngi care până la el avea doar un rol de acompaniere.

D.Scarlatti este autor a 555 de sonate care au fost scrise pe parcursul întregii vieți. Sonatele lui D.Scarlatti, în mare măsură, au servit la nașterea genului de *allegro de sonată* a clasicilor vienezi (J.Haydn, W.Mozart, L.v.Beethoven).

Prima jumătate a secolului al XVII-lea este dominată de marea figură a lui **J.S.Bach (1685- 1750)**, a cărei creație reprezintă un moment de sinteză și totodată o culme a muzicii barocului. De la J.S.Bach nu avem tratate de metodică care să ne informeze despre principiile și inovațiile sale, în urma lui a rămas însă o imensă creație de cea mai elevată valoare artistică care conține în ea tot geniul marelui compozitor și pedagog. Într-adevăr, J.S.Bach a adus un mare număr de compoziții, aranjate în anumite culegeri cu caracter pronunțat didactic pentru clavicord și

clavecin. Fiind totodată de o mare valoare artistică, aceste compoziții sînt folosite pînă în prezent ca material de bază la toate etapele instruirii pianistice. Pentru începători destinase *Cărticica pentru fiul meu Friedemann*, în care, după o introducere de inițiere elementară în muzică, urmează o culegere bine gradată de mici piese, preludii, corale, suite și fugi. Se pare că nu toate din aceste lucrări erau ale lui Bach, dar intervenția lui se recunoaște în multe din ele. Asemănător este și *Albumul pentru Anna Magdalena*, întocmit de către J.S.Bach ca ajutor la învățarea clavecinului pentru soția sa Anna Magdalena. Dintre compozițiile cu scop didactic, dar totodată și de cea mai mare valoare artistică ale lui J.S.Bach mai fac parte: *Micile preludii*, *Invențiunile la două și trei voci*, *Clavecinul bine temperat*, precum și monumentală *Arta fugii*.

Toate aceste lucrări, cu excepția ultimei, care are un caracter general, nefiind compusă pentru un anumit instrument, au fost scrise pentru clavicord și clavecin, deoarece, cum s-a menționat, J.S.Bach nu a folosit pianul pînă la sfârșitul vieții sale. Totuși, lucrările amintite se pot executa perfect la pian, îmbogățindu-se și mai mult datorită posibilităților largi și mai variate ale acestui instrument superior.

S-a arătat că J.S.Bach nu a scris lucrări metodice, dar principiile sale pedagogice, precum și tehnica pe care o folosea, au fost răspândite prin elevii săi și, în primul rând, prin fiii săi, dintre care unii au devenit iluștri muzicieni. Din cele aflate pe această cale și transmise de către biografii săi, rezultă că J.S.Bach a fost și un eminent pedagog, care a întrecut și în această privință pe cei mai de seamă predecesori ai săi.

În privința modului de predare se relatează că el începea instruirea instrumentală cu exerciții de atac, de digitație și cu educarea independenței și a egalității în acțiune a degetelor și a celor două mâini. Elevii lui J.S.Bach câteva luni practicaau aceste exerciții, dar pentru a le păstra interesul le propunea piese mici și atrăgătoare, având de fiecare dată ca scop o problemă tehnică determinată. Cu acest prilej, elevii trebuiau să exerseze și să interpreteze, cu ambele mâini, ornamente variate, care aveau o deosebită importanță la clavecin. După ce elevii căpătau suficientă abilitate în aceste exerciții elementare, J.S.Bach le propunea piese mai dificile, de preferință din propriile sale *Invențiuni* și *Suite*, precum și la *Clavecinul bine temperat*. J.S.Bach obișnuia să înceapă prin a executa el însuși, pentru exemplificare, piesele pe care le da elevilor săi spre studiu, astfel ca să le trezească interesul și dorința de a le învăța. Arăta o răbdare deosebită și căuta diferite mijloace

pentru a face pe elevi să înțeleagă și să-și apropie îndrumările ce le dădea.

Biografia sa relatează că era impresionant de observat cum acest om, a cărui fantezie titanică se îndrepta spre idealurile cele mai înalte ale creației, putea să se așeze cu simplitate alături de vreunul din elevi, în general fii de modești cantori sau organiști, spre a le explica cu răbdare folosirea degetelor și să le noteze în caiete mici exerciții, care să-i ajute la studiu. Își stimula elevii prin exemplificări realizate la cel mai înalt nivel artistic, iar atunci când cântatul unuia apărea mai slab, J.S.Bach î-și lătura mâinile și degetele la acelea ale elevului, astfel ca prin acompaniamentul său să-i îmbogățească interpretare.

După cum se știe, până la perioada activării lui J.S.Bach se foloseau curent numai degetele 2-3-4 de la ambele mâini. Și doar la intervale mai mari și la pasaje rapide se foloseau uneori și degetele mare și cel mic pentru a înlesni execuția lor. Atârănarea degetului mare, nefolosit, în afara claviaturii, ducea în mod obligator la o poziție dezavantajoasă a mâinii, care era astfel trasă spre marginea clapelor, iar cele trei degete din mijloc, singurele active, erau întinse. Această poziție a mâinilor și a degetelor fiind neprielnică, Bach, fără a renunța total cu digitația practică până la el, folosește mai larg degetele 1 și 5, ceea ce îi permite să preconizeze poziția boltită a mâinii și degetele curbate, așa cum se obișnuiește și în prezent. Pe această bază, Bach introduce pentru execuția gamelor o regulă nouă, potrivit căreia degetul 1 al mâinii drepte se aplică ascendent pe ultimul sunet al semitonurilor, iar descendent pe primul sunet al acestora. La mâna stângă această regulă este aplicabilă numai la al doilea semiton din gamă. Alte procedee curent folosite și care se pot deduce din opera compozitorului sunt: trecerea frecventă a degetelor inferioare peste cele superioare, alunecarea cu același deget de pe o tastă neagră pe una albă, înlocuirea unui deget prin altul fără a ridica clapa atacată, procedee găsite în practica execuției propriilor compoziții polifonice deosebit de complexe.

Dacă J.S.Bach nu ne-a lăsat lucrări teoretice, acest lucru a fost efectuat de fiul său Philipp Emanuel (1714 - 1783), care a elaborat în anii 1753 și 1762 o metodică a studiului pianului intitulată „*Versuch über die wahre Art das Klavier zu spielen*” („Încercare asupra modului adevărat în care trebuie cântat la pian”) considerată pe bună dreptate ca fiind cel mai de seamă ghid al secolului al XVIII-lea. Această lucrare cuprinde o sinteză a marilor înnoiri aduse de tatăl său, Johann Sebastian,

în tehnica clavecinului, pe care le susține, le motivează și le dezvoltă cu succes, unele din ele fiind valabile și azi.

În aceeași ordine de idei, dat fiind că învățământul pianului nu trebuie să rămână izolat de celelalte aspecte ale instruirii și culturii muzicale, este de amintit interesul pe care mulți savanți și filosofi din cei mai de seamă ai acelei epoci menționate manifestat pentru problemele muzicii. Dintre aceștia, menționăm pe filosoful și matematicianul francez René Descartes (1596—1650), pe filozoful și matematicianul german Gottfried W. Leibniz (1646-1716), pe scriitorul și pedagogul Jean Jacques Rousseau (1712 1778), pe matematicianul Leonard Euler (1707—1783), membru al Academiei de Științe din St. Petersburg, precum și pe Denis Diderot (1713—1784), întemeietorul și redactorul principal al *Marii Enciclopedii*, apărută între anii 1747 -1772, și care cuprindea peste 300 articole asupra muzicii.

Conform concepțiilor prematerialiste ce începuseră să se răspîndească în toate domeniile, R.Descartes, în lucrarea sa *Compendium Muzicii*, a dat importanță nu numai laturii pur afective și artistice a muzicii, ci și fenomenelor fizico-acustice, care constituie substanța ei materială. G.Leibniz reia ceea ce anticul Pitagora exprimase cu 2200 ani mai înainte, anume, concepția matematică a muzicii, pe care G.Leibniz o definește ca „ activitate subconștientă de numărare”. L.Euler publică în 1729 o noua teorie a muzicii. J. J. Rousseau tipărește în 1764 un *Dicționar muzical*, care a contribuit în mare măsură la explicarea în cercuri mai largi a problemelor variate și complexe ale muzicii. În sfârșit, D.Diderot, în afară de numeroasele articole în domeniul muzicii din *Marea Enciclopedie*, a scris și publicat în 1748 *Principii de acustică* cu aplicație la muzică.

§2 „Mecanicismul”– perioada de trecere de la clavecin la începuturile de afirmare a pianului

Ca rezultat a Revoluției franceze de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și a instaurării succesive, aproape în toată Europa, a orânduirii burgheze, se înregistrează în secolul al XIX-lea un mare avânt al formelor culte ale muzicii. Într-adevăr, statele moderne, având nevoie de numeroși tehnicieni, funcționari și muncitori cu o calificare mai înaltă, au fost obligate să dea o mare extindere învățământului de toate genurile și de toate gradele. Acest învățământ, împreună cu creșterea relativă a

bunei stări, în special la orașe, a dus la o dezvoltare evidentă a nivelului cultural general și ca urmare, și a necesităților artistice ale maselor.

În această vreme, pianul se perfecționează mult. Fabricându-se în serie, mai cu seamă în forma sa nouă și mai puțin costisitoare, a pianinei, el cunoaște o răspândire vastă. Odată cu creșterea numărului celor dornici să învețe pianul (atât în învățământul public, cât și în cel particular), apar mereu metode noi, precum și caiete de exerciții și studii.

Perfecționarea pianului și bogatele sale posibilități aduc schimbări importante, și în tehnica acestui instrument. De la tehnica simplă, ritmul liniștit și dinamica moderată de mai înainte, pianiștii trec la o tehnică viguroasă, cu o dinamică neobișnuită până atunci, așa cum o impuneau acum dramatismul și patosul puternic al sonatelor lui L.v.Beethoven, iar mai târziu polonezele militare ale lui F.Chopin și rapsodiile scânteietoare ale lui F.Liszt. Este lesne de menționat că odată cu creația lui L.v.Beethoven s-a născut și conceptul de „pian – instrument concertistic”, adică a artei pianistice capabilă să redea o varietate imensă de expresie prin îmbogățirea paletei timbrale. Astfel, ultimele sonate și concerte a compozitorului solicită interpretului o deosebită amploare a sunetului și deci și o rezistență fizică sporită, angajând tot mai multe funcții motrice și contribuind astfel la dezvoltarea tehnicii de brațe care avea să-și găsească întrebuințare la maximum în muzica pianiștilor romantici. Folosirea pe întreg ambitusul claviaturii a gamelor, arpegiilor și acordurilor, conferindu-le o amploare nebănuită, întrebuințarea extremităților claviaturii în ultimele sonate, folosirea figurilor lui Alberti în registrul mediu și în discant la mâna dreaptă, tehnica de terțe, sexte, cvarte și octave, tritul dublu cu suprapunerea unei melodii conduse de degetul 5 și alte înnoiri, constituie tocmai acea tehnică pianistică completă care, după L.v.Beethoven, avea să fie preluată de către F.Liszt și F.Chopin. Această amplificare a pianisticii a atras după sine necesitatea dobândirii din partea pianiștilor a unor deprinderi motrice superioare și mult mai complexe.

Din dorința lor legitimă de a-și perfecționa tehnica, a apărut pe neobservate preocuparea obsedantă de a găsi „rețeta” unei independențe absolute și a cursivității degetelor care avea însă să degenereze curând într-o goană nebună după virtuozitatea propriu-zisă.

Pedagogia pianului rămâne însă în urmă față de cerințele vremii. Până în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, chiar și mai târziu, profesorii de pian pledează în continuare pentru limitarea mișcărilor; ei mai predau cântatul la pian numai prin articularea degetelor și încheieturii mâinii

(poignet), și „chinui” copiii cu cărțile ținute sub braț sau cu moneda așezată pe podul palmei, pentru a asigura imobilitatea acestora.

Odată cu începuturile afirmării pianului apare o pleiadă de instrumentiști preocupați intens de depășirea dificultăților create de acest nou instrument cu clape mai grele. Apare un nou gen muzical, cel al studiilor pentru pian (M.Clementi, J.B.Cramer, K.Czerny), destinat să stimuleze antrenarea mecanică a pianiștilor ore în șir (unele pasaje având ca indicații repetarea lor consecutivă de câte 20 -30- 40 de ori). Scopul acestei activități era dobândirea agilității, forței și independenței degetelor.

Sub influența mecanicismului și mașinismului epocii apar și anumite „aparate” pentru înlesnirea învățării pianului în mod rigid, static, limitat numai la degete și la mână. Astfel de aparate au fost așa-numitul **chiroplast** al lui Johann Logier (1777—1846), *suportul pentru mână* al lui Fr. Christian Kalkbrenner (1785—1849), și **inelele pentru degete** ale lui Henri Herz (1803 -1888), „*Chirogimnastul*” lui Marten (1840) și altele care au necăjit fără rost generații întregi de pianiști producând adesea accidente grave, cum a fost de exemplu cazul lui Robert Schumann. Kalkbrenner, renumit pianist și pedagog din acea vreme, arăta că scopul aparatului său era de a da posibilitate elevului să poată exersa îndelungat fără a trebui să gândească la ce cântă și, mai mult, chiar să poată citi în timpul exersării. Mai rațional s-a arătat Logier care, a preconizat și el mecanizarea exersării la pian, dar a motivat-o prin aceea că elevul, eliberat fiind de grija execuției tehnice, să se poată concentra asupra conținutului muzical al piesei studiate.

Dacă pentru vechiul cântat la clavecin, sau pentru muzica pentru pian a primilor clasici vienezi, aceste metode statice mai erau suficiente, ele nu mai puteau face față cerințelor complexe ale pianisticii de la L.v.Beethoven încoace. Ele nu mai corespundeau nici practicii reale a marilor interpreți de la mijlocul veacului trecut, care cântau cu totul altfel decât se predă de către profesori și se indica în metodele de pian.

Dar și în dezvoltarea tehnicii noi apar exagerări, deoarece între pianiștii renumiți ai timpului are loc o concurență de virtuozitate și de bravură, ale execuției. Se poate presupune că această tendință a fost, în bună parte, o consecință a apropierei de muzică a unui număr crescând de ascultători cu gustul artistic încă insuficient format, ca și concesiilor făcute acestora de către compozitori și interpreți.

Astfel se explică apariția „etudei pentru pian” al cărei inventator a fost **Muzio Clementi** (1753- 1832), cunoscut și ca „legislatorul pianului” datorită unei serii întregi de reguli stabilite de el referitor la studiul zilnic. În concepția lui M.Clementi, și mai târziu a lui C.Czerny virtuozitatea se

poate obține, automatizând unele și aceleași mișcări printr-o simplă repetare la infinit a unor exerciții compuse de el în acest scop.

Iată, de exemplu, cum expune acest principiu, unul din cei mai valoroși pedagogi ai secolului XIX-lea în prefața la caietul său intitulat „40 de exerciții zilnice”, Carl Czerny (1791-1857), elev al lui L.v.Beethoven și profesor al lui F.Liszt, ale cărui lucrări sunt și astăzi foarte mult folosite în învățământul pianului: „Nimic nu este mai important pentru artistul interpret, decât să exerseze dificultățile cele mai des întâlnite, repetându-le cu neobosită perseverență, până le stăpânește complet. Studiile din caiet urmăresc acest scop, iar dacă elevul le exersează zilnic în repetarea prescrisă și sub controlul metronomului, atunci degetele sale vor căpăta abilitatea necesară pentru a realiza cu certitudine tot ce își poate cinea imagina”.

Nu au lipsit desigur, în aceeași vreme, pedagogi de seamă cu alte opinii. Printre aceștia îl amentim pe Adolf Kullak (1823—3802), cu lucrarea sa *Estetica interpretării la pian*, în care se fundamentează metoda pe principiul primatului disciplinei și activității psihice asupra tehnicii mecanice, ilustrând legile interpretării prin exemple din literatura clasică a pianului. Adolf Kullak pledează pentru „cel mai înalt nivel intelectual” al interpretului.

O figură deosebit de proeminentă în pedagogia și metodică pianului de la mijlocul veacului trecut – de altminteri și în alte domenii ale muzicii: teorie, compoziție, istorie – a fost belgianul **François Joseph Fétis** (1784—1871), profesor la Conservatorul din Paris, apoi profesor și director al Conservatorului din Bruxelles și membru al Academiei belgiene. Între multele sale lucrări ne interesează aici cu deosebire *Methode des Méthodes de piano*, apărută la Paris în 1837. În această lucrare, Fétis a încercat să facă o sinteză eclectică a diferitelor principii și metode, adesea contradictorii, preconizate și practicate pe atunci în învățământul pianului. În această sinteză, el insistă, întocmai ca și Adolf Kullak, asupra atenției pe care învățământul trebuie să o acorde cu precădere conținutului muzical al lucrărilor studiate, înaintea aspectelor de virtuozitate. Datorită lui F.Fetis a căzut și ultima limitare ce mai exista în utilizarea degetului mare: excluderea lui de la acționarea clapelor negre.

În același sens cu F.Fetis, adică în contradicție cu instruirea care urmărea, în primul rând, virtuozitatea, s-a manifestat un alt renumit pedagog-pianist francez, **Antoine François Marmontel** (1816—1898), prin cartea sa *L'Art classique et moderne du piano*, apărută în 1876. Acești muzicieni au intuit tendințele epocii posteroare, au stabilit niște idei noi

care în viitor vor sta la baza concepțiilor metodice noi, dar până acum influența mecanicismului rămâne încă foarte mare.

§3 Curentul anatomo – fiziologic în metodela predării pianului (sfârșitul sec. al XIX-lea, începutul sec. al XX-lea)

O nouă orientare a pianisticii din a doua jumătate a sec. al XIX-lea și de la începutului sec. al XX-lea este influențată de opera genială și de exemplul viu a celor doi mari compozitori și pianiști – F. Liszt și F. Chopin.

Modul în care tehnica pianului se învăța și se practica până în a doua jumătate a secolului al XIX-lea nu mai corespundea cerințelor noi. Într-adevăr, prin metodele statice ce se mai practicau, pianiștii erau lipsiți de ajutorul pe care îl reprezenta greutatea brațului și forțele musculaturii dorsale, pe care îl cerea creația pentru pian, tot mai masivă și mai orchestrală. Încercarea de a reda această muzică numai prin puterile slabe ale degetelor și cel mult ale mâinii până la încheietură a provocat adesea la pianiști constrângeri fizice grave.

Dificultățile deveniseră cu atât mai mari cu cât generalizarea mecanicii engleze și a dublului eșapament măriseră cu aproape de trei ori forța necesară acționării unei clape față de aceea cerută mai înainte de mecanica germană sau vieneză. Creșterea forței de atac, pe care o reclama noua construcție, devenise necesară tocmai pentru a se obține volumul sonor și timbrul bogat proprii pianului modern și cerute acum în interpretare.

Reacția față de insuficiența învățământului pianului, și mai ales de modul de predare din aceea perioadă, nu întârzie să se producă. Primul care a dat semnalul a fost Ludwig Deppe în lucrarea sa *Îmbolnăvirea brațului la pianiști* (1885), urmată de cercetările altor pedagogi și ale unor medici cu preocupări muzicale.

Astfel, pornind de la studiul amănunțit al anatomiei și fiziologiei brațelor, câțiva oameni de știință remarcabili au decretat – către sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea – libertatea absolută al aparatului pianistic, depășind astfel toate regulile vechi și anume; mâna liniștită, brațul liniștit, degetele excesiv ridicate etc.

Din aceste constatări pornește la sfârșitul secolului al XIX-lea un curent pedagogic, din nou exagerat, și anume scoala anatomo-fiziologică, reprezentată și susținută mai cu seamă în țările germane de doctorul **Friedrich Steinhausen (1859 - 1910)** („Bazele fiziologice ale

tehnicii instrumentale”, „Greșelele fiziologice în tehnica cântului la pian și schimbările structurale ale acestei tehnici”) și **Rudolph Maria Breithaupt (1873 -1945)**, („Tehnica naturală a pianului”, „Bazele tehnicii pianului”, „Studii practice” și „Exerciții practice”), care, prin cercetările și lucrările lor au căutat să fundamenteze pe baze științifice ceea ce pianistica romantică cerea în practică și anume necesitatea cultivării unei tehnici complete, diferențiate și a totalei relaxări fizice în fața instrumentului. De la ei încoace se poate vorbi despre „o școală a brațelor” în care aparatul pianistic este privit ca un tot unitar, a cărei orientare este „întrarea” sau „căderea” sa liberă și naturală fără reținere în claviatură.

Analizând cu minuțiozitate gestică pianistului, din dorința febrilă de a-și argumenta tezele, acești teoreticieni i-au exagerat însă într-atâta rolul, încât au ajuns să o privească ca o premisă a procesului de interpretare. Cu alte cuvinte, legând în mod simplist modul de atac cu rezultanta sonoră, ei au plasat emiterea tonului la periferia conștiinței, într-o totală independență față de sfera auditivă.

Curentul anatomo – fiziologic pune temporar stăpânire pe metodică pianului, făcând să se resimtă influența epocii, a materialismului mecanicist care invadează științele, filosofia și artele. Urmând un materialism vulgar, școala metodică menționată vede drumul cântatului la pian aproape numai în mecanica elementelor anatomo-fiziologice ale corpului, pe care vrea să o facă rațională.

În continuare, mari pedagogi, dintre care amintim pe Marie Jaell, Leschetitzky, Karl Leimer, iar mai târziu pe A.Cortot, A.Casella, K.A.Martienssen, M.Long și H.G.Neuhaus, readuc metodică pianului pe calea cea justă. Reținând din școala anatomo-fiziologică principiul utilizării tuturor surselor de putere și de energie ale corpului, preconizând totodată evitarea cheltuirii lor inutile, toți aceștia îmbogățesc metodică pianului, în primul rând, cu ideea esențială a primatului gândirii. Apoi ei aduc importante concepții despre auzul interior și auto-ascultare, despre însemnătatea deosebită a „tonului” în înțelesul sunetului de calitate și despre necesitatea creării la elevi a imaginilor muzicale și a luării în considerare a conținutului de idei al pieselor studiate.



§4 Școala psihologică – școala pianistică contemporană (K.A.Martienssen – fondatorul școlii)

În locul automatismului lipsit de gândire care a caracterizat (în cea mai mare parte) metodică pianului din secolul al XIX-lea, în locul concepției anatomo-fiziologice răspândită la începutul secolului al XX-lea, și-a croit drum înțelegerea pentru rolul primordial al *conștiinței* în cântatul la pian, precum și a însemnătății *auzului* muzical — **auzul fizic și auzul interior** — și necesitatea educării lui.

Primele tendințe de a concepe centrul motor ca fiind coordonați de către psihic, le întâlnim la școala pianistică rusă. Astfel frații Nicolae și Anton Rubinștein, Leschetitzky și Essipova au îndrumat generații întregi de elevi în spiritul muncii psihice intelectuale înfierând cu toată forța tendințele fiziologice.

Un punct de vedere poate extrem în opoziția sa față de concepțiile mecano-anatomo-fiziologice l-a exprimat pedagogul german Beate Ziegler într-o lucrare apărută în 1928. Ea demonstrează că sunetul ideal nu se obține pornind de la mișcare, ci de la auzul interior, de la trăirea intensivă a sunetului, după care se produc de la sine mișcărilor cele mai juste în cântat.

Karl Leimer își rezumă metoda prin cuvintele: „Tehnica pianului este un produs al muncii cerebrale”, continuând: „această observație este de mult cunoscută totuși ea este încă prea puțin folosită în învățământ, iar elevii sunt prea puțin educați să se concentreze asupra studiului”. Apoi, K.Leimer spune: „După părerea mea, factorul cel mai important în studiul muzicii este acela de a te asculta cu simț autocritic. A exersa la pian multe ore, fără a asculta cu atenție fiecare notă cântată, este timp pierdut”⁴.

Pianistul, compozitorul și pedagogul italian Alfredo Casella (1883-1947) fără a se referi în mod expres la concepțiile anatomo-fiziologice, spune că „el nu vede bine necesitatea cunoașterii anatomiei brațului și a mâinii, așa cum e susținută în unele tratate pianistice”⁵. În continuare, A.Casella afirmă că tehnica pianului nu este rezultatul inconștient al vreunui membru al corpului, ci urmarea unei **activități psihice**. Oricât ar fi tempoul de rapid și oricât de mare numărul de note care trebuie cântate într-o perioadă dată, fiecare din ele trebuie să fie oarecum

⁴ Citat după Solomon G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, p.36-37

⁵ Ibidem

„filtrată" prin creier. Casella mai observă, pe bună dreptate, că executarea la pian, pe lângă faptul că este o activitate cerebrală, mai este și una morală. Prin aceasta el înțelege *încredere în sine, calm și perseverență*.

Marie Jaell (1846—1925), o renumită pianistă și pedagog francez, în cartea sa *L'Intelligence et le Rythme dans Ies Mouvements Artistiques*, menționează cu o insistență remarcabilă legătura cântatului fiecărei note cu activitatea *gândirii muzicale*. Marie Jaell arată, de asemenea, intima legătură care există între știință și artă: „Dacă arta pare astăzi o forță misterioasă, aceasta se întâmplă pentru că ea este considerată independent de știința care este destinată să-i arăte complexitatea ascunsă. Pe măsură ce știința va dezvălui secretul mișcărilor artistice, se va recunoaște cu tot mai multă evidență identitatea științei cu arta”⁶. În acest sens dezvoltarea psihologiei (știință despre suflet) contribuie la dezvoltarea noului curent în metodică artistică.

Un punct de vedere nou și interesant în conexiune cu metodică pianului îl aduce pianistul și pedagogul german **Carl Adolf Martienssen (1881-1955)**. Acesta a fundamentat pedagogia pianului pe câteva principii deosebit de importante de care actuala generație de pedagogi ai acestui instrument nu poate face abstracție. Acestea sunt: „Învățătorul creator al pianului”, „Complexul copilului minune”, „Auzul creator”, „Greșita fundamentare a tezelor lui Tetzl”, „Funcția artistică a tehnicii instrumentale”, „Necesitatea cultivării activității motrice”, „Unitatea psiho-fizică a aparatului pianistic”.

În cele ce urmează vom comenta unele din aceste premise în parte, ele având o uriașă însemnătate în orientarea pianisticii contemporane.

În cartea sa **„Învățătorul creator al pianului”** K.Martienssen, în analogie cu tipurile temperamentale și desigur influențat de acestea, clasifică pianiștii în trei tipuri muzicale fundamentale denumite de el: *tipul static*, *tipul extatic* și *tipul expansiv*. Cu o terminologie mai obișnuită, K.Martienssen clasifică aceste tipuri muzicale conform stilurilor *clasic*, *romantic* și *expresionist*. Precum tipul temperamental determină, în mare măsură, comportarea omului față de mediu, astfel tipul „muzical” – cum îl definește K.Martienssen – ar determina, în mare parte, comportarea pianistului – elev sau artist – în studiu sau interpretare. Din punct de vedere pedagogic, credem util să adăugăm că existența diferitelor tipuri muzicale pune în fața profesorului sarcini dificile, și în același timp, contradictorii. Pe de o parte, profesorului îi revine sarcina de a stabili

⁶ Ibidem

căruia tip muzical îi aparține elevul și, bazat pe această cunoaștere, să folosească particularitățile respective spre dezvoltarea lui optimă. Pe de altă parte, luptând împotriva unei eventuale hipertrofii a acestor particularități, profesorul trebuie să protejeze elevul de unilateralitate în învățarea și exprimarea muzicii. Însă profesorul aparține el însuși unui anumit tip muzical. Este, deci, de datoria lui să se analizeze și să se cunoască mai întâi pe sine însuși în această privință, pentru a se feri de unilateralitate în munca sa pedagogică, precum și în aprecierea elevilor săi.

„Complexul copilului-minune”. Conceptul de complex al copilului-minune a fost creat de K.Martienssen spre a ilustra mai plastic teoria sa privitoare la primatul auzului intern, al sferei auditive în procesul interpretării. Având în vedere că la un copil-minune (este dat, de exemplu, micul Mozart), auzul intern se dezvoltă înaintea deprinderilor motrice și determină chiar funcționarea lor, K.Martienssen generalizează această calitate prețioasă a genilor precoci și o consideră necesară ca premisă fundamentală în elaborarea actului interpretativ în general. Astfel mecanismul acestui proces trebuie să aibă în mod natural următorul aspect (vezi Figura 1):

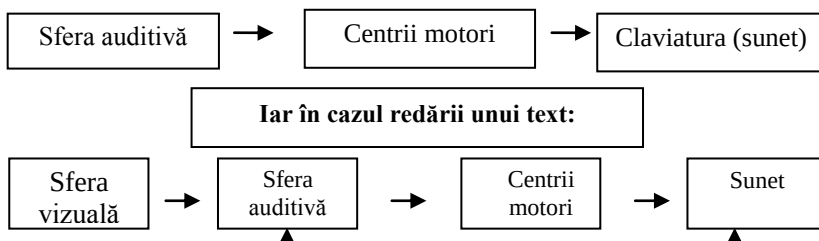


Figura 1

Mecanismul procesului de interpretare a muzicii (după K.A.Martienssen)

După K.Martienssen, este important că pe primul plan al conștiinței să plaseze dealul sonorității realizat în sfera auditivă, corelat cu controlul strict al realizării lor sonore. Astfel, săgeata de mai sus indică rolul corector al percepției auditive la sfârșitul procesului descris.

În ceea ce privește centrii motori, aceștia trebuie să rămână întotdeauna la periferia conștiinței și nu în prim plan. Gestul în sine este important pentru pianist doar atâta timp cât el nu cunoaște digitația instrumentului sau dorește să-și dezvolte prin exerciții speciale anumite funcții motrice. Orientarea în exclusivitate asupra mișcărilor duce cu sine, în mod fatal, la

anihilarea posibilităților de concepție cerebrală, anticipativă a tonului. O astfel de procedură eronată întâlnită din păcate în practică atât în studiu și interpretare, cât și în citirea la prima vedere, s-ar putea reduce la următoarea schemă (vezi Figura 2):

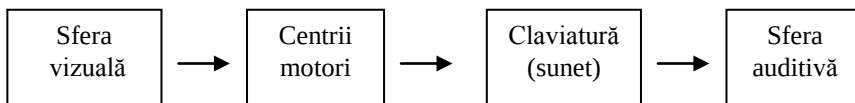


Figura 2

**Procedură eronată a procesului de interpretare
(după K.A.Martienssen)**

Din această înlanțuire sa observă lesne că doar sfera auditivă, fiind situată la sfârșitul lanțului va putea doar constata rezultatul sonor, iar corectura eventuală ar fi tardivă (întârziată). Din cele expuse mai sus, rezultă necesitatea dezvoltării auzului elevului înaintea începerii studiului propriu-zis la instrument. Un copil școlit greșit, în acest sens, nu are deprinderea de a trece informația vizuală prin filtrul sferei auditive și adoptă cea mai comodă soluție, executând cu rapiditate textul citit fără să-și dea osteneala de a realiza un ideal sonor.

Un alt pericol al acestei nereușite școlarizări este fiziologismul, adică orientarea atenției tocmai asupra mișcării în sine, procedeu pe cât de util la începutul studiului instrumentului, pe atât de vătămător drept consecință. De aceea, chiar din primele lecții instrumentale, când se recurge la explicarea mișcărilor și pozițiilor, acestea trebuie să fie concepute și elela rîndul lor, drept expresie, a materialului sunetelor formate în auzul intern.

În altă lucrare a sa „**Auzul creator**”, K.Martienssen concepe auzul intern ca o rezultată creatoare ce înglobează șase elemente distincte indispensabile fiecare în parte pentru integritatea și stabilitatea acestuia.

Voința de sunet. Este vorba de capacitatea de a indica sau recunoaște orice sunet din scara muzicală, fără nici un reper, aptitudine ce o numim în vorbirea curentă auz absolut. El nu aduce posesorului nici un avantaj de ordin artistic, ci este doar o facultate care ușurează, bineînțeles, procesul dezvoltării auzului intern și al maturității auzului armonice, polifonic.

Voința de sonoritate. Această voință exprimă tocmai capacitatea interpretului de a pre-concepe cerebral orice sunet ce trebuie emis, cu scopul de a-l realiza cu ajutorul unui sens expresiv precis, la nivel de imagine artistică. Acest element al voinței creatoare este absolut de necompensat. Dacă cel ce nu posedă auz absolut va întâmpina greutăți în ceea ce privește precizia imaginării sau recunoașterii înălțimii unui sunet

(un fenomen firesc), cel ce nu poate crea o reprezentare în conștiință a calității tonului ce urmează a fi emis în complexitatea sa dinamico-timbrală, acela este departe de înțelegerea justă a procesului de expresie muzicală.

Voința de linie sau frazare este o altă latură importantă a auzului intern. Muzica, fiind o artă succesivă, în cazul când (melodia nu se aude dintr-odată), ea trebuie prezentată ascultătorilor într-un anumit fel, deci se impune ante-construcția ei cerebrală.

Fraza și perioada muzicală nu sunt altceva decât expresia unor multiple și variate stări de spirit dinamice, deci ele nu pot fi plane și uniforme (caracterul frazei este sinuos). Construcția arhitectonică a frazei, cu topica ei complexă trebuie să fie realizată la pian abia după organizarea prealabilă cu ajutorul auzului intern, adică doar după ce sensul celor exprimate este sesizat clar în mintea executantului.

Este o operație pretențioasă și dificilă, dar numai ea asigură nivelul artistic corespunzător; de aceea principiile frazării corecte se învață odată cu primele noțiuni de tehnică instrumentală.

Voința de ritm. H. Von Bulow spune: „Im anfang wahr der Rhythmus” (la început a fost ritmul). Problema ritmului este esențială care cere o atenție deosebită în instruirea pianistică. Lipsa ritmicității conștiente se resimte câte odată chiar și la unii pianiști formați. Voința de ritm trebuie să se simtă în toată pulsația muzicii, care, în cazul lipsei sale, se pierde din conținutul emoțional.

Voința de formă. Este în măsură egală, foarte importantă conceperea structurii arhitectonice a operei muzicale, evitând pericolul de supraapreciere a detaliilor. Numeroși pianiști, înzestrați cu o măiestrie tehnică remarcabilă reușind să realizeze efecte și sonorități deosebite, pasagii strălucitoare, se „rătăcesc” în frumusețea acestor amănunte, ceea ce nu le permite de a concepe global și prin urmare de a transmite adecvat mesajul muzical ascultătorului. Impresia de înglobare a piesei, concepută drept linie evolutivă de la începutul ei pînă la sfârșit, nu se realizează decât prin perfectă cunoaștere a formei și profunda interiorizare a sensurilor muzicii executate.

Voința de recreare a operei muzicale. Acest tip de voință sintetizată este și cea mai importantă ca aspect al finalității interpretării, căci cu ajutorul ei se poate realiza *imaginea muzicală* sugerată de compozitor, pornind de la semnele grafice ale textului.



§5 Extremități în practica actuală de predare a pianului

În urma parcurgerii celor mai importante orientări ce au survenit de-a lungul dezvoltării artei pianistice și pedagogiei pianului, considerăm că este necesar să semnalăm un fenomen caracteristic pedagogiei instrumentale contemporane. Se menționează existența unor metode extremiste și unilaterale în predare, care, din nefericire, manifestă corespondențe distincte în etapele istorice de evoluție ale științei cântului și predării pianului. Obârșia lor se află în lipsa capacității, de cuprindere în totalitate a actului pedagogic în primatul intuiției față de cultura de specialitate.

Tehnicismul. Categoria, de unilateralitate cea mai răspândită, este tehnicismul. Cei ce se înscriu – cu sau fără voia lor – în aceasta categorie, doresc să dezvolte la maximum o motrică cât mai perfectă, la elev. Nimic nociv până aici. De obicei însă tehnicismul îmbracă două forme extreme, ambele dăunătoare dezvoltării psiho-fiziologice a elevului. Este vorba de mecanicism și de anatomofiziologism.

La mecanicism ajung cei ce sunt într-atât de preocupați de antrenamentul degetelor, de întărirea și de agilizarea acestora, încât în afara respectării unor norme tehnice, pentru ei nu contează decât numărul de repetiții, numărul de ore cheltuite în fața pasagiilor, reducând toate opusurile la ansamblarea unor pasagii mai mult sau mai puțin dificile, care cer „rezolvare tehnică”. Este clar că într-un astfel de sistem pedagogic, gândirea, afectivitatea, creativitatea auditivă interioară nu-și găsesc locul fie cu bună știință, fie fiind eliminate de urmărirea acerbă a perfecționării motrice în sine.

La anatomofiziologism ajung cei pentru care importante în cântatul la pian sunt grafia gesticii, în general, și articulajului, în special. Pornind de la premisa salutară dezinvolturii aparatului pianistic acești profesori ajung la un balet de gesturi pe clape, corelând, în mod simplist, gesturi anume, cu efecte sonore scontate anume, ignorând sau scăpând din vedere conducerea și controlul auditiv intern.

Afectivismul. Foarte răspândit este și acest gen de instruire, am zice după „ureche”, bazat doar pe un elan expresiv impulsiv de temperament și lipsit de un aport rațional consistent. Ceea ce lipsește celor ce se includ în această categorie este profesionalismul. Neposedând o cultură profundă de specialitate, nefiind informați în privința discografiei existente, și adesea lipsindu-le și capacitatea superioară de selecție pentru o informare auditivă de calitate, acești profesori nu sesizează sensul adânc al noțiunii de *stil* în interpretare și drept consecință, își desfășoară activitatea – în ciuda „expresivizării” uneori până la refuz a discursului muzical, pe baze

diletante. Elevii astfel formați cântă, într-un fel, cu „simțire”, dar rămân pentru totdeauna în afara expresivității propriu-zise a discursului muzical.

Raționalismul. O altă categorie de profesori de pian practică predarea în exclusivitate teoretică, rațională, unde totul este judicios explicat, argumentat; se compară ediții numeroase, se asculta multe versiuni interpretative ale pieselor studiate. Ora de pian se transforma, așadar, mai mult într-o oră de istoria muzicii, de forme, armonie și chiar teorie a muzicii. Adeseori cei, ce practică o astfel de predare, posedă o logoree dezvoltată (creștere patologică a ritmului și debitului vorbirii; flux precipitat de cuvinte, scris greșit), și se dedică cu voluptate unei perorații perpetue. În majoritatea cazurilor, este exclusă exemplificarea vie la instrument, această activitate fiind ignorată în sfera lor de preocupare. Repertoriul pianistic nu este privit sub aspect concret instrumental, ci la un nivel muzicologic, încât elevii sunt puși în situația de a pătrunde în subtilitățile tehnice, după posibilitățile individuale. Raționaliștii, reducând așadar totul la teoretic și general, nu numai că exclud adevărata muzică din predare, dar se plasează din ce în ce mai mult în afara realităților concreta pianistice (pe care le și ignoră în toate datorită faptului că în general nu sunt practicieni).

Psihologismul pur. În fine, se cuvine a menționa și pe cei care, cunoscând mecanismul psiho-auditiv al interpretării, cu toate că posedă adesea pregătire foarte bună, minimizează dezvoltarea corespunzătoare, diferențiată a deprinderilor tehnice, lăsând aspectul de o importanță majoră aproape la voia întâmplării. Este cazul celor cu experiență solistică mai modestă, care se limitează la aspectele exterioare și marginale ale conturării discursului pianistic, necunoscând în profunzime la modul concret problemele tehnice și solicitările fiziologice, cărora elevul pianist trebuie să corespundă. Rămânând la suprafața fenomenului interpretării, acești profesori nu vor forma niciodată adevărați instrumentiști cu o tehnica suficient de dezvoltată pentru a continua studiile muzicale superioare.

Pianistul actual, bazându-se pe cuceririle metodicii contemporane (în cazul integrării, îmbinării armonice și sintetizării tuturor curenților metodice), trebuie să se folosească productiv de toate mijloacele metodice, ducând astfel arta pianistică la culmile cele mai înalte.



TEMA IV PIANIȘTI–PEDAGOGI RENUMIȚI ȘI PRINCIPIILE LOR DIDACTICE

§1 Abordarea problemelor pianistice în activitatea muzical- pedagogică a lui M.Clementi, F.Chopin, F.Liszt, D.Lipatti

*„Muzica este un lucru grav”.
„Nu vă serviți de muzică, ci serviți-o”.
„Adevărata și marea muzică își depășește timpul...”.
„Muzica trebuie să trăiască sub degetele noastre,
sub ochii noștri, în inima și mintea noastră
cu tot ceea ce noi putem să-i aducem ca ofrandă.*

Dinu Lipatti

MUZIO CLEMENTI (1753-1832) Fondarea școlii engleze este legată de numele lui M. Clementi (de origine italiană) renumit compozitor, interpret virtuoz, profesor. De la 15 ani a trăit și a activat în Anglia. M.Clementi și discipolii săi, printre care au fost Jean-Baptiste Cramer, John Field, se deosebeau prin tehnica uimitoare. M.Clementi se consideră inventatorul „etudei pentru pian” și este supranumit „legislatorul pianului”, datorită unei serii întregi de reguli întocmite referitor la studiul zilnic.

Drept bază pentru dezvoltarea tehnicii M.Clementi folosea exercițiile și studiile, dezvoltând la elevi diverse calități pianistice cum ar fi forța, puterea, agerimea degetelor. M.Clementi începea instruirea cu exercițiile pentru toate cinci degete. Elevul aranja mâna pe cinci clape: mâna dreaptă pe o octavă, cea stângă – pe alta, apoi cânta în tempo rar cu o dinamică evidențiată, ridicând degetele energic și lovind clapele corespunzătoare. După acestea exerciții erau studiate trilurile, notele duble, octavele și alte formule tehnice. Exersarea avea loc sistematic și în timp îndelungat. În concepția lui M.Clementi virtuozitatea se poate obține automatizând unele și aceleași mișcări printr-o simplă repetare la infinit a unor exerciții compuse de el în acest scop. Pe lângă avantajele școlii lui Clementi, se observă și dezavantaje în sfera predării. Astfel, exersarea îndelungată trecea treptat în proces pur mecanic. Lucrul elevului era apreciat nu după calitatea lucrului efectuat, ci după cantitate.

Pe parcursul vieții M.Clementi a scris peste o 100 de sonate, dar cel mai important, un număr mare de exerciții tehnice și studii ce ne reflectă ideea despre principiile sale metodice. În prezent cel mai des se folosește culegerea alcătuită de 29 de studii „Gradus ad Parnassum” redactate de Karl Tausig. Studiile lui, în general sunt menite pentru dezvoltarea tehnicii „aparaturii mic” (degetele) al pianistului și au la bază diverse formulări

tehnice de obicei care se repetă pe loc sau în secvențe. Se întâlnesc exerciții recomandate pentru dezvoltarea degetelor 4 și 5.

FRANZ LISZT (1811-1886). La muzicienii de la sfârșitul secolului al XIX-lea, care trăiseră *fenomenul pianistic Liszt*, a existat o tendință constantă de a teoretiza și de a cuprinde într-un sistem ceea ce F.Liszt crease spontan. Arta sa instrumentală a izbucnit ca dintr-un izvor viu și desigur că Liszt și-a pus o serie de probleme, le-a soluționat în felul său, dar explicarea și generalizarea lor au făcut-o cei care l-au urmat. El a creat fără să explice, iar teoreticienii au explicat fără să creeze.

Intențiile de muzică delicată, de ornamentică filigranată, aveau nevoie de degete agere, ușoare, de un tușeu delicat și de brațe liniștite. Tehnica muzicii clasice, fundamentată mai mult pe game și pe arpegii și mai puțin pe sonorități ample, factură acordică și utilizarea registrelor îndepărtate ale pianului, ducea la formarea unui pianist „de tip clasic”. Odată cu apariția lui F.Liszt, cu pianele de șapte octave și jumătate, cu sonorități mari, cu o mecanică ce se lasă învinsă mai greu, tocmai pentru a putea determina sonorități mai mari, cu alte cuvinte tehnica „pianistului clasic” nu mai putea fi satisfăcătoare. Muzica lui F.Liszt cerea participarea greutății întregului braț, și tot adată mobilitatea brațelor (care trebuia să se miște dintr-o parte într-alta a pianului cu o mare iscusință), o forță considerabilă a aparatului pianistic și foarte multe funcții noi, mișcări pe care pianistica veche nu le cunoscuse. Putem spune că tot ceea ce era interzis până la F.Liszt a fost permis, de arta pianistică după apariția acestui compozitor. Din mărturiile ce ne-au rămas de la contemporani, din unele scrieri putem trasa o serie de particularități cu privire la bazele tehnicii sale instrumentale.

Ținuta sa la pian era oarecum neobișnuită, ședea drept, mândru, cu capul dat pe spate, uneori cu o ușoară înclinație a bustului către pian. Corpul său, prin fermitatea poziției reprezenta o masă echilibrată, un sprijin pentru jocul avântat al mâinilor. Întregul corp era într-o stare de relaxare, toate mișcările îi erau libere și păreau perfect naturale.

F.Liszt, ca și F.Chopin, a fost adversarul unei ținute rigide a degetelor. F.Chopin a mizat pentru ideea ca fiecărui deget să se dea posibilitatea să-și afirme însușirile sale proprii. La Liszt s-a observat că fiecare deget avea o independență desăvârșită, fapt ce-l uimea chiar pe K.Czerny (profesorul lui F.Liszt), care afirmase că „la Liszt fiecare deget are un suflet al său, oricât de viu ar fi tempoul”. F.Liszt recomanda exercițiile de degete în scopul dezvoltării forței fiecărui deget în parte. Cerea de la elevi o egalitate ireproșabilă, îndemnându-i să se asculte. Tehnica nu se poate crea decât dacă se studiază în tempo rar și în toate nuanțele dinamice. Sonoritatea mai

amplă pe care o urmărea profesorul în sublinierea unor voci nu s-ar fi putut obține în compozițiile sale, dacă fiecare deget în parte n-ar îndeplini sarcina pianistică și n-ar contribui la conducerea firului melodic ce trebuia reliefat.

Vorbind despre digitație, F.Liszt menționa: „Nu se practică ceea ce este comod, ci ceea ce determină un rezultat artistic. Minima rezistență nu are ce căuta nici în tehnica pianistică și nici în artă”⁷. Ce ar însemna afirmația lui F.Liszt, că interpretul nu practică ceea ce este comod? Probabil că între mai multe formule de digitație trebuie aleasă cea menită să corespundă nu facturii mâinii și nu facilității de realizare a textului muzical, ci ideii artistice pe care o urmărește compozitorul. Din toate acestea se desprinde ideea că, pe când pedagogia clasică a pianului considera aplicatura un punct de plecare ce condiționează însușirea materialului tehnic, Liszt face din digitație un factor subordonat, pe care îl determină elementele muzicale ale operei: dinamica, frazarea, timbrul etc. În concepția lui F.Liszt despre aplicatură nu există nici cea mai palidă umbră de dogmatism. Compozitorul nu admitea o digitație apriorică, formule stereotipe bune pentru toți și aplicabile tuturor. Chiar îndrumările sale le considera eficiente numai în raport cu construcția mâinii sale și cu factura sa psihică. Nu-și făcea iluzii în ce privește universalitatea indicațiilor sale.

Pedala joacă în pianistica lisztiană un rol de cea mai mare importanță. La pianiștii clasici pedala nu era decât un mijloc de înfrumusețare. Abia L.v.Beethoven intuiește funcția majoră a pedalei la pian. Beethoven se folosea de pedală mult mai mult decât indica în textele sale muzicale. La Liszt, care distribuie țesătura muzicală în mod egal între ambele mâini, (care avea de data aceasta rol egal), nu o putea realiza decât cu ajutorul pedalei. Tot pedala i-a permis separarea vocii principale și umbrirea acompaniamentului, creând astfel două planuri sonore. Ea i-a îngăduit să creeze un fundal sonor, și totodată să contopească vocea care cântă cu restul masei sonore pe care se sprijină.

Pedala stânga nu o întrebuința niciodată pentru nuanțe fine de *pianissimo*: în concepția compozitorului, acestea trebuiau să fie realizate numai cu ajutorul degetelor. Pedala stângă era folosită pentru obținerea unor diferențieri de timbru și niciodată pentru nuanțe dinamice. Cu ambele pedale reușea să facă pianul să cânte, fie ca un țambal, fie ca instrumentele de suflat, fie ca vocea omenească.

Există unele observații care demonstrează dovedesc că F.Liszt avea o concepție foarte „modernă” despre tehnica instrumentală. Spunea, de

⁷ Citat după BĂLAN, Th., *F.Liszt*, Editura muzicală, București, 1963 .

exemplu: „Nu de exerciții depinde tehnica, ci de tehnică depind exercițiile”⁸; adică pentru cei ce își făuriseră deja un mod de a consolida deprinderile instrumentale, pentru acei ce concep tehnica instrumentală nu ca pe ceva mecanic, exercițiile reprezentau un material eficient. În aceeași ordine de idei, F.Liszt spunea: „Prima sarcină a interpretului este aceea de a ști să auzi”. Aceste îndrumări anulează sfatul unor pedagogi de a citi în timpul gamelor, pentru că dacă subordonăm totul auzului, înseamnă că implicit atragem mișcările, efectuate la studiul tehnic, în cercul preocupărilor majore ale unei conștiințe mereu treze. Din acest nucleu pedagogia pianului a extras consecințe extrem de importante.

F.Liszt împărțea toate dificultățile de ordin tehnic în patru categorii mari, ierarhizate astfel: 1. octavele și acorduri; 2. tremolo; 3. note duble; 4. game și arpegii, considerând drept cea mai ușoară pe prima, iar cele ce urmează din ce în ce mai grele. Exercițiile se practicau în toate tonalitățile. Întotdeauna F.Liszt cerea nuanțe dinamice dozate cu exactitate: de la cel mai fin *pianissimo* până la cel mai intens *fortissimo*. Era exigent în exercițiile tehnice referitor la sonorități pentru a nu fi lăsate în voia întâmplării, ci dictate de sensibilitatea pianistului, pentru că cele mai simple exerciții să aibă sens. Aici F.Liszt insistă și asupra ideii, reluate de numeroși metodologi: economia mișcărilor. Oricât de dificile ar fi fost exercițiile – nici o mișcare de prisos!

Liszt susținea că orice pianist are nevoie de o gândire bine organizată, fiindcă numai așa va putea ajunge la anumite principii în studiu. Asemenea unei limbi care, pentru a fi însușită rațional, are nevoie de o gramatică predată sistematic, tot astfel și studiul pianului trebuie privit în funcție de o serie de chei, de un șir de formule fundamentale, asupra cărora munca muzicianului trebuie organizată în mod inteligent.

Însușirea formulelor fundamentale îi îngăduia lui F.Liszt să stabilească și o altă regulă: ceea a memorizării prin folosirea reprezentărilor sonore fără ajutorul instrumentului. Ideea a fost reluată cu câteva decenii mai târziu și dezvoltată în lucrările de către K.Leimer, Gieseking. Pe timpul lui F.Liszt memorizarea la pian era considerată ca o automatizare, mai întâi, de ordin mecanic, ca o consecință a repetării la instrument a aceluiași pasaje.

Drept consecință directă a îndrumărilor pe care le dădea Liszt, trebuie înțeleasă și importanța excepțională pe care o atribuia compozitorul citirii la prima vedere. Dacă formulele fundamentale ale pianisticii sunt însușite, atunci interpretul trebuie se poată cânta indiferent de dificultățile tehnice,

⁸ Ibidem

pe care le-a învins o dată pentru totdeauna. De aceea, F.Liszt recomanda cu insistență să se dea elevilor să parcurgă la prima vista cât mai multe lucrări, ca să-și poată valorifica, în acest fel, ceea ce dobândiseră în materie de cunoștințe instrumentale. Din felul în care un pianist era în stare să citească un text muzical, își forma părerea asupra gradului lui de pregătire.

Tendința spre măreție și spre planuri largi, pe care Liszt o avea în materie de interpretare, a trasat două caracteristici: unitatea și expresivitatea. Unitatea decurge din faptul că, la redarea, fie a propriilor compoziții, fie a unor lucrări străine, interpretările sale întotdeauna bine gândite, pornind de la concepția generală și p[er] la detaliu. El trata opera ca pe un organism viu și întreg.

Expresivitatea era cel de-al doilea principiu din care reieșea o serie de consecințe. Programatismul său este tot natură expresivă, rezultatul unei necesități, pe care o considera firească de a dezvălui imaginea ascunsă a operei. Expresivitatea implică pătrunderea sensului emoțional pe care-l conferise compozitorul.

La F.Liszt exista echilibru între elementul rațional și cel emoțional. Era o armonie care-i îngăduia să-și concentreze atenția și să-și stăpânească propria sa afectivitate. Imaginația, sensibilitatea, dar și rațiunea se contopeau pentru ca să ducă la interpretări unice, în cadrul cărora scopul final, imaginea de bază a creației nu era niciodată neglijată. Există în concepția compozitorului un plan al interpretării, de la care nu se abătea niciodată.

În interpretările sale avânte, metrica juca un rol foarte modest. F.Liszt a căutat în domeniul interpretării să „elibereze” pe cât posibil discursul muzical de barele de măsură. Ritmurile sale nu erau cele clasice, pentru că-l interesa evidențierea perioadei muzicale. Faimoasele cuvinte rămase de la F.Liszt: „Eu nu păstrez ritmul” trebuie înțelese în sensul că nu-l interesau accentele metrice, ci desfășurările pe fraze și perioade. Prin tempo rubato, Liszt înțelegea „un tempo evaziv, intermitent, o măsură elastică, sacadată și în același timp lăncedă, care se leagănă ca o flacăra în suflarea vântului, ca spicele holdelor sub un vânt cald, ca vârful pomilor... Vedeți ramurile cum se leagănă, frunzele cum freacă și se agită. Trunchiul și crăcile stau nemișcate: acesta e tempo rubato” – spunea Liszt.⁹

Lega pauzele și fermatele tot de sensul lăuntric pe care urmărea să-l valorifice. Nici pauzele și nici dinamica nu trebuie să aibă un caracter

⁹ Citat după Алексеев, А.Д., *Из истории фортепианной педагогики*, Киев, 1974

mecanic. Utiliza pentru marcarea gradațiilor dinamice o diferențiere foarte fină.

Dozările de intensitate, diferitele atacuri ale tastei, menite să conducă la tot atât de multe sonorități, au făcut arta pianistică mai complexă, conferindu-i un aspect mai științific, care să completeze pe cel artistic. În îndrumările sale, F.Liszt respecta întotdeauna un principiu extrem de important: necesitatea de a grada dificultățile pianistice în procesul de însușire a acestei arte. Răbdarea trebuia să fie una din calitățile pedagogului și totodată ale elevului, „Fiți răbdători, spunea el; și natura lucrează încet; imitați-o”. Sau, cu altă ocazie: „Puneți piciorul liniștit pe fiecare treaptă ca să ajungeți în mod sigur până la culme; dacă veți merge prea repede veți strica totul”.¹⁰

FREDERIC CHOPIN (1810-1843). Având un suflet sensibil și nobil, Frederic Chopin a fost un artist romantic tipic; compozițiile sale cu o tonalitate personală au avut un efect determinant aproape o jumătate de secol asupra stilului interpretativ al concertelor de pian, acestea fiind preferate și azi în programele de concerte.

Când auzim de F.Chopin, de regulă, îl asociăm cu un singur instrument muzical: pianul. Cu toate că niciodată nu i-a plăcut să dea concerte, apărând doar de 30 de ori în fața publicului, ca pianist era mai bun decât mulți virtuozii ai secolului al XIX-lea. A contribuit foarte mult la schimbarea muzicii pentru pian. Prietenul sau Robert Schumann caracteriza compozițiile cu un stil novator al lui Chopin drept ”lovituri de tun ascunse într-un buchet de flori”.

În contrast cu pianistica lui F.Liszt, cea a lui Frederic Chopin are o factură intimă, pur pianistică. Gândirea sa muzicală a investigat acele sonorități pianistice legate de intimitatea muzicianului romantic față de instrumentul căruia i se adresează. Cantabilitatea ce caracterizează stilul compozițiilor sale se datorează, desigur, melosului italian, dar seva melodiilor sale se trage în exclusivitate din folclorul național polonez. Din dorința intensificării liniei melodice, Chopin introduce dublarea acestora prin sexte sau terțe, subordonarea ornamentelor unui sens precis melodic, întărirea melodiei de bază cu o altă nu pe baze severe contrapunctice, ci printr-un polimelodism liber de o nobilă inspirație. Lista elementelor noi aduse de compozițiile sale în pianistică s-ar putea prelungi la nesfârșit, esențial și de reținut este însă că Chopin ca și Liszt a îndreptat pianistica romantică spre culmile cele mai înalte, și că lor le datorăm, în mare parte,

¹⁰ Ibidem

existența muzicii moderne pentru pian care pornește tocmai de la premisele unei literaturi care a dezvoltat la maxim posibilitățile instrumentului.

F.Chopin s-a manifestat nu numai ca pianist fidel, dar și ca pedagog de valoare. Unele încercări de teoretizare a activității sale pedagogice, Chopin le-a expus în opera s-a metodică „La methode des methodes”. Cu toate că „Metoda” are un caracter schițat, în ciornă, are o valoare mare în formarea viziunii integrale asupra stilului de interpretare și metodelor de predare a lui F.Chopin. Reieșind din ideile expuse, cunoaștem că Chopin concepea arta muzicală și interpretarea ca o posibilitate de expunere și redare a sentimentelor și gândurilor interioare prin intermediul sunetelor. Chopin cerea de la elevi să pătrundă profund în esența muzicii, și nici într-un caz să nu copieze maniera de interpretare a altor pianiști. F.Chopin solicita de la elevii săi nu numai capacități cognitive ci și imaginație creatoare, nu numai gândire, dar și simțire plină de spirit care va ușura sesizarea ideii intime, ascunse a creației muzicale. În această ordine de idei F.Chopin spunea că „nu există muzică fără idee ascunsă, latentă.” „Il n’est pas de vraie musique sans arriere-pensée”. După părerea lui F.Chopin lipsa emoțiilor și trăirilor interioare în timpul exersării, foarte negativ se reflectă asupra creării imaginii artistice și, prin urmare, asupra interpretării finale. În cazurile când elevii interpretau mecanic, fără atitudine creativă, Chopin spunea cu disperare „Încercați totuși să depuneți sufletul în executarea voastră ”

Lucrul asupra ritmului să considera la F.Chopin foarte important și dificil. În deosebi multă atenție se acordă problemei interpretării în tempo rubato. Toți elevii afirmau, că *tempo rubato* la Chopin însemna următorul: mâna stângă se manifestă ca un dirijor, mâna dreaptă – artist creator, care cântă liber. Viziunea lui Chopin în privința tempoului rubato este anterior expusă foarte artistic de F.Liszt. Chopin spunea că este inutil să copiezi acest procedeu interpretativ, care necesită o simțire de la sine, și care rezultă din înțelegerea și simțirea frazei, a propoziției muzicale.

Una din condiții prealabile a interpretării fidele, după părerea lui Chopin, este intonarea corectă a muzicii. K.Miculi mărturisește că „În interpretarea lui Chopin fraza muzicală suna atât de frumos, și cu atâta claritate, încât fiecare sunet devenea silabă, fiecare tact – cuvânt, fiecare frază – idee.” Chopin tindea spre o interpretare cantabilă, melodică și solicita de la elevi libertate și dezinvoltură în mișcări. Interpretarea la pian era asemuită cu intonarea vocii. Vocea, după părerea lui Chopin, este cel mai fin „instrument”, capabil să redă gândurile și sentimentele umane. Reieșind din aceste afirmații, F.Chopin deseori compara mâna pianistului cu respirația la cântăreț. Prin ridicarea poigneului la timpurile slabe a

metrului se efectua respirația pianistică. Chopin insista să nu să se „respire” foarte des, deoarece se întrerupe logica frazei. Este semnificativ, că în arta pianistică a lui Chopin se întâlnesc foarte multe indicații/procedee împrumutate din practica vocală, (*mezza voce*, *sotto voce* numai începând de la Chopin primesc o largă răspândire în practica pianistică; *spinato* – procedeu vocal special, cu ajutorul căruia se atinge un legato perfect, o uniformitate între sunete). Prin marea sa dorință de a aplica procedeele vocale în interpretarea pianistică, Chopin lansează așa-numitul **„bel canto”** a pianului. Reieșind din toate cerințele înaintate față de sunet și articulație se cristalizează principiile fundamentale de digitație a lui Chopin. Georges Matias (unul din apropiații și elevii preferați de Chopin) a lăsat unele indicații cu privire la digitație, căreia Chopin îi acorda o atenție deosebită. Regula sa în acest domeniu este una doar din câteva reguli generale din domeniul digitației care nu suferă nici un fel de critică: digitația trebuie menținută cu orice preț în forma în care a fost stabilizată inițial. Îl preocupa mult caracterul și psihologia fiecărui deget: le ierarhiza după posibilitățile lor dinamice. Astfel, Chopin introduce principiul novator de aplicatură care oferă posibilitatea utilizării naturale a degetelor, fără încordare și forțare a aparatului pianistic. De asemenea Chopin acceptă folosirea degetelor 1 și 5 pe taste negre. Faptul acesta a însemnat o revoluție în arta pianistică. Legea fundamentală se reduce la următoarele: atacul tehnic rezultă din ideea artistică a muzicii și din posibilitățile fizice a fiecărui deget în parte. Chopin nu urmărea, printr-o digitație miticulos notată în multe lucrări, să obțină cea mai ușoară formulă pentru mîna pianistului, ci tindea să realizeze cel mai adecvat sens artistic.

F.Chopin introduce procedee novatoare și în problema pedalizării cum ar fi, de exemplu, folosirea pedalei de prelungire a sunetului, care are ca scop realizarea unui surplus de sonoritate față de cel realizat manual. Până la Liszt și Chopin se pedaliza doar ceea ce era posibil de ținut cu degete, ideea novatoare constă în prelungirea unui sunet scurt concomitent cu emiterea altor sunete în alte registre al pianului, contribuind, astfel, la mărirea paletelor timbrale a pianului. Chopin foarte bine cunoștea posibilitățile slabe a degetelor și permanent apela la alte procedee care vor servi idealul artistic. Drept procedeu novator de pedalizare, se consideră introducerea pedalei mixte, în scopul creării unor efecte sonore speciale. Se obișnuiește folosirea simultană a ambelor pedale. Lucrul asupra pedalei se efectua sub genericul „de la idealul sonor la principiile pedalizării”.

Analizând principiile tehnicii a lui Chopin, se evidențiază ideea de bază a stilului de interpretare și predare: toate procedeele tehnice serveau nu drept scop în sine, ci mijloc, pentru realizarea ideii artistice ale muzicii.

F.Chopin privea problema pregătirii tehnice prealabile foarte drastic: înainte de a încredința mâinilor „mărturisirea poetică a ideii muzicale” se recomanda de a dobândi suplețe, elasticitate, și dezinvoltură în degete, brațe și corp. Cu acest scop la primele lecții Chopin recomanda așezarea liberă pe 5 clape (două albe și trei negre) –E – Fis – Gis – Ais –H – considerând această poziție drept punct inițial în dezvoltarea tehnicii. Construcția pianului, care a fost mult admirată de Chopin, oferă posibilitatea interpretării naturale, atunci când este folosită digitația propusă de Chopin, astfel degetele lungi 2,3,4, se aranjează pe clape negre mai mult îndepărtate, iar degetele scurte 1 și 5 pe clape albe așezate mai aproape. Studiul gamelor se efectua, reieșind din acest principiu. Spre studiul inițial se recomanda gama H-dur, apoi gamele Fis-dur, Des-dur, considerate mai convenabile pentru construcția naturală a mâinii. Gama C-dur se studia în ultima etapă, deoarece este considerată ușoară pentru intonare, dar foarte incomodă pentru degete în studiul pianistic.

Referindu-ne la problema interpretării ornamentelor, este lesne de menționat că Chopin utiliza ornamentarea clasică care se trage de la J.S.Bach, și nu se interpretează anticipat ca, de exemplu, la L.v.Beethoven, dar primul sunet din ornament începe cu timpul tare concomitent cu nota din bas.

Repertoriul, folosit de Chopin în studiul cu elevii, se caracteriza printr-o vastitate și multilateralitate, incluzând aproape toate lucrările compozitorilor cunoscuți. F.Chopin considera, că trei ore de studiu zilnic sunt suficiente pentru orice elev. O mare amploare în practica sa pedagogică le-au primit creațiile lui I.S.Bach – suitele, partitele, toccatele, preludiile și fugile. Chopin menționa că studiul acestor creații este „calea cea mai eficientă în dezvoltarea muzicianului”. Avea o deosebită apreciere pentru preludiile și exercițiile de M.Clementi, iar în ordine progresivă dădea mai întâi studii de Cramer, *Gradus ad Parnassum* de Clementi și studii de Moscheles. Cu o cochetare deosebită recomanda nocturnele de Field, iar studiile sale nu făceau, în genera, l obiectul unor includeri în repertoriul elevilor. Alături de Bach, Chopin foarte mult prefera creația lui Mozart, Beethoven, Clementi, Gummel, Schubert, Weber, Scarlatti. Chopin era extrem de exigent pentru detaliile tehnice de execuție și cerea în studiul lucrărilor ca elevul să utilizeze toate posibilitățile de atac și să încerce să scoată toată seria de timbre posibile, lucrând la aceeași bucată: repede. rar,

forte, piano, staccato, legato, până când asemenea diferențieri se traduceau și sonor printr-o întreagă gamă de nuanțe din ce în ce mai rafinate. În privința cantității și calității exersării vom menționa, că Chopin mereu spunea: „exersați mai puțin, dar mai eficient”, fapt ce vorbea despre raționalizarea procesului de studiu, găsirea procedeelelor utile, convenabile. Chopin solicita de la elevii capacități intelectuale înalte, spirit de observație, auz muzical rafinat. Indicațiile metodice și interpretative a lui Chopin nu aveau caracter pedantic, dogmatic sau autoritar, el dezvoltă la elevi gândirea artistică, individuală, originală, cultivând în ei trăsături de personalitate creativă.

DINU LIPATTI (1917 -1950) D.Lipatti a fost – ceea ce se poate numi – un muzician complet, rod al unei educații muzicale complete, al unui talent muzical de largă orientare. Îi era străină specializarea îngustă, așa cum acest lucru îi era străin, spre exemplu, lui J.S.Bach sau lui G.Haendel, lui G.Mahler sau lui R.Strauss, lui G.Enescu. La sfârșitul anilor 30, în anii 40 al sec.XX-lea, a fost considerat drept unul dintre muzicienii pianiști de autentică personalitate, situat în galeria celor mari, alături de Fischer și Backhaus, de Gieseking sau de Rubinstein, de Horowitz... Unii dintre ei au aparținut epocii în care au activat și au ramas în epocă. Alții, printre care și Dinu Lipatti, au depășit-o. Prin revelarea adevărilor celor autentice, deloc închipuite conjunctural, adevăruri deduse dintre semnele partiturii prin firescul, prin eficiența artistică pianistică a comunicării acestora. Discreția și delicatețea, eleganță sobră, distincția spirituală, se constituie în laturi ale personalității artistului, aspecte pe care le regăsești în cântul său, pe care le regăsești inclusiv în opera sa componistică.

În muzică Dinu Lipatti s-a considerat a fi finul spiritual al lui George Enescu. La București a lucrat cu renumitul pedagog al pianului care a fost Florica Muzicescu. A fost coleg cu Maria Fotino și Corneliu Gheorghiu. Ulterior, la Paris, s-a perfecționat cu celebra profesoară Nadia Boulanger, cu Alfred Cortot, cu Igor Stravinski. Maturitatea artistică o atinge în ultimul deceniu de viață atât în domeniul pianisticii cât și în cel al compoziției.

D.Lipatti nu a intenționat să fie „pedagog”. El credea în stimularea și dezvoltarea înțelegerii marilor opere ale literaturii pianului și în muzicalitatea acelor care veneau la el pentru îndrumare, ajutându-i să-și atingă idealurile. Pentru aceasta a intenționat să scrie „Studiu asupra interpretării” în colaborare cu Nadia Boulanger. Din păcate proiectul nu s-a concretizat, dar a rămas „Credo-ul artist” al lui D.Lipatti, formulat într-o scrisoare către un tânăr pianist care îi ceruse sfatul asupra modului de lucru

și al principiilor pe care să se le urmeze. Iată câteva fragmente care rezumă filosofia și atitudinea sa față de activitatea de profesor: „Ce să-ți spun despre interpretare? Aș putea să repet, poate nu în modul perfect, metoda care ne călăuzește pe noi, în etape, până la ADEVĂR.

Mai întâi, trebuie să se descopere întregul conținut emoțional al operei cântând-o foarte mult, în diferite feluri, de a începe să o cânti „tehnic”. Când spun să o cânti mult mă gândesc **la o interpretare „mentală”** așa cum ar fi cântată bucata respectivă de cei mai perfecți interpreți. După ce ne-am fixat în minte impresia frumuseții perfecte dată de interpretarea mentală – o repetare interpretării în tăcerea nopții – putem trece la interpretarea tehnică disecând fiecare dificultate într-o mie de mici unități pentru a elimina fiecare obstacol fizic și tehnic. Acest proces de disecare nu trebuie să implice întreaga operă cântată de la început până la sfârșit, ci fiecare detaliu considerat separat. Studiu trebuie făcut cu mintea limpede, fiind conștient de faptul că este necesar să pui suflet în interpretare.

Ajungem în sfârșit, la ultima faza când opera trebuie interpretată în întregime tehnic, trebuie construită arhitectural pentru a o judeca în perspectivă. Persoana cu mintea limpede care a dirijat activitatea practică participă la această interpretare împreună cu artistul, plin de emoție, spirit, de viață și căldură. Artistul este acela care a recreat în minte și care a descoperit o nouă și mare putere de expresie. Iertați-mă că mă exprim prost în legătură cu ceva atât de solemn.”¹¹

Metoda de predare a lui D.Lipatti avea aceeași maturitate extraordinară, ca tot ceea ce a făcut, întotdeauna dând maximum posibil. Când și-a luat în primire postul de profesor de pian era nervos și se considera nepregătit pentru o astfel de misiune. Dar înclinația sa completă pentru muzică și dorința de a-i ajuta pe tinerii muzicieni i-au risipit nervozitatea. Era foarte exigent, așteptându-se la același devotament și implicare completă din partea studenților săi. În același timp, simțea o mare responsabilitate față de ei și nu-i plăcea să piardă lecții din cauza angajamentelor care îl rețineau mai multe săptămâni câteodată. Totuși, fiecare lecție aducea noi revelații asupra unei probleme tehnice deoarece totul se clarifica de îndată ce el le ilustra în felul său inimitabil.

Lucrând cu Dinu Lipatti era o problemă de „conștiință muzicală”, cum o numea el, o căutare a „adevărului”. Ne-a instilat importanța de a decide chiar din prima etapă a studiului unei opere cum trebuie să sune opera

¹¹ Carmen Păsculescu-Florian. Dinu Liatti., București, 1989

respectivă, și să avem o viziune a operei ca întreg. Atunci și numai atunci studenții săi erau încurajați să o cânte, iar aceasta trebuia făcut cu grijă maximă astfel încât fiecare frază să devină o parte integrantă a operei. „Dacă auzi în imaginație cum trebuie să sune fiecare frază, ți-ai creat deja în minte mișcările fizice care vor exprima acele sunete” spunea Lipatti deseori. Într-adevăr, D.Lipatti poseda unul dintre acele mijloace perfecte de a exprima intențiile muzicale la o desăvârșită tehnică a pianului.

Când D.Lipatti a fost întrebat cum trebuie abordate celebrele studii ale lui F.Chopin, el a zâmbit și a spus că le-a exersat cel puțin șase luni în fiecare dimineață, încet, cu fiecare mână separat, ascultând cu atenție fiecare sunet, studiind fiecare mișcare a brațelor, a mâinilor, a degetelor și chiar a trupului pentru a fi sigur că acestea reflectă exact ideile sale muzicale. Numai atunci a îndrăznit să-l cânte în public. Trebuie de adăugat că Lipatti uneori socotea că în loc să explice „cum să exersezi” un anumit pasaj, ar fi mai bine să-l illustrezi. Studentul putea să învețe mai mult urmărind acea coordonare extraordinară dintre muzică, așa cum o concepea el, și mișcările necesare pentru a o exprima. Lui Lipatti îi plăcea să spună celebra fabulă a furnicii și centipedului, când unul dintre studenți puneă prea multe întrebări: „Furnica l-a privit zile în șir pe centiped cum mergea, cum își mișca picioarele cu eleganță și coordonare perfectă până când, într-o zi, cu teamă și admirație, și-a luat inima în dinți și l-a întrebat”: „Domnule Centiped, cum poți să-ți miști picioarele atât de frumos, cum poți să mergi atât de simplu și elegant?” „Nu știu”, i-a răspuns centipedul „merg pur și simplu”, „cu siguranță că știi exact ce ai de făcut în fiecare moment, altfel nu te-ai putea mișca într-o ordine atât de perfectă”. Flatat de această remarcă, centipedul a propus să se gândească și să-i explice furnicii în ziua următoare. Furnica a venit foarte emoționată de dimineață și a așteptat, dar centipedul nu a apărut. Îngrijorată, s-a dus să-l caute în pădure și după un timp l-a găsit zăcând epuizat la rădăcina unui copac. „M-am străduit atât de mult să-mi dau seama cum merg, m-am încurcat din ce în ce mai mult și iată-mă ...nu știu ce să fac, nu mai pot să merg”.

Lipatti credea, ca și centipedul, că pianistul trebuie să aibă o coordonare naturală, să se miște liber, fără să se analizeze prea mult. El credea în studiul analitic detaliat al mișcării pe care o făcea, dar insistă asupra faptului că trebuie să existe o fuziune totală între gândirea muzicală – structura armonică și ritmică, liniile melodice, emoția și realizarea pianistică. Mai presus de orice interpretul trebuie să posede spontaneitate în interpretare.

Înainte de interpretare publică D:Lipatti dădea următorul sfat: „acum, după ce ai muncit bine și ți-ai studiat programul în cele mai mici amănunte și când știi cum ți-ar place să fie interpretat, execută-l așa cum simți. Gândește numai la muzică nu și la ceea ce ți-am spus să faci sau cum aş vrea eu să interpretezi”.

Lecțiile lui Lipatti se desfășurau ca un Curs special, cu toți studenții prezenți, deoarece el susținea că era foarte important pentru studenți să se asculte unul pe altul. În felul acesta studenții se învățau să asculte cu atenție propria lor interpretare. Nu toți studenții săi erau foarte talentați, dar el lucra cu fiecare cu aceeași seriozitate și interes, indiferent de problemele pe care le întâmpina. Dacă tehnica digitală nu era adecvată, el nu recomanda studii pentru agilitatea degetelor, ci insista ca studentul să exerseze mișcarea lentă a sonatelor, nocturnelor și altor piese care cer un ton cantabil și o linie legato.

Desigur toate problemele tehnice erau studiate în detaliu, prin muzică. În cazul unui student, care era nerăbdător să cânte cu exuberanță și temperament unui tânăr pianist, D.Lipatti cu mare răbdare arăta cum să folosească greutatea brațelor, să-și dezvolte tehnica digitală pentru a avea „*degete de fier în mănuși de catifea*”. D.Lipatti tindea spre unitatea dintre intențiile muzicale și gesturile fizice.

Lipatti profesorul să străduia să transmită tot ce știa și credea. El susținea că partitura muzicală trebuie să fie „biblia pianistului”, dar care partitură? Deseori spunea „Urtext?” (textul original). Da, este foarte important. Dar *Urspirit* (Spiritul original) este mai important pentru o interpretare corectă.

§2 Pedagogi pianiști ruși și aportul lor în dezvoltarea metodicii pianului

FELIX BLUMENFELD. Un interes deosebit prezintă ideile pedagogice ale lui F.Blumenfeld renumit compozitor și profesor. Referindu-se la arta interpretativă, F.Blumenfeld evidențiază un principiu de bază, esența căruia este de a „face muzica accesibilă, clară maselor largi de ascultători”¹². Realizarea acestui principiu va deveni real în cazul când interpretul însăși va înțelege conținutul muzicii interpretate. Astfel, F.Blumenfeld mai întâi de toate, pledează pentru activizarea până la maximum al auzului intonațional al elevului. În metoda sa F.Blumenfeld

¹² Николаев, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*, Москва, Музыка, 1980

acorda o deosebită atenție dezvoltării auzului. Fără apelare la auz el nu putea și nici nu dorea să învețe pe elevii săi arta interpretativă. Dificultățile tehnice se rezolvau în bază a două concepte: 1) prezența libertății musculare, fizice; 2) educarea imaginației creative, flexibile.

De problemele tehnice de interpretare erau strâns legate și problemele digitației. Digitația cea mai reușită, după părerea lui F.Blumenfeld, este ceea ce ajută pianistului la realizarea cerințelor artistice și, de asemenea, contribuie la comoditatea mișcărilor.

LEONID NICOLAEV a fost un profesor care nu numai demonstra detaliat ce și cum să cere de interpretat, dar argumenta și explica minuțios de ce anume și în așa mod se cere de interpretat. Deslușind conținutul operei muzicale, L.Nicolaev nu apela la folosirea imaginilor poetico-literare, solicitând de la elevii săi înțelegerea structurii formale a piesei, planului tonal, conținutului armonic, polifonic ș.a.m.d., deducând, în urma unei asemenea analize, frazarea, nuanțele dinamice și, în general, totul ce se referă la interpretarea fidelă a piesei. Referitor la perfecționarea însușirilor tehnice, L.Nicolaev recomanda interpretarea gamelor, arpeggiilor, fiind conștient că la baza acestor exerciții stau elementele esențiale ale tuturor formulelor tehnice pianistice. L.Nicolaev considera că mâinile pianistului trebuie să fie „aranjate” de profesor ca și vocea cântărețului. La rând cu acestea, un loc aparte în lecțiile lui L.Nicolaev îl ocupa lucrul asupra emiterii sunetului, fiind destul de variat prin finețe și logică, frumusețe și expresivitate, ceea ce-l determina pe L.Nicolaev ca fiind un pianist desăvârșit.

CONSTANTIN IGUMNOV. În formarea și dezvoltarea pianisticii ruse o importanță colosală a avut-o activitatea interpretativă și pedagogică a lui K.Igumnov. Intențiile sale pedagogice sa-u răspândit, în primul rând, asupra textului muzical. El considera că interpretul, fiind intermediar între compozitor și ascultător, trebuie în mod creativ să realizeze textul muzical, dându-i o nouă viață sonoră. „Dificultatea principală, – evidenția Igumnov, – constă nu atât în îndeplinirea tuturor indicațiilor (*f*, *P*, *crescendo*, *diminuendo* etc.), cât în îndeplinirea lor proporțională, corespunzătoare conținutului și spiritului artistic”¹³. Considerând arta muzicală drept limbaj viu, specific, purtător de gânduri și idei umane profunde, K.Igumnov acordă o atenție deosebită lucrului asupra intonației muzicale. Igumnov vorbește despre „respirații melodice largi”, adică a integrării motivelor și frazelor. „Respectarea ligilor nu trebuie să ducă la întreruperea respirației”

¹³ Мильштейн, Я., *К.Н. Игумнов*. Москва, Музыка, 1975

¹⁴, astfel menționînd, că ridicarea mâinii nu este obligatorie la finisarea fiecărei ligi. Din toate acestea derivă teoria „gîndirii orizontale” utilizată pe larg de către K.Igumnov în activitatea s-a pedagogică. Igumnov nu accepta descifrarea piesei muzicale pur formal – sec și mecanic: chiar de la bun început tindea spre simțirea și înțelegerea imaginii artistice și a conținutului estetic. Procesul de lucru era perceput de către K.Igumnov mai întîi de toate, ca fiind proces muzical, renunțând la învățarea mecanică. Întîlnind dificultăți de deferit gen, Igumnov recomanda o analiză riguroasă a textului: stabilirea digitației corecte, găsirea mișcărilor fizice adecvate, comode. Ideile și principiile pianistice a lui Igumnov au influențat dezvoltarea școlii pianistice din Rusia. Printre elevii săi se numără: L.Oborin, Ia.Flier, Ia.Milshtein.

ALEXANDR GOLDENVEISER Un rol deosebit în dezvoltarea școlii pianistice ruse i se atribuie colegului lui K.Igumnov – A.Goldenveiser. Activitatea lui A.Goldenveiser ne uimește prin multilateralitatea sa (pianist-solo, ansamblist, profesor, redactor). Redacțiile lui A.Goldenveiser sunt rezultatul cercetării îndelungate a manuscriselor, purificării textelor de diverse falsificări și tălmăcirii incorecte, studierii profunde a stilului și elementelor de expresivitate specifice fiecărui compozitor. Trăsăturile specifice ale pedagogiei lui A. Goldenveiser rezultă din însuși înțelegerea obiectivelor generale a profesorului de muzică. În această ordine de idei A.Goldenveiser spunea: „Problema esențială a profesorului constă în educarea muzicianului, dar nu a pianistului, și, în același timp, profesorul trebuie să dea elevului ceea ce noi numim „școală”, adică să-i punem la dispoziție principiile tehnice de bază..., de a-l învăța să muncească, să se asculte pe sine și – ce e cel mai important și dificil – dezvoltîndu-i principiile generale de bază al elevului totodată să nu stopăm dezvoltarea de la sine a individualității...”¹⁵ „Muzicianul-interpret, spunea A.Goldenveiser, - trebuie să tindă să fie la același nivel spiritual-cultural identic cu cel al autorului. Numai în această condiție este posibilă o interpretare artistică.”¹⁵ Goldenveiser spunea că îndeplinind indicațiile autorului și redînd cu fidelitate textul muzical, interpretul își manifestă individualitatea creativă prin modul de exprimare a intonației muzicale și nuanțelor ritmico-dinamice, contribuind astfel la prosperarea discursului muzical.

Multă atenție A:Goldenveiser acorda muncii individuale al elevilor și vedea menirea profesorului în dirijarea corectă a acestui lucru.

¹⁴ Ibidem

¹⁵ *В классе Гольденвейзера*, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986

A.Goldenveiser diferență interpretarea de exersare. Exersarea trebuia efectuată minuțios și cu sârguință, divizând lucrul pe etape și detalii. Memorarea textului după A.Goldenveiser se practica nu numai cu ajutorul auzului, dar și apelând la gândirea analitică și memoria motrică. În procesul de instruire pianistică cu studenții din conservator A.Goldenveiser nu practica exerciții tehnice abstracte, tot lucrul tehnic fiind integrat în jurul sensului artistic al imaginii muzicale. Dar în lucrul cu elevii mai mici din școală sau colegiu, practica o sistemă de exerciții tehnice, game și arpegii, considerându-le necesare și utile în formarea viitorului pianist.

A.Goldenveiser nu s-a preocupat de problema poziției anumite a mâinilor elevilor săi, fapt ce a contribuit la individualizarea ținutei pianistice a fiecărui elev, reieșită din posibilitățile fizice și reprezentările artistice despre muzica interpretată.

Prin urmare, propunem unele indicații estetice, metodice și pedagogice a lui A.Goldenveiser:¹⁶

- „Instruirea pianistică nu poate fi o activitate mecanică, fiindcă muzica este strâns legată de toate trăirile sufletești ale omului, în ea să reflectă toată spiritualitatea umană.”
- „Instruirea pianistică este indisolubil legată de educație, dar a educa pe alții se poate doar în cazul autoinstruirii continuă a profesorului.”
- „Pentru un copil este firesc de a cânta cu un sunet slab, tot așa cum a vorbi cu voce de copil. Iată de ce este foarte periculos de a cultiva un sunet profund și forțat la etapa de inițiere în muzică. Aceasta va provoca o încordare și stingherire în degete și ca rezultat rigiditate și asprime în emiterea sunetului”
- „Deseori se întâmplă că auzi notele executate de un pianist, dar nu se aude „glasul” lui.
- „Slujește autorului, dar nu te uita pe sine”.

HENRI NEUHAUS Din operele scrise de H.Neuhaus cunoaștem „Despre arta pianistică” și „Meditații, amintiri, însemnări zilnice...”¹⁷. În aceste opere metodico-științifice Neuhaus nu dă exemple de procedee, metode-modele, el doar arată calea spre căutări, stabilește niște puncte de reper care vor servi interpretul în activitatea sa pianistică. În procesul de lucru cu elevii, Neuhaus îi impune să gândească, să colaboreze activ la

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Нейгауз, Г.Г. *Размышления, воспоминания, дневники, избранные статьи*, Москва, Советский композитор, 1983

rezolvarea sarcinilor de ordin artistic și tehnic. Neuhaus posedea darul de explicație artistică; prin cuvinte puține putea să-i explice elevului esența problemei ivite, să-l orienteze spre cercetări creative, fapt ce servea la mobilizarea forțelor intelectuale, artistice, spirituale ale elevului. Sarcina elevului, după cerințele lui Neuhaus, consta în concentrarea până la maximum, conștientizarea clară a scopului dat: „Cu cât este mai clar scopul, spunea H.Neuhaus, - cu atât mai clar el dictează mijloacele de realizare”.¹⁸ În lucrul cu elevii H.Neuhaus folosea diferite metode și procedee: descrieri poetice, apelări la momente din viață și natură, demonstrații fidele la pian, „dirijare” specifică în timpul interpretării elevului. H.Neuhaus în lucrul cu elevii deseori apela la metoda interpretării piesei în tempo lent. Acest procedeu considera util și folositor, fiindcă oferă posibilitatea de a asculta și a auzi cu adevărat muzica studiată, a înțelege dificultățile artistice și tehnice, a găsi mișcări fizice corecte. H.Neuhaus pleda mult pentru redarea fidelă a muzicii, respectul față de autorul și textul studiat.

TEMA V DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MUZICAL PIANISTIC ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Arta muzicală a R. Moldovei se deosebește de alte țări prin obiceiuri și tradiții vechi, ce s-au format în strânsă legătură cu alte popoare: ungare, bulgare, ucrainene și ruse. În folclorul moldovenesc este reflectat tot micro și macrocosmosul poporului, conținând în sine multiple imagini fermecătoare. Sunt cunoscute balada “Miorița”, doinele, dansurile populare, melodiile instrumentale unde se îmbină poezia fină și diversele elemente muzical-artistice. O mare popularitate au căpătat muzicienii populari – lăutarii, arta cărora fiind cântată în legende și cântece, a ajuns la un nivel înalt de interpretare. Ei, de obicei, cântau la auz, dovadă de o mare excelență, simțul ansamblului, fantezie creatoare, măiestrie de a transmite melodiile vechi, cât și de însușirea celor noi. Astfel de muzicieni ca **Barbu Lăutaru, Alexandru Lemiși, Iancu Perja, Costache Marin**, apoi **Gheorghe Murga și Teodor Moraru** au ocupat un loc de frunte în istoria culturii muzicale a Moldovei. Orchestra populară – **taraful** – a căpătat o largă răspândire, devenind participantă activă și permanentă ale diferitor evenimente.

Dezvoltarea învățământului muzical în Moldova se remarcă prin deschiderea, pe lângă școlile generale, a instituțiilor de învățământ muzical.

¹⁸ Нейгауз, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988,

Mai târziu apar școli de muzică, manuale etc. În acest timp sunt valorificate lucrările metodice la pian de A.Villuan, A.Kenzelt, A.Buhovțev, M. Kurbatov. Un mare rol iluminist și educativ le revine muzicienilor care concertau în diferite regiuni. Datorită lor populația autohtonă face cunoștință cu arta muzicală mondială. Inițial, astfel de concerte constituiau o raritate, fiind prezentate numai de muzicieni din Odessa, Kiev, dar din anii 60 a sec. al XIX-lea în Chișinău prezintă concerte **A.Rubinstein, A.Ziloti, A.Esipova, S.Rahmaninov, F.Liszt**. Măiestria interpretativă a renumiților pianiști, spiritul interpretării, sonoritatea perfectă, expresivitatea și fidelitatea marilor artiști – toate acestea au contribuit la dezvoltarea muzicală a poporului moldovean. Muzica începe a fi studiată în colegii. În calitate de profesori fiind invitați muzicieni din alte țări: Anastasia și Ecaterina Revzo, Iohann Geelvih, T.Fouri, E.Samarino ș.a..

Dorința de a căpăta studii muzicale superioare, impunea tinerii talentați din Moldova să-și continue studiile la St.Petersburg, Moscova, Kiev, Odessa, devenind după absolvire pedagogi–muzicieni profesionali. În anii 90 (sec. al XIX-lea) activitatea muzicienilor este pătrunsă de tendințe progresiste. Se răspândește pe larg cultura muzicală. Se deschid instituții de învățământ muzical, se pregătesc intens cadre didactice la nivel profesional înalt.

Unul din primii reprezentanți al culturii muzicale moldovenești – **Vasile Gutor** (1864-1947), născut la Chișinău, a primit studii muzicale la Conservatorul din St.Petersburg, pe care la absolvit în 1890. Își continue studiile la conservatorul din Berlin, unde studiază pedagogia muzicală, istoria muzicală, metodică predării pianului, dirijarea corală și orchestrală. Din 1893-1907 viața profesorului este legată de orașul Chișinău. Aici în 1893 V.Gutor deschide prima școală de muzică din Basarabia, iar mai târziu, în 1900, și cea de a doua școală. Participă și la deschiderea primei școli medii de muzică .

Astfel, copiii din Moldova au avut posibilitatea de a se dezvolta muzical, de a lua cunoștință de muzică clasică și cea națională. În continuare apar mai multe școli de muzică, institutul de arte, conservatorul.

V.Gutor a fost unul dintre primii care a evidențiat necesitatea de a dezvolta la elevi sensibilitatea muzicală, simțul frumosului, spiritul de observație, care, după părerea lui, contribuiau la dezvoltarea activă a percepției muzicale, a imaginației și a memoriei.

V.Gutor considera, că baza dezvoltării auzului o constituie *cântul vocal*. Până în prezent cântul joacă un rol semnificativ în dezvoltarea percepției muzicale, care contribuie la dezvoltarea auzului, în cadrul căruia

se poate realiza diverse obiective. Progresivă, pentru acea perioadă se considera afirmația despre dezvoltarea percepției auditive. V.Gutor era convins că percepția vie a muzicii este cheia spre dezvoltarea artistică a omului. O mare atenție V.Gutor acorda instrumentelor netemperate și îndeosebi viorii și violoncelului, acestea contribuind la dezvoltarea auzului. Posibil că la aceasta a contribuit și marea dragoste a poporului moldovean pentru vioară. Este necesar de a accentua că în procesul instruirii V.Gutor în studiul instrumental, recomanda elevilor deferite exerciții din domeniul teoriei și armoniei: să scrie de sine stătător exerciții, să compună melodii pe cuvinte propuse de maestru și invers și a le interpreta cu vocea.

În general, principiile metodice inovatoare a lui V.Gutor aplicate în activitatea sa pedagogică fructuoasă au contribuit mult la dezvoltarea activă al învățământului muzical din R. Moldova.

O contribuție deosebită în dezvoltarea pedagogiei muzicale au adus-o și A. L. Socovnin, E. Zak, T. Voițehovskaia, V. Levinzon, E. Revzo, L. Vaverco și alți pedagogi-pianiști.

TATIANA VOIȚHOVSKAIA este cunoscută ca muzician interpret, profesor, autor al multor lucrări metodico-științifice. Principiile, metodele inovatoare, descrise în lucrările sale științifice au intrat în istoria culturii muzicale moldovenești. T.Voițehovskaia a urmat studiile sale muzicale la Conservatorul din București în clasa profesoarei Florica Muzicescu, fiica renumitului compozitor român. Apoi a lucrat în comitetul de radio din Chișinău, activând, a educat mulți ascultători prin interpretarea – solo și în ansamblu. La începutul anilor 50 a sec XX pedagogia devine activitate de bază a d-nei T. Voițehovskaia. Lecțiile ei erau pătrunse de unitatea instruirii profesionale și educarea personalității. Ea cultiva la elevi pasiunea și interesul larg față de muzică, recitind afirmările, părerile compozitorilor și interpreților referitor la arta muzical-interpretativă. În repertoriul studenților erau incluse piese de diferite epoci și stiluri. O atenție deosebită se acorda creațiilor autohtone. În lucrul asupra pieselor o mare atenție se acorda calității sunetului, frazării, dinamicii, facturii, coloritului timbral. În prima jumătate a anilor 60 sec.al XX-lea au apărut trei culegeri de piese pentru pian a compozitorilor moldoveni culese de T.Voițehovskaia. Datorită acestor culegeri, pianiștii au primit posibilitatea să se familiarizeze cu muzica pentru pian a compozitorilor moldoveni. Importanța pedagogică ale acestor culegeri este evidentă.

ALEXANDRU SOCOVNIN (absolvent al Conservatorului din Leningrad, clasa profesorului L. Nicolaev. De numele lui este legată dezvoltarea interpretării pianistice în Moldova. Profesor timp de mai mult

de 40 de ani, a activat la Conservatorul din Chișinău, educând mulți pianiști. Sarcina principală în lucrul său A.Socovnin o vedea în pregătirea unui muzician dezvoltat multilateral. Atmosfera armonioasă creată de către A.Socovnin la lecții, a contribuit la dezvoltarea fructuoasă a tuturor predispozițiilor artistice ale elevilor. Maestru putea corect să aprecieze nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale și intelectuale ale elevilor, în corespundere cu care fiecare din ei avea planul său individual de lucru, care, în mare măsură, contribuia la descoperirea capacităților individuale și creative ale elevului. O deosebită atenție A.Socovnin acorda reflectării fidele a conținutului artistic a lucrărilor studiate, pleda mult pentru expresivitatea și sinceritatea interpretării, astfel, contribuind la perceperea activă și profundă a muzicii.

Conținutul de bază al lecțiilor se reducea la lucrul asupra sunetului. Dezvoltarea laturii tehnice a pianistului se efectuează combinat/sintetic cu diverse procedee de educare auditivă. O mare atenție acorda gamelor, arpeggiilor, diferitor exerciții. Lucrul asupra studiilor se realiza prin tempouri diferite, prin ascultare și analiză concomitentă a interpretării. Principiile pedagogice ale lui A.Socovnin au devenit tradiții, binevenite în învățământul muzical din Moldova.

LUDMILA VAVERCO reprezintă școală pianistică contemporană a Moldovei. Studiile sale le-a făcut la Odessa în clasa profesorului B.Reingbald (1897-1944), care a educat mulți pianiști renumiți (M. Grinberg, E. Ghilels, V.Levinzon, și mulți alții). Din 1955 L.Vaverco activează în Moldova ca maestru de concert și profesor de pian. La baza metodicii pedagogice a Ludmillei Vaverco stau cunoștințe și deprinderi muzical-interpretative bogate, acumulate pe parcursul vieții muzical-artistice. Stilul propriu de predare s-a cristalizat, bazându-se pe metodele și principiile marilor pianiști așa ca H.Neuhaus, K.Igumnov, A.Goldenveiser; selectând și sintetizând tot ce e mai reușit și progresiv.

Metodele, gândurile și ideile, acumulate pe parcursul activității pedagogice, sunt reflectate în lucrările metodice: „*Lucrul asupra creației muzicale*”, „*Lucrul asupra polifoniei în clasa de pian în școala de muzică*”, „*Rolul dramaturgic a mijloacelor interpretative în „Nuvela” de V. Zagorskii*” etc. Pedagogia, pentru L.Vaverco nu reprezintă o dogmă, ci o artă vie, o improvizație continuă, bine gândită. O atenție mare profesoara acordă *ținutei pianistice*: pledează pentru libertate și exclude dezechilibrul. Desăvârșirea tehnicii pianistice L.Vaverco recomandă să fie petrecută numai sub *controlul auditiv*: elevului să solicite de auzi conștiincios sonoritatea reală a interpretării, dar nu cea imaginată, pentru a

se putea autoevalua la orice etapă de lucru muzical-artistic și tehnic. O atenție deosebită se acordă lucrului asupra intonației – nucleului artistic al muzicii – asociindu-l cu analiza sintactică al propoziției. Integrarea frazelor într-un context artistic, formarea viziunii generale asupra piesei muzicale constituie scopul final în lucrul asupra intonației. Paralel cu intonația mult se lucrează asupra *ritmului*, simțirii pulsației vii a muzicii. Tempourile diferite redau imagini diferite și, reieșind din aceasta, L.Vaverco recomandă de la bun început de a stabili corect tempoul lucrării. Și bineînțeles multă atenție se acordă lucrului asupra emiterii sunetului și paletelor timbrale. În indicațiile sale metodice se menționează despre necesitatea de a „cânta” la instrument, a vocaliza liniile melodice evitând lovirea mecanică a tastelor. În stabilirea paletelor timbrale a muzicii, se considera foarte important lucrul asupra pedalizării. Pedala se utiliza reieșind din conținutul artistic, din construcția armonică și stilul componistic al lucrării.

Alegerea repertoriului, concepută o strategie pedagogică, este bine realizată de L.Vaverco. Se știe că repertoriul selecționat bine contribuie la o dezvoltare treptată a tehnicii și a artistismului studentului. Profesionalismul înalt al profesoarei servește spre realizarea armonică a principiului corelării a trei componente: cerințele programei, valoarea artistică a muzicii, dorințele și posibilitățile tehnico-expressive a studentului. Înzestrată de o măiestrie înaltă, de o intuiție profesională, Vaverco întotdeauna poate corect să aprecieze nivelul de dezvoltare a studentului, în conformitate cu care și se alege repertoriul interpretativ. Apelarea în timpul lecțiilor de pian la imagini vizuale, analogii din viață și la exemple din alte arte, după conceperea sa pedagogică, favorizează procesul de instruire pianistică. Îmbogățirea și lărgirea cunoștințelor despre muzică și interpretare, literatură și artă plastică, estetică și filosofie, contribuie la formarea viziunii individuale și originale a studentului care în ultima instanță constituie scopul pedagogic primordial al profesoarei L. Vaverco. Educarea muzical-pianistică a multor generații de pianiști este cu succes realizată pe parcursul a multor ani, servind la dezvoltarea învățământului muzical-pianistic din Moldova.



Surse metodice recomandate pentru studiu la Capitolul I

1. Алексеев, А., *История фортепианного искусства*. Москва, Музыка, 1987
2. Balan, Th., *Liszt*, Editura muzicală, București, 1963
3. Balan, Th., *Chopin*, Editura muzicală, București, 1960
4. Carmen Păsculescu–Florian, *Dinu Lipatti*, București, 1989
5. Șoarec, M., *Prietenul meu D.Lipatti*, București Ed.Muzicală, 1981.
6. Răducanu, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași, 1982
7. Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966
8. Баренбойм, Л., *За полвека. Очерки, статьи, материалы*. Москва, Совет. Композитор, 1989
9. *В классе Гольденвейзера*, Сост. Д. Благой, Москва, Музыка, 1986
10. Кременштейн, Б., *Педагогика Г.Г.Нейгауза*, Москва, 1984
11. Мартинсен, К., *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*, Москва, Музыка, 1966
12. Мильштейн, Я., *Очерки о Шопене*, Москва, 1987
13. Мильштейн, Я., *К.Н. Игумнов*, Москва, 1975
14. Николаев, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики*, Москва, 1980
15. Пожар, С.К., *К таинствам пианизма*, Кишинёв, 1999

CAPITOLUL II ABORDAREA METODICĂ A PROBLEMELOR PIANISTICE

TEMA I FORMAREA DEPRINDERILOR DE POSEDARE A PIANULUI

*„Idealul sonor determină
configurația gestului instrumental”*

M.D. Răducanu

Deprinderile sunt moduri de acțiune care au devenit, prin exerciții, componente automatizate ale activității. O deprindere poate fi predominant intelectuală, motorie sau senzorială, însă ea implică la necesitate toate aceste elemente. În ceea ce privește formarea deprinderilor instrumentale este necesar ca profesorul de pian să țină cont de câteva condiții esențiale care trebuiesc neapărat respectate. În primul rând, elevul trebuie să știe clar din start ce are de făcut, ce scop are de atins. Ezităările și cercetările sale nu vor însemna astfel corectări ale modelului auditiv, ci ale propriei acțiuni după modelul propriu. Dacă elevul nu se străduie să-și precizeze cu claritate idealul sonor spre care tinde, în timpul procesului de studiere el riscă să însușească mișcările greșite, inutile, pentru înlăturarea cărora va avea mai mult de înfruntat decât pentru învățarea unor mișcări sau procedee noi. De aceea, profesorul trebuie să cunoască care sunt fazele prin care trec deprinderile în formare.

1. Faza iradiației. În această fază excitația iradiază larg pe scoarța cerebrală. Ea este caracteristică prin imprecizie și prin existența unor mișcări inutile. Elevul greșește deseori și depune mai multă energie decât este necesar pentru obținerea unui anumit efort sonor.

2. Faza inhibiției. În această fază excitația la nivelul scoarței cerebrale se restrânge treptat datorită procesului repetării conștiente, care are ca rezultat, pe plan instrumental eliminarea efortului suplimentar și a mișcărilor nefolositoare, desfășurarea cursivă, fără greșeli, organizată, a stereotipului în formare.

3. Faza stereotipului stabil este atinsă în cazul când instrumentistul realizează randamentul calitativ maxim cu un minim efort. Totodată se dobândește o dezinvoltură superioară care permite interpretului să se concentreze plenar asupra efectului sonor, nu mai fiind stingherit de mijloacele realizării lui.

În cursul formării deprinderilor este necesară o urmărire consecventă a **preciziei** și **corectitudinii** a materialului repetat și este datorită faptului că pe parcurs apare un proces de organizare și de sistematizare a mișcărilor.

Ele își pierd independența și devin verigi ale unei acțiuni mai complexe. În faza inițială fiecare mișcare este declanșată ca un excitant deosebit și reprezintă un reflex condiționat distinct. Șirul de mișcări, repetat mereu în aceeași ordine, e condiționat de următorul fenomen: fiecare verigă a acțiunii, odată realizată, devine excitantă pentru declanșarea verigii următoare. Mai explicit, fiecare sunet executat reprezintă excitantul care declanșează mișcarea următoare a elevului. Este lesne de înțeles acum care este cauza principală a formării greșitelor deprinderi la elevi. În primul rând, neclaritatea modelului și, în al doilea rând, imprecizia și dezordinea repetițiilor. În ceea ce privește structura acestora, elevul trebuie să respecte câteva cerințe importante:

- Studiul foarte variat; *rare – repede, separat – împreună, pe fragmente și global, expresiv și arid*. Acest procedeu este menit să faciliteze procesele de analiză și sinteză, deci activitatea de sistematizare a scoarței cerebrale.
- Stabilirea intervalului optim de timp între repetiții. Acesta nu va trebui să fie nici prea mare, nici prea mic. El trebuie, în general, să crească pe măsură ce se formează o deprindere.
- Dozarea justă a volumului materialului studiat în concordanță cu capacitatea de lucru a elevului, având în vedere că supraîncărcarea favorizează interferențele.
- Atitudinea critică în timpul studiului determinată de aprecierea justă și rapidă a rezultatelor acestuia.

§1 Aspecte anatomo – fiziologice a interpretării la pian

Aspectul anatomo – fiziologic a interpretării presupune mai multe momente tehnice cum ar fi: *poziția corectă a interpretului la pian (ținuta corpului și a mâinilor), poziția pe scaun, cunoașterea diferitelor modalități de atac și diverse tehnici pianistice*. Baza tehnicii pianistice o constituie contactul cu claviatura, adică senzația libertății mâinii. Contactul cu claviatura se schimbă în dependență de caracterul muzicii, tempo, dinamică, factură. În piesele cu caracter lent, cantabil el va fi într-un fel, în pasagii de game – altfel. Astfel, sarcinile artistice se obțin prin schimbarea greutății mâinii. În dezvoltarea tehnicii pianistice condiția primordială constă în ascultarea sunetului imitat (calitatea, profunzimea, culoarea).

Deci, tehnica pianistică este dezvoltată în dependență de conținutul artistic (imaginea muzicală) și utilizarea mișcărilor pianistice corespunzătoare.

În practica interpretării instrumentale tehnica se divizează în următoarele categorii: tehnica amplă (tehnica de brațe) și tehnica mărunță (tehnica de degete). În dependență de sarcinile artistice este posibilă includerea ambelor tipuri de tehnică.

Primul gen cu care trebuie să se familiarizeze elevul **este tehnica de brațe**, care îi pune la îndemână, încă din primele lecții, dezinvoltură pe toată claviatura, conștiința că stăpânește instrumentul. În tehnica de brațe se includ „intrările” simple de pian (un sunet), de *note duble* (sexta, octavă, etc) și *acordurile* (trison și acord complet). Primul și cel mai simplu exercițiu îl constituie intrările în claviatura pianului cu fiecare deget pe rând pe același sunet sau mergând din octavă în octavă (separat și împreună). Este destul de dificil de explicat pentru prima dată această mișcare complexă de „intrare” a brațelor în pian. Iată câteva reguli pe care începătorul trebuie să se bazeze.

- Ridicarea brațului se face încet din umăr și din cot, cu poignetul moale și relaxat;
- Înălțimea de ridicare a mâinii față de tastatură să nu depășească capacul pianului;
- Căderea se face cu viteza normală de cădere a masei mâinii fără alte impulsuri ;
- În momentul atingerii tastaturii, poignetul, până atunci absolvit de orice sarcină, rămâne fix, pentru a susține tot restul aparatului pianistic care în această clipă intră în relaxare totală;
- Încheieturile degetelor trebuie să fie fixe pentru același motiv.

Este bine ca după intrările simple în pian, să se treacă în curând la sexte și octave, care au avantajul de a mobiliza mai bine brațul în pian.

În ceea ce privește tehnica de octave, este bine ca acestea să fie lucrate la început prin trei modalități: din poignet, din cot, din umăr. Se va avea în vedere că atunci când lucrează un segment nu se impună rigiditatea celorlalte. Apoi se vor sintetiza aceste trei feluri de mișcări într-o mișcare complexă în care va predomină mereu una din ele, de la caz la caz. Același lucru, pentru tehnica acordurilor.

În ceea ce privește tehnica de degete, trebuie să clarificăm faptul că în școala pianistică contemporană nu este concepută noțiunea de tehnică de degete „în sine”. Mâna interpretului, fiind o masă destul de redusă în raport cu restul aparatului pianistic, nu poate realiza decât un sunet foarte mic și palid. Numai conlucrarea strânsă cu brațul permite mâinii realizarea tuturor problemelor tehnice la un nivel optim. Îndărătul tehnicii de degete se afla întregul aparat pianistic în formație de concentrare orizontală sau verticală, deci mâna cântă cu participarea pasivă a brațului care susține căderea fiecărui deget, constituind baza materială a forței existente în vârfuri în momentul atacului. Fiecare deget se sprijină pe tastă după lovirea ei, cu atâta greutate cât este necesar ca tasta să fie ținută apăsată. În felul acesta, brațul intră într-o relativă relaxare imediat după atacarea tastei respective. Menținând presiunea asupra unei clape, după emiterea tonului, nu putem nicidecum influența sunetul odată produs. Acest procedeu eronat aduce cu sine crisparea întregului aparat pianistic și îngreunarea interpretării.

Independența absolută a degetelor este realizată în funcție de mobilitatea lor. Jocul unui deget capătă independență în măsura în care celelalte degete nu-i stânjenesc mișcarea. Or, în cazul imobilității celorlalte degete, prin constituția anatomică a mâinii, degetul în cauză va fi vizibil jenat în căderea sa liberă. De aceea, un deget poate acționa conform voinței noastre doar în măsura în care degetele învecinate se afla sau nu în stare de mișcare sau relaxare. Prin urmare pentru atingerea rezultatelor pedagogice dorite se recomandă ca în procesul de studiere, atenția elevilor să fie îndreptată spre asupra degetele ce se află în acțiune și nu asupra celor ce sunt în repaus (căutând cu orice preț să le țină cât mai pasive).

După cum vedem elementul care se află la baza întregului aparat pianistic este mișcarea. Imobilitatea dorită, forțată a unei părți cât de mici a aparatului pianistic, aduce după sine denaturarea calității sunetului ori lipsa de egalitate și dezinvoltură în tehnica de degete.

Despre libertatea aparatului pianistic. Poziția interpretului la pian (ținuta corpului și a mâinilor) a fost mult comentată în ultimii 200 de ani. Nu vom trata aici pe larg concluziile la care a ajuns școala pianistică contemporană referitor la această problemă; acestea sunt cunoscute în mod practic de la clasa de specialitate. Este vorba de o scurtă enumerare a principiilor anatomo-fiziologice actuale pentru ca, pe marginea lor, să putem trage concluziile pedagogice corespunzătoare.

Aparatul pianistic. Prin această expresie proprie școlii moderne, se înțelege unitatea indisolubilă a mâinii, poignetului, brațului, antebrațului, umărului și mușchilor dorsali ce acționează asupra întregului sistem. Așezarea aparatului pianistic pe tastatură nu presupune o poziție fixă, dinainte stabilită, negându-se total celelalte posibilități. Astfel, poignetul poate lua următoarele poziții în funcție de felul tehnicii și în funcție de degetele „pilon” – 1 și 5; (vezi Figura 3)

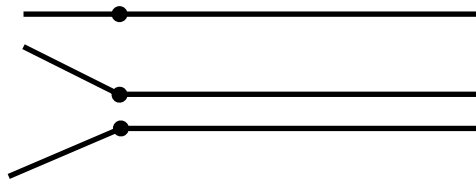


Figura 3
Pozițiile diverse a poignetului

În cursul interpretării, poignetul se găsește într-o continuă mișcare circulară luând pe rând toate aceste poziții; suplețea poignetului și a brațului, aduce după sine suplețea degetelor și frumusețea tonului. Poziția degetelor pe taste depinde direct de calitatea tonului pe care dorim să-l producem.

Poziția la instrument trebuie să fie cât mai relaxată. De obicei copiii se simt stingheriți în fața pianului care „îl stăpânește” și de aici provine o anumită încordare interioară și exterioară. Corpul elevului trebuie să fie ușor aplecat înainte pentru ca aparatul pianistic să cadă natural pe claviatură și pentru a putea transmite, la necesitate, diferită greutate de braț în vârfurile degetelor.

Ceea ce trebuie să li se explice începătorilor, în primul rând, este că calmul corpului nu trebuie confundat cu imobilitatea acestuia. Prin imobilitate interpretul își asigură o interpretare mediocră, lipsită de libertate și artistism.

În scopul realizării mobilității și libertății de o mare importanță este poziția pe scaun a interpretului. De la început elevul trebuie să știe că nu este bine să se proptească de spetează, nici măcar la studiu. Este lesne de înțeles că dacă se studiază rezemat se formează reflexul, în virtutea căruia elevul va continua și în clasă sau pe scenă atitudinea comodă din timpul studiului; în al doilea rând, orientarea naturală a greutateii aparatului pianistic (de la umăr spre claviatură) este în acest fel deformată și deviată. Încă un lucru important este proptirea picioarelor celor mici pe un scaunel special; încercați să cântați la pian nesprrijinind picioarele pe podea și veți înțelege rostul acestui procedeu atât de util.

În stabilirea poziției generale juste la pian, trebuie să se țină cont de cei trei factori:

1. Poziția pe scaun în adâncime. Poziția corectă (la jumătatea scaunului). Sprijinul îl constituie picioarele, însă bustul se află în echilibru perfect cunform centrului normal de greutate. Mișcările sunt nestingherite și lejere.
2. Înălțimea scaunului. Înălțimea scaunului se determină în funcție de înălțimea bustului elevului. Cei cu bustul lung se vor așeza mai jos, iar cei cu bustul scurt se vor așeza mai sus.
3. Depărtarea scaunului de pian se stabilește în depedență de lungimea brațelor. Cei cu brațe lungi vor sta mai departe, iar cei cu brațe scurte mai aproape.

§2 Emisia sunetului la pian (touche-ului) și activitatea auzului în procesul interpretativ

Muzica este o artă sonoră. Ea nu este redată prin imagini sau prin cuvinte, ea „vorbește” numai prin sunete. Astfel, reieșind din afirmarea că muzica este arta emiterii sonore, s-a reliefat o sarcină primordială a interpretului – lucrul minuțios asupra sunetului.

Formarea idealului sonor este desigur prima acțiune pedagogică în acțiunea de „traducere” (sau decodare) a textului. Mijloacele sunt, în primul rând, exologice și anume exemplificarea creatoare de către profesor, ceea ce simplifică cu mult conștientizarea la elev.

Bineînțeles că lucrul asupra sunetului este și trebuie să fie la fiecare pianist o preocupare continuă. Trebuie să subliniem că frumusețea sunetului muzical nu trebuie să fie un scop în sine, ci doar un simplu mijloc alături de alte numeroase elemente de expresie pentru realizarea imaginii artistice. Judicioasa elaborare a tonului este impusă de faptul că el constituie materia primă a imaginii muzicale, ceea ce aduce după sine necesitatea școlirii acestei probleme cu toată seriozitatea și în mod continuu pe tot parcursul învățământului.

Greșelile cele mai frecvente în legătura cu proasta înțelegere a rolului sunetului în interpretare sunt:

1) Subaprecierea lui, din lipsa cunoașterii caracteristicilor sale acustice. Subaprecierea calității sunetului duce la uscăciune, la lipsa de colorit în tucheu, la monotonie sonoră. Lipsa de preocupare pentru emiteria sunetelor este legată însă de o deficiență mai gravă și anume de lipsa unui auz interior de mare finețe și bine mobilizat care să țină sub controlul sever efectul acțiunii aparatului motor. Aceasta lipsă se datorește studiului insuficient în clasele primare, atunci când trebuie format gustul estetic sonor al pianistului începător.

2) Supraaprecierea calității sunetului, constituie o greșală nu mai puțin gravă decât prima. Este vorba de preocuparea pentru frumusețea sonoră în sine, de o realizare artificială (fără suport lăuntric) a unui joc de nuanțe și culori timbrale exagerat. Stăpânirea artei elaborării unei diversități de culori

pianistice nu este suficientă pentru a transmite ascultătorului mesajul artistic al compozitorului. Simpla „jonglerie” a unei palete sonore, fără participarea reală a gândirii și a afectului, adică fără o interpretare creatoare a textului, duce la formalism, superficialitate, și diletantism. Aici mai apare ceea ce am numi supracantilenizarea melodiei, interpretul crezând că astfel reușește mai bine să pătrundă în esența compoziției. Astfel de interpretări supra-șarjate efectiv, sature de travaliu artizanal, lipsite de acea simplitate firească a discursului muzical, se datoresc tot unei proaste școliri; se exagerează de la bun început importanța toucheului propriu-zis, elevul fiind mult timp preocupat la exerciții foarte amănunțite de cantilenizare minuțioasă a fiecărui detaliu în parte, omițând esențialul și anume descifrarea sensului textului studiat, urmărirea formei generale a operei, desfășurarea naturală a frazei muzicale, elaborarea atitudinii interpretative față de operă.

§3 Modalitățile de atac pianistic

Cele trei modalități principale de atac la pian sunt: **legato, non legato și staccato**. Pianul, fiind un instrument de durată naturală a sunetelor foarte scurtă, a provocat problema interpretării legato-ului care rămâne una din cele mai dificile. A cânta **legato** înseamnă a trece de la un sunet la altul, fără nici o întrerupere, atribuind liniei melodice un caracter de continuitate mai pronunțat. La instrumentele de coarde **legato** se realizează cu ușurință cu ajutorul arcusului care, la o singură mișcare, poate cuprinde nenumărate sunete legate între ele. La pian, instrument de percuție, problema legato-ului este cu mult mai complexă și implică rezolvarea a două condiții fundamentale:

1. Prelungirea valorii sunetului incipient, pentru a acoperi astfel golul ce s-ar crea între el și următorul sunet.

2. Înlăturarea efectelor sonore auxiliare ce au loc la atacul oricărui sunet (zgomote de lovire interne și externe) prin atacul de jos al tastelor (înfundarea lor), evitând căderea degetelor de la înălțime cu scopul de a micșora zgomotul de atac al sunetului care anihilează efectul de topire a unui sunet într-altul.

Problema realizării unui legato de calitate, este esențială în realizarea în optime condiții a unei cantilene din punct de vedere tehnic. Legato-ul trebuie studiat cu grijă ani de-a rândul, dar de asemenea înțeles și conceput în spiritul diferitelor stiluri muzicale. Astfel elevul-pianist trebuie să știe diferențele dintre legato-ul lui Bach, de exemplu, și cel al romanticilor și impresioniștilor.

Practica instrumentală delimitează două gradații principale ale **cântatului legato; poco legato și legatissimo**. *Poco legato* este un legato care satisface numai prima condiție menționată mai sus și anume ceea ce a prelungerii duratei sunetului precedent, fără obligația estompării percuției sunetului următor, obținut printr-un articulaj activ. *Legatissimo* este un legato foarte cantabil, în care degetele nu se dezlipesc de claviatură în scopul realizării unei expresivități maxime.

Desigur că există o infinitate de sub-gradații ale legato-ului, de necuprins în cadrul unei expuneri teoretice și care țin de măiestria superioară instrumentală și nu de o anume clasificare didactică.

Realizarea unui legato de calitate presupune însă și cunoașterea prealabilă a câtorva factori, în funcție de care realizarea sa este mai ușoară sau mai dificilă. Este vorba de **agogenică, dinamică și registru**.

- a) legato-ul optim se realizează într-un tempo mai mișcat fiindcă în cel rar, zgomotul mecanic al celui de al doilea sunet depășește în intensitate sonoritatea primului care, având valoare mare, s-a consumat deja într-o anumită măsură. Fiindcă este extrem de dificil de a cânta legato foarte rar, profesorul de pian trebuie să compenseze această dificultate prin exerciții tehnice corespunzătoare, efectuate la timp și în mod corect.

- b) Din punct de vedere al dinamicii, sonoritatea optimă pentru tehnica de *legato* se găsește între piano și forte. La *fortissimo* e necesar de a realiza un legato perfect, din aceeași cauză a zgomotului de atac, de aceasta dată în mod fatal foarte mare.

- c) Din punct de vedere al registrelor, legato-ul optim se obține în bas și în registrul mediu unde strunele produc cea mai mare prelungere a sunetului. În discant sunetele sunt mai scurte, iar zgomotele mecanice de percuție mai mari. Atenția profesorului trebuie să se îndrepte, în această ordine de idei, spre această importantă problemă, căci necesitatea unui legato în discantul extrem, este cât se poate de frecventă.

Staccato. În accepțiunea curentă a termenului, a cânta staccato, un sunet, înseamnă pe de o parte a-i reduce durata la jumătate din valoarea sa și a-i atribui totodată un caracter accentuat sacadat.

Problema realizării tehnice a staccato-ului de bună calitate se rezumă deci la două condiții;

- 1) reducerea valorii la jumătate;

- 2) accentuarea efectelor sonore auxiliare care au loc la atacul sunetului prin căderea degetelor, a poignetului sau a întregului aparat pianistic, de la o înălțime care să favorizeze aceste accente mecanice.

Tehnica de *staccato* cunoaște patru modalități de atac: 1) **din degete**, 2) **din poignet**, 3) **din antebraț**, 4) cu ajutorul **întregului aparat pianistic**. Folosind tehnica de degete, se poate realiza un „staccatissimo” precipitând ultimele două falange ale acestora spre înăuntrul mâinii.

Staccato-ul din poignet se poate realiza în două moduri; de la nivelul clapei prin atacarea bruscă a acesteia și de la o oarecare înălțime la care se poate ridica poignetul înaintea atacului.

Staccato din antebraț se folosește cu încheietura mâinii suplă sau fixă, după caz. Cel mai masiv mod de staccato este „martellato”, întrebuițat doar în sonorități de forte și fortissimo, și care necesită participarea dezinvoltă a întregului aparat pianistic.

Portato este un anumit gen de staccato care implică elementul incisiv de accent. În portato degetele „întră” în taste, nu le atacă vertiginos ca în cazul interpretării la *staccato* propriu-zis. Durata este, în general, tot jumătate din valoarea sunetului cu posibilitatea de extindere. Tehnica de portato realizată astăzi cu ajutorul întregului aparat pianistic sau cu o mare parte a sa, în cădere liberă pe claviatură, este foarte importantă, fiind inclusă în primele lecții de inițiere pianistică. Atât exercițiile de sunete izolate cât și piesele cele mai simple se bazează pe tehnica de *portato*, ce trebuie realizată de la început de către elev în sonorități pline și plăcute auzului. Și aici, ca și în cazul interpretării la *legato*, trebuie cunoscută condiționarea efectului optim în funcție de agogică, dinamică și registru.

Tehnica non-legato-ului se traduce în respectarea fidelă a duratei sunetelor. Două sunete non-legato trebuie se fie suficient de distanțate pentru a nu crea impresia de legato și totodată suficient de apropiate, adică fără „goluri” între ele, pentru a nu crea impresia de staccato. Non-legato-ul constituie baza per-laturii pianistice, fiind genul de atac în care degetele dețin rolul hotărâtor. Dacă în legato se folosește înfundarea tastei cu greutatea brațului, modelată prin mișcările poignetului și a articulajului intern (de aproape) și dacă la staccato brațul întreg are rolul decisiv prin mișcarea de vibrație ce o imprimă mâinii, la *non-legato* degetul este cel care efectuează cea mai mare parte a lucrului mecanic. Restul aparatului pianistic are doar rolul de a adăugare sau scădere prin, masa sa, din intensitate și culoare realizată de forța degetelor.

§4 Digația și pedalizarea – mijloace importante de expresivitate a discursului muzical

*„La Liszt fiecare deget are un suflet propriu,
oricât de viu ar fi tempoul”*

Karl Czerny

Metoda întrebuițării acelorași degete pentru aceleași taste a fost recunoscută ca necesară încă de la începuturile învățământului pianistic; procedeul este esențial în procesul de automatizare a mișcărilor pianistului, care altfel ar fi imposibil.

Lipsa unei digitații precise duce cu sine neîncredere pe parcursul interpretării și, odată cu aceasta, lipsa capacității de control asupra realizării tehnice. Acesta este argumentul cel mai convingător în sprijinul procedeului stabilirii unei digitații adecvate la începutul studiului unei piese. Este un proces important, cerând multă experiență, pe care în primele clase o face doar profesorul, explicând și motivând cu răbdare fiecare detaliu. În clasele mai mari elevul trebuie educat spre o oarecare dezinvoltură în sensul căutării personale a soluțiilor optime de digitație pentru mâna sa, soluții ce vor fi analizate și corectate de profesor.

La notarea digitației de către profesor pe partitură, textul nu trebuie să abunde în cifre, fapt care ar deruta elevul. Se notează, în special, degetele care indică schimbarea poziției mâinii, deci degetul 1 la mâna dreaptă și degetele 3 sau 4 la mâna stângă în ascendență, iar în descendență degetele 3 sau 4 la mâna dreaptă și degetul 1 la mâna stângă. În cazuri speciale se indică și alte degete. Calea spre găsirea a unei optime digitații nu se confundă cu căutarea celei mai comode digitații. Tendința cea mai răspândită printre elevi este cea de adaptare a digitației la posibilitățile tehnice individuale, tendința care are la bază principiul minimului efort.

Digația trebuie privită însă ca un mijloc menit să ușureze redarea cât mai fidelă a intențiilor compozitorului. Deci se va folosi adesea o digitație mai dificilă, dacă aceasta are calitatea de a servi la realizarea mai deplină a sensului muzical conceput de compozitor.

Bineînțeles, este bine ca elevul să cunoască și anumite facilitări tehnice devenite șablon, cum ar fi, de exemplu, folosirea aceleași digitații în pasagii similare sau secvențe, ori folosirea mai multor degete în atacul unui sunet care se repetă ș.a.m.d. aceste cunoștințe îl vor ajuta în mod sigur la rezolvarea problemelor tehnice. În ultima instanță însă, elementul hotărâtor al stabilirii unei digitației este fraza muzicală. Digația trebuie să fie totdeauna subordonată frazării, ea trebuie să țină cont de cerințele dinamice și agogice ale frazei, întrebuițând în mod corespunzător degetele necesare din punct de vedere

al forței, îndemnării sau expresiei. Dar pentru o judicioasă întrebuințare a degetelor este necesar ca elevul să cunoască bine posibilitățile și funcțiile fiecăruia în parte.

Iată o scurtă prezentare a acestor funcții:

Degetul 1 – este cel mai puternic; pe el se sprijină tot brațul, realizând diferite mișcări în jurul lui. El a fost introdus în cântarea la pian de către J.S.Bach. De obicei elevii îl țin culcat pe tastă, ceea ce este foarte dăunător poziției generale a mâinii. Poziția sa naturală a vârfului pentru a ușura schimbarea poziției mâinii.

Degetul 2 – este conducătorul grupului de 4 degete. Foarte avantajoase sînt mâinile care au o deschidere mare între Daumen (1) și arătător (2), întindere cu care se pot cuprinde intervale mari, chiar octave. Este puternic și abil, dar are o oarecare rigiditate naturală datorită întrebuințărilor cotidiene.

Degetul 3 – este cel mai lung. Fiind plasat în mijlocul mâinii, este folosit adesea în lovirea unor sunete izolate. Primele trei degete sînt cele mai sigure în pasagii de bravură clasică.

Degetul 4 – este, din punct de vedere anatomic, cel mai slab, fapt menționat de marii pianiști ca F.Chopin și R.Schumann. S-au inventat chiar și utilaje speciale pentru întărirea lui, dar fără nici un rezultat. Realitatea este că acest deget trebuie folosit tocmai pe baza caracteristicilor sale funcționale, acolo unde el își poate aduce aportul său original inedit, ca purtător al melodiei alături de degetul 5 și ca înlocuitor al acestuia în octave, acorduri și note duble. Acest fapt nu exclude munca asiduă de egalizare a acestui deget cu celelalte patru, fără s-i impunem însă eforturi ce nu pot fi susținute de constituția sa anatomică.

Degetul 5 – este contrar aparențelor, un deget puternic datorită mărimii reduse. Adesea are funcția responsabilă de purtător al melodiei principale (alături de degetul 4). Profesorul este obligat să explice, din punct de vedere tehnic și estetic, ținând cont de nivelul elevului, câteva procedee de digitație menite fie să ușureze unele pasagii, fie să realizeze unele efecte necesare.

Iată doar cele mai importante:

a) Posibilitatea trecerii degetelor inferioare peste cele superioare (4 peste 5, 3 peste 4) de obicei de la o clapă albă la una neagră sau de la clapa la cealaltă similară (alb-alb).

b) Posibilitatea înlocuirii unui deget prin altul pentru ușurarea obținerii unui legato. Procedul este întrebuințat mai ales în polifonii unde melodia unei voci nu poate fi întreruptă.

c) Posibilitatea lunecării cu orice deget de pe o clapă neagră pe una albă, pentru a ușura legătura în cazul când există altă modalitate.

d) Posibilitatea întrebuințării unui deget pe două clape conjuncte, în acorduri, atunci când extensia prea forțată a mâinii influențează libertatea mișcărilor.

e) Posibilitatea întrebuințării unui deget pe mai multe trepte ale unei melodii, asigurând astfel o unitate a sonorității.

f) Posibilitatea completării unei mâini prin cealaltă, în scopul ușurării tehnicii și a dobândirii unui surplus de expresie prin individualitatea specifică fiecărei mâini.

g) Posibilitatea folosirii degetului mare pe orice clapă – albă sau neagră – fără a ține cont de unele sisteme învechite care înfierează acest procedeu.

Pe parcursul stabilirii celei mai potrivite digitații pentru elev la o anumită piesă muzicală este necesar ca profesorul de pian să nu propună digitații care îi convin lui însuși. Cunoșcând conformația mâinilor elevului respectiv, precum și gradul său de abilitate instrumentală, profesorul trebuie să gândească o digitație adecvată situației acestuia. Digitația caelement „viu”, direct legat de persoana fiecărui executant, este util să se lucreze cât mai mult pe ediții lipsite de aportul unor editori, care câtă măiestrie nu ar depune în găsirea unor soluții optime, nu ajung decât la versiuni proprii și nicidecum general-valabile. Munca de stabilire a celei mai juste digitații va fi cu timpul împărtășită cu elevul, căruia i se va cere, din ce în ce mai mult, să-și aducă aportul personal activ în această importantă problemă.

Încheiem această temă despre digitație cu un cunoscut citat al lui Nicolae Rubinstein: „Nu apreciez stilul elevilor mei decât după alegerea digitațiilor”¹⁹.

Pedala în studiul pianului.

Alături de digitație, **pedala** este un alt mijloc de expresie muzicală fiind la dispoziția interpretului pianist. Muzicianul lipsit de măiestria pedalizării corecte nu va fi niciodată în stare să transmită ascultătorului spiritul lucrărilor pe care le interpretează, deoarece vasta literatură pianistică solicită o folosire conștientă și diferențiată a pedalelor.

¹⁹ Савшинский, С.И., *Работа над музыкальным произведением*, Ленинград, Сов.композитор, 1961

Prin acționarea pedalei se pot obține trei efecte principale: îmbogățirea în volum și timbru a sunetelor, prelungirea lor și ușurarea efectului fizic de atac al clapelor.

Primele două se realizează datorită vibrației libere a întregii garnituri de coarde prin ridicarea amortizoarelor, favorizând rezonanța armonicilor superioare și menținând această stare după voia executantului. Al treilea efect se datorează reducerii în greutate a mecanismului fiecărei clape în parte prin reluarea de către pedală a greutății amortizoarelor.

Întrebuițarea pedalei este justificată în cazurile când, necesară fiind pentru unul din cele trei efecte fundamentale ale sale, ea nu dăunează celorlalte două. În acesta constă una din marile dificultăți ale întrebuițării ei, căci interpretul, dorind să atingă o sonoritate mai amplă, obține și prelungirea duratei sunetului, sau dorind facilitarea unui pasaj, realizează o paletă sonoră confuză. Diferențierea funcțiilor pedalei și folosirea ei, în consecință, este o operație pretențioasă, însă pe deplin educabilă. Ea se bazează pe cunoașterea unor condiții generale necesare oricărei pedalizări:

1) pedala nu se pune în funcție de măsură; fraza muzicală este aceea care dirijează folosirea pedalei, cea ce însă nu exclude coincidența pedalizării cu metrica. Iată deci că și pedala, alături de digitație, este un mijloc menit să servească imaginea artistică.

2) Pedala nu este pusă în funcție continuu, atât din motivul oboselii interpretului și ascultătorilor, cât și a monotoniei create de lipsa contrastelor între momentele pedalizate și cele nepedalizate.

Odată cu relizarea acestor cerințe cu totul generale, elevul trebuie să învețe de timpuriu să deosebească funcțiile pedalei. Există diferite moduri de întrebuițare a *pedalei* pe care trebuie să le cunoască elevul-pianist. Iată cele mai importante:

Pedala de legătură are ca scop realizarea unui surplus de legato față de cel realizat manual. În pedalizarea de legătură a două sunete sau a două acorduri, pedala nu se apasă odată cu primul sunet, ci în momentul imediat următor, ridicându-se în momentul atacului celui de al doilea sunet, pentru a reveni din nou în momentul imediat următor.

Pedala de sonoritate mărește sonoritățile, susținând armonicile superioare și inferioare.

Pedala ritmică se pune pe timpi concreți sau formule ritmice concrete, spre a le evidenția mai mult.

Pedala armonică are ca scop individualizarea și marcarea unor armonii; ea se schimbă pe măsura apariției unei noi armonii.

Pedala timbrală (de culoare) urmărește crearea unor culori variate, a unor efecte speciale cum ar fi, de exemplu, impresia de paletă sonoră de „ceață”, sonorități „topite” etc.

Pedala de contrast urmărește scoaterea în evidență a unor pasagii pedalizate în raport cu cele nepedalizate.

Pedala mixtă. În scopul creării unor efecte sonore speciale se obișnuiește și folosirea simultană a ambelor pedale. Procedul este folosit, în special, la interpretarea muzicii romantice și impresioniste.

Există însă cazuri în care pedala nu se folosește. Iată câteva din ele:

a) La interpretarea gamei diatonice sau cromatice de factură clasică.

b) La realizarea unui staccato și, în general, a sunetelor scurte și nelegate.

E necesar să li se explice elevilor că procesul de utilizare a pedalei nu este atât de simplu cum pare la prima vedere. Interpretul trebuie să fie conștient că picioarele sale trebuiesc să fie la fel de suple ca și mâinile. Pedala este întrebuițată la necesitate, fie completă, fie jumătate (semi-pedală) sau sfert, fie oscilatoare (tremolo cu piciorul) sau doar ciupită din zbor. În scopul realizării tipologice a pedalei, se recomandă însușirea corectă a poziției piciorului și anume apăsarea pedalei doar cu vârful labei piciorului.

Pedala de surdină are o importanță secundară. Rolul ei nu este de a realiza nuanțe «P» și «PP», ci cel de a varia timbrul prin lovirea unei singure corzi în loc de trei, în timp ce celelalte două vibrează prin simpatie. Ceea ce este important în folosirea surdinei, este ca elevul să nu abuzeze de ea. În unele cazuri se recomandă chiar renunțare la ea, având în vedere că, de obicei, *pedala surdina* este folosită în cazul dificultății de a obține unele sonorități mici cu ajutorul posibilităților aparatului pianistic este foarte grea, prezentându-se ca un mijloc de „mascare” a imperfecțiilor tehnice. În acest sens, următorul citat al lui F.Chopin este concludent: „Învățați²⁰ să obțineți sonoritățile diferite fără surdină; o veți pune după aceea.”

Dar aplicarea cu succes a pedalelor nu depinde doar de însușirea unor reguli sau a unor exemple de bună pedalizare prezentate în lucrările de specialitate. **Factorul esențial în aplicarea artistică a acestora este auzul intern – sfera auditivă .**

Se vedem ce i se solicită unui elev care începe să folosească pedalele: pe de o parte elevului i se interzice să utilizeze pedala „după ureche”, adică la voia întâmplării, situația în care se găsesc adesea majoritatea elevilor mediocri, iar, pe de altă parte acelui-ași elev i se cere să respecte semnul „P” înserat

²⁰ Bălan, Th., *Chopin*, București: Editura muzicală, 1960

de autor, editor sau de profesorul însuși în partitură. Unii profesori conștiincioși consideră că dacă ei au notat cu minuțiozitate fiecare nuanță în folosirea pedalei în textul studiat de elevul lor, ei și-au îndeplinit datoria, și, de aici încolo, este sarcina elevului să respecte aceste indicații. Alți profesori dimpotrivă, lasă toată libertatea elevului în pedalizare, fără a nota indicații în partitură, decât unele interdicții sau avertismente.

Prima categorie de profesori comite eroarea fundamentală de a forma o legătură directă între semnul scris și reacția de apăsare a pedalei. A doua cultivă, fără să vrea pedalizarea „după ureche”. S-ar părea că nu este incorectă, ba chiar necesară formarea legăturii între semnul ce indică pedalizarea și reacția de apăsare propriu-zisă. S-ar putea chiar obiecta că, în fond, acesta este scopul practic al semioticii pedalizării.

În ideal pedalizarea corectă se va baza pe o sinteză între reprezentările auditive (controlul auditiv permanent) și semnul vizual de pedalizare indicat de redactor, autor sau profesor. Semnul indicat din „exterior” trebuie să se transforme în indicație „interioară”, cu alte cuvinte, orice semn indicat în textul muzical trebuie bine gândit, conștientizat, trăit interior. Numai în acest caz se vor găsi diferite mijloace interpretative de realizare a conținutului artistic al operei muzicale.

TEMA II TEHNICA PIANISTICĂ – PREMISA INTERPRETĂRII ARTISTICE (Raportul între aspectul tehnic și artistic)

*„Nu de exerciții depinde tehnica,
ci de tehnică depind exercițiile”*

Ferenc Liszt

Dezvoltarea deprinderilor tehnice ale elevilor este strâns legată de dezvoltarea muzical-artistică în general. „Tehnica muzicianului” presupune acea totalitate de cunoștințe, priceperi și deprinderi, cu ajutorul cărora se poate atinge scopul referitor la rezultatul artistic. Tratarea termenului de „tehnică pianistică”, în sensul ei restrâns, totdeauna trebuie să presupună o concepere mai largă privind sensul adecvat, reieșind din etimologia cuvântului „tehnică” (din limba greacă – ca „artă”, „artistism”). Este lesne de conceput că în afara muzicalității problemele tehnice nu se pot realiza.

Marele pianist rus H. Neuhauș în această privință afirmă: „Metoda mea de lucru asupra creației muzicale presupune înțelegerea și simțirea laturii poetice a muzicii concomitent cu cea muzicologică și teoretică. Reieșind din conceperea muzical-teoretică integră a piesei se desfășoară lucrul „tehnic” detaliat”. Cu cât mai clar elevul va simți „ce” trebuie să facă, cu atât mai ușor va găsi soluția, cu alte cuvinte va știa „cum” să realizeze lucrul tehnic.”²¹ Astfel scopul bine conturat determină mijloacele necesare de lucru. În metodica pianistică sarcinile muzicale și tehnice în timpul studiului piesei sunt concepute astfel: de la înțelegerea sensului muzicii la găsirea mijloacelor tehnice.

§1 Exerciții pentru dezvoltarea tehnicii pianistice

În studiul pianului se practică diferite modalități de travaliu digital cu scopul de a dezvolta unele funcții pur fiziologice – cum sunt întărirea vârfurilor, mărirea independenței degetelor și dezvoltarea agilității – sau pentru a realiza, în mod conștient și sistematic, legătura auditiv – afectivă; studiul pentru realizarea egalității de atac (de intensitate) și de durată, precum și pentru dezvoltarea sensibilității toucheului în scopul diferențierilor dinamice și timbrale.

În primul rând trebuie să menționăm elementele cele mai simple și totodată generale ale tehnicii de degete (game, arpegii, note duble, acorduri etc.,)

Gamele constituie studiul de bază în tehnica pianului, căruia i se acordă o atenție deosebită. Se poate adăuga că nu numai în școală, ci și mai târziu, pe parcursul întregii activități practice a pianistului, studiul gamelor va fi necesar pentru menținerea tehnicii. Studiul gamelor începe după lucrul cu exercițiile pentru cele cinci degete, inclusiv și cele care au implicat trecerea degetului 1 sub celelalte degete. Aceste treceri sunt foarte importante pentru agilitate și egalitate în execuția gamelor; la fel mișcările de rotație a mâinii (pronație și supinație), precum și diferitele moduri de atac.

Dacă elevul a însușit aceste procedee și deprinderi, gamele nu mai prezintă dificultăți deosebite, iar exersarea lor contribuie, la rândul său, la perfecționarea acestor deprinderi. Într-adevăr, studiul gamelor contribuie cel mai mult la obținerea egalității sunetelor în intensitate și durată pe întreaga claviatură, astfel ca să nu se mai resimtă efectele inegalității existente în lungimea degetelor, precum

²¹ Нейгауз, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988

și în puterea lor. Pentru ca elevul să poată însuși în mod conștient tehnica gamelor, ar trebui să le cunoască în prealabil de la lecțiile de teoria muzicii. Din păcate gamele nu sunt încă tratate la teorie la data când se începe studiul lor la instrument. Astfel, rămâne în obligațiunea sarcina profesorului de pian ca o dată cu începerea lucrului la game să predea elevilor și unele din noțiunile de bază respective. O dată cu aceste noțiuni și dat fiind acordajul temperat al pianului, este bine ca, pe parcurs, să se dea elevilor explicații și asupra naturii și a scopului temperării scării muzicale și a caracterului enarmonic al gamei cromatice, care caracterizează sistemul sonor al pianului.

Pe baza cunoștințelor teoretice despre game, elevii sunt instruiți să nu le execute în mod mecanic, după modelele propuse în metodele de pian, ci pornind conștient de la structura proprie a fiecăreia din ele. În acest scop, elevul trebuie să știe să construiască orice gamă – și să și-o imagineze auditiv – din tonurile și semitonurile care o compun. La început, acest mod de a studia gamele poate să pară mai dificil, dar pe această cale elevul va ajunge să le stăpânească mai bine și pentru totdeauna, lucru de o deosebită importanță pentru dezvoltarea sa pianistică.

Bineînțeles că, învățând gamele prin acest procedeu, ele se fixează în memorie și tot din memorie se vor cânta mai târziu. Însă de data aceasta memoria va fi mai sigură și mai trainică, deoarece s-a format prin exerciții conștiente, conduse de logică și nu prin repetarea mecanică a exemplurilor din metode.

Importanța studiului și a exersării gamelor este unanim recunoscută, dar ordinea în care ele trebuie predate duce cu sine divergențe în opiniile diferitor pedagogi de seamă. Cu multă vreme în urmă, F. Chopin, iar după el și mulți alții pedagogi-interpreți, au susținut că este mai adecvat a se începe studiul cu gama *si major*, decât cu cea în *do major*, cum se practică de obicei; totuși cea mai obișnuită rămânând ultima. Conformația mâinii și poziția naturală a degetelor corespunde, din acest punct de vedere, poziției liniare relative a clapelor albe și celor negre oferite de gama *si major*.

Este necesar ca drept continuare a gamelor majore să se treacă la studiul gamelor relative minore, naturale și armonice, iar apoi la studierea gamelor minore melodice, deoarece multe din piesele mici pe care le învață copiii în primii ani de studiu sunt scrise și în modul minor.

Buna însușire a digitației gamelor – precum este prezentată detaliat în metodele de pian – permite concentrarea atenției asupra fermității atacului, a egalității în intensitate și ritm. Este util ca, mai târziu, elevii să exerseze și gamele, care încep pe clape negre cu digitația gamei *do major*. Această deprindere ușurează mult cântatul diferitelor game ornamentale, pe care le vor întâlni în numeroasele piese pentru pian.

Toate gamele vor fi cântate la *non legato*, la *staccato* din degete, iar mai târziu, în tempo lent, în *legato*. Gamele *legato* se vor exersa și se vor cânta numai în tempo lent, deoarece de îndată ce mișcarea devine mai rapidă, nu se poate realiza decât *non legato*. E necesar ca să se oprească tendința elevilor de a executa gamele rapid și mecanic, controlul auditiv devenind pasiv. Gamele vor fi lucrate în diferite intensități și viteze, de la *pp* la *ff*, precum și în *crescendo* și *diminuendo*, întâi fiecare mână separat și apoi cu ambele mâini, în mișcare paralelă și în cea opusă.

Gamele în mișcare paralelă se vor exersa, întâi, la distanță de două octave între ambele mâini, care astfel se mențin într-o poziție mai comodă în raport cu corpul. Deosebit de acest avantaj, la o distanță mai mare între octave, elevul diferențiază mai clar sunetele și poate controla mai bine egalitatea lor în ritm și intensitate.

Gamele se vor exersa și cu accente din trei în trei, apoi din patru în patru sunete ș. a. m. d. Degetul, care produce accentul, prin mișcarea de sus va ataca clapa cu viteză mai mare. Aceste exerciții prin accentuarea anumitor sunete se vor efectua însă numai după ce elevul a dobândit suficientă independență a degetelor și o mână fermă.

Un procedeu care dezvoltă sensibilitatea tactilă, inclusiv distributivitatea motorică și cea dinamică între cele două mâini constă în a cânta *piano* cu o mână iar *forte* cu cealaltă, schimbând apoi rolul celor două mâini. De asemenea se va alterna *diminuendo* la o mână, în timp ce cealaltă va executa gama la *crescendo*. Degetele care atacă mai tare vor articula și ataca mai de sus decât cele care au de cântat la *piano*.

Arpegiile. În studiul arpegiilor (frânte și lungi) profesorul trebuie să urmărească aceleași probleme ca și la game, vizând îndeosebi modalitatea în care execută întoarcerile cu degetele 1, 3 și 4. Deplasarea centrului de greutate al mâinii în funcție de poziția degetului activ, precum și atacul la fel de ferm între clapele negre și cele albe, constituie alte preocupări, la fel de importante. Dar cea mai dificilă sarcină de rezolvat pare a fi dozarea judicioasă a atacului la întoarceri, care datorită poziției uneori destul de incomode, depășește în greutate problema întoarcerii la interpretarea gamelor.

Se vor lucra deasemenea arpegiile majore și minore, arpegiile de septimă dominantă și de septimă micșorată, cu răsturnările respective. La studiul cu ambele mâini, arpegiile se vor executa atât în mișcare paralelă cât și în cea opusă.

Atât la arpegiile scurte, cât și la cele lungi, se pot aplica accente asemenea studiului gamelor. Arpegiile trebuie lucrate timp mai îndelungat în tempo lent, cu mâini separate. Atunci când elevul și-a însușit îndeajuns executarea lor cu intensități egale, se va trece la viteze din ce în ce mai mari, dar cu reveniri frecvente la execuția în tempo lent. Arpegiile se vor lucra mai întâi la *non legato* și *staccato*, apoi la *legato* în tempo lent, cu degetele aranjate aproape de clape, cu folosirea rotațiilor largi ale mâinii, a brațului și a greutateii lor, de fiecare dată cu diferite gradații dinamice.

Un studiu serios al arpegiilor dă posibilitatea realizării unui acompaniament în *arpeggio*, care altfel rareori reușește..

Notele duble. Studiul notelor duble impun alte dificultăți cum sunt: necesitatea simultaneității atacului, precizia articulării și, din nou, dezinvoltura acțiunii între clapele negre. În predarea *terțelor* sau *sextelor*, se pot realiza exerciții foarte utile în pregătirea cântului polifonic, cum sunt evidențierea uneia din liniile melodice (voci), folosind moduri diferite de atac pentru fiecare voce. Problema esențială în execuția *notelor duble* constă în realizarea unei perfecte simultaneități în atacul ambelor note precum și a egalității lor în intensitate. Studiul notelor duble se va completa cu exerciții lucrate cromatic, cu game executate în *terțe*, *sexe* și *octave*.

Octave. În execuția octavelor este avantajoasă forma a mâinii mai puțin boltită, cu degetele ceva mai întinse. Ca exercițiu de anticipare, după ce mâna a luat forma și deschiderea ca pentru o octavă, atacul este produs numai cu degetul 5, apoi doar cu degetul 4, degetul 1, în acel timp fiind ținut la distanță de o octavă și aproape de clape, dar fără a le atinge. Se lucrează și invers, adică atacând cu degetul 1, degetul 5 (respectiv 4), fiind ținut, fără să atace, la distanță de o octavă. Se vor folosi, *cu un singur deget activ*, diferite exerciții de arpegii și game mici.

Octavele se vor lucra cu procedee variate, așa mai târziu locul și sensul lor fiind aplicate în piese muzicale și anume: din degetele acționate din încheietura mâinii, din articulația antebrăului sau din brațul întreg. Din încheietura mâinii se vor executa de preferință octave într-un atac delicat. Din articulația antebrăului, cu încheietura mâinii mai fixată și mai suplă, se pot executa octave în tempo cel mai avansat. Octave masive, precum și în *martelatto*, se execută din brațul întreg formând o unitate de la umăr până în vârful degetelor. Totuși, datorită mulțumită preciziei de care este capabilă musculatura puternică a brațului, despre care s-a vorbit, tot din brațul întreg, se pot realiza octave și la *piano*. Mai dificilă este trecerea de la clapele albe spre cele negre, din cauza denivelării mari existente între clapele albe înfundate și cele negre încă neacționate.

Alunecarea de pe clapele negre pe cele albe se face în modul următor: la fixarea încheieturii mâinii fiind fixată, degetele 1 și 4 mențin ferm clapele negre înfundate, până alunecă în jos (pe cele albe), alunecare, ce se produce printr-o mișcare de aducție din braț. Trecerea de la clapele albe pe cele negre necesită o mișcare de abducție a brațului, împreună cu o ușoară ridicare a mâinii din încheietură.

Pentru realizarea octavelor în tempo cel mai rapid, fără obosirea mâinii, se folosește mișcarea *vibrato*, care constă dintr-o acțiune simultană din braț și din încheietura mâinii, degetele, ținute aproape de clape, mișcându-se repede înainte și înapoi în lungul acestora.

Salturi O problemă tehnică deosebită este cea a salturilor, la care, dată fiind distanța mare pe care mâna trebuie să o parcurgă foarte repede deasupra claviaturii, simțul și experiența tactilă trebuie să fie stimulată și cu simțul văzului. Exersarea salturilor este bine să fie practicate pentru început, alunecând – *ca un glissando mut* – pe clape, până la punctul necesar. După ce, prin exerciții, elevul a căpătat deprinderea și orientarea sigură spre clapele-țintă, el va putea înlocui aceste alunecări pe claviatură prin salturi efective, executate cu mișcarea în arc larg a brațului din umăr, care conduce mâna de la un punct la celălalt.

Dificultatea execuției crește considerabil la salturi concomitente și, mai cu seamă, în sensuri opuse, ale ambelor mâini. Execuția salturilor este ușurată și precizia lor asigurată, dacă o mâna face saltul prin alunecare aproape de claviatură, iar cealaltă printr-o curbă largă deasupra ei. Willy Bardas, în renumita sa lucrare despre psihologia cântatului la pian, recomandă să se explice elevilor că ei trebuie să-și propuie saltul nu ca o acțiune de a atinge ținta, ci de a o „apuca”. În adevăr, presupunerea de a atinge ținta implică totodată și posibilitatea de a nu o nimeri, pe câtă vreme intenția de a apuca un obiect presupune certitudinea accesibilității sale. Prin aceasta se susține psihic reușita acțiunii, în speță adică, reușita saltului.

Acordurile de trei, patru și cinci sunete sunt figuri dintre cele mai importante și mai des întâlnite în compozițiile pentru pian, așa că execuției lor în procesul de instruire trebuie să li se dea o deosebită

atenție. Studiul acordurilor va fi mult ușurat dacă elevul va fi educat să nu le execute mecanic, ci să-și facă o idee clară, sintetică a sistemelor verticale de sunete și a tonalităților.

Oricare ar fi procedeul folosit, condiția primordială în execuția acordurilor este *simultaneitatea* și, în general, *egalitatea* sunetelor corespondente. Uneori degetele 1 și 5 conturează linia melodică, alteori unul din sunetele de mijloc ale acordului poate să aibă acest rol. În asemenea cazuri, sunetele respective vor fi evidențiate sau celelalte vor fi executate cu o intensitate mai redusă.

În studiul acordurilor se va începe cu acordurile mici de trei sunete, la care degetele sunt mai concentrate, și numai apoi se vor lucra acorduri mari de patru și cinci sunete, care cer o distanță mai mare dintre degete. Se constată ades la elevi neglijarea degetelor de mijloc care întregesc acordul, așa că este indicat să se lucreze în prealabil exerciții care solicită mai mult aceste degete.

§2 Studiile – material instructiv-artistic – baza dezvoltării tehnicii pianistice

În paralel cu predarea procedeelor tehnice, se lucrează cu elevii și *studii*. Studiile sunt lucrări de o amploare mai mare, având ca scop principal rezolvarea unor anumite probleme tehnice cu dificultăți tipice, însă, pe un plan mai larg, cu dezvoltarea mai complexă decât *exercițiile*. Studiile conțin și o idee muzicală, prin care ele trezesc mai mult interesul elevilor, iar o dată cu deprinderile tehnice, le dezvoltă și muzicalitatea. Prin amploarea lor mai mare, studiile dezvoltă și rezistența.

În categoria studiilor se găsesc în literatura pianului lucrări din cele mai diverse ca tip, întindere și conținut. În general, studiile nu au o formă precisă. Predominantă este forma de *lied*. Prin dezvoltarea conținutului lor muzical, unele studii ating forme mai mari ca, de pildă, cea de rondo. Caracterul ritmic al celor mai multe studii este puțin diferențiat, din care cauză secțiunile lor nu apar atât de clar. Observarea cadențelor armonice constituie în aceste cazuri o bază pentru analiza lor.

Printre cele mai folosite culegeri de studii se pot menționa acelea ale lui Czerny, Heller, Bertini, Cramer, Clementi și alții. Studiile lui Czerny op. 599, Czerny-Germer și Bertini op. 100 sunt potrivite pentru primii trei-patru ani de învățământ. Datorită melodicității lor, aceste studii sunt lucrate cu plăcere de către elevi. Alături de culegerile menționate sunt interesante și utile la această etapă a instruirii și studiile pedagogilor-compozitori E.Gnesina, A.Gedicke și S.Maikapar.

O dată cu avansarea în învățământ, se pot folosi studiile lui H.Heller op. 45, 46, și 66, care pun și probleme de expresivitate. În ultimii ani ai ciclului elementar se folosesc, culegerile lui Czerny. op. 849, drept etapă următoare pentru op. 299 *Școala Velocității*.

În cursul mediu se folosesc pe larg studiile lui Czerny op. 740, deasemenea studiile lui Cramer, ale lui Clementi *Gradus ad Parnassum* și Czerny op. 365, *Școala virtuozilor*. Ele sînt de o amploare mai mare și alcătuite pe un fond de probleme tehnice mai complexe, care solicita într-un grad mai înalt abilitatea și rezistența executantului.

Studiile lui Clementi din *Gradus ad Parnassum*, cunoscute de obicei în redactarea lui Tausig, virtuos-pianist, sunt considerate mai dificile. Aceste studii, destul de ample, sunt constituite, în general, dintr-o mișcare continuă, care cere, dar și contribuie la dezvoltarea unei mari rezistențe.

Pe lângă studiile menționate, cu caracter și scop exclusiv didactic, marii compozitori din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au contribuit și ei la progresul tehnicii pianului prin creația de „studii”. Printre acești compozitori amintim de (în ordine cronologică) F.Mendelssohn-Bartholdy, F.Chopin, R.Schumann, F.Liszt, C.Saint-Saens, B.Smetana, M.Moszkowski, A.Liapunov, C.Debussy, A.Skriabin, S.Rahmaninov, care au transformat studiile într-un gen nou de compoziții, cu un înalt conținut artistic, corespunzând totodată perfect cerințelor didactice. Multe din aceste studii figurează frecvent în programele de concert, astfel încât au pentru elevi și însemnătatea pieselor de repertoriu.

În ultimii ani de studiere în școlile de muzică, în funcție de dezvoltarea elevilor, se lucrează cu studiile lui F.Liszt, F.Mendelssohn-Bartholdi, M.Moszkowski, A.Skriabin. Studiile lui M.Moszkowski, fiind apropiate de pasajele cantabile ale lui F.Chopin prin desenul figurativ al multora din ele, pot servi ca o bună pregătire înainte de a se trece la studiile lui Chopin. Este de relevant că în studiile lui M.Moszkowski se acordă o importanță deosebită gradației dinamice.

Din culegerile de exerciții și studii menționate, sau din altele, profesorul va alege pentru fiecare elev în parte cele mai potrivite pentru însușirea și dezvoltarea treptată și sistematică a priceperilor și deprinderilor în dependență de gradul de dezvoltare a lor. Cu alte cuvinte, dificultățile nu numai că nu trebuie să fie ocolite, ci cu îndrăzneală profesorul și elevul să le înfrunte pentru a le depăși.

Un al doilea criteriu în alegerea studiilor este rezolvarea problemelor tehnice pe care le înaintează piesele de fond la care lucrează sau la care urmează să treacă în curând elevul. Pe de altă

parte, studiile propriu-zise vor fi alese astfel, încât conținutul lor să cuprindă, cu puține excepții doar figurile tehnice elementare, anterior lucrate prin exerciții. De asemenea într-un studiu ar putea interveni construcții tehnice noi preluate în prealabil cu elevul. În sfârșit, studiul trebuie să-l intereseze pe elev și în planul conținutului său muzical prin melodicitate și armonii.

Se recomandă să li se propună elevilor studii de diferiți autori și nu dintr-o singură culegere, având în vedere gradăția necesară după tipurile de probleme tehnice pe care le rezolvă. În tratarea studiilor, sarcină primordială a profesorului constă în a arăta elevului *scopul* studiului, adică priceperile și deprinderile tehnice a căror însușire le are în mod special în scopul integrării lor ulterioare în execuția pieselor de fond. Apoi se va explica elevului, printr-o analiză teoretică-muzicală, caracterul general al studiului, forma, măsura și tonalitatea, ritmul și vocile (dacă conține și fragmente polifonice); de asemenea cadențele, modulațiile, structura figurilor de game, ornamentele, frazarea și, deosebit de importantă, digitația potrivită. Toate acestea se vor explica nu formal, uscat, ci apelând la cunoștințele teoretice ale elevului și după necesitate completându-le; de asemenea la posibilitatea de reprezentare muzicală, *înainte* ca studiul să fie descifrat la pian. În sfârșit, profesorul va explica clar și îndeosebi concret, ilustrând la pian, procedeele pe care elevul trebuie să le aplice în execuția studiului, explicând astfel de la început mișcările și forțele pe care să le folosească.

La o etapă mai avansată a lucrului cu studiile, profesorul se va limita însă la indicații mai sumare, stimulând elevul să găsească independent procedeele tehnice adecvate, chiar și în variante multiple. Se va propune elevului să expună verbal aceste procedee, ceea ce va permite de a analiza în ce măsură acestea au fost conștientizate, și nu mecanic. Obligarea elevului de a le expune verbal pe de o parte și exemplificarea la pian pe de altă contribuie la deprinderea continuă de a căuta rațional mijloacele de execuție și de a aprofunda problemele tehnice și muzicale pe care trebuie să le rezolve. Studiile se vor lucra la început în tempo lent și cu mâinile separate, trecându-se treptat la lucrul cu ambele mâini, de la tempo lent la tempo real. Se va avea grijă de articulație, frazare, dinamică și, ca întotdeauna, *de sunetul frumos*; de rezolvarea nu numai a aspectului tehnic al studiului, ci și de evidențierea, cu toată expresivitatea, a conținutului muzical.

După descifrare, elevul va memoriza fragment cu fragment și apoi textul în integritate, nu numai notele, ci și toate indicațiile de frazare, dinamică și agogică. Memorizarea nu se recomandă să fie însă mecanică, motorică, ci bazată pe analiză conștientă, pe cunoașterea interioară a structurii studiului. Atunci când elevul posedă această cunoaștere, memorizarea unui studiu, chiar mai amplu, este pentru el mult mai ușoară datorită transpunerilor și anumitor repetări de figuri asemănătoare, care se prezintă, de obicei, în scriitura studiilor precum și a altor puncte de reper, pe care se poate sprijini la trecerea de la un pasaj sau de la un fragment la altul.

În procesul de lucru asupra studiilor se folosesc diferite procedee tehnice:

1. Destul de des este folosită metoda accentuării. Pasagiile formate din durate mici se divizează în grupe fiind accentuată prima notă din fiecare grupă; cu accent peste o notă pe timp tare și timp slab.
2. Interpretarea punctată sau cu întârziere.
3. Folosirea procedeului de dublare, când fiecare notă din pasaj se repetă de două sau de trei ori.
4. Interpretarea în diferite tempouri. Un fragment se cântă, mai întâi în tempo rapid apoi în tempo lent și invers.
5. Folosirea dinamicii contrastante; un fragment se interpretează la *piano* altul la *forte*; un fragment – la *crescendo*, altul – la *diminuendo* și invers.
6. Dificultățile în interpretarea salturilor se înving prin mărirea greutateii: dacă saltul este dat în diapazonul unei octave atunci se efectuează salturi în diapazonul mai larg, două, trei, patru octave în diferite direcții, obținând prin acest tip de exersare abilitate și fermitate în degete și brațe.
7. Interpretarea cu diferite moduri de atac pianistic: legato, non legato, staccato, combinând dinamică diferită.

Tot lucrul tehnic se efectuează prin activitatea nemijlocită a auzului muzical și a conștiinței muzicale. Lucrul cu studiile nu trebuie să se limiteze numai la dezvoltarea deprinderilor tehnice. Dacă studiile conțin la bază doar sarcini tehnice, elevul se va dezvolta unilateral. În acest sens se recomandă de trecut la piese cu conținut artistic mai profund. Acest punct de vedere este de mult timp susținut de muzicieni și pedagogi de mare autoritate. Astfel, Kurt Hermann, profesor la Școala pedagogică de muzică din Leipzig, îl citează, mai întâi, pe R.Schumann, care a spus: „Împânzind lumea cu abecedare și cu ilustrații nu se va forma nici un pedagog și nici un pictor; lumea și domnul Czerny ar trebui să știe aceasta”. Kurt Hermann continuă: „*Drumul direct* este cel mai bun, iar munca ce

atrage, prin conținutul ei este cea mai reușită. Tot ce este de învățat, din punct de vedere tehnic au pus-o maeștrii noștri în modul cel mai autentic în creațiile lor. La Bach se ajunge numai prin Bach, iar la Beethoven numai prin Beethoven și nu prin dresarea lipsită de viață a degetelor. Să ne ocupăm de marii tehnicieni ai pianului, de Pasquini, Scarlatti, J.S.Bach, Händel, Ph.Em. Bach; de clavecinii francezi, de Haydn, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Liszt s.a.m.d., și să înțelegem o dată că timpul «etudelor» mecanice a trecut»²². În același sens se pronunță și Breithaupt, Leimer, Gieseking, Neuhaus și alții. Toate acestea nu trebuie înțelese, desigur, ca propunere de eliminare a studiilor din învățământul pianului. Ar trebui însă ca, mai mult decât până acum, să se dea preferință pieselor clasice de repertoriu, chiar și în tratarea problemelor tehnice.

TEMA III ETAPELE DE LUCRU ASUPRA CREAȚIEI MUZICALE

*„Puneți piciorul liniștit pe fiecare treaptă ca
să ajungeți în mod sigur până la culme;
dacă veți merge prea repede veți strica totul...”*
„Fiți răbdători; și natura lucrează încet; imitați-o”

Ferenc Liszt

Înșușirea lucrării muzicale include în sine câteva etape pe care schematic le-am putea reduce la următoarele: primul contact general cu piesa; munca de însușire motrico-expresivă; memorarea piesei; sintetizarea acestei munci în formă definitivă de cizelare artistică a piesei.

Este firesc că aceste patru etape nu pot fi disociate decât teoretic, fiindcă în practică ele nu sunt niciodată strict izolate unele de altele și nici nu există, în general, în formă absolut pură. Astfel, de exemplu, în procesul de memorare al unei piese intervin elemente de creativitate menite să contureze profilul viitoarei interpretări. De asemenea, studiul pentru fixarea unei piese memorate sau pentru rezolvarea tehnică a unor pasagii mai dificile nu poate fi lipsit totalmente de haina expresivă, căci în caz contrar urmările vor fi negative, în ceea ce privește realizarea artistică a operei respective. Tot așa în procesul de finisare a studiului piesei, elevul nu poate neglija problemele mecanice, chiar dacă ele au fost anterior bine automatizate, căci va ajunge curând la o imprecizie ce se va accentua pe măsura neglijării acestora, ș.a.m.d. Pentru aceasta trebuie, așa cum ne-o spune G.Enescu „...să ni se nască în minte personalitatea și intențiile compozitorului. Este necesar să citim biografia, să notăm cu grijă trăsăturile lui de caracter, să știm ce a însemnat opera sa pentru el, și ce a vrut el ca ea să însemne pentru umanitate în general. Absoarbe-i ideile și sentimentele, după ce le-ai absorbit, încearcă să le comunici auditoriului tău, în timp ce te estompezi cât mai mult în favoarea operei reprezentate, permițând idealului compozitorului să vorbească singur despre el”.²³ Pedagogului îi revine astfel sarcina importantă să trezească, să „însuflească” și să dirijeze elevul în înțelegerea a interpretării unei opere muzicale. La început conținutul de idei al unei piese trebuie dezvăluit elevului de către profesor, ca mai apoi elevul – ghidat de către profesor – să tindă să descopere el însuși acest conținut și, formându-și o imagine sonoră adecvată, să găsească o exprimare cât mai autentică.

După cum vedem, elevul trebuie să posede o capacitate superioară de acțiune și autocontrol, pentru are să fie dispusă simultan în mai multe direcții, toate de primă importanță. Dar pentru a-și putea forma deprinderea superioară și complexă de studiu al unei opere muzicale, pianistul în formare trebuie să cunoască mecanismele intime ale fiecărei „etape” în parte.

§1 Primul contact general cu piesa

În ceea ce privește primul contact cu piesa, acesta are ca scop esențial cunoașterea textului și înțelegerea formei sale. În cazul unei opere care aparține unui autor sau unui stil cunoscut, interpretul găsește chiar de la început, prin experiența sa, numeroase puncte de legătură cu noua piesă ce duce la o rapidă viziune generală asupra modului de interpretare.

În cazul abordării unei piese care nu găsește ecou în antecedentele instrumentistului, la prima lectură nu se pot schița jaloane de interpretare, aceasta urmând să se cristalizeze pe parcursul cunoașterii morfologice a lucrării.

În clasele mici, când elevul numai capătă deprinderi de citire de pe foaie, profesorul trebuie să interpreteze lucrarea și să îndrepte atenția elevului asupra momentelor deosebit de expresive. Cu cât mai

²² Citat după Solomon G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

²³ Ibidem

bogată este înțelegerea piesei de la început, cu atât mai reușit va decurge procesul de învățare în continuare.

Pentru înțelegerea profundă a piesei, profesorul pune la dispoziția elevului informația despre viața și activitatea compozitorului, studiate anterior. Elevilor claselor mai mari se recomandă de a găsi materialul corespunzător de sine stătător, folosind literatura muzicală, audiind creații muzicale. După ce piesa a fost, în linii mari, cunoscută, elevul trece **la rezolvarea dificultăților tehnice**, mai întâi în tempouri lente, ajungând, cu timpul, la tempo real indicat de autor. Desigur că în orice compoziție există anumite „pasagii” dificile, de rezolvarea cărora depinde, câte odată, întreaga prezentare a lucrării. Unii pedagogi sau pianiști recomandă chiar studiul acestor „momente – cheie” înainte de a fi preocupat de conceperea piesei în integritatea sa, adică după o inițială parcurgere a textului cu scopul depistării dificultăților. Considerăm un astfel de lucru drept variantă demnă de urmat, însă aplicabilă doar la etapa mai performantă a dezvoltării deprinderilor pianistice.

§2 Munca de însușire motrico-expresivă a textului

Cea de-a doua etapă presupune lucrul asupra detaliilor. Lucrarea muzicală este privită din interior, sunt bine gândite problemele frazării, dinamicii, agogicii și pedalizării. Lucrul are loc în tempo lent pentru cizelarea calității sunetului. Dar pentru un pianist insuficient pregătit această etapă prezintă un pericol. Părerea greșită despre deprinderile deja formate trezește tendința spre interpretarea pasagiilor în tempo rapid și, deoarece automatizarea deprinderilor nu este întărită, mișcările pot fi haotice, și duc la pierderea calității sunetului. Deaceia este necesară respectarea aplicaturii, treptat trecând de la tempo lent la cel rapid. Practica pedagogiei pianului demonstrează că rezolvarea tehnică a pasagiilor dificile este mult mai eficientă atunci când textul este memorat. Deci, atenția vizuală este îndreptată doar spre claviatură, având posibilitatea de a cuprinde în raza ei, și a pozițiilor aparatului pianistic, și a problemelor de digitație, elemente de care depinde, în ultimă instanță, reușita oricărui pasaj tehnic. Lucrul asupra unei piese muzicale de către elevi trebuie să parcurgă treptat. Unii tineri profesori greșesc prin ceea ce fiind nemulțumiți de calitatea interpretării, atrag atenția asupra tuturor problemelor simultan. Elevul este în neputință să le rezolve pe toate dintr-o dată. Pe lângă rezolvarea problemelor tehnice, etapa aceasta presupune lucrul expresiv – artistic: *frazarea, dinamica, intonarea artistică a melodiei, găsirea mijloacelor expresive de interpretare, etc.* Prin **frazare** se înțelege delimitarea strictă a frazelor și motivelor, delimitarea pasajelor cu un conținut încheiat și care, deși derivă uneori de la ideea de bază, apar, de obicei, ca elemente contrastante. Studiul corelației dintre detaliile unei lucrări formează obiectul sintaxei muzicale. Deoarece o interpretare perfectă necesită o frazare corespunzătoare, o dublă sarcină îi revine atât pedagogului, cât și elevului: cea de a realiza o punctuație ireproșabilă concomitent cu redarea expresivă a conținutului caracteristic. Delimitarea frazelor, adică a elementelor firești ale ideilor muzicale, trebuie să țină cont de corelația dintre întrebare și răspuns, astfel încât să se reflecte logica sonoră a limbajului muzical. Opera de artă apare confuză atunci când nu se ține cont de acest raport. *Motivul*, care este o scurtă succesiune de sunete are un singur timp slab care îl precede sau succede. *Fraza*, se compune din mai multe motive (în loc de frază se întrebuințează și noțiunea de propoziție). *Perioada*, este constituită din două fraze. În ceea ce privește începutul lor, cele două fraze ale perioadei sunt de obicei identice, deosebirea apare spre sfârșit, la cadențe.

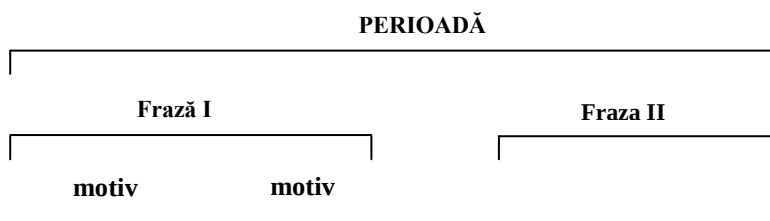


Figura 4
Construcția melodiei

O interpretare corectă necesită recunoașterea și redarea începutului frazei, a punctului său culminant, precum și a sfârșitului frazei. Sfârșitul unei fraze poate fi identificat, de obicei, după motivul cu care începe fraza respectivă. Astfel, dacă primul motiv începe cu o anacruză, și, înainte de revenirea anacruzei, va interveni o cezură (adică o întrerupere a sonorității). Când motivul începe pe timp tare, în general fraza următoare va începe identic; înaintea acestui început se va produce, de asemenea, o cezură care delimitează o frază de alta.

La trecerea de la o frază la alta, pedagogul va fi deosebit de exigent spre a evita treceri repezite, bruște sau dimpotrivă, greoaie, pentru a nu altera, într-un fel sau altul, continuitatea discursului muzical.

Delimitarea frazelor se efectuează cu ușurință acolo unde există principiul regularității. Însă chiar și în lucrări clasice se găsesc devieri intenționate de la acest principiu, și nu rareori ne aflăm în fața elementelor constitutive ale frazei muzicale mult variate prin lărgiri sau concentrări de motive, prin adăugiri sau diminuări în interiorul frazei.

Pentru a evita greșelile pe care elevul le poate comite cu ușurință, ajutorul profesorului este strict necesar. În urma explicațiilor primite, elevul va afla că toate devierile de la regulă nu sunt întâmplătoare, ci reprezintă rezultatul unui proces conștient a compozitorului; că aceste abateri, la locul potrivit, îmbogățesc considerabil exprimarea muzicală; că arta vie se opune oricărei închistări. În încheierea acestei probleme trebuie să atragem atenția că o frazare greșită schimbă sensul real al ideii muzicale, chiar atunci când celelalte componente ca: ritm, melodie, armonie sau polifonie sunt respectate. Neglijențele care apar adesea în privința frazării pe parcursul interpretării muzicale l-au determinat pe F.Chopin să-și manifeste nemulțumirea sa totală: „Îmi pare că cineva rostește, într-o limbă pe care n-o cunoaște, un discurs memorat cu mare efort, la care oratorul nu numai că nu respectă numărul corespunzător de silabe, ci chiar în mijlocul unui cuvânt face o cezură”²⁴.

Dinamica în muzică înseamnă gradarea intensității sonore, ceea ce constituie unul din mijloacele cele mai importante ale artei interpretative muzicale. Dinamica (în limba greacă „știința forțelor”) reflectă, multiple aspecte și stări sufletești ale vieții și ale irealității. Astfel, de la un *forte* ferm până la un *fortissimo* uneori grandios, iar alteori copleșitor; sau, dimpotrivă, de la un *pianissimo* delicat, suav, care poate evoca atât de sugestiv o lume de basm, la comparații contrastante de *forte* urmate brusc de un *piano*, sau treptata creștere și descreștere (*crescendo* și *diminuendo*) – acestea sunt contribuții ale dinamicii la redarea celor mai variate și mai profunde stări sufletești pe care le simte imaginația creatoare.

Tempo-ul Cântatul este o acțiune ce se produce *în timp*. Aceasta acțiune este deci succesibilă de a fi realizată mai repede sau mai rar într-o infinitate de gradații și constituind ca atare, alături de dinamică, un mijloc foarte important de exprimare a stărilor sufletești. Viteza mai mică sau mai mare cu care trebuie să se execute o piesă muzicală (sau o parte a ei) se stabilește prin ceea ce se numește *tempo-ul* ei. Tempoul determină numărul *tempilor* ce se succed într-o unitate de timp, mai precis, într-un minut. Acest număr se poate fixa în mod exact și strict obiectiv de către compozitor, spre a fi urmat la fel de către executant, cu ajutorul *metronomului*. În acest scop se precizează, printr-o indicație cifrică corespunzătoare pusă la începutul piesei, numărul pe minut și valoarea timpilor măsurii (doimi, pătrimi, optimi etc.). Astfel, dacă la începutul piesei este indicația *o pătrime* = 60, aceasta înseamnă că ea se va executa cu un tempo de *60 de pătrimi pe minut*.

Folosirea metronomului trebuie să se limiteze însă numai la exersare și la studierea unei piese muzicale, pentru a i se desprinde ritmul și *tempoul de bază* prescris. A se cânta însă permanent după metronom și cu precizia de ceasornic proprie acestuia ar produce un efect mecanic, neartistic al interpretării. După cerințele conținutului muzical sunt permise și chiar de dorit abateri *ușoare* și *trecătoare* de la tempo-ul metronomic pentru a obține o realizare vie, expresivă a piesei cântate. Aceste abateri ușoare, care nu trebuie deci exagerate, constituie *agogica*.

În practica muzicală, pentru indicarea vitezei mai mici sau mai mari, a *mișcării* în care urmează a se executa o parte sau un fragment, se folosesc anumiți termeni bine cunoscuți, de obicei, în limba italiană, precum de exemplu: *largo*, *andante*, *allegro* și mulți alții, corespunzători celor mai fine gradații în viteza cântatului, intenționate de compozitor. Deoarece aceste indicații, date numai prin cuvinte, se pretează la interpretări subiective – înțelesul lor a și variat de altfel în decursul timpului – ele se completează adesea, pentru mai multă precizare, așa cum s-a amintit mai sus, prin indicații metronomice.

Avansarea sau încetinirea cântatului în cadrul unui tempo dat se indică, după cum se cunoaște, prin termenii de *accelerando* și *ritardando*. În execuție trebuie de ținut cont că aceste accelerări sau încetini să fie realizate *uniform*, adică cu o creștere, respectiv o descreștere *egală* a mișcării pe toată durata prescrisă. Revenim asupra noțiunii de tempo rubato, deoarece în acest caz mulți elevi greșesc, înțelegând *tempo rubato* ca variantă al *ad libitum*-lui și fără limită a mișcării.

²⁴ Bălan, Th., *Chopin*, București: Editura muzicală, 1960

„*Rubato*” înseamnă în realitate „furat” – furat din valoarea notelor – dar cu condiția de a „se pune imediat la loc”. *Tempo rubato* trebuie deci executat prin ușoare devieri, pe pasaje scurte, a tempoului de bază, care să fie, mai apoi, imediat compensate prin lărgiri (încetiniri) echivalente ale mișcării și revenirea la cea inițială. Așadar, durata totală a execuției, respectiv tempoul mediu, trebuie să rămână neschimbat pe fragmente, și acestea încă destul de mici.

Agogica. *Agogo* înseamnă în limba greacă *tempo*. Muzicologul german Hugo Reimann a fost acela care a introdus pentru prima oară termenul agogica în lucrarea sa „*Dinamica și agogica muzicală*”, apărută în anul 1848, termen care s-a înrădăcinat și care corespunde unor mici și expresive modificări de tempo. În aplicarea agogicii sunt de remarcat unele reguli, în primul rând, regula paralelismului între modificările agogice și nuanțarea dinamică. Astfel, este de observat că de multe ori atunci când dezvoltarea liniei melodice este ascendentă, se produce o ușoară accelerare concomitent cu intensificarea sonorității până la punctul culminant. Aici se produce o accentuare a sunetului, concomitent cu o ușoară prelungire a lui, după care intensitatea scade o dată cu revenirea treptată la mișcarea inițială.

Fraza are, de obicei, un singur punct culminant și coincide cu timpul tare al unui din motive. La punctul culminant se ajunge printr-un *crescendo* îmbinat cu un ușor *accelerando*, după care urmează, concomitent cu un *diminuendo*, o reținere care se extinde uneori până la ultima notă a frazei. Când fraza se încheie printr-o cadență feminină, deci pe un timp slab, se revine treptat la mișcarea normală.

Frazele care încep cu primul timp tare, având ca punct dinamic nota de început, prezintă în acest punct o ușoară prelungire, după care linia melodică nu crește.

La frazele care se succed fără întreruperi (pauze sau cadențe), un subtil *diminuendo* este util, creând astfel o discretă delimitare, care însă nu trebuie să tulbure cursul întregului grup de fraze.

Modificările agogice trebuie să fie, desigur, foarte reduse, însă acolo unde indicațiile textului (*stringendo* sau *ritardando*) sînt extinse pe fraze întregi, modificările vor fi mai sensibile.

O altă regulă cere ca ceea ce este deosebit, adică contrastant în raport cu desfășurarea normală ritmică, melodică și armonică, să fie evidențiat. Totuși, dacă contrastul în sine este deosebit de puternic, cum ar fi apariția unor acorduri străine de tonalitatea respectivă, precum și apariția unor sunete care anticipează acordul următor, în general nu se mai evidențiază nici prin agogică.

Modulațiile în altă tonalitate se produc în *crescendo*, sau în *diminuendo* (în dependență de mod) concomitent cu o ușoară accelerare sau încetinire. Când compozitorul nu oferă indicații dinamice și agogice lăsându-le la înțelegerea interpretului, aceste reguli – cu totul generale și orientative – sunt binevenite.

Compozitorul poate însă, cu o deplină conștiință artistică, să indice exact contrariul, de exemplu la o melodie ascendentă să indice un *diminuendo*, iar în locul unui *stringendo* să indice un *ralentando* în *crescendo*. De asemenea, acordurile contrastante, chiar și punctele culminante, pot fi exprimate în *pianissimo*, astfel ca expresia muzicală să redea o atmosferă deosebită, cu totul neobișnuită. De altminteri, arta vie, întocmai ca și natura, nu se supune întotdeauna normelor fixe și refuză adesea îngrădirile artificiale.

§ 3 Procesul de memorare a lucrării muzicale

În ceea ce privește procesul de memorare al piesei, acesta nu poate fi cu strictețe delimitat metodologic ca proces ce poate avea loc în timpul, sau după perioada de travaliu instrumental propriu zis. În cazul elevilor avansați, memorarea se face în mod conștient, chiar de la începutul studiului tehnic al piesei, ușurând astfel procesul ulterior, de finisare motrică și artistică. În cazul elevilor începători, memorarea, fără a fi mecanică sau involuntară, este precedată de etapa studiului motric – expresiv al textului, etapă pe parcursul căreia aceștia se familiarizează treptat cu particularitățile structurale ale piesei aflată în studiu. Este lesne de menționat că trebuie de memorizat doar ceea ce deja „sună bine”. După ce creația muzicală se transformă din text muzical în imagine artistică, se recomandă de a trece la memorizarea muzicii studiate. Despre particularitățile procesului de memorare pianistica, vezi tema „Aptitudinile muzicale: caracteristici și metode de dezvoltare: memoria” din cursul nominalizat.

Odată cu automatizarea parțială a execuției textelor, studiul devine din ce în ce mai ușor, din punct de vedere al capacității realizării mecanice propriu-zisă, dar tot mai greu, din punct de vedere al necesității perfecționării acțiunii, prin apariția, pe măsura înaintării în învățarea motrică, a unor probleme de natură artistică care implică o concentrare din ce în ce mai mare a întregului psihic. În perfecționarea „mecanicii” pianistul include o serie întreagă de parametri artistici pe care îi urmărește simultan. De aici enorma dificultate a adevăratei finisări interpretative.

§ 4 Sintetizarea muncii motrico-expressive în forma definitivă de perfectare artistică a piesei

Bineînțeles că problemele de interpretare nu se înaintează doar la un moment dat (cel avansat) în studiul unei opere. De la prima citire a piesei (care, cum sa menționat, trebuie să conțină deja o luare de poziție concretă) trecând la memorare și apoi la studiul tehnic, pianistul este preocupat, din ce în ce, mai mult de linia mare a interpretării (ca și de sensul fiecărei fraze), de găsirea ideii generale a atmosferei caracteristice piesei.

Etapă aceasta de lucru presupune educarea la elev a capacității de a auzi piesa muzicală integră, într-un tot artistic. Adică, de a educa la elev capacitatea de a „vedea” cu auzul, și de a simți cu tot interiorul său toată piesa în integritate. Problema găsirii tempoului, în acest caz, devine foarte actuală. Găsirea unității ritmice, a pulsației vii a piesei constituie un procedeu eficace la etapa definitivă de studiere.

După ce textul este bine memorizat, e de dorit ca interpretul să se mai reîntoarcă la el cu scop de aprofundare în imaginea artistică, deoarece autorul anume prin text a redat toate intențiile sale interioare referitor la ideea artistică a piesei. Toți marii pianiști, interpretând vreo piesă muzicală pe parcursul multor ani, din timp în timp, să reântorc la text și, de fiecare dată se inspiră de idei artistice, găsind indicații noi.

O condiție foarte importantă, chiar obligatorie, a interpretării unei piese muzicale, este aceea a desăvârșitului respect față de opera compozitorului, respect, demonstrat prin cea mai fidelă redare a textului. Prin *fidelitate* sau corectitudine în execuția unui text muzical nu trebuie să se înțeleagă numai exactitatea în succesiunea notelor, așa cum mulți o cred suficientă ci, în aceeași absolută măsură, a respectării fiecărei pauze, care trebuie ținută tot atât de exact, cum se cântă o notă. Apoi e de remarcat respectarea măsurii și a ritmului, a indicațiilor de mișcare și dinamice, accente etc., care fac parte integrantă din opera compozitorului, *așa cum a conceput-o și a dorit-o el*, și pe care nimeni nu are deci dreptul să le schimbe.

Se consideră și numim *fals* când se cântă o altă notă decât cea din text; de ce nu ar fi oare calificate de asemenea drept falsități și accentele, tempourile, variațiile dinamice în execuția unei piese, atunci când sunt altele decât acelea prescrise de către autorul ei? Ignorarea accentelor, modificările arbitrare în ritm sau intensitate, sunt trădări ale ideii muzicale a autorului, iar prin ignoranță trebuie înțelese nu numai omiterile, ci mai mult încă, *adăugirile*, „colaborarea” nedorită a executantului la compoziție prin nuanțări exagerate, variații agogice continue și altele asemenea, neprevăzute în text.

Iată ce spunea Dinu Lipatti în *Scrisoare către un pianist*: „Adevărata și unica noastră religie, singurul nostru punct de sprijin, de nezdruccinat, este textul scris. Nu trebuie să greșim niciodată față de el, întocmai ca și când am avea să răspundem de actele noastre legate de acest capitol, în fiecare zi și în fața unor judecători neînduplecați”²⁵.

Dacă să ne amintim despre *tempo rubato* în conexiune cu fidelitate față de text, vom menționa că și în acest caz mulți elevi greșesc, înțelegând *tempo rubato* ca un permis pentru o variație *ad libitum* și fără limită a mișcării.

Cerința fidelității, a corectitudinii absolute în execuția unei piese muzicale, nu trebuie considerată ca o frână a personalității elevului, inițierea lui spre rigiditate, spre redarea mecanică a piesei. Cerința fidelității înseamnă a pătrunde în spiritul operei de artă și de a participa cu propria sensibilitate la redarea ei cât mai veridică. Ea nu exclude deci interpretarea vie, personală, spre care trebuie să tindă elevul dar, totodată, fidelitatea include principiul intrinsec ce conține însușirile personale bine educate, proprii elevului. Nu se acceptă intenția lui deliberată de a cânta *altfel* mai bine sau mai original, după părerea lui, decât a scris-o compozitorul sau decât o cântă alți elevi, sau chiar pianiști renumiți.

Deoarece în general la elevi nu este formată încă concepția și interpretarea cu adevărat proprie, activitatea sa fiind concepută ca rezultat al lecțiilor, rolul primordial și responsabilitatea revine profesorilor în ceea ce privește fidelitatea în interpretare, pentru redarea unei piese muzicale exact conform indicațiilor creatorului.

Alte principii de bază care trebuie insuflate elevului sunt *modestia* și *sinceritatea* în ²⁶ execuție. Modestia trebuie să se manifeste arate aici prin renunțare la tot ce poate produce efecte „ieftine”, la

²⁵ Citat după Solomon G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

²⁶ Ibidem

virtuozități goale, la căutarea și accentuarea pasajelor de agilitate, care, de cele mai multe ori, nu sunt decât auxiliare, de importanță secundară pentru ideea muzicală; evitarea unei gesticulații exagerate, neimpuse de nevoile tehnicii și în general a tot ce constituie efect exterior, fără sens artistic. Elevul ce se dedică muzicii trebuie să fie adânc pătruns de cuvintele lui George Enescu: „Nu te sluji pe tine în muzică, ci slujește numai muzica”.

Strâns legată de modestie este și *sinceritatea*. În execuția unei piese muzicale sinceritate înseamnă, și o spunem aici cu cuvintele lui Bruno Walter, „ca executantul să cânte numai cu atâta expresivitate, *câtă simte el în realitate*. Prea multă simțire arătată în cântat este mai grav decât prea puțină. Această din urmă poate să însemne cel mult sărăcie, cea dintâi ar fi însă minciună. Dar, de la inimă la inimă poate ajunge numai ceea ce este adevărat. Pentru a ajunge la această exprimare adevărată, la această sinceritate, elevul, iar mai târziu pianistul, trebuie să fie nu numai pianist, nu numai muzician, ci să-și apropie și o frumoasă cultură generală, să aibă un orizont ideologic larg și bine format și înalte calități sufletești. Putem spune și noi, o dată cu Bruno Walter; „Numai muzician înseamnă pe jumătate muzician”²⁷.

§ 5 Pregătirea psihologică a elevului pentru examene și manifestări publice

*Dacă trăiești profund fenomenul muzicii
n-ai loc în suflet pentru emoții sau gânduri trândave.
În asemenea momente uiți despre tot – nu numai
despre publicul în sală, dar și despre tine însuși.*

S. Rihter

*Cu cât mai slab este însușită creația muzicală,
cu atât mai mare stres emoțional ne aduce interpretarea în scenă*
N. Rimski-Korsakov

Perioada de pregătire a unui examen de audiție trebuie să fie pentru elev nu numai o perioadă de sintetizare și de perfecționare a unor deprinderi anterior formate, ci și de ansamblare într-un tot întreg a unor lucrări de autori diferiți, aparținând unor stiluri diferite, iar în special e o etapă de concentrare psihică asupra programului ce trebuie executat în fața publicului sau a comisiei. Natura acestei concentrări psihice constă în faptul că orice acțiune ce nu are legătură directă cu interpretarea se fie eliminată spre periferia conștiinței. Profunzimea acestei concentrări este condiționată, în mod direct, cu trăinicia idealului artistic și de gradul de însușire al sentimentului înaltei responsabilități ce o implică aceasta manifestare. Deci, pregătirea pentru interpretare publică necesită o stare specială de pregătire psihică în cadrul căreia au loc unele procese psihice menite să înlesnească în viitor desfășurarea execuției scenice.

Primul proces l-am putea numi *dispunere creatoare*. El constă în dobândirea unei stări de orientare activă spre repertoriul de executat, fiind rezultatul unui proces complex de înțelegere a răspunderii asumate, prin prezența unei necesități imperative de manifestare solistică.

Un alt proces psihic caracteristic stării pregătitoare este *reprezentarea anticipativă*. Deosebit de necesară este operația psihică introspectivă de prevedere a rezultatelor scenice ale pregătirii elevului. Ea se bazează pe experiența sa anterioară și este, în mare măsură, factorul care îndrumă spre forma finală întreagă activitate de pregătire. Astfel, elevul se reprezintă pe podiumul sălii de concert, își imaginează comportarea, reacțiile în fața publicului și a instrumentului de concert, se obișnuiește într-o mare măsură cu această situație excepțională în care se va afla peste un răstimp dat.

Un mijloc folositor în vederea pregătirii pentru examen, prin care se anticipează în parte condițiile examenului, este repetiția generală a materialului respectiv în *prezența tuturor elevilor clasei*. Uneori auditoriul poate fi lărgit prin prezența unor profesori și elevi din alte clase, ceea ce constituie pentru toți un rodnic schimb de experiență. La aceste repetiții generale, rolul elevilor nu este însă pasiv. Lor li se va cere să urmărească atent prezentarea fiecărui elev în parte, notându-și chiar în timpul execuției, pentru ca notațiile lor personale să aibă caracter de observație asupra modului cum elevul și-a susținut programul. După audierea clasei întregi, elevii își vor expune, pe rând, pentru fiecare elev audiat în parte, observațiile notate, care se supun discuției.

Avantajele acestor preexaminări neformale, sunt multiple. În primul rând, elevii se obișnuiesc cu un auditoriu mai larg – chiar dacă el este format numai din colegi – și astfel vor fi mai liniștiți, mai mobilizați, atunci când se vor afla în fața comisiei examinatoare.

²⁷ Ibidem

În al doilea rând, elevii învață să observe și să aprecieze în spirit științific-critic și în mod obiectiv interpretările colegilor inclusiv și cele proprii. În același timp, ei își îmbogățesc cunoștințele pianistice prin urmărirea atentă a noului repertoriu muzical și astfel ei învață să formuleze concret și precis constatările lor.

Elevul trebuie să apară în scenă în momentul de supremă dispunere artistică, și anume atunci când dorința și plăcerea ce o are pentru viitoarea execuție devine o necesitate. Asigurarea acestui deziderat presupune, în mod logic, transformarea treptată a reprezentărilor anticipative a viitoarei situații scenice, în reprezentări ale viitoarei interpretări, și, în sfârșit, în reprezentarea operei înșăși, în derularea ei scenică.

Concentrarea puternică asupra textului executat, susținută de dorința și necesitatea de a-i „da viață”, iată *punctul terminus* al pregătirii psihice a elevului-solist. Dacă la începutul pregătirii el trebuia să-și controleze toate reacțiile și stările psihice, căutând să le dirijeze în mod favorabil, cu timpul va trebui să-și înlăture treptat atenția atât de la persoana sa cât și de la publicul care-l va asculta, îndreptându-și-o integral pe de-a-ntregul spre opera de artă executată. În asemenea situații, Golubovskaia spunea: „În timpul interpretării nu te gândești: „Ce bine eu cânt!”, dar „Ce Muzică frumoasă eu prezint!” Numai prin realizarea unei concentrări puternice, stabile și imperturbabile (sala, publicul), numai astfel elevul va putea să se prezinte la examen și în public, la adevărata sa valoare”²⁸.

Pe lângă îndrumarea psihologică propriu-zisă, se pune bineînțeles problema îndrumării instrumentale. Este firesc ca elevul să nu apară în public decât dacă este foarte bine pregătit. Sub acest aspect trebuie să țină cont că o piesă recent învățată trebuie lăsată să se „așeze”, ținând cont că toate indicațiile proaspete nu vor face decât să stingherească mersul firesc al interpretării.

De asemenea, profesorul mai are câteva obligațiuni pe care le vom consemna în cele ce urmează:

1. Comportarea profesorului față de elev (în ajunul audițiilor) nu trebuie să difere de comportarea sa obișnuită, pentru că acesta foarte receptiv de obicei, și, mai ales, în asemenea momente, văzându-și profesorul emoționat, va pierde toată încrederea în sine și tot curajul, eșuând.

2. Pedagogul este obligat să fie prezent la toate manifestările publice ale elevilor săi, găsind cele mai bune prilejuri de verificare integrală a posibilităților elevilor; este știut că orice defecțiune latentă în clasă capătă amploare pe scenă.

3. Înaintea examenelor sau a concertelor, se impun, de asemenea, unele măsuri speciale:

- bagatelizarea de către profesor a fricii elevului (nu ironică);
- trecerea în revistă a repertoriului respectiv înainte de audiție, rar, pentru a-l liniști și a-i da senzația stăpânirii textului (fără observații din partea profesorului, care mai mult l-ar încurca acum);
- cruțarea forțelor fizice și emoționale în ziua audiției, pentru a putea dispune de un tonus maxim pe scenă. Această măsură este mai greu de realizat la copiii mici, care, înainte de audiție, irosesc energia la joacă. Supravegherea respectării regimului de viață optim în ziua audiției este o condiție esențială, căci astfel se asigură nu numai reușita manifestării publice respective, ci se realizează deprinderi folositoare pentru activitate solistica viitoare.

În concluzie, rolul pedagogului în formarea deprinderilor scenice ale elevului, este la început foarte mare și depinde de însași metodele folosite de el, pentru ca mai apoi, cu timpul, elevul să se poată dispensa de acest ajutor în pregătirea sa instrumentală și psihică.

TEMA IV STUDIUL CREAȚIILOR DE GEN POLIFONIC

§1 Tipurile de bază a expunerii polifonice

Toată muzica pentru pian conține la bază diferite elemente polifonice. Studiarea de către elev a muzicii de acest gen presupune un grad superior de percepere a muzicii polifonice, un auz dezvoltat perfect, inteligență. Familiarizarea cu muzica polifonică, punctul culminant al căreia o constituie creația lui J.S.Bach, este o condiție de dezvoltare armonică a muzicianului.

Polifonia (în gr. *polys* „mult, numeros” și *phone* „sunet, voce”) prezintă factura unei compoziții muzicale în care toate vocile sunt de o valoare melodică și expresivă egală. Polifonia a parcurs în dezvoltarea sa o cale îndelungată. În studiul pianului elevul se întâlnește cu trei tipuri de bază a expunerii polifonice: **polifonia contrastantă, polifonia melodiei spontane, polifonia imitativă.**

Polifonia contrastantă prezintă sonoritatea concomitentă a diferitor melodii. În ea se îmbină două teme cu caracter, timbru și ritm diferit. Astfel de îmbinări polifonice se întâlnesc atât în muzica instrumentală, cât și în cea vocală. Lucrările instrumentale de acest gen, de obicei, nu sunt lucrări mari după volum. De exemplu, piesele din *Albumul pentru Ana Magdalena, Preludiile mici, suitele lui*

²⁸ Голубовская, Н.И., *Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве)*, Ленинград, Музыка, 1985

J.S.Bach. În polifonia contrastantă predomină două voci, creșterea numărului de melodii contraste, în sunare simultană, se întâlnesc rar.

Polifonia melodiei spontane reprezintă acel tip de polifonie în care predomină o melodie generală cu divizări în motive scurte, liber dezvoltate și iarăși contopindu-se, sunând în unison. Numărul de voci în melodia spontană nu este constant – 3, 6 voci ș.a.m.d.. Acest tip de polifonie și-a găsit oglindire în creația populară rusă, ucraineană, belorusă și în creația polifonică a compozitorilor M.Glinka, A.Liadov, M.Taneev.

Polifonia imitativă reprezintă tipul de polifonie în care se prezintă o linie melodică (temă) expusă în diferite voci (soprano, alt, tenor, bas).

Tema (gr. *Thema*, „ceea ce e pus la bază”) este un complex de intonații cu o structură bine determinată care exprimă caracteristicile esențiale ale unei idei sau imagini muzicale. Particularitățile expresive și structurale ale unei teme depind de stilul și forma muzicală respectivă. Din cele mai răspândite tipuri de imitație ale muzicii instrumentale cunoaștem **invenția** și **fuga**.

Invenția (lat. – *inventia* – descoperire, inventare) reprezintă o piesă muzicală nu prea mare (bipartită sau tripartită). Pentru prima dată piese de acest gen au fost create de I.S.Bach pentru interpretarea lor la clavicin.

Fuga (lat. și ital. „*fuga*” – *evadare, fuga, curent repede*) – este cunoscută ca o compoziție polifonică la mai multe voci, construită pe baza expunerii unei singure sau a câtorva teme și a dezvoltării lor imitative contrapunctice și tonal-armonice, pe rând, la toate vocile. Din punct de vedere istoric, fuga este cea mai stabilă dintre toate formele muzicii profesionale. Ea are la origine (sec. XVI-XVII) motetul vocal și ricercarul instrumental. Desfășurarea formei în fugă constituie un proces de afirmare și dezvoltare a ideii principale, - expusă în tema-teză. O importanță predominantă o are, în fugă, principiul intelectual, filosofic. Dezvoltarea expresiv-emoțională a ideii principale în fugă nu duce, de obicei, la apariția unei calități expresive opuse, întrucât contrastul derivat nu este caracteristic genului dat.

Diviziunile structural-tematice ale fugii au la bază următoarele cinci elemente arhitectonice principale: tema, răspunsul, contrastul, intermediul, stretto. În funcție de relațiile și cosubordonarea acestor elemente fuga constituie, în mod schematic, expoziția, dezvoltarea și concluzia. În general, compoziția fugii se distinge prin îmbinarea rigurozității și a raționalismului construcției cu libertatea dezvoltării polifonice a temei. Fuga poate fi o piesă de sine stătătoare sau poate constitui, împreună cu *preludiul*, *toccata* sau *fantezia*, o parte a unei forme ciclice, și poate exista sub forma unei subsecțiuni aparte a formelor mari (așa-numitul *fugato*).

§2 Genurile muzicii polifonice pentru pian. Analiza metodică a lucrărilor polifonice reprezentative din creația pentru clavicin a lui J.S.Bach

Cele mai răspândite fugi sunt cele create de J.S.Bach – 400 fugi, 48 preludii și fugi din CBT. O mare valoare artistică și pedagogică prezintă fugile lui M.Glinka, A.Liadov, D.Șostakovici, R.Schedrin. Studiarea pieselor de gen polifonic constituie una din cele mai dificile probleme ale pedagogiei pianistice. Studiarea pieselor cu elemente polifonice se va începe chiar din primul an de studiu pianistic. În această perioadă se recomandă studiarea pieselor cu elemente de polifonie spontană și contrastantă. În lucrul asupra polifoniei, atenția profesorului și elevului se îndreaptă asupra mișcării vocilor, aprecierea caracterului, găsirea timbrului și articulației respective, digitației și a pedalizării. În studiul polifoniei se recomandă a percepe și a conduce cu auzul toată pânza muzicală atât orizontal, cât și vertical. Reieșind din aceasta, putem menționa că studiul pieselor de gen polifonic, în mare măsură dezvoltă, la elevi gândirea muzicală atât orizontală, cât și verticală. În aceeași direcție se aplică și activitatea auzului, adică ascultarea fiecărei voci (linia orizontală) și ascultarea armoniei.

Vom reveni și ne vom opri mai detaliat asupra creației pentru pian a lui **Johann Sebastian Bach**, în operă căruia, se găsește un material de bază pentru toate treptele învățământului pianistic, inclusiv pentru copiii mici și începători.

Lucrările sale pentru pian, scrise anume în scopuri didactice, sunt cuprinse în volumele *Album pentru Anna Magdalena*, *Cărticica pentru fiul meu Friedemann*, *Preludii pentru începători* (cunoscute sub titlul de *Mici preludii*); apoi *Invențiunile la două voci și Invențiunile la trei voci* (numite de J.S.Bach *Simfonii*), și *Clavicinul bine temperat* într-o anumită măsură și *Arta Fugii*, nefinisată/terminată, și care nu a fost scrisă pentru un anumit instrument, dar poate fi folosită cu precădere pentru pian.

Albumul pentru Anna Magdalena și *Cărticica pentru fiul meu Friedemann* au fost întocmite de către Bach pentru *inițiere* muzicală, prima culegere fiind dedicată celei de-a doua soție a sa, Anna Magdalena, iar cea de-a doua culegere pentru fiul său cel mai mare, Wilhelm Friedemann.

Albumul – în titlul său original *Klavierbuchlein* – este compus din două părți, datate din 1722 și respectiv din 1725. Partea întâi conține 24 de piese ușoare pentru clavicord și clavecin (care se pot cânta foarte bine azi la pian). Cea de-a doua culegere conține preludii, suite, corale, precum și unele cântece religioase și profane. Nu toate piesele din acest album sunt compozițiile proprii ale lui J.S.Bach, unele fiind doar culese și, uneori, îmbogățite de compozitor din creația altora, cunoscuți sau anonimi, dar care, după tradiția timpului, nu au fost numiți. Dar însuși faptul că piesele au fost alese și introduse de către Bach în acest album, aduce încredere în valoarea lor artistică și didactică.

Cărticica pentru fiul meu Friedemann este anterioară *Albumului*, fiind datată cu 1720 și e la un nivel mai avansat. Un număr de piese din această lucrare Bach le-a reluat și le-a introdus mai târziu în *Preludiile pentru începători*, iar altele, prelucrate și dezvoltate, în *Clavecinul bine temperat*.

Albumul, *Cărticica pentru Friedemann* și *Micile preludii* au fost desemnate de către Bach ca fiind pentru începători, iar unele din piesele respective pot fi propuse în realitate, din primii ani de instruire, unor copii mai dotați. În general, totuși se recomandă ca la etapa inițială de studiu a pianului să se folosească piese mai ușoare ale unora din compozitorii de până la Bach.

Una din piesele mai dificile din *Albumul pentru Anna Magdalena* este *Menuetul* (nr. 8). Deși considerat mai dificil, acest menuet este util să fie lucrat cu elevii, deoarece, mai mult ca în celelalte piese, *stilul imitativ* apare aici deosebit de pregnant.

În continuare se obișnuiește să se propună elevilor piese din *Mici preludii*. Aceste preludii, 18 la număr, au fost publicate postum în două culegeri, una conținând 12 piese, alta, mai târziu, 6 piese. Din aceste 18 preludii, 7 provin din *Cărticica pentru fiul meu Friedemann*, unde au fost cuprinse mai întâi. *Micile preludii* trebuie folosite cu atenție deoarece, deși Bach le-a destinat pentru începători, unele din ele prezintă dificultăți destul de serioase. Pe lângă altele, încă ușoare, destul de accesibil, interesant și atrăgător pentru elevi, este *Preludiul în do minor* – compus inițial pentru lăută – ce se desfășoară curgător în șaisprezecimi.

Mai dificile sunt, prin scriitura lor în contrapunct cvadruplu, *Preludiile în re major* și în *re minor* (din culegerea de 12 preludii), ultimul cerând și o expresivitate deosebită la *legato cantabil* întretăiat de mordente. Aceste preludii sunt mai dificile chiar decât *Invențiunile la două voci*, lucru ce se poate spune și despre cele 4 *Duete* și *Preludiile și fughele*, alte lucrări ale lui J.S.Bach care, fără a fi fost intenționat destinate scopurilor didactice, sunt și ele folosite în învățământul elementar al pianului. Aceste piese au fost compuse pentru clavicord și nu pentru clavecin. J.S.Bach a motivat acest fapt susținând că numai clavicordul permitea cantabilitatea cerută de el în execuția invențiunilor și care, în consecință, trebuie și azi urmărită în execuția la pian.

Denumirea de *Invențiuni* a fost împrumutată de la titlul lucrărilor unui alt compozitor, Bach găsind că această denumire corespunde caracterului strict contrapunctic al pieselor respective.

Majoritatea cercetătorilor sunt astfel de acord în a considera Invențiunea ca pe o formă de tip fughetta, unii incluzând chiar cele 15 Invențiuni de J.S. Bach în categoria formei de fugă. Termenul de Invențiune apare la sfârșitul sec. XVI, desemnând în mod generic tehnica „inventivității” sonore. Nu întâmplător, tonalitățile celor 15 Invențiuni la 2 și 3 voci se ordonează în mod „pedagogic”, în tentativa de a le prezenta treptat din punct de vedere al gradului lor de complexitate: Do major – re minor – mi minor – Fa major – Sol major – la minor și respectiv: Si b major – La major – sol minor – fa minor – Mi b major – Re major – do minor²⁹

La începerea lucrului cu *Invențiunile*, profesorul va explica mai amănunțit sensul stilului polifonic, geneza lui din muzica corală, esența lui constând în desfășurarea melodică simultană a mai multor voci care, în cadrul anumitor legi și reguli, sunt independente. Chiar dacă dintre aceste voci una predomină, totuși celelalte voci își duc și ele „viața” lor melodică și ritmică proprie, în a căror existență rezidă tocmai farmecul unei fraze polifonice. Trebuie, totodată atrasă atenția elevilor și demonstrat prin analiza piesei că, relativ independente, diferitele voci constituie părți integrante ale unei unice idei muzicale. De asemenea și faptul că, pe parcursul unei piese, caracterul dominant poate trece de la o voce la alta, această diversitate constituind și ea un element specific stilului polifonic.

Se va preciza de la început forma invențiunii (în general mono-partită), apoi tonalitatea, măsura, modul de atac, accentele, sincopele, modulațiile, frazarea și, bineînțeles, digitația. Se va scoate în evidență tema principală ca idee fundamentală a piesei, care trebuie clar reliefată la trecerile ei de la o

²⁹ MAIA CIOBANU, FORME MUZICALE, București: Editura Fundației România de Măine, 2005. ISBN-973-725-236-5, 100 p., [p.58]

voce la alta, apoi tema în răsturnări, micșorată sau lărgită. Dialogul trebuie să fie clar reliefat, lucru la care se ajunge prin învățarea, *mai întâi, în mod separat a vocilor și în tempo lent, cu observarea atentă și exactă a conținutului lor muzical, mai mult sau mai puțin diferit.*

Țesătura polifonică a unei piese este reliefată mai clar dacă intrarea fiecărei voci este marcată printr-un accent ușor, care să nu se detașeze prea mult de intensitatea pasajului respectiv, dar să se evidențieze, totuși, în raport cu linia dinamică ce urmează. De altfel astfel de marcări, evidențieri (prin ușoare accentuări), îmbogățesc mult și muzica omofonă: o fac mai expresivă atunci când ele apar la început de frază, după pauze, cezuri sau motive mai pregnante ale piesei.

Revenind la cerința învățării separate pe voci – uneori pusă în discuție – vom susține că ea (cerință) este imperioasă pentru ca o invențiune, și în general oricare altă piesă (sau fragment) polifonic, să nu ajungă a fi cântată omofon. Și în ansamblurile corale se lucrează doar întâi separat pe voci, de asemenea și la pregătirea unei piese orchestrale, dirijorul lucrează întâi separat pe compartimente instrumentale, și nu cu toate deodată. Condițiile sînt similare și în cazul pregătirii unei piese polifonice la pian.

Un pas mai departe îl constituie trecerea la ***Invențiunile la trei voci*** la care învățarea separată a vocilor apare cu atât mai necesară, cu cât este necesară interpretarea concomitentă a celor două voci cu o mână sau alta, adeseori cu varierea intensității. Un mijloc de o deosebită importanță pentru însușirea mai lesne și corectă a cântatului la trei voci (și mai multe), este transcrierea piesei cu diferitele ei voci pe portative separate, în cazul de față, pe trei portative și, corespunzător, învățarea lor independentă. Pentru mai multă claritate, pe portativul din mijloc notele pentru mîna dreaptă se scriu cu codițele în sus, iar cele pentru mîna stîngă – cu codițele în jos, iar eventualele indicații se efectuează în mod similar.

În legătură cu aceasta credem util să cităm indicațiile pe care le dădea George Enescu în vederea studierii operelor lui Bach: „Camarazilor mei mai tineri care cântă *Chacona* le dau adesea sfatul: vă pierdeți, vă înecați? Scrieți textul pe mai multe voci, pe patru portative; repartizați linia melodică pe cele patru portative: supravegheați timbrul fiecăreia; să considerați că aveți, la urma urmelor, un sopran I și II, un contralto I și II. Totul se luminează atunci. Această modalitate, de transcriere, este folositoare și ca un exercițiu reușit de descifrare a unei țesături polifonice și poate altoi elevului și gustul pentru compoziție, precum se aștepta Bach de la aceste *invențiuni*, respectiv *Sinfonii*. El definea după cum urmează scopul lor: Instrucțiuni precise prin care se arată, într-un mod limpede, de iubitorilor pianului și mai cu seamă celor doritori să învețe nu numai cum se cântă curat la două voci ci, pentru cei mai avansați, cum se procedează corect cu cele trei voci obligatorii. De asemenea, nu numai cum se scriu/compun invențiuni bune, dar și cum ele se execută mai bine, cum se ajunge la un mod cantabil, dobîndind pe lîngă aceasta și un gust pronunțat pentru compoziție”³⁰..

După cum se vede din cele citate, prin *Invențiunile la două și trei voci*, Bach a urmărit, în mod intenționat scopuri didactice. Dar, spre deosebire de unii din premergătorii săi, ca de exemplu Pasquini, Fischer care au scris și ei piese cu scopuri tehnice de viteză și rezistență, în aceste *Invențiuni*, Bach, pe lîngă aspectul tehnic le-a dat și un conținut artistic mai superior. De aceea studiul *Invențiunilor* este de o importanță majoră în învățămîntul pianistic, pentru că în ele se întrunesc *tehnica cu arta*.

La studierea *Invențiunilor la trei voci*, în afară de învățarea separată a fiecărei voci este utilă învățarea și a combinațiilor diferite a câte două din ele, adică a vocilor I-III, I-II și a II-III. La interpretarea separată a vocilor este necesar de a păstra digitația respectivă. Elevii neglijează, de obicei, această condiție esențială, aplicând o digitație la întîmplare, căpătînd astfel o deprindere care îi stingherește mult atunci, cînd ei trec la cântatul integral al invențiunii.

Suitele și ***Partitele*** lui J. S. Bach constituie, de asemenea, un material de studiu din cele mai prețioase pentru elevii mai avansați. De altfel, nu numai aceste suite ci suitele în general, ca o formă specifică, de o mare importanță în literatura muzicală și, îndeosebi, în cea a pianului, sunt și trebuie să fie pe larg incluse în studiul acestui instrument. Cît despre suite, ele nu trebuie introduse în munca unui elev doar prin indicarea compozitorului, a titlului ei de „suită” și a denumirii formale a părților ei. E important ca profesorul să sugereze elevului acea *image* pe care el trebuie să și-o facă, despre conținutul fiecărei piese pe care o studiază, explicînd geneza suitelor, în general, și caracterul celei interpretate la moment, în particular, pentru a determina rolul *suitei* în evoluția muzicii instrumentale.

³⁰ Citat după Solomon G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

E bine să i se explice elevului că muzica instrumentală a început ca o simplă acompaniere a dansurilor populare sau de curte pentru ca, mai apoi să devină gen de muzică instrumentală pură. O succesiune tipică din astfel de dansuri constituie ceea ce se numește „suită” (de la cuvântul francez *suite* care înseamnă șir, rând, succesiune).

Primul, la care apare, în mod vădit, această formă muzicală este organistul și clavecinistul italian Girolamo Frescobaldi (1583—1643), unul din cei mai mari muzicieni din acea perioadă. Suita, numită de către Frescobaldi „partita”, apare la el printr-o dezvoltare și precizare a conținutului în compunerea pieselor cu „variațiuni” (de origine anglo-flamandă), ce se cântau atunci, și anume, în sensul că mișcările și ritmurile respective nu mai erau luate la întâmplare, ci în corcondanță cu mișcările tipice ale anumitor dansuri.

Clavecinistul francez Chambonnières, iar mai târziu și Luis Couperin, introduce o mai mare varietate în tipurile de dansuri folosite. Nepotul celui din urmă, Francois Couperin, care a contribuit și el mult la dezvoltarea suitei, le-a denumit *ordres*, iar J. S. Bach a folosit din nou, pentru ultimele sale șase suite zise „din Leipzig”, denumirea inițială de *partite* dată de Frescobaldi.

De regulă, suitele erau constituite din patru părți în mișcări diferite, numite conform dansurilor de la care proveneau sau erau inspirate, și anume: *allemanda*, *curantă*, *sarabandă* și *giga*, toate aceste părți fiind scrise în aceeași tonalitate: **allemandă** – de origine germană, era un dans moderat, în măsura de 4/4, **curanta** – dans francez, vioi, în 3/4 sau 3/2, **sarabanda** – de origine spaniolă, un dans grav în mișcare lentă, în 3/4, iar **giga** – dans francez, vioi în 6/8 sau 12/8. Cu timpul, suitele au început să fie dezvoltate, cuprinzând și alte dansuri, intercalate, de regulă între *sarabandă* și *gigă*, cum ar fi *menuetul* și *gavotul*, alteori *bourree*, *pavana*, *passepied* etc., toate de origine populară și multinațională, stilizate și devenite dansuri de salon.

În dezvoltarea ulterioară a suitelor, dansurile nu au mai apărut decât prin unele motive sau teme caracteristice. Ele erau artistic prelucrate și bogat variate, încât, în cele din urmă, cu toate că părțile continuau să fie intitulate după tradiție allemandă, sarabandă etc., caracterul lor de dans nu mai apărea de loc, denumirile rămânând simple indicații convenționale a mișcării și a ritmului în care trebuiau cântate. *Suita pentru pian, op.10* de George Enescu constituie un exemplu în acest sens. Denumirile părților sunt: *Toccata*, *Sarabanda*, *Pavana* și *Bourree*. Suita este o încercare de a realiza în forme tradiționale o suită cu un conținut nou.

Dacă elevul capătă cunoștințe asupra genezei și înțelesului suitelor, el își formează, cum s-a mai spus, o *image* a dansurilor, în special a cadrului local și social-istoric în care s-au produs imaginile indicate prin titlurile suitei studiate și astfel interpretarea va fi mai veridică și mai profundă.

Revenind, după această digresiune mai largă, pe care am socotit-o utilă, asupra suitelor în general la suitele lui J.S.Bach, este de observat că unele din ele, mai ușoare, sunt cuprinse în *Albumul pentru Anna Magdalena* și *Cărticica pentru Friedemann*. Deosebit de acestea sunt de menționat cele *Șase Suite franceze* și *Șase Suite engleze*, denumirile cărora (după origine și motivare) nu sunt bine cunoscute. În suitele sale, Bach păstrează cu rigurozitate caracteristicile ritmice ale părților componente, conform dansurilor al căror nume îl poartă, dându-le, totodată, o expresivitate profundă, autentică. În *Suitele engleze* se remarcă adăugarea, la început, înaintea părților tipice, a unei introduceri – *Preludiu* scris adeseori sub formă de *rondo* de proporții mai mari.

Se știe că J.S.Bach, deși, spre deosebire de mulți mari muzicieni ai timpului său care nu a ieșit niciodată în afara hotarilor germane, a cercetat cu asiduitate în special creația italienilor și a clavecinistilor francezi, pe lângă compozitorii germani predecesori sau contemporani cu el, pe care i-a apreciat mult și a căror influență se observă în suite și alte lucrări ale sale. Ca un exemplu tipic al acestor influențe se poate cita *Fantezia în do minor*, în care J.S.Bach, alături de bogata sa inspirație s-a folosit mult din procedeele specifice lui Domenico Scarlatti.

O altă formă a pieselor pentru pian ce se poate studia la etapa medie o constituie *toccatele* lui Bach. *Toccata* își are originea, de asemenea, la Frescobaldi, deosebindu-se de suite prin aceea că ea nu este o succesiune de dansuri, ci e constituită din trei sau patru părți în ritmuri variate și mai libere, cu episoade polifonice, succesiuni de acorduri masive și alte pasaje de bravură. În structura toccatei se găsesc întotdeauna pasaje fugate, o *fugă* sau chiar două, intercalate în părțile ei diferite.

Toccata în mi minor a lui J.S.Bach este deosebit de frumoasă și instructivă pentru elevi prin admirabila *fugă* cu care se încheie. De asemenea și toccatele în *sol major*, *re major* și *do minor*, care în afară de înalta lor valoare artistică, conțin și un bogat material instructiv.

Pentru a se evita confuziile, este indicat să se atragă atenția elevilor că în prezent denumirea de toccată are un alt înțeles decât la preclasici, inclusiv la Bach, toccatele moderne fiind piese alcătuite dintr-o singură parte și în mișcare rapidă.

În ultimii ani ai învățământului mediu se lucrează cu elevii *Preludiile* și *Fugile* din *Clavecinul bine temperat*. Această operă, una din cele mai valoroase a compozitorului, nu doar ca lucrare didactică, ci și ca valoare artistică de necomparat, a fost elaborată în două etape. Prima parte a ei, cuprinzând *24 de preludii și fugi*, a fost terminată în anul 1722, iar cea de a doua, cuprinzând același număr de piese – în anul 1744, deci mult mai târziu.

În I parte a *Clavecinului bine temperat* se găsesc, așa cum s-a menționat mai înainte, 11 preludii, într-o oarecare măsură prelucrate din nou, dar incluse, mai înainte, în *Cärticica pentru Friedemann*. Aceste preludii sunt scrise în *do major, do minor, re major, re minor, mi major, mi minor, fa major, fa minor, do diez major, do diez minor* și *mi bemol minor*.

Piese din partea I sunt într-un sens oarecare mai simple prin concepția și structura lor, iar cele din partea a II-a, create în perioada deplinei maturități și experiențe artistice a lui J.S.Bach, sînt mai complexe și mai profunde. Toate piesele, din ambele părți ale *Clavecinului*, se deosebesc însă prin măreția lor artistică, lipsită de orice artificialitate și împodobire exterioară și au rămas până azi un material-model esenția în studiul pianului.

Este foarte important să se explice în prealabil elevilor scopul urmărit de J.S.Bach prin îmbinarea, în cele două volume ale *Clavecinului bine temperat*, a câte 24 de preludii și fugi, fiecare din ele în tonalități diferite din cele două moduri (major și minor), demonstrând prin aceasta posibilitățile largi ale pianului (și celorlalte instrumente cu tonuri fixe) prin adoptarea și propagarea de Bach a scării cromatice temperate.

Înainte de „temperare” (care etimologic înseamnă „proporționări”), semitonurile în scara cromatică naturală, nu erau egale. Amintim semitonul cromatic care conținea 5 come, iar cel diatonic cu 4 come, astfel unei trepte diezate nu-i corespunde exact enarmonicul ei alterat prin bemolizarea treptei imediat superioare, diferența fiind o comă. Organistul Andreas Werkmeister (1645—1706) a propus, în anul 1692, o scară cromatică artificială, prin care aceste inegalități și diferențe au fost evitate. Ea a constat din împărțirea octavei în 12 semitonuri absolut egale (4,5 come).

Sistemul de temperare a lui Werkmeister de atunci, adaptat de Bach și rămas singur valabil și practicat la orgă și pian, se numește „*bine temperat*”, spre deosebire de alte propuneri și încercări anterioare de temperare, care soluționa problema doar parțial.

Acordarea pianului – inițial a clavecinului – după scara temperată, în care sunetele diezate devin identice cu cele corespunzătoare bemolizate (enarmonice), a permis transpunerea la pian a oricărei melodii, ce e drept cu oarecare erori teoretice, dar practic neglijabile chiar pentru un auz mai fin, în toate 24 de tonalități (majore și minore). La clavecinul sau clavicordul netemperat acest lucru nu era posibil din cauza erorilor crescînde, pe măsură ce se înainta în modulație, limitînd cadrul tonalităților folosite în compoziții. Iată de ce în *Invențiunile la două și trei voci*, – în lipsa unui instrument temperat – Bach a trebuit să se limiteze doar la opt tonalități majore și șapte minore, în *Clavecinul bine temperat*, în cele două volume a câte 24 de preludii și fugi a putut compune, cu egală măiestrie, în toate cele 24 de tonalități, demonstrînd astfel egalitatea absolută a oricăreia dintre ele.

La *preludiile și fugile* din *Clavecinul bine temperat* se va apela numai în ultimii ani de studiere în școala de muzică. La etapa inițială profesorul va ajuta elevul să distingă tema, imitațiile și răsturnările care se urmăresc în dezvoltarea fugii, să recunoască întrebările și răspunsurile, să observe augmentările și diminuările, interludiile, ca și toate celelalte aspecte caracteristice acestei forme muzicale. Numai astfel elevul va putea să le cînte cu toată claritatea, bine reliefate, „polifonic” și nu „armonic”, cum se constată uneori.

Muzica lui J.S.Bach, caracterizată printr-o ritmică foarte precisă prezintă a școală a ritmului cea mai bună. De aceea se va acorda o atenție deosebită modului în care elevul îl realizează, lucru de primă importanță pentru educația sa pianistică. În general, se va cînta *non legato*. Dar, pentru a răspunde cerinței permanente a lui J.S.Bach pentru cantabilitate, în pasaje lente, expresive, se va cînta uneori *legato* sau *legatissimo*. Deoarece clavicordul la care cînta și pentru care a scris de preferință Bach (și mai puțin clavecinul), nu era capabil prin propriile posibilități să redea cantabilitate, el obișnuia, așa cum relatează biografia sa, să rețină cu degetele revenirea imediată a clapelor, pentru a prelungi cât mai mult sunetul emis, până la apariția sunetului următor. Acest procedeu constituie de altfel, și astăzi un mijloc pentru realizarea atacului *legatissimo*.

În muzica lui J.S.Bach, și în genere, în muzica preclasică, **tempo-urile** erau concepute altfel decât în muzica contemporană, lucru ce trebuie luat în considerație la studiul și execuția pieselor sale. Trebuie evitate nuanțările exagerate, schimbările continue – adică prin *crescendo* sau *diminuendo* – în intensitate, obișnuite în muzica romantică și contemporană. Astfel de nuanțări

alterează caracterul liniar, uneori lapidar, al muzicii lui Bach, bazată mai îndeosebi pe frazare și accentuare și care cere o expresivitate profundă, sobră, lipsită de sentimentalism.

Multiplele încercări ale multor redactori ai pieselor pentru pian ale lui Bach de a le adapta spiritului muzicii moderne nu s-au putut impune, rămânând la concepția reprezentată, îndeosebi de Busoni și Viana de Motta, conform căreia Bach nu poate fi realizat autentic prin nuanțe dinamice complicate și rafinate, ci numai prin respectarea liniei complexe, naturale, a compozițiilor sale. La Bach dinamica este constituită *în terase*, în care detaliile dinamice ale fiecărei măsuri (accentele) trebuie să fie prelucrate și să apară în cadrul intensităților respective.

În lucrările pentru pian ale lui Bach se va evita precipitarea în execuția ornamentelor. Trilul să fie bine ritmat și proporționat, totodată mai puțin rapid decât se obișnuiește în muzica modernă. După cum precizează fiul său, Ph.Em.Bach, în cartea sa *Despre modul adevărat de a cânta la pian*, la J.S.Bach, trilul începe de obicei cu nota alăturată superioară și numai excepțional cu nota principală, în acest caz cu o scurtă oprire pe ea.

Studiind creația polifonică pentru pian a lui Bach, expusă în mod evolutiv mai sus, din primii ani de studiere a pianului, elevul trebuie și poate atinge nivelul superior în perfectarea tehnicii și a expresivității profunde.

TEMA V STUDIUL CREAȚIILOR DE FORMĂ AMPLĂ (sonatine, sonate, variațiuni, concerte)

Pe parcursul anilor de studiu se vor parcurge în mod progresiv, inclusiv și piesele de fond, paralel alternat cu exercițiile și studiile. La început piese mici, având în general forma de lied, apoi *teme cu variațiuni* ușoare, *sonatine*, *rondo-uri*, *suite*, *fantezii*, *sonate*.

Elevul va căpăta întotdeauna explicații despre forma piesei pe care o studiază. În această privință vom aminti succint și unele din formele caracteristice ale stilului clasic instrumental. Forma simplă de *lied* este cea mai redusă formă muzicală independentă caracterizată printr-o singură idee muzicală. Forma de *lied* poate fi mono-, bi- sau tripartită, cea monopartită întâlnită mai rară. Forma de *lied* bipartită constă din două secțiuni (perioade sau fraze), A-B, iar cea tripartită din trei secțiuni, A—B—A. Uneori apar și forme nesimetrice A—A—B sau A—B—C. Forma tripartită se întâlnește rareori precedată de o introducere, iar secțiunea a treia poate fi urmată de o *codă*. În forma tripartită de *lied*, secțiunea mediană are, de obicei, o întindere mai redusă, iar ultima este, în general, o repriză, cu puține modificări a primei secțiuni.

Piesele mici pentru copii au adesea forma de *lied*. Exemple de stil mai elevat sunt prezentate prin piesele lui L.v.Beethoven, *Bagatela op. 110 nr. 10* și Chopin, *Preludiile în la major și în do minor* (toate trei fiind monopartite); L.v.Beethoven, *Bagatela op. 119 nr. 4* – bipartită și nr. 9 – tripartită.

La creațiile de formă amplă se referă rondo-urile, sonatinele, variațiunile, sonatele, concertele.

Rondoul este o formă muzicală caracterizată prin reluarea repetată a temei, în analogie cu refrenele dintr-o poezie sau cântec. *Rondoul mic*, cu forma A—B—A se deosebește de *rondoul mare*, în care secțiunea principală, A, refrenul, se repetă de cel puțin trei ori, iar, după ultima repetare se adaugă și o *coda*. Schema respectivă este așadar: A – B – A – B – A – Coda. Secțiunea mediană se numește *cuplet*. Tema de bază a rondoului are un caracter vioi, sprinten, care se menține pe parcursul tuturor secțiunilor. Posibilitățile formei de rondo sunt mai multe și mai variate decât cele demonstrate aici. Conținutul muzical este cel care determină forma, care la rândul său, nu rămâne rigidă, ci se adaptează conținutului pe care trebuie să-l exprime.

Forma de rondo mic se folosește în piese independente (L.v.Beethoven – *Fur Elize*); forma de rondo mare se întâlnește mai mult ca parte constitutivă a unor sonate și concerte. Așa, de exemplu, finalul sonatelor pentru pian ale lui L.v.Beethoven *op.13, 28 și 31 nr.1*, *Sonatei în do minor* a lui F.Schubert, sau partea a III a sonatei nr. *Rondo a la turca* de V.Mozart – au forma de rondo.

Tema cu variațiuni își are originea de la „coloriștii” germani din secolele al XV-lea și al XVI-lea, și mai cu seamă de la virginaliștii englezi din secolele al XVI-lea și al XVII-lea care au contribuit la o dezvoltare deosebită, imprimându-le adeseori și caracterul unor piese „cu program”. Prin temele cu variațiuni s-a urmărit să se varieze și să se îmbogățească dansurile și cântecele

curente prin ornamente, introducerea de diverselor figuri, modificări ale tempourilor, lărgiri sau reducerii, modulații etc., ale unei *teme de bază*, care trebuie să se recunoască, însă, în toate aceste modificări.

O tema muzicală se caracterizează prin elementele ei melodice, armonice și ritmice, iar variațiile se dezvoltă și se transformă succesiv sau simultan prin toate elementele existente ale temei de bază. Ciclurile variaționale includ în sine elemente ale formei ample și mici, astfel încât copilului îi este mai

accesibil însușirea acestei forme. În timpul lucrului este necesar de a evidenția trăsăturile caracteristice ale fiecărei variațiuni, dar trebuie de ținut cont de faptul că fiecare variațiune nu este o lucrare independentă, ci doar o parte a unui ciclului. Din aceste considerente rezidă și problema percepției și interpretării integrale a ciclurilor variaționale. Culminația se întâlnește, de cele mai multe ori, în variațiune finală, de obicei mai mare după volum, dinamică. Uneori ciclul variațional se termină cu o codă, care repetă tema exact sau cu unele modificări.

O mare importanță pentru evidențierea formei în ciclul variațional o au cezurile între variațiuni. Cezura (lat. *Caesura* „tăietură”) prezintă o pauză (respirație) între părțile unei compoziții muzicale. Cezura joacă rolul de expresivitate în ciclul variațional. Astfel copilul, ascultând variațiunea precedentă, trebuie să-și îndrepte atenția asupra variațiunii următoare, contopind toate variațiunile într-un tot întreg. Lucrul final asupra ciclului variațional este important. La această etapă este necesar de a preciza dezvoltarea imaginii muzicale, caracterul căreia se schimbă treptat de la o variațiune la alta. În legătură cu aceasta este bine de a stabili tempoul interpretării, cu atât mai mult că în variațiuni aparte sunt posibile devieri de tempo.

Tema cu variațiuni a fost adoptată și folosită de către toți marii compozitori clasici, romantici și contemporani. Astfel au scris teme cu variațiuni I.Haydn, V.Mozart, L.v.Beethoven, R.Schumann, C.Franck, M.Glinka, S.Maikopar, I.Berkovici, D.Kabalevskii.

Sonatina – este o formă muzicală analogă sonatei, dar de o întindere mai redusă și, în general, mai ușoară ca sonata. Prin particularitățile sale, sonatina este folosită în învățământul elementar, în care reprezintă pentru elevi de vârstă mică o formă muzicală mai amplă și de un conținut mai bogat decât piesele mici studiate anterior. Sonatina este construită doar din două sau trei părți dintre care partea I are *formă* (redusă) *de sonată*, cu secțiunile ei mai rudimentar dezvoltate. Celelalte – una sau două – părți ale sonatinei au forma de *lied* sau de *rondo*, uneori având, de asemenea, forma de sonată redusă. Sonatinele sunt prezentate de următorii compozitori -Diabelli, Grazioli, Klementi, Cimarosa, Benda, Beethoven, Mozart, Kabalevski, etc.

Sonata. Semnificația inițială a *sonatei* era concepută cu o piesă muzicală pentru un instrument, care, spre deosebire de *cantată*, se prezenta drept piesă pentru voce. Cu timpul însă sonata a căpătat forme specifice, din ce în ce mai complexe, constituind astăzi genul cel mai larg, mai bogat, al muzicii instrumentale, fiind interpretată nu numai pentru un singur instrument, ci pentru ansamblu instrumental, întrucât triourile, cvartetele, uverturile, concertele și simfoniile au, la rândul lor, structura generală a sonatei.

La început, sonata, prin semnificația sa (de piesă instrumentală), nu servea decât o introducere la o piesă pentru voce. Mai târziu, I parte a suitei a căpătat denumirea de sonată, care, în acest caz, putea fi constituită, de exemplu, din următoarele părți: *sonată, preludiu, allemandă, sarabandă și gigă*. Pe această cale s-a trecut treptat de la *suita preclasică* la *sonata clasică*. Trebuie să se facă distincție între *forma de sonată*, pe de o parte și *sonata ca gen muzical*, pe de altă parte. Sonata ca gen muzical este o piesă mai amplă, construită din trei sau patru părți (în cazuri mai rare în două), dintre care doar prima parte are, în mod obligator, *forma de sonată (allegro de sonată)*.

Forma de sonată a fost precizată de către Philipp Emanuel Bach (pare-se după unele modele instrumentale italiene), fiind apoi dezvoltată și completată de maeștrii clasicismului vienez, Haydn și Mozart, și ridicată la cea mai înaltă culme de către Beethoven. Specificul esențial al formei de sonată este *bitematismul* ei: constituirea din două teme diferite și contrastante, și dezvoltarea temelor.

Tema întâi, principală, are în general un caracter vioi și se impune prin locul pe care îl ocupă în fruntea sonatei. Tema a doua este de obicei mai cantabilă, mai melodică și expresivă, contrastând cu tema principală.

Prima secțiune a formei de sonată, unde se prezintă cele două teme, se numește *expunere* sau *expoziție*. Urmează apoi, cu sau fără unele fraze tranzitorii, *dezvoltarea*, în care cele două teme de bază sunt divers variate și îmbogățite prin noi elemente melodice, armonice și ritmice. În *dezvoltare* temele se fragmentează, sunt prelucrate succesiv omofon și contrapunctic, precum și prin intermediul modulațiilor. Cele două teme de bază dialoghează: ba se înfruntă, ba lupta atenuază, pentru ca, până la urmă, să se ajungă la dezlegarea conflictului dintre ele. *Dezvoltarea* este secțiunea cea mai amplă a formei de sonată, în care autorul își desfășoară toată măiestria sa componistică.

Reexpoziția sau *reprima* este ultima secțiune a formei de sonată, în care se reiau din nou, în întregime și separat, temele de bază enunțate în secțiunea întâi, constituind prin structura stilistică o simetrie în cadrul formei. Reluarea se face în analogie cu prima secțiune în aceeași ordine și se termină, în general, cu atenuarea contrastului dintre cele două teme.

Sonata clasică ca gen se compune, după cum am demonstrat, din trei sau patru părți, în mișcări diferite. În mod obișnuit aceste părți sunt denumite și se succed în ordinea următoare: *allegro*, *adagio*, *allegretto* (*menuet* sau *scherzo*), și din nou *allegro* (sau *presto*). Aceste denumiri determină caracterul și mișcarea fiecărei părți, ele corespunzând vechilor mișcări ale suitelor: *allemandă*, *sarabandă*, *curantă* (sau *menuet*) și *giga*.

Partea I – *allegro* – a sonatei clasice are neapărat *forma de sonată* (*allegro de sonată*) descrisă mai sus. Părțile următoare pot avea și ele forma de sonată, cu bitematismul caracteristic acestei forme, dar ele pot lua și alte forme, precum cea de *lied* sau de *rondo*.

Sonata poate fi considerată piesă pentru un singur instrument, așa cum este cazul sonatelor pentru pian. Când sonata este pentru vioară, violoncel sau alt instrument, pianul intervine, de regulă, în calitate de acompaniament. Partea pianului, este în general, foarte importantă, încât de cele mai multe ori, nici nu se acceptă caracterizarea ei ca acompaniament, pianul de regulă participând la desfășurarea sonatei aproape în egală măsură ca instrumentul considerat solist. De aici se observă încă o dată importanța studiului sonatelor în instruirea pianistică.

Sonatele încep a fi interpretate de elevi din anii ciclului al II-lea al cursului elementar și cu deosebire în anii cursului mediu. Literatura pianului este foarte bogată în sonate de toate stilurile și gradele de dificultate, începând cu cele ale lui Ph. Em. Bach, și continuând cu ale lui D.Scarlatti, I.Haydn, V.Mozart, L.v.Beethoven, F.Schubert, C.Weber și alții, până la compozitorii contemporani și moderni, inclusiv compozitorii români.

Sonatele lui F.Chopin, F.Liszt sau S.Prokofiev, nu sunt recomandate elevilor din învățământul mediu. Se comit erori în cazul în care se propun astfel de sonate acestor elevi, chiar celor mai dotați, precum ar fi, de exemplu, *Sonata lunii* sau *Sonata Patetica* ale lui L.v.Beethoven. Atât prin cerințele execuției tehnice, cât și prin conținutul lor, aceste sonate depășesc posibilitățile de înțelegere, execuție și interpretare a elevilor din școlile de muzică. Pentru respectul pe care îl datorăm marilor opere ale creației muzicale, trebuie să se reziste cererilor – de obicei ale elevilor – de a li se propune spre studiere (și prezentare mai apoi în audiții) piese a căror interpretare cere o deosebită experiență și maturitate artistică.



Sursele metodice recomandate pentru studiu la Capitolul II

1. Алексеев, А., *Методика обучения игре на фортепиано*, Москва, 1961.
2. Balan, Th., *Principii de pianistică*, București, 1966.
3. Вицинский, А., *Психологический анализ процесса работы пианиста - исполнителя над музыкальным произведением*, (Ред. Б. М. Теплова), Москва, 1950.
4. Răducanu, M.D., *Principii de didactică instrumentală*, Iași, ed. Moldova, 1994.
5. Răducanu, M.D., *Pedala – sufletul pianului*, Ed. PIM, Iași, 2006.
6. Răducanu, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași, 1982.
7. Рахманинов, С., *Исполнение требует глубоких размышлений*, Москва, 1977.
8. Щапов, А., *Некоторые вопросы фортепианной техники*, Москва, 1968.
9. Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966.
10. Землянский, Б., *О музыкальной педагогике*. Москва, 1987.
11. Метнер, Н., *Повседневная работа пианиста и композитора*, Москва, 1975.
12. Нейгауз, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Москва, 1988.

CAPITOLUL III

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MUZICAL-ARTISTIC ÎNCEPĂTOR

TEMA I REALIZAREA DEMERSULUI EDUCAȚIONAL LA LECȚIA DE PIAN ÎN ȘCOALA DE MUZICĂ PENTRU COPII

*Fiecare artist contribuie cu talentul său,
cu munca sa, la cultivarea frumosului,
care este menit să dea un impuls pornirilor
celor mai nobile ale sufletului omenesc*
George Enescu

§1 Principiile educației muzicale aplicate în predarea pianului

Fără îndoială, muzica are o influență enormă asupra individului. Ritmul și armonia, ocolind filtrele logice și analitice ale minții, își croiesc drum spre comorile ascunse ale sufletului, stabilind contact direct cu sentimentele profunde din adâncul memoriei și imaginației. Pe de altă parte, pragmatismul exagerat și tendințele tehnocratice ale lumii moderne duc, într-o oarecare măsură, la diminuarea importanței a dezvoltării personalității prin intermediul artelor frumoase, una dintre care este și muzica. În prezent se observă o creștere preponderentă a elementului rațional pur, dominația materialului asupra spiritualului, a cunoștințelor asupra sentimentelor. Aceste metamorfoze pot avea consecințe ușor de imaginat – dezechilibrarea psihicului uman, ponderea armoniei între Ratio și Emotiv, între calcul și sentiment, între agerimea minții și bunătatea sufletului.

Înainte de a efectua o analiză a problemelor muzical-didactice ale demersului educațional la lecția de pian, este necesar să conturăm finalitățile, menirea și obiectivele acestuia. Dat fiind faptul că școala de muzică oferă personalității șansa de a se apropia de marea Muzică pe cale aplicativă - de însușire a ei, considerăm că demersul educațional la lecția de pian trebuie conceput prin prisma esteticului, a frumosului, soluționând, în consecință, probleme spirituale, filozofice, muzicologice și didactice. Privit drept finalitate *actul de interpretare a muzicii* (în sens larg, ca proces de înțelegere, percepere, valorificare a artei muzicale și, în sens restrâns, ca proces de realizare sonoră, instrumentală a creațiilor muzicale)³¹ devine indispensabilă cunoașterea principiilor, legilor și mecanismului procesului de interpretare muzicală. Actul interpretativ, asigură dăinuirea/perpetuarea artei muzicale, întrucât e determinat de veșnica re-creare a muzicii: or, intențiile artistice ale compozitorului, organizate în reprezentările auditive și codificate în text muzical nu pot fi transmise publicului decât prin intermediul *interpretului*.

Inspirat de idei artistice, compozitorul sintetizează conceptul artistic, numit **imagine muzicală**, încifrând sentimentele, trăirile în semne grafice și simboluri muzicale. **Partitura muzicală scrisă**, este conform afirmărilor lui Giselle Brelet „esență, și nu existență”, fiind fixată într-o notare în semne convenționale. Ea are o existență ideală până în momentul actualizării sale în sunet viu. Așadar, creația muzicală, la nivel de text, rămâne nedefinită și neterminată, iar alegerea uneia din posibilități de realizare aparține interpretului.

Interpretul parcurge calea inversă spre matricea ideatică – aplicând *competența de interpretare a imaginii muzicale*. Descifrând textul, interpretul re-creează imaginea muzicală concepută de autor și arhivată în formă de simboluri convenționale. În sfârșit muzica atinge starea de realitate fiind însuflețită, sonorizată de către interpret. Grafic, acest proces poate fi reprezentat în felul următor. (Vezi Figura1)

³¹ *Interpretarea* (din lat. *Interpretatio* a intermedia, a mijloci, a explica, a tălmăci), în sens gnoseologic reprezintă o acțiune fundamentală a gândirii, fiind legată de procesul de cunoaștere și autocunoaștere. DEX-ul ne oferă câteva semnificații ale termenului *interpretare*: „ 1) a da un anumit înțeles unui lucru; a comenta un text (vechi); 2) a executa o bucată muzicală.” În studiul nostru noțiunea de *interpretare* acoperă ambele semnificații

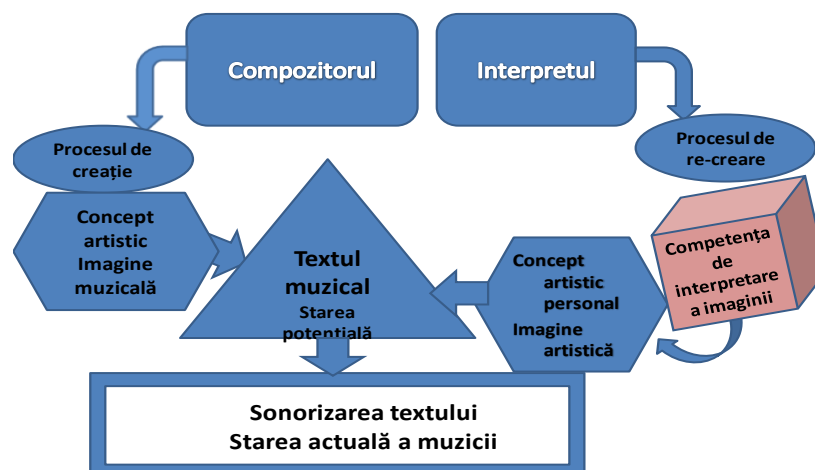


Figura1. Actul interpretativ de re-creare a muzicii

Vizualizând acest act, observăm procesualitatea lui. Pedagogia pianistică se pronunță clar în vederea divizării în etape specifice a procesului de studiere a lucrării muzicale. Etapizarea procesului de recreare a lucrării muzicale este descrisă în cercetările lui A.Вицинский, С.Е.Фейнберг, А.П.Щапов, Б.Милич. În principiu au fost relevate 3-4 etape. Bunăoară, C.Czerny evidențiază următoarele: „descifrarea textului, realizarea tehnică și perfectarea artistică”. A.Vitsinski[1], cercetînd aspectele psihologice ale procesului de studiere a lucrării muzicale, a apelat la experiența a 10 mari pianiști ruși: E.Gilels, G.Ginsburg, M.Gringer, Iac. Zac, K.Igumnov, A.Ioheles, H.Neuhaus, L.Oborin, S.Richter și Iac.Flier. În urma cercetării, autorul a constatat că toți pianiștii parcurg trei etape (cu excepția că unii delimitează strict aceste etape, iar la alții ele pot fuziona). **Prima etapă** este cunoașterea inițială (emoțională, hedonistică) a muzicii, „вхождение в образ”. La această etapă, pianiștii cercetează textul muzical (unii nu apelează la instrument, formându-și impresia, viziunea artistică cu ajutorul auzului interior), determină complexitatea tehnică etc. A **doua etapă** cuprinde tot lucrul tehnic și artistic – frazarea, digitația, pedalizarea, depășirea dificultăților tehnice etc. La **etapă a treia se include** lucrul tehnic și artistic - imaginea artistică este vizată integru, acum intervin unele schimbări în tratarea sensului muzical-artistic la modul general, are loc cristalizarea viziunii artistice personale, pregătirea psihologică pentru redare/transmitere a mesajului/sensului muzical-artistic ascultătorului. Schema de mai jos (fig.2) prezintă grafic etapizarea travaliului pianistic, abordându-l atât din perspectiva metodico-didactică, cât și psihologică.

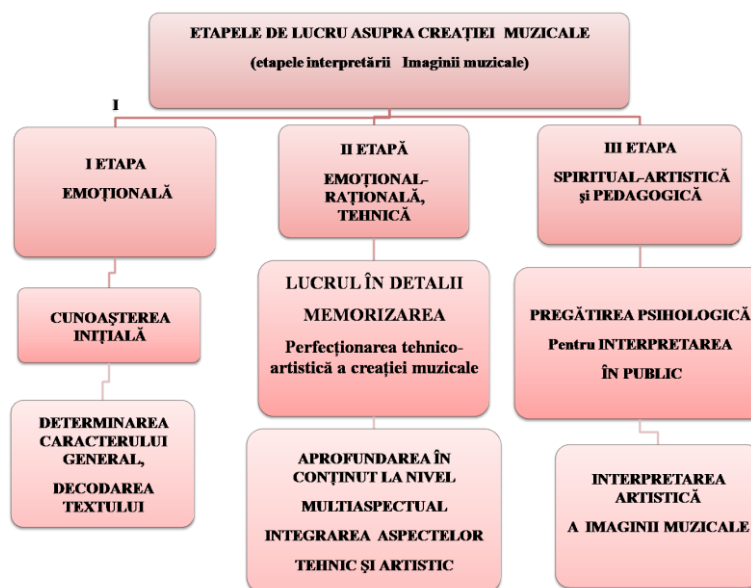


Fig. 2. Etapizarea travaliului pianistic

În opinia lui L.Bocikariov, în procesul de recreare a muzicii, interpretului trebuie să-i fie activată, dezvoltată, formată *sfera motivațională*. Prin urmare, L.Bocikariov evidențiază trei tipuri de *motivație*[2]:

- *motivație expresivă* – necesitatea de interpretare artistică;
- *motivație comunicativă* - necesitatea de contactare muzical-artistică cu publicul;
- *motivație sugestivă* – necesitatea influenței active în sens artistic, educativ asupra auditoriului.

Finalitatea educației muzicale, fiind orientată spre formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă a culturii spirituale, pune în fața pedagogiei muzicale contemporane obiective noi privind selectarea și înnoirea strategiilor și tehnologiilor didactice.

Școala de muzică pentru copii, prin organizarea specifică a procesului educațional, reprezintă factorul principal care răspunde în modul cel mai direct necesității istorice și obiective de a educa oameni multilateral dezvoltați, dotați de înalte însușiri spirituale și înzestrați de cele mai înalte cuceriri ale artei și culturii. În această ordine de idei, se reliefează **scopul primordial** al Școlii de muzică pentru copii: dezvoltarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale care include în sine și **dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, activizarea potenților creative, pregătirea elevului pentru activitate muzical-artistică.**

Finalitățile școlii de muzică pentru copii rezultă din scopul evidențiat anterior:

formarea și dezvoltarea gustului muzical-estetic, cultivarea dragostei față de arta studiată (formarea atitudinilor);

dezvoltarea capacităților de interpretare la instrument muzical (solo, în ansamblu.);

dezvoltarea aptitudinilor muzicale, transmiterea cunoștințelor teoretice și practice muzicale și despre muzică;

orientarea elevilor spre activitatea muzicală profesională cu scop de prelungire a studiilor muzicale în licee, colegii și universități pedagogice.

H.Neuhaus confirmă că un pianist adevărat, în primul rând, este un om bun, o personalitate, într-a doilea rând – un artist, în a treilea – muzician, în al patrulea – pianist desăvârșit; și cu regret constata, că în realitate schema se realizează invers: 1) pianist, 2) muzician, 3) artist, 4) personalitate.

Pentru realizarea idealului educațional a instruirii muzicale este important ca profesorul să aplice în procesul de învățământ toate realizările pedagogiei generale și muzicale. Pedagogia generală cunoaște un sistem întreg de principii, care sunt specific reinterpretate de pedagogia muzicală. Tot ce e legat de muzică, inclusiv calea didactică de însușire a ei, trebuie să poarte pecetea specificului muzicii. De aceea vom intra cu elevii în lumea muzicii pe ușa din față – pe ușa artisticului, a poeticului, a frumosului și a farmecului ei.³² În așa fel, predarea artei se va sprijini neapărat pe principiile artei. I.Gagim în cartea sa „*Știința și arta educației muzicale*” remarcă punctele de reper ale acestei pedagogii artistice

Primordialitatea factorului emoțional, în raport cu cel rațional, în procesul de însușire a muzicii;

- Dominanța factorului artistic, în raport cu cel tehnic; (în școala de muzică raportul trebuie să mențină totuși 50×50) L.G.

- Omniprezența pasiunii, a interesului viu, a dorinței și bucuriei de a face muzica sub diferite forme.

- Omniprezența trăirilor estetice, spirituale, munca și căutările permanente ale sufletului.

- Colorarea „artistică” a metodelor, formelor, procedeele instructive muzicale.

- Prezența elementului „creație” în orice activitate muzicală a elevilor.

- Dezvoltarea aptitudinilor muzicale, sensibilității și receptivității interioare la muzică, a gândirii muzicale, a imaginației artistice etc.;

- Prezența unui contact viu, emoțional, între profesor și elev, a unor relații de „colaborare” artistică, de sinceritate și de interes comun.

- Predominanța aspectului muzical-educativ în raport cu cel muzical-instructiv.³³

Reieșind din specificul pedagogiei muzicale se reliefează următoarele **principii generale ale pedagogiei muzicale:**

Principiul pasiunii. Prezența interesului viu pentru disciplina studiată.

Principiul intuiției. Esența lui constă în necesitatea contactării directe, vii și permanente cu fenomenul studiat.

Principiul corelației teoriei cu practica. Să se îmbine neconținut și armonios explicația cu

³² Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, „Arc”, 1996

³³ În cazul școlii de muzică, când avem scopul de a forma unele competențe de interpretare, raportul acesta trebuie să fie în armonie perfectă, pentru a ajunge la realizarea formulei unui muzician propusă mai sus de H.Neuhaus.

aplicația; să nu se aplice numai teorie fără exerciții, dar nici mereu exerciții în exclusivitate și execuție la pian fără explicații care să explice elevului aspectele tehnice și conținutul de idei al pieselor studiate.

Principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale. Muzica prin mesajul ei artistic, sublim înalță, astfel, *educă* omul. Dar pentru a percepe cu adevărat muzica, pentru a pătrunde în esența ei, este necesar de a cunoaște multe în ea. Adică este necesară o anumită *instruire* muzicală. Dar pentru executare și înțelegere fidelă a muzicii se consideră drept condiție, necesitate mobilizarea/dezvoltarea anumitor procese și însușiri psihice (a imaginației, gândirii, afectivității, memoriei, voinței etc.) Așadar, *dezvoltarea muzicală* este o condiție obligatorie și indispensabilă în instruirea și educația muzicală.

Principiul accesibilității constă în utilizarea de către profesor a informației simple, accesibile gradului intelectual și muzical de dezvoltare a copilului. Problema constă în găsirea metodelor corecte prin care elevii vor însuși ușor problema studiată.

Principiul sistematizării, continuității și gradației: de a merge în cucerirea artei muzicale sistematic, treptat, în *crescendo poco a poco*, de la ușor la greu, de la simplu la complicat.

Principiul însușirii conștiente și active se realizează atunci când elevul, cu ajutorul profesorului, însușește materialul studiat conștient, raționalizat cu participarea activă a eu-lui său.

§2 Metode de instruire pianistică

Abordarea etimologică a cuvântului ne arată că **metoda** își păstrează semnificația originală, dedusă din grecescul *methodos*: *odos* = cale, drum; *metha* = către, spre; *methodos* = cercetare, căutare, urmărire.

În pedagogia pianistică contemporană sunt cunoscute diferite tehnologii, metode și procedee de instruire, multe din ele fiind preluate din pedagogia generală și realizate în mod specific artei muzicale.

M.D.Răducanu explică/demonstrează realizarea lor în studiul instrumental în modul următor.

Metodele verbale:

Expunerea este o metodă de predare care constă în comunicarea orală de către profesor. Ea poate avea diferite forme în învățământul instrumental: explicația, descrierea, povestirea, informarea etc. Avantajele expunerii sunt numeroase și importante: asigură claritatea, precizia și plasticitatea transmiterii cunoștințelor, asigură un model de abordare rațională a fenomenului artistic (opera ca dat estetic și maniera de abordare interpretativă), îndrumă în mod corect gândirea elevilor, oferă o cale mult mai scurtă de învățare, mult mai rapidă și mai economică decât orice altă metodă.

Conversația este o metodă de învățământ care are la bază dialogul dintre profesor și elev în vederea realizării obiectivelor instructiv – educative propuse. Ea poate fi euristică, de aprofundare și de consolidare a unor cunoștințe, sau chiar examinatorie. Folosirea metodei conversației în învățământul instrumental prezintă o serie de avantaje importante: dezvoltă gândirea elevului; stimulează efortul acestuia pentru exprimarea corectă; favorizează un dialog permanent în clasă; asigură multiple posibilități pentru unei conexiuni inverse continue în procesul predării.

Documentarea independentă a elevului constituie o metodă de învățământ care asigură valorificarea plină a surselor de informare aflate în partituri, și lucrări teoretice în vederea iluminării treptate, graduale a unui anumit scop instructiv care, în aceste condiții de complementaritate se transformă în achiziție reală la elev într-un timp mult mai scurt și cu o eficacitate calitativă mult mai sporită.

Metodele intuitive :

Observarea individuală – dirijată este o metodă de învățământ, care, spre deosebire de observația liberă, neregulată, spontană, are un caracter programat, desfășurându-se pe baza unui plan strict conceput conform obiectivelor pedagogice ale lecției. Ea este folosită în vederea obținerii de informații și formării de priceperi și deprinderi necesare elevului la un moment dat, potrivit obiectivelor instructive anterior prevăzute.

Demonstrarea este metoda de învățământ care constă în prezentarea nemijlocită de către profesor a problematicei studiate. Ea poate fi de mai multe feluri: demonstrarea *pe text*, demonstrarea cu *ajutorul imprimărilor* (audio/video), sau demonstrarea *prin experiență* (interpretare proprie).

Modelarea constă în ansamblul operațiunilor prin care elevul ajunge la obiectivele estetice preelaborate, servindu-se de modelele abstracte sugerate de profesor, care au rolul să-l ilumineze și să-l clarifice imaginea artistică în proces de elaborare. Metoda modelării permite crearea la elevi a posibilității de trecere cu ușurință de la imaginea palpabilă a evenimentului sonor direct (aspect semantic) la reprezentări din ce în ce mai abstracte (aspect ectosemantic) și invers, de la abstracțiunile cele mai subtile la perceperea activă a evenimentului sonor.

Metode active:

Exercițiul este o metodă de învățământ în cadrul căreia elevul are un rol activ, constant, în repetarea sistematică și conștientă a unor acțiuni instrumentale sau intelectuale, vizând dobândirea unor priceperi și deprinderi. El poate avea mai multe forme:

Exercițiul introductiv, are un caracter incipient și este folosit pentru a forma elevului priceperile și deprinderile în executarea unor acțiuni instrumentale, pe baza demonstrației și indicațiilor profesorului.

Exercițiul de bază, urmărește fixarea prin repetiție dirijată a unui demers instrumental, într-o anumită succesiune, a acțiunilor în vederea consolidării întregului într-un stereotip stabil.

Exercițiul creator urmărește dezvoltarea laturii artistice a discursului muzical aflat în studiu. Este important faptul că aspectul estetic este prezent în preocuparea elevului din primele acțiuni instrumentale ale exercițiului introductiv; în faza exercițiului creator însă, preocuparea pentru expresie polarizează întreaga capacitate intelectual-afectivă a acestuia, vizând conturarea imaginii artistice care, transformate în impulsuri kinetice de mare finețe, dirijează acțiunea concretă asupra instrumentului.

Algoritmizarea este o metodă de învățământ care constă în determinarea unor unități logice de conținut (algoritmi) ce urmează a fi parcurse de elevi în vederea rezolvării unor sarcini concrete. Algoritmizarea este un șir de operații efectuate într-o anumită succesiune și după anumite norme ce se impun a fi executate pentru a ajunge la finalizarea unei probleme. Algoritmizarea este folosită pentru a forma și dezvolta diferite laturi ale auzului elevului instrumentist sau pentru a-i forma deprinderi mai complexe de aplicatură, acțiuni care solicită un șir de operații anumite, desfășurate pe o anumită durată de timp.

Cele mai importante feluri de algoritmi în învățământul instrumental sunt:

algoritmi de recunoaștere, care se referă la identificări active și pertinente ale unor elemente de formă, stil, valoare interpretativă etc., pe baza explorării unei partituri;

algoritmi de rezolvare care cuprind normele de bază de traducere în act instrumental a datului încifrat în text: dinamică agogică, frazare, formă etc.;

algoritmi metodologici care cuprind etapele esențiale de travaliu instrumental în abordarea unui text: studierea unor pasaje, rezolvarea dificultăților tehnice, alternanța rar-repede, arid-expresiv etc.;

algoritmi de optimizare care constau în principalele norme care stau la baza dezvoltării mereu ascendente calitativ tot mai subtilă a sensurilor textului, plasticitatea mai mare a expresiei, puterea de transmisie tot mai convingătoare etc.

Euristica se caracterizează prin aducerea elevilor la situația de „descoperire” personală a unor înșușiri, legi specifice a muzicii și pedagogiei muzicale, unor momente și situații neobișnuite, dar importante în arta muzicii. Această metodă prezintă numeroase avantaje în învățământul muzical; ea obligă elevul să nu se limiteze la ceea ce i s-a spus sau i s-a arătat, pentru a avea o gândire critică, obiectivă, de cercetător. Pe această cale se asigură cunoștințe, priceperi și deprinderi mai solide și mai durabile. Ea dezvoltă gândirea și creativitatea, voința, răbdarea și imaginația.

Integrarea în practica artistică este o metodă de neînlocuit în formarea elevilor pentru activitatea scenică de perspectivă. Ea se realizează prin cuprinderea elevului în recitaluri sau concerte publice și prin urmărirea îndeaproape a evoluției sale. Integrarea de timpuriu a elevilor instrumentiști în practica artistică scurtează timpul de instruire a acestora pentru a ajunge la un anumit nivel de performanță prin formarea unor obișnuințe, priceperi și deprinderi complexe necesare viitorului practician-instrumentalist.

§3 Cunoașterea psihopedagogică a elevului – premisa majoră a demersului educațional instrumental

Este lesne de înțeles că îndrumarea unui singur elev este mai ușoară și, totodată, mai eficace datorită relației nemijlocite cu profesorul. Tot atât de adevărat este și faptul că această premisă sporește considerabil responsabilitatea pedagogului, care are astfel posibilitatea să cunoască, în cele mai mici amănunte, conformația psihofizică a elevului. Educația, în învățământul individual, are o maximă eficacitate, profesorul având posibilitatea să influențeze direct și cu randament sporit întreaga conduită a elevului său. Dar pentru a-și putea exercita acest dublu rol instructiv-educativ, profesorul de instrument trebuie să cunoască în prealabil caracteristicile personalității elevilor clasei sale.

Elevul concret, pe care profesorul îl are în față, este unic în felul său, irepetabil, cu anumite aptitudini, o anumită motivație, o anumită tipologie a sistemului nervos cât și un anumit caracter, care pe parcursul activității instructive se va dezvolta în toate: va fi mai receptiv la artele frumoase, va avea o cultură muzicală, spirituală. Cunoașterea formulei psihofizice a elevului reprezintă o condiție fără de care procesul instructiv-educativ nu poate fi direcționat și dozat. Procedul cel mai comod pentru profesor, în ceea ce privește cunoașterea elevilor săi, este observarea activă a conduitei acestora. Comportarea

elevului la clasa de instrument nu poate fi definitorie în ceea ce privește comportamentul său general, comportament care îl face purtătorul unei anume formule psihofizice. Sarcina profesorului este aceea de a-l cunoaște cât mai repede. Toate observațiile efectuate asupra elevului trebuie consemnate, căci altfel există pericolul unei interferențe între multitudinea de date pe care le înregistrăm asupra mai multor elevi.

Fișa psihopedagogică a elevului _____

Clasa _____

Date biografice

1. Date asupra dezvoltării fizice și a stării sănătății.
2. Date asupra mediului familial al elevului.
3. Situația școlară a elevului.
4. Date referitoare la orientarea elevului (aspirațiile sale, ale familiei,)

Date privind înzestrarea muzicală și nivelul instrumental.

1. Măsura componentelor muzicalității.
(auzul muzical, simțul ritmului, al tempo-ului, al culorii, al armoniei, al frazei și formeii.)
2. Nivelul instrumental:
motrica, înțelegere, aport creator personal, înaintare în studiul instrumentului.

Procese intelectuale

1. Nivelul de inteligență al elevului.
2. Atenția.
3. Memoria.
4. Limbajul.
5. Imaginația.

Conduita elevului

1. Cum lucrează elevul și gradul de sârguință.
2. Conduita în cadrul clasei de instrument.
3. Conduita în colectivul de elevi.
4. Comportarea generală și nota la purtare.

Trăsături de personalitate.

1. Firea și temperamentul elevului.
2. Componente ale motivației.
3. Echilibrul emotiv și afectiv.
4. Trăsături dominante de caracter.

§ 4 Proiectarea activității educaționale în contextul pregătirii pianistice a elevilor

Conceptul de proiectare didactică s-a impus datorită preocupării de a conferi activității instructiv-educative rigurozitate științifică și metodică. Proiectarea didactică este o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. În studiul muzical-artistic proiectarea didactică trebuie să poartă specificul domeniului artistic și să construiască după legile și principiile artei. Reieșind din aceasta proiectarea de lungă durată și scurtă durată trebuie poarte specific studiului individual. Drept tradiție, în calitate de proiect de lungă durată poate servi *planul individual al elevului*, în care profesorul indică repertoriul muzical de perspectivă.

Planul individual de activitate pianistică, repertoriul de interpretare. Lucrul profesorului cu elevul întotdeauna este efectuat după programă specială și un plan de repertoriu individual al elevului. Planificarea aceasta ajută profesorului să determine perspectiva procesului de dezvoltare a elevului și îi oferă posibilitatea de a prognoza rezultatele ulterioare. Planurile de repertoriu se întocmesc pentru fiecare elev în parte și se mai numesc „planuri individuale”. Reieșind din etimologia cuvântului, planul de repertoriu într-adevăr trebuie să corespundă cerințelor și particularităților individuale ale elevului. Planul are ca scop să oglindească obiectivele educaționale și instructive.

Conform curriculumului (programei analitice), pentru clasa respectivă, profesorul alcătuiește pentru fiecare elev un plan de repertoriu pe care acesta este obligat să-l parcurgă într-un an școlar. În alcătuirea planului trebuie să se țină cont de gradul calitativ de interpretare atins de elevi la finele anului. Planul de repertoriu individual rezultă deci din aplicarea normelor programei la specificul fiecărui elev în parte. În alcătuirea lui, profesorul are în vedere atât particularitățile de vârstă (clasa), cât și cele de formare tehnică,

muzicală etc. În alegerea repertoriului, precum și în repartizarea lucrărilor muzicale de-a lungul anului școlar, o mare importanță o are cunoașterea prealabilă a posibilităților tehnice și de expresie ale elevului.

Pornind de la profunda cunoaștere a acestor factori multipli, planul de repertoriu individual odată alcătuit, devine oglinda muncii elevului pe perioada respectivă, căci prin intermediul acestuia se poate vedea mai evident calitatea și cantitatea programului acestuia.

În alcătuirea planului individual, profesorul alege, mai întâi, din materialul didactic expus în programă pentru clasa respectivă, piesele cele mai necesare elevului la etapa în care se află, constituind astfel un minimum de material obligatoriu de studiat pe parcursul întregului an școlar. Acest material cuprinde, de obicei, studii, exerciții tehnice, piese polifonice, sonatine sau sonate, piese miniaturale, concerte etc. Din acest material se selectează apoi programul pentru examen, conform celor stipulate în programa analitică.

Programa nu trebuie privită, în ultima instanță, ca un cod de legi, ci doar ca un punct de plecare, o călăuză în munca deosebit de dificilă a pedagogului, un îndrumător sigur pentru pedagogul tânăr și neexperimentat. În munca profesorului intervin desigur și cazuri când elevul depășește prin capacitățile/eforturile pianistice nivelul clasei respective sau când acesta prezintă un decalaj de un an sau chiar de mai mulți. În ambele cazuri se procedează cu mult tact la alegerea repertoriului. Aprecierea justă a nivelului pianistic al elevului și al repertoriului indicat, este lucrul cel mai dificil în acest caz. În situația decalajului (rămânerii în urmă) se impune alcătuirea unui astfel de plan care să permită recuperarea cunoștințelor și deprinderilor în cel mai scurt timp posibil. Bineînțeles ca amplificarea planului la astfel de elevi trebuie să se bazeze pe dezvoltarea continuă a posibilităților lor tehnice și de expresie. În cazul elevilor mai avansați și cu posibilități instrumentale sporite, pedagogul pentru a urmări continua lor dezvoltare va stabili cu precizie nivelul existent la moment, indicând totodată repertoriul adecvat la această etapă.

Alcătuirea *planului de repertoriu* individual constituie desigur o problemă serioasă pentru pedagog. Ea presupune multă profunzime psihologică, spirit de orientare și un deosebit tact pedagogic; un plan alcătuit defectuos va avea întotdeauna urmări nefavorabile pentru elev. De aceea, se recomandă cunoașterea profundă de către profesor a materialului impus spre studiere elevilor. Sunt cazuri în care din superficialitate, unii profesori indică spre studiu unele piese pe care le-au răsfoit în treacăt. Este desigur foarte neplăcut când, după câteva lecții profesorul conștientizează că o piesă nu a fost corect indicată elevului în momentul respectiv, având dificultăți nerealizabile în ceea ce privește mijloacele existente. Or, tocmai revenirea pedagogului asupra acestei decizii luate anterior, slăbește încrederea elevului și cauzează scăderea autorității profesorului. Spiritul de orientare nu este singurul element necesar în alcătuirea planului; este necesar, de asemenea, de o cunoaștere perfectă a întregului material didactic. E important ca *planul* să fie cunoscut de către elevul chiar de la începutul anului pentru ca acesta să contribuie, în mod conștient, la realizarea repertoriului în timpul prevăzut. Pe parcurs se vor stabili, conform situației concrete, piesele ce vor fi finisate în mod special pentru examen.

Proiectarea unei activități didactice, care înseamnă, cel mai adesea, *proiectarea lecției*, datorită ponderii mari pe care o ocupă lecția în ansamblul formelor de organizare și desfășurare a activității didactice. Proiectarea lecției presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă am obținut ceea ce mi-am propus?

Etapele lecției	Obiectivele	Conținutul	Metode-mijloace	Evaluarea
		Activitatea profesorului	Activitatea elevului	

TEMA II SPECIFICUL LUCRULUI CU PIANIȘTII ÎNCEPĂTORII

1. Dezvoltarea muzicală generală a elevilor ca una din sarcinile principale ale pedagogului.
2. Conținutul etapei începătoare de inițiere în muzică: audierea muzicii, intonarea și interpretarea cântecelor, însușirea notației muzicale.
3. Familiarizarea cu instrumentul.

Etapa începătoare este una din etapele principale și dificile în lucrul profesorului și, totodată, cea mai importantă pentru evoluția ulterioară a elevului. De la profesor se cere răbdare, spirit de observație, capacități manageriale, tact pedagogic și posedare de cunoștințe profunde în diferite domenii: pedagogie, muzicologie, psihologie, fiziologie etc.

Instruirea începătoare la pian nu este o sferă izolată, ci o parte integrantă al procesului instructiv general, având, totodată, particularități specifice. Și nu are importanță dacă elevul va continua să perfecționeze, în plan profesionist, studiile sale sau nu. Scopul principal al etapei de inițiere constă în altoirea dragostei față de arta muzicală, cultivarea gustul estetic, dezvoltarea spiritualității copilului.

Simțul muzical este înăscut aproape în orice copil. De aceea copiii le face plăcere să cânte, și, cu aceeași dragoste, s-ar apropia și de muzica instrumentală, dacă nu s-ar ciocni de la primele lecții de dificultăți tehnice, care îi plictisesc și de noțiuni teoretice pe care adeseori nu le înțeleg. Înlăturarea acestor greutăți este posibilă prin alegerea unui repertoriu muzical cât mai captivant și accesibil înțelegerii copilului; sistematizarea și prezentarea, însușirea lui fiind logic gradată, argumentată și totodată să contribuie la rezolvarea problemelor esențiale de ordin tehnic, teoretic, artistic etc.

Este răspândită experiența când primele lecții se promovează în timp prescurtat (20-30 de minute) și cu un grup de 2-3 elevi. Conținutul primelor lecții trebuie să includă intonarea cântecelor cunoscute, însușirea la auz a cântecelor noi, interpretarea melodiilor simple inclusiv și în ansamblu cu pedagogul. Copilul la etapa de inițiere trebuie se poată determina caracterul cântecului, să prindă cu auzul mișcarea liniei melodice. Prin interpretarea de către profesor a cântecelor, creațiilor de proporții mici cu imagini artistice atractive, contrastante dezvoltăm la copii percepția auditivă, spiritul de observație, muzicalitatea. Cunoașterea melodiilor noi este legată în mod direct de formarea reprezentărilor auditive, îmbogățirea imaginației auditive. În viitor, aptitudinile acestea vor servi la o realizare mai eficientă a întregului proces de instruire muzicală a elevului.

Învățarea pianului de către copiii mici nu trebuie să înceapă cu portativul și notele. Nu este oportun ca unui copil, neinițiat în misterul muzicii, să i se predea noțiuni abstracte ale notelor. Notele, ca semn, simbol grafic trebuie să capete semnificație în legătură cu sensul, mesajul muzicii. De la primele lecții copilul trebuie să se deprindă să pătrundă în sfera auditivă a muzicii, să o perceapă ca o artă sonoră predestinată auzului și nu văzului. Capacitatea aceasta va contribui ulterior la formarea deprinderii de imaginare, reprezentare auditivă prealabilă a sunetelor cu calitățile respective de timbru, mod de atac, expresie etc.

Prin urmare se recomandă ca primele lecții la pian să se facă cu acționarea clapelor fără citirea notelor, urmărindu-se recunoașterea de către elev a sunetelor cu denumirile lor și a raporturilor de înălțime dintre ele. Aceasta se va face, desigur, pentru început, cu o singură mână, în cadrul unei singure octave și numai pe clape albe. Așezarea corectă a mâinii și a degetelor se va demonstra și exersa, mai întâi, pe o masă, apoi pe claviatură, începând cu două sunete alăturate și apoi, treptat, până la cinci sunete.

În baza acestor cunoștințe elementare de acționare a claviaturii, elevii vor cânta dor după auz și, acompaniindu-se, cu vocea motive simple din cântecele pentru copii, mai întâi pe ambitusul a cinci sunete (ale gamei diatonice pe *do*), apoi pe octava întreagă. Din primul moment se va insista, după posibilitate, asupra fermității degetelor, a egalității și calității sunetelor. Precizăm că aceste exerciții inițiale reprezintă doar o introducere în instruirea și exercițiile pentru dezvoltarea propriu-zisă a degetelor și capătă amploare mai târziu.

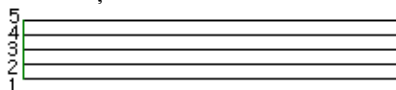
Numai după ce s-a efectuat această primă instruire asupra acționării clapelor, cu orientarea atenției necesare spre educarea totodată a auzului muzical – în perioada în care micul școlar a primit în cadrul învățământului general elementele alfabetului literal – se va putea trece la alfabetul notelor pe claviatură. Repere fundamentale, în acest scop, sunt date prin interpretarea succesivă a grupelor de câte două sau trei clape negre între cele albe.

Pe parcursul lecțiilor elevul face cunoștință cu instrumentul: construcția pianului, claviatura, posibilitățile sonore, efectele acustice (funcțiile pedalelor). Bineînțeles că demonstrarea posibilităților expresive ale instrumentului va fi susținută de o interpretare artistică de către profesor.

Introducerea în cititul notelor va începe la prima lecție cu cunoașterea, în general, a graficului compus din portativ, chei și note. Mai departe învățarea notelor se va face concomitent cu ambele portative, în ambele chei de *sol* și de *fa*. Pornind de la *do* central se va explica elevului că acesta se găsește pe prima linie suplimentară *de jos* pentru cheia de *sol* și pe prima linie suplimentară *de sus* pentru cheia de *fa*. De la acest *do* central semnele notelor se succed și se citesc *ascendent* în cheia de *sol* și *descendent* în cheia de *fa*.

Se vor învăța, concomitent, câte o notă nouă în ascendență și descendență, până se vor cuprinde integral notele de pe ambele portative în cele două chei, inclusiv liniile suplimentare. Acest procedeu este mai recomandabil, decât cel obișnuit, căci contribuie la învățarea mai efectivă a citirii pe ambele chei, decât cel al învățării separate, mai întâi a cheii de *sol*, iar după însușirea de către elev a acesteia, să se treacă la cheia de *fa*, semnificația notelor în aceasta din urmă, obținându-se prin transpunerea de la cheia de *sol* la terța superioară.

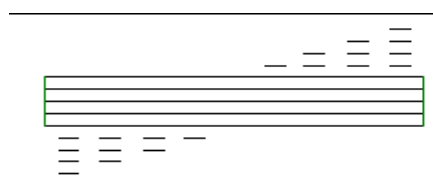
Pedagogii, preocupați de metodica predării pianului, recomandă următoarele cronologii ale studiului: 1) învățarea denumirii clapelor; 2) învățarea unor modalități elementare de acționării a lor; 3) învățarea notelor (după ce a fost învățat alfabetul literar). Este posibilă învățarea simultană a cheilor FA și SOL cu ajutorul liniuței a 11.



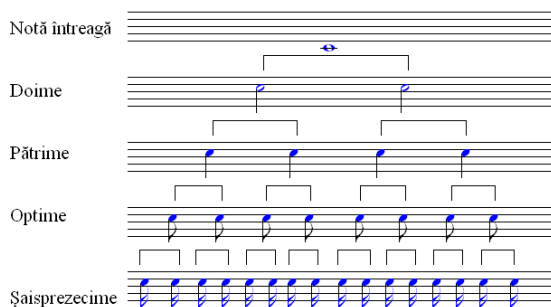
Liniile sunt numerotate de jos în sus, cea mai de jos fiind numită linia întâi. Cele cinci linii conțin patru spații în care sunt de asemenea plasate notele. Aceste spații sunt numerotate la fel ca liniile, cel mai de jos fiind numit primul spațiu. Dar când instrumentul necesită o desfășurare mai mare decât portativul, se vor folosi linii ajutătoare, care sunt adăugate sub portativ, pentru notele mai joase, sau peste pentru notele mai înalte (acute).

Exemplu:

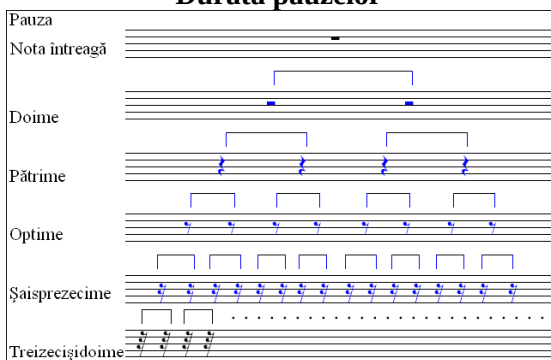
Linii ajutătoare



Durata notelor

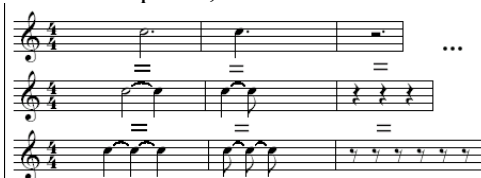


Durata pauzelor



Punctul.

Un punct pus în dreapta unei note sau unei pauze, modifică durata notei sau pauzei cu jumătate din



valoarea inițială. Astfel, de exemplu:

- o doime cu punct are durata de trei timpi, sau trei pătrimi, sau șase optimi etc.
- o pătrime cu punct are durata de un timp și jumătate sau trei optimi etc.
- o optime cu punct este egală cu trei șaisprezecimi.

Primul procedeu de interpretare cu pianistii începători este „*non legato*”, executat în sunete detașate printr-o mișcare verticală a mâinii care se ridică și se stabilește pe fiecare clapă. Sunetul trebuie să fie moale, profund, fără izbituri. Atenția pedagogului este orientată spre înlăturarea deprinderilor greșite. Treptat se introduce și procedeul „*legato*” activizând auzul melodic al copilului. Mai târziu se va studia și procedeul „*staccato*”, evidențiind legătura între caracterul sunetului și modalitatea de atac pianistic. Din punct de vedere al tehnicii pianistice există două probleme esențiale: libertatea absolută de mișcare a brațelor și soliditatea (și nicidecum rigiditatea) a degetelor. Pentru aceasta, copilul trebuie să învețe, în primul rând, să se servească de ambele mâini, cu aceeași ușurință cu care se servește de ambele picioare pentru a merge. Apoi „să calce” pe vârful degetului mâinii – pe partea cărnosă, nu pe unghie – așa cum călcă pe talpa piciorului în timpul mersului, cu excepția degetului 1 care trebuie să stea ușor în echilibru pe clapă. Mâna trebuie să aibă o formă boltită cu degetele rotunjite. Nu se acceptă îndoirea falangei mici de la vârful degetului care cântă. Brațul trebuie să se sprijine ușor și natural pe vârful degetului, asemenea piciorului ce se sprijină în talpă. În primul rând copilul se va servi de degetul 3, care constituie centrul mâinii, apoi de degetele 2 și 4, după care urmează degetul 5, căruia trebuie să se acorde o atenție deosebită, ca, de la început să nu permită mâinii să piardă echilibrul. Mult mai târziu se va servi de degetul 1. Acesta are, probabil o importanță primordială în tehnica pianistică. Prin poziția și construcția lui față de celelalte degete, degetul 1 este mai greoi și trebuie să capete totuși o foarte mare suplețe, servind la deplasarea mâinii și în mișcarea laterală. Ca și în cazul degetul 5, trebuie de urmărit observat să nu se schimbe poziția boltită a mâinii printr-o așezare greșită; degetul 1 „calcă” ușor pieziși pe marginea vârfului, susținând podul palmei. Și trebuie să se țină bine cont de acest fapt și să se observe că la interpretare acest deget să nu se încordeze, ci să rămână elastic.

Este necesar, de asemenea, ca elevul să fie obișnuit cu mișcare pe clapele negre cu aceeași ușurință ca și pe cele albe. Pentru aceasta, repertoriul muzical trebuie să includă piese cu multe semne de alterație. Astfel de piese vor servi la mișcarea liberă a brațelor și la aranjarea degetelor pe clape.

Înainte de a cânta o piesă nouă la instrument, se recomandă ca:

- elevul să determine, după titlul piesei, conținutul și caracterul ei (vioi, duos etc.);
- să bată ritmul din palme;
- să solfegieze sau să citească notele dacă intonația este prea grea,
- și numai după aceea să cânte piesa la pian.

Astfel, el se va obișnui ușor să audă, să înțeleagă și să simtă orice melodie, iar execuția pianistică îi va crea mai puține dificultăți simultan: simțul auditiv, agerimea mintală și cea vizuală, libertatea și precizia mișcărilor se vor dezvolta cu ușurință.

Pe lângă acestea, cunoașterea instrumentului, **ținuta elevului** în fața pianului, ținuta mâinilor, mișcările libere și naturale sunt condiții absolut necesare pentru o bună execuție. Copilul trebuie să stea pe scaun la o înălțime potrivită, astfel încât cotul, cu întreg braț, să se plaseze la înălțimea claviaturii. Să se sprijine bine pe picioare, și dacă nu ajunge la podea, să i se pună un suport (scăunel sau o lădiță). Să se țină drept fără să se rezeme. Să nu fie prea aproape de pian, pentru a asigura mișcarea liberă a brațelor. În cazul când copilul cântă fără note, el este atent la claviatura și la degete. Iar dacă elevul cântă pe note, el își îndreaptă atenția spre text, și nu spre mâini.

Aranjarea reușită a mâinii în formă boltită poate fi asemuită cu ținerea unei mingi de tenis. Controlul libertății în această poziție a mâinii se face așezând cotul fie pe masă, fie pe claviatură.

Tot cele menționate despre ținuta corpului și a mâinilor trebuie să fie indicate în mod atent, în concordanță cu muzica vie. Sarcina profesorului este, prin urmare, de a controla poziția corectă ci nu a accentua toată atenția numai pe ea.

Pe lângă poziția corpului o atenție deosebită se va acorda și *stării psihice a copilului*, care la începutul lecției se manifestă adesea ca fiind emoționat, poate chiar intimidat, ceea ce duce la o încordare psihică tot atât de dăunătoare ca și cea fizică. Profesorul prin atitudinea sa calmă și

binevoitoare, va aduce nu numai corpul dar și psihicul copilului în „poziția” corectă, adică liniștită, fără emoție și inhibare. Acest lucru se referă și la elevii mai mari, atunci când la începutul lecției, au fost admonestați pentru vreo vină oarecare. Înainte de a se prezenta la lecția propriu-zisă este bine ca printr-o digresiune potrivită – fără a se minimaliza totuși observațiile care au trebuit să fie făcute – acești elevi să fie readuși la liniștea și concentrarea necesară.

Predarea pianului, începând de la copilul cel mai mic și până la elevul cel mai avansat, să se efectueze întotdeauna cu participarea constantă și activă a gândirii, auzului și a muzicalității sale, respectiv cu grijă permanentă pentru dezvoltarea lor. Începând cu primele lecții, elevul trebuie să fie învățat și să se deprindă cu reprezentarea interioară a sunetului pe care îl va cânta, așa precum o preconiza Ph. Em. Bach: „Să cânte în gând”.

Orice problemă, în aparență cât de strict tehnică, să fie în așa fel lucrată încât elevul să priceapă bine scopul urmărit. Emisia sunetului necesită un control auditiv continuu pentru atingerea nivelului artistic-expresiv chiar și în cel mai neînsemnat exercițiu.

Planificarea lucrului trebuie să se realizeze în conformitate cu capacitățile individuale a elevului, (cele muzicale, de vârstă, tipul temperamental) fapt ce va contribui la dezvoltarea armonioasă a copilului.

Cu cât elevul este mai mic, cu atât mai minuțios se realizează procesul de predare a lecției. Copilul mic este deosebit de receptiv și îi rămân pentru multă vreme impresiile și învățăturile – bune sau rele – pe care le-a primit la început. Să i se dea deci numai cele bune.



TEMA III LECȚIA DE PIAN - FORMĂ DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Principiile lecției de pian. Activitatea didactică se poate desfășura cu succes în școală numai pe baza unei organizări bine chibzuite, fundamentate, din punct de vedere, științific și verificate în practică. Istoria pedagogiei cunoaște o serie de sisteme de organizare a muncii didactice; printre acestea cel care s-a dovedit a fi cel mai potrivit, este sistemul de învățământ pe clase și lecții. Acest sistem reprezintă o organizare a muncii didactice în cadrul căruia elevii sunt repartizați pe clase, iar procesul de învățământ decurge în baza lecțiilor.

Deosebirea dintre o lecție instrumentală individuală și una teoretică colectivă constă în aceea că profesorul nu susține un curs expozitiv în fața unei clase întregi, ci lucrează direct cu fiecare elev, având astfel posibilitatea de a-l cunoaște și influența pe fiecare în parte.

Între cursul expozitiv teoretic și cel de specialitate instrumentală mai există încă o deosebire fundamentală. Profesorul unui curs expozitiv organizează lecția și dozează materialul, luând în considerație capacitățile medii de asimilare și de înțelegere, specifică vârstei și gradului de pregătire intelectuală a elevilor. În cazul dat profesorul nu poate și nici nu intenționează să țină cont de particularitățile individuale ale fiecărui elev.

Cu totul alta este situația la cursul de specialitate instrumentală. Profesorul, pe baza planului lecției, trebuie să știe în prealabil, ce intenționează să predea la lecția următoare, cu toate că el nu poate fi convins niciodată că acest plan va putea fi aplicat (dacă el nu va trebui restructurat pe loc, redus, amânat etc.) Situația se explică prin aceea că pentru ca pedagogul să poată preda un anumit material nou, elevul trebuie să-și formeze în prealabil, prin exerciții, anumite deprinderi psihice și tehnice care vor contribui la însușirea noilor cunoștințe.

Pe de o parte, forma individuală a lecțiilor ușurează învățământul prin contactul direct dintre profesor și elev, dar pe de alta parte, mărește responsabilitatea celui dintâi. Profesorul nu se poate plasa în activitatea sa pe o poziție uniformă, corespunzătoare nivelului mediu al clasei pe care o dirijează, ci trebuie să varieze și să adapteze conținutul și metodele lecției în dependență de particularitățile de vârstă și temperament, posibilitățile și gradul de avansare în învățământ al fiecărui elev în parte.

Lecția de pian se bazează pe anumite principii călăuzitoare general-didactice și trasează anumite obiective de care profesorul trebuie să țină cont în munca sa.

Principiile generale didactice sunt cele care stau la baza oricărei activități de acest fel. În primul rând, lecția trebuie să țină cont de capacitatea firească de asimilare a elevilor și de dezvoltarea ei treptată. Pentru a ușura asimilarea, profesorul trebuie să respecte regulile clasice ale didacticii, care constă în desfășurarea procesului de învățământ **de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la mai greu, de la simplu la complex și de la concret la abstract**, respectiv **de la particular la general**.

În aceeași ordine de idei, se recomandă ca elevilor mai mici să nu li se predea multe noțiuni noi într-o singură lecție, căci aceștia, având atenția încă distributivă insuficient dezvoltată, nu pot cuprinde mai multe probleme concomitent.

Lecția trebuie să fie organizată în așa fel, încât elevii să perceapă cunoștințele predate în legătura lor reciprocă cu noțiunile teoretice de bază, în cazul nostru – cu noțiunile teoretice ale muzicii. Materialul nou trebuie să fie mereu predat în legătură cu cel anterior. Orice noțiune – expusă în conexiunea sa cauzală sau de succesiune logică cu cele cunoscute de asemenea cu apariția și dezvoltarea sa istorică (dacă este cazul), cu importanța ei în ansamblul învățământului muzical sau al pianului – câștigă în claritate și este mai ușor și mai trainic asimilată de elevi. Dar expunerile respective trebuie să fie concise, să nu înlocuiască lecția de pian cu prea multe digresiuni.

Să se îmbine neconținut și armonios explicația cu aplicația; să nu se recurgă doar la teorie fără exerciții. Predarea nu trebuie să fie grăbită; să se lase timp necesar pentru fixarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. – componentele cognitiv-formativ-aplicative ale procesului de învățământ.

Cunoștințele reprezintă componenta ideatică (cognitivă) a procesului de învățământ și sunt date prin percepțiile, reprezentările, noțiunile, legile, regulile, prin care obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare se oglindesc în conștiință. Cunoștințele se formează la elevi printr-un proces intern de prelucrare, în gândirea lor, a datelor, faptelor și fenomenelor prezentate de profesor, primite din lecturi și din observația proprie, înțelese și fixate în memorie.

Priceperile demonstrează posibilitățile elevului de a efectua în mod conștient, cu răbdare și în mod adecvat anumite acțiuni, în condiții variabile ale situațiilor sau ale problemelor.

Deprinderile sunt mijloace de acțiune constituite dintr-o înălțuire de mișcări automatizate prin îmbinarea lor într-un stereotip dinamic, format prin exercițiu și repetare. Deprinderile se învață deci și, contrar priceperilor, presupun constanța unor anumite relații și condiții, astfel ca să se poată constitui legături nervoase temporare, organizate în vederea unui scop determinat.

Lecția se recomandă a fi petrecută într-un ritm constant și viu, astfel ca să se mențină interesul constant al elevului și participarea lui activă la lecție. Pe de altă parte, pe profesor să nu-l uimească faptul dacă elevul, tocmai datorită participării sale, cere explicații referitor la o anumită problemă, căci trebuie promovată dezvoltarea la elevi judecata proprie, inițiativa și simțul critic. În astfel de cazuri, profesorul va căuta să-l convingă pe elev dar nu să-i impună punctul său de vedere. Bineînțeles că o astfel de discuție trebuie să se desfășoare în forme și limite admisibile.

S-au menționat mai sus unele sarcini ale profesorului. Cea dintâi rezultă din definiția și scopul propriu-zise metodici, constând în a arăta *ce* și *pentru ce* se predă și *cum* se transmit (de către profesor) și se însușesc (de către elev) cunoștințele, priceperile și deprinderile disciplinei respective. Potrivit acestui scop profesorul trebuie să aleagă pentru predare, în primul rând, acele cunoștințe care să devină apoi priceperi și deprinderi necesare pregătirii elevului, conform clasei din care face parte, după vârstă și caracteristicile individuale ale acestuia; în al doilea rând, profesorul va preda cunoștințele care vor contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a înzestrării sale cu o concepție realistă a muzicii.

Cea de-a doua sarcină metodică a profesorului constă în organizarea materialului didactic, cu ierarhizarea exercițiilor, studiilor și pieselor, după gradul de importanță și de dificultăți, în baza curriculei/programei în vigoare, pe de o parte, și, a posibilităților/ aptitudinilor fiecărui elev, pe de altă parte.

Sistematizarea materialului și a predării derivă din însăși natura muzicii, în general, și a celei instrumentale, în special, ale căror elemente se găsesc într-o strânsă *ordine* și *înălțuire*, așa că ele nu pot fi tratate la întâmplare, la improvizatia momentană a profesorului. Repertoriul muzical propus pentru studiu elevilor trebuie bine studiat și fixat în planul anual pe trimestre, luni și lecții pentru fiecare elev în parte. Este recomandabil ca planurile anuale să fie aduse la cunoștință elevilor, pentru ca ei să cunoască perspectivele de lucru și progresul atins în cazul realizării acestui plan.

La întocmirea planurilor profesorul stabilește și tipul lecțiilor respective. Este aici de observat că în învățământul instrumental tipul de lecție cel mai obișnuit este lecția *combinată* (*lecția mixtă*). Într-adevăr, prin specificul acestui învățământ și caracterul său individual, în timpul aceleiași lecții se face atât comunicarea, cât și fixarea și verificarea. Numai la intervale mai mari, de exemplu la sfârșit de lună sau de trimestru, unele lecții pot fi destinate în exclusivitate verificării.

Lecțiile se mai pot împărți pe tipuri după scopul și metodologia desfășurării lor și anume:

- a) Lecția de comunicare a noilor cunoștințe.
- b) Lecția de consolidare a cunoștințelor (de repetiție)

c) Lecția de recapitulare (de sinteză).

d) Lecția mixtă

a) Prin lecția de comunicare a noilor cunoștințe se înțelege lecția al cărui principal conținut de bază îl constituie explicarea materiei noi. La astfel de lecții se ia primul contact cu o nouă piesă muzicală. Elevului i se explică stilul, forma, conținutul, se stabilește cea mai adecvata digitație sau pedalizare. La aceste lecții se comunică informația de ordin general valabil, din punct de vedere interpretativ și tehnic în relație cu piesa studiată. Este vorba de așa-numita *predare liniară* în care profesorul prezintă, la fiecare lecție diferite aspecte ale problematicei textului studiat. Importanța comunicării verbale a cunoștințelor de către profesor în cadrul lecției, este deosebit de mare, mai ales în învățământul instrumental, unde, în cea mai mare parte a orei de curs, se cântă la instrument. Expunerea cunoștințelor de către profesor nu poate fi înlocuită cu nici un manual oricât de perfect n-ar fi. În procesul expunerii orale, profesorul își inițiază elevul în obiectul studiat, și-i comunică, într-o formă accesibilă, volumul necesar de indicații, îi educă interesul pentru artă și instrument, îi formează și îi consolidează concepția despre lume și conștiința morală. Bineînțeles că expunerea orală se desfășoară în mod diferit, în funcție de clasă și vârstă. Astfel, în clasele primare, expunerea orală ia forma povestirii, tonul folosit de către profesor este adecvat vârstei respective, discuția conține, în mare parte, comparații reușite pentru noțiunile binecunoscute elevului, pentru a-i menține interesul mereu viu și spre a-l putea concentra la maximum.

În clasele superioare, expunerea orală a profesorului se efectuează la alt nivel, folosindu-se un câmp vast de noțiuni mai abstracte, antrenând în mod activ elevul în procesul de expunere prin întrebări, menite să-i dezvolte facultatea de a gândi logic.

b) Prin lecția de consolidare a cunoștințelor se înțelege lecția în care elevul înaintează pe baza explicațiilor profesorului și pe baza studiului de acasă, pe măsura posibilității în complexitatea textului studiat. În cadrul acestui tip de lecție, elevul asimilează puțin câte puțin, de la a oră la alta, potrivit etapelor stabilite de profesor, întregul conținut al textului.

Bazându-se pe însușirea materialului conștientă și continuă și constatând, totodată, nivelul atins de elev, profesorul propune mereu indicații suplimentare, explicative și de corectare. Este vorba de așa-numită *predare de tip concentric*, în care expunerea unui număr relativ restrâns de teme se face prin reluarea și îmbogățirea continuă a acestora la diferite niveluri de înțelegere ale elevilor.

c) Lecțiile recapitulative de sinteză au loc, de obicei, înaintea examenelor sau audițiilor. În cadrul acestor lecții aportul profesorului se rezumă la câteva mici indicații de finisaj artistic al pieselor. Elevul interpretează programul ce-l pregătește, străduindu-se să realizeze construcția globală, arhitectonică a acesteia. Dacă amănunțele tehnice n-au fost realizate până în această fază, este bine de știut că se dăunează elevului în cazul în care se insistă asupra lor. Opriri permanente în timpul execuției demobilizează atenția elevului, reducând, în același timp, tonusul emoțional al execuției. Totodată elevul este lipsit de posibilitatea construirii arhitectonice în interpretare.

d) Lecția mixtă este cunoscută ca cel mai frecvent tip de lecție, ea include toate formele de lecții expuse mai sus. Este tipul de lecție cel mai reprezentativ în predarea instrumentală, care unește în nod armonios *caracterul liniar* cu cel *concentric*. De obicei este nevoie atât de o explicație orală a profesorului cât și de intervenția sa pe parcursul execuției elevului. Adeseori, la sfârșitul orei, profesorul audiază în întregime o piesă sau un fragment mai mare din ea. Astfel cele trei tipuri de lecții se pot regăsi în cadrul unei ore de curs, sub forma lecției mixte.

Etapele lecției.

Orice lecție instrumentală conține, în principiu, patru etape importante și anume: **momentul organizatoric, conținutul specific al lecției, fixarea cunoștințelor și indicarea lucrului pentru acasă.**

Momentul organizatoric (denumire împrumutată din pedagogia generală) constituie o etapă, care în cazul cursului colectiv primește forma unor acțiuni de organizare a clasei și are drept scop, introducerea a acesteia în conținutul prelegerii respective. În cazul lecției de instrument momentul organizatoric poate avea aceeași funcție, dar în cazuri mai dese primește forma unei acordări musculare a elevului, pregătindu-l să fie mai receptiv și să dea un randament sporit în cadrul conținutului specific al lecției. Se obișnuiește de a începe lecția cu exerciții tehnice (game, arpegii etc.), urmate de studii de tehnică. Plasarea acestor exerciții la începutul lecției are un dublu scop. Primo, astfel se realizează concentrarea rapidă a atenției elevului spre instrument și spre ceea ce elevul are de executat. Secondo, se obține încălzirea musculaturii mâinii, pregătind-o pentru execuția pieselor de repertoriu. Este însă de dorit ca întotdeauna elevul să fie introdus în tema lecției inclusiv și verbal, însă fără apel la retorisme savante sau la fraze șablon ci, căutând, ca prin câteva cuvinte să se realizeze o ambianță propice începutului lecției.

În cadrul celei de-a **doua etapă – conținutul specific al lecției** care, în fond, vizează travaliu instrumental propriu-zis: comunicarea cunoștințelor noi, consolidarea cunoștințelor, recapitularea lor sau toate aceste trei forme combinate în cazul lecției mixte.

În cazul lecției de comunicare de noi cunoștințe, etapa a doua a lecției va cuprinde elementele predării materialului nou. Lecția de consolidare a cunoștințelor va urmări, în această secțiune rezolvarea problemelor indicate spre studiu și îi va aduce corectările și adăugirile necesare. Lecția recapitulativă va cuprinde audierea programului în curs de finisare, iar lecția mixta va integra toate aceste forme după situație și după caz.

A treia etapă a oricărei lecții este **fixarea cunoștințelor**. Indiferent de tipul lecției, orice lecție aduce fără îndoială o cantitate mai mică sau mai mare de noi cunoștințe. Acestea trebuiesc repetate, sintetizate, pentru a asigura reținerea lor durabilă. Acest tur de orizont sinoptic asupra lecției consumate îl face pe elev să acumuleze noi indicații proaspăt memorizate, evitându-se, totodată, pericolul uitării a unor observații care pe parcursul lecției, au putut fi considerate ca neesențiale de către elev.

Momentul final al lecției este **indicarea lucrului pentru acasă**, adică ceea ce are de pregătit elevul pentru următoarea oră de curs. Acest moment de rând cu celelalte este foarte important, căci prin modul, în care se indică ce și cum să se studieze precum și prin seriozitatea și conștiinciozitatea realizării lui, se poate influența la cel mai înalt nivel, conținutul și calitatea studiului de către elev.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile acumulate, formate de către elevi trebuie mereu verificate și consolidate prin recapitulări. Recapitularea să nu fie însă predarea din nou, în același mod, a materialului lucrat mai înainte, ci prezentat de fiecare dată sub un aspect nou, cu procedee variate, aprofundându-se, cu acest prilej, problemele care la prima dată au fost tratate mai general.

Nu ne putem obține de a cita afirmația lui Alfredo Casella, cunoscutul pianist, compozitor și pedagog italian al pianului, care o spune referitor la modul în care elevul trebuie să privească lecția: „Lecția trebuie să fie pentru elev o zi de profundă bucurie, evenimentul esențial care îi luminează săptămâna și este așteptat cu nerăbdare. În nici un caz lecția nu trebuie să fie aspră, distantă, rece, fără entuziasm, fără aderență la viață, mai mult o pedeapsă, decât o recompensă. Lecția trebuie să fie un act de credință, celebrat într-o perfectă comuniune sufletească între profesor și elev, să fie pentru amândoi o comună efortare spre lumina unei cunoașteri mai bune, să fie plină de acea seninătate pe care numai revelația «frumosului» o poate da”³⁴.

TEMA IV CERINȚELE FAȚĂ DE PROFESORUL DE PIAN

*Omul trebuie nu numai să primească multe de la viață,
dar și să aducă multe în ea.*

A.Kortot

*Organizarea procesului educațional
conform formelor instructiv-didactice, dar artistice după conținutul specific,
constituie o problemă importantă pentru profesorul de muzică.*

L.Școlear

„Profesorul ca specialist, om de cultură, educator, cetățean și manager exercită o profesiune de o deosebită importanță, valoare și responsabilitate socio-umană, fiind factorul principal al modelării personalității și profesionalității tinerilor [...] care reprezintă cel mai important „produs” al societății, cel care îi va aduce contribuția esențială la dezvoltarea și prosperarea ei. Obținerea dreptului de a profesa în învățământ este condiționată de cerința dobândirii de către studenți și absolvenți a unei pregătiri în domeniile pedagogiei, psihologiei, și metodicii unei discipline de specialitate”³⁵

Specialitatea „profesor de muzică” este una din cele mai complexe specialități pedagogice. Pedagogul-muzician trebuie să posede un complex întreg de cunoștințe, priceperi și deprinderi din diferite domenii: pedagogice, psihologice, fiziologice, muzicologice, teoretice etc. Cultura muzicală a elevilor se va echivala în raport direct cu cultura și competența didactică a profesorului. Chemarea sufletului, conștiința clară a lucrului înfăptuit, voința, rezistența, perseverența, încrederea în sine, convingerea fermă în necesitatea străduințelor depuse, interesul profesional, dragostea pentru profesia aleasă, dragostea de muzică și de copii, sacrificiul în numele frumosului – iată doar câteva calități care, încununate cu un adevărat profesionalism, vor asigura succesul.

³⁴ Citat după Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966.

³⁵ Bontași, I., *Pedagogie*, București, 1998, p.285

Practicând activitatea pedagogică individuală, pedagogul-pianist este obligat să fie format în următoarele:

- cunoașterea principiilor și metodelor muzical-pedagogice, interpretative, artistice;
- analizarea și sintetizarea diferitelor concepții metodice individuale în predarea muzicii la copii;
- cunoașterea specificului lecțiilor individuale ca mijloc de dezvoltare artistică, spirituală a elevilor.

Profesionalismul specialistului în acest domeniu ține de două aspecte –muzical și pedagogic – aflate în strânsă legătură. Dar aceste două aspecte/domenii nu formează un cuplu mecanic, ci o simbioză intimă, plasate în raporturi de penetrație reciprocă. A dispune de anumite calități de pedagog, fără a însuși arta muzicii ca a doua parte a eu-lui, încă nu înseamnă a fi un bun specialist. Și invers, cunoașterea muzicii, posedarea bună a instrumentului fără posibilitatea organizării și dirijării procesul de însușire de către alții, nu poate aduce succesul râvnit. (Sunt cunoscute frecvente cazuri, când talentații artiști devin inapți în situația de a instrui pe cineva). Procesul de însușire a muzicii de către alt cineva este însăși o artă care trebuie însușită.

„Muzicianul” și „Pedagogul” urmăresc un singur scop, cel de a pune “stăpânire” pe sufletul copilului, de-al cultiva, de a-l înnobila, într-un cuvânt, de a-l înălța. Acesta este scopul pedagogiei, dar și al muzicii (al artei în general) (I.Gagim).

Există o deosebire fundamentală între activitatea didactică a profesorului de pian – sau de oricare alt instrument – și cea a profesorului de cultură generală, provenind din caracterul de **lecție individuală**, necesară și obișnuită în învățământul instrumental. De aici reiese, pentru profesorul de instrument, cerința unei înțelegeri mai profunde a psihologiei copiilor (cu particularitățile lor de vârstă și temperament).

Prima condiție obligatorie pentru o muncă pedagogică reușită, pe lângă cunoașterea teoretică și practică a materiei respective, este vocația pentru activitatea didactică. Această vocație se manifestă în dragostea pentru copii, în interesul viu, entuziasmul și optimismul cu care profesorul promovează lecțiile și dezvoltarea elevilor, iar în cazul profesorului de pian – în dorința de a face din fiecare elev un bun muzician și pianist.

Profesorul se realizează și-și trăiește viața de creație prin toți elevii pe care îi învață și îi aduce la un nivel înalt de pregătire muzicală. Cu mulți ani în urmă, Louis Kohler, unul din cei mai de seamă pedagogi ai pianului din secolul al XIX-lea, spunea: „Prin învățământul său, profesorul este nemuritor; prin elevii săi el continuă să acționeze nemărginit”³⁶.

Forma specifică a activității pedagogice organizată cu fiecare elev în parte, necesită – și totodată face mai ușoară – stabilirea unei legături directe între profesor și elev. Ea oferă profesorului o posibilitate mai largă de cunoaștere și influență a elevului, nu numai în ceea ce privesc indicațiile de specialitate, dar și din punct de vedere general uman. Pentru aceasta, pe lângă o bogată cultură generală și muzicală, profesorul trebuie să posede trăsăturile de caracter și de voință, stăpânire de sine, consecvență, exactitate și punctualitate, simțul răspunderii și dragoste de muncă – pe scurt, toate acele însușiri a căror prezentă caracterizează o structură etică superioară.

Prin însușirile sale, profesorul însuflă elevilor dragoste de muncă, seriozitate, interes pentru arta adevărată și nu pentru succese imediate și efecte exterioare. Acest proces de influențare a elevilor se produce la fiecare lecție, la fiecare contact cu aceștia și este tot atât de important pentru formarea lor ca însuși conținutul tehnic muzical al lecției.

Profesorul trebuie să știe să pătrundă în conștiința elevilor, să stimuleze gândirea și sentimentele lor, să-i dezvolte și să-i poarte pe calea pasionantă a artei căreia i s-au dedicat. Pentru aceasta, e necesară din partea profesorului o continuă dăruire intelectuală și afectivă, fără de care nici o lecție nu poate fi convingătoare și nu-și atinge scopul. Elevii trebuie „înarmați” cu criterii științifice de apreciere a frumosului în artă, la nivelul lor de înțelegere, în funcție de vârstă și de posibilități. Elevii trebuie îndrumați să înțeleagă tot mai profund sensul operei de artă, rolul ei de cunoaștere a realității, modalitatea specifică de reflectare, îndeosebi în muzică, posibilitățile pe care le are arta de a influența, de a transforma conștiința oamenilor.

Profesorul trebuie **să cunoască aptitudinile**, ca și neajunsurile fiecărui elev, ceea ce presupune din partea sa un fin spirit de observație. Profesorul trebuie să **recunoască tipul temperamental** căruia îi aparține elevul, fiind totodată conștient căruia tip aparține el însuși. Supraveghind cu atenție deficiențele elevului, profesorul se va strădui, pe de altă parte, să-i pună în valoare calitățile, astfel ca elevul să se simtă permanent susținut de o atitudine pozitivă, constructivă, încurajatoare.

³⁶ Apud Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

În activitatea sa cu elevii, profesorul va tinde spre măiestrie pedagogică. Această măiestrie, prin care se înțelege capacitatea de a organiza și desfășura procesul pedagogic, se dezvoltă pe parcursul activității sale practice, care trebuie întregită însă printr-o continuă studiere a lucrărilor pedagogice generale și metodice de specialitate. Măiestria pedagogică se manifestă, între altele, prin priceperea de a formula accesibil elevilor materialul predat, prin aplicarea adecvată și în spirit creator a tehnologiilor didactice și de specialitate, precum și prin capacitatea de a analiza rezultatele aplicării lor.

Prin analogie cu învățământul de cultură generală, unde profesorul pregătește minuțios fiecare lecție înainte de a o predă în clasă, tot așa și profesorul de pian, oricât de experimentat n-ar fi, trebuie să-și pregătească lecția ce urmează să fie predată. În corespundere cu caracterul individual al lecției de instrument, această pregătire trebuie efectuată ținând cont de fiecare elev în parte.

Pregătirea prealabilă a lecției este îndeosebi necesară atunci când începe predarea unei piese noi. În acest caz, profesorul va analiza, mai întâi prin lectura textului, apoi prin descifrarea lui la pian, forma piesei, structurile melodice și ritmico-armonice, frazarea etc. Va examina, de asemenea, digitația indicată, stabilind dacă este sau nu potrivită elevului. În cazul în care piesele nu au astfel de indicații, profesorul va căuta să găsească digitația cea mai adecvată și să o noteze în text. La fel profesorul va examina și va pregăti în prealabil predarea aspectelor dinamice, agogice și a pedalizării. Deoarece studiul unei piese nu se reduce la o singură zi, nici profesorul nu trebuie să examineze toate aceste probleme de la început, pregătirea prealabilă a lecțiilor efectuându-se în dependență de conținutul fiecăreia în parte.

În pregătirea lecției, profesorul se va documenta și în privința datelor istorice și biografice ale compozitorului piesei studiate pentru ca, pe măsura înaintării în învățământ, elevul să cuprindă inclusiv și aceste aspecte ale materialului muzical studiat. În nici un caz, profesorul nu va începe abia la lecție examinarea unei piese noi, dibuind o dată cu elevul, descifrarea și cunoașterea structurii ei. Pe lângă timpul pierdut în acest fel, pregătirea prealabilă insuficientă a lecției produce o impresie penibilă asupra elevului și slăbește încrederea în profesorul său.

Profesorul trebuie să procedeze cu tact pedagogic, explicând cu răbdare și calm; să evite emfaza și artificialitatea întrebunțând un ton simplu și serios, dar totodată, prietenos și părintesc, care poate fi marcat uneori – pentru destindere sau chiar pentru ilustrarea unei situații – de puțin umor, evitând familiarismul. Profesorul trebuie să explice *clar și motivat* indicațiile sale, expunând problema cu inventivitate, pe diferite căi și din diferite laturi, rămânând însă întotdeauna *concret*, fără generalități și fără verbalism exagerat, care să reducă doar durata lecției *la pian*.

Învățământul trebuie să se prezinte ca un proces de antrenare continuă a activității, de dezvoltare progresivă a posibilităților elevului la nivelul cerut. La studiul pieselor, profesorul trebuie să urmărească doar realizarea lor mecanic-tehnică, ci și sesizarea de către elev a conținutului de idei al pieselor studiate. Îl va ajuta, în această direcție, sugerarea de imagini luate din viață, din natură sau din alte arte. Totodată, printr-o succintă analiză a formei și a conținutului piesei trebuie să se facă o aplicație directă și concretă a teoriei, pe care elevul și-o însușește la alte cursuri în cadrul școlii de muzică.

Profesorul trebuie să facă uz rar de pedepse, și dimpotrivă, progresul oricât de modest al elevului trebuie să fie încurajat prin diferite mijloace: apreciere verbală, laudă în fața colegilor, notare corespunzătoare, prezentare în audiții publice ș. a., care să-l stimuleze spre realizări și mai bune.

Profesorul trebuie să se facă respectat, dar și iubit de elevi, ceea ce prezintă una din condițiile cele mai importante pentru reușita activității sale pedagogice. Misiunea lui nu trebuie să se limiteze doar la procesul de învățare a elevului să cânte la pian; mai mult decât atât, el trebuie să-l facă *să se îndrăgostească de muzică*, nu numai să o studieze.

În munca sa cu elevii, profesorul să nu se limiteze dogmatic la o anumită metodă, de obicei, ceea ce practică de el însuși când a fost elev și student, ducând astfel generații întregi de elevi pe un drum unic, poate demult depășit. Folosind aceleași principii generale de bază, metodele și sistemele de predare evoluează și ele, iar profesorul trebuie să țină permanent cont de dezvoltarea neîncetată ascendentă a pedagogiei, a metodicii pianului, precum și a dezvoltării muzicii în genere.

Desigur că profesorul va imprima lecțiilor personalitatea sa și cunoștințele rezultate din propria sa experiență. Totodată, prin forma individuală a lecției, profesorul va trebui să diferențieze conținutul acestuia și procedeele aplicate de la elev la elev, conform vârstei, aptitudinilor, temperamentului, ba și după puterile și rezistența lui fizică și psihică.

Profesorul de pian, oricât de pregătit nu s-ar considera pentru a lucra cu elevii cei mai avansați, nu trebuie să disprețuiască și să refuze copiii mici. În această privință există o perfectă unanimitate

de păreri în rândurile pedagogilor, și anume, că tocmai copilul mic, și în special începătorul, are nevoie de un profesor cultivat și experimentat. Aceasta se întâmplă deoarece *de aici*, de la începutul procesului de studiere a pianului, se acumulează și se fixează priceperile și deprinderile corecte sau, dimpotrivă, cele negative, de care elevul mai târziu va fi cu greu dezvățat.

În aceeași ordine de idei este de observat că profesorul nu trebuie să se ocupe cu predilecție de elevii excepționali. Este, desigur, mai ușor și mai plăcut să lucrezi doar cu astfel de copii, dar este o *datorie* a profesorului să ajute și să dezvolte și elevi mai puțin dotați. Meritul său va fi cu atât mai mare, cu cât va obține rezultate bune și de la astfel de elevi. Lucrând cu elevi mai puțin dotați, profesorul va fi nevoit să caute și să folosească mijloace și metode noi, care îi vor îmbogăți propria lui formare și experiență.

De altminteri nu întotdeauna munca cu elevii talentați este una dintre cele mai ușoare. Câteodată, astfel de elevi sunt greu de dirijat, deoarece ei concep procesul de studiu în formă gradată, progresivă drept pedanterie, care le frânează dezvoltarea. Elevii mai puțin dotați urmează, de obicei mai disciplinat și mai conștiincios îndrumările profesorului, așa că dacă acesta se ocupă cu interes de astfel de elevi, de multe ori poate obține de la ei rezultate satisfăcătoare.

Profesorul trebuie să țină o legătură strânsă cu părinții elevilor (îndeosebi ai celor mai mici) pe care să-i orienteze asupra modului cum elevul trebuie să fie sprijinit și să aibă condiții bune de lucru pentru studiul său individual de acasă.

Elevii trebuie să posede unele însușiri primare, fundamentale pentru învățământul pianului și anume: simț ritmic, auz muzical, muzicalitate și memorie muzicală. Cerute elevilor, aceste însușiri trebuie să le presupunem prezente, în primul rând, la profesori, ca o condiție strict necesară a activității pedagogice eficiente. Presupunerea este întemeiată, și în cele mai multe cazuri, confirmată, căci pentru a primi calificarea respectivă, profesorii au avut nevoie, la rândul lor, de însușirile menționate. Deosebit de importante pentru profesor sunt simțul ritmic, auzul și memoria muzicală și gândirea muzicală, deoarece numai cu ajutorul lor el poate controla și îndruma efectiv pe elev asupra justetei și calității sunetelor, precum și asupra ritmului, sesizând prompt și sigur greșelile elevului pentru a le corecta.

O problemă asupra căreia se revine frecvent în literatura de specialitate, este cea cu privință la capacitatea interpretativă proprie a profesorului. „Numai acel profesor care singur a mers pe drumul adevăratei arte pianistice și îi cunoaște specificul și dificultățile este apt de a îndruma elevul pe această cale. Numai cel este apt pentru aceasta, care a cântat personal compoziția dată, care poate afirma că cunoaște toate particularitățile ei de natură tehnică și muzicală. Cum ar putea oare profesorul să indice, de exemplu, cea mai bună digitație sau cea mai adecvată pedalizare, dacă el însuși nu a executat-o niciodată?” (Andrei Stoianov)³⁷

Cerința unei oarecari activități interpretative a profesorilor de instrument este necesară pentru desfășurarea unui învățământ care să aibă la bază și o experiență proprie. Trebuie să se evite însă exagerări în formularea acestei cerințe, cum sunt condițiile imperative citate mai sus.

Nu este necesar ca profesorul să poată interpreta efectiv toate piesele pe care le va parcurge în decursul anilor cu elevii săi. Este suficient dacă, printr-o activitate pianistică moderată, dar prezentă și de bună calitate, el își menține, aprofundează și perfecționează continuu tehnica și capacitatea interpretativă; dacă cunoaște, din exercițiu și studiu propriu, dificultățile și modul de rezolvare practică a problemelor ce apar în fața executantului.

E necesar ca profesorul să aibă o largă cunoaștere a literaturii pianistice din toate epocile, genurile și stilurile. Aceasta îl va ajuta la alegerea pentru fiecare elev (și pentru fiecare treaptă a dezvoltării acestuia) creațiile muzicale cele mai potrivite, care să-i pună în valoare calitățile, sau care să-l determine să-și depășească deficiențele. Alegerea materialului de studiu în mod mecanic și formal la fiecare promoție de elevi, sărăcește orizontul muzical al școlii, implicit deci, și cel al elevilor. Sub acest din urmă aspect, cunoașterea literaturii pianistice permite profesorului să conducă și formarea muzicală generală a elevilor astfel ca ea să nu rămână limitată doar la sarcinile școlare curente.

Pe de altă parte, profesorul trebuie să evite a da elevilor spre studiu piese interesante din unele puncte de vedere, dar fără un anumit scop didactic sau care le depășesc posibilitățile. Profesorul trebuie să reziste la insistențele acelor elevi care cer să li se dea spre studiu câte o piesă mai „strălucitoare”, dar nepotrivită pentru ei.

În sfârșit, și profesorul, chemat să-i învețe pe alții, are mereu, el însuși, de învățat. În acest scop, profesorul trebuie să cerceteze necontenit literatura de specialitate, să frecventeze manifestările

³⁷ Citat după Solomon, G., *Metodica predării pianului*, București, 1966

muzicale (nu numai de pian), să urmărească audițiile elevilor (și de la alte școli și clase), și să manifeste un interes viu și permanent în lărgirea culturii sale generale pe tărâm metodic, artistic, științific și spiritual.

TEMA V STUDIUL INDEPENDENT AL ELEVULUI

Orice instruire necesită *fixarea acesteia* prin studiul independent al elevului. Cu atât mai necesar este acest studiu în cazul învățării unui instrument muzical, cu cât pe lângă de asimilarea conștientă a lecțiilor primite, trebuie să se formeze și un mare volum de deprinderi motrice și de automatisme. Fixarea cunoștințelor și formarea deprinderilor, care nu pot fi realizate pe deplin în timpul limitat al lecțiilor cu profesorul – al căror scop esențial este comunicarea și verificarea – sunt preconizate de a fi continuate prin munca individuală. Poate că nici o altă materie de învățământ nu implică un studiu individual mai îndelungat și mai minuțios, dar, totodată, legat și de anumite condiții materiale, ca studiul pianului. Prima din astfel de condiții este, evident, posesia instrumentului. În general, toți cei care se dedică studiului pianului dispun de acest instrument, o eventuală lipsă fiind doar temporară și care trebuie cât mai curând înlăturată. Numai câteva zile de abandonare a exercițiilor și studiilor se resimt în deprinderile tehnice ale elevului așa că el trebuie să dispună de pian. E necesar să se asigure elevului condiții bune de muncă, și anume: liniște, lumină și căldură; copilul nu trebuie să se așeze la studiu obosit sau suferind. Studiul la pian să nu înceapă imediat după lecțiile de la școală, ci trebuie să i se lase mai întâi un oarecare timp de odihnă și destindere. Un studiu realizat imediat după programul de 5-6 ore de la școală nu poate da rezultate și ar fi dăunător și sănătății elevului.

Timpul destinat zilnic studiului trebuie să fie împărțit în două etape, iar în intervalul dintre ele, elevul ar putea să-și pregătească temele la alte materii. Să nu treacă nici o zi fără ca elevul să exerseze la pian, fie chiar oricât de puțin. Ultima recomandare se referă la zilele când trebuie să se pregătească pentru teze sau alte sarcini mai dificile ale învățământului de cultură generală, când, în mod obișnuit, elevii abandonează definitiv studiul la instrument. Dimpotrivă, intercalarea unei ore de lucru la pian nu poate decât să-i odihnească și astfel să asimileze apoi mai efectiv cealaltă materie, pe care o au de pregătit. George Enescu spunea: „Să te odihnești de muncă prin altă muncă”.

Cele două etape de studiu trebuie să cuprindă, la rândul lor, câte o pauză scurtă de odihnă. Copiii mici vor lucra numai câte 30-40 minute, urmate de o pauză de 10 minute; elevii mai mari pot lucra continuu câte o oră cu o pauză apoi de 5-10 minute. Dacă pe de o parte sunt necesare și recomandabile aceste pauze de relaxare, pe de altă parte, nu trebuie de tolerat obiceiul unor copii ca, sub un pretext sau altul, să se ridice de la pian la fiecare sfert de oră. Răbdarea, perseverența și dăruirea sunt primele condiții ale studiului la pian, de altfel ca ale oricărui studiu.

Studiul individual trebuie să fie în principiu, repetarea exactă a lecției petrecute cu profesorul, doar cu o diferență mai mare în timp. Asemenea lecției din clasă, cea de acasă decurge în mod obișnuit, în etapele zilnice de studiu. Elevul va face o repartizare judicioasă a timpului potrivit diferitelor teme ale programului său. Astfel, pe de o parte, timpul să fie programat pentru exercițiile care au drept scop dezvoltarea și fortificarea egală a degetelor, suplețea mâinilor și a brațelor, agilitatea, dozarea și obținerea unui sunet de calitate, iar, pe de altă parte – care pentru elevii avansați va fi cea mai cuprinzătoare – studiul pieselor de diferite genuri.

Așadar, oricât de avansat n-ar fi elevul, el va începe studiul de fiecare dată (în analogie cu lecția din clasă) cu exerciții de tipul celor menționate; apoi în scopul adaptării, variind de la o zi la alta, va practica exerciții de cinci degete, game, arpegii și acorduri. Aceste exerciții nu trebuie să fie însă executate formal, mecanic, ca o obligație mai mult sau mai puțin agreabilă, ci cu toată seriozitatea.

Gamele au o importanță deosebită în calitate de exerciții pregătitoare la studiul pieselor, de aceea elevul trebuie să le exerseze zilnic. Gamele cer și deprind totodată elevul cu buna poziție a mâinii, cu articularea și egalitatea acțiunii degetelor, cu trecerea degetului 1, cu deplasarea mâinii și a brațului pe claviatură întreaga, precum și cu diferitele moduri de atac, corelate întotdeauna cu emiterea unui sunet frumos.

După exercițiile de adaptare, elevul va trece la studiul lucrărilor din program, începând cu cele mai recente și mai dificile, pentru a trece apoi – când este mai obosit – la piese mai ușoare sau mai avansate în studiu, care îi cer eforturi mai mici. O altă recomandare este ca elevul să nu urmeze studiul pieselor în fiecare zi în aceeași ordine, ci schimbând de fiecare dată succesiunea lor. În caz contrar, piesele lucrate la începutul activității individuale vor fi mai bine realizate, iar altele, lăsate la sfârșit, când forțele elevului sunt epuizate, vor pierde în calitate.

Este de dorit ca elevii să acorde un oarecare timp pentru reluarea din când în când a pieselor de mai mare interes muzical pe care le-au lucrat odată, în anii precedenți, astfel ca să-și formeze și să-și mențină un repertoriu cât mai bogat. O observație trebuie făcută cu privire la studiul individual al copiilor mici. Amintim ceea ce Francois Couperin spunea acum 250 de ani în această privință și este actual și astăzi: „În primul timp al învățământului nu este recomandabil a lăsa copiii să studieze singuri, fără supraveghere; ei sunt încă prea distrați pentru a se putea verifica singuri, așa că *strică în câteva minute* ceea ce au fost învățați în trei sferturi de oră”.

Supravegherea studiului individual al copiilor mici – uneori este necesară și la cei mai mari – este mai eficientă dacă părintele sau eventual alt membru al familiei, posedă o oarecare instruire muzicală, fie chiar și la un alt instrument. Experiența arată că acei elevi, îndeosebi dintre cei mai mici, fac progrese mai însemnate și mai rapide, dacă au un ajutor în studiul lor de acasă. Mulți copii dotați nu dau rezultate corespunzătoare posibilităților lor, deoarece dintr-o cauză sau alta, nu sunt ajutați la studiul lor individual, unde se reduce doar la fixarea cunoștințelor primite la lecție.

În studiul individual, cu sau fără supraveghere, elevul trebuie să lucreze cu aceeași corectitudine și concentrare *ca și cum profesorul s-ar afla alături de dânsul*. Un studiu efectuat fără interes și concentrare, cu gândul „zburând” departe, nu dă rezultate și nu este de nici un folos. E necesar ca elevul să nu ignoreze greșelile, crezând că le va înlătura mai târziu, căci ele îi pot intra în deprinderi și apoi cu greu se va mai debarasa de ele. Să nu lucreze exerciții și numai exerciții, așa cum preferă unii elevi în credința că acestea se pot executa mecanic, fără contribuția gândirii. Compozitorul spaniol Albeniz spunea despre cei care lucrează tot timpul exerciții, că sunt, de fapt, leneși.

Atunci când se propune de studiat o piesă nouă nu trebuie să se înceapă direct cu execuția ei la pian. Piesa trebuie să fie mai întâi examinată, citind textul, în structura ei și să fie, în mod corespunzător, de la început, împărțită în fragmente, de preferință, pe perioade. Împărțirea și învățarea piesei pe fragmente să nu fie deci arbitrară și la întâmplare, ci să corespundă delimitărilor ei firești.

După această examinare prealabilă a lucrării, fără pian, elevul va face lectura ei integrală la pian. Trecând apoi la studiul detaliat al piesei, fiecare fragment va fi lucrat mai întâi, cu mâinile separate, o piesă polifonică pe voci separate (cu digitația corespunzătoare execuției integrale), și rar, *cât mai rar*. Cea de-a doua fază o va constitui studiul – tot cu mâinile separate – a fragmentului în tempo lent (chiar dacă este o piesă în *Allegro*) și cu gradația dinamică indicată în text. Faza următoare – a treia – va fi aceea a execuției fragmentului cu ambele mâini (la o piesă polifonică în toate vocile), începând lent și ajungând treptat până la tempoul real, cu redarea conținutului expresiv, emoțional, al fragmentului studiat.

În acest fel se va înainta treptat, fragment cu fragment, înlănțuind apoi fragmentele studiate unul după altul, până se va cuprinde întreaga lucrare. După ce piesa a fost astfel însușită și cântată integral, în tempoul real, elevul va reveni frecvent la tempoul lent, prin care se poate verifica mai bine exactitudinea finală a execuției.

Elevii, chiar și cei mai mari, trebuie să numere, scurt și exact, numărarea constituind un sprijin eficace pentru obținerea raporturilor ritmice și a deprinderii unui ritm bun. Număratul nu trebuie înțeles ca o simplă înșiruire, ci ca o alternanță a timpilor măsurii, din care se rezulte clar accentuarea timpilor principali.

Elevii mici uită de obicei să numere sau nu știu să numere bine dacă nu sunt supravegheați, iar cei mari consideră că-și subestimează demnitatea lor dacă vor număra. Acestora din urmă trebuie să li se amintească, așa cum o menționează pedagogul german Karl Leimer, că astfel de pianiști renumiți, ca Walter Giesekind, de pildă, recunosc că simt deseori necesitatea de a număra pentru a-și menține ritmul exact.

În sfârșit, elevul va efectua exerciții de interpretare pianistică sub controlul metronomului, mai întâi, exerciții simple de degete, game, arpegii; apoi – piese cu ritmuri din ce în ce mai complexe, și anume, de preferință din muzica preclasică, care se caracterizează prin ritmuri mai uniforme și mai pregnante.

În timpul exercițiilor, elevul va avea adeseori impresia că metronomul nu este exact, că încetinește, se grăbește, impresie evident eronată, deoarece un metronom în stare bună are exactitatea unui ceasornic. Adevărul este că propriul ritm al elevului nu este exact. Cu timpul, aceste impresii false vor dispărea, ceea ce va constitui un indiciu că elevul și-a format un ritm bun.

Problema ritmului este legată de cea a articulației, accentuării și frazării corecte a fiecărui fragment studiat. Experiența arată că elevii care sunt precipitați în vorbire înghit notele, la fel cum

ei înghit și silabele. Astfel de elevi trebuie îndrumați să-și controleze și să-și stăpânească vorbirea, ca un mijloc spre îmbunătățirea și a interpretării lor la pian.

În consecință, pe lângă piesele noi, studiate succesiv, elevii trebuie să facă cât mai des citiri la prima vedere și a altor piese de cele mai variate genuri, forme și stiluri, bineînțeles de o întindere și un grad de dificultate în dependență de dezvoltarea lor pianistică. Pe această cale elevii vor lua contact și cunoștință cu o mai vastă parte a creației muzicale decât cea obiectiv limitată la piesele cuprinse în planul lor anual de muncă. Totodată deprinderea cititului la prima vedere, pe care o vor căpăta prin aceste exerciții, le va fi de cel mai mare folos la muzica de cameră, pe care elevii o practică concomitent sau la care vor trece într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat.

Unii elevi arată o abilitate dezvoltată în citirea la prima vedere. Această abilitate se datorește desigur unei priviri agere și unei gândiri prompte, dar și însușirii anterioare a unei bune orientări pe claviatură, care permite concentrarea numai asupra notelor. Capacitatea de a citi la prima vedere poate fi însă dobândită de orice elev dezvoltat muzical, dacă ea este exersată metodic, la fel cu aplicarea tuturor cunoștințe și priceperi pianistice, din care nici una nu apare spontan.

Cititul unui text muzical nu se produce în esență altfel decât cititul literal, întocmai ca în cazul acestuia din urmă nu se citește și silabisește literă cu literă, ci se cuprind dintr-o dată cuvinte întregi, tot așa și în cititul unei piese muzicale nu trebuie să se citească notă după notă, ci privirea și gândirea să cuprindă deodată figuri mai complexe. Astfel de figuri, ca de exemplu, terțe, sexte, octave frânte, acorduri, game, arpegii și altele, revin repetat pe parcursul unei piese muzicale, așa că un elev destul de exersat nu are nevoie să citească separat fiecare din notele lor componente.

Elevul, cu cunoștințe teoretice suficiente în ceea ce privește modurile și tonalitățile gamelor și acordurilor, va atrage atenția doar la nota de bază a unui acord, respectiv la nota inițială și cea finală a unei game, ceea ce-i va permite executarea în integritatea lor. Apoi, o piesă muzicală este întotdeauna constituită din motive alcătuite din repetări, inversări, transpoziții etc., ce rezultă unele din altele. Astfel, elevul care cunoaște figurile fundamentale, le sesizează prompt și le execută cu ușurință prin analogie și pe toate celelalte, atunci când le întâlnește pe parcurs.

Citirea la prima vedere *la pian* trebuie să fie însă întotdeauna precedată de lectura simplă a textului, prin care elevul să facă, mai întâi, cunoștință cu caracterul general al piesei, și în primul rând cu tonalitatea în care este scrisă și cu eventualele modulații ce apar pe parcurs; să analizeze în prealabil pasajele simple și cele dificile. După astfel de lectură elevul va exersa o dată sau de două ori gama tonalității de bază, precum și gamele relative minore și majore, deoarece modulațiile ce intervin în lucrări sunt scrise, în general, în tonalități învecinate.

După această pregătire, elevul poate trece la citirea la pian a întregii piese. Ea se va face în tempo foarte lent și trebuie stabilit de la început, fără ezitare, dacă va număra pătrimile sau optimile. Dacă tonalitatea este mai dificilă (cu mulți diezi sau bemoli) va trebui bine înregistrat sunetul fundamental, precum și terța lui.

La citirea la prima vedere se va urmări doar linia constructivă a piesei, ornamentele pentru moment fiind neglijate. Se va citi și executa liniștit, fără întreruperi, fără oprire în caz de comitere a greșelilor și fără repetări un pasaje mai puțin reușite. În pasaje dificile uneori, de exemplu, în succesiuni dense de acorduri, se pot executa numai vocile extreme, basul și sopranul, omițându-se pentru început vocile mediane; se va accentua însă linia ritmică a basului.

Se recomandă ca ochiul să devanseze, cel puțin cu o măsură, textul piesei și să urmărească dacă linia melodică este ascendentă sau descendentă, pregătindu-și mișcările corespunzătoare.

Tratând problema cititului la prima vedere, nu înseamnă încă că elevul trebuie să se mărginească la o singură citire. În vederea dezvoltării capacității sale de citire elevul va face apoi o a doua și a treia citire, care vor trebui să fie din ce în ce mai exacte și mai complete. În acest sens, la prima citire se va urmări doar executarea corectă a notelor, la cea de-a doua se vor realiza accentele și dinamica; în sfârșit, la o nouă citire se va urmări redarea, pe măsura posibilității și a caracterului și conținutului de idei al piesei, într-un tempo mai apropiat de cel real. Cu timpul, o dată cu dezvoltarea paralelă a tuturor celorlalte priceperi și deprinderi pianistice, elevul va putea chiar de la o singură citire să redea la prima vedere toate aspectele tehnice și muzicale ale piesei citite. Pentru dezvoltarea acestei capacități este utilă citirea a partiturilor la patru mâini, pe parcursul căreia elevul se obișnuiește să citească succesiv atât partiția basului, cât și cea a discantului. La o partitură de acompaniament elevul trebuie să depășească citirea partiției pianului, spre a urmări concomitent și portativul solistului.

Se discută adeseori și cu puțină unitate de vederi în literatura metodică și în practica didactică asupra normei zilnice de lucru la pian a elevilor. După părerea noastră, această problemă nu admite o

soluție unică, sau un număr de ore fixat care să poată fi uniform recomandat tuturor. Numărul de ore acordate studiului zilnic la pian este cu totul individual și poate varia pe parcurs, în dependență de vârsta, vigoarea, rezistența elevului, de perspectivele de dezvoltare, de posibilitățile sale și de condițiile de lucru. Problema se complică și prin sarcinile multiple și variate, de la o zi la alta, ale învățământului de cultură generală, pe care elevul îl urmează concomitent cu cel al pianului. Un lucru trebuie însă reținut: este foarte importantă – **cantitatea** studiului, dar mai importantă este **calitatea** lui. Petrecerea orelor în șir în fața pianului, dar fără concentrare, autoascultare și fără un *autocontrol atent și sever*, nu aduce mult folos. Fie și mai puține ore, dar lucrate cu toată seriozitatea și *cu participarea permanentă a gândirii*. În această ordine de idei, considerăm incorectă practica didactică prin care se fixează elevului să execute un exercițiu sau un fragment al unei piese un anumit număr de interpretări (20, 30 etc.). Nu contează numărul mecanic al repetărilor ci atenția și exactitatea cu care ele sunt executate, grija ca fiecare repetare să fie mai reușită, reprezentând un progres față de cea precedentă.

În orice caz, oricât de silitor n-ar fi elevul, el nu trebuie să nu lucreze la pian până la extenuare. Studiul în stare de oboseală nu dă rezultate, iar dacă se practică mult timp această exersare se pot produce îmbolnăviri fizice și psihice grave. Dacă elevul se simte obosit, dar vrea totuși să mai lucreze, este indicat să schimbe munca la instrument cu o altă activitate muzicală mai ușoară sau chiar distractivă, ca de exemplu: lectura din istoria muzicii sau din biografiile marilor muzicieni, audiere de muzică bună la radio sau discuri, toate aceste fiind componente ale instruirii muzicale.

Toate cele demonstrate mai sus, la care profesorul va adăuga inclusiv propriile sale constatări și recomandări, problema fiind nepuizabilă, trebuie comunicate elevilor, pentru ca ei să știe cum să-și organizeze, în mod util, studiul individual. Elevii trebuie îndrumați astfel încât, prin observația proprie atentă și simț autocritic, să găsească și să recunoască independent în timpul studiului individual, la care ei nu sunt observați și corijați de profesor, ce este corect și frumos realizat sau, dimpotrivă, ce este nesatisfăcător și trebuie corectat.

Îndrumând elevii spre buna organizare a studiului individual, profesorul trebuie să le demonstreze, totodată, că un astfel de studiu, continuu și rațional dirijat, nu este o necesitate doar al învățământului și a activității școlare, ci este și va rămâne o condiție esențială pentru întreaga lor activitate profesională de mai târziu.

TEMAVI APTITUDINILE MUZICALE: CARACTERISTICA LOR ȘI METODELE DE DEZVOLTARE

*„Muzica trebuie să trăiască sub degetele noastre,
sub ochii noștri, în inima și mintea noastră
cu tot ceea ce noi putem să-i aducem ca ofrandă.”*

Dinu Lipatti

Procesul de predare a pianului depinde, pe de o parte de pregătirea și munca profesorului, pe de altă parte de munca și însușirile elevului. Oricât de complet și de perfect ar fi îndeplinite condițiile cerute de profesor, acesta nu va putea obține rezultatele dorite, dacă elevul nu va îndeplini, la rândul său, anumite condiții. Desigur că condiția primordială este o bună sănătate fizică și psihică, indispensabilă învățământului de orice natură și la orice specialitate.

Pentru studiul pianului se cere nu numai sănătate, ci și o anumită vigoare fizică, pianul fiind considerat unul din instrumentele muzicale care cer din partea executantului forțe fizice puternice, o mare cheltuială de energie și, în special, mâini bine conformate. Pianisti cu o constituție fizică mai slabă, cu mâini insuficient dezvoltate, nu vor putea atinge niciodată performanțele înaintate de pianistica modernă.

Totuși, dacă celelalte însușiri esențiale sunt prezente, iar insuficiențele fizice nu sunt prea pronunțate, elevii claselor de pian vor putea avea un câmp de activitate destul de larg și de interesant ca pedagogi, compozitori și muzicologi, pianul fiind instrumentul cu cele mai ample posibilități de cercetare și expunere a creației muzicale de toate genurile. Pentru acest motiv și dat fiind faptul că dezvoltarea fizică a copiilor nu poate fi complet și definitiv prevăzută de la început, ea având șanse de se îmbunătăți cu timpul – în afară de cazuri extreme, deosebit de defavorabile – condițiile de vigoare fizică și bună dezvoltare a mâinilor nu trebuie să fie de la început eliminatorii. Este însă necesar ca profesorul să-și îndrepte permanent atenția spre astfel de cazuri și să sprijine, după posibilități, remedierea eventualelor deficiențe; de exemplu, prin practicarea de sporturi, compatibile cu grija pentru brațe, mâini și degete, precum și exerciții speciale de gimnastică.

În ceea ce privește însușirile specifice și necesare învățământului pianului se spune adeseori că copilul care este destinat acestui studiu trebuie să posede *talent*, sau cel puțin *aptitudini* pentru pian. Dar talentul înseamnă un complex de aptitudini, armonios îmbinate și ajunse la un înalt grad de dezvoltare, astfel că despre talent nu poate fi vorba la un copil care abia *începe* studiul pianului. Iar aptitudinile însă cer o anumită activitate care să le solicite și să le dezvolte, ceea ce se face abia în procesul învățării. De aceea, singurul lucru despre care se poate vorbi la început, este constatarea existenței unor anumite *predispoziții* favorabile, de natură psiho-anatomo-fiziologică, și ca atare înăscute.

Totuși, la vârsta la care urmează să înceapă un învățământ muzical, copilul nu este lipsit de orice cunoștințe și deprinderi, inclusiv unele de natură muzicală. Familia, copiii din vecinilor, și de la grădiniță, radioul, cinematograful, televizorul, toate acestea sunt surse din care copiii capătă, încă înainte de a merge la școală, numeroase informații care contribuie la dezvoltarea predispozițiilor inițiale, în felul acesta li se formează de timpuriu anumite *însușiri* favorabile pentru inițierea unui învățământ muzical.

Dintre aceste însușiri – care, dezvoltându-se, devin *aptitudini* – cele mai importante sunt: *auzul muzical*, *simțul ritmic*, *sensibilitatea muzicală* și *muzicalitatea*, *memoria muzicală*, precum și *înclinația pentru muncă*.

Simțul ritmului este caracteristic aproape oricărui copil normal dezvoltat. Originile sale se află în fenomenele fiziologice fundamentale ale pulsului și respirației. Jocurile copiilor au de asemenea, în general un caracter ritmic. Cerințele respective ale muzicii sunt – firește – mult mai complexe și mai stricte. Muzica cere nu numai menținerea unei regularități metronomice în succesiunea sunetelor, dar și simțul alternanței în timp a înălțimilor și valorilor acestora, cu accentele lor.

Auzul muzical constă în capacitatea de a recunoaște sunetele muzicale după înălțimea și timbrul lor, iar într-o formă dezvoltată, aptitudinea de a percepe sensul succesiunii notelor într-o lucrare muzicală.

Problema auzului muzical nu se referă însă numai la auzul fizic, ci și la așa-numitul *auz interior*. Acesta constă în capacitatea de a *ne imagina* sunetele în desfășurarea lor melodică, armonică și ritmică. În sensul cel mai complet, aceasta înseamnă „a gândi” prin sunete și combinațiile lor, „a auzi” un text muzical la o simplă lectură (fără a-l descifra la instrument), întocmai precum gândirea propriu-zisă se desfășoară fără rostire (orală) de cuvinte și fraze.

Dezvoltarea acestui auz interior reprezintă una din cele mai importante cerințe în învățământul pianului. El nu poate fi numărat printre însușirile inițiale, auzul interior formându-se și dezvoltându-se abia pe parcursul învățământului muzical.

Aptitudinile muzicale speciale, în îmbinarea lor specifică, B. Teplov le-a definit prin termenul de „**muzicalitate**”. Exponentul (indicele) de bază al muzicalității constituie, după Teplov, „**sensibilitatea emoțională**” (receptivitatea, rezonanța, ecoul emoțional) la muzică.

Prin *sensibilitate muzicală* se înțelege atitudinea afectivă interesată a copilului pentru muzica pe care o aude. Din ea se dezvoltă *muzicalitatea*, care constă în înțelegerea inițial pasivă, apoi și activă, al ansamblului tonului just și de calitate, a liniei melodice, a frazării și a expresivității într-o execuție muzicală. La copilul cu anumite predispoziții pentru muzică, sensibilitatea muzicală și muzicalitatea se manifestă prin perceperea și reținerea unor motive sau teme muzicale preferate și prin dorința și încercările de a le reda.

Problema auzului muzical, de aici și a muzicalității, este în strâns raport cu cea a aceea a *memoriei muzicale*. Într-adevăr, auzul muzical este, în ultimă instanță, un efect de memorie: memoria sunetelor și a raporturilor de înălțime și culoare dintre ele. Dar memoria muzicală cere mai mult, și anume: capacitatea de păstrare în conștiință și de reproducere a înălțimilor lungi și complexe de sunete în desfășurarea lor melodică, armonică, contrapunctică, ritmică și dinamică. Memoria muzicală se dezvoltă prin exercițiu și practică. Ea trebuie formată de la primele lecții de pian. Pe lângă scopurile ei mai depărtate – printre care și cântatul fără note – memoria muzicală eliberează elevul de necesitatea de a privi și urmări neîncetat notele, fiind capabil astfel să se concentreze asupra realizării tehnico-muzicale.

Printre însușirile fundamentale cerute elevilor s-a menționat și *înclinația pentru muncă*. Această cerință, înaintată de altfel de orice activitate, are o deosebită importanță în învățământul instrumental, unde elevul trebuie să exerseze și să studieze zilnic ore în șir pentru că să-și formeze și să-și mențină deprinderile tehnice. Toți pedagogii de pian – și de alte instrumente – sunt de acord în a constata că prima condiție pentru reușita învățământului respectiv rezidă în puterea și dragostea de muncă a

elevului. Principiul fundamental constatat la elevii considerați talentați, este că ei muncesc deosebit de mult, manifestând o atracție încordată și pasionată pentru muncă.

§1 Auzul muzical și formele de manifestare

*În studiul muzical cel mai important lucru este
– dezvoltarea auzului.*

R.Schumann

Căutând răspunsuri la întrebarea care este rolul auzului muzical în organizarea persuasiunii în clasa de instrument (pian), avem nevoie de o concretizare de ce fel de activități se folosesc în procesul de instruire pianistică: cunoașterea muzicii (audiție), descifrarea textului, memorizarea, interpretarea, improvizația etc. Faptul, că muzica ca atare este predestinată auzului ne sugerează ideea că percepția muzicii constituie baza, esența, rostul, rezultatul final al oricărei activități muzicale. Percepția muzicii se bazează pe emoțiile ascultătorului și gândurile lui. O astfel de percepție duce la cristalizarea imaginii muzicale în imaginația și conștiința ascultătorului. De aceea interpretului i se încredințează o sarcină complexă: de a recrea imaginea muzicală a operei artistice care este pusă în simboluri (semne muzicale) de către compozitor. Pentru a simți rafinat intonația în muzică este necesar de a pătrunde profund în lumea imaginară a autorului. Ce înțelegere individuală ar putea corespunde conținutului muzical și în ce măsură participă subiectivitatea pentru a evita “copierea”, banalitatea în interpretare? Iată una din dificultățile procesului interpretativ. Profesorii renumiți (R.Schumann, F.Chopin, F.Liszt, H.Neuhaus, N.Igumnov etc) recomandau dezvoltarea și educarea la discipolii săi auzul fin, rafinat, expresiv. S.M.Maikapar a caracterizat cu o deosebită claritate rolul conducător al auzului creativ: „Auzul este conducătorul central, care transmite cerințele mâinilor, și cu cât acest conducător mai clar simte și știe ce vrea, cu atât mai ușor și concret mâinile îndeplinesc cerințele lui”³⁸

„Muzica trăiește în interiorul nostru, în creierul nostru, în conștiința noastră, în emoțiile, sentimentele și imaginația noastră, și sediul ei poate fi determinat cu siguranță: acesta este auzul nostru” - afirma Neuhaus, apoi mai adăuga: “când auzul elevului este insuficient dezvoltat, lui (elevului) nu-i ajunge imaginație, el nu se poate asculta [...] interpretarea acestui elev nu este artistică și captivantă, pânza muzicală devine asemănătoare stofei sure de militar”³⁹

Auzul activ, dezvoltat, întemeiat pe reprezentări auditive concrete constituie baza activității a imaginației creative a pianistului-interpret. Una dintre condiții prealabile al interpretării vii, convingătoare și lucide devine imaginea auditivă apărută în imaginația artistului. Aceasta imagine interioară este precedentă interpretării reale și devine acel ideal sonor, spre care tinde fără încetare interpretul. De aceea formarea auzului muzical al elevului, stabilirea sferei al reprezentărilor auditiv-interioare constituie o sarcină complexă a pedagogiei muzicale. În trecutul istoric al pedagogiei pianistice, un timp destul de îndelungat, nu s-a acordat nici o atenție dezvoltării auzului muzical. La baza metodei instruirii pianistice stătea dezvoltarea tehnicii elevului. Această metodă a fost foarte răspândită în prima jumătate a sec. al XIX – lea de către pedagogii pianiști și compozitori A.Herz (Franța) și F.Kalkbrenner (Germania.). Ei, spre exemplu, recomandau elevilor săi în timpul exersării să citească literatură artistică. Bineînțeles, că o așa metodă nu putea nicidecum să dezvolte auzul. Evident în orice perioadă existau excepții. Primii mari adversari ai acestei metode au fost F.Chopin, F. Liszt, R. Schumann. Însă lucrurile au început să se schimbe spre bine la răscrucea sec. XIX –XX. Abandonând metodele școlii vechi, școala europeană progresivă trece la principiul: de la auz spre mișcare (tehnică) și nu invers.

Prin urmare, auzul muzical ca fenomen integru, cuprinde auzul melodic, armonic, polifonic, auzul timbro-dinamic, auzul (simțul) modal, auzul interior.

Auzul melodic

Auzul melodic este prezentat prin două însușiri (G.Țîpin, I.Gagim, V.Petrușin):

a. auzul melodic - intervalic (sau melodic – „vertical”) - este vorba de simțul înălțimii sonore.

b. auzul melodic intonațional (sau melodic „orizontal”) – prin care se subînțelege perceperea liniei melodice ca discurs, ca structură orizontală semantică. Acest grad superior al auzului melodic ține de

³⁸ *Современные проблемы советского музыкально-исполнительского искусства*, сборник статей, Москва, Музыка, 1985

³⁹ Нейгауз Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд.5, Москва, Музыка, 1988

categoriile de ordin artistic, de caracterul intonării – executării melosului ca exponent al conținutului, al spectrului poetic al melodiei, țin de tensiunea emoțional-psihologică a liniei sonore.

Din diversele manifestări ale auzului melodic, muzicienii acordă o anumită atenție intonării și percepției precise. Prin intermediul auzului melodic dezvoltat studentul are posibilitatea de a percepe melodia în integritate: de a depista sintaxa propoziției muzicale (motive, fraze), dar respectiv și dinamica, coloritul timbral, agogica, fapt ce va servi la o intonare corectă din punct de vedere sensual-artistic. Dezvoltarea auzului melodic este îndeosebi necesară unui pianist. Mulți pianiști-pedagogi (G.Neuhaus, K.Igumnov, A.Goldenveizer) afirmă că la pian devine imposibil de a interpreta un legato perfect din cauza construcției pianului ca instrument de percuție. Acest fapt înaintea către interpret niște rigori stricte în privința auzirii rafinate a liniei melodice și a capacității de imaginare/reprezentare a integrității ei. După ce pianistul va sesiza melodia în integritatea sa cu toate calitățile dinamice și timbrale, va deveni posibilă redarea artistică a discursului melodic al imaginii muzicale. În pedagogia pianistică sau cristalizat unele metode de dezvoltare a auzului muzical, la care au contribuit mulți pianiști K.Igumnov, L.Oborin, N.Metner, H.Neuhaus, A.Goldenveizer, L.Nicolaev, etc. Prezentăm unele din ele care în mare măsură influențează asupra competenței de interpretare a imaginii muzicale *:

- intonarea melodiei cu vocea și în același timp fiind dublată de pian; interpretarea la pian a desenului melodic separat de acompaniament, intonând expresiv cu vocea linia melodică;
- reproducerea melodiei pe fonul unui acompaniament de factură mai simplă (melodia însoțită de figurații, se interpretează cu un acompaniament armonic mai simplu, ca să fie reprezentată corect sonoritatea);
- interpretarea la pian numai a acompaniamentului, melodia cântînd-o cu vocea (sau în gînd); interpretarea melodiei pe o nuanță mai evidențiată decât acompaniamentul;
- lucrul detaliat asupra frazării muzicale.

Auzul polifonic

Prin intermediul auzului polifonic se impune auzirea pânzei sonore și pe orizontală și pe verticală, în totalitatea (ansamblul) vocilor-melodiilor ei. Auzul polifonic este capacitatea auzului muzical de a percepe (urmări) în unul și același timp câteva linii sonore independente (relativ) în împletirea lor semantică. [G.Țăpin, V.Petrușin, I.Gagim]. Auzul polifonic înaintea exigențe avansate față de volumul atenției auditive, de capacitatea de diferențiere și, în același timp, de sinteză sonoră (orizontală - verticală). Fiecare linie a lucrării își duce discursul său autonom. Ea trebuie auzită și redată în modul cel mai clar, reliefat.

Toată muzica pentru pian conține la bază diferite elemente polifonice. Studiarea de către elev a unei asemenea muzici presupune un grad superior de percepere a muzicii polifonice, un auz dezvoltat perfect, o inteligență muzicală. Expunerea polifonică poate fi de mai multe tipuri (în evoluția artistică și istorică): *polifonia contrastantă, polifonia melodiei spontane și culmea evoluției – polifonia imitativă*.

Capacitatea interpretului de a conduce temele muzicale reliefat, plastic, în mod conștient depinde de nivelul de dezvoltare a *auzului polifonic* care este dependent atât de cunoașterea legilor de expunere polifonică, cât și de capacitatea de a percepe simultan mai multe linii melodice cu caracteristicile lor diverse în sens imagistic (timbral-coloristic, dinamic etc.). În perceperea și interpretarea creației polifonice pianii pianiști și pedagogi utilizează noțiunea de „perspectivă”, împrumutată din artele plastice. Ia..Flier, pianist-pedagog considera, că „nu numai pictorii, dar și noi, muzicienii, suntem în drept deplin să utilizăm acest termen de „perspectivă”, căci aceasta este realitatea adevărată a artei pianistice. În interpretarea pianistului trebuie ceva să fie pe primul plan (de cele mai dese ori – melodia, tema), ceva formează fonul, așa-zisă ”linia orizontală” ca ceva situat în depărtare...”⁴⁰

În lucrarea polifonică orice voce prin tematismul ei primește individualitate artistică; evidențierea acestei calități (a interpreta astfel, ca vocea să nu se „piardă” în contextul altor voci) constituie una din sarcinile principale a artei pianistice. polifonic necesită cultivare dirijată și îndelungată în procesul instruirii muzicale prin metode eficiente. Cele mai răspândite în studiul pianului sunt următoarele:

* la fiecare subcapitol vor fi prezentate metode de dezvoltare a aptitudinilor muzicale selectate din practica predării pianului de la profesori-pianiști enunțați mai sus.

⁴⁰ Цыпин Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.

- Interpretarea la pian a fiecărei voci aparte cu caracterizarea ei din punct de vedere textual, semantic, sintactic. După ce studentul va auzi și va înțelege sensul artistic al unei teme (voci), studiate separat, va fi mai ușor de a trece la perceperea/auzirea/simțirea vocilor (temelor) executate în ansamblu;

- Interpretarea unor *perechi de voci* (soprano-bas, soprano-tenor, bas-tenor ș.a.m.d.), evidențiind individualitatea caracterului melodico-tematic. După ce studentul va fi capabil să emite artistic o voce din pânza muzicală spoate de trecut la interpretarea a câte două, trei voci. Combinarea lor diversă contribuie la diferențierea caracteristicilor imagistice a lor.

- Interpretarea lucrării polifonice în ansamblu (elev – profesor) la un instrument sau la două, divizând lucrarea pe voci sau perechi de voci;

- Intonarea în gând sau în glas a unei voci, celelalte fiind cîntate la pian concomitent. Intonația corectă găsită prin intermediul intonării vocale, va permite studentului să transfere mai ușor, intonația găsită în sonoritățile pianului;

- Interpretarea lucrării polifonice în ansamblu vocal (duet, trio, cvartet...) alcătuit de elevi pianiști.

Auzul armonic

Acest tip de auz muzical mai poate fi numit auz „acordic” – auzirea sonorităților în construcții verticale (sincronice). Auzul armonic, ca și cel polifonic, este considerat ca aptitudine muzicală de grad superior al evoluției muzical-auditive. Conform unor concepții larg răspândite perceperea armoniei muzicale conține două momente: *sesizarea funcției modale a acordurilor; receptarea caracterului („dispoziției”) verticalității muzicale în derularea sa, a expresiei acordurilor*. Când ne referim la capacitatea interpretului de a sesiza funcția modală a acordurilor putem determina această aptitudine ca **auz** sau **simț modal**. E vorba de însușirea de a percepe sunetele muzicii (melodiei) în planul tensiunii lor gravitaționale (tendința sunetelor /acordurilor unul spre altul: cele nestabile spre cele stabile). Muzica o fac nu sunetele (acordurile) luate în parte, dar relațiile dintre ele –relația de încordare – destindere, acumulare – dizolvare de energie etc. Sunetele (acordurile) sunt vii doar în mod (în cadrul modului respectiv). În afara modului ele sunt sunete abstracte, obiecte acustice dar nu muzicale. Simțul adevărat al muzicii de aici ar porni. Tensiunea, energia, forța, farmecul muzicii se datorează, în mare parte, modului, tensiunii modale. Deoarece e vorba de o însușire „ascunsă” de a putea sesiza – simți această relație dintre sunete (relație la fel „ascunsă”, invizibilă), aptitudinea în discuție ar fi mai corect de definit nu ca „auz modal”, dar ca „simți modal” dezvoltarea auzului modal este foarte importantă pentru a simți muzica, ca tensiune psihică, energie cosmică, valoare artistică.

V.Petrușin menționează, că „este foarte greu de a explica prin cuvinte distincția între acordurile unei grupe (spre exemplu, prin ce se diferă un acord al dominantei de cel al subdominantei). Unica cale de obținere a acestei deprinderi constitui *sesizarea/simțirea particularităților calitative a acordurilor*” [201, p.112]⁴¹ Astfel, dezvoltarea *auzului armonic* se datorează unei audiții și analizări/simțiri semantice continue a acordurilor. „Cu cât interpretul mai profund se va apropia de substratul artistic al armoniei cu atât mai ușor va atinge în interpretare un sens psihologic veritabil.” – spunea pedagogul-pianist L.Oborin⁴²[108, p.55]

Ca regulă auzul armonic se dezvoltă mai târziu decât cel melodic. Drept exemplu a auzului armonic slab dezvoltat poate servi incapacitatea de deosebire a intervalelor consonante de cele disonante, acorduri majore de cele minore, notele false de cele corecte.

Pentru dezvoltarea auzului armonic se utilizează un complex special de procedee și metode, folosirea cărora va conduce spre dezvoltarea măiestriei interpretative și ar activa *gândirea armonică* al elevului, fiind atât de necesare în redarea imaginii muzicale:

- Executarea creației muzicale în tempou rar, însoțită de o ascultare intensivă a modificărilor armonice. Aici e oportună analiza armonică a creației muzicale;
- Sustragerea extractelor armonice din pânza muzicală și interpretarea lor consecutivă.
- Interpretarea arpeggiată a acordurilor relativ dificile pentru elev. Această metodă se recomandă pentru o însușire treptată a structurilor armonice complicate.
- Varierea facturii muzicale concomitent păstrând armonia inițială a piesei.

⁴¹ Петрушин В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994.

⁴² В *классе Оборина*, Вопросы фортепианного исполнительства, Сост. и ред. М.Соколов. Вып. 4. 1979, pag. 52-61.

- Alegerea la auz a acompaniamentului pentru melodii diferite.

Auzul timbro-dinamic

Timbrul și dinamică reprezintă mijloacele de bază prin care creează interpretul imaginea artistică (B.Teplov, V.Petrușin) Manifestarea auzului muzical față de caracteristicile timbrale și dinamice ale sonorității muzicale se numește auz timbro-dinamic. E vorba de sesizarea coloristicii, a paletii cromatice a discursului sonor. Prin interpretare sunetul poate varia la nesfârșit: „cald-rece”, „luminos”, „deschis” - „sumbru”, „viu”, „aprins” sau „mat”, aspru sau „moale” etc. Culoarea sonoră este unul din cei mai puternici factori de acțiune asupra auzului și unul din cele mai eficace mijloace de expresivitate muzicală. Auzul timbro-dinamic se consideră ca una din manifestările superioare a auzului muzical, deoarece natura lui presupune operarea, în special, cu categorii de ordin artistic-estetic, muzical-poetic, și nu doar tehnic-sonor.

În practica pedagogică pentru dezvoltarea auzului timbral se apelează la compararea sunetului pianului cu timbre diferite a instrumentelor din orchestră simfonică. În cazul unei bune dezvoltări a imaginației, pianistul transpune caracteristica timbrală a unor instrumente în sonoritatea pianului. La astfel de metode apela mult L.Oborin. Legile *sinesteziei* explică acest fenomen, când prin intermediul altor senzații (tactile, gustative, coloristice, vizuale, psihologice etc.) se conturează/explică senzațiile auditive. Calitățile timbrale ale sunetului sunt în raport cu calitățile dinamice, care variază în dependență de calitatea *touche-ului* pianistic. Pianistii operează cu următoarele modalități de atac pianistic: *marcato* – clar, evidențiat, *portamento* – greoi, pronunțat, *legato* – legat, indisolubil, *non legato* – divizat, întrerupt, *staccato* – sacadat, acut, „înțepat”, *sforzando* – accentuat etc. Este evident faptul, că în interpretarea imaginii muzicale interpretul perpetuu va apela la aceasta însușire a auzului în redarea cât mai fidelă a ideii artistice.

Este de menționat faptul, că la dezvoltarea auzului timbral va contribui coordonarea perfectă a senzațiilor tactile și auditive, deoarece capacitatea de emisie a sunetului (*touche-ul* artistic) depinde de aspectul senso-motoriu al interpretului. În cazul când la studenți *auz timbral* este insuficient dezvoltat se recomandă următorul:

- Interpretarea creației muzicale (sau a unui fragment) cu nuanțe exagerate, accentuând îndeosebi cele mai mărunte nuanțe: de la nuanța *fff* pînă la nuanța *ppp*. Ascultarea atentă a gradațiilor timbro-dinamice, trăirea emoțională a lor – constituie calea dezvoltării auzului timbro-dinamic.
- Activizarea imaginației în timpul interpretării. Compunerea subtextelor artistice, literare, „colorarea” discursului muzical etc. ;
- Interpretarea muzicii cu caracterizare verbală, asocierea discursului muzical cu diferite instrumente („orchestrarea” muzicii);
- Studierea muzicii de diferit stil, gen, caracter, cu scop de îmbogățire a memoriei auditive, „vocabularului intonațional”, inteligenței muzical-artistice.

Auzul interior (reprezentările muzical-auditive)

Toate manifestările ale auzului muzical (auz melodic, polifonic, armonic, timbral) au posibilitatea de a se prezenta numai în cazul dezvoltării la interpret a *auzului interior*. Auzul interior poate fi prezentat ca facultate de *reprezentare a imaginilor sonore* și ca *auz-simț*. (I.Gagim) Auzul interior sau *imaginația muzical-auditivă* – este tratat ca o capacitate specifică de imaginare și trăire a muzicii fără sprijin pe sunarea ei acustică exterioară (G.Țîpin).

B.Teplov în caracterizarea *auzului intern* evidențiază dimensiunea de operare liberă cu reprezentările auditive: “Auzul intern trebuie determinat nu numai ca o aptitudine de auzire interioară a sunetelor, ci ca aptitudine de a opera liber cu reprezentările muzical-auditive”⁴³.

S-a menționat în *capitolul I* importanța reprezentărilor auditive în crearea imaginii artistice a interpretului. N.Golubovskaia, pedagog și pianistă rusă menționează: „A citi un text muzical constă în auzirea lui în interiorul nostru.”⁴⁴

Generalizând experiența practică a maeștrilor de pian, comparând concepțiile lor muzical-didactice, nu este greu de constatat că în majoritatea cazurilor cerințele marilor muzicieni erau îndreptate spre direcționarea interpretului tânăr spre metoda “gândirii interioare”, conștientizarea muzicii detaliat și multilateral “până a fi ea transmisă de către mâni” Anume de pe aceste poziții primește argumentare

⁴³Теплов Б., Психология музыкальных способностей, În. Теплов Б. *Избранные труды*, т.1. Москва, Педагогика, 1985, с.42-223.

⁴⁴ Голубовская Н. О музыкальном исполнении, Ленинград, Музыка, 1985. 156р.

pedagogică procedeul de creare a imaginii sonore în imaginație (fără apelare la instrument). La fel ca și în vorbire sau citire în glas oricare frază rostită este precedată de gând, “pre-aurire” (aurire interioară, imaginară) care intuiește sonoritatea reală. Astfel se petrece și în muzică. *Pre-aurirea* se efectuează prin intermediul auzului intern și constituie un rezultat al trăirii interioare a muzicii, o manifestare a voinței creative și, în fine, constituie drept bază esențială în elaborarea *concepției interpretative*. Apelând maximal la imaginația interpretului (*gândire artistică-imaginară, interioară*), procedeul acesta de *pre-aurire*, servește spre o cultivare, perfecționare intensivă a *auzului intern*.

Orice interpretare presupune o tratare personală, o interpretare interioară, o atitudine creativă, o prelucrare proprie. Și aici în ajutor vine auzul intern. Dezvoltarea acestei aptitudini constituie una din cele mai dificile probleme a pedagogiei muzical-pianistice. Reprezentarea auditivă interioară este și rezultatul interacțiunii complexe dintre multipli factori, dependentă de talent, cultură și gust artistic, de simț și temperament, de nivelul de dezvoltare al intelectului și în sfârșit de o fantezie excepțională.

Psihologul S. Rubinstein consideră auzul muzical (în sensul larg a cuvântului) – aptitudine de a percepe și a prezenta imagini muzicale și care este legat indisolubil de imaginile memoriei și imaginației.⁴⁵

K.A.Martienssen a creat *conceptul complex al copilului minune* spre a ilustra mai plastic teoria sa privitoare la primatul auzului intern, al sferei auditive în procesul interpretării. Având în vedere că la un copil minune (este dat exemplul lui W.Mozart), **auzul intern se dezvoltă înaintea deprinderilor motrice și determină chiar funcționarea lor.**

Cele mai importante metode de dezvoltare a *auzului interior* sunt:

- Interpretarea la auz și transpoziția melodiilor a pieselor muzicale deja cunoscute.
- Interpretarea piesei muzicale în tempo rar ascultând anticipat dezvoltarea muzicii posterioare.
- Interpretarea creației muzicale cântând o frază „în glas” real, alta în gând (imaginar) păstrând sesizarea continuității fluxului sonor.
- Interpretarea creației muzicale afonic (fără sunet), degetele atingând formal clapele.
- Însușirea piesei muzicale, pătrunderea în conținutul ei expresiv prin intermediul auzului interior după principiu „văd-aud”. (R.Schumann afirma: „muzica trebuie auzită/înțeleasă fiind citită cu ochii”)
- Audiarea compozițiilor puțin cunoscute concomitent urmărind textul muzical.
- Dar cea mai efektivă și dificilă formă de dezvoltare a auzului interior este: memorizarea piesei muzicale, sau unui fragment, în gând, adică fără apelare la pian.

§2 Simțul ritmic

„La început a fost ritmul”

H.von.Bulov

*„Ritmul muzical este ceea ce se simte,
dar nu ceea ce se măsoară”*

Ernest Ansermet

Pe parcursul existenței sale multimilenare, omul a ajuns la un mod superior de exprimare pe calea diferitor arte, cum sunt: poezia, dansul, muzica etc., în care ritmul primește virtuți și caracteristici superioare celui brut din natură, devenind aici element de expresie, un component esențial și necesar al imaginii artistice.

Sensul înalt atribuit ritmului în artă ne sugerează un conținut nou, superior conceputului ca atare: ritmul artistic este un mijloc principal de expresie, prin care se pot comunica – în legătură, bine înțeles, cu celelalte elemente componente a muzicii – idei și sentimente umane.

În mod evident, un asemenea ritm are caracter subiectiv, fiind expresia unor stări sufletești și atitudini psihice proprii artistului creator. Creatorul de artă găsește în ritm infinite posibilități de realizare a imaginii artistice și de investire a acesteia cu potențe expresive nebănuite. Mesajul artistic capătă prin

⁴⁵ citat după Петрушин В., Музыкальная психология, Москва, Passim, 1994

ritm – însoțit de celelalte elemente de expresie a artei respective – viață, pregnantă, plasticitate și comunicativitate.

Se observă o deosebire dintre metrică și ritm. Corelația dintre diferite durate în compoziția muzicală determină fizionomia ritmului propriu-zis, iar modul de succedare și alternare a timpurilor – accentuați și ne accentuați ai măsurii – fizionomia metrului.

Raportul teoretico – estetic dintre ritm și metru – noțiuni altădată confundate – se stabilește pornindu-se de la principiul, confirmat pe planul gândirii universale: pe când ritmul propriu-zis constituie fenomenul artistic, creator, metru rămâne mijloc mecanic de măsurare și încadrare a ritmului.

M.D.Răducanu menționează: „În timp ce ritmul este succesiune organizată a duratei sunetelor și ea naștere din corelația dintre diferitele valori ale acestora, metrica este cadrul pe care se brodează ritmul propriu-zis și rezultă din alternarea timpilor accentuați și ne accentuați”⁴⁶.

Simțul ritmic este una din calitățile fundamentale ale muzicianului, dar cultivarea lui în practica muzicală întâmpină dificultăți serioase. Unii autori privesc în general sceptic la perspectiva cultivării simțului ritmic. Aceste dificultăți sunt condiționate de următoarele considerente. Această aptitudine este „simț”, iar simțul se cultivă greu. Dar în esență nu există aptitudini care nu se dezvoltă pe parcurs. Însă noțiunea de aptitudine este noțiune „dinamică”, în mișcare. În sfera nervoasă superioară totul există în dezvoltare și poate fi perfecționat, în cazul când sunt create condiții prielnice (B.Teplov, A.Leontiev). Așadar simțul ritmic se dezvoltă. Măsura, în care se dezvoltă această aptitudine, depinde de gradul profesionalismului pedagogului și eficiența metodelor utilizate.

În clasa de pian simțul ritmic la copii poate fi dezvoltat cu succes. Dezvoltarea aceasta se datorează, în primul rând, repertoriului pianistic vast și foarte variat cu structuri ritmice diferite. Simțul ritmic primar este legat de așa categorii ca 1) tempo, 2) accentul, 3) corelația duratelor în timp. Dezvoltarea simțului ritmic va începe de la simțirea, conștientizarea și redarea vocală și instrumentală a acestor categorii muzicale. Dezvoltarea simțului ritmic poate parcurge pe două căi. Calea exterioară o constituie pedagogul, dirijorul metronomul. Calea interioară – trăirea interioară a creației muzicale pătrunderea în pulsul viu al muzicii, care e imposibil de redat prin cuvinte dar poate fi simțit.

Din metodele care contribuie la dezvoltarea acestei aptitudini putem numi:

- Numărarea aritmetică a duratelor, interpretarea cu accente, simțirea gestului de dirijor în timpul interpretării;
- Dirijarea de către pedagog în timpul interpretării elevului;
- Intonarea melodiei concomitent cu bătaia din palme a desenului ritmic;
- În timpul interpretării se fac opriri intenționate și se numără cu voce tare cu respectare ritmică a discursului muzical, apoi se revine la interpretarea instrumentală.
- La dezvoltarea simțului ritmic, în mare măsură, contribuie interpretarea în ansamblu: duet, trio, cvartet.

§3 Gândirea muzicală

„Arta este rezultat al gândirii,
dar al unei gândiri specifice - afective”

Lev Vâgotsky

„Cei care „simt pentru a gândi” posedă o experiență mai bogată,
mai reală, decât cei care „gândesc pentru a simți”

E.Underhill

Procesul psihic cognitiv superior (intelectual) prin intermediul operațiilor de analiză și sinteză, abstractizare și generalizare obține produse sub forma ideilor, conceptelor și raționamentelor se numește gândire. După G.Țîpin, gândirea – reprezintă o sumă de cunoștințe aplicate în practică..⁴⁷

În studiul muzical-pianistic studentul trebuie să fie dotat cu o gândire viguroasă, bine dezvoltată în ambele laturi: operativă și creativă. Se știe că gândirea operativă este un atribut al oricărui proces de muncă. În studiul la instrument, studentul se ciocnește de nenumărate probleme atât de natură motrică cât și de memorare sau interpretare. Rezolvarea lor poate fi de natură algoritmă sau euristică. Rezolvarea algoritmică, ca schemă logică ce cuprinde un număr finit de pași a căror succesiune duce la soluționarea problemei, este cea mai simplă formă a gândirii operative. Rezolvarea euristică este un pas înainte spre gândirea creatoare. Ea constă în rezolvarea unei situații a cărei soluție nu se întrevide de la început și

⁴⁶ Răducanu, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași, 1982

⁴⁷ Цыпин Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.

care trebuie căutată prin eforturi intelectuale speciale care nu pot duce însă întotdeauna la găsirea soluției optime. De exemplu, abordarea pentru prima oară a unei piese necunoscute pentru realizarea căreia suma de cunoștințe teoretice este suficientă (forma, genul, etc.) dar imaginea sonoră, precum și spiritul lucrării – corelate cu mijloacele tehnice – îi sunt neclare elevului. Rezolvarea *euristică* este însăși procesul de căutare continuă a acestor elemente. *Gândirea operativă euristică* constituie un prim pas în *gândirea creatoare*. Un act psihic este creator în măsura în care are atributul originalității, al adaptării la situații noi prin soluții noi înțelegând prin aceasta modificarea rapidă a mersului gândirii când situația o cere.

V.Petrușin evidențiază trei *tipuri de gândire muzicală* corespunzătoare activităților muzicale: ascultător, interpret, compozitor.

Ascultătorul, percepând arta muzicală operează cu reprezentări sonore, intonații armonice care trezesc în el emoții, sentimente, imagini artistice vizuale. Acest tip de gândire îl putem determina ca – gândire imagistică, gândire - reprezentare

Interpretul, însușind arta interpretativă, va percepe sunetele și armoniile, reieșind din activitatea practică personală, căutând varianta optimă la interpretării. Acest tip de gândire bazat pe act interpretativ îl putem numi – *vizual-activ, sau vizual-motric*.

Compozitorul, reflectând în creațiile sale emoțiile și impresiile interioare, apelează la logica muzicală (cunoștințe teoretice, legi armonice, formă muzicală) realizând intențiile subiective în partitură. Acest tip de gândire V.Petrușin numește – *gândire abstract-logică*.⁴⁸ [201, p.164]

Pe lângă aceste aspecte ale gândirii muzicale, **P.Bentoiu** evidențiază și alte forme de gândire muzicală, identificate cu formele de manifestare ale *auzului muzical* și care derulează din specificul *limbajului muzical*: **gândirea melodică, gândirea armonică, gândirea polifonică, gândirea timbrală** etc.⁴⁹

Geneza gândirii muzicale se află și în ton-intonație. Baza gândirii muzicale este – *simțirea intonației muzicale*, așa sună formula laconică a lui B.Asafiev; înțelegând-o în sens larg, intonația devine un „ghid” spre conținutul muzicii, spre găsirea nucleului artistic. Simțirea intonației, pătrunderea în expresivitatea ei este punctul culminant de dezvoltare a capacităților muzical-cognitive. I.Gagim menționează că dacă „constituentele limbajului muzical și auzul muzical sunt de natură intonațională, atunci și *gândirea muzicală* e de aceeași esență – ea e *gândire intonațională*” „A gândi, în muzică, înseamnă a simți/a trăi un sens specific („a simți melodia înseamnă a o înțelege”- A.Iorgulescu; „muzica nu se gândește, ci se trăiește”- E.Ansermet). Gândirea muzicală este *gândire-stare*” deduce I. Gagim.⁵⁰

Psihologia Gestalt (B.Keler, K.Dunker, M.Vertgheimer) introduce în procesul de cunoaștere un nou tip de *gândire insight* („iluminare”- când subiectul vede clar rezultatul final al activității sale). Acest tip de gândire fiind de natură emoțională este indisolubil legat de imaginație, cu ajutorul căreia subiectul poate avea o reprezentare finală, integră a fenomenului studiat.

Conștiința muzicală este componentă și derivată a *conștiinței auditive* generale și este marcată esențial de facultatea de a gândi în sunete muzicale.

Muzica nu s-ar fi produs dacă sistemul algoritmic, care acționează în sunetele muzicale, nu și-ar avea temelia în auz. Auzul, la rândul său, fiind alțuit de conștiința afectivă, este reprezentat de formula: *muzica = sunet+auz+conștiința afectivă*⁵¹.

Inteligența muzicală este definită drept grad superior al conștiinței/gândirii/trăirii muzicale a receptorului; facultatea acestuia de a sesiza esențialul în muzică; de a simți/trăi/înțelege mesajul ascuns al muzicii și de a gândi muzicalmente select; de a distinge adevărul în opera muzicală și de a discrimina valoarea de nonvaloare; de a sintetiza gradual emoția-sentimentul și reflecția-meditația; de a descoperi sensurile specifice muzicii și a le raporta la valorile propriului eu; de a avansa de la nivelul de suprafață al percepției muzicale la nivelul stării suprasensibile, spirituale a eului receptor. Inteligența muzicală influențează inteligența generală a omului.⁵²

D.Kabalevsky, L.Școlear ridică problema dezvoltării la viitori profesori de muzică a unei gândiri specifice, numită – „*gândire instrumentală*”⁵³. Îdeosebi, problema este evidentă în situații, când elevii se întâlnesc cu *problema analizei muzicii instrumentale*, perceperea căreia se petrece numai în baza legilor muzicale. Limbajului muzical pur, fără o însoțire a textului literar, este considerat dificil pentru percepere și înțelegere, necesitând un grad mai înalt de *gândire muzicală*. Specificul unei asemenea

⁴⁸ Петрушин В., Музыкальная психология, Москва, Пассим, 1994, р.

⁴⁹ Bentoiu P., *Gândirea muzicală*, București, Ed. Muzicală, 1975

⁵⁰ Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003

⁵¹ Ibidem

⁵² Ibidem

⁵³ Музыкальное образование в школе, под ред. Школяр Л.В., Москва, Academia, 2001

gândiri constă în parcurgerea, sesizarea, trăirea emoțional/rațională a fluxului sonor care este construit după legile dramaturgiei muzicale. „Decodarea” imaginii muzicale și crearea, construirea în baza ei a **imaginii artistice este** prerogativa unei *gândiri specifice*. L.Școlear pledează pentru dezvoltarea la viitori profesori de muzică a „*gândirii instrumentale*”, aceasta fiind drept garanție în decodarea și înțelegerea profundă a muzicii „pure”. „Nu putem declara că un dirijor de cor nu posedă o gândire muzicală dezvoltată, dar este evident, că profilul profesiei își lasă amprenta sa în orientarea gândirii muzicale pe calea poetică. Astfel, un cântăreț, dirijor de cor etc., în identificarea sensului muzical mai mult se va baza pe sensul cuvântului, în timp când gândirea unui instrumentalist se bazează pe reprezentări pur sonore.”⁵⁴

În perceperea muzicii instrumentale gândirea, percepția se bazează pe legile dramaturgiei muzicale și sunt îndreptate nu spre sensul dictat de cuvânt, dar spre *sensul pur muzical*. Lipsa unui asemenea „specific” în gândirea profesorului, care poate fi definită – „**gândire muzical-instrumentală**” (V.Școlear), constituie cauza unei incompetențe în înțelegerea muzicii fără nici un fel de program literar-poetic. S.Karasi, profesoară de pian din Rusia⁵⁵[141] pledează pentru dezvoltarea la elevi-pianiști a *gândirii interpretative* diferițiind-o de gândirea muzicală: *gândirea muzicală* – capacitatea de operare cu reprezentări auditive; *gândirea interpretativă* – capacitatea de operare/integrare a reprezentărilor auditive cu reprezentările motrice.

Gândirea muzicală începe evoluția sa cu operarea liberă, creativă a imaginilor muzicale. De la imagini simple, elementare, spre integrarea și generalizarea lor – iată calea dezvoltării a gândirii muzicale. Dar „imagea” în artă reflectă o anumită stare emoțională, afectivă. Astfel, putem deduce că gândirea muzicală nu poate evoluționa fără dezvoltarea **sensibilității muzicale**. Dezvoltarea gândirii muzicale, care va înlesni înțelegerea muzicii (a formei și a conținutului) duce la trăirea estetică a muzicii și la dezvoltarea spirituală a muzicianului.

Profesorul de pian formează și dezvoltă gândirea elevului în măsura în care este solicitat la activitate artistico-mentală independentă, dându-i spre rezolvare sarcini conforme cu capacitatea sa de gândire muzicală interpretativă și euristică la un moment dat. O eroare pedagogică gravă constituie faptul de a prezenta „de-a gata” elevului soluțiile problemelor apărute pe parcursul studiului.

La dezvoltarea gândirii muzicale pot contribui următoarele metode:

- Evidențierea „intonației cheie” a creației muzicale;
- Determinarea la auz al stilului muzical a creației muzicale;
- Analiza stilului interpretativ a marilor muzicieni-interpreți.
- Determinarea la auz a succesiunilor armonice;
- Studiarea creațiilor literare, de artă plastică etc., asemănătoare după conținut artistic;
- Compararea redacțiilor diferite (de exemplu a sonatelor lui L.v. Beethoven în redacțiile lui A.Goldenveiser și E.Petri);
- Găsirea intonațiilor generale și a „punctelor de reper” în baza cărora se desfășoară gândul muzical.
- Alcătuirea diferitelor concepții interpretative, (tratarea variată a dramaturgiei muzicale); Interpretarea piesei cu ajutorul „orchestrației” diverse, varierea culorilor timbrale (cald – rece, sumbru – luminos);
- Interpretarea la auz a pieselor, cântecelor cunoscute;
- Improvizarea melodiilor, determinarea caracterului al muzicii, reînnoirea imaginilor artistice.

§4 Memoria în studiul pianistic

*Memorarea se egalează cu conștientizarea
și nici un muzician de rând nu poate fi lipsit de ea.
L.Makinnon.*

Este știut că premisa oricărei interpretării de calitate este executarea din memorie a piesei respective. Atât timp cât interpretul este dependent de text, el nu poate depăși nivelul unei execuții deoarece interpretarea presupune o dezinvoltură totală atât în ceea ce privește latura mecanică cât și cunoașterea la perfecție a partiturii respective. **Memoria muzicală se definește ca însușire a omului de a memora,**

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Карась С., Метод формирования пианистического мышления. Фортепианная школа от 3-х до 50-ти, Пенза, 1995.

păstra în conștiință și reproduce interior informația muzicală. Prin memorare înțelegem procesul de întipărire, păstrare, recunoaștere și reproducere a experienței trecute. Ca aptitudine structural complexă, memoria muzicală unește într-un tot organic diferite tipuri de memorie: auditiv-imagistică, afectivă, logic-formativă, vizuală, motrică. Memoria poate fi voluntară sau involuntară (după criteriul înțelegerii). Aceste tipuri de memorie separate teoretic, se îmbină practic într-o unitate indisolubilă a unui singur act de memorare, aducându-și fiecare aportul său specific: bineînțeles că la fiecare interpret este mai dezvoltată una din forme în detrimentul celorlalte. Cel mai fidel tip de memorie muzicală este cel în care predomină memoria acustică, adică cea controlată de auzul intern.

Există o anumită corelație între capacitatea de memorizare a materialului muzical și a celeilalte aptitudini muzicale. Rezultatul cercetărilor din ultimii ani au constatat o legătură directă între calitatea memoriei muzicale și gradul de evoluție a auzului muzical și a simțului muzical-ritmic. Cu cât sunt mai dezvoltate auzul și simțul ritmului, cu atât mai productiv funcționează mecanismele memoriei, și invers.

Chiar mai mult, memoria joacă un rol primordial în dezvoltarea imaginației. Aceasta este datorită faptului că imaginația artistică nu este nicidecum o capacitate de a crea din nimic; bogăția sau sărăcia imaginației unui artist depinde de numărul imaginilor păstrate în memorie, și deci drumul dezvoltării imaginației presupune dezvoltare în prealabil a memoriei.

Memorarea se face în mod conștient și rațional prin descoperirea caracteristicilor formale, armonice, contrapunctice ale pieselor. Este de neconceput munca de memorare a unei sonate fără a-i fi studiată mai întâi forma în toate detaliile, planul tonal, agogic și dinamic. Memorarea este legată de o atenție concentrată; se folosesc operații logice (analiza, sinteza și comparația). Aici participă și alți factori importanți – motivația, afectivitatea și abilitatea tehnică a interpretului.

Memoria muzicianului participă în lucru, astfel perfecționându-se în diferite activități muzicale (audiție, interpretare, cânt, compoziție), spre deosebire de cei care, pur și simplu o ascultă, o aranjează, o compun, muzicianul-interpret își pune ca scop memorizarea textului muzical. Prin acțiunea de interpretare propriu-zisă el interacționează cu discursul sonor, îl reproduce nemijlocit. Și acest fapt contribuie la dezvoltarea memoriei. Reproducerea – calea cea mai scurtă de memorizare. Încă K.Ușinskii, profesor rus, afirma că repetarea activă este cu mult mai efektivă decât cea pasivă. Reproducerea muzicii poate fi sub forma interpretării imaginare, trecută prin imaginație în sfera reprezentărilor auditive interioare, imaginilor percepute. K.Ușinskii menționa că „profesorul care dorește să întărească memoria copilului e dator să știe următoarele: cu cât mai multe organe de simț – ochii, urechea, vocea – vor participa în procesul de memorare, cu atât mai eficient va decurge el”.

Studierea problemei memorării este de neconceput în afara cercetării teoriei memoriei. Să știe că după caracterul specific al memoriei deosebim memoria voluntară și cea involuntară. După părerea muzicologului V.Muțmaher⁵⁶ memorizarea involuntară conștientă este etapa necesară în formarea memoriei logice voluntare. Memoria involuntară este caracteristică în special pentru elevii claselor mici. Aceasta se explică prin faptul că copiilor de această vârstă le este dificil de a combina sarcinile cognitive cu cele de memorare. Când însă deprinderile și priceperile de interpretare în linii generale sunt deja formate și automatizate, memoria involuntară cedează celei voluntare după productivitate. Memoria voluntară se realizează cu un deosebit succes la elevii claselor mari. Procesul memorizării voluntare se efectuează cu succes în cazul când la baza acestui proces stă o înțelegere perfectă; „nimic nu se poate impune de a învăța, decât ceea ce este înțeles bine” spunea I. A. Komenskii.⁵⁷

V.Muțmaher, pentru activizarea procesului de memorizare propune procedeul „grupării după sens” – analiza conștientă a materialului muzical. Folosirea acestor procedee contribuie la pătrunderea în esența limbajului artistic–expresiv utilizat de compozitor, favorizează înțelegerea structurii teoretic-muzicologice a creației muzicale: planul tonal, structura armonică, polifonică, modulațiile, secvența sonoră, ș.a.m.d.

Pentru memorizarea reușită se recomandă și procedeul unei repetări continue a lucrării muzicale. Mulți profesori consideră că latura cantitativă capătă valoare deosebită doar în îmbinarea cu latura calitativă. Este necesar de a organiza repetarea astfel ca ea să includă mereu ceva nou, dar nu pur și simplu restabilirea lucrului deja realizat.

O importanță colosală la memorarea lucrării muzicale o are interpretarea în tempo lent. Muzicienii Stoianov, Goldenveiser considerau această metodă foarte progresivă. Goldenveiser menționa că „dacă elevului, în cazul când textul se consideră deja memorat, i se propune de cântat mai rar și el întâlnește dificultăți, acesta este primul semn care ne vorbește despre faptul că el nu cunoaște muzica pe care o

⁵⁶Муцмахер В.И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, 1984

⁵⁷ Ibidem

interpretează, dar pur și simplu a pălăvrăgit-o cu mâinile”⁵⁸. Repetarea în activitatea artiștilor iscusiți este un proces creativ. Diversitatea și deosebirea a unei repetări de cealaltă duce la progresarea procesului de memorizare și a întregului proces instructiv.

Rezumând toate spuse, constatăm că numai în baza activităților intelectuale, artistice, emoționale înalte, cu ajutorul procedeelor și metodelor bine gândite se petrece transformarea proceselor de înțelegere a materialului în procedee de memorizare (înțeleg, de aceea și memorizez).

În sfârșit vom propune niște metode cu ajutorul cărora se efectuează memorarea textului muzical:

- Pentru memorizarea creațiilor ample se recomandă însușirea lor începând „de la general spre particular”. De la început trebuie de studiat forma lucrării, integritatea ei artistică apoi de memorizat fragmentele mai mici ale piesei.
- Interpretarea în tempo lent cu analiza concomitentă a textului muzical.
- Evidențierea în text muzical a unor puncte esențiale, semnificative („puncte de reper”). În calitate de un asemenea „punct” poate fi un acord, o intonație melodică, începutul unei părți, s.a.m.d.
- Memorarea textului muzical fără susținerea instrumentului, bazându-se pe reprezentări auditiv-interioare. Folosirea acestei metode necesită de la interpret un auz interior perfect.

§ 5 Imaginația

„Imaginația este arta de a vedea lucrurile invizibile”

Jonathan Swift

„Imaginația dispune de toate, ea creează frumusețea și fericirea, care sunt totul pe lume”

Blais Pascal

Imaginația se definește ca proces cognitiv complex de elaborare a unor imagini și proiecte noi, pe baza combinării și transformării experienței. Încât azi putem defini imaginația ca fiind acel proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor. Ea presupune trei însușiri:

- **Fluiditate:** posibilitatea de perindare într-un timp scurt a unor număr mare de imagini, idei noi;
- **Plasticitate:** flexibilitatea schimbării opiniei, modului de abordare a problemei în favoarea unei variante mai atractive.
- **Originalitate,** care este o expresie a inovației, a neobișnuitului, materializată în decizii, acțiuni, comportamente.

Indiciu caracteristic al *imaginației* se prezintă prin capacitatea subiectului în elaborarea *imaginilor noi*. Diferența între imaginație și gândire se observă prin modul de operare: gândirea se bazează pe operații rațional-logice, în baza unei analize și sinteze, pe când imaginația este o formă specifică de *reflectare emoțională a obiectivității*. (S.Rubinstein, L.Vâgotsky)

Imaginația nu se poate desfășura pe loc gol. Pentru a începe să-și imagineze ceva, omul trebuie să vadă, să audă, să capete impresii și să le rețină în memorie. De aceea imaginația interacționează cu toate procesele și funcțiile psihice și, îndeosebi, cu memoria, gândirea și limbajul. Imaginația se deosebește de memorie, dar n-ar putea exista fără ea, cea din urmă oferindu-i material pentru combinațiile sale, care-i fixează și apoi evocă rezultatele. De asemenea, dacă prin gândire omul cunoaște și înțelege ceea ce este esențial, necesar, general, din realitatea existență sau ceea ce este ipotetic, posibil, dar fundamentat logic, imaginația explorează nelimitat necunoscutul, posibilul, viitorul. Prin urmare, gândirea, inteligența ghidează producția imaginativă, iar imaginația, la rândul ei, participă la elaborarea ipotezelor și la găsirea strategiilor de dezvoltare a problemelor. Emoțiile și atitudinile afective sunt condiții activatoare și energizante ale imaginației și în același timp direcționări nerentabile și evident personale ale combinațiilor și recombinărilor imaginative. Se știe că momentele de intensă trăire afectivă sunt urmate de un maximum al productivității imaginative.

Totodată, procesul de obținere, prin imaginație, a noului implică interacțiuni cu toate componentele sistemului psihic uman, cum ar fi: dorințele, aspirațiile, profunzimea înțelegerii, orientările dominante, trăirile profunde ale evenimentelor, experiența proprie de viață, dinamica temperamentală, într-un cuvânt, întreaga personalitate. Astfel produsul imaginativ exprimă personalitatea, originalitatea acesteia.

⁵⁸ В классе Гольденвейзера, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986,

În activitatea muzical-interpretativă, *imaginația creativă* se manifestă drept proces de formare/creare a multiplelor posibilități de reprezentare (auditivă/vizuală, senzuală, etc.) a lucrării muzicale, fiind necesară *subiectului* (interpretului, elevului, profesorului) în interpretarea artistică. Astfel de reprezentări, servesc înțelegerii/acceptării mesajului muzical constituind imagini generalizante, care în practica muzical-interpretativă putem defini *imagini artistice*, *imagini interpretative*. Așadar, imaginația se manifestă drept proces de creare a *imaginii interpretative*. Or, imaginea interpretativă este vizată drept „produs” al imaginației creative. Un elev înzestrat cu deosebită sensibilitate, fantezie și inteligență (dezvoltarea cărora se află în mare măsură dependentă de nivelul dezvoltării imaginației), dar, ca interpret, fiind mai puțin înzestrat cu mijloace tehnice de exprimare, poate dobândi precizie, acuratețe și virtuozitate de cea mai înaltă calitate, dacă este educat să aibă imagini auditive deosebit de clar conturate și să le traducă adecvat în sonoritățile pianului și în energii corespunzătoare de emisie. Rolul decisiv al imaginației, în elaborarea imaginilor, este argumentat și de psihologi și de pedagogi-muzicieni (V.Petrușin, H.Neuhaus, A.Goldenveiser, S.Karasi, M.D.Răducanu, A.Pitiși, I.Minei)

Pe lângă posibilitatea de creare a imaginii muzical-interpretative, *imaginația creatoare contribuie la reînnoirea/recrearea continuă a imaginilor muzicale* deja cunoscute și stabilite. Mulți interpreți și îndeosebi compozitorii-interpreți se evidențiau printr-o originalitate și varietate în tratarea lucrării la fiecare nouă interpretare. V.Petrușin, menționează, că varietatea bogată a interpretărilor este rezultatul imaginației muzicale bine dezvoltate.

Pentru dezvoltarea imaginației sunt utile toate metodele menționate mai sus în vederea dezvoltării auzului muzical, îndeosebi a *auzului timbro-dinamic* și *auzului interior*. Pe lângă metodele sus numite vom adăugi următoarele, fiind selectate din practica pedagogică a măștrilor muzicieni (F.Liszt, K.Igumnov, L.Oborin, H.Neuhaus etc.):

- Să aleagă la lucrarea studiată o denumire programatică, ori un program literar mai desfășurat.
- De a găsi în arta plastică, în pictură tablouri corespunzătoare conținutului muzical a creației studiate.
- Interpretarea muzicii necunoscute după auz cu reprezentarea imagistică concomitentă.
- Citirea lucrării muzicale pe note (în gând) fără apelare la instrument.
- Însușirea pe de rost a textului muzical fără apelare la instrument.
- Compunerea muzicii după un program literar.
- Improvizarea unei teme melodice atribuind-ui caractere diverse.
- Studiarea artelor plastice, a literaturii artistice. Discuții comune în baza materialului studiat.
- Audiția muzicii (concerte, CD) cu o discuție posterioară.

Sursele metodice recomandate pentru studiu la Capitolul III

1. Bentoiu, P., *Gândirea muzicală*, București, 1975
2. Cernovodeanu, M., *Metoda de pian*, Editura muzicală, București, 1989
3. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, 1996.
4. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, 2003
5. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, 1996
6. Баренбойм, Л. *Фортепианная педагогика*. Москва, 1987
7. Муцмакер, В.И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, 1984
8. Милич, Б., *Воспитание ученика-пианиста*, Киев, 1979.
9. *Музыкальное исполнительство и педагогика*, Составитель Гайдамович Т.А. Москва, 1991.
10. Петрушин, В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994
11. Цыпин, Г.В., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984

BIBLIOGRAFIE

1. BĂLAN, Th., *Chopin*, București: Editura muzicală, 1960, 423 p.
 2. BĂLAN, Th., *F.Liszt*, Editura muzicală, București, 1963, 480 p.
 3. BĂLAN, Th., *Principii de pianistică*, București, 1966, 289 p.
 4. BENTOIU, P., *Deschideri spre lumea muzicii*, București, Editura Eminescu, 1973, 277 p.
 5. BENTOIU, P., *Gândirea muzicală*, București, Editura Muzicală, 1975, 166 p.
 6. BERNSTEIN, L., *Cum să înțelegem muzica*, Chișinău: Hiperion, 1991, 161 p.
 7. BOGOSLOVSKII, V., *Psihologie generală*, Chișinău, 1992, 469 p.
 8. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, București, ALL Internațional, 1998, 315 p.
 9. BORȘ, A, ȚÂPIN, G., *Programa cursului de psihologie a interpretării muzicale*, Chișinău, 1998, 6 p.
 10. BRUMARU, A., Aspecte ale formării muzicianului interpret, principii contemporane în psihologia procesului învățării, // în *Studii Muzicologice*, 1975, p.51-54
 11. BRUMARU, A., *Arta interpretării și spiritul contemporan*, // Studii muzicologice, București, 1975, p.145-149
 12. BUGHICI, D., *Forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București, 1980, 26 p
 13. CERNOVODEANU, M., *Metoda de pian*, București, Editura muzicală, 1989, 50 p.
 14. DENIZEAU G., *Să înțelegem și să identificăm genurile muzicale*, Larousse, Editura Meridiane, 255 p.
 15. *DICȚIONAR DE TERMENI MUZICALI*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, 580 p
 16. DONOSE, V., *Imaginarul real*, București: Editura muzicală, 1990, 204 p.
 17. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003, 280 p.
 18. GAGIM, I., *Formarea gândirii transdisciplinare ca metaobiectiv educațional universitar*, // în Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode, Materialele conferinței științifice internaționale, Bălți, 2005, p.152-157
 19. GAGIM, I., *Formarea muzicologică a profesorului de educație muzicală* // Arta și Educație Artistică, Bălți, nr.1(4) 2007, p.114-129.
 20. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, "Arc", 1996, 223 pag
 21. GAGIM, I. *Omul în fața muzicii Bălți*, 2002, 104p.
 22. GIULEANU, V., IUȘCEANU V., *Tratat de teorie a muzicii*, V.1, București, 1963.
 23. NICULESCU, R. M., *Pregătirea inițială psihologică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania, 2001, 400 p.
 24. PASCU, G., *Căi spre marea muzică*, Editura Noél, Iași, 1977, 317 p.
 25. PITIȘ A., MINEI I., *Tratat de artă pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982, 280p.
 26. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași, Editura Moldova, 1995, 236 p.
 27. RĂDUCANU, M. D., *Metodă de pian*, București, Editura Muzicală, 1987, 168 p
 28. RĂDUCANU, M.D., *Metodica studiului și predării pianului.*, Iași, 1982, 206 p.
 29. RĂDUCANU, M.D., *Pedala sufletul pianului*, Iași, PIM, 2006, 97 p.
 30. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Editura Moldova, 1994, 174 p.
 31. ROȘCA, A., (coordonator), *Psihologie generală*, ediția a II-a, Editura didactică și pedagogică, București, 1976
 32. SARTRE J.P., *Imaginație*, Aion Oradea, 1997, 179 p.
 33. SCURTULESCU D., Câteva considerații privind o posibilă „analiză energetică” // Revista Muzica, N 2/2000 p.64 - 70
 34. SOLOMON G., *Metodica predării pianului*, București, 1966, 204 p.
 35. TĂNASE V., *Psihopedagogia interpretării muzicale*, Iași, Noél, 1997, 98 p.
 36. ZLATE, M., *Introducere în psihologie*, Editura POLIROM, Iași, 2000
- *****
37. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Из истории фортепианной педагогики*, Киев, 1974, 357 p.

38. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века)*, Москва, Музыка, 1984, 87 р.
39. АЛЕКСЕЕВ, А.Д., *Методика обучения игре на фортепиано*, Изд. 3, Москва, Музыка, 1978, 259 р.
40. АРАНОВСКИЙ, М.Г., *Синтаксическая структура мелодии*, Москва, Музыка, 1991, 319 р.
41. АРЗАМАНОВ, Ф., *Теория музыки и работа исполнителя*, in Актуальные проблемы музыкальной педагогики, Москва, 1974, выпуск 32, р. 63-89.
42. АРТОБОЛЕВСКАЯ, А., *Первая встреча с музыкой*, Учебное пособие, Москва., Советский композитор., 1989.
43. БАРЕНБОЙМ, Л., *Фортепианная педагогика*, Москва, Музгиз, 1937
44. БАРЕНБОЙМ, Л., *За полвека. Очерки, статьи, материалы*. Москва, Советский композитор, 1989, 204 р.
45. БАРЕНБОЙМ, Л.А., *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*, Ленинград, Советский композитор, 1981, 186 р.
46. БЕЛЯЕВА-ЭКЗЕМПЛЯРСКАЯ, С.Н., *О психологии восприятия музыки*, Москва, Музыка, 1923, 125р.
47. БЕЧАК, Б.А., *Воспитание искусством*, Москва, Просвещение, 1981, 280 р.
48. БИРМАК, А.В., *О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы*, Москва, 1973, 140 р.
49. БОГИНО, Г.К., *Игры – задачи для начинающих музыкантов*, Москва, Музыка, 1974, 165 р.
50. БОДКИ, Э., *Интерпретация клавирных произведений И.С.Баха*, Москва, Музыка, 1993, 286 р.
51. БОЧКАРЕВ, Л.П., *Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей* // Вопросы психологии, 1975, №1 р.68-79
52. БРАУДО И.А., *Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе*, Изд.3. Ленинград, Музыка, 1979
53. БРАУДО И.А., *Полифоническая тетрадь*, Москва, Музыка, 1966, 112 р.
54. БУЛАТОВА Л.Б., *Стилевые черты артикуляции в фортепианной музыке XVIII и первой половины XIX вв.* Москва, Музыка, 1991
55. БЫЧКОВ, Ю.Н., *Целостный анализ музыкального произведения и формы проявления активности музыкального сознания*, Москва, 1984, 56 р.
56. *В КЛАССЕ ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА*, Составитель Благой Д., Москва, Музыка, 1986, 206 р.
57. *В КЛАССЕ ОБОРИНА*. Вопросы фортепианного исполнительства. Составитель Соколов, М., Вып. 4. 1979, р. 52-61.
58. *В МИРЕ ИСКУССТВА, Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства*, Москва, Искусство в школе, 2001, 381 р.
59. ВЕНДРОВА, Т.Е., ПИСАРЕВА, И.В., *Воспитание музыкой*, Москва, Музыка, 1991, 50 р.
60. ВИЦИНСКИЙ, А., *Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР. Вып. 25., Москва, 1950, р. 171-215.
61. ВОЛКОВ, О., *О формировании представлений в образно-художественном мышлении музыканта-исполнителя.* // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып.11, Москва, 1972, р.184-201.
62. ВОПРОСЫ ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА, Сост. и ред. М.Соколов. Вып. 1-4. М., 1965, 1968, 1973, 1976
63. ВЫГОТСКИЙ, Л., *Психология искусства*, Ростов-на-Дону, Феникс, 1998, 479 р.
64. ВЫДАЮЩИЕСЯ ПИАНИСТЫ-ПЕДАГОГИ О ФОРТЕПИАННОМ ИСКУССТВЕ, Сборник статей, Москва, Музыка, 1966, 260 р.
65. ГАЖИМ, И., *Музыка как великая педагогика* // Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков, Материалы VIII Международной Конференции, Москва, 2004, р. 146-153
66. ГАЖИМ, И., *Музыкальный инструмент в руках учителя*, Бельцы, 1989, 24 р.
67. ГАРБУЗОВ, Н.А – МУЗЫКАНТ, ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, ПЕДАГОГ, сборник статей, сост. Сахалтуева О.Е., Соколова О.И., Москва, Музыка, 1980, 303 р.
68. ГАТ, И., *Техника фортепианной игры*, М, Budapешт, 1967, 164 р.

69. ГОЛУБОВСКАЯ, Н.И., *Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве)*, Ленинград, Музыка, 1985, 130 р.
70. ГОТСДИНЕР, А.Л., *Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении)* // Методические записки по вопросам музыкального образования, Москва, Музыка, 1991, Вып. 3, р.182-192.
71. ГОФМАН, И., *Ответы на вопросы о фортепианной игре*, Москва, Музыка, 1961, 223 р.
72. ГОФМАН, И., *Фортепианная игра*, Москва, Музыка, 1961, 185 р.
73. ГРИГОРЬЕВ, Л., ПЛАТЕК, Я., *Современные пианисты*, Москва, Советский композитор, 1900, 306 р.
74. ДРУСКИН, Н., *Иоханнес Брамс*, Ленинград, Музыка, 1988, 96 р.
75. *ИНТОНАЦИЯ И МУЗЫКАЛЬНЫЙ ОБРАЗ*, ред. Б. Ярустовский, Москва, 1965, 356 р.
76. КАДЦЫН, Л.М., *Музыкальное искусство и творчество слушателя*, Москва, Высшая школа, 1990, 303 р.
77. КАЛИНИНА, Н.П., *Клавирная музыка Баха в фортепианном классе*, Москва, Музыка, 1974, 137 р.
78. КАРАСЬ, С., *Метод формирования пианистического мышления. Фортепианная школа от 3-х до 50-ти*, Пенза, 1995, 257 р.
79. КОГАН, Г., *Избранные статьи*, вып.3, Москва, Советский композитор, 1985, 184 р.
80. КОГАН, Г., *Работа пианиста*, Москва, Советский композитор, 1979, 168 р.
81. КОГАН, Г., *У врат мастерства*, Москва, Музыка, 1969, 453 р.
82. КОГАН, М., *Музыка в мире искусств* // Советская музыка, 1987 № 3. р. 66-70.
83. КОРТО, А., *О фортепианном искусстве*, Сост. и ред. К.Аджемов, Москва, 1965, 225 р.
84. КОРИХАЛОВА, Н., *Играем гаммы*, Москва, Музыка, 1995, 98 р.
85. КОРИХАЛОВА, Н.П., *Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике*, Ленинград, Музыка, 1979, 207 р.
86. КРЕМЕНШТЕЙН, Б., *Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано*, Москва, Музыка, 1966, 137 р.
87. КРЕМЕНШТЕЙН, Б., *Педагогика Г.Нейгауза*, Москва, Музыка, 1984,
88. КРЕМЛЁВ, Ю., *О роли разума в восприятии произведений искусства*, Москва, Просвещение, 1970, 185 р.
89. КУЛАКОВСКИЙ, Л.О., *Восприятие музыки* // Советская музыка, 1956 № 5 р. 53-55.
90. КУЛОВА, Е.К., *Л.Н.Оборин – педагог*, Москва, Музыка, 1989 , 178 р.
91. ЛЕВАШОВА, Г.Я., *Музыка и музыканты*, Ленинград, Детская литература, 1969, 150 р
92. ЛИБЕРМАН, Е.Я., *Творческая работа пианиста с авторским текстом*, Москва, Музыка, 1988, 196 р.
93. ЛИБЕРМАН, Е.Я., *Работа над фортепианной техникой*, Москва, Музыка, 1971, 160 р.
94. ЛУК, А.Н., *Мышление и творчество*, Москва, Политическая литература, 1976, 306 р.
95. ЛЮБОМУДРОВА, Н.А., *Методика обучения игре на фортепиано*. М.:Музыка, 1982, 230 р.
96. ЛЯХОВИЦКАЯ, С., *О педагогическом мастерстве*, Ленинград, Музыка, 1963, 127 р.
97. ЛЯХОВИЦКАЯ, С.М., *Задания для развития самостоятельных навыков при обучении фортепианной игре*. Изд. 3. Ленинград, Музыка, 1975, 140 р.
98. МАЗЕЛЬ, Л., *Анализ музыкальных произведений*, Москва, 1959, 528 р.
99. МАЗЕЛЬ, Л., *Вопросы анализа музыки*, Москва, Советский композитор, 1978, 352 р.
100. МАЙКАПАР, С., *Как работать на рояле*, Ленинград, Музгиз, 1963, 185 р.
101. МАККИННОН, Л., *Игра наизусть*. Москва, Классика – XXI, 2004, 152 р.
102. МАЛИНКОВСКАЯ, А.В., *Фортепианно – исполнительское интонирование*, Москва, Музыка, 1990, 268 р.
103. МАЛИНКОВСКАЯ, А., *Специфика исполнительского анализа музыкального произведения*. // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя, вып.68, под ред. Б.Л. Кременштейн, Москва, 1983, р.88 -104.

104. МАРТИНСЕН, К.А., *Индивидуальная фортепианная техника на основе звуотворческой воли*, Москва, Музыка, 1966, 254 р.
105. МАРТИНСЕН, К.А., *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*, Москва, Музыка, 1977, 127 р.
106. МЕДУШЕВСКИЙ, В., *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*, Москва, 1976, 278 р.
107. МЕДУШЕВСКИЙ, В.В., *Музыка в семье искусств* // Музыкальное воспитание в школе, 1984, № 1, р. 31-35.
108. МЕССНЕР, В., *Аппликатура в фортепианных сонатах Бетховена*, Москва, Музыка, 1962, 175 р.
109. МЕТНЕР, Н., *Повседневная работа пианиста и композитора*, Сост. М.Гурвич, Л.Лукомский, Москва, 1979, 71 р.
110. МИЛИЧ, Б.Е., *Воспитание пианиста*, Киев, Музична Україна, 1964, 85 р.
111. МИЛЬШТЕЙН, Я., К.Н. Изумнов. Москва, Музыка, 1975, 578 р.
112. МИЛЬШТЕЙН, Я., *Очерки о Шопене*, Москва, 1987, 126 р.
113. МИЛЬШТЕЙН, Я., *Ф.Лист*, Москва, Музыка, 1971, 598 р.
114. МИЛЬШТЕЙН, Я.И., *Вопросы теории и истории исполнительства*, Москва, Музыка, 1983.
115. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ПЕДАГОГИКА, сборник статей, сост. Гайдамович Т.А., Москва, Музыка, 1991, 240 р.
116. МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, АСПЕКТЫ АНАЛИЗА, Сост. Котляревский И.А., Терентьев Д.Г., Киев, Музична Україна, 1988, 128 р.
117. НАЗАЙКИНСКИЙ Е.В., *Звуковой мир музыки*. Москва, Музыка, 1988, 254 р.
118. НАЗАЙКИНСКИЙ Е.В., *О психологии музыкального восприятия*, Москва, Музыка, 1972, 234 р.
119. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е.В., *Логика музыкальной композиции*, Москва, 1982, 319 р.
120. НЕЙГАУЗ, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988, 240 р.
121. НИКОЛАЕВ, А., *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*, Москва, Музыка, 1980, 146 р.
122. НОСИНА, В., *Символика музыки И.С. Баха*, Тамбов, 1993, 163 р.
123. ОСТРОМЕНСКИЙ, В.Д., *Восприятие музыки как педагогическая проблема*, Киев, Музична Україна, 1975, 286 р.
124. ОСЬКИНА, С. *Внутренний музыкальный слух*, Москва, Музыка, 1977, 71р.
125. ОЧЕРТОВСКАЯ, Н., *Содержание и форма в музыке*, Ленинград, Музыка, 1985, 112 р.
126. ПЕРЕВЕРЗЕВ, Н., *Исполнительская интонация*, Москва, Музыка, 1989, 128 р.
127. ПЕРЕЛЬМАН, Н., *В классе рояля*, Ленинград, Музыка, 1986, 64 р.
128. ПЕТРУШИН, В., *Музыкальная психология*, Москва, Passim, 1994, 304 р.
129. ПЕТУХОВ, В., ЗЕЛЕНКОВА, Т., Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции, // Вопросы психологии, 2002, № 3, р.20-32
130. ПИАНИСТЫ РАССКАЗЫВАЮТ, составитель Соколов М., Москва, Советский композитор, 1979, 224 р.
131. ПОЖАР, С.К., *К таинствам пианизма*, Кишинёв, 1999, 306 р.
132. ПОНИЗОВКИН, Ю., *Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений*, Москва, Музыка, 1965, 243 р.
133. РАЖНИКОВ, В.Г., *Исполнительство как творчество* // Советская музыка, 1972, №2, р. 70-74.
134. РАЖНИКОВ, В.Г., *Диалоги о музыкальной педагогике*, Москва, 1994, 141р.
135. РЯЗАНСКИЙ, В.П., *Развитие интонационных навыков музыкантов при комплексном воздействии звуковых и визуальных сигналов* // Вопросы психологии, 1999, № 2, .98-100.
136. САВШИНСКИЙ, С., *Пианист и его работа*. Ленинград, 1961, 214 р.
137. САВШИНСКИЙ, С., *Режим и гигиена работы пианиста*, Москва, Советский композитор, 1963, 196 р.
138. САВШИНСКИЙ, С.И., *Работа над музыкальным произведением*, Ленинград, Сов.композитор, 1961, 168р.

139. СВЕТОЗАРОВА, Н., КРЕМЕНШТЕЙН, Б. *Педализация в процессе обучения игре на фортепиано*, Москва, Музыка, 1965 148 р.
140. *СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА*, сборник статей, Москва, Музыка, 1985, 250 р
141. СОКОЛОВА, М.С., *Вопросы фортепианного исполнительства*, выпуск 4, Москва, Музыка, 1976, 150 р.
142. ТЕПЛОВ, Б., Психология музыкальных способностей, Æн. Теплов Б. *Избранные труды*, т.1. Москва, Педагогика, 1985, р. 42-223.
143. ТЮЛИН, Ю.Н., *Строение музыкальной речи*, Москва, Музыка, 1969, 174р.
144. ТЮЛИН Ю., *Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации*, Москва, 1976.
145. *ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО – ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА*, Сборник научных трудов, Москва, 1981, 169 р.
146. ЦЫПИН, Г.М., *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*, Алетейя, 2001, 320 р.
147. ЦЫПИН, Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва, Просвещение, 1984.
148. ШЕВЧЕНКО, Т., *Элементы творчества в работе студента пианиста над музыкальным произведением*, Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики, сост. З.А.Визель, выпуск 76, Москва, 1984, р. 20 -34
149. ШМИД-ШКЛОВСКАЯ, А.А., *О воспитании пианистических навыков*, Москва, Музыка, 1971, 243 р.
150. ШУЛЬПЯКОВ, О., *Музыкально-исполнительская техника и художественный образ*, Москва, Музыка 1986, 128 р.

Administrarea disciplinei

NR.	CLASA	CLASA X	CLASA XI	CLASA XII
1	NR. DE ORE SĂPTĂMÎNAL	2	<u>2</u>	<u>3</u>
2	NR TOTAL DE ORE			
3	EVALUAREA FINALĂ	teză	teză	Ex BAC

COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI

1. Perceperea, auditivă, emotivă și integrală a sferei imagistice a creațiilor muzicale de diferite genuri, specii, forme;
2. Emiterea judecății estetice, muzicologice asupra diversității fenomenelor muzicii instrumentale (curente, stiluri, metode și tradiții de interpretare ș.a.);
3. Interpretarea creațiilor instrumentale diverse după gen stil grad de complexitate tehnică și artistică;
4. Interpretarea în ansamblu (în 4 mâini, două pian, acompaniament);

Finalități (Subcompetențe)

- cunoașterea noțiunilor de: gen, stil, curent muzical-pianistic;
- cunoașterea și identificarea formelor muzicale;
- cunoașterea noțiunilor de sintaxă muzicală, limbaj muzical;
- cunoașterea și utilizarea în proces de lucru a principiilor muzicologice, estetice în determinarea imaginii muzicale a piese interpretate;
- demonstrarea mănuii anumitor deprinderi interpretative;
- lărgirea repertoriului interpretativ prin însușirea lucrărilor variate după gen, stil, curent etc;
- îmbogățirea capacităților practice de interpretare instrumentală a muzicii;
- formarea capacităților și deprinderilor de deslușire și creare a imaginii muzicale;
- analiza mesajului muzical al lucrării interpretate;
- formarea gândirii muzical-interpretative proprie în baza analizei interpretative a discursului muzical în lucrările de diferite epoci, stiluri, forme, genuri;
- posedarea capacități de interpretare autentică a mesajului muzical auditoriului public;
- interpretarea în fața publicului la un nivel artistic înalt;
- conștientizarea importanței interpretării instrumentale pe viu;
- apropierea (la nivel de „eu” personal) a imaginii artistice a pieselor studiate în rezultatul analizei, interpretării și receptării/trăirii demersului artistic;
- stimularea motivației, voinței;
- stimularea interesului pentru muncă în sfera artistică.
- realizarea în executarea lucrării a atitudinii artistice și interpretativ-creative personale;
- dezvoltarea gustului muzical și a experienței artistice, spirituale.

clasa	Sem.	luna	Forma de evaluare	Conținutul	Criterii de evaluare
Clasa X	Sem I	octombrie	1.Colocviu tehnic	1. Studiu. 2. Game	1.Calitatea executării a diferitor tipuri de tehnici în tempo-uri moderate 2. Cunoașterea structurii complete a gemelor majore și minore până la două semne (bemol, diez)
		decembrie	2.Teză (practică)	1. Lucrare polifonică 2. Lucrare de formă amplă 3. Piesă	1.Redarea reliefată a vocilor, exactitatea textului; 2. Menținerea integralității formei cu respectarea tempo-ului, melismaticii, articulării; 3. Redarea adecvată a imaginii artistice
	Sem II	martie	3.Lecție de control	1.Studiu.	Performanța tehnică, uniformitatea interpretării
		mai	4.Teză practică	1.Lucrare polifonică 2. Lucrare de formă amplă 3. Piesă	1. Redarea stilistică, diversitatea timbrală a vocilor; 2. executarea cu pedală, corespunderea stilistică, uniformitatea tempo-ului 3. Redarea adecvată a imaginii artistice
Clasa XI	Sem I	octombrie	1.colocviu tehnic	1. Studiu/ studiu de concert 2. Game	1. Posedarea diferitor tehnici pianistice. 2.Cunoaștere gamelor până la 3 semne (bemol, diez)
		decembrie	2.Teză (practică)	1. Lucrare polifonică 2. Lucrare de formă amplă 3. Piesă	1.Auzirea reliefată a vocilor cu respectarea articulării; 2.Interpretarea uniformă a bașilor lui Alberti 3.Redarea caracterului artistic.
	Sem II	martie	3. Lecție de control	1. Studiu.	1. exactitatea pronunțării, utilizarea dinamicii expresive
		mai	4.Teză (practică)	1. Lucrare polifonică 2.Lucrare de formă amplă 3. Piesă.	1.Exactitatea textelor, corespunderea stilistică, posedarea pedalizării artistice, aportul personal creativ, inspirația
Clasa XII	Sem I	octombrie	1.Colocviu tehnic	1. Studiu/ studiu de concert 2. Game	1. Posedarea unei tehnici pianistice formate 2. Cunoașterea gamelor până la 5 semne (bemol, diez)
		decembrie	2.Teză (practică)	1. Lucrare polifonică 2. Lucrare de formă amplă 3. Piesă.	Cunoașterea textelor muzicale în tempo-uri moderate.
	Sem II	mai	3. audiție preventivă	Repertoriul pentru BAC	Interpretarea pe de rost a programei, verificarea stilului și manierei de interpretare
		iunie	4. Examen de BAC	1. Lucrare polifonică 2. Lucrare de formă amplă 3. Piesă. 4. Studiu de concert	Exactitatea textului Corespunderea stilistică Aportul creativ-artistice personal

Clasa X Semestrul I

		Finalități (Subcompetențe)	Unitate de conținut	Tehnologii de Predare, învățare, evaluare	Ore	Data
COMPETENȚE	1	Dezvoltarea particularităților tehnice a aparatului pianistic. Studierea diferitor game majore și minore	Game 2-6 semne (terța, decima, sexta și cromatică – mișcarea directă și opusă) studierea genului de studiu	Explicația, demonstrarea, Exercițiul tehnic Evaluare inițială. Proba practică		
	2	Cunoașterea diferitor tipuri de tehnică pianistică. Executarea gamei în tempo-uri rapide	Interpretarea gemelor 2-6 semne Arpegii: lungi, scurte, frânte, 11 tipuri de arpegii lungi (de la clapele albe) Studierea genului de studiu	Explicația, demonstrarea, interpretarea. Exercițiul tehnic, ritmic Evaluare formativă: proba practică: exerciții de sincronizare.		
	3	Însușirea diferitor procedee de tehnică amplă	Acorduri: 4 sunete, octave Studierea genului de studiu	Demonstrarea, explicația interpretarea, exerciții. Evaluare formativă:		
	5	Valorificarea genului de studiu și piesă în creația compozitorilor romantici	Interpretarea studiului de concert și genului de piesă romantică. Folosirea diferitor tipuri de pedalizare (directă, de sonorizare, întârziată etc.)	Demonstrarea, explicația interpretarea, exerciții. Stimularea imaginației Evaluare formativă: Proba practică:		
	1	determinarea rolului ornamenticii romantice. Cunoașterea genului <i>allegro de sonată</i> în creația lui L.v.Beethoven..	Studierea particularităților specifice de interpretare a ornamenticii în studiul adolescent nr. 9, de F.Liszt și sonatei nr.17, m.I, d-moll, de L.v.Beethoven	Explicația, demonstrarea interpretarea Proba practică: exerciții de interpretare în diverse tempouri și moduri de atac.		
	4 4	Formarea deprinderilor tehnico-artistice în baza însușirii formei de sonată Valorificarea conținutului artistic al formei de sonată. Respectarea integrității artistice în lucrările studiate	Studierea sonatei cu verificarea digitației corecte, pozițiilor mâinilor, pedalizării etc. Interpretarea sonatei cu metronomul. Realizarea unei pulsații ritmice comune pentru toată sonată	Analiza, demonstrarea, exerciții, interpretarea, convorbirea. Evaluare formativă.		
	2	Crearea conceptului artistic personal în executarea sonatei. Valorificarea stilului interpretativ în lucrările studiate	Interpretarea sonatei, respectând articulația, hașura, pedalizarea corespunzătoare stilului beethovenian. Interpretarea piesei și studiului de concert	Activitatea cu cartea, interpretarea, Metoda creării concepțiilor artistice. Analiza stilistică. Evaluare formativă: lucrul cu textul muzical. Proba orală: analiza teoretică a piesei muzicale Proba practică: interpretarea cu diferite hașuri.		

	2	Memorizarea conștientă a textului sonatei	Interpretarea și analiza părților componente a sonatei, analiza structurilor și funcțiilor armonice și rolului lor în dezvoltarea mesajului muzical.	Interpretarea, explicația, demonstrarea, analiza muzicologică caracterizarea. Evaluare formativă Proba practică: citit-scrisul muzical.		
	1	Cunoașterea limbajului specific beethovenian în crearea imaginii artistice	Studierea și analiza limbajului muzical și atribuirea sensului artistic frazelor și temelor muzicale în genul de sonată	Demonstrarea, interpretarea, explicația. Evaluare formativă. Proba orală: analiza teoretică a piesei. Proba practică: interpretarea piesei fără opriri.		
	3	Posedarea emisiei sonore plastice în redarea adecvată a muzicii.	Interpretarea genului de sonată și genului de studiu. Raportarea calității sunetului la mesajul artistic.	Interpretarea, explicația, interpretarea. Evaluare formativă. Proba practică: interpretarea piesei muzicale pe fragmente.		
	1	Valorificarea creației lui J.S.Bach. și familiarizarea cu ciclul CBT	Studierea <i>preludiului</i> din CBT, J.S.Bach, v. I. Depistarea complexității tehnice și artistice.	Interpretarea, caracterizarea, compararea. Evaluare formativă. Proba practică: interpretarea în tempou, ritmic.		
	3	Posedarea emisiei sonore plastice în redarea adecvată a imaginii artistice în genul de studiu și sonată Însușirea ciclului polifonic de <i>preludiu și fugă</i> .	Redarea respectiv tradiției de interpretare a modului de articulare, agogenică și expresivitate Descifrarea corectă a textului polifoniei. Interpretarea în tempo-u lent a preludiului și fugii	Analiza, caracterizarea, demonstrarea, interpretarea, compararea. Evaluare finală. Proba practică: interpretarea în tempo, ritmic.		
	4	Posedarea libertății și dezinvolură în interpretare Interpretarea programei pe de rost în tempo moderat	Familiarizarea cu metode de montaj psihologic. Interpretarea genului de sonată, preludiu și fugă, piesă de concert.	Tehnologii de interpretare a imaginii muzicale. Evaluare formativă		

Clasa X Semestrul II

COMPETENȚE		Finalități (Subcompetențe)	Unitate de conținut	Tehnologii de predare, învățare , evaluare	Ore	Data
	2 3	Interpretarea corectă, ritmică și expresivă a lucrării muzicale.	Pregătirea lucrărilor muzicale pentru lecția de generalizare.	Audiția, metode de montaj psihologic, crearea situației de succes. Evaluare sumativă, Proba practica		
	1 3	Interpretarea cu digitație și articulare respectivă a lucrării polifonice	Interpretează în tempo-uri moderate, respectând însemnările profesorului	Demonstrarea, compararea, analiza, sinteza, interpretarea, Evaluare formativă. Proba practică		

	3	Executarea lucrării pe de rost.	Memorarea textului muzical al polifoniei. Interpretarea sonatei în tempo-u mișcat	Analiza și sinteza Lucrul cu metronomul, Dirijarea artistică, interpretarea		
	1 2	Dezvoltarea gândirii muzicale în baza studierii muzicii polifonice Formarea concepției personale asupra modului de interpretare a polifoniei și sonatei.	Analizează lucrările din punct de vedere a formei, stilului, problemelor tehnice, imaginii artistice. Elaborează proiectul de interpretare	Tehnologii de interpretarea a imaginii muzicale. Evaluare formativă. Proba practică		
	1 3	Posedarea, redarea reliefată a vocilor în polifonie Interpretarea pe „cifre” (segmente muzicale).	Interpretarea și analiza artistică a temelor din fugă. Atribuirea sensului semantic lor. Divizarea lucrărilor pe segmente de conținut. Interpretarea diferitor segmente în mod separat.	Activitatea cu cartea, analiza, interpretarea, melogestica, Evaluare formativă. Proba practică		
	1 2	Comunicarea despre datele biografice și de creație a compozitor aflați în studiu Interpretarea expresivă a lucrării muzicale	Studierea surselor muzicologice, istorice, estetice despre compozitorii Beethoven, Bach, Chopin, Liszt. Interpretarea expresivă, plastică, muzicală a lucrărilor.	Activitatea cu cartea, exercițiul, interpretarea, analiza de conținut, sinteza, Conducerea după proiectul de interpretare. Evaluare formativă Proba practică		
	3 4	Interpretarea corectă, ritmică și expresivă a lucrării muzicale.	Interpretarea programei studiate folosind elementul „dirijare”, crearea contextului literar la fiecare lucrare	Audiția, interpretarea, exersarea, metode de montaj psihologic, dirijatul, metoda reinterpretării artistice a muzicii Evaluare formativă, Proba practică		
	3	Interpretarea afectivă a conținutului muzical Aprecierea propriei interpretări din perspectiva corectitudinii tehnico/artistice	Interpretarea polifoniei și piesei de concert.	Audiția, metode de montaj psihologic, stimularea imaginației, metoda creării compozițiilor. Evaluare formativă Proba practică		
	1	Valorificarea limbajul muzical specific muzicii romantice.	Interpretarea piesei de concert și a sonatei.	Interpretare, analiza, metode intuitive, explicația, demonstrarea Evaluare formativă Proba practică		
	1 3	Redarea, conform stilului, limbajului muzical imaginii artistică a lucrărilor studiate Aprecierea propriei interpretări din perspectiva corectitudinii tehnico/artistice.	Interpretarea programei în întregime	Audiția, interpretarea, metode de montaj psihologic, stimularea imaginației, metoda dramaturgiei muzicale, crearea situației de succes Evaluare formativă. Proba practică		

