

EUGENIA - MARIA PAȘCA



DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE
VOL.X

CULTURA EUROPEANĂ ÎNTRE ORIENT ȘI OCCIDENT
TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

EUROPEAN CULTURE BETWEEN EAST AND WEST
TRADITION AND MODERNITY

EDITURA ARTES
2014

EUGENIA - MARIA PAȘCA
coordonator

DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE

Vol. X

CULTURA EUROPEANĂ ÎNTRE ORIENT ȘI OCCIDENT
–TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

EUROPEAN CULTURE BETWEEN EAST AND WEST -
TRADITION AND MODERNITY

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

EDITURA ARTES
IAȘI – 2014

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

Referenți științifici: Lect. univ. dr. Mihaela Mănescu Manea
Conf. univ. dr. Margarita Tetelea

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Dimensiuni ale educației artistice / coord.: Eugenia Maria Pașca. - Iași :

Artes, 2008-

vol.

ISBN 978-973-8263-19-2

Vol. 10. : Cultura europeană între Orient și Occident : tradiție și modernitate=European culture between East and West : tradition and modernity. - 2014. - Bibliogr. - ISBN 978-606-547-176-4

I. Pașca, Eugenia Maria (coord.)

37.036

371.3:78

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

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

©2014 Editura Artes
Str. Horia, nr. 7-9, Iași, România
Tel.: 0040-232.212.549
Fax: 0040-232.212.551
e-mail: enescu@arteiasi.ro

Tipar digital realizat la tipografia Editurii „Artes”

CUPRINS

Cuvânt introductiv	5
Capitolul I / Part I: MUZICĂ / MUSIC	6
1.SPAȚIOTEMPORALITATEA MUZICALĂ ÎN AVANGARDA EUROPEANĂ ȘI ÎN NOUA MUZICĂ LETONĂ / THE MUSICAL TIMESPACE IN EUROPEAN AVANT-GARDE AND IN LATVIAN NEW MUSIC / Ieva Gintere / Doctoral Candidate / "Jāzeps Vītols" Latvian Academy of Music from Riga of Latvia	6
2. PERSPECTIVE ÎN FORMAREA ȘI EDUCAREA STUDENTULUI ÎN CALITATE DE DIRIJOR DE COR / THE DEVELOPMENT OF STUDENTS AS CONDUCTORS OF THE CHOIR / Luminița Guțanu / Lecturer PhD / "Spiru Haret" University of Bucharest from Romania.....	15
3.INFLUIENȚA MUZICII ASUPRA EDUCAȚIEI OMULUI CONTEMPORAN / THE INFLUENCE OF MUSIC UPON THE EDUCATION OF THE CONTEMPORARY MAN / Stela Guțanu / Lecturer PhD / Greek school of Bucharest from Romania.....	21
4.INTEGRALITATEA LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ PRIN REPERTORIUL MUZICII CLASICE / INTEGRITY OF MUSIC EDUCATION LESSONS BY CLASSICAL MUSICAL REPERTORY/ Marina Caliga / Lecturer, Doctoral Candidate / „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	30
5.MANUALUL DE ÎNIȚIERE VOCALĂ-CANTO – VECTOR ESENȚIAL ÎN PEDAGOGIA ARTISTICĂ / MANUAL OF CANTO VOCAL INITIATION – AN ESSENTIAL VECTOR IN THE ARTISTIC PEDAGOGY / Mihaela Loredana Gârlea / Assistant, Doctoral Candidate / “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	41
6.VIOLA – IDENTITATE TIMBRALĂ / VIOLA - TIMBRE IDENTITY / Luminița Ciobanu / Lecturer PhD / “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	53
7.REPERE INTERPRETATIVE ÎN CREAȚIA CAMERALĂ MOZARTIANĂ / INTERPRETATIVE GUIDANCE IN THE MOZARTIAN CREATIVE CHAMBER / Lucia Diaconu / Lecturer PhD / “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	67
8. ANALIZE SCHENKERIENE / SCHENKERIAN ANALYSIS / Ioana Stănescu / Lecturer PhD / “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	76
Capitolul II / Part II: EDUCAȚIE / EDUCATION	79
1.ACTUL ARTISTIC: DESCHIDERI PENTRU EDUCAȚIE / THE ARTISTIC ACT: OPENINGS FOR EDUCATION / Marina Morari / Associate Professor PhD / „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia	79
2.ASPECTE CLASICE ȘI MODERNE ÎN CLASIFICAREA CUNOȘȚINȚELOR MUZICALE DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII DOMENIULUI MUZICAL PEDAGOGIC / CLASSIC AND MODERN ASPECTS IN THE CLASSIFICATION OF MUSICAL KNOWLEDGE FROM THE PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL PEDAGOGICAL FIELD / Viorica Crișciuc / Lecturer, Doctoral Candidate / „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia.....	94
3.FORMAREA PROFESORULUI ÎN JAPONIA / TEACHER TRAINING IN JAPAN / Svetlana Postolachi / Senior Lecturer PhD / „Alec Russo” State University, from Bălți, Republic of Moldavia.....	107
4. DIMENSIUNI DE PERSPECTIVĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR CULTURAL-ARTISTICE (ABORDAREA INTEGRATĂ) / DIMENSIONS OF PERSPECTIVE IN THE FORMATION OF THE CULTURAL-ARTISTIC COMPETENCES (INTEGRATED APPROACH) / Daniela Cotovițaia / Superior Professor / "Mihail Berezsovski" High School of Arts from Chișinău, Republic of Moldavia.....	111
5.EDUCAȚIA ESTETICĂ ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR / AESTHETIC EDUCATION IN THE SERVICE DIFFERENTIATED DEVELOPING OF TO STUDENTS / Carmen Alexandrache / Assistant, Doctoral Candidate / „Dunărea de Jos” University from Galați of Romania.....	123

6. (RE)DESCOPERĂ PLĂCEREA DE A ÎNVĂȚA LIMBI STRĂINE ! / (RE)DISCOVER THE PLEASURE OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES! / Cristina Nistor / English Teacher at “Gheorghe Roșca Codreanu” National College of Bârlad, Vaslui County, from Romania.....	131
7.MANAGEMENTUL PROIECTULUI CULTURAL – DE LA CONCEPȚIE LA SUCCES / CULTURAL PROJECT MANAGEMENT - FROM CONCEPTION TO SUCCESS / Gabriela Pașca / Mathematics Teacher / “Ioan Popescu” Pedagogical High School of Bârlad, Vaslui County, from Romania.....	137
Capitolul III / Part III: RECENZII, PORTETE / BOOK REVIEWS, PORTRAITS.....	141
1. LUCRĂRI DIDACTICE ȘI CERCETĂRI INTERCULTURALE / TEACHING WORK AND INTERCULTURAL RESEARCH / Mihaela Mitescu Manea / Lecturer PhD / “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania.....	141
a.Eugenia Maria Pașca & Vasile Ionescu ROMII ÎN MUZICA ROMÂNEASCĂ / Editura Artes Iași 2008 / ROMA IN ROMANIAN MUSIC / Artes Publishing House Iași 2008.....	141
b.Eugenia Maria Pașca SISTEME DE EDUCAȚIE MUZICALĂ / Editura Artes Iași 2009 / MUSIC EDUCATION SYSTEMS / Artes Publishing House Iași 2009.....	143
c. Eugenia Maria Pașca JOCUL MUZICAL ȘI CREATIVITATEA / Editura Artes Iași 2009 / MUSICAL GAME AND CREATIVITY / Artes Publishing House Iași 2009.....	145
2.PRINCIPIUL GENERAL AL "OKTAPUS" DE NIKOS KATSOULIS / GENERAL PRINCIPLE OF “OKTAPUS” BY NIKOS KATSOULIS / Nikos Katsoulis / Professor / “Faethon” Music Conservatory from Alexandroupolis of Greece.....	148
Rezumat / Abstract.....	152

Cuvânt introductiv

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

Organizarea în 22-24 noiembrie 2013 a Conferinței internaționale cu tema **„Cultura europeană între Orient și Occident –tradiție și modernitate”** s-a dorit a fi o oportunitate de abordare interdisciplinară și interculturală deschisă analizelor pedagogice, psihologice, sociologice, de politică educațională în domeniul educației interculturale prin aceleași domenii artistico-educative, având în vedere :

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

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

Conf. univ. dr. EUGENIA - MARIA PAȘCA

CAPITOLUL I / PART I

MUZICĂ/MUSIC

1. TEMPORALITATEA SPAȚIALĂ MUZICALĂ ÎN AVANGARDA EUROPEANĂ ȘI ÎN NOUA MUZICĂ LETONĂ

THE MUSICAL TIMESPACE IN EUROPEAN AVANT-GARDE AND IN LATVIAN NEW MUSIC

Ieva Gintere¹

Rezumat: Acest articol este dedicat unui fenomen al temporalității spațiale în muzica de avangardă, care este observabil în muzica nouă letonă. Termenul a fost descris și elaborat de muzicologul danez Eric Christensen. Spațiu-timp reprezintă o semnificație metaforică care indică schimbările interne ale unei opere muzicale în timp ce încă păstrează conturul său, forma sa principală sau conținutul său de bază. Acest tip de dezvoltare este caracteristic muzicii de avangardă din anii 1950 și '60 create de Stockhausen, Ligeti, Xenakis, și alții. În Letonia a fost observat în mod clar în timpul primului deceniu al secolului 21. Construcția temporalității spațiale este legată și reglementată de caracteristica ideii de a schematiza a muzicii de avangardă: în loc de a reprezenta o poveste ca o lucrare programatică, piesa de avangardă întruchipează o formulă unică, imagine sau semn.

Cuvinte cheie: avangardă în muzică, muzică programatică, muzica nouă letonă, temporalitate spațială în muzică

Abstract: This article is devoted to a timespatial phenomenon of avant-garde music that is observable in Latvian new music. The term was described and elaborated by Danish musicologist Eric Christensen. Timespace is a metaphoric signification that indicates the internal changes of a musical work while still preserving its outline, its main shape or its basic contents. This type of development is characteristic of avant-garde music of the 1950's and 60's created by Stockhausen, Ligeti, Xenakis, and others. In Latvia it has been clearly observed during the first decade of 21st century. The timespatial construction is tied to and governed by the schematic idea characteristic of avant-garde music: instead of representing a story as a programmatic work would, the avant-garde piece embodies a single formula, image or sign.

Key words: avant-garde music, programmatic music, Latvian new music, musical timespace

This study of Latvian new music is built around a new term, 'musical timespace' that was first used in musicology by Charles Seeger (1966). Seeger's innovation was afterwards employed by Danish musicologist Eric Christensen. The term was defined and described in his monograph called *The Musical Timespace*. It might involuntarily recall the terms used in cosmology (spacetime) and philosophy, nevertheless, they only have a metaphoric relation. As Christensen puts it, the timespace in musicology describes a type of composition that has a framework of certain technical parameters: a harmonical structure, a rhythm pattern, etc.

¹ Doctoral Candidate, "Jāzeps Vītols" Latvian Academy of Music from Riga of Latvia, supervisor Professor PhD. Mārtiņš Boiko, ieva.gintere@gmail.com

The framework is qualitatively unchanging, but developed by widening, seizing the respective musical structure, acoustically immersing into it, and likewise elaborating the respective substance. In other words, timespace is a metaphoric signification of the development of musical material that allows internal changes during the process of expansion while still preserving the outline, *ie.* its main shape (Christensen 1996: 66-67; Christensen 2012²; see also Gintere 2011, 2012).

Independent of Christensen, **Western European avant-garde music written since 1950** has often been called *spatial* (Nazaikinskij 2007: 451, Kjuregian 2007: 606-607; Giacco 2001: 39-40, 44), but Christensen's explanation seems to be the most suitable for this type of musical material. The idea of combining the terms of space and time is one of the best keys to understanding European avant-garde music, because it indicates its procedural or time dimension and its tendency to work certain expressive structures "in depth", to "expand" them, to "widen" and "seize" the same structures thus forming large sections and often a whole piece. This term is truly a discovery for modern musicology because it illustrates precisely how the material of avant-garde music is made.

Consequently, it explains the new musical trends that are rooted in the avant-garde genre and which appeared later on. Latvian musicologist and composer Gundega Šmite (2009: 9) who references Christensen says that the analytical aspects he underlined could be also described in terms of three-dimensionality: this type of music has a horizontal dimension (it is laid-out in time), a kind of a vertical plane (the chosen figures of expression) as well as a deepness (the figures being developed by, for instance, micro-intonation and dynamics). This trait is significant in the works of Western Europe's avant-garde composers who have been acknowledged as classic creators of 20th century music – Karlheinz Stockhausen (1928-2007), György Ligeti (1923-2006), Iannis Xenakis (1922-2001), Gérard Grisey (1946-1998), Sofia Gubaidulina (София Губайдулина, 1931), and others.

Latvian new music written some 50 years later in the first decade of the 21st century, resembles this Western European avant-garde music. The Latvian composers using the timespatial model were **born in the 1970's and 80's**: Armands Strazds (1970), Mārtiņš Viļums (1974), Ruta Paidere (1977), Santa Ratniece (1977), Andris Dzenītis (1978), Jānis Petraškevičs (1978), Kristaps Pētersons (1982), Santa Bušs (1981) among others.

For instance, Viļums has often used the dimension of time for qualitative changes, leaving the contour of the musical "space" unchanged. The texture of Viļums' piece *Simurg* moves qualitatively, but remains thematically constant during large phases. This kind of material development is also used in Ligeti's music, as in *Monument* (1976) which does not change on a thematic level at all during the piece; also in his *Lontano* (1967) and elsewhere the harmony and the

² Christensen's publications on timespace downloaded at: <http://www.timespace.dk/publications.php?lang=en>

manner of play changes so gradually that it leaves an impression of a “slowly moving sound cloud” (Petraškevičs 2003: 7).

So the term timespace is used when speaking about the layout of material and its development. The timespatial material can be recognized by an inner motion, an action that represents the “time” aspect, and a clearly perceivable “space” of the sound. It is manifested as a procedural expansion of a sound spectrum, of microchromatic potential, of tembric or harmonic possibilities of a certain musical material that is otherwise unchanging. This type of development is close to the minimalistic style especially when it is manifested as a monotone space that gives an impression of a flow but is qualitatively static.

The timespatial construction is tied to and governed by the **schematic idea** characteristic of avant-garde music instead of representing a story as a programmatic work would (Scruton 2005: 396; Liszt 1959: 285). The avant-garde piece embodies a single formula, image or sign. Therefore its musical structure is built as a singular, growing space that develops without losing its initial theme even when in terms of quantity it has grown to a dense and manifold texture. Timespace is built on the model of a laconic formula, image or scheme without a narrative structure. One might say also that this kind of oeuvre has a holistic³ idea (outlined as a compact structure, not as a linear story), a “grain” of thought that grows internally.

Christensen has analysed several examples of musical timespace, primarily in “contemporary art music” (Christensen 2012: 302), although it can be viewed also in classical music, jazz and rock. *Metastasis* (1953-1954) and *Pithoprakta* (1955-56) by Xenakis, *Apparitions* (1958-59) and *Atmosphères* (1961) by Ligeti are one of the “pioneer works” composed as timespace⁴, says Christensen. This music gives impressions of a gliding sound form, a noisy sound mass, it evokes spatial impressions of “foreground and background” or “living streams of sound, moving flexibly and multi-directionally in space” (Christensen 2012: 106).

A rather simple example of musical timespace is Ligeti’s **Monument** for two pianos (from the cycle *Monument, Selbstportrait, Bewegung*, 1976). Its idea is a grand monument that seemingly changes in perspective: as the eye follows the grand silhouette up to its peak, it seems to fade, its form – to contort. Musically this image is realized by gradually pausing the rhythmical plane and step-by-step softening the dynamics. Rhythmical values are “shortened” from quarter notes in the beginning of the piece to sixteenth notes in the end, thus illustrating the monument that seemingly decreases in a vertical perspective. In other words, the rhythmical figures are diminished from the heavy to the light ones.

³ Holistic – from the Gr. *hólos*: complete, whole, single (Barnhart 2000: 486)

⁴ *Metastasis* was turned literally into architectural space later on: a few years after composing *Metastasis*, Xenakis, who worked also as an engineer and architect, was asked by Le Corbusier to suggest a design for the architecture of the Philips Pavilion for the World Exhibition in Brussels (1958). Xenakis took up the *Metastasis* idea and transferred it to architecture, designing and calculating the walls of the Pavilion as ruled surfaces (Christensen 2012: 20).

The dynamical process is organized by a similar principle: it fades away from *forte* to *piano pianissimo* thus metaphorically representing the fading of the monument's outline in the most distant point of its vertical plane. This visual impression, translated into musical expression, is consequently worked out during the entire piece.

Ligeti's works, written at the end of the 1950's and in the 60's – *Apparitions* (1959), *Atmosphères*, (1961), *Volumina* (1962), *Lontano* (1967) – are also examples of musical timespace. At this time Ligeti invented the principle of **harmonic crystallization**, as he called it. He tells that the crystallization can be compared to a chemical process in a vessel with a liquid inside. Because of some chemical reaction the liquid gradually changes its appearance, crystals might appear in the water for instance, although the material might not have been touched from the outside.

This illustration shows clearly the idea of timespace as Christensen calls it: the material changes internally (through chemical reactions) while generally keeping its shape (the form of a vessel and its chemical content) (Petraškevičs 2011: 49). Ligeti has also named this principle the **technique of a net**. The impression that generated it was a dream he had in childhood. Ligeti remembers his dream as follows: there was a huge net in his room that captured beetles, nightflies and other creatures as well as some objects. The net moved and gradually changed its structure as the creatures moved trying to get free, but the net only partly tore and became kinked in places. The general form of net remained the same: a large tissue, tangled and tossed here and there (Ligeti 1993: 164-165).

Ligeti embodied this vision in *Apparitions* for orchestra. He writes about it in his article „States, events, transformations”: a humming texture is suddenly affected by a sharp *pizzicato* that causes a reverse of register (Ligeti 1993: 167), thus referring to the moving creatures and the tangling of the net. The illustration of a net goes well with the process of crystallization described before – both have some spatial borders and a certain form, at the same time they both experience internal changes that are an essential feature of the notion of Christensen's timespace.

The Latvian composer Mārtiņš Viļums' music is often built like this. Timespace is realized in his work *Simurg* (2005)⁵. Each of the three phases of this oeuvre are built as internally moving spaces. The material has its “borders”: a chord or a single sound. The first phase is created by a basic sound that is worked out microtonally, dynamically, with varied bows, timbre, and rhythmic patterns, thus attaining a movement, and a time dimension.

Meanwhile, the space stays the same: the phase is the inner life of *c sharp* (see the musical example No. 1). Another example of Viļums' timespace is *The Sense of the Past* (2001) for a string orchestra. Its main idea is an image of memory created by Viļums. For him, memory is like an architectonic space. *The*

⁵ *Simurg*'s idea is based on a legend of an ancient Persian god Simurg. The piece is written for violin, alto, cello, double-bass, flute, oboe, clarinet, harp, guitar, mandolin, percussion and piano.

Sense of the Past manifests a dimension of depth and a perspective of memory. Meanwhile, the memory is changing.

Therefore each phase of the work is created to be an internally moving space that is developed by gradually expanding a certain mixture of elements, for instance, transforming the sound microchromatically, varying the articulation, the dynamics and the rhythm formulas while still keeping the same pitches or other means of expression (a single harmonic structure is varied with accents, dynamical signs and microtonal “sliding”).

Musical example No. 1. Mārtiņš Viļums *Simurg* (excerpt)

The image displays a musical score excerpt for the piece 'Simurg' by Mārtiņš Viļums. The score is written for Violin, Viola, Violoncello, and Double Bass. It includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (p, mp, pp, ppp). Above the staves, there are labels for different musical techniques and effects, including 'fl. (molto fl. sim.)', 'ST', 'arcato irregolare', 'OSP', 'con flagg.', 'dilando', and 'trém.'. The tempo is marked as '♩ = 40'. The score is divided into three systems, each separated by a double bar line with a repeat sign.

Mezzogiorno (Noon, 2005)⁶ by Jānis Petraškevičs also has a timespatial construction. Large periods of this piece are governed by a harmonic structure while its inner motion is very active and extremely complicated. To embody his idea of an intense activity of the sun during a noontime (*mezzogiorno* – it. noon), Petraškevičs has built a dense texture where all the parts of score are joined in a massive block of sound with a regular pulsation, thus referring to his impression of midtime on a hot day when the force of the sun is the most

⁶ *Mezzogiorno* for alto flute/bass flute, oboe/English horn, clarinet, mandolin, guitar, harp, piano, percussion, violin, viola, cello, double-bass

intense. The block is innerly moving and irregular, but because of the compressed texture and similarity of details, it leaves an impression of a compact acoustic figure (see the musical example No. 2).

Muqarnas (2009) for piano by Santa Ratniece is one of the most beautiful representations of timespace. The main idea of the work is an image of *muqarna*, the Islamic architectural element that is used as an ornament on arches, domes and other places in sacred buildings. Ratniece has embodied this figure in a rapid, subtle and symmetrical motion that runs almost through the entire piece. The composer changes pitches, texture and register gradually, very slowly. Thereby, the body of the musical space does not change, but the image of a sacred building becomes even more and more massive as the eye follows its imaginary down to its grand foundation.

Aside from the works already mentioned a famous avant-garde timespace is **Gruppen** (Groups, 1955-1957) for three orchestras by Stockhausen. The very basis of this piece is Stockhausen's composition method, the so-called group technique. The group is a complex of a certain bows, tempos, lengths of sound, rhythm figures, dynamics, registers, pitches and other means of expression chosen by the author. 174 respective groups of sounds are played out in a framework of each ensemble: *ie.* the three orchestras.

The groups are also layered upon each other. Together they make a huge humming sound. Each of the groups cannot be heard separately, so the material sounds like a space of many tense activities, even though it consists of the same 174 groups inside of each ensemble during the whole piece, and does not change essentially (Stockhausen 2000: 40-44). Thus *Groups* represents a perfect timespatial model: it has a certain musical "playground" that moves internally by still keeping its basic substance that can be compared to a tree that moves in wind: even if one cannot see the distinct leaves, one sees a moving tree in its entirety.

Musical example No. 2. Jānis Petraškevičs *Mezzogiorno* (excerpt)

To conclude, the timespatial organization of new music written in Latvia during the first decade of the 21st century corresponds to the avant-garde music tradition, thus it can be considered a **local version of a wider, internationally ongoing phenomenon**. Their kinship leads to the conclusion that the new Latvian paradigm is one of the current trends of contemporary music in a wider area, and the above mentioned composition principles are actively used in the music of the recent past. Furthermore, the specific term timespace that has occurred in this relatively new musical trend, shows the borderline between historical programmatism and modern music.

The demarcation line between programmatic and conceptual music has been the main focus of this research. As mentioned before, avant-garde music, compared to the programmatic genre, is holistic: the idea affects the material as a totality instead of being laid out in a linear way. Consequently, the development of the material is also different. It usually moves inside of a musical “contour” determined by a certain mode of expression. Program music in its turn has a horizontal development, and it moves following the linear idea.

Western Europe’s avant-garde music frequently has an extramusical content like the programmatic music; however, there are essential differences between the two. Apart from the layout of material, the avant-garde is a distinct tradition because it is made on the basis of a composition technique. Often the **idea is even identified with the technique** – groups, net technique, serialism, spectralism etc. Programmatic music in its turn cannot be equated with technical methods.

This study follows the tendency that has already been observed in Latvian music for approximately ten years, using the term *timespace* and mentioning its typical representations. Due to Christensen, the term has gained acceptance theoretically, although I have to admit that it is still new and has not rooted in the musicological literature.

The focus of this research concentrates on the second decade of the 21st century and on the music of Latvian composers born in the 1980’s – Platon Buravicky (1989), Laura Gustovska (1986), Oskars Herliņš (1980), Anastasija Kadiša (1985), Ieva Klingenberg (1986), Sabīne Ķezbere (1985). An analysis of the younger composers’ works has not been attempted in this paper as they have just recently entered the musical world. If the concept of timespace in music becomes a relevant trend in the second decade of the 21st century as well, it would create an opportunity to find additional parameters of this music and increase the number of analysed pieces.

References

1. Barnhart Robert K., ed. (2000). *Dictionary of etymology*. Chambers, Edinburgh
2. Christensen, Erik (2012). The Musical Timespace. Chapter 4 from „Music Listening, Music Therapy, Phenomenology and Neuroscience”. PhD Thesis,

- Aalborg University. Retrieved 13 Dec. 2013, from <http://www.timespace.dk/publications.php?lang=en>
- 3.Christensen, Erik (1996). The musical timespace: a theory of music listening. Aalborg UP, Aalborg
- 4.Giacco, Grazia (2001). La notion de „figure” chez Salvatore Sciarrino. L'Harmattan, Paris
- 5.Gintere, Ieva (2011). The study of the Latvian concept music of the early 21st century: terminological issue. In: “Mūzikas akadēmijas raksti” [Writings of the Latvian Academy of Music], vol. 8. Latvian Academy of Music, Riga. P. 217-222
- 6.Gintere, Ieva (2012). Latvian concept music: historial and theoretical issues. In: „Mūzikas akadēmijas raksti” [Writings of the Latvian Academy of Music], vol. 9 (continued from vol. 8). Latvian Academy of Music, Riga. P. 42-57
- 7.Kjuregjan, T. (2007) = Кюрегян, Т. Новые индивидуальные формы [New individual forms]. In: «Теория современной композиции» [Theory of contemporary music composition]. Музыка, Москва. С. 576-611
- 8.Ligeti, György (1993). States, events, transformations. In: „Perspectives of New Music”. [Seattle, USA.] Vol. 31, No. 1
- 9.Liszt, Franz (1959) = Лист, Ференц. Берлиоз и его симфония *Гарольд* [Berlioz and his symphony *Harold*]. In: “Избранные статьи”. Музгиз, Москва, 1959. С. 271-349
- 10.Morgan, Robert, ed. (1992). Anthology of Twentieth-Century Music. W. W. Norton & Company, New York
- 11.Nazaikinsky, Jevgeny (2007). Пространственная музыка [Spatial music]. In: „Теория современной композиции” [Theory of contemporary music]. Музыка, Москва. С. 450-464
- 12.Petraškevičs, Jānis (2003). Ģērģa Ligeti orķestra darba *Lontano* telpiskuma fenomēns un kompozīcijas tehnika: maģistra darbs [A phenomenon of spatiality and composition technique in György Ligeti's *Lontano*, Master research in musicology]. Latvian Academy of Music, Riga
- 13.Petraškevičs, Jānis (2011). Sajust, saprast skaņu [To feel, to understand a sound]. In: “Rīgas Laiks” [Time of Riga], March. Rīga
- Scruton, Roger (2005). Programme music. In: “The New Grove Dictionary of Music and Musicians”, 2nd ed., vol. 20. Macmillan Publishers Limited, London. P. 396-400
- 14.Stockhausen, Karlheinz (2000). Stockhausen on Music / Lectures and Interviews, compiled by R. Maconie. Marion Boyars Publishers Ltd., London.
- Šmite, Gundega (2009). Mārtiņa Viļuma oratorija *Aalomgon*: jaunas valodas un mūzikas izteiksmes meklējumu ceļš [Mārtiņš Viļums' oratorio *Aalomgon*]. Latvian Academy of Music, Riga
- 15.Taruskin, Richard (2010). An integrated musical time/space. In: „Oxford University Press, Music in the Late Twentieth Century”. USA, New York. Retrieved 13 Dec. 2013, from <http://www.oxfordwesternmusic.com/view/Volume5/actrade-9780195384857-div1-003007.xml>

Scores

- 1.Ligeti, György (1959) Apparitions: study score. Universal Edition
- 2.Ligeti, György (1976) Monument. Selbstportrait. Bewegung. Faksimileausgabe ED 6687. Germany: Schott
- 3.Petraškevičs, Jānis (2005). Mezzogiorno [manuscript]
- 4.Stockhausen, Karlheinz (1957). Gruppen: study score. Universal Edition
- Ratniece, Santa (2009). Muqarnas [manuscript]
- 5.Viļums, Mārtiņš (2001). Pagātnes izjūta (The Sense of the Past) [manuscript]
- 6.Viļums, Mārtiņš (2009). Simurg. Musica Baltica, Riga

2. PERSPECTIVE ÎN FORMAREA ȘI EDUCAREA STUDENTULUI ÎN CALITATE DE DIRIJOR DE COR

THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT AS A CONDUCTOR CHOIR

Luminita Guțanu⁷

Rezumat. La baza formării și educării unui student-dirijor, viitor profesor de muzică contribuie mai mulți factori, precum trăsăturile personalității dirijorului (temperamental, educația, experiența, idealul, caracterul), deprinderea studiului individual (datul ereditar și experiența în cadrul căreia se manifestă și creativitatea) și, desigur interacțiunea eu-lui dirijorului cu mediul, adică membrii corului. Educarea și formarea studentului-dirijor se va face prin prisma atât a factorilor interni, cât și a celor externi, se va efectua treptat, în spirală.

Cuvinte cheie: student-dirijor, profesor de muzică, educație, formare, artă

Dirijatul de cor este componentă de bază în formarea de profesori de muzică și dirijori de cor este o disciplină care îmbină pregătirea *teoretică* muzicală și de cultură generală a studenților cu *practica* lor *artistică*. Cursurile de dirijat urmăresc să formeze personalitatea artistică a studenților prin dezvoltarea capacităților proprii de cunoaștere, înțelegere și interpretare a muzicii, contribuind astfel la punerea bazelor experienței complexe pe care o reclamă activitatea pedagogică și artistică.

Punând în vigoare pregătirea dobândită la celelalte discipline, cursul de Dirijat coral este o disciplină de sinteză cu o tematică specifică și o metodică proprie, prin care transmite studenților cunoștințe și le formează deprinderi în legătură cu: tehnica de studiere și învățare a partiturii corale din punct de vedere dirijoral; tehnica mijloacelor de exprimare dirijorală; principiile de organizare și educare a formației corale; tehnica de lucru a dirijorului cu ansamblu coral, pentru realizarea artistică a lucrărilor muzicale, în repetiții și concerte.

La baza formării și educării unui student-dirijor, viitor profesor de muzică contribuie mai mulți factori, precum trăsăturile personalității dirijorului (temperamental, educația, experiența, idealul, caracterul), deprinderea studiului individual (datul ereditar și experiența în cadrul căreia se manifestă și creativitatea) și, desigur interacțiunea eu-lui dirijorului cu mediul, adică membrii corului. Educarea și formarea studentului-dirijor se va face prin prisma atât a factorilor interni, cât și a celor externi, se va efectua treptat, în spirală.

Studentul-dirijor trebuie să posede o multitudine de laturi-calități (să fie de formație multilaterală) pentru a putea organiza și conduce o formație corală. Aceste calități se educă într-un proces evolutiv în timpul facultății la orele de dirijat și ansamblu coral. Numai prin cultivarea continuă a calităților și însușirilor sale un dirijor poate să-și îndeplinească rolul complex pe care îl are în fața unei formații corale. Dirijorul ar trebui să întruchipeze în sine următoarele aptitudini: vocația, talentul, muzicalitatea, (auz muzical, simțul ritmic, memoria muzicală, imaginația artistică, sensibilitatea, inteligența muzicală), dar și însușiri

⁷ Lecturer PhD., "Spiru Haret" University of Bucharest from Romania, luminitagutanu@yahoo.es

psihice care se dezvoltă odata cu experiența dirijorală. Prestigiul unui dirijor se asigură prin aptitudini, cunoștințe și comportament.

În activitatea sa, de fapt, dirijorul are rol de pedagog, organizator, manager, educator estetic. Rolul dirijorului este să formeze instrumentul coral și să-l ridice la un nivel cât mai înalt, folosindu-se de arsenalul de mijloace de expresie însușit prin tehnică. Dirijorul în epoca contemporană a devenit artist, iar dirijorul-profesor de muzică e un artist care modelează și caractere, de altfel formează și personalități. În procesul conducerii unei formații corale dirijorul are menirea de a realiza unitatea în domeniul interpretării (tehnica și expresia) dar și unitatea în perfecționarea nivelului general al colectivului. Dirijorul de cor de copii în primul rând este profesor (pedagog) prin activitatea instructiv-educativă cu membrii formației.

Personalitatea dirijorului se compune din 2 laturi: conținutul ereditar și experiența. Formarea unui student, viitor dirijor și profesor de muzică se va face în concordanță atât cu cerințele obiective ale societății, cât și cu cele ale individului. Educația se va desfășura în mod conștient, conform unui scop stabilit în prealabil, având un sens intențional și o finalitate bine conturată. Educația este bilaterală: poate acționa atât din exterior, prin percepția auditivă a unui sunet deja format, creând în acest fel memoria, condiționarea prin obișnuință, cât și din interior, luând forma autoeducației, prin autocrearea mentală, sensibilizarea nervoasă la vibrația personală.

A învăța să înveți și a dori să te perfecționezi continuu sunt cerințe ale educației permanente, prin care omul contemporan învață să fie el însuși, receptiv la schimbări, capabil să le anticipateze și să se adapteze la ele, oferindu-se ca participant la progresul social, prin autonomia sa intelectuală și moral – civică.(1)

Educația din exterior depinde de un produs deja creat, ce trebuie să imite; intuiția nu are nimic creativ din punct de vedere al materiei sonore : este o acțiune de adaptare și indiferent de calitatea sunetului emis la origine, aceasta este limitată și limitativă, împiedicând o reală și completă educație muzicală. Un sunet va fi perceput nu numai cu auzul, ci cu tot sistemul nervos, el fiind „vehicul” de energie universală : un complex de energii dezlănțuite din corpul psiho-fizic în deplina sa funcțiune de transformator energetic, creator de reală creativitate.

Educația din interior, autocontrolul, este capacitatea umană datorită căreia noi ne putem comporta firesc, indiferent de natura situațională trăită. Autocontrolul nu este o capacitate înăscută, ci dobândită prin eforturi susținute, printr-o armonizare a instinctelor și a vieții subconștiente. Este esențial binomul dirijor-ansamblu. Sunt vitale procedeele de lucru cu ansamblul coral, conducerea efectivă a acestuia în vederea transpunerii auditive a partiturii muzicale.

Pregătirea pedagogică în sine disciplinează personalitatea dirijorului, îi îmbunătățește metoda și stilul de lucru cu corul. Desigur ca, măiestria pedagogică se educa. Ce înțelegem prin măiestrie pedagogică? De fapt, este capacitatea de a organiza și desfășura procesul de educație și instruire a

ansamblului în așa fel, încât să se asigure cele mai bune rezultate. Ea nu este un complex de însușiri înnăscute, este rezultatul unei activități de pregătire teoretică și practică, de asimilare a cunoștințelor de specialitate și de cultură generală, de pedagogie și psihologie, de formare a unor priceperi și deprinderi practice. Cunoscând o serie întreagă de metode și procedee, pedagogul le aplică în raport cu situațiile concrete create.

Studentul-dirijor, în calitate sa de viitor pedagog, va trebui să știe să dea în timpul repetițiilor explicațiile cele mai juste, să aleagă metodele cele mai adecvate puterii de înțelegere a ansamblului, nivelului de pregătire generală și artistică. El trebuie să cunoască în fiecare moment ceea ce face și rezultatele pe care le urmărește, să întrevadă etapele desfășurării procesului de învățare a unei lucrări muzicale. Măestria pedagogică implică și capacitatea de a analiza critic munca și atitudinea proprie.

Măestria pedagogică se sprijină pe o profundă înțelegere a psihologiei colectivului cu care lucrezi. Metodele de instruire trebuie utilizate adecvat, în mod creator, în funcție de particularitățile de vârstă, de priceperile și deprinderile muzicale ale colectivului, în funcție de modalitatea de gândire și înțelegere a membrilor ansamblului. Aceste elemente contribuie la descoperirea rapidă a cauzelor anumitor deficiențe.

Există o analogie între exercitarea dirijatului și activitatea de pedagog. Simțul măsurii, capacitatea de a acționa în repetiții ținând seama de caracteristicile psihice ale fiecărui corist și de condițiile subiective în care se desfășoară fiecare repetiție, pasiunea pentru artă și atașamentul față de colectiv, optimismul, capacitatea de a însufla colectivului acea energie care să depășească oboseala, plictiseala.

Rolul dirijorului modern crește în domeniul creației artistice, în modul cum știe să talmăcească artistic o lucrare muzicală. De altfel, are și obligația de a alcătui programe și repertorii echilibrate, variate, corespunzătoare scopului și momentului în care sunt prezentate în public. Realizările artistice și pedagogice ale unui student, viitor profesor-dirijor depind de o educație corectă, de capacitățile sale creatoare și de o pregătire corectă profesională.

Referințe bibliografice

(1) Stoica, M. *Pedagogy and psychology for didactic grade exams*, Târgoviște: Gh. Alexandrescu Printing House, 2002(page 15).

Abstract: *There are several factors that contribute to the formation and education of a student as a conductor and future music teacher, such as: the traits of the conductor's personality (their temperament, education, experience, ideals, character), their habit of individual practice (the hereditary inheritance and experience – which also encompasses creativity) and, of course, the interaction of the conductor's inner self with the environment, namely with the members of the choir. The education and formation of the student – conductor will depend on both factors, internal and external and it will be accomplished gradually, in a spiral manner.*

Key words: *choir conductor, music teacher*

Choral conducting is a basic component in the formation of music teachers and choral conductors, it is a discipline that combines the students' *theoretical* musical education and cultural literacy with their *artistic practice*. The conducting training courses aim at shaping the artistic personality of the students, by developing their own abilities for the knowledge, understanding and interpretation of music, thus setting the bases for the complex experience required by the artistic and teaching activities. By putting to use the knowledge gained in other subject matters, the conducting training course is a discipline of synthesis, with a specific topic and with its own methodology, providing information and developing skills related to: the technique of studying and learning a choral score, from a conducting viewpoint; the technique of conducting means of expression; the principles of organization and education of the choral ensemble; the conductor's technique of working with the choir, for the artistic rendering of musical works, in rehearsals and concerts.

There are several key factors that contribute to the development and education of a student as a conductor and future music teacher, such as the traits of the conductor's personality (their temperament, education, experience, ideals, character), their habit of individual practice (the hereditary inheritance and experience – which also encompasses creativity) and, of course, the interaction of the conductor's inner self with the environment, namely with the members of the choir. The education and formation of the student – conductor will depend on both factors, internal and external and it will be accomplished gradually, in a spiral manner.

In order to be able to organize and lead a choral ensemble, the student-conductor must possess a multitude of qualities (a multilateral education). These qualities develop through an evolving process during the faculty, at the conducting and choral ensemble classes. Only by continuously cultivating his/her own qualities and skills can a conductor carry out the complex role that must be played in front of a choir. The conductor should possess the following abilities: vocation, talent, musicality (musical hearing, sense of rhythm, musical memory, artistic imagination, sensitivity, musical intelligence), but also psychic traits that progress along with the conducting experience. A conductor's prestige is ensured through abilities, knowledge and behavior.

In their activity, conductors play, in fact, the role of a pedagogue, organizer, manager and aesthetic educator. The role of the conductor is to create the choral instrument and to take it to the highest level, while using the arsenal of means of expression acquired through technique. Nowadays, the conductor has become an artist and the conductor who also teaches music is a character-molding artist. In the process of leading a choral ensemble, the conductor is meant to achieve the unity of interpretation (technique and expression), but also the unity in perfecting the general level of the ensemble. The conductor of a children's choir is, first of all, a teacher (pedagogue), thanks to the instructive-educational activity he/she runs with the members of the ensemble.

The personality of the conductor encompasses 2 aspects: the hereditary inheritance and the experience. The development of a student who is to become

a conductor and music teacher will be made in accordance with both the objective requirements of society, and with the individual needs. The education process will be made willfully, according to a pre-established goal, with a well-defined intent and finality. The education is bilateral: it can act both from the outside (through the hearing perception of an already formed sound, thus creating the memory, the conditioning through routine), as well as from within (in the form of self-training, through mental self-creation, nervous sensitization to personal vibration).

Learning how to learn and wanting to continuously perfect oneself are requirements of a permanent education, by which the contemporary man learns to be one's own self, being receptive to change, able to anticipate it and adapt to it, becoming a participant in the social progress, thanks to their intellectual and moral-civic autonomy.[1] The education from the outside depends on a previously created product, which has to imitate; intuition has nothing creative in terms of the sound material: it is a process of adjustment, and, regardless of the quality of the sound originally produced, it is limited and restrictive, hindering a real and complete musical education.

A sound shall be perceived not only through hearing, but also with the entire nervous system, since it is a „vehicle" of universal energy: a mixture of energy unleashed from the psycho-physical body, in its full function of energetic transformer and generator of genuine inventiveness. The education from within, self-control, is the human ability that makes us behave naturally, regardless of the situation we are faced with. Self-control is not an innate ability; it is acquired through consistent effort, by balancing our instincts with our subconscious life.

The binomial *conductor-choir* is of outmost importance. Vital are also the methods of working with the choral ensemble, the actual directing of the choir in order to render the musical score. The pedagogical training, in itself, disciplines the personality of the conductor, improving their method and style of working with the choir. Of course, being a good teacher is something that can be learned. In the end, what makes a good teacher? A good teacher has the ability to organize and run the education and training process of the ensemble in such a way as to ensure the best results possible. A good teacher does not necessarily have to be born that way; one can become a skillful teacher as a result of consistent theoretical and practical training, of assimilating specialized information and acquiring cultural, pedagogical and psychological literacy, of developing practical competences and skills. By knowing a whole series of methods and procedures, the teacher (pedagogue) applies them in accordance with the actual situations.

As a future teacher, the student-conductor will have to be able to give the most correct explanations during rehearsals, to choose the methods that are most suited to the ensemble's power of understanding and level of general and artistic training. They must know, at every moment, what they are doing and the results they want to attain, to foresee the stages required in the process of learning a musical work. A good teacher should also be able to critically analyze one's own work and attitude. A skillful teacher should possess a profound

understanding of the psychology of the group one is working with. The training methods must be creatively fitted, according to the ensemble's age characteristics, musical abilities and skills, as well as to the way of thinking and understanding of the choir members. These elements contribute to a rapid detection of the causes of certain deficiencies. There is an analogy between conducting and teaching: common sense, the ability to act, during rehearsals, by taking into account the psychic traits of every choir member and the subjective conditions of every rehearsal, the passion for art and the attachment to the choir, optimism, the ability to transfuse love of music into the chorists, to energize and motivate them against fatigue and boredom.

In the field of artistic creation, the role of the modern conductor is increasing, through the way in which one knows how to artistically interpret a musical piece. In fact, the conductor is compelled to compile balanced and varied programs and repertoires, well-suited to the purpose and moment in which they are presented to the audience. The artistic and pedagogical achievements of a student, future teacher and conductor depend on a correct education, on their creative abilities and on a proper professional training.

References

[1] Stoica, M.(2002), *Pedagogy and psychology for didactic grade exams*, Gh. Alexandrescu Printing House. Târgoviște (page 15)

3. INFLUIENȚA MUZICII ASUPRA EDUCAȚIEI OMULUI CONTEMPORAN

THE INFLUENCE OF MUSIC UPON THE EDUCATION OF THE CONTEMPORARY MAN

Stela Guțanu⁸

Rezumat: *Realizările și utilizarea noilor tehnologii oferă educației contemporane o nouă structură a cerințelor sociale. Datorită progresului social, educația a devenit mult mai activă, ca factor de operare a progresului, pregătirea oamenilor în conformitate cu cerințele societății viitorului. Educația muzicală pregătește persoanele fizice pentru a înțelege în mod adecvat adaptarea la cultura socială contemporană și, prin acțiuni specifice, asigură formarea și dezvoltarea creativității lor culturale. Împreună cu alte forme de artă, muzica contribuie la continuitatea și stabilitatea culturală a societății. În plus, dă naștere la o interacțiune dinamică puternică între membrii unui grup, împărtășesc aceleași identități naționale, religioase, culturale sau ideologice. Muzica joacă un rol important în educația contemporană, ca parte a culturii umane, ca un mijloc puternic de exprimare emoțională și comunicarea interpersonală, ca o expresie a identității naționale, identității religioase și culturale precum și ca un mijloc de contact, comunicare și de schimb între diferite culturi, națiuni și religii, ca un mijloc de recreere divertisment și plăcere estetică.*

Cuvinte cheie: societate, progres, educație, muzică, copii

Educația este o formă de transmitere de la generație la alta a valorilor culturale, a experienței de producție și a comportamentului social. Ea nu este doar o pregătire pentru viața ci însuși viața. Realizările și valorificările noilor tehnologii atribuie educației contemporane o structură nouă a cerințelor social-umane. Datorită progresului social educația a capatat un ritm mult mai activ transformându-se într-un agent activ al progresului pregătind omul corespunzător exigențelor viitoarei societăți. Ritmul alert al societății contemporane îi cere elevului să asimileze cunoștințe cât mai selectate și mai concentrate. În vederea actualizării noilor cerințe își fac apariția noi metode de instruire, noi mijloace și tehnici didactice. Noile metodologii au ca scop sporirea potențialului intelectual și pun accent pe efortul depus de elevi spre descoperirea legilor lumii reale prin observare, investigare, experimentare și de formulare a concluziilor.

Schimbările rapide din societatea contemporană au contribuit la largirea educației de instruire școlare prin completarea ei cu educația spontană (neorganizată în cadrul mediului socio-cultural) și cea organizată dar în afara orelor de școală. Toate acestea contribuie la largirea orizontului de cunoaștere și la formarea omului contemporan. Ce rol are muzica în formarea personalității societății contemporane?

Muzica îl formează pe om ca pe o personalitate cultă. Îl modelează în sensul adaptării acestuia la condițiile și specificul existenței culturale. Educația muzicală îi pregătește pe indivizi pentru înțelegerea și adaptarea adecvată la cultura socială contemporană și asigură, prin intermediul unor acțiuni specifice, formarea și dezvoltarea potențialului de creație culturală al acestora. Muzica, ca

⁸Lecturer PhD, Greek school of Bucharest from Romania stelajupiter@yahoo.com

arta si stiinta, constituie o parte a culturii umane si face parte din viata de zi cu zi a societatii. Gilles Deleuze a spus: "Urmele lasate de cultura asupra fiintei umane sunt de nesters, omul este condamnat la cultura, iar "marcajul" sau permanent este educatia" (Antonesei, L., 1996, p.19). Muzica il influenteaza pe om punand sa vibreze cele mai subtile unde ale spiritualului sau, formand si dezvoltand potentialul de imaginatie si creativitate culturala al acestuia. Ea este o forma de exprimare si eliberare a sentimentelor umane.

Recrearea si divertismentul sunt dimensiuni ale muzicii ce influenteaza direct asupra educatiei spirituale a individului. Experienta muzicala este izvorul bucuriei si delectarii unice ce imbraca in culori monotonia de zi cu zi, contribuind la utilizarea creativa a timpului liber. Aceasta creativitate este destul de importanta in zilele noastre, cand tineretul se izoleaza din ce in ce mai mult de societate, preferand sa stea ore in sir in fata televizorului sau sa-si gaseasca refugiu in lumea virtuala a calculatorului.

Muzica are o mare putere de comunicare. Toti cei care au participat in cadrul unei formatii muzicale, unui cor sau orchestre cu siguranta au trait aceasta dimensiune comunicativa a muzicii. Iar elementele muzicii precum: melodia, ritmul si dinamica joaca un rol decisiv in forma primara de comunicare umana, mama-prunc. Faptul ca muzica joaca un rol important la incalzirea primelor seminte de comunicare ne justifica sa presupunem ca va continua sa fie importanta in comunicarea umana pe parcursul intregii vietii.

Muzica este un joc cu sunetele muzicale si ca toate celelalte jocuri poate fi doar pentru o singura persoana sau pentru un grup de persoane, poate fi un joc intelectual sau un joc cu participarea fizica. Jocul este o necesitate naturala atat a celor mici cat si a celor mari. El exerseaza mintea si corpul, creaza senzatia de placere, recreaza, delecteaza, ii face pe oameni sa se simta creativi si le dezvolta sociabilitatea. Prin intermediul jocului muzical, copilul intra in lumea muzicii fara efort. Posedand limba ei isi dezvolta imaginatia, creativitatea, simturile si sentimentele si descopera modul de exprimare adecvat personalitatii sale.

Educatia muzicala, in invatamantul prescolar, ajuta la dezvoltarea conceptului de gandire, la perceptia acusticofonetica a sunetului, la dezvoltarea activitatii cinetice, la imbunatatirea memoriei si a dragostei pentru activitatea de insusire, de studiere. Ca arta si ca forma de comunicare ea poate fi un camp fertil pentru dezvoltarea legaturii stranse intre membrii unui grup social.

Cuvintele melodiilor imbraca sunetele muzicii, dandu-le un sens mult mai profund, imbogatind comunicarea prin modele muzicale, simboluri, notiuni sensuri socio-culturale. Adeseori se fac concluzii gresite argumentandu-se ca limba este unicul sistem de exprimare prin simboluri, uitand insa faptul ca muzica este traseul de reprezentare simbolica a unui tot intreg.

In afara de contactul ei cu mintea si emotiile, muzica are o influenta directa si asupra activitatii fizice umane. Interpretarea vocala sau la instrument contribuie la dezvoltarea aparatului respirator si motor asigurand o oxigenare mai buna a sangelui. Insusirea unui instrument, a notiunilor muzicale, a istoriei si literaturii muzicale etc. contribuie la dezvoltarea intelectuala, dezvoltarea creativitatii

personalitatii, dezvoltarea gustului estetic si a calitatilor morale. Activitatea de interpretare este o forma a creativitatii ce uneste mintea, corpul si emotiile.

In ultimii ani sunt supuse unei ample cercetari modul de abordare a muzicii in procesul de educatie si influenta ei asupra imbunatatirii performantelor elevilor si a comportamentului lor. Este cu siguranta interesant sa urmarim rezultatele cercetarii efectuate de psihologi, care investigheaza daca muzica are capacitatea de a imbunatati activitatea unor functii complexe ale creierului si cercetarilor facute de pedagogi, care investighiază performantele obtinute de catre elevi in urma audietei muzicale. Un grup de cercetatori, de la Universitatea din California, au prezentat in 1994 la congresul Societatii Americane Psihologice (American Psychological Association) concluzia luata in urma unor experimente, facute asupra adultilor si copiilor de varsta prescolara. Concluzia a fost urmatoarea: creierul uman functioneaza mai bine atunci cand are legatura cu muzica atat in calitate de interpret cat si de ascultator. Muzica fortifica centrele de activitate a creierului.

Francisc Rauscer, unul dintre autorii studiului, sustine ipoteza existentei unei stranse relatii a muzicii cu sesizarea spatiului. Rauscer impreuna cu ceilalti colegi ai sai au facut un experiment cu elevi de la colegiu, care dupa ce au audiat timp de 10 minute o parte din Sonata pentru doua pianuri in re major de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), au fost supusi unui test de inteligenta, legat de trierea obiectelor in spatiu. Rezultatele au fost mai bune decat a grupului de elevi care nu au facut auditia anticipata experimentului. Un experiment asemanator s-a facut cu 84 de studenti, care au fost impartiti in 2 grupuri. Unul dintre grupuri a audiat aceeasi lucrare de Mozart inaintea inceperii experimentului. Grupul care a audiat muzica lui Mozart inainte de a rezolva saradele a dat rezultate mult mai bune decat celalalt grup care nu audia nimic.

Cercetatorii considera ca audierea muzicii lui Mozart trezeste circuitele nervoase pe care creierul le utilizeaza pentru perceptia spatiului si a asimilarii mult mai eficiente a cunostintelor in domeniul matematicii, geometriei, arhitecturii, desenului liniar si a jocului de sah. Experimentele descrise mai sus au mai demonstrat si faptul ca impactul muzicii lui Mozart asupra creierului dureaza maximum 15 minute, dupa care diferenta de performanta dintre cele 2 grupuri se echilibreaza.

Pentru a vedea daca muzica ar putea avea o influenta permanenta asupra creierului cercetatorii de la Universitatea din California au facut un alt experiment cu copii de varsta prescolara. S-au ales 33 de copii dintre care 22 au facut sistematic ore de muzica timp de 8 luni. Rezultatele in urma cercetarilor au demonstrat capacitatile sporite ale creierului copiilor ce s-au ocupat sistematic de muzica. In urma acestor cercetari profesorul Alistar Smith a introdus in scolile din Anglia un proiect-experiment, conform caruia orele de matematica se efectuau pe fundalul muzicii lui Mozart, Beethoven, Chopin, Brahms s.a. Rezultatele au fost urmatoarele: elevii clasei a sasea care timp de 3 luni au facut orele de matematica pe fundalul muzicii lui Mozart au crescut mult din punct de vedere intelectual si al comportamentului comparativ cu elevii claselor care nu audiau deloc muzica. Datorita acestui proiect s-a descoperit ca muzica lui

Chopin si Brahms, audiată in timpul orelor, îi ajuta pe elevi să se concentreze mai bine, iar muzica lui Beethoven le induce o stare de liniște.

Paul Sydney, profesorul de muzică al școlii unde s-au efectuat aceste experimente, argumentează că, deși încă e devreme pentru o concluzie finală de adaptare pe o perioadă nelimitată a unui astfel de proiect, totuși copii se pare că răspund la apelul muzicii, sunt mult mai liniștiți, calmi și răbdători. Don Campbell, autorul a 9 cărți, a scris de sub tipar în 1997 cartea "The Mozart Effect", care a fost acceptată pe scară largă și astăzi e utilizată în 19 țări. În cartea sa Campbell prezintă dovezi referitoare la anumite sunete și ritmuri care afectează, din punct de vedere mental și spiritual, ființa umană. De asemenea expune opiniile domniei sale cu privire la modul în care muzica ajută la îmbunătățirea memoriei, la creșterea rezistenței, a răbdării și facilitează procesul de însușire.

Un sir de sondaje făcute de către cercetătorii muzicologi au confirmat impactul pozitiv al educației muzicale sistematice în dezvoltarea abilităților cognitive, în cultivarea gândirii critice, în socializare și în adaptarea emoțională, atât în contextul general cât și cel particular al educației. Cercetătorii consideră că muzica este un instrument valoros pentru dezvoltarea intelectuală a copiilor de vârstă prescolară. Ea contribuie la îmbunătățirea performanțelor și a vitezei de asimilare a cunoștințelor. Muzica are o acțiune directă asupra creierului, influențând asupra comportamentului copilului poate contribui la procesul de educație și la realizarea obiectivelor ei.

Secolul XXI caută noi oportunități pentru educația ce ar îndeplini cerințele epocii contemporane. Profesorul contemporan este chemat să pregătească noua generație pentru o lume unde totul se modifică în ritmuri alerte, să le dezvolte flexibilitatea, rezistența, creativitatea și cooperarea la aceste schimbări precum și acceptarea diversității. Muzica și arta în general sunt forta majoră în acest sens. Profesorul de muzică, înfrunzind două suflete cel de pedagog și cel de artist, utilizând puterea artei, îi învață pe elevi să-și găsească refugiul și liniștea în muzică, le educa gândirea creativă și libertatea exprimării, îi învață să simtă frumosul și esteticul, promovând spiritul de cooperare și interacțiune socială într-o eră de concurență alertă și stres.

Muzica împreună cu celelalte forme de artă contribuie la continuitatea și stabilitatea culturală a societății. În plus ea dă naștere unei dinamice viguroase între membrii unui grup cu identități naționale, religioase, culturale sau ideologice comune. Ca parte a culturii umane, ca un puternic mijloc de exprimare emoțională și comunicare interpersonală, ca expresie a identității naționale, religioase și culturale și în același timp ca mijloc de contact, comunicare și schimb între diferite culturi, națiuni și religii, ca mijloc de recreare, divertisment, delectare estetică, muzica ocupă un loc important în educația contemporană.

Referințe bibliografice

- 1.Niedermaier, A. (1999), *Educatia muzicala moderna*, (in English: “*Modern music education*”), Sibiu, Hora Printing House.
- 2.Dumitru, I., AL.(2000), *Dezvoltarea gandirii critice si invatarea eficienta*, (in English: “*Developing the critical thinking and efficient learning*”), Timisoara, “Editura de Vest” Printing House.
- 3.Neamșu, O. (1976), *Cultura ca actiune sociala*, (in English: “*Culture as a social action*”), Bucharest, Academiei Printing House.
- 4.Văideanu, G. (1988), *Educatia la frontiera dintre milenii*, (in English: “*Education at the border between the millenniums*”), Bucharest, Politica Printing House
- 5.Stokes, P. Mozart makes anths easier, (www.education.telegraph.co.uk,10/02)
- 6.Suzuki Music Academy, Music research resources, *The Mozart Effect*,(www.parenting-baby.com/Parenting-baby-Music-Research/index1.html)
- 7.Knox, R.A. *Music power anhances brain function* (Boston Globe, 10/94)
- 8.Campbell, D. *The Mozart Effect* (www.Mozarteffect.com)

Abstract: *The achievements and use of the new technologies provide contemporary education with a new structure of the social requirements. Owing to the social progress, education has become much more active, an operating factor of progress, preparing people according to the requirements of the future society. Music education prepares the individuals to understand and adequately adapt to the contemporary social culture and, through specific actions, it ensures the formation and development of their cultural creativity. Along with the other forms of art, music contributes to the society’s cultural continuity and stability. In addition, it gives birth to a vigorous dynamic interaction between the members of a group sharing the same national, religious, cultural or ideological identities. Music plays an important part in contemporary education, as part of the human culture, as a powerful means of emotional expression and interpersonal communication, as an expression of national, religious and cultural identity, as well as a means of contact, communication and exchange between different cultures, nations and religions, as a means of recreation, entertainment and aesthetic enjoyment.*

Key words: *society, progress, education, music, children*

Education is a means of passing on the cultural values, production experience and social conduct to future generations. It is not merely a preparation for the upcoming life, but life itself. The achievements and use of new technologies provide contemporary education with a new structure of social and human requirements. Thanks to the social progress, education has gained a far more active pace, turning into an active factor of progress and preparing the man in accordance with the requirements of the future society. The alert pace of today’s society requires that the pupil assimilate knowledge that is as selective and concentrated as possible. Given the necessity to update to the new requirements, new teaching tools, methods and techniques are emerging. The new methodologies aim at increasing the intellectual potential and they put emphasis on the pupils’ effort in discovering the laws of the real world through observation, investigation, experimentation and the drawing of conclusions.

The rapid changes occurring in today's society have contributed to a broadening of school education, by completing it with *spontaneous education* (which is not organized within the social-cultural environment) and with the *organized education during off-school hours*. All these help broaden the scope of knowledge and contribute to the formation of the contemporary man.

What role does music play in shaping the personality of today's society?

Music helps people become cultivated personalities. It shapes people in the sense of helping them adjust to the conditions and specificity of the cultural existence. Music education helps people to understand and adequately adjust to the contemporary social culture and, through specific actions, it ensures the formation and development of their cultural creativity. As an art and science, music is part of the human culture, as well as a part of the society's everyday life. As Gilles Deleuze used to say: "The traces culture leaves imprinted on the human spirit cannot be erased; man is 'doomed' to culture and its permanent 'mark' is education" (Antonesei, L., 1996, p.19). Music influences people by making the most subtle waves of their spirit vibrate, shaping and developing their artistic imagination and creativity. It is a form of expressing and releasing the human emotions.

Recreation and entertainment are dimensions of music that directly influence the spiritual education of the individual. The musical experience is a source of unique joy and delight, able to color up the monotony of everyday life, also helping us to use our spare time creatively. This creativity is quite important nowadays, when young people have a growing tendency to isolate themselves from society, preferring to spend endless hours in front of the TV set or find refuge in the virtual world of the computer.

Music has a great power of communication. All those who have been part of a musical ensemble, a choir or an orchestra have definitely experienced this communicative dimension of music. Furthermore, the constitutive elements of music such as melody, rhythm and dynamics play a decisive role in the primary form of human communication, that between a mother and her baby. The fact that music plays an important part in the emergence of the first signs of communication gives us reason to assume that it is going to continue to be important in human communication, all through our lives.

Music represents playing with musical sounds and, as any other game, it can be for a single person or for a group; it can also be an intellectual or a physical game. Playing is a natural necessity of both children and adults. It exercises the mind and body, it creates a feeling of pleasure; it entertains and relaxes people, making them feel creative and developing their sociability. Through the musical game, the child enters the world of music without effort. By learning the language, they develop their imagination, creativity, their senses and feelings and discover their own way of expression, in accordance with their personality.

In preschool education, music helps the children develop their thinking, their acoustic-phonetic perception of sound, their kinetic activity, as well as improve their memory and love for study. As an art and form of communication,

it can be a fertile land for developing a strong connection between the members of a social group.

The melodies' words clothe the sounds of music, giving them a much deeper meaning, enriching communication through musical models, symbols, notions and socio-cultural meanings. Often, some people draw the wrong conclusions in saying that language is the sole system of expression through symbols, forgetting the fact that music is the route through which we can symbolically represent a whole.

Aside from its connection with our mind and emotions, music has a direct influence over the human physical activity. The vocal and instrumental performances contribute to the development of the motor and breathing apparatus, ensuring a better oxygenation of the blood. Playing an instrument, learning the musical concepts, music history and literature, etc., all these contribute to the overall development of the human intellect, creativity, aesthetic taste and moral qualities. Performing in music is a form of creativity that unites the mind, the body and the emotions.

Over the last few years, an in-depth research has been made on how to approach music in the process of education and its influence upon improving the pupils' performance and behavior in school. It is undoubtedly interesting to analyze the results of the psychologists' research, who have been investigating on whether music has the capacity to improve the activity of some complex brain functions and those of the pedagogues' research, who are more interested in the performances gained by pupils, after a musical audition. At the 1994 Congress of the American Psychological Society, a group of researchers from the University of California presented their conclusion, after several experiments on adults and preschool children. Their conclusion was that the human brain works better when it is somehow connected to music – whether its owner is the interpreter or the listener of that music. Music fortifies the brain's activity centers.

According to Francesc Rauscer, one of the authors of the study, there is a close connection between music and the delineation of space. Rauscer and his colleagues made an experiment with college students, who, after listening, for 10 minutes, to a part of the *Sonata for two pianos in D major* by Wolfgang Amadeus Mozart, were submitted to an IQ test related to classifying objects in a given space. The results were better than in the group of students who hadn't listened to that Mozart piece. A similar experiment was conducted on 84 students, who were divided into 2 groups. One of the groups listened to the same Mozart piece before starting the experiment. The group who had listened to Mozart before solving the tests produced much better results than the other group, which had not listened to it. Researchers believe that listening to Mozart's music awakens the nervous circuits that the brain uses for the perception of space and for a much more effective learning of mathematics, geometry, architecture, linear drawing and chess.

The experiments described above have also proven that the impact of Mozart's music upon the human brain lasts for maximum 15 minutes, after

which time the difference of performance between the two groups disappears. In order to see whether music could have a permanent influence upon the human brain, the researchers from the University of California conducted another experiment with preschool children. Out of the thirty-three children that were selected, twenty-two took music lessons systematically, for 8 months. The results of the research showed enhanced abilities in the brain functions of the children who had studied music. As a result of this research, professor Allistar Smith introduced an experiment project in the UK schools, according to which math classes were being conducted while listening to Mozart, Beethoven, Chopin, Brahms, etc., in the background. The results were as follows: the 6th grade pupils who had studied math for 3 months while listening to Mozart made considerable progress in terms of intellect and behavior, as compared to the non-listening pupils. Thanks to this project, there was discovered that the music of Chopin and Brahms, if listened to during class hours, helps the pupils to concentrate better. Also, Beethoven's music induces them a state of calm.

Paul Sydney, the music teacher from the school where these experiments were conducted, states that, although it is still early to draw a final conclusion on whether to make such a project permanent, the children seem to respond to music – they are much calmer and patient. In 1997, Don Campbell, the author of nine books, released the book *“The Mozart Effect”*, which has largely been accepted ever since and it is now being used in 19 countries. In his book, Campbell presents evidence regarding certain sounds and rhythms that affect the human being, both mentally and spiritually. Moreover, he reveals his opinions regarding the way in which music helps improve memory, enhance resistance and patience and facilitates the learning process.

A series of polls made by musicologists have confirmed the positive impact that systematic music education has in the development of cognitive abilities, in cultivating critical thinking, in socialization and emotional adjustment, both in general and in the particular case of education. According to the researchers, music is a valuable instrument in the intellectual development of preschool children. It contributes to an improvement in performance and in the speed of acquiring knowledge. Music has a direct effect upon the brain, influencing the child's behavior and it can help the education process and the achievement of its goals.

The 21st century is looking for new opportunities for education, as the latter needs to meet the requirements of our times. The teachers of today are expected to prepare a new generation for a world in which everything changes at a fast pace; they must develop the youngsters' flexibility, resistance, creativity and cooperation, in this overall changing environment, as well as their ability to accept diversity. In this regard, music and art, in general, are the major force. By using the power of art, the music teacher, who embodies two souls – that of an educator and that of an artist, can teach the pupils to find refuge and peace in music. He/she can train their creative thinking and freedom of expression, as well as teach them to feel the beauty and aesthetics in everything, by promoting cooperation and social interaction, in an era of alert competition and stress.

Music, together with the other forms of art, contributes to the society's cultural continuity and stability. Moreover, it generates some vigorous dynamics between the members of a group with common national, religious, cultural or ideological identities.

As part of the human culture, as a powerful means of emotional expression and interpersonal communication, as an expression of national, religious and cultural identity, or as a means of contact, communication and exchange between different cultures, nations and religions and as a means of recreation, entertainment and aesthetic enjoyment - music plays an important role in today's education.

References

- 1.Niedermaier, A. (1999), *Educatia muzicala moderna*, (in English: “*Modern music education*”), Sibiu, Hora Printing House.
- 2.Dumitru, I., AL.(2000), *Dezvoltarea gandirii critice si invatarea eficienta*, (in English: “*Developing the critical thinking and efficient learning*”), Timisoara, “Editura de Vest” Printing House.
- 3.Neamșu, O. (1976), *Cultura ca actiune sociala*, (in English: “*Culture as a social action*”), Bucharest, Academiei Printing House.
- 4.Văideanu, G. (1988), *Educatia la frontiera dintre milenii*, (in English: “*Education at the border between the millenniums*”), Bucharest, Politica Printing House
- 5.Stokes, P. Mozart makes anths easier, (www.education.telegraph.co.uk,10/02)
- 6.Suzuki Music Academy, Music research resources, *The Mozart Effect*,(www.parenting-baby.com/Parenting-baby-Music-Research/index1.html)
- 7.Knox, R.A. *Music power anhances brain function* (Boston Globe, 10/94)
- 8.Campbell, D. *The Mozart Effect* (www.Mozarteffect.com)

4. INTEGRALITATEA LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ PRIN REPERTORIUL MUZICII CLASICE

THE INTEGRITY OF LESSONS OF MUSIC EDUCATION THROUGH THE REPERTOIRE OF CLASSICAL MUSICAL

Marina Caliga⁹

Rezumat: *Muzica este o sursă colosală de idei. Fără educație muzicală nu este posibilă o dezvoltare mentală integră. Aflându-se în sferele muzicii clasice, învățându-se să perceapă limbajul muzical expresiv, elevii simt necesitatea de a se integra în diferite activități muzical-didactice. Acest articol descrie rolul și însemnătatea muzicii clasice ca o componentă integratoare al educației muzicale. Semnificația teoretică a repertoriului propus, ținând cont de caracteristicile psiho-fiziologice ale elevilor, va contribui din perspectiva curriculară la finalitățile educației muzicale, constituind o parte componentă a culturii spirituale. Comunicând cu arta muzicii, elevul se va înțelege mai bine pe sine și pe cei din jur, va putea sa-și găsească locul său în lumea schimbătoare.*

Cuvintele cheie: muzică clasică, educație muzicală, repertoriul muzical, perceperea muzicală

Fiind un fenomen social omniprezent, muzica are deosebite valențe formative: învățarea, dar și practicarea ei constituie o “terapie” veritabilă pentru intelectul copilului. Or, muzica poate fi considerată atât știință, cât și artă. E știință, întrucât reprezintă „ordine, măsură, proporție, echilibru, simetrie și armonie” (Pitagora), fiind considerată chiar „matematica sunetelor” (Octav Onicescu). Astfel, muzica, prin această ipostază dublă, contribuie la formarea și dezvoltarea unei multitudini de procese psiho-intelectuale, deprinderi și priceperi, precum atenția distributivă, gândirea logică, spiritul de ordine și disciplină, responsabilitatea, memoria, creativitatea, afectivitatea, voința, imaginația, punctualitatea etc. Iată de ce disciplina muzicală trebuie să fie una obligatorie în școală. Nu e vorba ca elevii să se consacre, ulterior, specialității și nici chiar pentru cultura generală a lor. Argumentul este unul de suprafață: unul din obiectivele principale ale disciplinei educația muzicală ar fi dezvoltarea capacităților intelectuale într-o atmosferă agreabilă.

O serie de investigații în domeniu demonstrează existența unei legături indispensabile între educația muzicală și formarea capacităților intelectuale ale copiilor, relevându-se eventualitatea unui transfer la nivel înalt între capacitățile cognitive. Mesajul muzical se caracterizează printr-un important rol formativ pentru intelect: procesul de a cînta (exercițiu realizat nu neapărat cu scop didactic) contribuie la dezvoltarea operațiilor gândirii: analiza, sinteza, comparația, asocierea, disocierea, abstractizarea, generalizarea și concretizarea. Or, școala are ca obiectiv formarea la elevi a unor performanțe ale gândirii, exprimate prin suplețe, creativitate și originalitate. Muzica educă și dezvoltă o multitudine de procese psihice: gândirea, memoria, atenția, afectivitatea, voința etc. Factorii de decizie din domeniul învățămîntului trebuie să ia în calcul

⁹Lecturer, Doctoral Candidate, „Alec Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, caligamarina@inbox.ru

această posibilitate de dezvoltare a capacităților intelectuale într-un mod agreabil prin intermediul muzicii.

Trebuie de menționat faptul că muzica impresionează de timpuriu pe copii, producându-le emoții plăcute și puternice. Conform studiilor recente, audiția, ca activitate specifică, și percepția muzicală se activează încă în perioada prenatală. Cu timpul, aceasta capătă tot mai mult valențe estetice, mediind legătura copilului cu lumea înconjurătoare. Structurile sonore și ritmice, ce sînt intuite în prima perioadă a vieții, sînt continuate ulterior în cadrul procesului instructiv-educativ.

Îmbinînd armonios mijloacele de realizare a educației muzicale (relevăm, în acest context, audiția muzicală, cîntecul, jocul muzical) și utilizarea mijloacelor audio-vizuale, implicăm consolidarea cunoștințelor muzicale, dezvoltarea aptitudinilor speciale, care, eventual, s-ar putea transforma în talent. În această ordine de idei, cu cît copilul va fi mai atras de muzică, cu atît mai mult el va deveni beneficiarul emoțiilor artistice. Muzica va fi pentru el „un izvor curat de munte care, pe unde trece, face să rodeasca pămîntul și, cu timpul, modelează chiar și piatra” (Lupu Jean).

Fiind parte a educației estetice și urmărind cultivarea capacităților de a aprecia frumosul din artă, natură, mediu, viața socială, muzica reprezintă limbajul în care se reflectă calitățile sufletești ale omului. Aceasta contribuie la crearea frumosului prin intermediul formelor de manifestare specifice vîrstei, precum și la formarea și desăvîrșirea personalității copiilor. Iată de ce educația muzicală a fost și rămîne una din preocupările esențiale ale școlii din toate timpurile și reprezintă o activitate pedagogică destul de veche.

„Una din așteptările față de disciplina educație muzicală este un viitor mai luminos al copiilor noștri, ținînd cont de prezența intrinsecă a luminii în muzica însăși. Aceasta trebuie descoperită prin intermediul artei pedagogice și să rezoneze în inimile elevilor” [6]. Or, există o legătură indisolubilă între muzică și inteligența emoțională a omului: conform ultimelor investigații în domeniu, muzica sporește capacitatea umană de a identifica emoțiile, de a sensibiliza comprehensiunea contextelor sociale și receptivitatea la indiciile emoționale. Mai mult decît atît, audierea muzicii implică o mai mare flexibilitate în relațiile dintre oameni. La modul real, contribuie la devenirea noastră, dar într-o “versiune îmbunătățită”. Așadar, educația muzicală reprezintă un rol important în cadrul procesului instructiv-educativ, începînd cu vîrstele cele mai fragede, aducînd o contribuție semnificativă la educația estetică a copiilor, precum și la educația lor morală, intelectuală și fizică.

Ne-am putea oare imagina o lume lipsită în totalitate de sunete naturale: de muzica vîntului, de ritmul răpăitului de ploaie, de murmurul rîurilor, de sunetul valurilor mării sau de torentul cascadelor, trilurile păsărilor, zumzetul albinelor, țîrîitul greierilor etc.? Toate acestea reprezintă sunete de o frumusețe intrinsecă. Încă din secolele al XVII-lea – al XVII –lea, muzica este văzută drept o reflectare a naturii și a omului. Teoreticianul german J. Mattheson menționa, în acest sens: „Arta sunetelor are drept izvor de inspirație natura” [5, p. 397]. Muzica imită fenomenele acustice ale naturii. Acceptînd această idee,

putem recrea calea de evoluție a artei muzicale: de la imitarea fenomenelor naturii vii și a celei neînsuflețite pînă la redarea sentimentelor și emoțiilor umane etc. Anume aceasta este ordinea în care este concepută lumea muzicii de către elevi: or, omul repetă, în mic, evoluția umanității.

Trebuie de menționat și faptul că educația muzicală are o influență considerabilă și asupra dezvoltării fizice a elevilor. Jocurile muzicale, cîntecele, interpretate de către elevi contribuie la evoluția aparatului respirator, a celui vocal și, concomitent, asigură o oxigenare eficientă a sîngelui. Iar mișcările executate ritmic devin mai puțin obositoare.

Studiile arată că, la etapa inițială de educare a copilului, este extrem de importantă familiarizarea lui cu principalele valori spirituale prin intermediul artei și cunoașterii lumii. Tendința spre bunătate, adevăr, lumină, iubire spirituală, dreptate, frumos - toate acestea sînt "nume ale lui Dumnezeu"! – esențiale pentru fiecare persoană încă din copilărie. Muzica clasică catalizează adoptarea valorilor primordiale de către personalitate.

E acceptat deja în lumea științei că muzica clasică este unul dintre cele mai bune genuri muzicale ce contribuie atît la relaxarea copilului, dar și la accelerarea proceselor de învățare: or, dezvoltarea creierului se realizează, în proporție de 90 la sută, în primii cinci ani de viață. De aici și valoarea primordială a perioadei date în ce privește perspectivele de evoluție a personalității. În același timp, constatăm cu stupefacție că muzica clasică este prezentă în proporții minime în curriculele școlare. Programele ignoră bogatul tezaur al patrimoniului muzical capodoperele clasice mondiale. Considerăm că e nevoie de a reveni la problema curriculumul-ui disciplinar, în vederea selectării mai riguroase a repertoriului, care să fie accesibil pentru percepția copiilor de vîrstă școlară timpurie, ținîndu-se cont de „particularitățile de vîrstă ale copilului” (Vygotsky) și integrarea sistemică în cîmpul intonațional al copilului.

Percepția muzicii clasice îmbogățește experiența auditivă: contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității, capacitatea de a percepe muzica clasică organizează procesul de gîndire integrativă” [3]. Cheia pentru dezvoltarea muzicală este motivată - dragostea față de muzică și înțelegerea posibilităților ei: e o cale firească și filogenetic justificată – e calea de evoluție a societății. Gradul de actualitate a problemei în cauză sporește cu fiecare an, iar muzicienii, muzicologii, psihologii, educatorii sînt în căutarea unor soluții optime privind educația și cultura muzicală, făcînd apel tot mai des la muzica clasică. Astfel, familiarizarea copilului cu capodoperele culturii muzicale mondiale și naționale reprezintă o verigă/axă importantă în cadrul sistemului de integrare (ținînd cont de haosul fonic al lumii tehnologiilor moderne).

Formarea culturii muzicale a elevilor este determinată de activitatea de audiere. Ascultarea muzicii este o astfel de activitate muzicală, ce activează capacitățile muzicale ale elevilor. Conform teoriei educației muzicale, sarcina primordială a audiției o reprezintă formarea culturii muzicale a elevilor în procesul de relaționare cu capodopere muzicale.

În momentul de față există o mulțime de metode de învățămînt, programe și tehnici. Lucrările lui D. Kirnarskaya, V. Petrushin permit să relevăm

specificul percepției muzicii din perspectiva psihologiei muzicale: lucrările lui B. Teplov, L. Vygotsky, D. Elkonin, J. Piaget sînt considerate fundamentale în descrierea caracteristicilor psihofiziologice ale percepției infantile. B. Asafiev, E. Nazaikinskii, M. Aranovski, V. Podurovsky, V. Medushevsky, M. Borfeld, Gh. Orlov și-au propus pentru cercetare intonația, particularitățile comunicative ale muzicii, gîndirea muzicală, arta muzicală ca sistem multidimensional necesar pentru a determina nivelul imaginii muzicale etc. Problema formării culturii muzicale a personalității a constituit obiectul cercetării lui A. Pilichauskas, L. Bernstnayn, B. Asafiev, D. Kabalevsky ș.a.

„Interpretarea muzicii drept o reflectare a realității prin intermediul imaginilor înseamnă a înțelege sensul vieții” Kabalevsky [4, p. 31]. L. Bernstein susține: „Muzica nu este niciodată despre ceva. Sensul ei trebuie căutat în muzica în sine, în melodii, armonii, culori și modalități de dezvoltare proprii ei” [2, p.89]. Vorbind despre dezvoltarea culturii de audiere a muzicii, admitem că fiecare aude și percepe muzica în felul lui. Profesorul muzician A. Pilichauskas a elaborat un model complex de inițiere muzicală: imaginea muzicală (mijloace de expresie muzicală); fond estetic și moral (epoca istorică în care a fost scrisă lucrarea, viziunile reflectate), imaginea artistică (emoțiile și gîndurile conștiente ale ascultătorului) [7].

Din aceste considerente, clasificăm muzica pentru copii în două categorii: piese cu caracter didactic și piese ce contribuie la dezvoltarea abilităților de percepție, avînd drept obiectiv educația estetică. Fiecare dintre categoriile date este confirmată de un număr foarte mare de capodopere nemuritoare ale muzicii clasice, ce au, evident, anumite scopuri didactice, cu anumite înclinații tehnice, întrucît activitatea de bază a copiilor, de vîrstă precoce, este cea de audiere și de percepție prin mișcare, care, conform definiției lui J. Piaget, se află într-o legătură indispensabilă cu inteligența emoțională și motorică”. Practica demonstrează că elevii din școala primară pot percepe fragmente ale operelor simfonice de proporții. „Nu atît evaluarea și analiza, ci implicarea emoțională firească în lumea muzicii reprezintă elementul integrativ pentru deplasarea în sfera din afara muzicii, a cărei traiectorie se pierde în infinit” [1, p. 223].

Analiza globală a oricărei lucrări muzicale aparținînd lui J. Bach, W. Mozart, L. Beethoven și alții determină gradul de profunzime în ceea ce privește dezvoltarea personalității. Relevăm un spectru larg de muzică pentru copii: începînd cu melodii vocale, miniaturi pentru pian, precum și opere și lucrări simfonice (balete și suite). Studiul se rezumă, de obicei, la lucrările vest-europene - de la J. Bach, A. Vivaldi și klavisiniștii francezi – pînă la Camille Saint-Saens, K. Debussy, muzica instrumentală rusească – de la M. Glinka, P. Ciaikovski, S. Prokofiev, Gh. Sviridov etc.

Interesul deosebit pentru tema copilăriei, ca lume aparte, a apărut doar în epoca romantismului. Acest subiect este o oportunitate pentru compozitori de a-și valorifica amintirile, de a retrăi emoții vii, de a reveni la viziunile despre lume ale copiilor. Acest lucru este demonstrat de opere cu caracter didactic, concepute pentru a învăța copilul să gîndească, să înțeleagă capodoperele muzicale. Semnificația „Muzică pentru copii” este una destul de ambiguă.

Așadar, în categoria „muzică pentru copii” se înscriu o serie de lucrări aparținând diferitelor popoare și epoci, diferite ca gen – începând cu miniaturi și terminând cu opere și simfonii, muzică instrumentală și vocală. Utilizarea vocii copiilor la interpretarea lucrărilor cu caracter religios sau introducerea vocilor de copii în opera din secolul al XIX-lea a fost destul de răspândită. Anume în epoca romanticilor, tema copilăriei a devenit o temă predilectă, implicând apariția multor lucrări profund filosofice, tangentînd cu lumea copiilor. Bunăoară, lucrarea aparținînd lui R. Schumann „Album pentru adolescență” este o reflectare a microcosmosului copilului, ce servește drept călăuză pentru matur în vederea revelării lumii emoționale și poetice a copilăriei.

Cerințele de bază înaintate lucrărilor muzicale pentru copii ar fi: simplitatea și claritatea, laconismul, accesibilitatea interpretativă, luînd în considerare capacitățile de percepție ale copilului. În secolul al XIX-lea apar opere pentru copii de T. Kjuj – „Snow Knight”, „Little Red Riding Hood”, „Puss in Boots”; De asemenea, și „Alba ca Zapada”, „Bradul” de B. Rebikov. Treptat, muzica destinată copiilor a devenit un domeniu specific al artei compozitorilor, cuprinzînd și coruri, opere, cantate și concerte instrumentale.

Secolul al XX-lea s-a remarcat printr-o serie de lucrări ale compozitorilor, scrise pentru a fi interpretate de către maturi, dar audiate de către copii, ținînd cont de specificul de percepție a copiilor. Astfel, relevăm „Colțul copiilor” de K. Debussy, „Microcosmos” de B. Bartok, opera „Copilul și magia” de Maurice Ravel, suita simfonică „Petea și lupul” de S. Prokofiev ș.a. Toate acestea reprezintă patrimoniul cântecelor și pieselor pentru copii, iar compozitorii în cauză pot fi categorisiți drept compozitori pentru copii datorită contribuției lor la dezvoltarea repertoriului muzical dedicat copiilor.

Patrimoniul mondial al artei muzicale conține o multitudine de piese accesibile, după caracter și conținut, ascultătorului de vîrstă precocă. Vorbind despre accesibilitatea operei, ne revferim atît la modalitatea de interpretare, cît, mai ales, la percepția muzicală. Ultima este primară, întrucît nu orice ascultător, în urma audierii, poate interpreta lucrarea dată; la fel precum și faptul că nu orice interpret reușește să atingă un grad de desăvîrșire în ceea ce privește măiestria, totul se reduce doar la impresiile de audiție. La alegerea repertoriului muzical, profesorul trebuie să integreze cîntecul cu mișcarea: exercițiile ritmice cu textul literar.

Audierea muzicii trebuie să fie urmată de găsirea mișcărilor potrivite, a cuvintelor și imaginilor – totul realizat de copii înșiși, axîndu-se pe sentimente intuitive, dezvoltînd capacitatea de percepție. Astăzi deja nu se pune la îndoială puterea muzicii de a modela personalitatea, de a-i sensibiliza sufletul. Muzica clasică îl cultivă pe om spiritual, relevînd principalele probleme ale existenței (viața, moartea, binele, răul, iubirea, ura), sprijină dezvoltarea unei viziuni proprii despre lume.

Un rol important în educația muzicală le revine și lucrărilor bazate imagini din natură, precum și cele din folclorul matern. Bunăoară, sunetul de flaut, secundat de imitații ale trîlurilor păsărilor prin melisme, ritm și accent sînt caracteristice reprezentării naturii: Cf. A. Lasso „Ecou”, G. Handel „Muzica

apelor", A. Vivaldi „Four Seasons", J.F. Rameau „Găina", niște simfonii ale lui Haydn „Dimineața", „Amiaza", „Seara", L. Beethoven „Pastloralnaya", A. Vivaldi „Four Seasons", „Toamna" F -dur (tril de păsări), E. Grieg „Păsăruică" (op. 43, numărul 4) , A. Alyabyev „Privighetoarea", N. Rimski-Korsakov „O scenă de primăvară cu pasari" din opera „Alba ca zapada", P. Ceaikovski „Pasărea albastră" din „Frumoasa Adormita", S. Prokofiev în care leitmotivul „pasăre" din suita simfonică „Petrică și lupul" ș.a. Suportul semnificației în textele explicate mai sus este formula intonațională. Fiecare dintre aceste lucrări muzicale este percepută în mod pozitiv de către copii, întrucât se caracterizează prin prezența în ele a stereotipurilor intonaționale, ce contribuie la integrarea emoțională a individului prin intonații muzicale. „Această acumulare a elementelor de limbaj muzical implică extinderea câmpului intonațional în formarea personalității".

Concluzii

În articolul de față ne-am propus să analizăm rolul și importanța muzicii clasice, ca o componentă integratoare principală în educația muzicală și formarea elevilor, ce promovează fundamentele percepției muzicale. Tentativa de a fundamenta teoretic importanța repertoriului muzical, ce contribuie semnificativ la percepția muzicii în baza analizei tematice și intonaționale, ținându-se cont de particularitățile psihofiziologice ale elevilor, implică formarea bazei culturii muzicale a elevilor; sporirea interesului față de muzică, dezvoltarea auzului muzical, a memoriei muzicale, a gândirii imaginative și asociative, precum și a abilităților creative; însușirea operelor muzicale și a cunoștințelor teoretice despre ele; capacitatea de a aplica practic cunoștințele din domeniul muzicii, formarea gustului muzical, a sentimentelor morale și estetice, a atitudinii adecvate față de artă.

Referințe bibliografice

1. Арановский М. Музыкальный текст: структура и свойства. Москва. Композитор. 1998
2. Бернстайн Л. Концерты для молодежи / Пер.с англ. Е.Ф. Бронфин Ленинград. 1991. 67 с
3. Кирнарская Д. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности. – Москва: Таланты – XXI века. 2004.с.391-392
4. Кабалевский Д. Б. Как рассказать детям о музыке? Москва: Просвещение, 1989. 191
5. Mattheson J. Rhetoric and music" from *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. Stanley Sadie. 20 vol. London, Macmillan Publishers Ltd., 1980
6. Медушевский В.В. Духовно-нравственный анализ музыки. – disponibil: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>
7. Пиличаускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя. Москва. 1992. 234 с

Abstract: *Music is a great source of ideas. An integral mental development is hardly possible without musical education. Being in the areas of classical music, learning to perceive the expressive musical language, pupils feel the need to integrate in music-teaching activities. This article describes the role and importance of classical music as an integrative component of music education. The theoretical significance of the proposed repertoire, considering the pupils' psycho-physiological characteristics, will contribute to reaching the aims of music education, which represents a part of spiritual culture. Through the art of music, the pupil will understand himself and the others better; he will be able to find his place in the changing world. The purpose of this article is to determine the thematic intonation basis of musical repertoire, integrate activities that contribute to activating musical perception.*

Key words: *classical music, music education, musical repertoire, musical perception*

Music is a powerful source of thought, without musical education it is not possible to achieve a full mental development. Being in a musical environment, learning to feel and to comprehend the expressiveness of the musical language, students feel the need of it. Through communication with music the child will understand himself/herself and others better; he/she will find his/her place in the changing world. At an early stage, acquaintance with the world of sounds occurs through perception. As recent studies show, listening as an activity and perception develop even in the perinatal (prenatal) period. In early childhood, by perceiving music children develop emotional responsiveness, establishing connection with the outside world. As they get older, new types of musical activities become available, including performance and creativity.

The role and importance of music in a civilized society is great, as music is a special means of communication in society, which unites diverse people by passing thoughts, feelings and ideas. Its effect on the public consciousness is obvious; its role and function are both diverse and contrasting. "From music education (...) we expect brightening the future of our children, believing that light is present in the music itself, revealing it in the hearts of pupils through the art of teaching" [6].

Back in the XVII-XVIII centuries music was interpreted as a reflection of nature and man, the German theorist J. Mattheson arguing: "The art of sounds draws from a bottomless well of nature" [5, p. 397]. Music imitates the acoustic phenomena of both inanimate and animate nature: the smooth movement of the stream, the noise of the waves and waterfalls, the thunder and wind, the chirping of birds, the voices and shouts of different animals, expressing emotions and affects.

Based on these interpretations of musical art one can determine the path of intonation accumulation of musical language: from imitating the animate and inanimate nature to the awareness and development of human feelings, emotions and spiritual needs, etc. It is in this order that pupils get to comprehend the world of music in school, because an individual develops just like the mankind developed.

It is important to emphasize that perception is an integrative characteristic of the child's personality in early childhood. It is connected with movement and imagination. Scientific studies have shown that the process of perception of

music is also closely linked to the process of thinking, to its main layers: the conscious and the unconscious. The early age period is characterized by the manifestation of the unconscious motor response while listening to music (gestures, facial expressions).

At the same time, psychologists maintain that the unconscious images, entering into resonance with music, become available to consciousness, penetrating all the stages of the thinking process. In such an integrative connection, the unconscious represents the most important component of understanding the artistic meaning of the musical work. In such a way we notice the holistic musical education of children, introducing children to music by listening to it.

Studies show that at the initial stage it is extremely important to give the main impetus in order to get to know the highest spiritual values through art and knowledge of the surrounding world. Striving for goodness, truth, light, spiritual love, justice, beauty - all these "names of God"! –exist in the person ashes essence since childhood. The serious classical music contains what is capable of integrating "names of God" in a person's life.

Is classical music present in the programs for music education? The comparative analysis of the repertoire offered to pupils for listening, showed that the material is not sufficiently based on the rich treasure of the musical heritage. There are certain criteria of how to select the repertoire which may be understood by children of early school age. Investigating this problem, we consider it a good idea to expand the repertoire which primary school pupils can understand.

In order to do it, it is necessary to examine a range of intonations, relying on "maturing functions and properties of the child" (L. S. Vygotsky), integrating the intonation sound field of the child in a systemic way. Perception of classical music enriches the listening experience, "developing a full personality; the ability to perceive classical music organizes thinking, without leaving the boundaries of integrity" [3]. The key to musical development is motivation - the love of music and understanding its possibilities: this way is natural and phylogenetically justified, humanity developed this way.

The topicality of this problem increases with age; many musicians, musicologists, psychologists, educators in search of optimal solutions to issues of musical education turn to the field of classical music. Thus, keeping the child in the intonational global and national musical culture with high spiritual - moral ideals through the perception of music is one of the integrating systems in building a strong foundation in the sonic chaos of the modern world.

In the formation of the musical culture of schoolchildren, the listening activity is of paramount importance. Listening to music is a kind of musical activity which activates the pupil's musical ability. According to the theory of music education, the main aim of listening activities is the formation of pupils' musical culture in the process of their contact with classical music.

At the moment there are plenty of educational methods, programs and technologies. D. Kirnarskaya's and V. Petrushin's work help us to understand

the specifics of perception from the perspective of musical psychology. B. Teplov's, L. Vygotsky's, D. Elkonin's and J. Piaget's works are fundamental in considering the psycho physiological characteristics of the child's perception. The works and research of B. Asafiev, E. Nazaikinskii, M. Aranovski, V. Podurovsky, V. Medushevsky, M. Borfeld, G. Orlov on intonation and on music as a means of communication, on musical thinking, on musical art as a multidimensional sign system required in determining the image- theme structure of music, etc. serve as a good foundation for the formation of personality. The problem of forming the listening activity was the focus of investigation of such scholars as A. A. Pilichauskas, L. Bernstnayn, B. V. Asafiev, D. Kabalevsky, etc. "To understand a music work and, in general, any work of art is to understand its life idea, to understand how the composer changed this idea in his creative mind, why he used namely this art form and not another one, in a word, to find out how this work appeared." D. Kabalevsky [4, p. 31]. L. Bernstein points out: "Music is never about something. The meaning of music is to be found in the music itself, in its melody, harmony, color and in the ways of its own development" [2, p.89].

¹⁰Speaking about the development of music-listening culture, we understand that everyone hears and sees music in his/her own way. The teacher and musician A. A. Pilichauskas developed a comprehensive model of music cognition: the musical image (means of musical expression), the aesthetic and moral background (the era when the work was written); the artistic image (the listener's conscious experiences and thoughts) [7].

From these considerations children's music may be divided into two categories: didactic works and works for developing the perception skill aiming at aesthetic education. Each of the categories is confirmed by a huge number of immortal masterpieces of classical music, clearly focused on particular didactic purposes, with certain technical inclinations. Since early childhood the leading activity is listening and perception through movement, which is connected, according to J. Piaget, with the development of "sensor motor intelligence». Practice shows that primary school pupils may perceive fragments of large-scale symphonic works. "Not judgment and analytical work, but the natural inclusion of the world of emotions into the world of music becomes an integrating point for its motion in the extra music sphere, whose trajectory is lost in infinity" [1, p. 223]. The global analysis of any work of Bach, Mozart, Beethoven and others speaks about these people's deep personality. The world of children's music ranges from vocal songs and piano miniatures to operas and symphonic works (ballets and suites). The interest for the theme of childhood as a special identity world arose only in Romanticism. This topic is an opportunity for composers to turn to memories, relive vivid emotions, and dive into the purity and light of children's way of world understanding and of their vision. This is evidenced by the works with didactic orientation, designed to teach the child how to think, to understand, and to feel through musical masterpieces.

The meaning of "children's music" is broad. For example, "music for children" includes a lot of works written in different periods of time by different people using different genres - from miniatures to operas and symphonies, instrumental and vocal music. Using children's voices in the performance of religious works or introducing children's voices in opera was fairly widespread in the XIX century. It was in the era of Romanticism that the child theme led to the creation of deeply philosophical works related to the world of children. So for example, R. Schumann's "Album for the Young" is a reflection of the microcosm of children, orienting the adult by showing the emotional and poetic world of childhood.

The basic requirements for the works of "children's music" are simplicity and clarity of form, laconic features and performing accessibility, which take into account the possibilities of the child's perception. In the XIX century the following works appeared: T. Kjuj's children's operas "Snow Knight," "Little Red Riding Hood," "Puss in Boots"; B. Rebikov's "Fir-tree", "Snow White." Gradually the music designed to be performed by children became a specific area of the composer's works, including choirs, operas, cantatas and instrumental concerts. The XX th century is the period when composers wrote many works for children's perception, but which were to be performed by adults. Among them we could mention K. Debussy's "Children's Corner", B. Bartok's "Microcosms", Maurice Ravel's opera "The Child and the Spells", S. Prokofiev's symphonic suite "Pete and the Wolf" and others. There were a lot of songs and plays for children. Some composers may be called "children's composers" because of their contribution to the development of children's repertoire.

The music related to the world of childhood goes far beyond what is usually meant by "children's music". In the world heritage of the composing art there are many musical works, which by their character and content are meant for the young listener. The availability of works by performing criteria should not be ignored since musical perception is more important than its performance. Not everyone can achieve a high level of skill, but the impression after listening to a musical work remains in the heart of all listeners. In the selection of musical repertoire we integrate singing with movement: rhythmic exercises with the literary text. Listening to music, and then finding the right movements, words and images should be carried out by children through intuitive feelings, developing the perception skills. Cultivating the need for communication with the art of music, helping to find oneself in the music environment, assuring that classical music educates spiritual culture intertwined with the experience of mankind, revealing the main problems of being (life, death, good, evil, love, and hate) contribute to the development of children's personality and worldview.

One of the most common and frequent features which may be found in the works of composers from different eras is the sphere associated with images of nature, birds and animals. Its origins are considered to be the sounds of the world around us and folk songs of maternal folklore. For example, the sound of the flute or of flute trills in combination with direct onomatopoeic tweet through melisms, rhythm and accentuation is characteristic in the depiction of nature: O.

Lasso "Echo", G. Handel "Music on Water", A. Vivaldi "Four Seasons", J.F. Rameau's "Chicken", some symphonies by I. Haydn "Morning", "Noon", "Evening", Beethoven's "Pastoral", Vivaldi's "Four Seasons", "Autumn" F - dur (trill of birds), E. Grieg's "Birdie" (Op. 43 number 4), A. Alyabyev's "Nightingale", Rimsky-Korsakov's "Spring Scene with birds" from the opera "Snow White", P. Tchaikovsky's "Blue Bird" from "Sleeping Beauty», C. Prokofiev's leitmotif "Birds" from the symphonic suite "Peter and the Wolf", etc. The intonation formula is the component which carries the semantic theme in these examples. All the musical works that have been enumerated above are positively perceived by children due to the intonation stereotypes present in them, which reinforce the emotional integration of the individual through musical intonations. "With this accumulation of elements of musical language, the intonation fields in the formation of personality expand, too."

Conclusion

This paper examines the role and importance of classical music as the main integration component in musical education and development of schoolchildren, contributing to developing the basics of musical perception. The attempt to justify theoretically the importance of the repertoire for developing music perception on the basis of the thematic and intonation analysis by taking into consideration the psycho physiological features of schoolchildren for the development of the foundations of musical culture will help to develop the basis of schoolchildren's musical culture, children's interest in music, musical hearing, musical memory, imagery and associative thinking, imagination, musical perception and associative thinking and creative learning abilities. It will also help schoolchildren to get knowledge of music, to apply the musical knowledge into practice, to develop musical taste, moral and aesthetic feelings, as well as emotional and holistic attitude towards art.

References

1. Арановский М. Музыкальный текст: структура и свойства. Москва. Композитор. 1998
2. Бернштейн Л. Концерты для молодежи / Пер.с англ. Е.Ф. Бронфин. Ленинград. 1991. 67 с
3. Кирнарская Д. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности. – Москва: Таланты – XXI века. 2004.с.391-392
4. Кабалевский Д. Б. Как рассказать детям о музыке? Москва: Просвещение, 1989. 191
5. Mattheson J. "Rhetoric and music" from *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. Stanley Sadie. 20 vol. London, Macmillan Publishers Ltd., 1980
6. Медушевский В.В. Духовно-нравственный анализ музыки. – disponibil: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>
7. Пиличаускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя. Москва. 1992. 234 с

5. MANUALUL DE ÎNȚIERE VOCALĂ-CANTO – VECTOR ESEȚIAL ÎN PEDAGOGIA ARTISTICĂ

MANUAL OF CANTO VOCAL INITIATION – AN ESSENTIAL VECTOR IN THE ARTISTIC PEDAGOGY

Mihaela Loredana Gârlea¹¹

Rezumat: *Disciplina inițiere vocală canto se adresează îndeosebi elevilor din primul an de liceu de la școli vocaționale, studenților din anul întâi la Facultatea de Teatru, dar și celor care studiază arta vocală în alte instituții de cultură. Pentru aceștia este necesară crearea unor manuale și culegeri care să îi ajute să dobândească noțiuni elementare de teorie muzicală, practică vocală, precum și însușirea unui minim repertoriu care să conțină lucrări din diferite genuri muzicale. Lucrarea Manualul de inițiere vocală-canto – vector esențial în pedagogia artistică prezintă o descriere a cursului de inițiere vocală conceput de autoare și editat cu ocazia Conferinței internaționale „Cultura europeană între Orient și Occident – tradiție și modernitate”.*

Cuvinte cheie: *manual, inițiere, artă vocală, elevi, studenți*

În calitate de profesor de canto la Facultatea de Teatru din cadrul Universității de Arte „George Enescu” din Iași, încă din anul 2008 am cercetat cu deosebit interes culegeri, studii, articole, cursuri care se referă la pedagogia artei vocale. Dintre lucrările care mi-au atras atenția (existente în biblioteca școlii) și asupra cărora am zăbovit aș putea enumera: *Cântul*, Octav Cristescu, *Introducere în arta cântului*, Ada Burlui, *Vocea cântată*, Raoul Husson, *Metodica predării cântului*, Adriana Severin, *Arta cântului vocal*, Emil Pinghireac, *Vox Mentis*, *Ghid practic pentru cântat și vorbit*, Gabriela Cegolea, *Un instrument excepțional: vocea umană*, Cătălina Ionela Chelaru și altele. Așa cum se observă din titluri (dar și din conținut) nici o lucrare nu se referă la inițierea în arta vocală, ci tratează problema cântului vocal din perspectiva elevului sau studentului deja inițiat.

Grosso modo literatura de specialitate adresată elevilor și studenților aflați în primul an de studiu al artei vocale este prea puțină și adesea incompletă. Plecând de la realitatea faptului că în școlile vocaționale, în primul an de liceu sau primul an de facultate se înscriu mulți elevi sau studenți care nu au studiat muzica până la această vârstă, se conturează tot mai mult nevoia editării unor manuale, culegeri de inițiere vocală la care să poată apela și aceia care nu au studiat muzica dar vor să dobândească repede un minim de cunoștințe de specialitate, un limbaj specific atât de importante în demersul pedagogic, dar și celor care au studiat muzica (altă specializare decât arta vocală), cunoscut fiind faptul că fiecare disciplină vocațională are particularitățile ei și deci, dacă de exemplu un elev a studiat pian, va înțelege mai ușor elementele de teorie muzicală, dar va insista mai mult pe cele de tehnică vocală.

Manualul de inițiere vocală trebuie să fie o inițiere nu doar cu privire la voce, ci la toate elementele ce converg către formarea unui artist: elemente

¹¹ Asist. univ. drd. Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași, evalsig@yahoo.com

generale de anatomia și fiziologia omului, psihologie, estetică, noțiuni ce țin de formarea sunetului, elemente de limbaj muzical, cunoașterea claviaturii pianului, cunoașterea instrumentelor și a ipostazelor instrumentale ce însoțesc vocea în timpul unui act artistic vocal-instrumental, elemente de practică vocală, exerciții de respirație, exerciții pentru antrenamentul vocii, exerciții de dicție, modalități de adaptare și aplicare a noțiunilor învățate pe propriul glas, precum și un repertoriu accesibil care să conțină lucrări diverse din punct de vedere stilistico-interpretativ.

De ce anatomia și fiziologia aparatului fonator? Cum se formează sunetul? Unde se formează?

Din experiența personală, la prima oră de artă vocală le adresez cursanților următoarea întrebare: „câte coarde vocale are omul?”, iar răspunsul vine neîntârziat: „coarde vocale?!?”, „7”, „5”, „mai mult de 8”, „14?” etc. Consider că orice solist sau actor ar trebui să știe că obținem sunet cu ajutorul a două coarde vocale care se află în interiorul laringelui. În *Curs de inițiere vocală-canto* am realizat un traseu al informațiilor care mi s-a părut firesc, ușor de urmărit și de înțeles, pornind de la anatomia și funcționarea aparatului vocal, comentând apoi câteva noțiuni ce țin de emisia vocală (caracteristicile sunetului, vocalelor și consoanelor). Am continuat cu o cercetare inovativă privind respirația artistică (considerând-o diferită de respirația obișnuită, dar esențială pentru cântăreți și actori), alcătuirea aparatului rezonator, elemente de igiena glasului, mergând mai apoi către partea teoretică elementară în care am definit noțiuni precum melodia, ritmul, metrul, tempoul, nuanțele, notele muzicale, notația muzicală, intervalele muzicale, noțiuni despre gamă și tonalitate, instrumente și instrumentație, fiecare din aceste mari repere fiind însoțit de o parte de sistematizare și fixare a conținuturilor. Ultimele două părți ale cursului conțin elemente de practică vocală ce se referă atât la exerciții de respirație, de dicție, de antrenament vocal, cât și la un minim de repertoriu recomandat elevilor și studenților aflați în etapa de inițiere vocală.

Vocea este un mecanism complex care din punct de vedere funcțional se află într-o permanentă relație de dependență cu funcționarea aparatului respirator, fonator și rezonator. Fără a ști cum sunt corelate cele trei aparate în timpul emisiei sonore cântate sau rostite, nu putem vorbi de meseria de cântăreț sau actor sau de arta de a cânta sau de a vorbi. Mușchii feței, nările, buzele, arcadele dentare, vălul palatin, palatul dur, limba, laringele, coardele vocale sunt părți componente ale aparatului fonator cunoscute în mare parte, însă despre palatul dur sau vălul palatin elevii și studenții nu cunosc nimic. Nici ca terminologie, nici ca localizare în corpul omenesc și nici ca rol în producerea sunetelor. De aceea, manualul de inițiere vocală trebuie să aducă lămuriri asupra termenilor posibil necunoscuți sau prea puțin folosiți, astfel ca la finalul primului an de studiu aceștia să fi dobândit un minim de limbaj de specialitate. De exemplu, de justă importanță este faptul că palatul dur este ceea ce noi cunoaștem sub denumirea de cerul gurii și că la terminația lui spre incisivii superiori există o zonă în care se acumulează vibrațiile sunetului, generând o sonoritate corectă, omogenă, zonă care apare vizibil dinafară ca o scobitură între

nas și gură și pe care inițiații o cunosc sub numele de Punctul lui Mauran. Dintre noțiunile de bază pe care ar trebui să le cuprindă un manual de inițiere vocală în capitolul dedicat aparatului vocal, enumeram următoarele:

- vocea, instrument „viu” (pentru că se află în corpul omenesc și depinde de anatomia și fiziologia diferitelor părți componente ce îl alcătuiesc);
- principalii mușchi ai feței (cum îi acționăm și ce generează);
- organele articulatorii ale vorbirii: buzele, limba, dinții;
- laringele și coardele vocale;
- traheea, plămânii;
- mușchiul diafragm, organ aflat în cavitatea abdominală de al cărei acțiune depinde respirația și în cele din urmă emisia sonoră, calitatea sunetului;
- sinusurile.

Cunoscând toate acestea și conștientizând la nivel cerebral legăturile dintre ele, elevul (studentul) va înțelege mai bine cum să obțină vocale rotunde, consoane articulate, sunete caracterizate de intensitate, înălțime, culoare, flexibilitate, claritate, omogenitate; de asemenea, va ști care îi sunt posibilitățile vocale, limitele ambitusului, cum să își încadreze vocea (tipuri de voci feminine sau masculine); manualul de inițiere vocală trebuie să aducă la cunoștința utilizatorilor săi posibile afecțiuni ce pot apărea la nivelul aparatului fonator, cauzele ce le generează, dar și soluții, recomandări ce pot diminua sau chiar înlătura aceste disfuncții.

Orice profesor de canto trebuie să opereze cu elemente de limbaj muzical. Manualul de inițiere vocală trebuie să conțină noțiuni teoretice și exemple legate de melodie, registre, ritm, durata notelor, accente muzicale, pauze, metru, tipuri de măsuri, tempo, nuanțe etc. Înlănțuirea firească între aceste noțiuni și aducerea unor cunoștințe legate de claviatura pianului, portativ și note muzicale, intervale muzicale și semne de alterație, gamă și tonalitate îi vor servi cursantului să poată solfegia partituri simple, să identifice notații, recomandări, particularități de scriitură etc.

Vocea, în context actual, este dependentă de instrumente și orchestrație. Cunoașterea instrumentelor ca aspect, mod de obținere a sunetului, dar și din punct de vedere al sonorității, precum și ipostazele în care se poate întâlni vocea cu instrumentele reprezintă un atu în audiere, recital, concert, piesă de teatru. De aceea, cred că manualul de inițiere vocală (care, așa cum spuneam, se adresează și celor care nu au studiat muzică vreodată) trebuie să aducă lămuriri și cu privire la acest aspect.

Profesorul de artă vocală trebuie să fie în primul rând un bun practician. Toate cele comentate anterior trebuie să se regăsească în practica vocală, aplicate pe particularitățile de structură fizică și emoțională ale fiecărui cursant. De aceea, capitolul dedicat practicii vocale ar fi de preferat să fie parte din experiența personală a profesorului de cânt vocal și să aibă certe elemente de originalitate. Ceea ce au propus alți profesori, alți cântăreți, alte lucrări de specialitate și ceea ce propune profesorul la oră trebuie să fie adaptat la realitatea zilelor noastre, pe nivelul elevilor și studenților de astăzi, particularizate pe fiecare individ, grupă. În cartea Curs de inițiere vocală-canto

capitolul ce se referă la practica vocală conține pasaje generoase de originalitate pornind de la exercițiile de respirație (cu exercițiul de recul al mușchiului diafragm, cercetare inovativă realizată de autorul cursului pe o durată de cinci ani și pe care îl vom prezenta mai jos) în care profesorul recomandă o diversitate de ipostaze ale corpului în raport cu vocalitatea, dar și diferite combinații de sunete care să rezolve problema respirației în rostire și în cânt, continuând cu exerciții de dicție în care autorul, pe lângă texte preluate din mari scriitori, aduce și texte proprii ce pun diferite probleme în rostire și în cânt; vocalizele, acele exerciții care pregătesc vocea pentru vorbit sau cântat sunt de asemenea o combinație între ceea ce recomandă alții și variante originale cu grupuri de sunete și texte improvizate de autor.

De ce exercițiul de recul al mușchiului diafragm este original? Nu doar titlul sugerează acest lucru, ci, vom vedea în rândurile de mai jos că este o viziune actuală, o readaptare a unor recomandări întâlnite în literatura despre cânt vocal, dar profund inovativă în ceea ce privește centrarea pe elev/student. Dintre materialele necesare pentru realizarea exercițiului enumerăm cronometru, pix și foi de matematică.

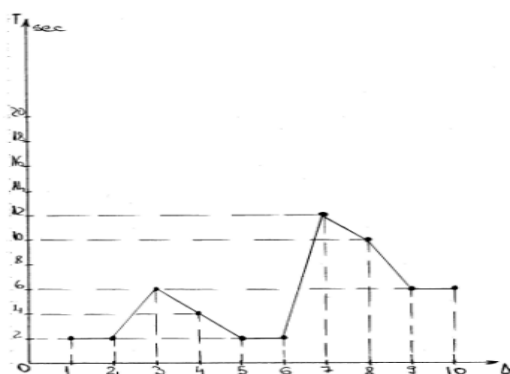
- corpul se așează în poziția verticală cu fașa la perete având vârful picioarelor la o distanță de aproximativ 10cm de unghiul de 90° format între pardoseală și perete și depărtate pe linia umerilor (cărțile de cânt vocal recomandă un exercițiu în care întinși pe podea așezăm pe cavitatea abdominală un teanc de cărți, încercând ca după inspirație și apnee, în expirație să nu se creeze un dezechilibru al teancului de cărți, să nu se răstoarne; dar solistul vocal sau actorul nu cântă în poziția culcat, decât poate în foarte puține situații, într-un rol anume, pe o durată scurtă de timp; activitatea de cânt vocal sau de rostire în cazul actorilor se realizează în poziția stând în picioare);

- relaxăm corpul (în poziția culcat recomandată în exercițiul cu teancul de cărți corpul devine mult prea relaxat în raport cu ceea ce urmează a fi făcut și anume încordarea mușchiului diafragm, cunoscut fiind faptul că asupra mușchiului diafragm, în apnee se exercită o acțiune de apăsare a coloanei de aer către acest mușchi, de sus în jos, ceea ce în poziția culcat, fizic vorbind nu mai putem avea un vector al forței de apăsare în plan vertical;

- pe inspirație profundă (3 secunde) ne apropiem ușor de perete cu cavitatea abdominală fără să ne izbim de acesta, fără să tragem umerii înapoi și fără să curbăm foarte tare corpul către înainte (distanța de 10 cm asigurată la debutul exercițiului ne ajută să obținem această aplecare, cu această poziție, fără a ne lovi); de asemenea, nu îndoim genunchii, ci doar creăm un unghi foarte mic de închidere;

- în momentul în care are loc contactul ușor dintre abdomen și perete realizăm retenția încordând ferm diafragmul; corpul suferă un recul, revenind la poziția inițială, verticală, iar concomitent cu această acțiune se pornește atât cronometrul, cât și expirația pe siflanta s;

- în timpul expirației, înainte de a avea senzația de lipsă de aer se oprește cronometrul și se realizează odihna timp de câteva secunde (aproximativ 20); valoarea citită pe ecranul cronometrului se trece într-un caiet;
- pe durata celor 20 de secunde de odihnă se inspiră și se expiră, eliminând cu forță aerul în afară;
- se repetă exercițiul până obținem 10 determinări; se iau valorile și se realizează un grafic în care pe axa lui X vom avea cele 10 determinări, iar pe axa lui Y vom avea timpul obținut la fiecare determinare. Să presupunem că am obținut un șir de numere de forma: 2, 2, 6, 4, 2, 2, 12, 10, 6, 6. Graficul nostru va arăta astfel (este un grafic realizat de o studentă din anul întâi care nu auzise niciodată de mușchi diafragm, inspirație profundă, apnee, expirație):



Ce am obținut și ce era de dorit să obținem? O linie frântă în mai multe puncte, în locul unei linii ascendente cu cât mai puține vârfuri și zone de staționare; valori foarte mici pe durata celor zece determinări (valori optime ar fi fost între 20 și 50 de secunde, fără efort; siflanta s ajută la obținerea unor valori mari de timp). Care sunt cauzele care duc la timpi mici, discontinuități în linia valorilor obținute, stagnări sau descreșteri ale valorilor? În primul rând necunoașterea propriului corp, a organelor ce contribuie la crearea sunetului cântat sau rostit, lipsa conștientizării importanței acțiunii mușchiului diafragm în raport cu vocalitatea, lipsa de antrenament a respirației.

Fără îndoială, orice elev (student) care va parcurge cu seriozitate un asemenea curs în care se regăsesc deopotrivă teoria și practica va fi capabil să interpreteze lucrări recomandate în finalul manualului. Diversitatea genurilor muzicale întâlnită în lista de repertoriu îi va asigura cursantului un bun început în marea artă: muzica clasică, repertoriul copiilor, folclorul muzical românesc, musical, jazz, colinde și cântece de stea. Cursul de inițiere vocală poate fi considerat un instrument de lucru esențial în didactica și metodică artei vocale realizat cu scopul „de a soluționa eficient și rapid ineficiența didactică actuală constatată, prin ancorarea la realitatea învățământului contemporan supus unor dinamice transformări, impunând o pregătire competentă, multidisciplinară a cadrului didactic”¹².

¹² Eugenia Maria Pașca, cuvânt introductiv în *Curs de inițiere vocală – canto*, Editura Artes, Iași, 2013

Referințe bibliografice

1. Bănescu, I., *Curs practic de canto*, București, Conservatorul „C. Populescu”, 1969
2. Burlui, Ada, *Introducere în arta cântului*, Iași, Editura Apollonia, 1996
3. Buzoianu, G., Cotul, G., *Vocea și igiena vocală*, Cluj, Tipografia Ardealul, 1936
4. Cegolea, G., *Vox Mentis – Ghid practic pentru cântat și vorbit*, Iași, Editura Europa Nova, & București, Editura Armonia, 1995
5. Chelaru, Cătălina, Ionela, *Un instrument excepțional: vocea umană*, Iași, vol. I, Editura Tehnopres, 2005
6. Constantin, I., *Foniatrie clinică*, București, Editura Viața medicală românească, 2001
7. Cristescu, Octav, *Cântul-probleme de tehnică și interpretare vocală*, București, Editura muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.P.R., 1963
8. Dorizo, Al., *Vocea, mecanisme, afecțiuni, corelații*, București, 1972
9. Fuchs, V., *Artă cântului și tehnica vocală*, Londra, Ediție nouă, revăzută, 1967
10. Gârlea, M. Loredana, *Vocea actorului sau despre cum se cântă în teatru*, Iași, Editura Artes, 2013
11. Secăreanu, N., *Cântărețul artist*, 1965
12. Severin, Adriana, *Metodica predării cântului*, Iași, Editura Artes, 2000
13. Sundberg, Johan, *The Science of the Singing Voice*, 1987
14. Wendler, Jürgen, Wolfram, Seidner, Ulrich Eysholdt, *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie 4 völlig überarbeitete Auflage*. Thieme, New York, Stuttgart, 2005

Abstract: *The discipline called canto vocal initiation addresses especially to the pupils in the first year of vocational high-school, to the students in the first year at the Theatre Faculty, but also to the persons who study vocal art in other cultural institutions. It is for them that it is necessary to create manuals and collections that should help them acquire elementary notions of musical theory, vocal practice as well as the assimilation of a minimum repertoire that should contain works from different musical genres. The work “Manual of Canto Vocal Initiation – An Essential Vector in the Artistic Pedagogy” presents a description of the vocal initiation course conceived by the authoress and edited on the occasion of the International Conference “European Culture between the East and the West – Tradition and Modernism”.*

Key words: *manual, initiation, vocal art, pupils, students*

As a canto professor at the Theatre Faculty within “George Enescu” Art University in Iasi, ever since 2008, I have been very interested in researching collections, studies, articles, courses that refer to the vocal art pedagogy. I could enumerate some of the works that have drawn my attention (works that can be found in the school’s library) and which I have looked through: *Cântul – probleme de tehnică și interpretare vocală* (Singing – Issues of Vocal Technique and Interpretation) by Octav Cristescu, *Introducere în arta cântului* (Introduction in the Singing Art) by Ada Burlui, *Vocea cantată* (The Sung Voice) by Raoul Hasson, *Metodica predării cântului* (The Methodology of

Teaching the Singing) by Adriana Severin, *Arta cantului vocal* (*The Vocal Singing Art*) by Emil Pinghireac, *Vox Mentis, Ghid practic pentru cantat si vorbit* (*Practical Guide for Singing and Speaking*) by Gabriela Cegolea, *Un instrument exceptional: vocea umana* (*An Exceptional Instrument: The Human Voice*) by Catalina Ionela Chelaru and others. As it can be seen from the titles (as well as from the content), the works do not refer to the vocal art initiation, but they deal with the issue of the vocal song from the perspective of the already initiated pupil or student.

Roughly speaking, the specialty literature addressed to the pupils and students who are in the first study year of vocal art is too little and often incomplete. It is true and known that many pupils or students who haven't studied music until this age are enrolled in vocational schools, in the first year of high-school or in the first year of faculty. Hence the greater and greater need to publish manuals and collections of vocal initiation which could be read by the persons who have not studied music, but who want to acquire fast a minimum of specialty knowledge and a specific language that are so important in the pedagogical approach, but also by the persons who have studied music (a different specialisation from the vocal art). Each vocational discipline is known to have its specific features and thus, for example, whether pupils have studied the piano, they will understand the musical elements theory more easily, but they will insist more on the vocal technique ones.

The vocal initiation technique must be an initiation related not only to the voice, but to the elements that converge to the creation of an artist: general elements of human anatomy and physiology, psychology, aesthetics, notions related to the sound creation, musical language elements, knowledge about the piano's keyboards, knowledge about instruments and instrumental hypostases that accompany the voice during an artistic vocal – instrumental act, vocal practice elements, breathing exercises, voice practicing exercises, diction exercises, modalities of adapting and applying the learned notions on the own voice as well as an accessible repertoire that should include diverse works from a stylistic and interpretative point of view.

Why the anatomy and the physiology of the phonatory system? How is the sound created? Where is it created? From my personal experience, during the first class of vocal art, I address the following question to the students: "How many vocal cords does the man have?" and the answers come at once: "vocal cords?!", "seven", "five", "more than eight", "fourteen" etc. I consider that any singer or actor should know that we obtain our sounds with the help of two vocal cords that are located inside the larynx. *The Course of Canto Vocal Initiation* presents a series of information that seemed to me natural, easy to follow and to understand, starting from the anatomy and the functioning of the vocal apparatus, by commenting then a few notions related to the vocal emission (the characteristics of the sounds, vowels and consonants). I continued with an innovative research regarding the artistic breathing (as I considered it different from the ordinary breathing and essential for singers and actors), the structure of the resonating apparatus and voice hygiene elements. The elementary theoretical

part contains definitions of melody, rhythm, meter, tempo, nuances, musical notes, musical notation, musical intervals, notions about gamut and tonality, instruments and instrumentation, each of these significant reference points being accompanied by the contents' systematization and consolidation. The two last parts of the course contain vocal practice elements that refer to exercises of breathing, of diction and of vocal training, as well as to a minimum of repertoire recommended to pupils and students who are in the vocal initiation stage. The voice is a complex mechanism which, from a functional point of view, is permanently dependent upon the respiratory system, the phonatory apparatus and the resonating apparatus. Without knowing how the three apparatuses are connected during the sung or uttered sonorous emission, we cannot talk about the job of a singer or of an actor, or about the singing / speaking art. The face muscles, the nostrils, the lips, the dental arcades, the soft palate, the hard palate, the tongue, the larynx and the vocal cords are component parts of the phonatory apparatus are mostly known, but the pupils and the students do not know anything about the hard palate or the soft palate: neither as terminology, nor as location in the human body, nor as a role in uttering sounds. That is why the vocal initiation manual must bring along explanations of possibly unknown terms or too rarely used terms, so that at the end of the first year of study they will have acquired a minimum of specialty language. For example, it is very important to know that the hard palate is what we know under the name of palate and that at its end to the upper incisor there is an area in which the sound's vibrations are accumulated, generating thus a correct homogenous sonority, an area that appears visibly as a hollow between the nose and the mouth and which is called by the initiates as the Point of Mauran. A vocal initiation manual should contain the following basic notions in the chapter dedicated to the vocal apparatus:

- the voice, a "living" instrument (because it is located in the human body and it depends on the anatomy and physiology of the different component parts that make it);
- the main muscles of the face (how we operate them and what they generate);
- the articulating organs of the speech: lips, tongue and teeth;
- the larynx and the vocal cords;
- the trachea and the lungs;
- the diaphragm muscle, an organ located in the abdominal cavity, on whose activity depend the respiration and eventually the sonorous emission and the sound quality;
- the sinuses.

While knowing all these and by being aware at the cerebral level of the connections among them, the pupil or the student will understand better how to obtain round vowels, articulated consonants, sounds characterised by intensity, height, colour, flexibility, clarity and homogeneity; moreover, they will know their vocal possibilities, the limits of the ambitus, how to fit their voices (types of feminine or masculine voices). The vocal initiation manual must bring to the

knowledge of its users the possible affections that might appear at the level of the phonatory apparatus, the causes that generate them, but also the solutions and the recommendations that might diminish or even remove these dysfunctions.

Any canto teacher or professor must operate with musical language elements. The vocal initiation manual must contain theoretical notions and examples related to melody, registers, rhythm, note duration, musical accents, pauses, meter, types of measures, tempo, nuances etc. By naturally combining these notions and by bringing along the knowledge related to the piano keyboards, staves and musical notes, musical intervals and alteration signs, gamut and tonality, thus the pupil or the student will be helped to solmisate simple musical scores, to identify notations, recommendations, writing specific features etc.

The voice in the present context is dependent upon instruments and orchestration. It is important to know the instruments as an aspect, way of getting sounds, but also from the view point of sonority, as well as the hypostases in which the voice may meet the instruments; that represents an advantage in auditions, recitals, concerts and plays. Therefore I think that the vocal initiation manual (which, as I have said, addresses to the persons who have never studied music) must bring along explanations related to this aspect, too.

The vocal art teacher or professor must be first of all a good practitioner. All the previous commentaries must be found in the vocal practice and applied on the physical and emotional specific features of each pupil or student. Therefore it is preferable that the chapter dedicated to the vocal practice should be part of the vocal singing teacher's personal experience and it should have certain elements of originality. What other teachers, other professors, other singers and other specialty works have proposed and what the teacher or the professor proposes during the class must be adapted to the present reality, to the level of the present pupils and students, for each particular individual or group. In the book "Vocal Canto Initiation Manual" the chapter that refers to the vocal practice contains generous passages of originality starting from breathing exercises (with the recoil exercise of the diaphragm muscle, an innovative research achieved by the authoress of the course throughout five years and which shall be presented below) in which the teacher recommends a diversity of body hypostases related to vocality, but also different sound combinations that should solve the breathing issue in the speech and in the singing. It continues with diction exercises in which the authoress brings along texts belonging to great writers as well as her own texts that represent different speaking and singing issues. The vocalizations, those exercises that prepare the voice to speak or to sing are also a combination between what the others recommend and original versions with groups of sounds and texts improvised by the authoress.

Why is the recoil exercise of the diaphragm muscle original? Not only does the title suggest that, but we shall see in the lines below that it is a present vision, a re-adaptation of recommendations found in the literature on the vocal

singing, but profoundly innovative regarding the focus on the pupil / student. Among the necessary materials for achieving the exercise, we are enumerating: stopwatch, ball point pen and mathematics pieces of paper.

- We are standing up in the vertical position facing the wall, having the tiptoes at a distance of approximately 10 cm from the angle of 90° made between the floor and the wall, and spread on the shoulders' line (the vocal singing books recommend an exercise in which we are lying on the floor and we are placing a pile of books on the abdominal cavity, trying after the breath in and apnoea, in the breath out, not to create an unbalance for the pile of books so that they should not fall down; but the singer or the actor sings while lying down only in very few situations, in a certain role, for a short period of time; the vocal singing or uttering activity in the case of actors is achieved while standing up);

- We are relaxing the body, in the lying down position recommended for the exercise with the pile of books, the body becomes much too relaxed for what it is about to happen, and namely the straining of the diaphragm muscle as it is known that the air column exercises pressure upon this muscle during the apnoea from top to bottom. It means that in the lying down position, physically speaking, we shall no longer have a vector of the pressing force vertically;

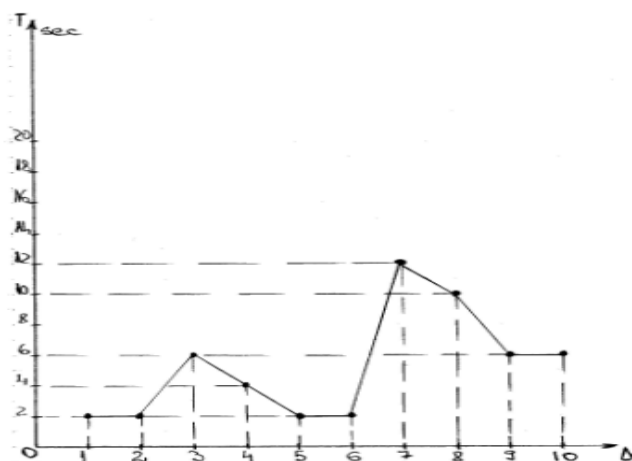
- While deeply breathing in (3 seconds) we are slightly getting close to the wall with our abdominal cavity without touching it, without drawing back our shoulders and without curving our body too much forward (the 10 cm distance provided at the beginning of the exercise helps us to obtain this leaning by this position without getting hurt); moreover, we are not bending our knees, but we are only creating a very small closing angle;

- It is during the slight contact between the abdomen and the wall that we are making the retention by straining the diaphragm firmly; the body undergoes a recoil resuming its initial vertical position and concomitantly with this action we start the stop watch and the breath out on the s sibilant;

- During the breath out, before having the sensation that we lack air, we interrupt the stop watch and we rest for a few seconds (approximately 20); we are reading the value on the stop watch and we are writing it in a notebook;

- During the 20 seconds of rest we are breathing in and out, eliminating the air quickly out;

- We are repeating the exercise until we get 10 determinations; we are writing the values and we are making a graph in which we shall have the 10 determinations on the X axis, while on the Y axis we shall have the attained time during each determination. Let us suppose that we have obtained this series of numbers: 2, 2, 6, 4, 2, 2, 12, 10, 6, 6. Our graph will look like this (it is a graph made by a student in the first year who had never heard of the diaphragm muscle, apnoea, deep breath in and breath out):



What have we obtained and what was it desirable to obtain? A broken line in several points, instead of an ascending line with less points and stationing areas; very small values during the ten determinations (the optimal values would have been from 20 to 50 seconds, without effort; the s sibilant helps to the attainment of greater time values).

What are the causes that lead to smaller times, discontinuities in the line of the attained values, stagnations or decreased values? First of all, the ignorance of the own body, of the organs that contribute to the creation of the uttered or sung sound, the unawareness on the importance of the diaphragm muscle's action related to vocality and the lack of breathing practice.

Any pupil or student who shall seriously go through such a course which contains both theory and practice shall undoubtedly be capable of interpreting works recommended at the end of the manual. The diversity of the musical genres encountered in the repertoire list shall provide them a good start in the great art: classical music, children's repertoire, Romanian musical folklore, musical, jazz, carols and star songs. The vocal initiation course can be considered an essential working instrument in the didactics of the vocal art achieved in the purpose of "finding rapid efficient solutions to the present observed didactic inefficiency by relating to the reality of the contemporary educational system that undergoes dynamic transformations by imposing a competent multidisciplinary training of the teaching staff"¹³.

References

1. Bănescu, I., *Curs practic de canto*, Conservatorul „C. Porumbescu”, București, 1969
2. Burlui, Ada, *Introducere în arta cântului*, Editura Apollonia, Iași, 1996
3. Buzoianu, G., Cotul, G., *Vocea și igiena vocală*, Tipografia Ardealul, Cluj, 1936
4. Cegolea, G., *Vox Mentis – Ghid practic pentru cântat și vorbit*, Editura Europa Nova, Iași, Editura Armonia, București, 1995

¹³ Eugenia Maria Pașca, cuvânt introductiv în *Curs de inițiere vocală, canto*, Editura Artei, Iași, 2013

- 5.Chelaru, Cătălina, Ionela, *Un instrument excepțional: vocea umană*, vol. I, Editura Tehnopres, Iasi, 2005
- 6.Constantin, I, *Foniatrie clinică*, Editura Viața medicală românească, București, 2001
- 7.Cristescu, Octav, *Cântul-probleme de tehnică și interpretare vocală*, Editura muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.P.R., București, 1963
- 8.Dorizo, Al., *Vocea, mecanisme, afecțiuni, corelații*, București, 1972
- 9.Fuchs, V., *Arta cântului și tehnica vocală*, Ediție nouă, revăzută, Londra, 1967
- 10.Gârlea, M. Loredana, *Vocea actorului sau despre cum se cântă în teatru*, Editura Artes, Iasi, 2013
- 11.Secăreanu, N., *Cântărețul artist*, 1965
- 12.Severin, Adriana, *Metodica predării cântului*, Editura Artes, Iasi, 2000
- 13.Sundberg, Johan, *The Science of the Singing Voice*, 1987
- 14.Wendler, Jürgen, Wolfram, Seidner, Ulrich Eysholdt, *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie 4 völlig überarbeitete Auflage*. Thieme, New York, Stuttgart, 2005

6. VIOLA – IDENTITATE TIMBRALĂ

VIOLA - TIMBRE IDENTITY

Luminița Valentina Ciobanu¹⁴

Rezumat: În articolul *Viola, identitate timbrală*, s-a urmărit evoluția construcției instrumentului în interdependență cu dezvoltarea tehnicii instrumentale, a concepției estetice și a scriiturii muzicale. Analizând repertoriul pentru violă, se poate remarca o concordanță între evoluția din punct de vedere al construcției instrumentului și implicit a tehnicii instrumentale, și numărul de lucrări dedicate acestui instrument. După perioada utilizării masive a violei în creațiile pentru muzica de cameră, precum și în cele solo din secolul al XVIII-lea și primul sfert al secolului al XIX-lea, se observă, începând cu anul 1820, o dispariție progresivă, care între anii 1845 și 1870 a condus la o stagnare a creațiilor pentru violă. În secolul al XX-lea, interpreți și compozitori ca Tertis, Primrose, Hindemith dezvoltă repertoriul cameral și solistic destinat violei, astfel încât dimensiunile instrumentului se amplifică, iar potențialul interpretativ se particularizează semnificativ în raport cu cel al viorii.

Cuvinte cheie: viola, muzică de cameră, tehnică instrumentală

Clasificarea instrumentelor are în vedere metode de cercetare din diferite domenii. Un prim criteriu este cel dependent de *acustică*, cea care determină tipul de instrument în funcție de tipul oscilației libere. Conform acestui criteriu putem clasifica sursele sonore după cum urmează:

1. Instrumente *amortizate* (neconservative), în care includem pianul, clavecinul și unele instrumente de percuție (toba mică, xilofonul, tamburina, timpanii, castagnetele, etc).

2. Instrumentele *neamortizate* (conservative) includ instrumentele capabile să conserve sunetul și să-l mențină (instrumentele de coarde, instrumentele de suflat, vocea umană, orga, etc).

Jean Claude Risset asociază cele două clase cu *vocea umană* (instrumentele *neamortizate*, care conduc și susțin sunetul) și *percuția* (instrumentele *amortizate*, sunetul este controlat aprioric debutului și numai la debutul acestuia)¹⁵. După modul de producere a sunetului, instrumentele se pot grupa în instrumente de coarde, instrumente de suflat, percuția și voce umană. Hector Berlioz¹⁶ clasifică instrumentele după cum urmează:

1. Instrumente de coarde - cu arcuș (vioara, viola, viola d'amore, violoncelul și contrabasul), ciupite (harpa, chitara și mandolina), cu claviatură (pianul).

2. Instrumente de suflat - cu ancie (oboaiul, cornul englez, fagotul, contrafagotul, clarinetul, clarinetul-bas, saxofonul), fără ancie (flautul și *piccola*), cu claviatură (orga și concertina), cu muștiuc și din alamă (cornul, trompeta, cornetul, trombonul, tuba, oficleidul), cu muștiuc și din lemn (fagotul rusesc), vocea umană (de femeie, de bărbat, de copil și de castrat).

¹⁴ Lecturer PhD, "George Enescu" University of Arts from Iași of Romania, luminita.ciobanu@gmail.com

¹⁵ Jean-Claude Risset, *Timbre*, în: *Musique, une Encyclopédie pour le XXIe siècle*, op. cit., pag. 137

¹⁶ Berlioz, pag. 2

3. Instrumente de percuție - cu sonoritate fixă și apreciabilă (timpanul, cimbalele antice, *Glockenspiel*, armonică cu claviatură, clopotele), cu sonoritate nedeterminabilă, care produc zgomote și efecte sonore (toba mare, toba mică, toba bască, triangu și tam-tam).

După materialul din care este construit instrumentul, în China antică existau opt clase de instrumente¹⁷, iar la indieni patru tipuri¹⁸. O clasificare dintre cele mai sistematizate aparține compozitorului Alexandru Pașcanu¹⁹, cel care completează sistemul lui Berlioz cu *instrumentele extramuzicale*, cum ar fi orga electronică, mașina de tunet, pianul electric, chitara electrică și *undele Martenot*. Toate clasificările includ viola în clasa instrumentelor cu sunet neamortizat, cu coarde și arcuș.

Evoluția violei se leagă de familia *violei da braccio*, din care făceau parte lăuta sau lira. Primul instrument cu coarde și arcuș este *ravanastromul*, alcătuit dintr-o cutie de rezonanță de dimensiuni reduse, un gât lung și subțire și prevăzut cu două coarde. Arcușul era scurt și convex, iar instrumentul cunoaște de-a lungul istoriei nenumărate transformări. În secolul al VI-lea este cunoscut în țările arabe sub denumirea de *rebab*, apoi în Spania devine *rebec*, instrument care poate fi ținut atât pe genunchi, ca *rebabul*, precum și pe umăr. În secolul al VIII-lea, *rebecul* este „importat” în Europa, o dată cu cucerirea Spaniei de către musulmani.



Lira da braccio, sec. XV

¹⁷ Instrumente din piatră, lemn, metal, piele, lut ars, mătase, bambus, tărtăcuță, cf. Dem. Urmă, pag. 118.

¹⁸ V. Ch. Mahillon adoptă într-un catalog clasificarea preluând-o de la teoreticienii indieni - instrumente cordofone, aerofone, membranofone, autofone.

¹⁹ Alexandru Pașcanu, *Despre instrumentele muzicale*, Editura Muzicală, București, 1980

În acea perioadă, arcușul avea „*bagheta convexă, curbată în sensul opus meșei de păr, formând un veritabil arc și nu avea nici un mecanism care să permită modificarea tensiunii părului*”²⁰. Mai târziu, *rebecul* este înlocuit, în muzica cultă, cu *viela*, dar în Europa secolului al VIII-lea cele două instrumente coexistă. În secolul al X-lea *viela*, primul instrument prevăzut cu căluș, suportă diferite transformări: apar două orificii laterale (în loc de unul rotund central), se conturează eclisele, iar începând cu secolul al XV-lea va fi prevăzută cu cinci coarde și un căluș mai curbat. În Italia, *viela* este cunoscută sub denumirea de *lira da braccio* și în paralel apare familia violelor, caracterizate prin ambitus diferențiat și un număr de trei sau patru coarde.

Astfel, începând cu secolul al XVI-lea, viola și vioara coexistă în familia *violei da braccio*, diferențiate de acordajul actual.

Timbrul strălucitor și capacitățile tehnice impun vioara ca instrument solistic, astfel că până în secolul al XIX-lea viola este considerată drept „ruda săracă a viorii”, preconcepție adoptată și de compozitori, care i-au atribuit partituri mai cu seamă de acompaniament. Totuși, în *Tratatul de orchestrație*, Berlioz îi recunoaște calitățile speciale timbrale, afirmând că viola este „la fel de agilă ca și vioara, sunetul corzilor sale grave are un accent mușcător special, sunetele din acut strălucesc prin accentul lor pasionat, îndurerat și timbrul său, în general, de o melancolie profundă, diferă de cel al altor instrumente de coarde”²¹.

Diferențele dintre vioară și violă rezultă din dimensiunile instrumentelor și implicit din tensiunea coardelor, a presiunii exercitate de acestea pe căluș. În cazul viorii, tensiunea coardelor este de aproximativ 30 kg/f, presiunea pe căluș este de 12 kg/f iar cea a arcușului pe coardă variază în jurul a 0,1 kg/f. Cutia de rezonanță a violei fiind cu aproximativ 2-6 cm mai mare decât a viorii, rezultă că și tensiunile și mai ales presiunea arcușului pe coardă vor fi mai mari, viola necesitând un arcuș mai scurt și mai greu decât cel de la vioară. Accesoriu prin intermediul căruia „muzicianul poate transmite întreaga sa sensibilitate și poate modula vibrația, durata, tensiunea, intensitatea și articulația sunetului”²², arcușul se transformă progresiv, începând cu Renașterea.

În secolul al XVII-lea bagheta devine mai fină, își pierde forma convexă, iar vârful are aspect conic. În secolul al XVIII-lea, arcușurile italiene sunt primele prevăzute cu sistem de strângere a părului (șurub). Archangelo Corelli, Cramer, François-Xavier Tourte, G. B. Viotti, Dominique Pecatte, François-Nicolas Voirin, au adus modificări succesive construcției, formei și dimensiunilor arcușului, pentru a ajunge la *arcușul modern* propriu-zis. Edouard Melkus afirmă că „arcușul modern este superior din punct de vedere al rezistenței și elasticității, optim unui cântat amplu, expresiv, bine susținut și marcat”²³.

²⁰ Edouard Melkus, *Le violon*, Edition Van de Velde/Payot Lausanne, Paris, pag. 15.

²¹ Berlioz, 54

²² Emmanuel Jaeger, Frédéric Laurent, Jean-Michel Molkhov, *Encyclopédie Le violon des hommes, des oeuvres*, CD rom, Ed. Accord Parfait et Les Editions Montparnasse

²³ Edouard Melkus, pag. 26

Un alt aspect definitoriu în procesul de producere a sunetului este dimensiunea coardelor. Astfel, grosimea coardelor la violă fiind mai mare, reactivitatea va fi la rândul ei mai lentă, implicând în cadrul ansamblului un aport sporit de energie pentru imprimarea mișcării oscilatorii a coardei și realizarea simultaneității „atacului”. În cazul instrumentelor cu coarde și arcuș, sunetul se produce mai lent în comparație cu cel al pianului sau instrumentelor de suflat, datorită faptului că trăsătura de arcuș nu antrenează în vibrație instantaneu și pe întreaga sa lungime coarda, astfel încât în procesul percepției apar mai întâi armonicele superioare și abia apoi sunetul fundamental.

Sunetul, în accepțiunea sa semiotică, de semnificant, se află în relație directă cu evoluția instrumentală, parametrii săi fiind potențați în funcție de intenționalitatea stilistică. Până la momentul manifestării capacităților expresive proprii (secolul al XVI-lea), muzica instrumentală are rol de acompaniament pentru muzica vocală, pentru ritualul religios sau pentru dans. Odată cu Renașterea, când se formulează primul concept timbral instrumental, se organizează clasele de instrumente în familii de câte patru ambitusuri delimitate după modelul muzicii vocale (sopran, alto, tenor și bas). Clasele instrumentale se grupează pe principiul modului de funcționare și a utilității în ansamblu și anume: instrumentele cu claviatură, instrumentele cu coarde și arcuș, instrumentele cu coarde ciupite și cele de suflat. Dezvoltarea tehnicii instrumentale, apariția *ricercarului*²⁴, precum și sinteza dintre stilul vocal și instrumental vor conduce la diversificarea culorii sonore și la o nouă concepție timbrală.

Până către sfârșitul secolul al XVII-lea și începutul celui de-al XVIII-lea, unele dintre instrumentele Renașterii dispar, iar cele moderne ca vioara, viola, violoncelul, contrabasul, pianul²⁵ și instrumentele de suflat moderne coexistă cu clavecinul, orga sau viola *d'amore*. Apariția unor noi genuri instrumentale, dar mai ales supremația scriiturii polifonice, care reprezintă un factor de expresie și culoare prin ea însăși, opresc evoluția expresiei timbrale. Pe de altă parte, apar libertăți cu privire la utilizarea unor instrumente sau cu înlocuirea lor în formații, aleatorism timbral care se manifestă către sfârșitul secolului al XVII-lea²⁶.

Momentul istoric al accentuării particularizării timbrale impusă de scriitura omofonă este adus de dezvoltarea stilului cameral, concertistic și simfonic prin Școala de la Mannheim. Aici are loc conturarea concepției dramatice, prin cultivarea *crescendo*-ului (element dinamic specific Școlii de la Mannheim), prin noile forme și genuri clasice și prin tehnicile specifice de

²⁴ Lucrare instrumentală plasată între dansuri, inițial cu caracter improvizatoric (în Franța și Anglia este cunoscut sub denumirea de *fantezie*), al cărui contur stilistic cuprinde ideea dezvoltării contrapunctice a unei teme libere, pornind de la modelul *motetului* polifonic. Adriaan Willaert (1492-1562, compozitor flamand) este considerat autorul genului care se dezvoltă și ale cărui transformări succesive va conduce la apariția *fugii*, cu care se confundă la un moment dat (*ricercari* din *Ofranda muzicală* de J. Seb. Bach).

²⁵ Apărut în anul 1698, creație a lutierului Bartolomeo Cristofori, pianul, a cărui sonoritate nu corespunde gustului epocii, dominată de genul operei și a tehnicii *basului continuu*, devine, după anul 1770, un instrument de mare interes, atât pentru muzicieni (datorită capacităților sale polifonice) cât și pentru public, și va domina epoca romantică (secolul al XIX-lea) prin anvergura sa tehnico-expresivă.

²⁶ De exemplu, Giuseppe Torelli nu specifică instrumentele pentru *Sonatele a tre* (1686), iar în 1687 scrie *Sinfonia pentru 2-4 instrumente* op. 3, fără a preciza instrumentele.

tratare tematică (principiul dezvoltării, cel al prelucrării motivice, principiul echilibrului și al contrastului). Timbrul instrumentelor moderne este pus în evidență în primul rând prin repertoriul concertistic. Genul concertant de sorginte barocă este dezvoltat de **W. A. Mozart** prin noi creații semnificative din punct de vedere timbral, pentru vioară și pian și pentru toate instrumentele de suflat. Alături de lucrări destinate ansamblurilor tradiționale (instrument melodic cu acompaniament, *trio*-uri de coarde, cvartete de coarde, cvintete cu pian), Mozart extinde sfera genului cameral prin realizarea unor alăturări timbrale inedite, între instrumente eterogene, de clase și familii distincte²⁷, cristalizând și potențând forța expresivă a instrumentelor melodice. În acest context, creația solistică pentru violă este ilustrată și de lucrări dedicate binomului vioară-violă, cum sunt *Simfonia concertantă* K. 364 (1779), *Duo* în *Sol Major* K. 423, *Duo* în *Sib Major* K. 424, lucrări unice în întreaga creație a clasicismului vienez. Este de remarcat faptul că în aceste lucrări, Mozart tratează viola în manieră solistică, prin partituri de un grad egal (sau chiar sporit) de virtuozitate cu cel al viorii.

Instrumentele preponderente în creația camerală și solistică a lui **L. v. Beethoven** sunt pianul, vioara și violoncelul, deși compozitorul dedică partituri camerale și violei²⁸ și contrabasului, precum și majorității instrumentelor de suflat (excepție face trombonul). O lucrare la granița dintre muzica de cameră și cea simfonică este *Septetul* în *Mib Major* Op. 20 (1799-1800), dedicat reginei Mariei Tereza. Lucrarea este compusă pentru clarinet, corn, fagot, vioară, violă, violoncel și contrabas în șase mișcări, iar în 1803 compozitorul a rescris-o pentru clarinet (vioară), violoncel și pian. Preocuparea pentru aspectul timbral se manifestă și în lucrări dedicate mandolinei, precum și unui instrument nou inventat la acea vreme, *panharmonicon*²⁹.

Secolul al XIX-lea este dominat de estetica Romantismului, care aduce în creația muzicală noi elemente de exprimare atât în limbaj cât și în formă. Instrumentul care captează atenția creatorilor este pianul, a cărui tehnică se dezvoltă și se diversifică datorită străluciților interpreți și compozitori ai epocii, atingând apogeul prin stilul de o mare varietate coloristică al lui Frédéric Chopin și prin inegalabila virtuozitate a lui Franz Liszt. Unic în întreaga istorie a interpretării violonistice, Niccolò Paganini, revoluționează arta acestui instrument și nu numai, efectele sonore reinventate de acesta (*pizzicato* de mână stângă, *flageolette* și duble *flageolette*, înlănțuirile în *tempo*-uri rapide de terțe, sexte, octave cifrate și decime, expansiunea rapidă în totalul texturii

²⁷ *Duo* în *Sib Major* pentru corn și violoncel K. 292 (1775), *Cvartetele* pentru flaut, vioară, violă și violoncel în: *Re Major* K. 285 (1777), *Sol Major* K. 285a (1778), *Do Major* K. 285b (1781-1782), *La Major* K. 298 (1786-1787), *Cvartetul* pentru oboi, vioară, violă și violoncel în *Fa Major* K. 370 (1781), *Cvintetul* în *Mib Major* pentru corn, vioară, 2 viole și violoncel K. 407 (1782), *Sonata* în *Do Major* pentru vioară și fagot K. 46e (1786), *Cvintetul* în *La Major* pentru clarinet, două viori, violă și violoncel K. 581 (1789), *Trio* în *Sib Major* pentru 2 viori și fagot K. 266 (1777), *Trio-ul* în *Mib Major* pentru pian, clarinet și violă K. 498 (1786), *Menuet* pentru 2 flaute, 2 viori, violă și contrabas în *la minor*, K. 61g,i (1770).

²⁸ *Duo* în *Mib Major* pentru violă și violoncel (1796-1797), *Serenada* în *Re Major* pentru flaut, vioară și violă (1801), *Nocturna* în *Re Major* op. 42 (aranjament al *Serenadei* op. 8 din 1803).

²⁹ Instrument mecanic cu 100 de voci, a cărei sonoritate o poate echivala pe cea a unei orchestre. A fost creat în jurul anului 1800 de Johann Nepomuk Mäeltzel (1772-1838), care este și inventatorul metronomului.

instrumentului, *glissando*, *staccato volant*, *riccochet*, *fouetté*) se încadrează în categoria de procedee de diminuare a nuanței, fie prin reducerea valorii sunetului, ca în cazul tehnicilor de mână dreaptă, fie prin efecte armonice, cum sunt *pizzicato* de mână stângă sau *flageolete*.

Analizând scriitura pentru violă, se poate remarca o concordanță între evoluția sa din punct de vedere al construcției și implicit a tehnicii instrumentale, și numărul de lucrări dedicate.

După perioada utilizării masive a violei în creațiile pentru muzica de cameră, precum și în cele *solo* din secolul al XVIII-lea și primul sfert al secolului al XIX-lea, se observă, începând cu anul 1820, o dispariție progresivă, care între anii 1845 și 1870 a condus la o stagnare a creațiilor pentru violă.

Așadar, către mijlocul secolului al XVIII-lea, necesitatea utilizării violei crește constant și rapid. Dimensionarea este de acum controlată și ajunge în scurt timp, înainte de anul 1800, la o lungime medie a corpului de 38,7 cm, cu doar aproximativ 3,5 - 5 cm mai mare decât cel al viorii. Din punct de vedere muzical, viola de dimensiuni reduse era, pentru perioada clasică, justificabilă în totalitate, deoarece putea satisface timbral și dinamic cerințele cercurilor restrânse ale aristocrației de la curte, care constituia baza culturii muzicale a epocii.

Odată cu războaiele napoleoniene și cu începutul secolului al XIX-lea, se remarcă fluctuații în ceea ce privește numărul de viole construite. Perioada de sfârșit al secolului al XVIII-lea corespunde cu cea a creșterii numărului de muzicieni de curte, când dispar duo-sonata și trio-sonata barocă (de regulă fără violă), sau ansamblurile instrumentale cu coarde ale Clasicismului (de la *duo-uri* până la cvintete, de cele mai multe ori cu violă).

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, deschiderea vieții muzicale publice prin spectacole în săli de concert de dimensiuni mai extinse conduce la o expansiune a creațiilor simfonice. Viola de mici dimensiuni devine nefuncțională în ansamblurile orchestrale mari, interesul compozitorilor pentru repertoriul solistic al violei scade, având în vedere posibilitățile restrânse de virtuozitate ale instrumentului, și în consecință producția de viole mici scade. În timp ce compozitorii nu par să fie interesați de violă ca instrument solistic, aceasta va câștiga un loc foarte important în orchestră, aspect care a condus, după anul 1870, la dezvoltarea unei noi scriituri pentru violă și la intensificarea preocupării pentru utilizarea violei ca instrument de acompaniament cu intervenții solistice.

Se dezvoltă astfel un repertoriu de lucrări *solo* pentru violă, violă și pian, violă și orchestră, în care predomină tehnica instrumentală specifică, compozitorii exploatând în special registrul mediu și grav. „Noua” muzică pentru violă nu evită efectul ocazional al depășirii zonei timbrale caracteristice, dar creațiile relevă faptul că viola mare, plină de rezonanță, a sfârșitului de secol al XIX-lea, nu este instrumentul adecvat pentru virtuozitate, ci are alte calități. Acum sunetul său propriu, timbrul său particular, este reflectat cu precădere în melodii ample desfășurate în registrul mediu și înalt, iar pasajele în duble coarde conțin intervale care nu depășesc sexta și septima, urmărindu-se mai puțin latura

tehnică și mai mult evidențierea timbrală. Augmentarea constantă a lungimii corpului violei, care în jurul anului 1890 va atinge dimensiunea medie de 40 cm, devine astfel o necesitate pentru sonoritatea amplă a noilor creații solistice, precum și pentru orchestra simfonică modernă.

Dimensiunea instrumentului a fost, de-a lungul istoriei un subiect extrem de interesant. Când viola a fost recunoscută ca entitate bine definită, o controversă violentă, relativ la dimensiunile acesteia, a răscolit respectiva perioadă. Lionel Tertis³⁰ s-a opus violelor de dimensiuni reduse, prima lui violă fiind o *Montagnana* mare, al cărei corp depășea 43 cm. Utilizarea acestui instrument de-a lungul anilor i-a creat probabil o tensiune uriașă în brațul stâng, care în final l-a obligat să renunțe la interpretarea în public, despărțire dramatică pentru un artist extrem de implicat și devotat intereselor violei.

În timp, instrumentele suportă transformări similare și proporționale asupra gâtului, tastierei și formei interne, pentru creșterea tensiunii asupra corzilor, strălucirii timbrului și optimizarea poziției pentru mâna stângă. În secolul al XX-lea, asemenea experimente și valorificări acustice au influențat evoluția instrumentului și au contribuit la extinderea corpului acestuia, culminând cu modelul „Tertis” (43,5 cm) dezvoltat de Lionel Tertis și Arthur Richardson, în anii '30.

Armonia secolului al XX-lea, din ce în ce mai diferită și aflată într-o permanentă evoluție și diversificare, conlucrează la inventarea unor configurații instrumentale optime exprimării artistice. Cu toate că limbajul armonic influențează în mod perceptibil creația muzicală pentru violă, el este deasemenea deschis structurilor tradiționale, care promovează virtuozitatea, strălucirea tehnică. În această direcție se conturează și sonata pentru violă, a cărei frecvență a cunoscut o mare amploare în secolul al XX-lea. Numărul și complexitatea lucrărilor de gen sunt determinate de stilul componistic, dar și de cunoașterea tot mai profundă a tehnicii interpretării la acest instrument. Un aport considerabil în această privință l-au avut mari interpreți ca Lionel Tertis, care a întreprins o activitate de adevărat pionierat pentru recunoașterea calităților violei și impunerea acesteia ca instrument solistic³¹, sau William Primrose, care a militat pentru separarea stilului interpretativ diferit pe violă față de vioară, și care a colaborat îndeaproape cu mulți dintre compozitorii secolului al XX-lea, dintre care unii i-au dedicat lucrări importante pentru repertoriul actual³².

Abstract: In this paper *Viola, timbre identity* we had follow the construction of the instrument in interdependence with the development of instrumental technique, of aesthetic design and musical writing. Analysing the viola repertoire, one can notice a correlation

³⁰ Lionel Tertis (1876-1975), violist englez, s-a numărat printre primii violiști care au cunoscut faima mondială. A compus câteva lucrări și a efectuat numeroase transcripții pentru violă de la vioară sau de la alte instrumente (a transcris pentru violă Concertul pentru violoncel de Elgar), aspect important pentru perioada în care repertoriul violei număra destul de puține lucrări.

³¹ A deținut și a cântat pe celebra violă *Montagnana*, construită în 1717, de dimensiuni neobișnuite (cca 43,2 cm) pentru a obține un sunet mai amplu. William Walton îi dedică în 1929 *Concertul pentru violă și orchestră*, interpretat însă în primă audiție de Paul Hindemith.

³² Bela Bartók îi dedică *Concertul pentru violă și orchestră*, iar Benjamin Britten scrie pentru el *Lachrimae pentru violă și orchestră de coarde*.

between the evolution in terms of construction of the instrument and thus the instrumental technique, and the number of works dedicated to this instrument. After the massive use of viola in the works of chamber music and solo in the XVIIIth century and the first quarter of the nineteenth century, it may be observed, since 1820, a gradual disappearance that between 1845 and 1870 led to a stagnation of creations for viola. In the twentieth century, performers and composers like Tertis, Primrose and Hindemith developing solo and chamber music repertoire for the viola, so the size of the instrument is amplified and the interpretative potential is significant customized in relation with violin.

Key words: viola, chamber music, instrumental techniques

The classification of the instruments takes into account different research methods from various domains. A first criterion is the one which depends of the *acoustics* and determines the instrument's type depending on the type of the free oscillation. According to this criterion we can classify the sound sources as following:

1. Cushioned musical instruments (non-preserved); here we may include the piano, the harpsichord and some percussion instruments (the small drum, the xylophone, the tambourine, the kettledrums, the castanets, etc.).

2. The non-cushioned musical instruments (preserved); here we may include the musical instruments which are capable to preserve and maintain the sound (the string instruments, the wind instruments, the human voice, the organ, etc.).

Jean Claude Risset associates these two classes with the human voice (the non-cushioned instruments which lead and sustain the sound) and with the percussion (the cushioned instruments- the sound is a priori debut controlled and only at its debut)³³.

The instruments can also be classified by the way in which the sound is produced: string instruments, wind instruments, percussion and human voice. Hector Berlioz³⁴ classifies the musical instruments as following:

1. String instruments – with bow (violin, viola, viola *d'amore*, cello and bass), pinched (harp, guitar and mandolin), keyboard (piano).

2. Wind instruments – with reed (oboe, English horn, bassoon, contrabassoon, clarinet, bass clarinet, saxophone) without reed (flute and piccolo), keyboard (organ and concertina) with brass mouthpiece (horn, trumpet, cornet, tuba, *ophicleide*) with wood mouthpiece (Russian bassoon), human voice (of woman, man, child and castrated).

3. Percussion instruments– with fixed and appreciable sounding (eardrum, antique cymbals, Glockenspiel, keyboard harmonica, bells), with undeterminable sounding which can produce different sounds and sound effects (bass drum, small drum, Basque drum, triangle and tam-tam).

Considering the material they are made of, in China there were eight classes of instruments³⁵ while in India there were four types³⁶. One of the most

³³ Jean-Claude Risset, *Timbre*, in: *Musique, une Encyclopédie pour le XXI^e siècle*, op. cit., page 137

³⁴ Berlioz, page 2

³⁵ Instruments made of stone, wood, metal, leather, baked clay, silk, bamboos, gourd, cf. Dem. Urmă, page. 118.

³⁶ V. Ch. Mahillon takes into consideration this classification taken from the Indian theoreticians: instruments which are *string-phones*, *air-phones*, *membrane-phones* and *auto-phones*.

systematized classifications is the one made by the Romanian composer Alexandru Pașcanu³⁷ which completes the system of Berlioz with the *extra musical instruments* as the electronic organ, the thunder machine, the electric piano, the electric guitar and the Martenot waves. All the classifications include the viola in the non-cushioned sound class of instruments with strings and bow.

The evolution of the viola is linked to the *viola da braccio* family which included the lute and the lira. The very first musical instrument with strings and bow was the *ravanastron* which was made of a resonance box of small dimensions, a long and thick neck and two strings. The bow was short and convex and the instrument has encountered many changes throughout history. In the 16th century, in the Arab countries, it was known as *the rebab* and after that, in Spain, it turns into *rebec*, an instrument which can be held both on the knee, like *the rebab*, as well as on the shoulder. In the 18th century *the rebec* is “imported” in Europe along with the conquest of Spain by the Muslims.



Lira da braccio, 15th century

In that period of time the bow had „a convex rod bent in the opposite direction of the hairpieces, while forming a true bow and had no mechanism for changing the voltage hair”³⁸. Later on, *the rebec* is replaced in the classical

³⁷ Alexandru Pașcanu, *Despre instrumentele muzicale (About the musical instruments)*, Editura Muzicală, București, 1980

³⁸ Edouard Melkus, *Le violon*, Edition Van de Velde/Payot Lausanne, Paris, page. 15

music with *the viola* but in the Europe of 18th century these two instruments coexist. In the 10th century *the viola*, the first musical instrument equipped with a gag, goes through some changes: appear two side holes (instead of one central round hole), emerge the straps, and since the 16th century will be provided with five strings and a crooked gag. In Italy the *viola* is known as the *lira da braccio* and meanwhile appears the family of the viola characterized by a differentiated *ambitus* and three of four strings. Thereby, starting from the 16th century the viola and the violin coexist in the *viola da braccio* family and they are being differentiated by the current attunement. The shiny timbre and its technical skills impose the violin as a solo instrument, such that until the 19th century the viola was considered as the “poor relative of the violin”, a preconception taken even by the composers which assigned it especially accompaniment music sheets. Yet, in the orchestration *Treaty*, Berlioz recognize its special timbre qualities, affirming that the viola is “as agile as the violin, the sound of its grave strings has a special biting accent, the sounds of the shrill are shining through their passionate and grieving accent and its profound melancholic timbre differs from that of other stringed instruments.”³⁹

The differences between the violin and the viola result from the dimensions of the two instruments and implicitly from the tension of the strings and the pressure exercised by these of the gag. In the case of the violin the tension of the strings is approximately 30kg/f, the pressure on the gag is 12kg/f and the pressure of the bow on the string varies around 0,1kg/f. Taking into account the fact that the resonance box of the viola is 2-6 cm bigger than the one of the violin, it results that also the tensions and the pressure of the bow on the string are going to be bigger and therefore the viola need a shorter and heavier bow than the violin. Being an accessory by the instrumentality of which “the musician can transmit his whole sensibility and can modulate the vibration, the duration, the tension, the intensity and the articulation of the sound”⁴⁰, starting from the Renaissance, the bow progressively transforms itself.

In the 17th century the stick becomes even more delicate, it loses its convex shape and the peak takes a conic structure. In the 18th century the Italian bows are the first ones equiped with a tightening hair system (screw). Archangelo Corelli, Cramer, François-Xavier Tourte, G. B. Viotti, Dominique Pecatte, François-Nicolas Voirin – they all have brought successive modifications to the construction, shape and dimension of the bow in order to obtain the actual modern bow. Edouard Melkus affirms the fact that „the modern bow is superior from the resistance and elasticity perspective, being optimum for a rich, expressive, well sustained and marked singing.”⁴¹

Another defining aspect in sound producing process is the dimension of the strings. Thereby, taking into account the fact that the thickness of the viola’s strings is greater, the reactivity is also much slow and thus involving an

³⁹ Berlioz, 54

⁴⁰ Emmanuel Jaeger, Frédéric Laurent, Jean-Michel Molkhov, *Encyclopédie Le violon des hommes, des oeuvres*, CD, Ed. Accord Parfait et Les Editions Montparnasse

⁴¹ Edouard Melkus, page. 26

increased energy intake within the assembly for the printing of the oscillatory movement of the string and achieving a simultaneity chord "attack". In the case of strings and bow instruments, the sound produce itself more slowly comparing to the sound of the piano or wind instruments and this is due to the fact that the touch of the bow doesn't entail in an immediate vibration on the entire string length, so that in the process of the perception firstly appear the superior harmonics and only after that the fundamental sound.

In its semiotic meaning as a significant, the sound finds itself in a direct relation with the instrumental evolution, while its parameters are enhanced depending on the stylistic intentionality. Until the moment of its own expressive capacity manifestation (in the 16th century), the instrumental music serves as accompaniment for the religious ritual or for dance. Along with the Renaissance, when the first timbre instrumental concept is formulated, also appear the classes of the instruments organized in families of four compasses delimited by the vocal music pattern (soprano, alto, tenor and bas). The instruments' classes are grouped on the principle of the functionality the usability in the assembly: keyboard instruments, strings and bow instruments, plucked stringed instruments and wind instruments. The developing of the instrumental technique, the appearance of the *ricercar*⁴² and the synthesis between the vocal and the instrumental style will lead to the diversification of the sonorous colour and to a new timbre conception.

Until the end of the 17th century and the beginning of the 18th century, some of the Renaissance instruments disappear and modern ones like the violin, the viola, the cello, the double bass, the piano⁴³ and the wind instruments coexist along with the harpsichord, the organ or the viola *d'amore*.

The appearance of new instrumental genres, but mostly of the polyphonic writing supremacy, which represents by itself an expression and colour factor, stop the evolution of the timbre expression. On the other side, new shapes of freedom appear concerning the usage or replacing some instruments in certain formations, a timbre randomization which manifests itself by the end of the 17th century.⁴⁴

The historical moment of the timbre particularization emphasis imposed by the homophonous writing is brought along with the chamber, concert and symphonic music style through the School of Mannheim. Here takes place the shaping of the dramatic conception making use of *the crescendo* (a dynamic

⁴² An instrumental work initially placed between improvised dances (known as *fantasy* in England and France); its stylistic profile includes the idea of the contrapuntal development of a free theme starting from the polyphonic *motet*. Adriaan Willaert (1492-1562, Flemish composer) is considered to be author of the genre which develops and of which successive transformations will lead to the appearance of the *fugue* which is at some point confused with (*ricercari* from *The musical offering* by J. Seb. Bach).

⁴³ Appeared in 1698, a creation of the fiddle maker Bartolomeo Cristofori, the piano, of which sonority doesn't match the musical taste of an époque dominated by the genre of the opera and the *continuous bass* technique, becomes, after year 1770, an instrument of high interest both for the musicians (due to its polyphonic capacities) as for the public and will dominate the romantic époque (the 19th century) through its technical and expressive dimension.

⁴⁴ For example, Giuseppe Torelli doesn't specify the instruments for the *Sonate a tre* (1686) and in 1687 he composes *The Symphony for 204 instruments op. 3* without specifying the instruments.

element of the Mannheim School), of the new forms and classic genres also of the specific techniques of the thematic analysis (the development principle, the motif processing principle and the equilibrium and contrast principle). The timbre of the modern instruments is firstly highlighted by the concert repertoire. The baroque concert genre is developed by W. A. Mozart through a new creation with a significant timbre for violin and piano and also for all the wind instruments. Along with the works for traditional assemblies (melodic instrument with accompaniment, *trio* with strings, quartets with string, quintets for piano), Mozart extends the area of the chamber genre and creates some unique timbre juxtapositions between heterogeneous instruments but from different classes and families of instruments⁴⁵ while crystallizing and accentuating the expressive power of the melodic instruments. In this context, the solo creation for viola is also illustrated by works dedicated to violin-violin binominal like *Symphonia Concertante*, K. 364 (1779), Duo in Sol Major K. 423, Duo in Sib Major K. 424 – unique work in the entire Viennese classic creation. It is remarkable to observe the fact that in these works Mozart deals the viola in a solo manner, while making use of some equal level of violin virtuosity music sheets (of even equal spirit).

The predominant instruments in the chamber and solo music creation of L. v. Beethoven, are the piano, the violin and the cello, even though he dedicates chamber music sheets also to the viola⁴⁶ and the double bass and to the majority of the wind instruments (except for the trombone). *The septet in Min Major* Op. 20 (1799-1800), may be considered borderline work between chamber music and symphonic music. This piece is dedicated to Queen Maria Teresa and is composed for clarinet, horn, bassoon, violin, viola, cello and double bass in 6 moves and in 1803 the composer wrote it again for clarinet (violin), cello and piano. The concern for the timbre aspect also manifests itself in works dedicated to the mandolin and to the *panharmonicon*⁴⁷ – a new instrument at that time.

The 19th century is dominated by the aesthetics of the Romanticism which brings new elements of language and shape expressiveness to the musical creation. The instrument which captures the attention of the creators is the piano, whose technique develops and diversifies due to the remarkable interpreters and composers of that époque, reaching the climax through its style with wide variety of colours of Frédéric Chopin and by the instrumentality of the unparalleled virtuosity of Franz Liszt. Being unique in the entire history of the cello interpretation, Niccolò Paganini revolutionizes the art of this instrument

⁴⁵Duo in B moll Major for Horn and Cello K.292 (1775), Quartets for Flute, Violin, Viola and Cello in: D Major K. 285 (1777), G Major K. 285a (1778), C major K. 285b (1781-1782), A Major K. 298 (1786-1787) Quartet for Oboe, Violin, viola and cello in F Major K. 370 (1781), Quintet in Si Major for Horn, Violin, 2 violas and Cello K.407 (1782), Sonata in C Major for Violin and Bassoon K.46 E (1786), Quintet in A Major for Clarinet, two Violins, viola and cello K. 581 (1789), Trio in B moll Major for 2 violins and bassoon K.266 (1777), the Si Major Trio for Piano, clarinet and viola K.498 (1786), Minuet for 2 flutes, 2 violins, viola and bassoon A minor, K. 61gand (1770).

⁴⁶Duo for viola and cello in Si Major (1796-1797), Serenade in D Major for flute, violin and viola (1801), Nocturne in D Major Op. 42 (arrangement of Serenade op .8 of 1803).

⁴⁷A mechanical instrument with 100 voices - a sonority which can equate to that of an orchestra. It was created around year 1800 by Johann Nepomuk Maelzel (1772-1838), which is also the inventor of the metronom.

and not only. The sound effects reinvented by Niccolò Paganini (*pizzicato* of left hand, *flageolette* and double *flageolette*, fast thirds tempo chains, sixths, encrypted octaves and tenths, the rapid expansion in the total texture of the instrument, *glissando*, *staccato volant*, *riccochet*, *fouetté*) fits in the category of shade reduction procedure or by reducing the value of the sound, as for right hand techniques, or by the instrumentality of harmonic effects as *pizzicato* of left hand or *flageolette*.

While analysing the writing for the viola it can be remarked the accordance between its evolution (from the construction and instrumental technique point of view) and the number of dedicated works. After the period when the viola was very much used in the creations of chamber music and also the 18th century and first quarter of the 19th century *solo* creations, it can be observed, starting from the year 1820, a progressive disappearance which between 1845 and 1870 led to a stagnation of the works for viola. Therefore, by the middle of the 18th century the necessity of using the viola grows constantly and fast. The dimensioning is now controlled and it shortly reaches, before 1800, a medium length of the body of 38.7cm, with only about 3.5 to 5cm larger than the violin. From a musical point of view, the small viola was, for the classic period of time, totally justifiable and that is due to the fact that it could satisfy the timbre and dynamic requirements of the restricted aristocratic court circles which was the very basis of the music culture of that époque.

Along with the Napoleonic Wars and the begging of the 19th century, it can be remarked fluctuations concerning the number of the built violas. The end of the 19th century corresponds to the period of the court musicians, when the baroque duo-sonata and trio-sonata disappear (without the viola) and also the strings instrumental classic assemblies (from the duos to the quintets, mostly with the viola).

In the first half of the 19th century the opening of the music public life through performances in larger size concert halls leads to an expansion of the symphonic creations. The small viola becomes useless in the big orchestral assemblies, the interest of the composers for the solo repertoire of the viola lowers and this is why, due to the limited virtuosity possibilities of the viola, the production of the small violas lowers. While the composers do not seem so interested on the viola as a solo instrument, the viola will gain a very important place in the orchestra, an aspect which led to the development of a new writing for the viola after the year 1870 and to the intensification of the concern of using the viola as an accompaniment instrument with solo interventions.

It thus develops a solo works repertoire for viola, viola and piano, viola and orchestra, in which the instrumental specific technique prevails while the composers mostly cultivate the medium and the low register. The new music for the viola does not avoid the occasional effect of overcoming the characteristic zone timbre but the creations reveal the fact that the big viola of the end of 19th century, full of resonance, is not the adequate instrument for virtuosity, but for other qualities. At this very moment, its particular and own sound is predominantly reflected in wide melodies carried in the medium or high register

and the double strings fragments contain intervals which do not cross the sixth and the seventh while also less pursuing the technical side and more the timbre highlighting. The constant augmentation of the viola's body length, which around year 1890 reaches the medium dimension of 40 cm, thus becomes a necessity for the ample sonority of the new solo creations and also the modern symphonic orchestra.

Throughout history, the dimension of the instrument was a very interesting subject. When the viola was recognized as a well-defined entity, a violent controversy stirred at its dimensions that very period of time. Lionel Tertis⁴⁸ opposed the small violas and his first viola was a big *Montagnana* of which body exceeded 43 cm. The using of this instrument along the years probably created him a huge tension in the left arm which, finally, obliged him to quit the public interpretation – a dramatic break-up for a very involved and devoted viola artist. Over time, the instruments go through similar transformations on the proportions of the neck, the fingerboard and the internal shape in order to increase the tension on the strings, the brightness of the timbre and the optimization of the left hand's position. In the 20th century this kind of experiments and acoustic valorisations have influenced the evolution of the instrument and also have contributed to the extension of its body, culminating with the “Tertis” pattern (43,5 cm) developed in the 30's by Lionel Tertis and Arthur Richardson.

The harmony of the 20th century which is increasingly more different and in a permanent evolution and diversification, works at the invention of some optimal instrumental configurations for the artistic expression. Although the harmonic language perceptibly influences the musical creation for the viola, it is also open to the traditional structures which promote the virtuosity and the technical polish. In this direction also emerges the sonata for viola of which frequency has known great amplitude in the 20th century. The number and the complexity of this kind of compositions are determined by the compositional style and also by the more profound knowledge of the interpretation technique for this instrument. A significant contribution in this respect have been great performers as Lionel Tertis which undertook a truly pioneering activity in recognizing the qualities of the viola and imposing it as a solo instrument⁴⁹ or William Primrose which militated for the separation of the interpretative style for the viola from that for the violin and which closely collaborated with many of the 20th century composers some of whom have dedicated him important works for the current repertoire.⁵⁰

⁴⁸ Lionel Tertis (1876-1975), English violist, was one of the first violists which knew worldwide fame. He composed some works and made numerous transcriptions for viola from violin or from other instrument (he transcribe the cello Concert by Elgar for viola) - an important aspect for the period in which the viola repertoire included quite few works.

⁴⁹ He owned and played on the famous *Montagnana* viola of unusual dimensions (43, 2 cm) built in 1717, in order to obtain a more ample sound. In 1929 William Walton dedicates it *The concert for viola and orchestra* interpreted for the first time by Paul Hindemith.

⁵⁰ Bela Bartók dedicates him *the concert for viola and orchestra* and Benjamin Britten writes for him *Lachrimae for viola and strings orchestra*.

7.REPERE INTERPRETATIVE ÎN CREAȚIA CAMERALĂ MOZARTIANĂ

INTERPRETATIVE GUIDANCE IN THE MOZARTIAN CREATIVE CHAMBER

Lucia Diaconu⁵¹

Rezumat: *Caracterizată prin simetrie și echilibru, forma de tip clasic se circumscrie principiului suplu al rotundului, cu puncte plasate echidistant în arhitectura lucrării și cu linii drepte (cu semnificație de simplitate și limpezime), de dimensiuni mai ample decât cele ale Barocului, dar mai reduse și mai drepte decât cele ale Romantismului. Simplitatea detaliilor și coerența semantică a acestora generează o dramaturgie de tip neconflictual, în special la Haydn și Mozart.*

Cuvinte cheie: *formă muzicală, semantică muzicală, clasicism*

I. Cristalizarea genului cameral

Emanciparea liniei melodice și implicit a conceptului timbral, precum și echilibrul dintre *unitate* și *diversitate* în conținut, conduc la cristalizarea a două principii definitorii ale gândirii muzicale clasice - principiul **tematismului** și cel al **contrastului**. Astfel se conturează și se cristalizează forma de **sonată bitematică**, al cărei conținut dramatic se alcătuiește din stări contrastante, dar neconflictuale. Sub diverse alcătuiți (cu codă, cu cadență, fără dezvoltare, cu dublă expoziție, etc.), *sonata bitematică* intră în structura genurilor concertant, simfonic și cameral.

Apariția tipului clasic de **Trio cu pian** a necesitat un timp îndelungat și bogat în acțiuni convergente. Au existat mai întâi acele **Sonate a tre** în care două instrumente reprezentau vocile superioare, iar cea de a treia, de obicei violoncel, vocea inferioară sau basul. Se poate afirma, așadar, ca apariția unui prim model al **trio**-ului cu adevărat clasic în structură și spirit se petrece în condițiile consolidării unor noi genuri muzicale și a stabilizării muzicii de cameră în ansamblul aspectelor ei definitorii.

Cel care cristalizează genul este **Mozart**, pe un teren pregătit și exemplar cultivat de **Haydn**, ducând la capăt drumuri și sugestii pornite din creațiile unor autori precum **Carl Philipp Emanuel** și **Johann Cristian Bach, Richter, Eichner, Schubert** sau **Reber, Reicha** și **Baillot**. În epocă (la mijlocul secolului al XVIII-lea) orice lucrare putea fi aranjată conform uzanțelor, pentru clavecin și violină cu violoncel, în stil monden, fără prea multe complicații, astfel încât această perioadă abundă în astfel de creații. De asemeni, un alt element puternic îl constituie muzica de „*divertissement*”, inepuizabilă în formule, solicitată și prețuită.

⁵¹ Lecturer PhD, ⁵¹ “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania

II. Repere tehnico-interpretative

1. Divertismentul în Sib Major KV 254

Prima parte a *Divertismentului* în *Sib Major* este diversă din punct de vedere pianistic, deși nu prezintă dificultăți majore. Scriitura este dominată de sunetele duble - terțele, sextele și octavele, în *staccato* sau *non legato*, precum și de arpeggierea melodică a acordurilor (m. 50-53, m. 58-61, m. 183-186, m. 191-194), care necesită așezarea pe primul sunet al grupului, fără accent însă. Ornamentele sunt prezente sub formă de:

1. *grupetto* arpeggiat - în tema I (m. 1, m. 9, m. 82, m. 134) - se realizează anticipat, pentru ca sunetul real să se sincronizeze cu vioara și violoncelul.

2. - *tril scurt* cu încheiere încadrată în valoarea timpului (m. 17-20, m. 150-153) - tril cu două articulări, pentru a nu depăși valoarea de optime. O altă posibilitate de redare ar fi prin grupet, rezultat dintr-o singură articulare de tril și cele două șaisprezecimi de încheiere.

- *tril lung* plasat în finalurile cadențiale (m. 73, m. 101), care necesită realizarea în *cresc*.

3. - *apogiaturi lungi*, notate convențional (m. 15-16, m. 21-22, m. 55-57, m. 63-64, m. 74, m. 76, m. 168-169, m. 174-175, m. 188-190, m. 207, m. 209) - apogiatura devine șaisprezecime reală și se realizează pe timp, cu degetul 4 (cu excepția celei de la măs. 175), pentru a o sublinia, fără a o accentua. Deși în ediția utilizată aceste apogiaturi sunt în *non legato*, propunem emisia în *legato*, datorită sincronizării sonore a timpului 3 (pe care sunt plasate de cele mai multe ori) emis în *legato* celelalte voci.

- *apogiaturi scurte*, notate ca formule ritmice - șaisprezecime-optime cu punct (m. 45-49, m. 178-182), realizate cu subliniere prin ridicarea mâinii între formule.

Manierele de emisie cele mai frecvente sunt *staccato*-ul scurt (în special în registrul grav al mâinii stângi) și *legato*-ul de două sunete, cu sublinierea primului sunet. Pedala poate fi utilizată pe începutul timpilor (vârf de pedală), pe *fp* și pe structurile acordice.

Partea a II-a este ornamentată cu apogiaturi lungi (m. 8, m. 12-14, m. 24, m. 34-36) care devin valori reale (pe timp). Apogiaturile din temă (m. 4-5, m. 24-25), deși sunt notate ca apogiaturi lungi, se realizează anticipat, întrucât preced o formulă punctată (care ar deveni sincopă, prin integrarea apogiaturii în valoarea timpului). Propunem emisia în *legato* pentru toate tipurile de apogiaturi, pentru a sublinia parte accentuată de timp. Un alt tip de ornament îl reprezintă *grupetul* notat în valori reale, specific temei a II-a (m. 7, m. 9, m. 15, m. 29, m. 31), care se realizează cu ridicarea anticipată a mâinii, pentru a sublinia primul sunet al grupului. Ca manieră de emisie, Partea a II-a este dominată de *legato* (în special în tema I) și *non legato* (preponderent în tema a II-a). Pedala poate fi utilizată în acompaniamentele acordice (m. 7, m. 9-13, m. 15, m. 17, m. 29, m. 31-35), pentru susținerea fiecărui acord, precum și în salturile mai mari de o octavă, pentru cursivitatea liniei melodice (m. 3, m. 6, m. 12, m. 14, m. 21, m. 34).

În **Partea a III-a** partitura pianistică este dominată de emisia *legato* și *non legato*, cu excepția momentelor în *staccato* de la măs. 53-54 (game descendente la mâna stângă) și de la măs. 95-97 și măs. 151 (temă preluată de la vioară, la mâna dreaptă). Pentru sincronizarea cu vioara, propunem utilizarea emisiei în *staccato* la mâna stângă și în acompaniamentele în *ostinato* de la mâna stângă din măs. 9-13, măs. 95-98, măs. 228-231, în care vioara prezintă teme în registrul acut, în manieră *staccato*. În aceste pasaje, propunem însă utilizarea unui vârf de pedală pe începutul fiecărui timp, datorită nuanței ample (**f**) și figurației de la mâna dreaptă (acorduri desfășurate arpeggiat). Pasajele de viteză în șaisprezecimi (m. 45-54, m. 128-131, m. 160-163, m. 176-185) se realizează *non legato* și fără pedală, fiind constituite din game și figurații de broderie.

Articularea degetelor (suplă și egală) și digitația în aceste pasaje sunt elemente de dificultate tehnico-interpretativă, datorită tonalității (*Sib Major*) și cromatismelor pasagere. Momentele de acompaniament acordic la mâna stângă (m. 33-36, m. 164-167) în nuanță amplă (**f**) necesită utilizarea pedalei pe începutul timpilor, întrucât caracterul este cantabil, legat, iar emisia este *non legato*. În momentele de acompaniament armonic de la mâna dreaptă, (m. 56-59, m. 187-190) poate fi utilizată pedala pe toată durata *ostinato*-ului, pentru a susține *legato*-ul vioară și mâna stângă. Emisia în *legato* este de dimensiuni reduse, fiind de cele mai multe ori sincronizată cu vioara sau cu violoncelul. În secțiunile **B** *legato*-ul este de tip anacruhic (m. 66-68, m. 197-199) și se realizează prin ridicarea mâinii, fără accent însă, și cu subliniere din vârf de pedală. Din punct de vedere al ornamentației, în **Partea a III-a** sunt prezente trilurile scurte, pe pătrimi - fără încheiere (m. 38-40, m. 137, m. 149, m. 154, m. 169-171) și pe optimi - cu încheiere specificată metric (m. 65, m. 145, m. 197), și trilul lung, tip pedală (m. 159), care se realizează în nuanță egală, în **p**, cu viteză mare, pentru a sublinia contrastul cu fragmentul următor precum și pentru a permite detașarea dialogului dintre mâna stângă și vioară. Toate apogiaturile sunt lungi (m. 42, m. 44, m. 80-83, m. 87-88, m. 134, m. 136, m. 172, m. 174, m. 211-212, m. 215-217, m. 239, m. 241, m. 253) și se cântă în *legato*, subliniat (fără accent însă).

Divertismentul în Sib Major prezintă o partitură pianistică de o mare claritate, cu pasaje de viteză de tip game și arpegii, cu acompaniamente de tip figurat (*bas Alberti* sau arpeggiat) sau în *ostinato* acordic. Emisia este predominant în *non legato* sau în *legato* de mici dimensiuni, cu sublinierea primului sunet din *legato*. Pedala se utilizează scurt, pedale mai lungi fiind posibile doar în fragmentele de acompaniament acordic în *ostinato*, suprapus unor fraze în *legato* la instrumentele de coarde sau la mâna stângă la pian.

2. Trio în Sib Major KV 498

Prima parte a lucrării prezintă o partitură pianistică spațiată, în care problematica esențială o constituie adaptarea sonorităților la acest ansamblu atât de eterogen. Astfel, tema a II-a prezentată de clarinet (în expoziție) și de violă (în repriză) este acompaniată la pian prin figurații armonice similare. În

prezentarea de către clarinet (m. 25-31), pianul poate susține acompaniamentul cu o sonoritate mai deschisă, datorită timbrului mai pătrunzător al instrumentului. În prezentarea tematică a violei însă (m. 98-106), pianul trebuie să utilizeze o sonoritate mai închisă, și propunem în acest sens emisia cu articularea degetelor de lângă clape, o articulare mai susținută, mai redusă dinamic. De asemenea, prezentarea temelor I și a II-a de către pian (m. 13-15, m. 86-88, m. 107-108- tema I, și m. 35-44-tema a II-a) este acompaniată de violă prin figurații arpegiate, susținute de pedala clarinetului. În aceste fragmente, viola necesită o sonoritate mai susținută, iar pianul poate utiliza în prezentarea temei a II-a emisia *portato*, pentru sincronizarea sonoră cu viola. Linia melodică este ornamentată cu *grupet* încadrat metric, iar suprapunerile instrumentale la octavă sau terță (m. 1, m. 5, m. 15, m. 88) prezintă dificultatea sincronizării metrice. Propunem în acest sens sincronizarea respirației ansamblului între cele două semne de *legato*. Un alt tip de grupet îl reprezintă grupul de două sunete ascendente (m.4, m. 8, m. 77, m. 81) care se cântă încadrat metric, cu sublinierea primului sunet din grup, care devine parte accentuată de timp. Grupetele notate convențional (m. 43-44) sunt plasate pe optimi cu punct și se realizează sub formă de triolet. Apogiaturile (m.3, m. 7, m. 38, m. 76, m. 80) sunt plasate pe optimi și se interpretează ca apogiaturi scurte, anticipate. Trilul din măs. 46 are valoare de pedală, și se realizează în creștere dinamică, întrucât susține o gamă cromatică ascendentă, cu valoare de cadență la dominantă.

Partea a II-a, în prima secțiune, are o scriitură egală sub aspect metro-ritmic, dar cu contur acordic, cu octave la mâna stângă, în *non legato* (m.1, m. 5, m. 28, m. 34-36) și în *legato* (m. 13, m. 29). Octavele în *legato* necesită pedala pentru realizarea legăturii. Un alt aspect tehnico-expresiv în această secțiune îl reprezintă contrastul dinamic, care se realizează cu ridicarea mâinii și a pedalei între cele două nuanțe contrastante. Acest procedeu este facilitat de legăturile specificate în partitură, legături care se întrerup între nuanțele contrastante. Această secțiune nu prezintă nici un ornament. În secțiunea a II-a, primul fragment (**b**) cu caracter acordic, conține triluri pe începutul frazei de răspuns. Emisia este în *non legato*, cu excepția pasajului cromatic descendent (m. 55-57), în *legato*. Al doilea fragment (**b_v**) alternează pasaje de triolete la mâna dreaptă și la mâna stângă. Dificultatea constă în digitația incomodă, în special la mâna stângă, precum și în imitația tip *canon*, anacruhică, din măs. 98-101, datorită asimetriei metrice și mersului contrar între cele două mâini.

Partea a III-a conține elemente de virtuositate pianistică prin pasaje de viteză (m. 24-28, m. 43-58, m. 178- 184, m.197-200, m. 209-211), de tip arpeggiat sau de tip broderie, cu digitații incomode și cu ușoare asimetrii melodice. De asemenea, pasajul în triolete (m. 108-115) prezintă dificultatea unor salturi în tempo rapid și în mers contrar între cele două mâini. Acest pasaj se realizează în *non legato*, iar pedala se poate utiliza pe începutul timpilor, pentru sublinierea lor sau pentru a susține salturile. Un alt element de dificultate tehnico-interpretativă îl reprezintă terțele tematice (m. 116-119, m. 124-127, m. 146-149), care includ un triolet în șaisprezecimi, în *legato*. Acest procedeu

necesită sincronizarea grupelor de degete în viteză și o digitație adecvată, fie cu 1-1 pe baza ultimelor două terțe, fie cu întoarcere. De altfel, terțele sunt un interval caracteristic al acestei părți. Ornamentația este redusă la:

- apogiaturi lungi în primul pasaj de virtuozație (m. 43-44) și apogiaturi scurte în fragmentele cu caracter cromatic și modulatoriu (m. 137, m. 159) și în ultima apariție tematică (m. 185).

- grupete notate convențional, plasate pe valori punctate (m. 11, m. 61, m. 187), interpretate sub formă de triolet.

- triluri de tip scurt fără încheiere (m. 31, m. 34) sau de tip pedală concluzivă (m. 50), cu încheiere specificată.

Trio KV 498 conține o complexă scriitură pianistică, în special în finalul lucrării, prin elementele de virtuozație și prin exigențele unei sonorități adecvate componenței eterogene a ansamblului. Scriitura dialogată, imitațiile și scriitura în contrapunct, precum și contrastele dinamice (**fp**) sunt elemente care impun pianistului suplețe și rafinament în emisia sonoră.

Abstract: *Characterized by symmetry and balance, the classic type form is circumscribed to the slim principle of the round, with dots equidistantly placed in the architecture of the work and with straight lines (with significance of simplicity and clarity), with sizes larger than those of the Baroque, but smaller and straighter than those of the Romanticism. The simplicity of the details and the semantic coherence of these generate a non-conflict type dramaturgy, especially in Haydn and Mozart.*

Key words: *musical form, semantic musical classicism*

I. Crystallization of chamber genre

The emancipation of the melodic line and consequently of the timber concept, as well as the balance between *unity* and *diversity* in content, lead to the crystallization of two defining principles of classical musical thinking – principle of **thematicism** and the one of **contrast**. This is how it is outlined and crystallized the form of **bithematic sonata**, whose dramatic content is made of contrasting conditions, but non-conflictual. Under various embodiments (with coda, with cadenza, without development, with double exhibition, etc.), the *bithematic sonata* enters into the structure of concert, symphonic and chamber genres.

The appearance of the classic type of **Trio with piano** required a long and rich in convergent actions time. There were first those **Sonate a tré** where two instruments were representing the upper voices and the third one, usually violoncello, the lower voice or bass. It can be said, therefore, that the occurrence of a first model of **trio** truly classical in structure and spirit is happening in terms of strengthening some new musical genres and stabilizing the chamber music through its defining aspects.

The one who crystallizes the genre is **Mozart**, on a field prepared and exemplary cultivated by **Haydn**, accomplishing roads and suggestions started from the creation of some authors as **Carl Philipp Emanuel** and **Johann Cristian Bach**, **Richter**, **Eichner**, **Schubert** or **Reber**, **Reicha** and **Baillet**. In time (at the middle of the eighteenth century) any work could have been

arranged, according to the usage, for harpsichord and violin with violoncello, in a modern style, without too many complications, so this period is replete with such creations. Also, another strong instrument is the ‘entertainment’ music, inexhaustible in formulas, sought and valued.

II. Technical and interpretative guidance

1. Entertainment in Sib Major KV 254

The first part of the *Entertainment* in Sib Major is diverse in terms of piano, although it does not present major difficulties. The writing is dominated by double sounds – tierces, sixths and eighths in *staccato* or *non legato*, as well as by the melodic arpeggiation of chords (m. 50-53, m. 58-61, m. 183-186, m. 191-194), which requires the placement on the first sound of the group, but without accent. The ornaments are presented in the form of:

1. arpeggiated *grupetto* in the first theme (m. 1, m. 9, m. 82, m. 134) – is performed prior, so that the real sound to be synchronized with the violin and violoncello.

2. – *short trill* with ending enclosed in the value of time (m. 17-20, m. 150-153) – trill with two articulations, in order to not exceed the value of eighth. Another possibility of rendition is by *groupet*, as a result of a single articulation of trill and the two sixteenths of ending.

- *long trill* located in the cadential endings (m. 73, m. 101), which require the execution in *cresc.*

3. – *long grace-notes*, conventionally denoted (m. 15-16, m. 21-22, m. 55-57, m. 63-64, m. 74, m. 76, m. 168-169, m. 174-175, m. 188-190, m. 207, m. 209) – the grace-note becomes real sixteenth and it is executed on the measure, with finger 4 (except for that from mas. 175), in order to highlight it, without accentuate it. Although, in the edition used, these grace-notes are in *non legato*, we are proposing the emission in *legato*, due to the sonorous synchronization of measure 3 (on which they are often placed), the other voices being emitted in *legato*.

- *short grace-notes* denoted as rhythmic formulas – sixteenth-eighth with dot (m. 45-49, m. 178-182), made with emphasis by raising the hands between formulas.

The most common manners of emission are the short *staccato* (especially in the high register of the left hand) and the *legato* by two sounds, with emphasis of the first sound. The pedal can be used at the beginning of measures (tip of pedal), on *fp* and on chordal structures.

The second part is ornamented with long grace-notes (m. 8, m. 12-14, m. 24, m. 34-36) which become real values (on measure). The grace-notes from the theme (m. 4-5, m. 24-25), although noted as long grace-notes, are made in advance because they precede a dotted formula (which would become syncope, by the integration of grace-notes in the value of measure). We are proposing the emission in *legato* for all types of grace-notes in order to underline the accentuated part of measure. Another type of ornament is represented by the

grouper noted in real values, specific to the second theme (m. 7, m. 9, m. 15, m. 29, m. 31), which is executed by raising the hand in advance, in order to underline the first sound of the group. As type of emission, The second part is dominated by *legato* (especially in the first theme) and *non legato* (mostly in the second theme). The pedal can be used in chordal accompaniments (m. 7, m. 9-13, m. 15, m. 17, m. 29, m. 31-35), in order to support every chord, as well as in leaps higher than one eighth for the flow of the melodic line (m. 3, m. 6, m. 12, m. 14, m. 21, m. 34).

In **The third part** the piano score is dominated by the emission of *legato* and *non-legato*, except for the moments in *staccato* from the m. 53-54 (descendent scales at the left hand) and from the m. 95-97 and m.151 (theme taken from the violin, at the right hand). To synchronize with the violin, we are proposing the use of emission in *staccato* at the left hand and in the accompaniments in *ostinato* from the left hand from m. 9-13, m. 95-98, m. 228-231, where the violin presents themes in the high register, in *staccato* manner. In these passages, we are proposing however the use of a tip of pedal at the beginning of each measure, due to ample hue (*f*) and figuration of the right hand (chords developed into arpeggiated manner). The velocity passages in sixteenths (m. 45-54, m. 128-131, m. 160-163, m. 176-185) is made *non legato* and without pedal, consisting of figuration of embroidery.

Finger articulation (smooth and equal) and fingering in these passages are elements of technical and interpretative difficulty, due to tonality (*Sib Major*) and to passing chromaticisms. Moments of chordal accompaniment to the left hand (m 33-36, m 164-167) in the ample hue (*f*) requires the use of the pedal on the beginning of times, as the character is sung, tied, and the emission is *non legato*. In the moments of harmonic accompaniment from the right hand (m 56-59, m 187-190) the pedal can be used throughout the *ostinato* to support the violin *legato* and the left hand. The emission in *legato* is of reduced dimensions, being often synchronized with the violin or violoncello. In B sections *legato* is of anacrusis type (m 66-68, m. 197-199) and it is realized by raising the hand, but without emphasis, and with emphasis from the top of the pedal. In terms of ornamentation, in Part III there are presented the short thrills, on quarters - without closure (m. 38-40, m. 137, m. 149, m. 154, m. 169-171) and on eights - with metrically specified closure (m. 65, m. 145 m. 197), and the long trill, pedal type (m. 159), which is realized in equal hue, in *p*, at high speed, to highlight the contrast with the next fragment and also to allow the detachment of the dialogue between the left hand and violin. All grace notes are long (m. 42, m. 44, m. 80-83, m. 87-88, m. 134, m. 136, m. 172, m. 174, m. 211-212, m. 215-217, m. 239, m. 241, m. 253) and they are played in *legato*, highlighted (but without accent).

The entertainment in Sib Major presents a piano score of great clarity, with velocity passages of range and arpeggios type, with accompaniments of figurative type (*bas Alberti* or arpeggios) or in chordical *ostinato*. The emission is predominantly in *non legato* or *legato* with small dimensions, underlining the first sound from *legato*. The pedal is used in short, longer pedals being possible

only in the fragments of chordal accompaniment in *ostinato*, overlapped to some phrases in *legato* at the string instruments or at the left hand at the piano.

2. Trio in Mib Major KV 498

The first part of the work presents a spaced piano score, in which the essential issue is to adapt the sonorities to this ensemble so heterogeneous. So, the second theme presented by the clarinet (in the exhibition) and viola (in half) is accompanied on piano by similar harmonic figurations. In the presentation by the clarinet (m. 25-31), the piano can support the accompaniment with a more opened sounding, due to the more penetrating timbre of the instrument. But in presenting the thematic viola (m. 98-106), the piano should use a canned sounding, and we propose in this respect the emission with the articulation of fingers near the flaps, a more sustained articulation, more dynamically reduced. Also, the presentation of themes I and II of the piano (m. 13 - 15, m. 86-88, m. 107-108 - theme I, and m. 35-44 - theme II) is accompanied by the viola through arpeggios figurations, supported by the pedal of the clarinet. In these fragments, the viola requires a more sustained sonority, and the piano can use in presenting the theme II *portato* emission, to synchronize the sound with the viola. The melodic line is ornamented with *grupet* metrically framed, and the instrumental overlaps in octave or thirds (m. 1, m. 5, m. 15, m. 88) present the difficulty of metric synchronization. We propose in this respect the breath synchronization of the ensemble between the two signs of *legato*. Another type of *grupet* is represented by the group of two ascending sounds (m.4, m. 8, m. 77, m. 81) which is sung metrically framed, with emphasis on the first sound of the group, which becomes accentuate part of time. The *grupets* conventionally noted (m. 43-44) are placed on eights with point and they are realized in triolet form. The grace notes (m. 3, m. 7, m. 38, m. 76, m. 80) are placed on eights and they are interpreted as short, anticipated grace notes. Trill of meas. 46 has a pedal value, and is performed in dynamic growth, as is supporting an ascending chromatic range, with cadence value on the dominant.

Part II, in the first section, has an equal writing with metro- rhythmic aspect, but with chordal outline, with eights at the left hand in *non legato* (m. 1, m. 5, m. 28, m. 34 -36) and in *legato* (m. 13, m. 29). The octaves in *legato* require the pedal for realizing the connection. Another technical and expressive aspect in this section is the dynamic contrast, that is realized by raising the hand and the pedal between the two contrasting hues. This process is facilitated by the connections specified in the score, connections that interrupt between between the contrasting hues. This section presents no ornament. In section II, the first fragment (**b**) with chordal character, contains trills on the beginning of the response phrase. The emission is in *non legato*, except the descending chromatic passage (m. 55-57) in *legato*. The second fragment (**b_v**) alternates passages of triolets at the right hand and at the left hand. The difficulty lies in uncomfortable fingering, especially at the left hand, and in the *canon*-type imitation, anacrusis, of meas. 98-101, due to the metric asymmetry and to the contrary gait between the two hands.

Part III contains elements of pianistic virtuosity through the velocity passages (m. 24-28, m. 43-58, m. 178-184, m. 197-200, m. 209-211), arpeggios type or embroidery type, with awkward fingerings and with slight melodic asymmetries. Also, the passage in triolets (m. 108-115) presents the difficulty of some leaps in rapid time and in contrary gait between the two hands. This passage is realized in *non legato* and the pedal can be used on the beginning of times, for their emphasis or to support their leaps. Another element of technical-interpretive difficulty is represented by the thematic thirds (m. 116-119, m. 124-127, m. 146-149), which include a triolet in sixteenths in *legato*. This process requires the synchronization of fingers groups in speed and a proper fingering, either with 1-1 on the basis of the last two thirds, or with return. Moreover, the thirds are a characteristic interval of these parts. The ornamentation is reduced to:

- long grace notes in the first virtuoso passage (m. 43-44) and short grace notes in fragments with chromatic character and modulator (m. 137, m. 159) and in the last thematic appearance (m. 185).
- conventionally noted *grupets*, placed on pointed values (m. 11, m. 61, m. 187), interpreted as a triolet.
- trills of short type without closure (m. 31, m. 34) or of conclusive pedal-type (m. 50) with specified closure.

Trio KV 498 contains a complex pianistic writing, especially in the end of the work, through the virtuosity elements and through the requirements of a sound suitable to the heterogeneous composition of the assembly. Dialogical writing, imitations and the counterpoint writing, and also the dynamic contrasts (*fp*) are elements that require suppleness and refinement to the pianist in the sound emission.

8. ANALIZELE SCHENKERIENE

SCHENKERIAN ANALYSIS

Ioana Stănescu⁵²

Rezumat: *Analizele schenkeriene reprezintă teorii, tehnici și notații analitice specifice. Analizele schenkeriene pot fi abordate în diferite moduri. Mai întâi, este foarte important de observant structurile esențiale ale muzicii și după acest moment să se continue analiza formelor acestor structuri în contextul lor muzical. Obiectivele analizei schenkeriene se bazează pe evidențierea relațiilor importante. Conform acestor teorii, există o concepție metafizică a muzicii. Baza analizelor schenkeriene o reprezintă abordarea muzicii ca o mișcare direcționată în timp. Fundamentul analizei schenkeriene propune să arate modul în care muzica este derivată din mijloacele acordului tonal.*

Cuvinte cheie: *analize schenkeriene, concepție metafizică, acord tonal*

Motto-ul lui Schenker : " Întotdeauna la fel , dar nu în același fel "

Heinrich Schenker (1868,Wisniowczki - 1935,Viena) a început activitatea sa muzicală ca pianist, compozitor și, de asemenea, critic muzical. Dar, în istoria muzicii el rămâne unul dintre cei mai importanți teoreticieni ai muzicii din toate timpurile. Cercetările sale oferă pentru muzicieni o privire cuprinzătoare în ceea ce privește analiza și înțelegerea unei lucrări muzicale, din perspectiva tuturor dimensiunilor. În plus, studiile sale au fost profund influențate de pedagogia teoriei muzicii. Importanța deosebită a activității lui Schenker o reprezintă contribuțiile sale teoretice și analitice, care au transformat cu siguranță actul de predare și cel al gândirii muzicale. Punerea în aplicare a ideilor sale o putem găsi în ultima sa carte analitică, *Compoziția liberă*.

Analizele schenkeriene necesită cunoștințe de bază ale celor mai importante principii ale aspectelor melodice, armonice, contrapunctice și formale. De fapt, teoria schenkeriană se referă la muzica tonală, dar dintr-o perspectivă diferită. Astfel, obiectivul fundamental al analizelor schenkeriene constă în înțelegerea aprofundată a oricărei piese muzicale. Teoria lui Schenker se bazează pe armonia tonală din secolele XVIII și XIX. Analizele sale au abordat aproape în exclusivitate stilurile muzicii Baroc, clasice și romantice. Punctul său de vedere filozofic și cultural se bazează pe concepția că muzica reprezintă o combinație ideală între natură și artă, cu un mare potențial de a atinge trăirile umane.

Schenker a considerat că muzica este o prelungire temporală a acordului major - ca "acord al naturii", iar teoriile sale definesc muzica ca o mișcare direcționată în timp. Conform lui Schenker, există o concepție metafizică a muzicii ca fiind o evoluție în timp a seriilor de armonice, care ar coexista în toate sunetele naturale. Schenker consideră muzica ca o artă dinamică, în care dimensiunea liniară a muzicii tonale creează sentimentul de curgere și mișcare

⁵² Lecturer PhD, "George Enescu" University of Arts from Iași of Romania, ioana_stan.escu@yahoo.com

direcționată a muzicii. Schenker a asociat principiile de bază ale organizării melodice din muzica tonală cu tehnicile liniare prezentate în studiul de contrapunct. Sensul mișcării sau "fluxul" este produs, în parte, de către disonanțe care conduc spre și de la consonanțe, percepute ca puncte stabile.

Reprezentate de mișcările scalare, progresele liniare definesc unul dintre principalele mijloace ale tehnicii lui Schenker, datorită conșinutului melodic al acestora. Importanța notei de pasaj în gândirea lui Schenker transcende aspectele de bază ale contrapunctului strict. El a subliniat realitatea că un conșinut muzical în dimensiunea sa orizontală poate exista doar prin note de pasaj. Nota de pasaj este elementul principal în legarea progresiilor liniare și a altor mișcări (planuri) subsidiare.

Mișcarea în trepte este cel mai bun mijloc de a crea continuitatea într-o melodie. Dar, în același timp, Schenker a folosit termenul de "fluență melodică" pentru a defini echilibrul pe care îl oferă o linie desfășurată în trepte. Evitând atmosfera monotonă a unei melodii ce conține în întregime mișcare treptată, este esențial să se utilizeze o combinație judicioasă între mișcarea în trepte și mișcarea în salturi. Deci, soluția este de a combina varietatea melodică cu continuitatea mișcării în trepte, creând astfel un efect echilibrat.

Analizele schenkeriene dezvăluie conexiunile și relațiile dintre sunete, care, în mod aparent, nu sunt evidente. Analizele sale examinează interdependența dintre melodie, contrapunct, armonie și arhitectura formală din structura muzicii tonale. Dar, felul său special de a ilustra și a aborda muzica poate dezvălui multe alte aspecte profunde și de detaliu ale acelei lucrări. Schenker are marele merit de a fi subliniat valoarea studiilor de contrapunct și de a le fi impus ca disciplină pedagogică. El a considerat că un studiu profund de contrapunct este o condiție esențială pentru o mai bună înțelegere a multor principii fundamentale ale structurilor tonale polifonice.

Abstract: *Schenkerian analysis represent specific analytical theories, techniques and notations. Schenkerian analysis can be approached in different ways. First of all, it is very important to see the essential structures of music and after this moment to proceed to analyze the forms of these structures in their musical context. The aims of Schenkerian analysis are based on highlight important relationships. According these theories, there is a metaphysical conception of music. The basis of Schenkerian analysis is seeing music as directed motion in time. Schenkerian background propose to show how the music is derived by means of elaboration from its tonic triad.*

Key words: *Schenkerian analysis, metaphysical conception, tonic triad*

Schenker's motto: "Always the same, but never in the same way"

Heinrich Schenker (1868, Wisniowczki – 1935, Vienna) began his musical activity as a pianist, composer and also, music critic. But, in the music history he remains one of the most important music theorists of any century. His researches offer to the musicians a comprehensive regard of analyzing and understanding a musical work, in terms of all dimensions. In addition, his studies were deeply influenced by the pedagogy of music theory. The great importance of Schenker's activity represents his theoretical and analytical contributions, which

have definitely transformed the acts of teaching and thinking the music. The application of his ideas we can find in his last analytical book, *Free Composition*.

Schenkerian analysis requires basic knowledge of the most important principles of the melodic, harmonic, contrapuntal and formal aspects. In fact, Schenkerian theory is about tonal music, but from a different perspective. Thus, the fundamental target of Schenker's analysis lies in the profound comprehending of any piece. Schenker's theory is based on harmonic tonality of the eighteenth and nineteenth centuries. His analysis approached almost exclusively the music of the Baroque, Classical and Romantic styles. His philosophical and cultural view is based on the conception that music represents an ideal combination of nature and art with a great potential to touch the human feeling.

Schenker considered music as the temporal prolongation of the major triad – as the “chord of nature” and his theories define the music as a directed motion in time. For Schenker, there is a metaphysical conception of music being a temporal development of the overtone series which coexists in all natural sounds. Schenker considers music as a dynamic art where the linear dimension of tonal music is creating the sense of flow and directed motion of music. Schenker associated the basic principles of melodic organization in tonal music with the linear techniques presented in the study of counterpoint. The sense of motion or “flow” is produced in part by dissonances leading to and from the consonances, perceived as stable points.

Represented by the scalar motions, the linear progressions define one of the principle means of Schenker's technique by its melodic content. The importance of the passing tone in Schenker's thinking transcends the basic aspects of strict counterpoint. He highlighted the reality that a musical content in the horizontal dimension can exist only with passing tone. The passing tone is the primary element of connecting linear progressions and the other subsidiary motions. Stepwise motion is the best way of creating the continuity in a melody. But, in the same time, Schenker used the term “melodic fluency” to define the balance that a stepwise line can provide. Avoiding a monotonous atmosphere of a melody consisted entirely of stepwise motion, it's essential to use a judicious combination between stepwise motion and leaps. So, the solution is to combine the melodic variety with the continuity of the stepwise motion, creating a balanced effect.

Schenkerian analysis reveals connections and relationships among sounds that are not readily apparent. Schenkerian analysis examines the interrelationships among melody, counterpoint, harmony and formal architecture in the structure of tonal music. But, his special way of illustrating and approaching music can reveal many other profound and detail aspects of that work. Schenker has the great merit to be emphasized the value of contrapuntal studies and have imposed it as a pedagogical discipline. He considered that a deep study of counterpoint is an essential condition for a better understanding of many fundamental principles of polyphonic tonal structures.

CAPITOLUL II / PART II

EDUCAȚIE/EDUCATION

1. ACTUL ARTISTIC: DESCHIDERI PENTRU EDUCAȚIE

THE ARTISTIC ACT: OPENINGS FOR EDUCATION

Marina Morari⁵³

Rezumat. În acest articol ne-am propus studiul termenului de act artistic și evoluția acestuia în formulă de concept în raport cu alte fenomene, precum sînt activitatea artistică, produsul artistic, procesul artistic. Definim actul artistic ca acțiune interioară, ce reprezintă o succesiune/un flux de stări – trăiri interioare ale participantului la activitatea artistică. Ca resursă a omului în actul artistic sunt considerate abilitățile lui spirituale. Prin analiza perspectivelor de înțelegere a creației artistice, a componentelor structurale ale actului muzical-artistic identificăm deschiderile pentru educație.

Cuvinte cheie: artă, artistism, fenomen artistic, act artistic, proces artistic, produs artistic

Pentru a înțelege fenomenul artistic în totalitatea lui și pentru a identifica deschiderile educative ale artei în activitatea didactică a învățămîntului general, ne-am propus să-l cercetăm din perspectiva mai multor științe. Actul artistic și arta ca produs al activității umane nu pot lipsi din procesul de educație a elevilor. Manifestările artistice satisfac anumite cerințe sufletești ale omului, pe care nu le poate împlini știința, morala, religia [1, p.239]. Școala, în toate influențele educației și învățămîntului nu poate forma personalitatea elevului fără domeniile de educație artistică (literar, muzical, coregrafic, teatral, plastic etc.). Miza problemei privind actul artistic este deopotrivă filosofică și estetică, privește întregul câmp al practicilor artistice. În acest sens, repere auctoriale de neocolit sunt lucrările lui Socrate, Platon, Aristotel, Plotin, Kant, Hegel, Schelling, Nietzsche, Heidegger, Prouver, Vianu. Cuvântul „artă” derivă de la verbul *aróu* (a munci, a cultiva, a pune în stare; și în sens figurativ, la pasiv - a fecunda, a fi născut) definește procesul prin care apare arta. Platon scrie, că arta este „nu ca ceva ce naște, ci este născut” [16, 1485], prin urmare, **nu materia înseși generează de la sine, ci spiritul operează cu ea** – îi dă o viață nouă; arta – ca produs al spiritului, este operă a minții, inteligenței umane.

Potrivit lui R.Pouivet, cuvântul „artă” are două sensuri: arta ca *operă de artă* și arta ca *activitate sau practică* [18, p.36]. Astfel, nu putem defini opera de artă fără a ține cont de anumite activități sau *practici* datorită cărora ea se constituie sau în cadrul cărora își găsește funcția și chiar rațiunea de a fi/de a exista. Totodată, nu putem defini opera de artă exclusiv prin activități practice. „Dacă opera de artă presupune arta, ca activitate, cea din urmă presupune de asemenea, poate, anumite lucruri, de o anumită natură” [idem, p. 36]. Artă ca

⁵³Associate Professor PhD., "Alecu Russo" State University from Balti, Republic of Moldova, mmmorari@gmail.com

activitate, este numită „tip de activitate artistică” și constă în „a acționa, a face, a produce un efect” și ne determină să ne „reformăm complet concepția despre ceea ce este artă” [ibidem, p.27]. Opera de artă nu se identifică cu actul artistic, deoarece nu definim opera de artă doar prin activitățile în care ea există. Actul artistic fără opera de artă nu are loc. Este necesară nu doar o activitate, ci un contact viu și direct, o legătură dintre subiect (creator, interpret, receptor) și obiect (opera de artă) în procesul căruia își capătă existență fenomenul artistic, cu implicare totală a ființei umane.

Actul artistic, procesul și produsul artistic reprezintă manifestări ale sistemului estetic. După Ernst Neumann, în domeniul vieții estetice sînt patru mari și importante manifestări, care formează un **sistem estetic** unitar: 1) activitatea de creație artistică; 2) produsul său: opera de artă; 3) gustarea operei de artă și judecățile de valoare estetică (judecățile de aprobare și dezaprobare, pe care ea le provoacă; 4) îmbrăcarea vieții noastre întregi într-o frumoasă formă artistică: cultura estetică și artistică [14, p. 17]. Constatăm, că E.Neumann împrumută din activitatea artistică productivă a omului, din realitățile din care se naște acest domeniu de viață, componentele imanente sistemului de estetică. Astfel, prin studiul/cunoașterea a tot ce poate da o artă, prin cercetarea motivelor creației artistice, poate fi dedusă esența actului artistic.

Cuvîntul „artistic” este un adjectiv. Există adjective care au o caracteristică remarcabilă: alăturate unui nume, ele modifică ceea ce-l caracterizează, pînă la a-i schimba natura. Totul ce este „artistic” - aparține artei, este privitor la artă, face parte din domeniul artei, este propriu artei [15, p.101]. Astfel, „a fi artistic” nu este o proprietate intrinsecă a oricărui obiect, ci o proprietate rezultativă pe care un obiect/fenomen îl posedă în calitate de obiect al unei anumite experiențe. „Doar cu titlul de obiect intern al experienței estetice, și nu de obiect extern al lumii, un lucru are această proprietate” [18, p.87]. Cum remarcă Martin Heidegger, opera de artă are o suprastructură, care conține artisticul, prin care „gîndim ființa ființării” prin „punerea-de sine-în-operă a adevărului” [10, p.45].

Artistismul, după Tudor Vianu este o vocație, care se realizează și se solicită în funcție de condițiile de mediu biologic sau social. „Omul este în mod natural artist”, deoarece numai în el apar potențiate însușirile artistismului, care se deosebesc prin gradul calităților și nu în esență. Ca factori, ce condiționează fenomenul artei, T.Vianu remarcă următoarele **însușiri ale artistului** [19, p.239 – 263]:

— *Intuitivitatea* – „ascuțimea și bogăția percepției sensibile”, puterea de a reține și reproduce imagini, caracterul intuitiv al gîndirii, „ceea ce ne vorbește prin artă este pînă la un punct forța și bogăția lumii sensibile”;

— *Adîncimea psihică a trăirilor* – artistul e un om „capabil de a răsfrînge lumea într-un mod personal”;

— *Fantezia creatoare* - puterea de a selecta și regrupa în întreguri inedite datele experienței;

— *Puterea expresivă* – prelungire pînă la un punct a fanteziei creatoare care are „încîlnația irezistibilă de a-și asuma o formă concretă”, calitate indispensabilă

pentru realizarea instinctului artistic. „În sufletul artistului, imaginile sensibile se împerechează cu imaginea expresiei corespunzătoare”.

În practica școlară este important de urmat succesiunea în realizarea obiectivelor prin care se formează și dezvoltă artistismul elevilor. Astfel, obiectivele legate de cunoașterea muzicii ar fi bine să se bazeze pe observarea directă a fenomenului muzical-artistic, pe propriile trăiri/re-trăiri a mesajului muzical. Fantezia creatoare a elevului trebuie să se alimenteze din percepțiile și reprezentările acumulate în timpul actului artistic. Ca produs al imaginației elevului, fantezia creatoare exprimă totodată plăzmuirea sensibilității, trăirilor și imaginației. Dacă **producerea fenomenului artistic** depinde de aptitudinile omenști și gradul lor de dezvoltare, presupunem, că în toate activitățile artistice – creație, interpretare, receptare – „omul obișnuit”, pentru a contacta în direct cu arta, își potențiază/valorifică propriile aptitudini spiritual-artistice.

În cadrul actului artistic în personalitatea elevului se formează acea experiență, care nu poate fi dobândită în contact cu alte fenomene/lucruri, indiferent de poziția/statutul pe care-l deține elevul în procesul actului artistic – de receptor/consumator al sau creator/interpret. Fenomenul artistic, în diversitatea formelor sale, se organizează ca o reprezentare, care este în funcție de mediul ambiant al omului ori de natura sa interioară/spirituală. Potrivit teoriei artei ca imitație, elaborată de vechii greci (sec. VI î.e.n.), principiul fundamental al bucuriei estetice – al delectării care se manifestă în modul cel mai înalt în creația artistică, este imitația. Artă la popoarele primitive nu se constituia altfel decât prin imitarea conștientă a anumitor acțiuni: gesturi, atitudini, sonorități [13, p.60].

Raymond Bayer precizează, „chiar dacă această imitație era uneori inexactă și artistul preistoric reproducea adesea mișcările cele mai facile sau neglijează detaliile ori adaugă părți care nu există, sentimentul care a condus pe strămoșii noștri îndepărtați să proiecteze imaginea unui animal, s-o exteriorizeze, să redea această imitație externă și materială, e ca și la copii și la artiștii moderni, un sentiment puternic...” [4, p.12]. Platon consideră că artă nu imită ideea originală a lucrurilor, ci doar forma lor. Fiind un idealist obiectiv, admite lumea sensibilă ca o copie a lumii inteligibile, a lumii ideilor – o copie a copiei. Aristotel combat unele idei despre artă și revizuieste doctrina platonice. În *Poetica* sa, Aristotel fundamentează *mimesis*-ul ca un **principiu comun al tuturor artelor** [2, 1451 b], incluzând viața psihică a omului în procesul de creație, prin adoptarea unuia dintre cele trei moduri de a imita: „sau să înfățișeze lucrurile așa cum au fost sau sunt realmente, sau așa cum se spune că sunt și cum par, sau așa cum ar trebui să fie” [3, 1460 b]. Adică, **în actul artistic se dezvoltă una din ipostazele realității – realitatea, posibilitatea, necesitatea**. Conceptul de *mimesis* va fi ulterior respins în sensul său simplist. Astfel, Philostrat menționează că artă imitativă are două aspecte: pe de o parte este vizibilă, pe de alta – reflectă numai cu mintea. Plotin prezintă actul artistic nu ca o imitație a lumii sensibile, ci ca o activitate creatoare [17].

În Evul mediu (sec.VII-VIII) ideea imitației accede la o imitație a activității creatoare a divinității, aceasta fiind extinsă asupra tuturor creațiilor omenești. Al Farabi menționează că acțiunea artelor are drept scop să influențeze asupra imaginației noastre prin imitație [Apud: 11, p. 51]. În Renaștere (sec. XV) la Dante, Boccaccio, Petrarca, Cennino Cennini apare tendința de a privi imitarea naturii ca operație esențială a artei. Leonardo da Vinci susține, că imitația artistică este un act științific și nu un sumplu proces mecanic [5, p.53]. Michel Angelo desfide execuția unei imagini asemenea modelului viu și insistă asupra procedurii de selecție a elementelor naturii. În tratatul *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe* [3, p.77-78] - studiu privind cele patru poetici pe care se sprijină estetica clasicismului (Aristotel, Horașiu, Vida și Boileau), Charles Batteux ne oferă o nouă formulă – imitația naturii frumoase, după principiul selecției. Doctrina imitației pierde treptat extensiunea și vigoarea la sfârșitul Clasicismului (sec. XVIII) și este înlocuită cu doctrina expresiei (J.A.Schlegel, J.Harris, E.Burke), care se manifestă în două tendințe: (a) una axată pe doctrina „naturii frumoase”, (b) a doua – pe doctrina expresiei.

În sec. XIX s-a declanșat ofensiva Romantismului împotriva imitației naturii – produsul artistic ca expresie a vieții și ca model al tuturor artelor. În Romantism arta este o creație și nu o copie a unei realități. Artistul, smuls din orice constrângeri exterioare, dă frâu imaginației. Arta nu este expresie, nici imitație, ci o creație. Astfel, se conturează ideea că **în procesul artistic rolul decisiv îl constituie viziunea personală a artistului** (W.Blake, S.T.Coleridge, W.Wordsworth, R.Emerson). Im.Kant, reprezentantul idealismului german, concepe **arta ca o creație liberă, ca un produs al spiritului** în încercarea sa de a clădi lumea pe-o unitate, de a o transforma în imaginație, fără a dubla obiectele ei reale, ci creînd imaginile lor ideale, pătrunse de gândirea și simțirea artistului. „De fapt, ar trebui să numim artă doar producerea a ceva prin intermediul libertății, adică printr-o voință liberă care-și întemeiază acțiunile sale pe rațiune” [12, p.198].

De asemenea, Imm.Kant distinge între: a) arta mecanică, prin care artistul, executând o anumită acțiune, urmărește să producă un obiect după o cunoștință (este o artă „a învățării”, nu a geniului); b) arta estetică, prin care artistul urmărește să producă un obiect investit cu puterea de a trezi sentimentul de plăcere (este arta propriu-zisă a geniului). Arta estetică, la rândul ei, poate fi: 1) artă agreabilă, al cărei scop este trezirea plăcerii prin senzații (plăcerea trebuie să însoțească senzațiile în legătură cu anumite obiecte), altfel spus, desfătarea; 2) artă frumoasă, al cărei scop este asocierea plăcerii cu reprezentările ce au statut de „moduri de cunoaștere”. Toate acestea se ghidează după „impresia simțurilor”, nu după anumite „reguli” ale facultății de judecare reflexivă [12].

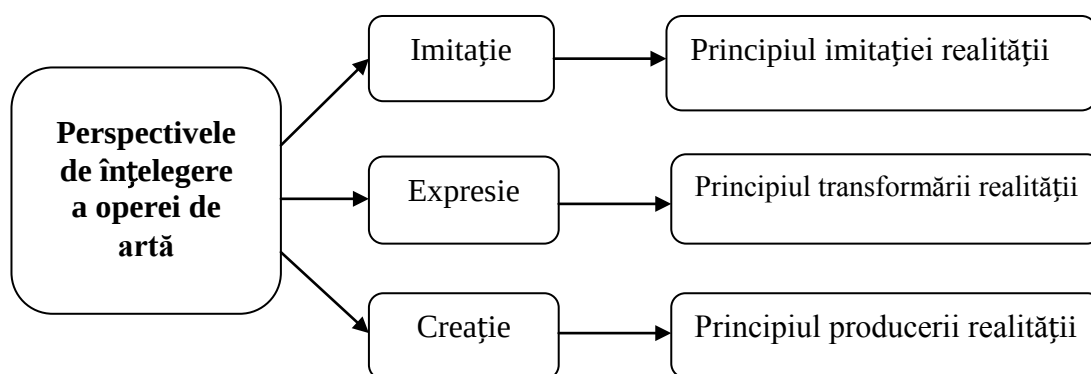


Fig. 1. Perspective de înțelegere a creației artistice (în teoriile filosofilor)

În concepția lui A.W.Schlegel, orice produs al artei e un organism ca și cel al naturii, condus pe un principiu vital care leagă și animă părțile întregului. Novalis pune semnul egalității între expresiile *a scrie o poezie, a crea, a produce artă*. Prin urmare, în sec. XX activitatea artistului se întemeiază nu pe principiul imitației sau al transformării realității, ci pe principiul producerii realității. **În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc.** După Conrad Fiedler, activitatea artistului nu se întemeiază pe principiul imitației sau al transformării, ci pe principiul producerii realității, deoarece arta este unul din mijloacele cu ajutorul cărora omul obține o nouă realitate pentru sine, care este produsă/creată de el. În același sens, arta e un mijloc de creare a unei noi realități [6, p. 76].

În actul artistic se poate produce ceva nou nu doar prin imitație, ci prin creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă (Vezi Figura №1). Ținem să conturăm ideea, potrivit căreia și receptorul de artă în procesul actului artistic poate trece prin experiența de recreare a imaginii din perspectiva *imitației, expresiei și creației* – acestea fiind și oportunități în dezvoltarea artistismului elevilor în context didactic. Arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi **actul artistic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual**. Cheia înțelegerii actului artistic și al operei de artă este remarcată și de G.W.Hegel: „Ne bucurăm de o manifestare care trebuie să apară ca și când ar fi produs-o natura, în timp ce, fără mijloacele acesteia, este din contra, un produs al spiritului. Obiectele reprezentate de artă nu ne încântă tocmai fiindcă ar fi atât de naturale, ci fiindcă sunt făcute să pară atât de naturale” [9, p.170].

Arta este produsul unui transfer din interior în exterior sau din spiritual în sensibil – „exteriorul trebuie să se acorde cu un interior care este în concordanță cu sine însuși, tocmai din acest motiv se poate revela în exterior ca sine însuși” [idem, p.161-162]. **Existența obiectivă a operei de artă este generată de un act creator, care stă la baza procesului artistic** și implică omul și natura, omul și universul. Anume relația dintre subiect – obiect definește esența actului artistic prin cunoașterea profundă, atât de necesară în artă. În sens general,

filosofic, înșelegînd prin subiect o „existență înzestrată cu conștiință”, capabilă de a reflecta obiectul, arta reflectă în esență obiectul prin subiect. G.W.Hegel arată, că prin **produsul artistic** creatorul nu „repetă” natura în mod mecanic, ci – „înfățișînu-ni-le într-o formă exterioară concretă, arta ne oferă obiectele, dar ni le oferă din interior”, ca expresie a conținutului ei spiritual [ibid.].

Actul muzical presupune activitatea în care se creează/interpretează/re-creează un text muzical ca o împlinire sensibilă și vie. „A face muzică înseamnă a realiza un *act muzical*” [7, p.43]. Există o delimitare dintre conceptele *activitate muzicală* și *act muzical*, explicată de Ion Gagim în studiul „Muzica și filosofia” [ibidem, p.44]:

- Formele de activitate muzicală au apărut relativ mai târziu în plan istoric – inițial muzica se făcea nu de dragul formelor, ci pentru necesitățile interioare ale omului;
- Actul muzical a fost la origini nediferențiat și indivizibil, adică esența muzicii se definește nu prin calitatea ei de produs artistic, ci în calitate de acțiune/existență vie.

Prin urmare, **activitățile muzicale** reprezintă „manifestări exterioare ale muzicii”, „forme de a face muzică”, iar **actul muzical** - „comunicare cu *muzica lucrării*”, o trăire interioară „ca experiență specifică vieții” [7]. Aceste aserțiuni sînt valabile pentru actul artistic în baza tuturor artelor (teatru, coregrafie, literatură, artele plastice etc.). **Actul artistic poartă un caracter procesual**, deoarece conținutul interior al acestuia este o experiență artistică care se acumulează în timp, treptat, cu implicarea mai mulți factori: opera de artă ca obiect, omul (în totalitatea resurselor sale fiziologice, psihologice, spirituale etc.) ca subiect al activității, mediul – contextul în care are loc activitatea etc.

În accepție procedurală, actul artistic este un **proces artistic** prin faptul, că reunește o succesiune de stări, etape, stadii, în care evoluează contactul omului cu fenomenul artistic. Astfel, procesul artistic, ca „deschidere a unei interiorități” [10, p.55] poate fi caracterizat ca:

- Acțiune exterioară – **succesiune a etapelor unei activități artistice** (creație, receptare, interpretare, audiție etc.);
- Acțiune interioară – **succesiune/flux de stări – trăiri interioare** ale participantului la activitatea artistică.

Așa cum nu există o metodă uniformă pentru a produce opere de artă, așa cum nu există una pentru a produce teorii științifice, tot astfel în activitatea artistică se găsesc procese raționale și intuitive a căror reconstrucție este posibilă doar pînă la un anumit punct.

Explicarea fenomenului artistic se datorează în mare măsură conceptului artei pe care l-a construit Tudor Vianu: **arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței**. Așa cum artistul se înalță, interminant, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun”, tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești” a autorului ei [19, p.239]. T.Vianu distinge în actul creației și actul receptării dualismul *estetic-extraestetic* și *autonom-eteronom*, caracteristic operei de artă. Dacă **în actul creației**

motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc., apoi **actul receptării constiuie un proces și nu o stare instantanee**, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă. **Elementele extraestetice** sînt stări afective, care deși inspirate de artă, pot fi trăite nu numai în legătură cu ea, ci cu diferite aspecte ale naturii sau vieții. **Elementele estetice** sînt provocate de condiția estetică a operei – „imagine clarificată și ordonată a lumii, prin care transpare sufletul artistului” și sînt corelative cu momentele constitutive ale acesteia [19, p.322]. Producerea fenomenului artistic este în dependență directă de aptitudinile omenești ale creatorului / interpretului / receptorului, care „devine un centru de asociație omenească, un glas prin care se exprimă aspirațiile, durerile și bucuriile umanității întregi sau ale unei mari părți din ea” [idem, p.239]. Tocmai prin aceste semnificații, rămîne imperativă legătura muzicii cu viața în procesul de educație muzicală. Educația prin intermediul muzicii se realizează în cadrul educației muzicale propriu-zise.

Pentru a transforma actul artistic într-un **proces de formare a culturii artistice** a elevilor, este important să fie respectat un ansamblu de condiții între care sunt principale:

- **Persoane** posedînd anumite competențe semiotice, grație cărora ele pot dace să funcționeze estetic anumite artefacte;
- **Un mediu potrivit**, grație căruia aceste competențe au putut fi formate (învățate);
- **Instituții și tradiții** care formează acest mediu potrivit;
- Dimensiunea istorică conșinută în tradițiile grație cărora toate **operele de artă** se referă la operele trecutului [18, p.71].

Prin urmare, o activitate artistică presupune, fără îndoială, o anumită educație, instituții, convenții, o viață socială. Puterea actului artistic de a influența celelalte valori reprezintă preeminența artei în ansamblul culturii. Avînd un loc aparte în educație, actul artistic trebuie să ofere posibilitate omului de a participa la viața și destinul societății în care trăiește și să devină mijloc de a înnobila cadrul și stilul civilizației. În rezultatul studiului terminului de *act artistic* și a evoluției acestuia în formulă de concept, considerăm importante următoarele concluzii:

- În actul artistic se dezvăluie una din ipostaze – realitatea, posibilitatea, necesitatea.
- Producerea actului artistic depinde de intuitivitate, adîncimea psihică a trăirilor, fantezia creatoare, puterea expresivă etc.
- Actul artistic ca acțiune interioară reprezintă o succesiune/flux de stări – trăiri interioare ale participantului la activitatea artistică.
- În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist în baza principiilor imitației,

transformării, producerii realității etc., care pot deveni oportunități tehnologice în educația artistică a elevilor.

Referințe bibliografice

1. Antonescu, G.C. (1924), *Din problemele pedagogiei moderne*. –Buc.: Cartea Românească
2. Aristotel (1998), *Poetica*. -București: Editura IRI.
3. Batteux, Ch. (1746), *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe*. –Paris.
4. Bayer, R. (1961), *Histoire de l'esthétique*. -Paris: Armand Colin.
5. Blunt, A. (1966), *La théorie des arts in Italia 1450-1600*. -Paris: Gallimard.
6. Fiedler, C. (1987), *On Judging Works of Visual Art*.-Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
7. Gagim, I. (2009), *Muzica și filosofia*. -Chișinău: Știința.
8. Goethe, J.W. (1969), *Călătorie în Italia*. -București: Editura pentru Literatură Universală.
9. Hegel, G.W. (1966), *Prelegeri de estetică*. vol. I. -București: Editura Academiei R.S.R.,.
10. Heidegger, M. (2011), *Originea operei de artă*. –București: Humanitas.
11. Husar, Al. (2008), *Studii de estetică, istoria și teoria artei*. -Iași: Princeps Edit.
12. Kant, Imm. (2007), *Critica facultății de judecare*. -București: Editura ALL.
13. Lips, I. (1960), *Obârșia lucrurilor. O istorie a culturii omenești*. –Buc.: Editura științifică.
14. Neumann, E. (1993), *Sistemul esteticii*. -Iași: Agora.
15. Noul Dicționar Universal al Limbii Române. (2006). –Buc.: Editura Litera Internațional.,
16. Platon. (1945), *Sofistul*. Sibiu: Editura ,Cartea Romaneasca din Cluj.
17. Plotin, (1976), *Ennéades*. Sur la Beauté intelligible (V, 8), In *Traité 31*./trad. Paul Mathias/. –Paris: Ed Pocket.
18. Pouivet, R. (2009), *Ce este opera de artă?* -Iași: Editura Fundației Accademiche AXIS.
19. Vianu, (2010), T. *Estetica*. -București: Editura Orizonturi.

Abstract: *The article includes the study of the notion artistic act and its evolution in the formula of concept against other phenomena, like the artistic activity, the artistic product, the artistic process. We define the artistic act as inner action, representing a succession/flow of states – the participant's inner experiences in the artistic activity. The man's resources are considered to be his spiritual skills. By analyzing the perspectives in understanding the artistic creation, the structural components of the musical-artistic act, we can identify openings for education.*

Key words: *art, artistism, artistic phenomenon, artistic process, artistic product*

In order to understand the artistic phenomenon in its totality and in order to identify the arts educational openings in the didactic activity, we have planned to make research from the perspective of more sciences. The artistic act and arts as human activity product cannot miss from the pupils' educational process. The artistic manifestations satisfy certain human needs of his soul, which science, moral, religion cannot fulfil [1, p.239]. School, in all the influences of the education and schooling, cannot form the pupil's personality without the fields of the artistic education (literary, musical, choreographic, theatre, plastic, etc.).

The problem stake regarding the artistic act is simultaneously philosophical and aesthetic, regards the full field of the artistic practices. In this respect, authorial benchmarks not to avoid are the works of Socrate, Platon, Aristotel, Plotin, Kant, Hegel, Schelling, Nietzsche, Heidegger, Prouver, Vianu.

The word „arts” comes from the verb *aróu* (to work, cultivate, put into state; and in figurative meaning, passive voice - fertilize, be born) and defines the process through which arts appear. Platon is writing that arts is „not something that is being born, but something that is born” [16, 1485], ultimately, **it is not the material to generate from itself, but it is the spirit to operate with it** – it gives it new life; arts – as a spirit product, is a creation of mind, of the human intelligence.

According to R. Pouivet, the word „arts” has two meanings: arts as *work of arts* and arts as *activity or practice* [18, p.36]. Thus, we cannot define the work of art without taking into consideration certain activities or *practices* thanks to which it is constituted or within which it finds its function and even the rationality of being/existing. At the same time, we cannot define the work of arts exclusively by practical activities. „If the work of arts supposes arts, as an activity, the latter also supposes, maybe, certain things, of a certain nature” [idem, p. 36]. Arts as an activity, is called „type of artistic activity” and consists in „acting, doing, producing an effect” and makes us „completely reform the concept about what arts is” [ibidem, p.27]. The work of arts does not identify with the artistic act, as we do not define the work of art through the activities in which it exists. The artistic act cannot take place without the work of arts. Not only an activity is needed, but a live and direct contrast, a link between the subject (creator, interpreter, and receiver) and object (the work of arts) in the process of which the artistic phenomenon takes life, with full involvement of the human being.

The artistic act, the artistic process and product represent manifestations of the aesthetic system. According to Ernst Neumann, there are four main and important manifestations in the field of aesthetic life, forming an unitary **aesthetic system**: 1) the activity of artistic creation; 2) its product: the work of arts; 3) tasting the work of arts and judgements of aesthetic value (the judgements of approval and disapproval that it produces; 4) our life putting on a beautifully artistic outline [14, p. 17]. We conclude that E. Neumann borrows from the productive artistic activity of the man, from the realities where this life segment is born, the immanent components of the aesthetic system. Thus, through the study/knowledge of everything that can produce arts, by making

research of the artistic creation motives, the essence of the artistic act can be deducted.

The word „artistic” is an adjective. There are adjectives with a remarkable characteristics: by joining a name, they modify what characterizes it, until it changes its nature. Everything that is „artistic” – belongs to arts, refers to arts, is part of the arts field, is specific to arts [15, p.101]. Thus, „to be artistic” is not an intrinsic feature of any object; it is a result feature which an object/phenomenon has as an object of a certain experience. „Just as internal object of the aesthetic experience, not as external object of the world, one thing has this property” [18, p.87]. As Martin Heidegger observes, the work of arts has a super-structure, which contains the artistic, by which „we think the being of the creation” by „putting-the truth-of itself-in the creation” [10, p.45].

Artistism, according to Tudor Vianu, is a vocation, which is realized and which is required depending on the biological or social-environment conditions. „The man is an artist by nature”, as it is only in him where the potential features of the artistism, which differs from the degree of the qualities, not in essence. As factors conditioning the phenomenon of arts, T.Vianu notes the following **features of the artist** [19, p.239 – 263]:

— *Intuitivity* – „sharpness and wealth of the sensitive perception”, the power of retaining and reproducing images, the intuitive character of the thinking, „that which speaks about arts is until one point the force and wealth of the sensitive world”;

— *The psychic depth of the feelings* – the artist is a person „able to reflect the world in a personal way”;

— *Creative fantasy* – the power of selecting and regrouping the experience data in novel wholes ;

— *The expressive power* – prolongation until a creative-fantasy point which has „the irresistible inclination to overtake a concrete form”, an indispensable quality for the realization of the artistic act. „In the artist’s soul, the sensitive images join the image of the corresponding expression”.

In the school practice, it is important to follow the consecutiveness in the realization of the objectives through which the pupils’ artistism is formed and developed. Thus, the objectives related to knowledge of music should be grounded on direct observation of the musical-artistic phenomenon, on own feelings/re-experiences of the musical message. The pupil’s creative fantasy is to be fed from the perceptions and representations accumulated within the artistic act. As a product of the pupil’s imagination, the creative fantasy expresses at the same time the formation of the sensitiveness, feelings and imagination. If the **production of the artistic phenomenon** depends on the human skills and the degree of their development, let’s imagine that all the artistic activities – creation, performance, reception - „the simple man”, in order to directly contact arts, empowers/capitalizes own spiritual-artistic skills.

Within the artistic framework, the pupil’s personality forms that experience, which cannot be acquired in contact with other phenomena/things, irrespective of the position/statute the pupil has in the process of the artistic act –

receiver/consumer or creator/performer. The artistic phenomenon, in the diversity of its forms, is organized as a representation, which depends on the environment of the person or on his internal/spiritual nature. According to theory, the arts as imitation, elaborated by the ancient Greek (fourth century BC), the fundamental principle of the aesthetic joy – of the delight manifested in the highest way of the artistic creation, is imitation. Arts from the primitive nations did not constitute other than by conscious imitation of certain actions: gestures, attitudes, sonorities [13, p.60].

Raymond Bayer notes that „even this imitation was sometimes not exact and the prehistoric artist often reproduced the easiest movements or neglected the details or added non-existing parts, the feeling that led our ancestors to design the image of an animal, exteriorize it, display this external and material imitation, is the same as the modern children and artists, a strong feeling...” [4, p.12]. Platon considered that arts does not imitate the original idea of the things, just their form. Being an objective idealist, he admits the sensitive world as a copy of the intelligible world, of the world of ideas – a copy of the copy. Aristotel combats several ideas about arts and reviews the platonic doctrine. In his *Poetica*, Aristotel grounds the *mimesis* as a **common principle of all the arts** [2, 1451 b], including the psychic life of the man in the creation process, by adopting one of the three ways of imitating: „or depict the things the way they have been or are in reality, or as they are and the way they look, or the way they should be” [3, 1460 b]. Which means, **in the artistic act, one of the reality aspects – reality, possibility, necessity**. The concept of *mimesis* will be ultimately rejected in its simple meaning. Thus, Philostrat mentions that the imitative arts has two aspects: on the one hand, it is visible, on the other – it reflects in mind only. Plotin presents the artistic act not as an imitation of the sensitive world, but as creative activity [17].

In the Middle Ages (VII-VIII centuries), the idea of the imitation rises to an imitation of the creating activity of the divinity, the latter being extended on all the human creations. Al Farabi is mentioning that the arts action aims at influencing our imagination through imitation [Apud: 11, p. 51]. In Renaissance (fifteenth cent.), at Dante, Boccaccio, Petrarca, Cennino Cennini there appears the tendency to look at the imitation as arts essential operation. Leonardo da Vinci says that the artistic imitation is a scientific act, not just a mechanical one [5, p.53]. Michel Angelo defies the execution of such a live model and insists upon the selection procedure of the nature elements. The treaty *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe* [3, p.77-78] – study regarding the four arts which the classicism aesthetics supports (Aristotel, Horatiu, Vida and Boileau), Charles Batteux is offering a new formula – imitation of the beautiful nature, according to the selection principle. The doctrine of the imitation gradually loses the extension and vigour at the end of Classicism (eighteenth cent.) and it is replaced by the doctrine of the expression (J.A.Schlegel, J.Harris, E.Burke), which is manifested in two tendencies: (a) one focused on the doctrine of the „beautiful nature”, (b) the second – on the doctrine of expression.

In the nineteenth century, the offensive of the Romantism against nature imitation rose – the artistic product as expression of life and as a model of all the arts. In Romantism, an art is a creation, not a copy of a reality. The artist, snatched from any external constraints, gives free way to imagination. An art is not an expression, nor an imitation, but a creation. Thus, the idea that **in the artistic process, the decisive role is taken by the artist's personal view takes shape** (W.Blake, S.T.Coleridge, W.Wordsworth, R.Emerson). Im. Kant, the representative of the German idealism, considers **arts as a free creation, not as a product of the spirit** while trying to erect the world on one unity, transform it in imagination, without doubling its real objects, but by creating their ideal images, penetrated by the artist's thinking and feelings. „As a matter of fact, we should call arts just the production through liberty, meaning by free will grounding its actions on rationality” [12, p.198]. Also, Imm.Kant distinguishes between: a) mechanic arts, through which the artist, executing a certain action, tends at producing an object according to some knowledge (it is the art of „learning”, not of the genius); b) the aesthetic arts, through which the artist tends to produce an object invested with the power of raising the feeling of pleasure (it is the actual arts of the genius).

The aesthetic arts can be: 1) the agreeable arts, the purpose of which is to awaken the pleasure by sensations (pleasure should join the sensations related to certain objects), in other words, enjoyment; 2) the beautiful arts, the purpose of which is pleasure association with the representations that have a statute of „ways of knowledge”. All these are guided by „the impression of the feelings”, not according to certain „rules” of the reflexive judgment faculty [12].

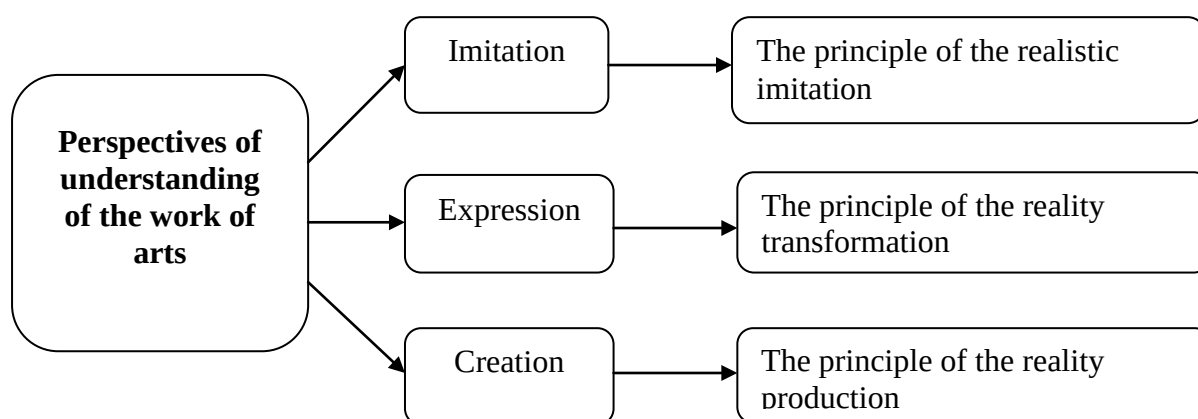


Fig. 1. Perspectives of understanding the artistic creation (in philosophers' theories)

In A.W.Schlegel's concept, any arts product is a body as one belonging to nature, led by a vital principle which links and enlivens the parts of the whole. Novalis puts the equality sign between the expressions *write a poem*, *create*, *produce arts*. Consequently, in the twentieth century, the artist's activity is grounded not on the imitation principle or on that of the reality transformation, but on the principle of the reality production. **In the artistic act, the receiver is offered the opportunity to discover for himself a new reality/a world produced by the artist: imitative, expressive, imagined, etc.** According to

Conrad Fiedler, the artist's activity is not grounded on the imitation principle, or on the transformation one, but on the principle of reality production, as arts is one of the means with the help of which the man obtains a new reality for himself, which is produced/created by him. In the same sense, arts is a means of creating new realities [6, p. 76].

You can create something new in the artistic act not only by imitating, but by creating – construction of own object in relation to the human interior, the expression of the artistic language and experience of the arts creator/receiver (see *Figure No1*). We want to give shape to the idea, according to which the arts receiver in the process of the artistic act live the experience of recreating the image from the perspective of the *imitation*, *expression* and *creation* – these being opportunities in the development of the pupils' artistism in didactic context. Art is the exclusive product of the man. If art is spirit, in the meaning that the spirit dominates its appearance, then **the artistic act cannot be separated from spirit and it is in essence a spiritual process**. The key of understanding the artistic act and work of art is remarked by G.W.Hegel: „We enjoy a performance to appear as if nature has produced it, while without these tools, it is, on the contrary, a product of the spirit. The objects represented by arts do not enchant us exactly because they are so natural, but because they are made to look so natural” [9, p.170].

Arts is the product of a transfer from inside to outside or from its sensitive spirit – „the outside should accommodate to an inside that is in peace /in harmony with itself, exactly from this reason, it can reveal from outside as itself” [idem, p.161-162]. **The objective existence of the work of arts is generated by a creative act, which puts the basis of the artistic process** and implies the man and nature, the man and universe. The very relationship between the subjects – object defines the essence of the artistic act by deep knowledge, so necessary in arts. In general meaning, philosophical, understanding as subject „existence endowed with conscience”, able to reflect the object, arts reflects in essence the object through the subject. G.W. Hegel shows that, through **artistic product** the creator does not „repeat” the nature mechanically, but – „portraying itself to us in a concrete external form, arts gives us objects, but it offers them from inside”, as expression of its spiritual content [ibid.].

The musical act supposes the activity in which a musical text is created/performed/re-created as a sensitive and live fulfilment. „Music making means realizing a *musical act*” [7, p.43]. There is a delimitation between the concepts *musical activity* and *musical act*, explained by Ion Gagim in his study „Music and Philosophy” [ibidem, p.44]:

- The forms of musical activity appeared relatively later on historical plan – initially, music was being done not for the sake of forms, but for the inner needs of the man;
- The musical act originally could not be differentiated or divided, which means that the essence of music is defined not by its quality of artistic product, but as live action/existence.

Consequently, the **musical activities** represent „external manifestations of music”, „forms of music making”, and **the musical act** - „communication with the *music* of the work”, an inner feeling „as specific life experience” [7]. These assertions are available for the artistic act based on all the arts (theatre, choreography, literature, plastic arts, etc.). **The artistic act takes a procession character**, as its inner content is an artistic experience accumulating in time, gradually, with the involvement of more factors: the work of art as object, the man (in the totality of his physiological, psychological, spiritual, etc. resources) as subject of the activity, the environment – the context where the activity takes place, etc. In the procedural acceptance, the artistic act is an **artistic process** by the fact that it reunites a succession of states, stages, steps, where the man’s contact with the artistic phenomenon evaluates. Thus, the artistic process, as „opening of some interior” [10, p.55] may be characterized as:

- External action – **succession of the stages of an artistic activity** (creation, reception, performance, audition etc.);
- Inner action – **succession/flux of states – inner feelings** of the participants in the artistic activity.

As there is no uniform method for producing a work of art, as there is none for producing scientific theories, so we can find in the artistic activity rational and intuitive processes the reconstruction of which is possible until a moment only. The explanation of the artistic phenomenon is thanks to a great extent to the concept of arts that Tudor Vianu has built: **art is a way of organizing conscience material and data**. As the artist rises, discontinuously, from a simple man – „any artist lives in a common man”, so the creation detaches „from the perspective of the full life of the soul” of its author [19, p.239]. T. Vianu distinguishes in the act of creation and the act of *aesthetic-extra-aesthetic* dualism reception and *autonomous-heteronymous*, characteristic to the work of arts. If **in the act of creation the aesthetic motive itself weaves with more heteronomy motives**: the need of the artist to be free from certain feelings, to complete his existence, to affirm himself etc., then **the act of reception constitutes a process, and not a discontinuous state**, within which you can distinguish not only more stages, but also two series of elements (sensations, associations, feelings): aesthetic and extra-aesthetic, determined by the double nature of the work – autonomous and heteronymous. **Extra-aesthetic elements** are affective states, which though inspired by arts, they may be lived not just in relation to it, but with different aspects of nature or life. **The aesthetic elements** are caused by the aesthetic condition of the work – „clarified and orderly image of the world, by which the artist soul manifests itself” and are correlated with its constitutive moments [19, p.322]. The production of the artistic phenomenon directly depends on the human skills of the creator/performer /receiver, which „becomes a centre of human association, a voice through which the aspirations, pains and joys of the entire humanity or of a small part of it are expressed” [idem, p.239]. Through these very significances, the link of music with life in the process of musical education remains imperative. Education through music is realized within musical education itself.

In order to transform the artistic act in a **process of formation of the artistic culture** of the pupils, it is important to follow an ensemble of conditions amongst which the main ones are:

- **People** owning certain semiotic competences, thanks to which they can only make some artefacts function aesthetically;
- **Suitable environment**, thanks to which these competences could be formed (learnt);
- **Institutions and traditions** which form this suitable environment;
- The historic dimension from the traditions thanks to which all the **works of art** referring to the past [18, p.71].

Consequently, an artistic activity supposes, undoubtedly, a certain education, institutions, conventions, social life. The power of the artistic act to influence other values represents the pre-eminence of arts in the culture ensemble. Having a special place in education, the artistic act should offer the opportunity to participate in the life and destiny of the society where it lives and become a means to elevate the framework and style of civilization. As a result of the study of the term *artistic act* and its evolution in a concept formula, we consider important the following conclusions:

- In the artistic act, one of the aspects is revealed – reality, possibility, necessity.
- The production of the artistic act depends on intuitive, psychic depth of the feelings, the creative fantasy, the expressive power, etc.
- The artistic act as inner action represents a succession/flow of states – inner feelings of the participant in the artistic activity.
- In the artistic act, the receiver is offered the possibility to discover for himself a new reality/world produced by the artist based on principles of imitation, transformation, reality production, etc., which may become technological opportunities in the pupils' artistic education.

References

1. Antonescu, G.C. (1924), *Din problemele pedagogiei moderne*. –Buc.: Cartea Românească
2. Aristotel (1998), *Poetica*. -București: Editura IRI.
3. Batteux, Ch. (1746), *Des beaux arts en général ou les beaux arts réduits à un même principe*. –Paris.
4. Bayer, R. (1961), *Histoire de l'esthétique*. -Paris: Armand Colin.
5. Blunt, A. (1966), *La théorie des arts in Italia 1450-1600*. -Paris: Gallimard.
6. Fiedler, C. (1987), *On Judging Works of Visual Art*.-Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
7. Gagim, I. (2009), *Muzica și filosofie*. -Chișinău: Știința.
8. Goethe, J.W. (1969), *Călătorie în Italia*. -București: Editura pentru Literatură Universală.

9. Hegel, G.W. (1966), *Prelegeri de estetică*. vol. I. -București: Editura Academiei R.S.R.,.
10. Heidegger, M. (2011), *Originea operei de artă*. –București: Humanitas.
11. Husar, Al. (2008), *Studii de estetică, istoria și teoria artei*. -Iași: Princeps Edit.
12. Kant, Imm. (2007), *Critica facultății de judecare*. -București: Editura ALL.
13. Lips, I. (1960), *Obârșia lucrurilor. O istorie a culturii omenești*. –Buc.: Editura științifică.
14. Neumann, E. (1993), *Sistemul esteticii*. -Iași: Agora.
15. Noul Dicționar Universal al Limbii Române. (2006). –Buc.: Editura Litera Internațional,
16. Platon. (1945), *Sofistul*. Sibiu: Editura, Cartea Romaneasca din Cluj.
17. Plotin, (1976), *Ennéades*. Sur la Beauté intelligible (V, 8), In *Traité 31*./trad. Paul Mathias/. –Paris: Ed Pocket.
18. Pouivet, R. (2009), *Ce este opera de artă?* -Iași: Editura Fundației Academice AXIS.
19. Vianu, (2010), T. *Estetica*. -București: Editura Orizonturi

2. ASPECTE CLASICE ȘI MODERNE ÎN CLASIFICAREA CUNOȘTINȚELOR MUZICALE DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII DOMENIULUI MUZICAL PEDAGOGIC

CLASSIC AND MODERN ASPECTS IN THE CLASSIFICATION OF KNOWLEDGE FROM A DEVELOPMENT PERSPECTIVE OF MUSIC-PEDAGOGICAL FIELD

Viorica Crișciuc⁵⁴

Rezumat: Prin abordarea aspectelor clasice și moderne în clasificarea cunoștințelor muzicale, înțelegem clasificările de debut a cunoștințelor din domeniul pedagogiei muzicale. Cunoștințele muzicale reprezintă un sistem de referință pentru cercetătorii din domeniu. Clasificările prezentate în articol, și-au păstrat valoarea teoretică și praxiologică de-a lungul anilor și au rămas în patrimoniul științific al noțiunii de cunoștințe muzicale. Realizăm aspectul respectiv, pentru a delimita criteriile de clasificare a cunoștințelor muzicale, ca ulterior să elaborăm o taxonomie modernă de clasificare a cunoștințelor muzicale. Trebuie să remarcăm, că principalul subsistem al procesului de învățământ, activitatea de instruire, este obiectul de studiu și cercetare a disciplinei pedagogia muzicală. Cunoștințele – constituie o componentă importantă a procesului de învățământ. Ele cuprind totalitatea de noțiuni specifice domeniului muzical, fiind implicate direct în activitatea de predare-învățare la lecție.

Cuvinte cheie: cunoștințe muzicale, clasificarea cunoștințelor muzicale, pedagogia muzicală, aspecte clasice, aspecte moderne, activitatea de predare-învățare

Introducere

Abordarea aspectelor clasice și moderne de clasificare a cunoștințelor muzicale solicită înțelegerea clasificărilor de debut a cunoștințelor în domeniul pedagogiei muzicale. Cunoștințele muzicale reprezintă un sistem de referință pentru savanți și practicieni. Ne-am propus să analizăm clasificările care și-au păstrat valoarea teoretică și praxiologică de-a lungul anilor și au dezvoltat noțiunea de cunoștințe muzicale. Delimitarea criteriilor de clasificare a cunoștințelor muzicale ne va permite să elaborăm o taxonomie modernă de clasificare a cunoștințelor muzicale.

Clasificarea cunoștințelor muzicale

Activitatea de instruire, ca subsistem principal al procesului de învățământ (la care se atribuie cunoștințele din procesul predării), reprezintă obiectul de studiu și de cercetare a disciplinei pedagogia generală. Cunoștințele – constituie o componentă importantă a procesului de învățământ, fiind implicate în fiecare moment din cadrul activității de predare-învățare. Cunoștințele s-au acumulat în decursul timpului, în straturi succesive, ca să ajungă la coerența și configurația unei științe bine conturate. Pedagogia sau sistemul de cunoștințe despre educație se delimitează în trei straturi [1]:

⁵⁴Lecturer PhD., „Alecu Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, vioricacrisciuc@gmail.com

Cunoștințele preștiințifice - una din cele mai controversate probleme în epistemologie, deoarece nu este o delimitare evidentă în trecerea de la preștiință la știință, (sensul comun, mitul, metafora, sloganul);

Cunoștințele științifice sunt compuse din trei instrumente ale cunoașterii științifice (teoria, paradigma și modelul);

Cunoștințele metaștiințifice se compun din sisteme metaștiințifice (ideologia și utopia, filosofia) [1].

Potrivit concepției pedagogice a cercetătorilor Cristea S., Cucos C., Bontaș I., Grigoraș I., cunoștințele (informațiile) sunt proiectate de cadrul didactic în contextul actului predării. Realizarea sa angajează trei operații complementare: operația de definire, care asigură introducerea cunoștințelor noi în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, semne, simboluri; expunerea cunoștințelor, prin aserțiunea cunoștințelor definite, compararea și clasificarea acestora prin demonstrații, compuneri, care angajează și opiniile celor educați; operația de explicare, care asigură susținerea actului didactic prin ordonarea procedurală, teleologică a cunoștințelor transmise la nivel de comunicare pedagogică.

În plan general-pedagogic, cunoștințele din domeniul respectiv, se conformă cu exactitate principiilor didactice bazate pe cunoașterea științifică. Actualmente, în contextul cercetărilor pedagogice, conceptul de cunoștințe, precum și clasificarea cunoștințelor muzicale au avansat și reprezintă aspecte ale unor probleme de investigație. Ideea că predarea cunoștințelor la disciplinele artistice nu se poate conforma docil principiilor didactice ale cunoașterii științifice este promovată de Kant Im., Vîgotski L.S., Kușaev N., Parfene C., Pîslaru Vl., care au demonstrat - receptarea artistică se deosebește esențial de cea a cunoașterii științifice la nivelul obiectului receptor, la cel al receptorului.

Pedagogia artelor este dezvoltată prin contribuțiile teoretice ale lui Abduhin E., Aliev Iu., Apraxina O., Goriunova L., Grodzenskaia N., Kabalevski Dm., Văideanu G., Vetlughina N., Șațkaia V., Școlear L. etc. Determinarea unui sistem de clasificare a cunoștințelor muzicale, precum și fundamentarea metodologiei predării cunoștințelor muzicale a devenit un imperativ al învățământului modern. Lipsa unei metodologii de predare a cunoștințelor muzicale, specifică domeniului educației artistice, nu poate fi înlocuită cu principiile general-didactice, care deseori nu contribuie la buna desfășurare a procesului didactic la lecție. Cunoștințele muzicale pot fi însușite prin noțiuni, definiții teoretice - ca necesitate importantă la înțelegerea fenomenului muzical. Instruirea muzicală nu va "calcula la rece" actul de percepere a muzicii vii, ci validarea esenței psihologice a muzicii. În didactica contemporană, educația muzicală se pretează ca un sistem de cunoștințe, capacități și aptitudini, care se formează în cadrul activităților muzical-didactice și emoționale ale elevilor.

Kabalevski Dm. a elaborat o concepție de clasificare a cunoștințelor muzicale. Programa de educație muzicală elaborată de Kabalevski Dm. în anii 80 exclude complet din perioada inițială de învățământ (clasa întâi) studiul abecedarului muzical, care în viziunea lui este un curs simplificat al teoriei elementare a muzicii. În practica școlară din învățământul general, profesorii

deseori limitează la studierea cunoștințelor muzicale la cunoașterea elementară a notelor. Cunoștințele muzicale sunt clasificate în: abecedarul muzical (etapa pregătitoare în studiul cunoștințelor muzicale); inițierea muzicală (care este ceva cu mult mai important și nu se identifică cu abecedarul muzical și studierea notelor). În acest compartiment se formează achiziții de percepere a mesajului sonor, delimitare a caracterului muzicii, dispoziției, laturii imagistice a muzicii. Prin achiziția cunoștințelor muzicale se va forma capacitatea de a determina după auz compozitorul, autorul uneia sau alteia creații muzicale [2]. Totodată, cunoștințele muzicale pot fi privite ca legități ale artei muzicale, care exprimă esența mesajului muzical și contribuie la formarea unei viziuni complexe despre arta muzicală la elevi. În această ordine de idei, sunt foarte prețioase și cercetările lui Mazeli L. A., Nazaikinski E. V., și Medușevski V. V., care afirmă că cunoștințele despre gen, dramaturgia intonațională, integritatea creației componistice, interpretare și percepție, sunt legități centrale în știința muzicală [2]. În viziunea lui Aliev Iu., cunoștințele muzicale au o legătură integratoare cu muzicologia, psihologia, estetica și disciplinele istorico-teoretice (istoria și teoria muzicii, armonia, polifonia, orchestrația). Scopul comun în conlucrarea acestor discipline constituie perceperea muzicii ca un proces viu. Iar acel element semnificativ prin care se integrează aceste domenii, sunt cunoștințele muzicale, care la fiecare etapă de studiu au o semnificație proprie în evenimentul predării-învățării al lecției.

În didactica contemporană conținuturile învățământului muzical în școală sunt determinate printr-un sistem de cunoștințe muzicale, capacități și aptitudini, care conlucrează în unic sens cu experiența muzical-creativă și emoțională a elevului. Aliev Iu. elaborează o metodologie orientată spre dezvoltarea capacității elevilor de a deosebi diferite stiluri muzicale. El pledează pentru formarea la elevi a unei viziuni integrative despre stiluri, epoci și curente muzicale. Metoda elaborată de Aliev Iu. se bazează pe acumularea achizițiilor senzoriale, în cadrul studiului creațiilor muzicale la lecție. În acest proces sunt implicate cunoștințele caracteristice stilului, tipice pentru creația unui sau altui compozitor. În final, cunoștințele acumulate vor permite delimitarea și vor condiționa aprecierea corectă a stilului compozitorului. Elementele care stau la baza procesului muzical-educativ, după Aliev Iu. sunt [3]: materialul muzical; cunoștințe muzicale (cheie și particulare); capacități și aptitudini muzicale. Aliev Iu. inițiază studiul unui compartiment, numit „abecedarul muzical”, pentru a rezolva coerent toate obiectivele educației muzicale.

Planificând conținuturile lecțiilor, strategiile de predare, profesorul trebuie să coreleze în continuu exercițiile specifice pentru citirea notelor, exerciții auditive cu repertoriul muzical de bază. Între perceperea muzicii și competența muzicală a elevilor sunt legături dialectice: pe de o parte repertoriul pentru interpretare și audiția muzicii le oferă elevilor posibilități de a face concluzii despre posibilitățile descriptive și expresive a elementelor limbajului muzical (în particular registru, mod, tempo, dinamică); din altă perspectivă „abecedarul muzical” oferă cunoașterea noțiunilor „registru”, „tempo”, „mod”, și creează fundamente pentru perceperea profundă/deplină a lucrărilor muzicale [3]. În

cadru al acestui compartiment elevul poate să solfegieze exerciții muzicale în tonalități minore și majore până la un semn la cheie. Unul din elementele abecedarului muzical este citit-scrisul muzical. Elevul trebuie la sfârșitul clasei a VII-a să poată transcrie partiturile cântecelor interpretate. În acest proces se fredonează melodia, care se transcrie. Acest exemplu este important prin faptul, că dezvoltă imaginea auditivă, care contribuie la cântarea pe note. Există o gramatică a muzicii, o punctuație muzicală, așa cum există o gramatică și o punctuație a limbajului verbal. Repetiție și contrast, expoziție și dezvoltare, explorare melodică – iată niște căi de articulare a ideilor muzicale. O clasificare asemănătoare propune Abdulin E., autorul clasifică cunoștințele muzicale în două categorii:

1. Cunoștințe-cheie, fundamentale, care contribuie la crearea unei viziuni generale despre arta sunetelor, (cum ar fi: muzica – fenomen specific al lumii; muzica – mișcare, lucrarea muzicală ca proces, specificul formei muzicale, dramaturgia muzicală). Se delimitează trei linii în desfășurarea cunoștințelor cheie în învățământul primar: a) se conturează traseul de asimilare a concepției despre natura muzicii (ce se reflectă în tematica claselor I-a, a II-a); b) se furnizează imagini despre caracterul procesual-temporal a artei muzicale (clasa a II-a); c) se demonstrează caracterul social la muzicii (clasa a III-a). Temelia asimilării cunoștințelor-cheie reprezintă perceperea vie a muzicii.
2. Cunoștințe particulare, care contribuie la formarea competenței muzicale și cunoașterea muzicii din interior (cum ar fi sunetul și însușirile sale, relații specifice între sunete, elementele ritmice, melodice, armonice ale discursului sonor, limbajul muzical cu tot arsenalul de legi, specifice muzicii). Ambele categorii de cunoștințe muzicale coexistă și interacționează, subordonându-se una alteia [1].

Însușirea cunoștințelor muzicale, în opinia lui Asafiev B., trebuie să fie precedată de acumularea unei experiențe auditive a elevului. La început fenomenul va fi sesizat, perceput, trăit pe viu, descoperit și apoi explicat. Cunoștințele muzicale vor contribui la pătrunderea în imaginea artistică, și se vor aplica în practică pentru simțirea artei sunetelor. În temeiul acestor considerații constatăm că clasificarea cunoștințelor muzicale s-a efectuat pe criteriul gradului de generalizare a cunoștințelor muzicale. În studiile sale Asafiev B. distinge două nivele a cunoștințelor muzicale, clasificându-le astfel: cunoștințe integratoare, care contribuie la formarea unei viziuni complete/integre despre muzică; cunoștințe specifice, care corespund specificului limbajului muzical, formelor, genurilor muzicale.

În opinia noastră, ambele clasificări de cunoștințe muzicale se află în raport de complementaritate. Prin funcționarea și interacțiunea lor se atinge un grad generalizator de cunoaștere. Prin însușirea cunoștințelor muzicale elevii vor pătrunde în “tainele unui mare laborator”, unde prin interacțiuni și legi stricte sunetele cu cele 4 însușiri – durată, înălțimea, intensitatea, timbrul - formează limbajul muzical. Așa elemente precum ritmul, măsura, melodia, armonia, dinamica, coloristica sonoră - dau naștere imaginii sonore. Gagim I. propune trei faze de asimilare a cunoștințelor [5]: simțire-trăire; aplicare practică sub diferite

forme (executare, audiție, creație, caracterizare artistică); conștientizare “teoretică”.

Înșușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică capătă o semnificație mai largă decât cea dată în Teoria elementară a muzicii tradițională. Funcțiile cunoștințelor muzicale nu se limitează la cunoașterea unor noțiuni, termeni, categorii, legi, date despre compozitori, ci pot contribui la asimilarea practică a muzicii, la perceperea/receptarea/interpretarea și pătrunderea în imaginea muzical-artistică. În cadrul actului educativ-muzical, traseul teoretic a învățământului muzical, delimitează două niveluri: teoretic-muzicologic; teoretic-tehnicologic. Mai întâi fenomenul va fi sesizat, trăit pe viu, urmărit/descoperit, apoi în baza lui se vor acumula anumite impresii muzicale. După trăirea fenomenului muzical se va formula într-o definiție/regulă cunoștințele muzicale. Gagim I. clasifică cunoștințele muzicale dintr-o perspectivă specifică educației artistice [5]:

1. Cunoștințe despre muzică, ce permit cunoașterea ei “din exterior” (despre stiluri, curente artistice, despre epoci, despre muzică în general și locul ei în viața omului).
2. Cunoștințe muzicale propriu-zise, ce vor duce la cunoașterea muzicii “din interior” (sunetul ca element primar, elementele ritmic, melodic, dinamic, armonic, al discursului muzical, melodie-acompaniament, structură, formă). Pânza sonoră studiată din interior va contribui la cunoașterea limbajului muzical.

Bălan G. însumează în limbajul muzical totalitatea cunoștințelor muzicale, pe care le divizează în trei palete:

1. Elementele discursului muzical (repetiție și contrast, expunere și dezvoltare, explorarea melodică, revenirile semnificative – reexpoziția);
2. Idei muzicale (motiv, temă, frază, melodie);
3. Aritmetica sonoră - orice compoziție se întemeiază pe o aritmetică, parte, secțiune, formă [4].

Când ne adâncim în aritmetica sunetelor, începi să gîndești, că numerele nu sunt abstracțiuni, ci vii, purtătoare de sens. Întregul limbaj al muzicii poate fi perceput ca fiind întemeiat pe un fundament – o unitate primordială. Spre exemplu, variațiuni pe o temă, sau alt exemplu - cînd motivele și temele se reduc la un motiv de bază. Trei în muzică este numărul plenitudinii, al ciclului încheiat. Construcțiile bazate pe numărul patru par să fie în muzică arhitectura ideală. Când urmărești organizarea numerică a discursului muzical, resimți ceva din limbajul acelei înțelepciuni secrete suprasensibile ce pare să ne guverneze existența [4]. Cele relatate, demonstrează marea diversitate a clasificărilor cunoștințelor muzicale, dar raportând categoriile la specificul educației muzicale constatăm, că în baza criteriului de generalizare, au fost clasificate cunoștințele muzicale. Astfel, cunoștințele-cheie și cunoștințele particulare, aflate în raport dialectic, sunt tratate ca principii fundamentale ale muzicii, care se explică reciproc și se concretizează prin cunoștințele particulare. Instruirea (predarea) muzicală exclusiv bazată pe cunoștințe muzicale teoretic-tehnice, nu permite

învățare (asimilarea muzicii) ca fenomen artistic complex. Lucru posibil numai prin integralizarea lor cu cunoștințele-cheie.

O altă încercare de clasificare, întâlnită în literatura de specialitate românească, este cea realizată de Vasile Vasile, în cursul „Metodica predării Educației muzicale”. Elaborările pentru învățământul muzical românesc, se suprapun cu acțiunea de cunoaștere a elementelor de limbaj muzical - principala modalitate de apropiere de înțelesurile creațiilor muzicale. Vasile V. clasifică cunoștințele muzicale pe nivele: prenotația muzicală, notația muzicală – este forma cea mai concretă și complexă în care se scriu elementele de limbaj muzical. În cadrul predării-asimilării a cunoștințelor muzicale, elevii vor înțelege că un anumit semn grafic reprezintă un fenomen sonor, care sonorizat sau reprodus cu vocea intră în componența unei exprimări. Cunoașterea notației muzicale și a citit-scrisului muzical presupune formarea deprinderilor de solfegiere, de dezvoltare a auzului, a simțului ritmic, melodic, armonic. În temeiul acestor constatări, pentru tratarea sistemică (Asafiev B., Gagim I.) propunem să fie luate în considerație următoarele caracteristici definitorii ale cunoștințelor muzicale:

1. Cunoștințele muzicale contribuie esențial la intrarea în lumea muzicii;
2. Condiția obligatorie în acumularea cunoștințelor este prezența unui sistem (Kabalevskii D., Aliev Iu., Gagim I., Morari M.);
3. Toate cunoștințele muzicale vor fi asimilate în urma acumulării unei experiențe muzical-auditive;
4. Cunoștințele muzicale parcurg calea cunoașterii din interior spre exterior (Gagim I.);
5. Cunoștințele muzicale capătă valoare/semnificație/sens numai în activitățile practice din cadrul lecției;
6. Cunoștințele muzicale ating rezultatele finale – competențele - prin dimensiunile acționale ale activității de formare a elevului.

Valoarea instrumentală și operațională a cunoștințelor muzicale presupune nu numai a ști să înveți, ci și a ști să faci. În această ordine de idei, clasificarea cunoștințelor muzicale, precum și articularea lor într-un sistem integrat vor spori eficiența educației muzicale a elevilor.

Referințe bibliografice

1. Абдуллин, Э. (2004), *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, pag.134
2. Aliev, Iu. (2002), *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*, Москва, pag. 244
3. Bezborodova, A. și Aliev Iu. (2005), *Metodica predării educației muzicale*, Editura Artes, Chișinău, pag. 322
4. Bălan, G. (1997), *Cum să ascultăm muzica*, Editura ARC, București, pag.122
5. Gagim, I. (2004), *Știința și arta educației muzicale*, Ediția a doua, Chișinău, pag.54
6. Vasile, V. (2001), *Metodica predării educației muzicale*, București, pag. 210

Abstract: *By approach of classic and modern aspects in music knowledge classification, we mean the music pedagogy debut knowledge classification. Music knowledge is a system of reference for the researchers in the field. The classifications presented in the article have kept the theoretical and phraseological value over the years and have remained in the scientific heritage of the music knowledge notion. We realize this aspect in order to define the criteria for the classification of music knowledge and later to elaborate a modern taxonomy for the classification of music knowledge. It should be noted that the main subsystem of educational process, training activity, is the study and research object of the music pedagogy. Knowledge – is an important component of the educational process. It includes all notions specific to music being directly involved in teaching-learning activities during the lesson.*

Key words: *music knowledge, music knowledge classification, music pedagogy, classic aspects, modern aspects, teaching-learning activity.*

Introduction

Approaching the classic and modern aspects of classification of the musical knowledge requires understanding the debut classification of the knowledge in the field of the musical pedagogy. The musical knowledge represents a system of reference for scientists and practitioners. We aimed to analyze the classifications that have preserved their theoretical and praxiological value for years and have developed the term of musical knowledge. Delimitation of the musical knowledge classification allows us elaborate a modern taxonomy of classification of the musical knowledge.

Classification of the musical knowledge

The training activity, as main subsystem of the education process (to which the knowledge from the teaching process is attributed), represents the object of study and research of the general pedagogy subject. Knowledge – is an important component of the education process, being involved in every moment of the teaching-learning activity. The knowledge has accumulated in time, in consecutive layers, to reach the coherence and configuration of a well outlined science. Pedagogy or the system of knowledge about education is defined in three layers [1]:

Pre-scientific knowledge – one of the most controversial problems in epistemology, as there is no evident delimitation when moving from pre-science to science, (common sense, myth, metaphor, slogan);

Scientific knowledge are constituted out of three tools of the scientific knowledge (theory, paradigm and model);

Meta-scientific knowledge include meta-scientific systems (ideology and utopia, philosophy) [1].

Following the pedagogical concept of the researchers Cristea S., Cucos C., Bontas I., Grigoras I., the knowledge (information) is designed by the didactic framework in the context of the teaching act. The realization is engaged in three complementary operations: the defining operation, which insures the introduction of the new knowledge in the teaching act, by materializing them by describing episodes, signs, symbols; knowledge exposure, by the assertion of the defined knowledge, their comparison and classification by demonstrations, compositions, which engage also the opinions of the educated ones; the

explanation operation, which insures the support of the didactic acts by procedural, teleological ordering of the knowledge transmitted at pedagogical communication level.

In the general-pedagogic plan, the knowledge from that field, follow exactly the didactic principles based on scientific knowledge. Currently, in the context of the pedagogical research, the concept of knowledge, as well as the classification of the musical knowledge have advanced and represent aspects of certain problems of investigation. The idea that teaching knowledge in the artistic subjects cannot obediently follow the didactic principles of the scientific research is promoted by Kant Im., Vigotski L.S., Kusaev N., Parfene C., Pislaru Vl., who proved - the artistic reception is essentially different from that of the scientific knowledge at the level of the object receiver, at that of the receiver.

The arts pedagogy is developed through the theoretical contributions of Abdulin E., Aliev Iu., Apraxina O., Goriunova L., Grodzenskaia N., Kabalevski Dm., Vaideanu G., Vetlughina N., Satkaia V., Scolear L. etc. Determining a system of classification of the musical knowledge, as well as grounding the teaching methodology of musical knowledge has become an imperative of the modern education. The absence of a teaching methodology of the musical knowledge, specific to the area of artistic education, cannot be replaced with the general-didactic principles, which often do not contribute to the good ongoing of the didactic process during the lesson. The musical knowledge can be acquired through notions, theoretical definitions – as an important need in understanding the musical phenomenon. The musical training will not “coldly calculate” the act of live music perception, but the validation of the psychological essence of music. In the contemporary didactics, the musical education tends as a system of knowledge, skills and abilities, formed within the musical-didactic and emotional activities of the pupils.

Kabalevski Dm. has elaborated a concept of classification of the musical knowledge. The musical education program elaborated by Kabalevski Dm. in the 80-ies completely excludes the study of the musical primer from the initial period of education (first grade), which, in his view, is a simplified course of the elementary theory of music. In the school practice from general education, the teachers often limit the study of the musical education to the elementary learning of the notes. The musical knowledge is classified into: musical primer (preparatory stage in the study of the musical knowledge); musical initiation (which is something much more important and does not identify with the musical primer and the sturdy of the notes). In this section, they form acquisitions of perception of the sound message, delimitation of the music character, mood, and image side of the music. By acquiring musical knowledge, they will form the skill of determining the composer by hearing, the author of one musical creation or another [2]. At the same time, the musical knowledge can be regarded as regularities of the musical arts, expressing the essence of the musical message and contributes to forming a complex view of the pupils about music. In this order of ideas, very precious are the research of Mazeli L. A., Nazaikinski E. V., and Medusevski V. V., who states that knowledge about

gender, international drama, integrity of the compositional creation, interpreting and perception, are central regularities in the musical science [2]. In the view of Aliev Iu., the musical knowledge have an integrating link with musicology, psychology, aesthetics, and historical-theoretical subjects (history and theory of music, harmony, polyphony, orchestration). The common goal in collaboration of these subjects constitutes the perception of music as a live process. And that significant process, through which these areas are integrated, is musical knowledge, which at each stage of the study has own significance in the teaching-learning event of the lesson.

In the contemporary didactics, the content of the musical study in school is determined by a system of musical knowledge, skills and abilities, which cooperate in a unique sense with the pupil's musical-creative and emotional experience. Aliev Iu. elaborates a methodology oriented towards the development of the pupils' abilities to differentiate different musical styles. He pleads for forming an integrative view of the pupils about musical styles, epochs and currents. The method elaborated by de Aliev Iu. is based on accumulation of the sensorial acquisitions, within the study of the musical creations at the lesson. This process involves style-characteristic knowledge, typical for the creation of one or another composer. Finally, the accumulated knowledge will allow delimitation and will condition the correct appreciation of the composer's style. The elements at the basis of the musical-educational process, by Aliev Iu. are [3]: the musical material; the musical knowledge (key and specific); musical skills and abilities. Aliev Iu. initiates the study of a section, called „the musical primer”, to coherently develop all the objectives of the musical education.

By planning the content of the lessons, the teaching strategies, the teacher is to continuously correlate the exercises specific to reading the notes, auditive exercise with the main musical repertoire. There are dialectic links between the pupils' music perception and musical competence: on one hand, the repertoire for interpretation and music audition offer the pupils opportunities to make conclusions about the descriptive and expressive possibilities of the musical language elements (namely, registry, manner, tempo, dynamics); from another perspective „the musical primer” offers knowledge of the term „registry”, „tempo”, „manner”, and create fundamentals for deep/full perception of the musical works [3]. In this section, the pupil can make solfeggios of musical exercises in minor and major tonalities until a sign at the key. One of the elements of the musical primer is musical reading-writing. By the end of the fourth grade, the pupil shall transcribe sheet music of the performed songs. In this process, they hum the melody, which is being transcribed. This example is important by the fact that it develops the auditive image, which contributes to singing by notes. There is grammar of the music, a musical punctuation, as there is grammar and punctuation of the verbal language. Repetition and contrast, exhibition and development, melody exploration – these are some ways of articulation of musical ideas. A similar classification is proposed by Abdulin E., who classifies the musical knowledge in two categories:

1. Key-knowledge, fundamentals, which contribute to creating a general vision about the arts of the sounds (like: music – specific phenomenon of the world; music – movement, the musical creation as a process, the specific of the musical form, musical drama). There are three lines in the organization of the key knowledge in primary education: a) the route of assimilation of the concept about nature of the music is outlined (reflected in the themes of the first and second grades); b) images about the process-time character of the musical arts is provided (second grade); c) the social character of music is demonstrated (third grade). The grounds for the assimilation of the key-knowledge represent the live perception of music.

2. Specific knowledge, contributing to the formation of the musical competence and knowing music from inside (like the sound and its traits, the specific relations between sounds, rhythmic, melody, harmony elements of the sound discourse, the musical language with all the arsenal of laws, specific to music). Both categories of musical knowledge coexist and interact, reporting to each other [1].

Acquisition of musical knowledge, in the opinion of Asafiev B., is to be preceded by the accumulation of an auditive expertise of the pupil. At the beginning, the phenomenon will be observed, perceived, lived in reality, discovered and then explained. The musical knowledge will contribute to perceiving in the artistic image, and will be applied in practice to feel the arts of sounds. Based on these considerations, we conclude that the classification of the musical knowledge has been realized on the criterion of the degree of generalization of the musical knowledge. In his studies, Asafiev B. distinguishes two levels of the musical knowledge, classifying them in such a way: integrating knowledge, which contribute to forming a complete/integral vision about music; specific knowledge, which correspond to the specific of the musical language, forms and musical genres.

In our opinion, both classifications of musical knowledge are in report of complementarity. By their functioning and interaction we reach a generalizing degree of knowledge. By acquiring musical knowledge, the pupils will perceive “the secrets of a big laboratory”, where by interactions and strict laws the sounds with those 4 traits – duration, height, intensity, timber – form the musical language. Such elements like rhythm, measure, melody, harmony, dynamics, sound colors scheme – give birth to sound image. Gagim I. suggests three phases of knowledge assimilation [5]: feeling-experience; practical application in different forms (execution, audition, creation, artistic characterization); “theoretical” awareness.

Acquisition of musical knowledge and about music acquires a larger significance rather than that given in the elementary theory of the musical tradition. The functions of the musical knowledge do not limit to knowing a notion, terms, categories, laws, data about composers, but they can contribute to practical assimilation of music, perception/performance/reception and perceiving in the musical-artistic image. Within the educational-musical framework, the theoretical route of the musical education delimits two levels:

theoretical-musicological; theoretical -technological. First, the phenomenon will be observed, live experienced, followed/discovered, then, based on it, they will accumulate certain musical impressions. After experiencing the musical phenomenon, the musical knowledge will formulate in a definition/rule. Gagim I. classifies the musical knowledge from a perspective specific to artistic education [5]:

1. Knowledge about music, allowing to know it “from outside” (about styles, artistic currents, epochs, music in general and its place in the man’s life).
2. The proper musical knowledge, leading to knowing music “from inside” (the sound as a primary element, rhythmic, melody, dynamics, harmony, elements of the musical discourse, melody-accompaniment, structure, form). The sound blade studied from inside will contribute to knowing the musical language.

Balan G. summarizes in the musical language the totality of the musical knowledge, which he divides into three pallets:

1. Elements of the musical discourse (repetition and contrast, exposition and development, melody exploration, significant returns – re- exposition);
2. Musical ideas (motive, theme, complex sentence, melody);
3. Sound arithmetic – any composition is based on an arithmetic, part, section, form [4].

When we go deep into the arithmetic of the sounds, you start thinking that the numbers are not only abstractions, but live, meaning carriers. The full language of music can be perceived on foundation – a primary unit. For example, variations on a topic; another example – when the motives and themes reduce to a main motive. Three in music is the figure of completeness, of the closed cycle. The constructions based on number four seem to be the ideal architecture in music. When you follow the number organization of the musical discourse, you feel something from the language of that secret supersensible wisdom which seems to govern our existence [4]. The described above prove that the big diversity of the classifications of the musical knowledge, but reporting the categories to the specific of the musical education, we conclude that, based on the generalization criterion, musical knowledge have been classified.

Thus, the key-knowledge and specific knowledge, in dialectic report, are treated as fundamental principles of music, explained mutually and reflected by particular knowledge. The musical training (teaching) exclusively based on musical theoretical-technical knowledge; do not allow learning (music assimilation) as a complex artistic phenomenon. This is possible by their integration only with the key-knowledge. Another trial of classification, met in the Romanian specialized literature is the one realized by Vasile Vasile, in the course „Teaching Methodology of Musical Education”. The elaborations for the Romanian musical education are overlapped with the action of knowing the musical language elements – the main modality of approaching the meanings of the musical creations. Vasile V. classifies the musical knowledge by levels: musical pre-notation, musical notation – is the most concrete and complex form where the elements of musical language are included. In the teaching-learning

process of the musical knowledge, the pupils shall understand that a certain graphic sign represents a sound phenomenon, which, sound produced or reproduced by voice, enters the structure of an expression. Knowing the musical notation and the musical reading-writing implies the formation of the solfeggio skills, development of the hearing, of the rhythmic, melody, harmony sense. Based on these conclusions, for systemic treatment (Asafiev B., Gagim I.), we suggest taking into consideration the following defining characteristics of the musical knowledge:

1. The musical knowledge essentially contribute to entering the world of music;
2. The mandatory condition in accumulating knowledge is the presence of a system (Kabalevskii D., Aliev Iu., Gagim I., Morari M.);
3. All the musical knowledge will be assimilated as a result of the muzscal-auditive experience;
4. The musical knowledge take the path of knowledge from inside to outside (Gagim I.);
5. The musical knowledge take value/significance/meaning only in the practical activities of the lesson;
6. The musical knowledge reaches the final results – skills – by the action dimensions of the pupil-formation activity.

The instrumental and operational value of the musical knowledge implies not only the ability to learn, but also the ability to do. In this order of ideas, the classification of the musical knowledge, like their articulation in an integral system will enhance the efficiency of thee pupils' musical education.

References

- 1.Абдуллин, Э. (2004), *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, pag.134
- 2.Aliev,Iu.(2002), *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*, Москва, pag. 244
- 3.Bezborodova, A. și Aliev Iu. (2005), *Metodica predării educației muzicale*, Editura Artes, Chișinău, pag. 322
- 4.Bălan, G. (1997), *Cum să ascultăm muzica*, Editura ARC, București, pag.122
- 5.Gagim, I. (2004), *Știința și arta educației muzicale*, Ediția a doua, Chișinău, pag.54
- 6.Vasile, V. (2001), *Metodica predării educației muzicale*, București, pag. 210

4. FORMAREA PROFESORULUI ÎN JAPONIA

TEACHER TRAINING IN JAPAN

Svetlana Postolachi⁵⁵

Rezumat: În Japonia profesorii constituie una dintre categoriile de bază ale societății care, de altfel, a pus pe umerii acestora multe responsabilități, avînd, totodată, și expectații înalte pentru ei. Prin noțiunea de “școală” cultura japoneză subînțelege nu doar transmiterea de cunoștințe dar și cultivarea unei moralități înalte, a unor caracteristici personale și a valorilor general-umane. Din aceste considerente, soluționarea problemelor privitor la perfecționare cadrelor este legată anume de dezvoltarea calităților enumerate, și nu de rezultatele academice.

Cuvinte cheie: profesor, responsabilitate, formare, cultură, educație artistică

Perfecționarea este obligatorie pentru profesorii școlilor publice, indiferent de stagiul lor de muncă. Atît perfecționarea cadrelor didactice, cît și cercetările în domeniu se desfășoară, de cele mai multe ori, în instituțiile de învățămînt. Conform directivelor Ministerului Educației și ale consiliilor prefecturale și municipale, profesorilor de la școlile publice li se oferă cursuri de perfecționare cu o durată minimă de 20 de zile per an, fără a se ține cont de domeniul de activitate, stagiul de muncă etc. Perfecționarea cadrelor didactice din Japonia se realizează în cadrul a cinci tipuri de training:

- training desfășurat în școala în care activează profesorul respectiv;
- training informal organizat în mod individual de cadrele didactice prin constituirea unor grupuri
- mici de profesori din district care se ocupă, în special, de cercetări în domeniu;
- training organizat de centrele de instruire locale;
- training pentru managerii școlari și specialiștii care oferă consultanță în probleme de curriculum, organizat de Ministerul Educației la Centrul Național de training;
- training cu durata de 2 ani oferit anual și desfășurat la instituțiile naționale, al căror scop este perfecționarea la nivel avansat a profesorilor cu realizări deosebite, pentru care sînt triate doar cîteva sute de cadre didactice din întreaga țară.

La organizarea și desfășurarea cursurilor de perfecționare și a activităților de cercetare își aduc contribuția atît Ministerul Educației, cît și multe organizații ale profesorilor. Perfecționarea cadrelor didactice are loc, de regulă, chiar în școala de funcționare a profesorului și este supravegheată de *shido shuji*, pedagogi-metodiști cu vastă experiență. Profesorii participă, de asemenea, la diferite întruniri pentru a discuta planuri de activitate și metode noi de predare, demonstrate ulterior în cadrul unor ore deschise asistate de *shido shuji* și colegi.

⁵⁵Senior Lecturer PhD, „Alecu Russo” State University from Bălți, Republic of Moldavia, svetlanapostolachi2@gmail.com



Centrele locale de instruire susțin perfecționarea cadrelor didactice, oferind consultanță și finanțând cercetări. Fiecare dintre cele 47 de prefecturi și 10 dintre cele mai mari municipii au câte un centru local de instruire. În 1985, de exemplu, Centrul de Instruire din municipiul Hiroshima a propus 159 de programe de perfecționare pentru 21 de domenii de activitate. Programele prevăzute pentru o durată de 1 - 5 zile au inclus subiecte la pedagogie, managementul școlar, tehnologia educațională, managementul în clasă. Pe lângă *shido shuji*, centrul mai invită și profesori universitari, judecători, manageri industriali. O dată în șase ani toți profesorii sînt obligați să se prezinte la centru pentru o perioadă de trei zile în vederea familiarizării cu informația la zi, discutării unor metode noi de predare etc.

O altă metodă de perfecționare este oferită de cele trei instituții naționale: Hyogo, Joetsu, Takushima. Acestea selectează profesori experimentați care în urma programului de studii obțin diploma de magistr. Diversitatea modalităților de realizare a perfecționării cadrelor didactice, cerințele înalte, dar și facilitățile acordate de Ministerul Educației, cumulate cu interesul personal al profesorilor, contribuie la consolidarea acestei verigi de maximă importanță pentru societatea japoneză care investește mult în instruirea profesorilor pentru a atinge culmile calității activității didactice.

Abstract: *In Japan, teachers are one of the basic categories of society, moreover , put on their shoulders many responsibilities , being at the same time , and high expectations for them. The term "school" Japanese culture implies not only transmitting knowledge but also cultivate a high morality, of personal characteristics and general human values. Therefore, solving the problems regarding staff training is linked to the development of certain qualities listed, not academic achievement . Improvement is mandatory for public school teachers , regardless of their length of employment. Both teacher training as well as research in this area is conducted , most often in educational institutions. According to the directives of the Ministry of Education and prefectures and municipal councils, public school teachers are offered training courses with a minimum of 20 days per year, without taking into account the range activity, length of service, etc.*

Key words: *teacher, accountability, training, culture, art education*

In Japan, teachers are one of the basic categories of society , moreover , put on their shoulders many responsibilities , being at the same time , and high expectations for them. The notion of "school" Japanese culture implies not only the transmission of knowledge and the cultivation of high morality , of personal characteristics and general human values . Therefore , solving the problems regarding staff training is linked to the development of certain qualities listed , not academic achievement .

Improvement is mandatory for public school teachers , regardless of their stage work. Both teacher training as well as research in this area is conducted , most often in educational institutions . According to the directives of the Ministry of Education and prefectures and municipal councils , public school teachers are offered training courses with a minimum of 20 days per year, without taking into account the scope, length of service etc. . Teacher training in Japan achieved in five types of training :

- training conducted in the school in which the Professor respectively ;
- organized informal training individually eachers by setting up groups than district teachers dealing in particular research;
- training organized local training centers ;
- training for school managers and specialists providing advice on matters of curriculum, organized by the Ministry of Education at the Center National training ;
- training offered by 2-year annually held in national institutions whose purpose advanced level is improving teacher outstanding achievements, which are sorted only hundreds of teachers across the country.

In organizing and conducting training courses and research activities shall contribute both the Ministry of Education , as well as teachers' organizations. Teacher training takes place usually just running school teacher and supervised by Shido Shuji , teachers - methodologists extensive experience. Teachers also participate in various meetings to discuss work plans and new teaching methods proven in some hours later assisted open Shido Shuji and colleagues.



Local training centers support teacher training , advising and fund research . Each of the 47 prefectures and 10 of the largest local municipalities each training center . In 1985 , for example , by the Centre Training of Hiroshima city proposed 159 training programs for 21 fields. The programs provided for a period of 1 - 5 days included topics on pedagogy, school management , educational technology , classroom management . Besides Shido Shuji center invite and professors, judges, industrial managers. Once in six years all teachers are required to report to the center for a period of three days to familiarize with the information to date , discuss new teaching methods etc.

Another method of training is provided by the three national institutions : Hyogo, Joetsu, Takushima . They select experienced teachers who inurma study program earned a master. Variety of implementation of teacher professional development , high demands , and facilities provided by the Ministry of Education, combined with the personal interest of teachers , help to strengthen the links of utmost importance to Japanese society that invests more in training teachers to reach the peaks of the quality of work staff.

5. DIMENSIUNI DE PERSPECTIVĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR CULTURAL-ARTISTICE (ABORDAREA INTEGRATĂ)

DIMENSIONS OF PERSPECTIVE IN THE FORMATION OF THE CULTURAL-ARTISTIC COMPETENCES (INTEGRATED APPROACH)

Daniela Cotovițaia⁵⁶

Rezumat: *Sistemul educațional din Republica Moldova se caracterizează prin multiple procese inovatoare. Principalul scop - rămâne a fi dezvoltarea multilaterală a individului, descoperirea potențialului lui creativ. Orientarea disciplinară intră în contradicție cu presupusul sistem. Instituțiile de învățământ asigură realizarea procesului educațional doar în bază de discipline școlare, unidimensional, fără a asigura perceperea lumii în ansamblu. Acest fapt, împiedică copilul să se dezvolte multidimensional. Se înaintează problema reconceptualizării curricula educaționale, prin prisma optimizării și integrării conținuturilor disciplinare. **Abordarea integrată a devenit un principiu orientativ esențial.** În contextul adoptării pedagogiei competențelor, prezintă interes procesul de formare a competențelor cultural-artistice, asigurat prin integralizarea disciplinelor din Aria curriculară - **Arte**. Finalitatea acestor competențe - fiind tocmai educarea capacității subiectului de judecată, ca produs al organizării artistice, care ulterior asigură înțelegerea culturii artistice, aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.*

Cuvinte cheie: *integrare, curriculum integrat, interdisciplinaritate, competențe cultural-artistice, cunoaștere artistică*

Sistemul educațional din Republica Moldova se caracterizează prin multiple procese inovatoare. Principalul scop al sistemului educațional rămâne a fi dezvoltarea multilaterală a individului, descoperirea potențialului lui creativ. Personalitatea elevului presupune dezvoltarea lui în ansamblu, pe când orientarea disciplinară intră în contradicție cu presupusul sistem. Instituțiile de învățământ asigură realizarea procesului educațional doar în bază de discipline școlare, unidimensional, fără a asigura perceperea lumii în ansamblu. Acest fapt, împiedică copilul să-și formeze o imagine integră, complexă asupra lumii înconjurătoare, iar prin urmare, îl împiedică să se dezvolte multidimensional. La etapa actuală se înaintează problema de reconceptualizare a curricula educaționale prin prisma optimizării și integrării conținuturilor educaționale.

Amintim în acest context două mari orientări dezvoltate în prezent în teoria curriculum-ului:

- Valorificând *abordarea sistemică* teoria curriculum-ului construiește o *perspectiva sistemică-holistă asupra curriculum-ului*.

⁵⁶ Superior Professor, "Mihail Berezhovschi" High School of Arts from Chișinău, Republic of Moldavia, dcotovitschi@gmail.com

- Teoria curriculum-ului dezvoltă *paradigma integrării curriculare* atât la macro nivel, cât și la micro nivel; principalele tipuri de abordări care fac posibilă integrarea curriculară, se consideră a fi *interdisciplinaritatea*, *multidisciplinaritatea* și *transdisciplinaritatea*.

Ne vom opri prioritar asupra conceptelor de *curriculum* și *curriculum integrat*. În acest sens, schițăm imaginea globală asupra etimologiei, perspectivele conceptuale, istorice și valorice ale termenului de curriculum. Este relevantă explorarea etimologică termenului, precum și devenirea sensurilor și semnificațiilor conceptului, iar conceptul circulă în literatura de specialitate se bucură de o mare diversitate de accepțiuni. S-au analizat perspectivele unor specialiști recunoscuți în domeniu: John Dewey, F. Bobbitt, R.W. Tyler, L. D'Hainaut, L. Stenhouse, Vivianne De Landsheere, C. Coles, C.V. Good, D. Potolea.

În vederea conturării domeniului de referință au fost analizate: sintagma de **curriculum integrat** cu un accent prioritar pe trei dimensiuni: conceptualizare, tipologie și semnificații valorice. Astfel, s-au conturat perspectivele asupra curriculumului integrat, făcând referire la definițiile propuse de către Consiliul Național al Cadrelor Didactice din Anglia (NCTE), A. Humphreys, B.J.E. Shoemaker, J.Y. Boyer, J.M. Palmer, L. Ciolan, P.L. Dressel, H.H. Jacobs, M. Everett. De asemenea, au fost evidențiate câteva perspective asupra formelor clasice de integrare: multidisciplinară sau pluridisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară, accentuând în paralel și diferențele fundamentale între cele trei abordări. **Concluzionând putem afirma că, din perspectivă epistemologică, abordarea integrată a devenit un principiu orientativ esențial, permițând analiza critică a mai multor demersuri de structurare a educației.**

În scopul fundamentării premisei centrale urmează a fi studiate un set de cercetări întreprinse în domeniul curriculumului integrat, încadrându-le în trei categorii majore: (1) prima vizează informațiile comparative ce permit **determinarea gradului de eficiență a curriculumului integrat** vizavi de achiziționarea conținutului învățării și dezvoltarea deprinderilor, abilităților, capacităților și a atitudinilor elevilor; (2) cea de-a doua categorie descrie **maniera efectivă de implementare a acestui tip de curriculum**; (3) cea de-a treia categorie de cercetări documentează **impactul curriculumului integrat în comparație cu cel tradițional, disciplinar**.

Mecanismul de integrare (capacitatea de sinteză a informației) se conține în natura gândirii omului și este dictată de legile psihologice și fiziologice obiective. Interdisciplinaritatea conține - comasarea cunoștințelor de caracter diferit, modalităților de activitate, tehnologiilor intelectuale, o multitudine de posibilități pentru dezvoltarea capacităților intelectuale, creative, artistice, ale elevilor prin crearea situațiilor de problemă, soluționarea problemelor interdisciplinare.

Interdisciplinaritatea este parte a unui învățământ modern care are ca scop, la finalul traseului educațional, o integrare optimă a educatului în societate, pe piața muncii și în familie. O cunoaștere holistică a lumii aduce cu

sine o înțelegere profundă a micro- și macrocosmosului, repere științifice și morale și o adaptabilitate la condițiile sociale și economice. **Ideea de bază a interdisciplinarității** constă în faptul că aparatul conceptual și metodologic al mai multor discipline este utilizat în interconexiune pentru a examina o temă sau o problemă, dar mai ales pentru a dezvolta competențe **integrale-transversale** cheie. La nivel interdisciplinar, transferurile metodologice și conceptuale dintr-o disciplină în alta sînt frecvente. Dezvoltarea unui domeniu al cunoașterii nu se poate produce izolat, fără stabilirea unor corelații puternice cu progresul din celelalte domenii.

Fundamentarea cadrului de referință pentru proiectarea curriculumului integrat din perspectiva formării competențelor cultural-artistice se va baza pe o triplă analiză: cea a curriculumului la disciplinele educația muzicală, educația tehnologică și educația plastică din învățământul secundar, cea a modelului promovat prin curriculumul dezvoltat la nivelul instituției de învățământ (engl. *school-based curriculum development* - *SBCD*) și a principiilor ghid de proiectare a curriculumului la decizia școlii – CDȘ. În acest context, formulăm convingerea că prezența curriculumului la decizia școlii în planurile cadru de învățământ constituie o oportunitate dintr-o dublă perspectivă: (1) cadrele didactice și școlile în ansamblul lor devin participanți activi la procesul de dezvoltare curriculară, CDȘ-ul avînd potențialul de a se legitima ca sistem complementar și alternativ de dezvoltare a activităților curriculare și (2) pentru elevi prin sistemul opțiunilor multiple sunt create șanse de adecvare și definire a traseelor individuale de învățare ale elevilor. Concret, considerăm că CDȘ-ul devine o oportunitate reală pentru promovarea interdisciplinarității și fundamentarea de bune practici în domeniu care pot fi ulterior extrapolate și valorificate la nivelul trunchiului comun asistînd reformarea reală a acestuia.

Discipline din aria curriculară **arte** - educația muzicală, educația plastică și **tehnologii** - educația tehnologică) au la bază problemele fundamentale ale vieții, contribuie în egală măsură la formarea unei personalități culte. Fiecare dintre aceste discipline contribuie la culturalizarea, sensibilizarea și formarea unui dialog dintre copil și lumea artelor, asigurîndu-i tot odată formarea capacităților pro/active și creative. Aceleași conținuturi pot fi abordate prin metode și instrumente specifice fiecărei discipline, dar pot fi studiate și prin același tip de metode investigative de tipul experimentului sau proiectului. Proiectul curricular astfel creat a fost fundamentat pe asocierile provocate de contactul științelor și pe transferul metodelor și al limbajelor.

Cele cîteva argumente de ordin epistemologic sînt completate de altele de ordin pedagogic:

- necesitatea deplasării accentului pe antrenarea capacităților intelectuale ale elevilor, pe descoperirea prin implicare directă în proiecte sau experimente;
- formarea unor abilități precum capacitatea de observare, măsurare, comparare, clasificare, deducție, investigație, de folosire a cunoștințelor în diverse situații practice;
- crearea motivației pentru învățare în domeniul cultural-artistic;
- orientarea spre activități cu caracter practice/creativ;

- sporirea gradului de implicare al elevului și, implicit, și motivația pentru învățare.

Valorile și atitudinile urmăresc construirea unei personalități independente, critic-constructive față de sine și față de mediul înconjurător; sunt proiectate ca rezultate ale realizării competențelor generale și specifice în cadrul procesului de predare - învățare și evaluare din perspectivă interdisciplinară.

Ca urmare a ignorării cunoașterii integrate vom obține doar:

1. Cheltuieli mari, în raport de timp pentru dublarea unor și aceleași probleme, subiecte, în predarea/învățarea diverselor discipline școlare;
2. Lipsa corelării între disciplinele mixte;
3. Lipsa unui tablou unic, al lumii pentru toți elevii.

Integrarea școlară este orientată spre dezvoltare intensivă a conținuturilor, spre micșorarea multidisciplinarității, lichidarea dublajului în predarea materiei de studii, factori ce contribuie la mărirea numărului de ore și micșorarea interesului elevilor față de studii. În literatura psiho-pedagogică de specialitate se conturează următoarele variante de integrare în cadrul procesului educațional:

1. Cursul integrat se creează din conținuturile disciplinelor din aceeași arie curriculară. Fără a diminua ponderea conținuturilor uneia sau altei discipline.
2. Cursul integrat se creează din conținuturile disciplinelor, din aceeași arie curriculară, însă una din ele rămîne a fi superioară.
3. Cursul integrat se creează din conținuturile disciplinelor, din diferite arii curriculare, însă apropiate ca și domenii de cunoaștere, cu drepturi egale.
4. În legătură interdisciplinară se regăsesc discipline școlare îndepărtate.
5. Dezvoltarea curricula educaționale a ocupat o poziție importantă în acțiunile de reformare a învățămîntul din Republica Moldova, avînd ca țintă asigurarea calității educației.

În contextul adoptării pedagogiei competenșelor pe scară națională prezintă interes procesul de formare a competenșelor cultural-artistice la elevii de la treapta primară asigurat prin integralizarea disciplinelor educația muzicală, educația plastică, educația tehnologică. Sistemul de Competențe-cheie/transversale și anume - Competența culturală, interculturală (de a recepta și de a crea valori) vizează apropierea valorilor culturii (naționale și general-umane) pe care elevul trebuie să le cunoască și să le interiorizeze. Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzînd muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.

Principiul selecției și al ierarhizării culturale - stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline. Principiul funcționalității-racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice a elevilor și la evoluțiile din domeniile cunoașterii. Principiul coerenței-integrarea ariilor curriculare în interiorul sistemului și integrarea obiectelor de studiu în cadrul ariilor curriculare. Principiul egalității șanselor - asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale. Principiul flexibilității și al parcursului individual-postulează un curriculum diferențiat și personalizat adică

trecerea de la școală unică pentru toți la o școală pentru fiecare. Principiul racordării la social.

În cele din urmă este cunoscut că de calitatea învășământului de azi depinde calitatea societății de mâine. Orice cadru didactic are posibilitatea să aleagă, care din variantele propuse îi este cea mai apropiată. Rămîne actuală integrarea interdisciplinară adică disciplinele din aceeași arie curriculară (Educația muzicală și Educația Plastică; Educația muzicală și Ritmica; Educația muzicală - Arta populară). Persistă însă tendința de integrare și a disciplinelor mai îndepărtate una de cealaltă. În acest proces ar fi deosebit de greu de a diminua/spori rolul muzicii ca gen al artei, care permite cunoașterea lumii la nivel de percepere, simțire, cu ajutorul imaginilor bogate. În special această particularitate a muzicii contribuie la interiorizarea de către elevi a cunoștințelor, obținute în cadrul orelor de matematică, istorie, limba străină, limba maternă. Muzica(ca și arta la genera) asigură posibilitate copiilor de a înțelege mai bine lumea, a găsi forme și posibilități de comunicare, creează condiții pentru formarea capacității de gândire și dezvoltă simțurile concomitent.

O importanță deosebită are arta (educația muzicală) în studierea lumii înconjurătoare, deoarece arta asigură calea de percepere umanistă a naturii, conștientizarea unității sale cu natura înconjurătoare, formarea atitudinii motivațional-de preț în raport cu ea. Copilul mic, care face primii săi pași în iată, găsește lumea înconjurătoare așa cum este ea, naturală: peisaje vii, natura meleagului natal. Dintre toate domeniile culturii **arta** este cea care asigură accesul ființei la judecata estetică. Artele se diferenșiază prin mijloacele lor de expresie-dar receptivitatea în fașa actului artistic este o caracteristică a omului modern, care poate fi realizată și influenșată prin educație și cultură. A preda artele în școală nu înseamnă a vehicula un număr de cunoștinșe și a le impune elevilor, ci a le propune un subiect să reflecteze la cunoștinșe, să le însușească, deoarece ele răspund unor probleme care, vor fi propriile lui probleme, problemele vieșii sale de adult.

Disciplinele artistice nu trebuie privite ca unităși de specializare, ci ca unităși capabile de a pune la dispoziția celor care se educă mijloacele pentru a se cultiva, pentru a avea acces la lume și la sine. Diversificarea practicilor artistice ar contribui la formarea cîmpului cultural al fiecărui elev. Cultura artistică școlară în contextual paradigmei globale este subiectul ce se educă prin intermediul disciplinelor școlare. Problema specificității culturii artistice este fundamentată pentru a gândi, în termeni de învășământ și valori ale sale, cadrul general și mijloacele ce permit accesul subiectului în fenomenul artistic prin intermediul activitășilor școlare. Arta își are rolul și destinașia sa în edificarea personalității umane, deoarece posedă o colosală forșă asupra omului. *Creată de om, ea este creată pentru om. "Dacă arta ar urma să joace un rol mai însemnat în vieșile noastre, aceasta ar însemna o schimbare a însăși vieșilor noastre"* Edgar Windt.

Referințe bibliografice

1. Bontaș I. Pedagogie, ediția a III-a, Editura ALL, București, 1996
2. Călin M. „teoria educației – fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative”, Editura ALL, București, 1994
3. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași, 1998
4. Cucoș C. Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera, Chișinău, 2002
6. Cristea S. Managementul organizației școlare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996
7. Dulgheru V., Cantemir L., Carcea M., Manual de creativitate. Editura Tehnica – INFO, Chișinău, 2000
8. Fryer M. Predarea și învățarea creativă, Editura Uniunii scriitorilor, Chișinău, 1996
9. Ionescu M., Radu I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
10. Jinga I., Negreț I., Învățarea eficientă, Editura Editis, București, 1994
11. Jinga I., Vlăsceanu L., Structuri, strategii și performanțe în învățământ, Editura Academiei, București, 1989
12. Jinga S. Conducerea învățământului. Manual de management instituțional, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993
13. Lisievici P., Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. Editura Aramis, București, 2002
14. Marcu V., Filimon L.(coord.). Psihopedagogie pentru formarea profesorilor. Editura Universității din Oradea, 2003
15. Nicola O., Tratat de pedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996
16. Niculescu R. Pedagogie generală, Editura Scorpion, București, 1996
17. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Editura Știința, Chișinău, 2003
18. Pâslaru Vl., Introducere în teoria educației literar-artistice, Editura Muzeum, Chișinău, 2001
19. Pâslaru Vl., Principiul pozitiv al educației. Editura „Civitas”, Chișinău, 2003
20. Peretti de A., Educația în schimbare, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
21. Planchard E., Pedagogie școlară contemporană, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992
22. Todoran D. (coord.). Probleme fundamentale ale pedagogiei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
23. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Editura Aramis, București, 2001
24. Zlate M. Cunoașterea și activitatea grupurilor școlare, edit. Politică, București, 1982
25. Бабанский Ю. Слостенин В., Сорокин Н., Педагогика. Учебное пособие для студентов, Под ред. Ю.Бабанского, 2-е изд.доп. И перераб. – М., Просвещение, 1988
26. Харламов И., Педагогика, М. Высшая школа, 1990

Abstract: *The educational system in the Republic of Moldova is characterized by multiple innovative processes. The main goal still remains the multilateral development of the individual, discovery of his creative potential. The discipline orientation contradicts with the supposed system. The educational institutions insure the realization of the educational process only based on the school subjects, in one dimension, without insuring the perception of the world as a whole. This fact hinders the child from developing in multiple dimensions. We forward the problem of re-conceptualization of the educational curriculum, through the prism of optimization and integration of the subject contents. **The integrated approach has become an essential orientative principle.** In the context of adopting the pedagogy of the competences, of interest is the process of formation of the cultural-artistic competences, insured by the integration of the subject from the curriculum - **Arts**. The finality of these competences – being the education of the judging capacity of the subject, as a product of the artistic organization, which ultimately insures the understanding of the artistic culture, appreciation of the importance to express creatively the ideas, experiences and emotions through different media, including music, body language, literature and plastic arts.*

Key words: *integration, integrated curriculum, interdisciplinarity, cultural-artistic competences, artistic knowledge*

The educational system in the Republic of Moldova is characterized by multiple innovative processes. The main purpose of the educational systems still remains the multilateral development of his creative potential. The pupil's personality supposes his development in ensemble, while the disciplinary orientation comes into contradiction with the supposed system. The educational institutions insure the realization of the educational process only based on school subjects, one-dimensional, without insuring the perception of the world as a whole. This fact hinders the child from forming an integral, complex image on the surrounding world, and, consequently, hinders him from developing multi-dimensionally. At the current stage, they forward the problem of re-conceptualizing the educational curriculum through the prism of optimization and integration of the educational contents. We remind in this context two large orientations currently developed in the curriculum theory:

- capitalizing the *systemic approach* the theory of the curriculum builds a *systemic-holistic perspective on the curriculum*.
- The theory of the curriculum develops the *paradigm of curriculum integration* both at macro level, and micro level; the main types of approaches which make possible the curricular integration, are considered to be *interdisciplinarity, multidisciplinary and transdisciplinary*.

We will stop with priority upon the concepts of *curriculum* and *integrated curriculum*. In this regard, we outline the global image on the etymology, conceptual, historic and value perspectives of the notion curriculum. Relevant is the etymological exploration of the term, as well as the meanings and significances of the concept in the becoming process, and the concept circulating in the specialized literature enjoys a great diversity of meanings. They analyzed the perspectives of certain known specialists from the field: John Dewey, F. Bobbitt, R.W. Tyler, L. D' Hainaut, L. Stenhouse, Vivianne De Landsheere, C. Coles, C.V. Good, D. Potolea.

For outlining the area of reference they analyzed: the phrase **integrated curriculum** of a priority accent on three dimensions: conceptualization, typology and value significances. Thus, they outlined the perspectives on the integrated curriculum, referring to the proposed definitions suggested by the National Council of the Teaching Staff from England (NCTE), A. Humphreys, B.J.E. Shoemaker, J.Y. Boyer, J.M. Palmer, L. Ciolan, P.L. Dressel, H.H. Jacobs, M. Everett. Also, they stressed certain perspectives on the classic forms of integration: multidisciplinary or pluridisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary, emphasizing in parallel the fundamental differences between the three approaches. **As a conclusion, we can state that, from epistemological perspective, integrated approach has become an essential orientation principle, allowing the critical analysis of more education-structuring demarches.**

In order to ground the central premise a set of research taken in the field of the integrated curriculum are to be studied, placing them in three major categories: (1) the first refers to comparative information allowing **to determine the degree of efficiency of the integrated curriculum** in relation with the acquisition of the learning content and development of the pupils' habits, skills, abilities, and attitudes; (2) the second category describes **the effective manner of implementation of this type of curriculum**; (3) the third category of research proves the **impact of the integrated curriculum in comparison with the traditional one, disciplinary.**

The integration mechanism (capacity of information synthesis) is contained in the man's thinking nature and it is dictated by the objective psychological and physiological laws. Interdisciplinarity contains – merging knowledge of different character, activity modalities, intellectual technologies, a multitude of opportunities for developing the intellectual, creative, artistic skills of the pupils by creating problem situations, solving interdisciplinary problems.

Interdisciplinarity is part of a modern education aiming, at the end of the educational route, at an optimal social integration of the educated, on the labour market and family. A holistic knowledge of the world brings a deep understanding of the micro - and macro - cosmos, scientific and moral landmarks and adaptability to social and economic conditions. **The main idea of interdisciplinarity** consists in the fact that the conceptual and methodological apparatus of more subjects is use in interconnection to examine a topic or a problem, but especially to develop **integral –transversal** key competences. At interdisciplinary level, the methodological and conceptual transfers from a subject to another are frequent. The development of an area of knowledge cannot be produced separately, without settling certain strong correlations with the progress from the other areas.

The foundation of the reference framework for the design of the integrated curriculum from the perspective of forming the cultural-artistic competences will be based on a triple analysis: that of the curriculum in the subjects of musical education, technological education and plastic education from the secondary education, that of the model promoted by the curriculum developed at the level of

the educational institution (Eng. *school-based curriculum development - SBCD*) and principles designing guide of the curriculum on school decision – CDŞ. In this context, we formulate the conviction that the presence of the curriculum constitutes a double-perspective opportunity: (1) the teaching staff and schools in their ensemble become active participants in the process of curricular development, CDŞ having the potential to legitimize as a complementary and alternative system of development of the curricular activities (2) for pupils through the system of multiple options chances are created of adequacy and definition of the pupils' individual routes. Concretely, we think that CDŞ is becoming a real opportunity for promoting interdisciplinarity and substantiating on related good practices that ultimately may be extrapolated and capitalized at the level of the common core assisting its real reformation.

Subjects from **Arts** curriculum – musical education, plastic education and **technologies** – technological education) are based on the life fundamental problems, contributes in the same extent to the formation of a cult person. Each of these subjects contributes to the culturalization, awareness and formation of a dialogue between child and the world of arts, also insuring him the formation of the pro/active and creative skills. The same contents can be tackled by methods and tools specific to each subject, but they may be also studied by the same type of investigative methods like the experiment or project. The curricular project so created was based on the associations caused by the contact of the sciences and on the transfer of methods and languages. Those few arguments of epistemological order are completed by others of pedagogical order:

- The necessity of moving the focus on concentration of the pupils' intellectual skills, on discovering by direct involvement in projects or experiments;
- Formation of certain skills like the skill of observation, measuring, comparison, classification, deduction, investigation, use of the knowledge in different practical situations;
- Creation of motivation for learning in the cultural-artistic field;
- Orientation towards activities of practical/creative character;
- Enhancing the degree of the pupil's involvement and, directly, the motivation for learning.

Values and attitudes follow the construction of an independent, personality, critical-constructive to self and environment; are designed as results of the realization of the general and specific skills within the teaching-learning process and evaluation from interdisciplinary perspective. **As a result of ignoring the integrated knowledge we will obtain only:**

1. Big expenses, against time for doubling the same problems, subjects, in teaching/learning different school subjects;
2. Lack of the relation between joint subjects;
3. Lack of a unique image of the world for all the pupils.

School integration is oriented towards the intensive development of the content, towards decreasing multidisciplinary, liquidation of the doublets in teaching the subject, factors contributing to the increase of the number of hours and decrease of the pupils' interest to studies. In the specialized psycho-

pedagogical literature the following variants are outlined, of integration in the educational process:

1. The integrated course is created from the contents of the subjects of the same curriculum field. Without diminishing the content weight of one subject or another.
2. The integrated course is created from the contents of the subjects, of the same curriculum field, but one of them still remains to be superior.
3. The integrated course is created from the contents of the subject, from different curricular fields, but close as areas of knowledge, with equal rights.
4. In an interdisciplinary relation the far school subjects can be found.
5. The development of the educational curriculum has taken an important position in the reformation educational actions in the Republic of Moldova, having as target the insurance of the education of quality.

In the context of adopting the pedagogy of the competences at national level the process of formation of the cultural-artistic competences is of interest, at primary school pupils insured by the integration of the musical education, plastic education, and technological education subjects. The system of key/transversal competences and namely, - the cultural competence, intercultural (to receive and create values) aims at approaching the culture values (national and human-general) which the pupils should know and interiorize. The cultural expression covers the appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and feelings through different environments, including music, body language, literature and plastic arts.

The principle of selection and cultural hierarchy – settling the school subjects and grouping or their ranking by subject categories. The principle of functionality –connecting the learning experience by curricular fields to the characteristics of the ontogenetic stages of the pupils and evolutions from the knowledge field. The principle of coherence - integration of the curricular fields in the system and integration of the subjects in the curricular fields. The principle of chance equality - insurance of each pupil's right of expression, in line with his skill levels. The principle of flexibility and of the individual route – postulates a differentiated and personalized curriculum, meaning passing from a unique school for all to a school for each. The principle of social connection.

In the end, we know that it is on the today education of quality that the tomorrow society of quality depends on. Any teacher has the possibility to select from the suggested variants the closer to him. The interdisciplinary integration is still present, through the subjects of the same curricular fields (Musical education and Plastic education; Musical education and Rhythmic; Musical education – Popular arts). Though the tendency of integration of subjects far one from another is also present. In this process, it would be especially difficult to diminish/enhance the role of music as a genre of arts, allowing the knowledge of the world at perception, feeling level, with the help of rich images. Especially, this peculiarity of music contributes to pupils' interiorization of knowledge, obtained at classes of mathematics, history, foreign language, native language. Music (as well as arts in general) insure the children the opportunity to better

understand the world, find forms and possibilities of communication, create conditions for the formation of the thinking capacity and develops the feelings at the same time. Special importance is given to arts (musical education) in studying the environment, as arts insure the path to the humanistic knowledge of nature, awareness of own unity with the environment, formation of the motivational attitude – precious against it. The small child, making his first steps in life, finds the environment the way it is, natural: lively sceneries, the nature of native land.

Out of all the culture fields, **Arts** is the one to insure the access of the being to the aesthetic judgment. Arts are differentiated by their means of expression – but their receptiveness in front of the artistic act is a characteristic of the modern person, which can be realized and influenced by education and culture. Teaching arts in school does not mean vehiculating a set of knowledge and imposing to pupils, but also suggesting a subject to reflect on their knowledge, to master them, as they answer to certain problem that will become own problems, his problems as adult.

The artistic subjects should not be looked at as specialization units, but as units able to put at the disposal of those that get educated means of cultivation, to have access to the world and self. Diversification of the artistic practices would contribute to the formation of the cultural field of every pupil. The artistic school culture in the context of the global paradigm is the subject that educates himself through school subjects. The problem of the specific of the artistic culture is established for thinking,, in terms of own education and values, the general framework and means that allow the access of the subject in the artistic phenomenon through school subjects. Arts have its own role and destination in raising the human personality, as it has an enormous force on the man. *Created by the man, it is created for the man.”If Arts were to play a more significant role in our lives, it would mean a change of our lives” Edgar Windt.*

References

1. Bontas I. Pedagogy, IIIrd edition, ALL Publishing House, Bucharest, 1996
2. Calin M. „Theory of Education – Epistemic and Methodological Foundation of the Educational Action”, ALL Publishing House, Bucharest, 1994
3. Cosmovici A., Iacob L. School Psychology, Polirom Publishing House, Iasi, 1998
4. Cucos C. Pedagogy, Polirom Publishing House, Iasi, 1996
5. Cristea S. Dictionary of Pedagogy. Litera Publishing House, Chisinau, 2002
6. Cristea S. School Organization Management, Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 1996
7. Dulgheru V., Cantemir L., Carcea M., Manual of Creativity. Tehnica – INFO Publishing House, Chisinau, 2000
8. Fryer M. Creative Teaching and Learning, Writers’ Union Publishing House, Chisinau, 1996
9. Ionescu M., Radu I., Modern Didactics, Dacia Publishing House, Cluj-Napoca, 1995

10. Jina I., Negreț I., Efficient Learning, Editis Publishing House, Bucharest, 1994
11. Jina I., Vlasceanu L., Structures, Strategies and Performances in Education, Academy Publishing House, București, 1989
12. Jina S. Management of Education. Manual of Institutional Management, Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 1993
13. Lisievici P., Evaluation in Education. Theory, Practice, Tools. Aramis Publishing House, Bucharest, 2002
14. Marcu V., Filimon L.(coord.). Psychopedagogy for the Teachers'Formation. University of Oradea Publishing House, 2003
15. Nicola O., Treaty of School Pedagogy, Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 1996
16. Niculescu R. General Pedagogy, Scorpion Publishing House, Bucharest, 1996.
17. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Methodology of the Psychopedagogical Research and Creativity . Science Publishing House, Chisinau, 2003
18. Pâslaru Vl., Introduction into the Theory of Literary-Artistic Education, Museum Publishing House, Chisinau, 2001
19. Pâslaru Vl., The Positive Principle of Education. „Civitas” Publishing House, Chisinau, 2003
20. Peretti de A., Education in Change, Spiru Haret Publishing House, Iasi, 1996.
21. Planchard E., Contemporary School Pedagogy, Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 1992
22. Todoran D. (coord.). Fundamental Problems of Pedagogy, Didactic and Pedagogical Publishing House, Bucharest, 1982
23. Voiculescu E. Subjective Factors of the School Evaluation. Aramis Publishing House, Bucharest, 2001
24. Zlate M. Knowledge and Activity of the School Groups, Politics Publishing House, Bucharest, 1982
25. Бабанский Ю. Слостенин В., Сорокин Н., Педагогика. Guide for Students, Edited by. Ю.Бабански, 2-е изд.доп. И перераб. – М., Просвещение Publishing House , 1988
26. Харламов И., Педагогика, М. Высшая школа Publishing House, 1990

6. EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN SPRIJINUL DEZVOLTĂRII INDIVIDUALE A ELEVILOR

AESTHETIC EDUCATION IN THE SERVICE OF DEVELOPING DIFFERENTIATED TO STUDENTS

Carmen Alexandrache⁵⁷

Rezumat: *Educația diferențiată poate fi soluția în vederea pregătirii tinerei generații pentru societatea de mâine. În acest sens, trebuie să cultivăm sensibilitatea față de celălalt și în special a toleranței și colaborării între oameni, acceptând și valorificând diferențele dintre aceștia. Astfel de valori și atitudini pot fi formate și dezvoltate de educația estetică. În demersul nostru, ne-am propus să prezentăm această legătură și să sugerăm câteva practici prin care educația estetică poate contribui la respectarea și dezvoltarea capacităților diferite ale elevilor din școala românească actuală.*

Cuvinte cheie: *educația estetică, educația diferențiată, dezvoltarea competențelor*

Capacitățile, interesele, trăsăturile psiho-comportamentale, ritmul și modalitățile de învățare sunt câteva din formele prin care oamenii se deosebesc între ei. De aceea, este important ca educația școlară să fie permanent centrată pe această realitate, respectând astfel particularitățile individuale ale elevilor, propriul lor potențial de dezvoltare. În acest sens, sarcina principală a școlii constă în a-l învăța pe elev cum să își valorifice potențialul fizico-psihic în procesul de învățare și cum să-și cultive nevoia de a se instrui permanent. Pentru aceasta, practica școlară caută strategii de adaptare a învățării, atât corelând stilurile de învățare cu cele nouă tipuri de inteligență cunoscute⁵⁸, cât și asigurând integrarea în grup a acelor elevi care nu ating nivelul normal de dezvoltare⁵⁹. În general, aceste aspecte se referă mai ales la elevii care au nevoie de o atenție educațională aparte, fie ca urmare a abilităților lor considerate peste nivelul normal de dezvoltare⁶⁰ (*superdotații*, pentru care se impune îndeosebi dezvoltarea potențialului lor creativ⁶¹), fie ca urmare a unor deficiențe de ordin intelectual, senzorial sau motric (numiți *elevi cu nevoi speciale de educație*, mai ales cei care pot intra în „școala incluzivă”⁶²).

Pornind de la faptul că simțul estetic și capacitățile artistice se exprimă și se cultivă într-un mod mult prea personal, de aceea, deseori ele sunt neglijate în practica școlară, considerăm că educația estetică susține deosebit de bine dezvoltarea individuală a elevilor. Acesta este și scopul lucrării noastre, acela de

⁵⁷ Assistant, Doctoral Candidate, „Dunărea de Jos” University from Galați of Romania, carmen.enache@ugal.ro

⁵⁸ Th. Armstrong, *Multiple Intelligences in classroom*, 1994; H. Gardner, *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*, 2009, 3rd edition, New York

⁵⁹ I. Cerghit, *Sisteme alternative și complementare de instruire*, Editura Aramis, 2002, București

⁶⁰ Y. Benito, *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, 1993, Iași

⁶¹ G. Kelemen, *Gifted children, identification, encouragement and development*, International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea “Aurel Vlaicu”, 2006, Arad

⁶² T. Vrăsmaș, (coord.), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*, Editura Vanemonde, 2010, București.

a demonstra că educația estetică este o soluție foarte utilă în dezvoltarea potențialului fiecărui elev în parte.

În lucrarea noastră, tratarea diferențiată a elevilor din perspectiva educației estetice, în condițiile școlii românești, reprezintă o discriminare pozitivă, manifestată în folosul dezvoltării personale, dar de roadele căreia va beneficia nu numai individul în cauză, ci și societatea, în ansamblul său. Am insistat asupra acestei probleme pentru că ea trebuie să fie conștientizată de toți cei implicați în actul educativ. Însă, pentru a dezvolta observațiile noastre, am propus și câteva modalități practice de cultivare a educației diferențiate prin intermediul celei estetice. Acestea sunt utile mai ales în cazul elevilor care se deosebesc de ceilalți prin nivelul lor de dezvoltare, situat dincolo sau sub cel considerat normal. Lucrul în grup, spre exemplu, din perspectiva sensibilității și a abilităților artistice, încurajează elevii să se exprime și să se manifeste diferit, dar îi ajută și să se integreze grupului, prin acceptarea și valorificarea diferențelor fiecăruia de ordin fizic sau psihic. Cu ajutorul acestor aspecte, sperăm să demonstrăm că educația estetică îl ajută pe copil să se dezvolte în conformitate cu propriul potențial de dezvoltare.

Cultivarea sentimentului pentru frumos, a creativității estetice, a capacităților de exprimare plastică, muzicală și scenografică, precum și de apreciere a lucrărilor artistice contribuie la educarea elevilor, atât pentru atingerea performanțelor minime de învățare, cât și pentru dezvoltarea aptitudinilor celor capabili de performanțe înalte⁶³. Prin urmare, asemănător educației diferențiate, educația estetică ajută și ea la recuperarea elevilor care prezintă forme de întârziere în dezvoltarea intelectuală sau de inadaptabilitate școlară, dar și la oferirea unui supliment de instrucție elevilor supradotați. Pentru ca astfel de diferențe între elevi să nu devină și handicapuri permanente sunt necesare mai multe adaptări manifestate la nivelul curriculum-ului și al instituției de învățământ, dar și la nivelul activității instructiv-educative⁶⁴. Dintre acestea, în momentul de față ne vom referi îndeosebi la ultimul nivel menționat. În acest sens, considerăm utilă evidențierea unor astfel de adaptări și propunem, în acest sens, următorul tabel, în care am inserat și câteva modalități practice de realizare.

Nr. crt.	Nivelul adaptărilor	Sugestii practice. Recomandări
1.	Nivelul materialelor didactice	<i>Se cuvine ca materialul didactic să fie ales și transpus într-o formă adaptată, respectând astfel specificul de dezvoltare al elevilor.</i> • materialul didactic poate fi diversificat și realizat într-o manieră atractivă și să permită tuturor elevilor accesul la descoperirea și prelucrarea informației; • profesorii pot folosi ilustrații, reprezentări grafice, simbolice și artistice pentru dezvoltarea sensibilității și a lărgirii capacităților elevilor de exprimare.

⁶³ H. Przesmycki, *La pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, 2000, Paris.

⁶⁴ C. Crețu, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, 1998, Iași. Și I.T. Radu, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., 1978, București.

2.	Nivelul instructiv-educativ (activități didactice școlare și extrașcolare)	Activitățile pot fi planificate, organizate și individualizate în concordanță cu nevoile de dezvoltare ale fiecărui elev în parte. • timpul și modalitatea de studiu și de rezolvare a sarcinilor pot fi diferențiate în funcție de specificul dezvoltării fiecărui elev în parte; • profesorul poate organiza consultații individuale, programe de pregătire suplimentară pentru elevii care au lacune în învățare (spre exemplu, în vederea realizării unor lucrări artistice sau a analizării lor); • toți elevii trebuie implicați în activitățile de învățare, respectându-se particularitățile individuale ale acestora; • educația estetică contribuie la dezvoltarea reflexivității: obișnuirea elevilor să gândească activ asupra lucrului făcut sau a sentimentelor trăite îi va ajuta să-și îmbogățească experiența de viață, ca bază a viitoarei lor învățări. • participarea la activități extrașcolare (vernisaaj, teatru, concerte, balet etc.) le va insufla elevilor încrederea în posibilitatea comunicării prin mișcare, muzică, culoare etc. În cadrul acestora se cultivă sensibilitatea pentru frumos și dorința de a contribui la dezvoltarea lui, precum și interesul pentru a se exprima artistic în relația cu ceilalți.
3.	Nivelul obiectivelor pedagogice	Obiectivele activităților didactice trebuie să fie în concordanță cu potențialul individual de dezvoltare al elevilor. • fiecare elev manifestă înclinații, chiar abilități superioare, fie pentru descifrarea mesajului artistic, fie pentru reproducerea acestuia în diferite contexte artistice (capacități muzicale, dramatice, plastice, etc.), precum și pentru interpretarea, crearea și analiza critică a creațiilor artistice; • pornind de la cunoașterea lor, profesorul va organiza contexte de învățare în care fiecare elev își poate dezvolta înclinațiile și abilitățile artistice. În cazul talentului artistic, acesta constă în dezvoltarea abilităților la nivel înalt, caracterizat prin originalitate și capacități creative superioare.
4.	Nivelul spațiului de învățare	Adaptarea funcțională a spațiilor de învățare și a cladirilor școlare. • Spațiul de învățare trebuie să fie funcțional, de aceea el va răspunde și nevoilor de ordin fizic al elevilor (rampe de acces, postamente, bară de susținere, scări rulante bănci speciale).
5.	Nivelul atitudinilor și comportamentelor	Diferențele între elevi nu trebuie folosite ca justificări, de fiecare dată; este bine să se evite insistarea asupra diferențelor dintre elevi, pentru a se evita astfel întărirea prejudecăților și a etichetării între elevi. • profesorul trebuie să manifeste o atitudine pozitivă, optimistă, empatică și flexibilă;

		• elevii vor fi observați sistematic de către profesorii lor (care le sunt interesele, aptitudinile, tipurile de inteligență, tipul problemelor ivite în învățare, precum și nivelul de motivare pentru activitate, etc.)
6.	<i>Nivelul strategiilor didactice</i>	<i>Cultivarea abilității de a aprecia valoarea unor produse artistice și de a le analiza critic.</i> • efectuarea de exerciții de comunicare individuală a emoțiilor dezvoltate după o secvență de învățare; • dezvoltarea abilităților de verbalizare a propriilor realități emoționale; pentru exprimarea și explicarea lor elevii sunt încurajați să reflecteze asupra schimbărilor de ordin afectiv, mai ales sub impulsul provocat de reprezentările artistice; • implicarea elevilor în exerciții de descoperire a frumosului, manifestat în diferite forme și de reflectare asupra lui; • construirea strategiilor didactice care să contribuie la dezvoltarea caracterului fiecărui elev, dar mai ales a sensibilității acestuia.

Tabelul 1: *Educația estetică și dezvoltarea potențialului de dezvoltare a elevilor*

Toate aceste aspecte, remarcate ca sugestii pentru profesori, sperăm noi, va ajuta elevul să-și cultive sensibilitatea pentru frumos, să își aprecieze cu obiectivitate abilitățile sale artistice, să-și mobilizeze resursele pentru învățare și pentru exprimarea artistică, demonstrându-și astfel încrederea în propriile capacități. Relaționarea dintre obiectivele educației estetice și dezvoltarea diferențiată a elevilor se realizează ușor, fiind evidențiată cel puțin sub aspectul antrenării experienței cognitive și afective în vederea cultivării abilităților artistice și a sensibilității estetice; dezvoltarea individuală se realizează și din perspectiva învățării sociale și a cultivării sensibilității umane.

În consecință, reiterăm convingerea că dezvoltarea individuală a elevilor interrelaționează cu formarea și dezvoltarea capacităților artistice (muzicale, de mișcare armonioasă, plastice, dramatice și scenografice, etc.), ambele favorizând îmbinarea senzorialului cu calitățile intelectuale, emoționale și volitive. Desigur, demersul teoretic, activitățile și sugestiile metodologice propuse nu pot fi epuizate în prezenta lucrare. Însă, ne exprimăm încrederea că tot ceea ce am prezentat până acum a fost în măsură să deschidă câteva perspective de cercetare, în care asocierea educației diferențiate cu educația estetică să contribuie optim la formarea tinerilor pentru societatea de mâine.

Referințe bibliografice

1. Armstrong, Th., (1994), *Multiple Intelligences in classroom*
2. Benito, Y., (1993), *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, Iași
3. Cerghit, I. (2002), *Sisteme alternative și complementare de instruire*, Editura Aramis, București

4. Consiliul Europei (2005), *Convenția-cadru a Consiliul Europei referitoare la valoarea moștenirii culturale pentru societate*, Tratat Serile Nr. 199, Faro, 27 Octombrie 2005
5. Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Polirom, Iași
6. Gardner, H., (2009), *Frames of mind. The theory of Multiple Itelligences*, , 3rd edition, New York
7. Kelemen G., (2006), „Gifted children, identification, encouragement and development”, in International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea “Aurel Vlaicu” Arad
8. Moutsopoulos, E., (1976), *Categoriile estetice*, Editura Univers, Bucuresti.
9. Przesmycki, H. (2000), *La pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, Paris
10. Radu, T., (1978), *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., București
11. Vrăsmaș, T. (coord.), (2010), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale . Aspirații și realități*, Editura Vanemonde, București

Abstract: *The differentiated education is the solution for preparing the young generation for tomorrow's society. In this way, we contribute at the cultivation of the sensitivity towards one another and especially of tolerance and of collaboration between people, by accepting and using the differences. These values and attitudes can be cultivated by arts education. For this, we have proposed even some practical means to cultivate differentiated education in Romanian schools, especially in the case of the students that are different from others due to their developmental skills Therefore, differentiated education serves society by stopping the development of the phenomenon called social inadaptability. On the other hand, it serves the interest of the individual by making him discover the utility of his person and by making him find the needed motivation so as to continue the road towards personal success.*

Key words: *artistic, attitudes, gifted students, children with disabilities, education*

The skills, the interests, the psycho-behavioral features, the rhythm and the individual learning particularities are just some of the forms by means of which the individuals are different from one another. Education must be permanently and intensively focusing on them. In this context, the primary task of school is to teach the student how to use effectively his potential, how to learn and to cultivate his need for a permanent education.

The learning process must offer students the chance to develop their personality, respecting the individual particularities and encouraging the use of one's own potential. Generally, this issue refers to the students that require a special pedagogical attention, as a result of their abilities⁶⁵ which are considered to be above average (the gifted students⁶⁶), or that have a deficiency of an intellectual, sensorial, psycho-motive, etc. nature (the students with Special Educational Needs)⁶⁷. Also, the teaching practice must to ensure the integration of the

⁶⁵ Y. Benito, *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, Iași, 1993

⁶⁶ The gifted students are those children that, after taking and interpreting the results of some evaluations, prove to posses superior abilities for their age. This category comprises the children that show special abilities in certain fields of interest are called talented.

⁶⁷ The children with disabilities are included in the category of those that have special educational needs.

students that do not show the normal stage of development⁶⁸. Capacity of students to express themselves aesthetic is formed too hard and is expressed too personal. For this cause, the aesthetic education is often neglected. Our paper develops the conviction that the aesthetic education helps the student to develop their own potential. Our approach shows the importance of aesthetic education in developing to the potential of each student.

In our paper, the differentiated treatment represents a positive discrimination, manifested in order to generate the personal development from whom the entire society will benefit. Starting to this thought, we presented the importance of the differenced education in Romanian schools and the role of the aesthetic education to do it. We have insisted over this matter because it must be understood by all those involved in the educational process. For this, we have proposed even some practical means to cultivate differentiated education in Romanian schools, especially from perspectives of students in group work. Learning together encourages artistic expression and sensitivity helps to manifest varied.

Development of sentiment for beauty and of aesthetic creative skills contributes to teaching focuses on the one hand on the students' ability to reach the minimal performances accepted, and on the other, the development and thoroughly study of the knowledge of the students that are capable of superior performances⁶⁹. Like as differentiated (and individual) teaching, aesthetic education helps to preventing and recuperating the students that present forms of retardation or show signs of school maladjustment and offering some more classes for the gifted students and for those that posses special abilities for certain disciplines⁷⁰. In this sense, we propose the following table in which we correlate the foreseen change with the practical means for reaching it, from perspective of aesthetic education.

No crt	Field	The practical suggestions. Requirements
1.	<i>Didactic material field</i>	• the didactic material must be diversified and attractived so as to allow all students to have access to information; • the material must be well chosen and transposed in an adapted way, according to the students' developmental specificity; • the teachers use of the illustrative, graphic, aesthetic and symbolic advantages for the development of the artistic culture.
2.	<i>Instructive-educative field level. Didactic activities, classroom and</i>	• the activities must be planned, organized and individualized according to the students' developmental needs; • the study time and of solving tasks must be differentiated; • individual consultation hours and some programs for extra-training must be organized for all the students with

⁶⁸ Ioan Cerghit, *Sisteme alternative si complementare de instruire*, Editura Aramis, București, 2002

⁶⁹ Halina Przesmycki, *La pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, Paris, 2000

⁷⁰ Carmen Crețu, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Polirom, Iași, 1998. To see T. Radu, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., București, 1978

	<i>extracurricular activities</i>	deficiencies; • all students must be involved in learning activities, in solving tasks adapted to their individual particularities; • the aesthetic education contribute to developing of reflexivity: the orientation of pupils' attention towards the actions that require an active thinking over the things done or lived; by understanding and by intensively using their own behavioural and affective changes, the pupils will develop a life experience as a basis for the future learning process.
3.	<i>Pedagogical objectives field</i>	• the pedagogical objectives must be elaborated in concordance with the development of students' individual abilities; • simpler or more complex tasks must be established by means of worksheets created for each individual; • the objectives must focus on the development of students' individual abilities; • the artistic talent consist of developing (through practice and reasoning) a certain skill to a higher level, characterized by originality and creative ability; • developing the skills for deciphering the artistic message, developing the reproductive capacity (melodic, dramatic, plastic capacity), and also the capacity of interpreting, composing and commenting artistic creations.
4.	<i>Learning spaces field</i>	• the learning spaces must be functionally adapted (changes inside the buildings, access ramps, escalators, special desks);
5.	<i>The gestural-attitudinal field</i>	• the differences among students must not be all the time pin-pointed so as to avoid the prejudices and the labeling of students; there must be a permanent evaluation of the program regarding the differentiated education; • the teachers must always manifest a positive, optimistic, emphatic and flexible attitude; • the teachers must observe systematically their students (which are their interests, abilities, their types of intelligence, their level of motivation for each new activity, etc.).
6.	<i>Didactic strategies field</i>	• exercises for individual communication of emotions that occurred after a learning sequence; • developing the ability to verbalize the emotional realities; for communicating the emotions and for explaining their evolution the reflection upon the affective changes and the expression of emotions; • the ability to appreciate the aesthetic value of some products and to make a critical analysis; • exercises for the representation of the surrounding beauty in different forms, for reflection upon the products of creativity; • the creation of didactic strategies should contribute to the development of each student's character.

Table 1: *Aesthetic education and developing differentiated education*

All these will help the student to cultivate his/her sense of beauty, to objectively appreciate his/her artistic skills, to mobilize inner resources for the training and the affirmation of the artistic talent, showing confidence in his/her own abilities. Achieving the objectives of the aesthetic education, different education is easily identifiable with the cognitive and emotional experience needed for the cultivation of the artistic abilities and the aesthetic sensitivity. From the relationship established between the two fields of education we can see the importance that must be given to differentiated education from the perspective of social learning and of cultivating the human sensitivity.

Also, the differentiated education helps to forming and developing the artistic skills (music, plastic, dramatic, scenery skills, etc.), favouring both the specific combination of sensory, intellectual, emotional and volitional qualities (through which skills are defined) and their practicing in order to consolidate and apply the skills, to make others appreciate them, thereby, stimulating self-motivation. Of course, the theoretical approaches, the activities and the methodological suggestions cannot all be covered by the present study; those presented until now, are just some openings towards the perspective of associating the differentiated education with the idea of aesthetic education for the future.

References

1. Armstrong, Th., (1994), *Multiple Intelligences in classroom*
2. Benito, Y., (1993), *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, Iași
3. Cerghit, I. (2002), *Sisteme alternative si complementare de instruire*, Editura Aramis, București
4. Consiliul Europei (2005), *Convenția-cadru a Consiliul Europei referitoare la valoarea moștenirii culturale pentru societate*, Tratat Seriile Nr. 199, Faro, 27 Octombrie 2005
5. Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Polirom, Iași
6. Gardner, H., (2009), *Frames of mind. The theory of Multiple Itelligences*, , 3rd edition, New York
7. Kelemen G., (2006), „Gifted children, identification, encouragement and development”, in International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea “Aurel Vlaicu” Arad
8. Moutsopoulos, E., (1976), *Categoriile estetice*, Editura Univers, Bucuresti.
9. Przesmycki, H. (2000), *La pédagogie différenciée*, Hachette Éducation, Paris
10. Radu, T., (1978), *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., București
11. Vrăsmaș, T. (coord.), (2010), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale . Aspirații și realități*, Editura Vanemonde, București

7. (RE)DESCOPERĂ PLĂCEREA DE A ÎNVĂȚA LIMBI STRĂINE ! (RE)DISCOVER THE PLEASURE OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES!

Cristina Nistor⁷¹

Rezumat: În cadrul numeroaselor discuții despre reforma învățământului românesc s-au avansat idei despre metodologiile de adaptare a curriculum-ului școlar, despre îmbunătățirea strategiilor de predare-învățare, dar, în mod paradoxal, s-a uitat elementul principal al actului educațional, beneficiarul acestuia: elevul.

Cuvinte cheie: educație, curriculum, învățare prin acțiune

Un număr semnificativ de pedagogi, medici, psihologi și dascăli cu experiență au acuzat instituția școlară de perpetuarea unor metode care nu reușesc adecvarea conținutului informațional la nevoile reale ale elevilor, nu îi pregătesc corespunzător pentru afirmarea profesională. Acceptarea unei astfel de situații se traduce printr-o deformare a personalității, o condamnare la o inerție neproductivă în ceea ce privește învățarea.

Oricât de bine organizate și profunde ar fi prelegerile profesorilor, oricât de detaliate ar fi explicațiile, "prezentarea" gratuită a conceptelor face impresie, dar nu ajută elevii să înțeleagă, să organizeze într-un tot semnificativ informația. Metodele tradiționale bazate pe relația de autoritate și care solicită reproducerea fidelă a informațiilor nu mai reprezintă o cale eficientă de a transmite cunoștințe.

Pornind de la ideea de unicitate a profilului educațional al fiecărei persoane, coroborată cu Teoria Inteligențelor Multiple a celebrului Howard Gardner, ajungem la următorul numitor comun: școala trebuie să identifice și să reacționeze la diversitatea cerințelor prin revizuirea strategiilor de predare-învățare astfel încât să ofere o educație de calitate, într-o manieră integrată, creativă, interculturală.

Iar acest lucru vizează în mod special competențele lingvistice ale individului care au devenit prioritare în cadrul comunității europene multilingve deoarece însușirea unei limbi străine schimbă modul în care este percepută lumea, existând strânse legături între limbă, cultură și cunoaștere. Provocarea învățământului contemporan în ceea ce privește limbile străine o reprezintă găsirea de noi metode de a stimula motivația intrinsecă a elevilor pentru învățare, căci aceasta corelată cu plăcerea și curiozitatea este unica care favorizează învățarea profundă și de durată.

În acest scop, folosirea unor metode interactive de predare-învățare este vitală deoarece acestea îmbunătățesc calitatea procesului educativ și au o reală valoare formativă asupra personalității educabilului. Metodele moderne transformă elevul în subiect al învățării, acesta devenind coparticipant la propria formare, îi dezvoltă gândirea critică și îi asigură condițiile de a se afirma individual.

⁷¹ English Teacher, "Gheorghe Roșca Codreanu" National College of Bârlad, Vaslui County, from Romania, nistorcris2003@yahoo.com

Toate acestea au drept rezultat creșterea motivației și a încrederii în sine, elevii devenind funcționali în contexte reale, interesante în care să-și exerseze competențele, să interacționeze și să comunice eficient, să devină independenți în învățare și în activitatea socială. Abordarea comunicativă sau CLT și suggestopedia sunt abordări apreciate ce implică activ elevii și presupun existența unui țel suprem: comunicarea fluentă în limba străină. Din punct de vedere metodic, cultural, epistemiologic și chiar psihologic, activitățile artistice (teatrul, filmul și muzica) sunt strategii utile ce îi ajută să dobândească cunoștințe lingvistice reale și experiență pentru comunicarea în limba –țintă în situații de mare probabilitate în viața profesională.

Teatrul este un instrument care descătușează potențele latente de imaginație și energie, descoperă plăcerea jocului, demult uitată. În primul rând, participanții la activități contribuie cu propria personalitate și aptitudinile naturale de a se exprima (mimică, gesturi) la crearea materialului orei de limbă care va fi întotdeauna autentic și creativ, apoi vor experimenta sentimentul de responsabilitate și cooperare (copilul-problemă consumă surplusul de energie, iar cel timid este stimulat să participe), sentimentul de empatie (înțeleg sentimentele celorlalți și trec experiența de a juca prin prisma rolului asumat), dar realizează și o conștientizare senzorială și personală ce cresc stima de sine.

“Învățare prin acțiune!” înseamnă teatru. Elevii sunt implicați în conversații pline de înțeles și este încurajată folosirea spontană a limbii. Lumea de afară este astfel adusă în sala de clasă pentru a dezvolta abilități caracteristice utilizatorilor competenți ai limbii. Activitățile de tip teatral (jocul de rol, simularea, jocuri dramatice, improvizația dirijată, interpretarea unui scenariu) înseamnă interacțiune, acumularea de elemente de prozodie și pronunție în manieră contextualizată, asimilarea unui lexic bogat și sentimentul de încredere și entuziasm în capacitatea lor a de a învăța o limbă străină.

Activitățile de teatru reprezintă un cadru de susținere a exersării și achiziționării competențelor lingvistice într-un mod eficient, motivant, activ. Aceste activități asigură o învățare bazată pe descoperire, pe experimentare într-un mediu interactiv ce asigură diversitatea ideilor și inițiative. Scopurile comune ale activităților teatrale utilizate în învățământul instituțional actual includ: autoexprimarea, dezvoltarea memoriei, încurajarea spontaneității și spiritului jucăuș, sporirea încrederii în sine, accentuarea concentrării și a disciplinei proprii, munca de echipă, dezvoltarea strategiilor de gândire, impulsivitatea, creativitatea, metaforele și expresivitatea emoțională). Prin intermediul muzicii,

O altă abordare inovatoare este utilizarea cântecelor în lecțiile de limbi străine. Ele sunt vitale datorită aceleiași motivații endogene. Cântecul sau secvențele video (fie statice - imagini, fie dinamice - clipuri) implică emoțional, reamintind de momente sau sentimente speciale. Din punct de vedere neuro-lingvistic, cântecul este foarte relevant deoarece activează ambele emisfere ale creierului (emisfera stângă - gândirea logică și analitică; emisfera dreaptă - creativitatea, metaforele și expresivitatea emoțională). Prin intermediul muzicii,

persoanele sunt expuse la un input de muzică și cuvinte, ce au o mare influență asupra ritmului inimii, respirației și comportamentului.

În ceea ce privește abilitățile lingvistice, versurile cântecelor sunt texte autentice, literare sau poetice, ce transmit emoții, îmbunătățesc gradual capacitatea de ascultare și înțelegere, memorarea de foneme, lexic și structuri morfosintactice și exersarea pronunției. Stimulii multi-senzoriali (auz, văz) ajută deasemenea în predarea elementelor de civilizație, istorie, geografie și tradiții aparținând diferitelor țări, iar repetitivitatea refrenului, rima asigură imprimarea unor modele lingvistice.

Dacă ținem cont de faptul că cele mai bune rezultate înregistrate în învățare se datorează unui mediu relaxat, cu un nivel minim de anxietate, dar unul maxim de stimulare motivațională, atunci evident, rolul muzicii nu este exagerat. Limba, ritmul și melodia se regăsesc împreună și asigură dobândirea cunoștințelor de limbă.

Să înveți prin “a face”, să ajuți educabilii să descopere informația și să o gestioneze corespunzător pentru a rezolva problemele din viața reală sunt metode care fac parte din abordarea învățării centrată pe elev. Folosirea acestor metode moderne, active au un impact mare asupra elevilor și îi ajută să dobândească un “know how” esențial pentru succesul academic viitor și nu numai. Obiectivul nostru ca profesori este să oferim o educație completă (fizic, emoțional, mental, moral și social) pentru a-i pregăti pentru rolul de “actori sociali”, iar materialul pentru a pune baza acestei fundații ar trebui să fie acesta: “Elevii învață ce îi interesează/stimulează de la oamenii pe care îi iubesc și cărora, știu sigur că le pasă de ei și îi respectă”.

Referințe bibliografice

1. Program de Dezvoltare a Talentului prin Metode de Dramă Educațională la Limba Engleză- Programul de Cooperare Transfrontalieră Ungaria-România 2007-2013
2. Maria Turcu - Metode Moderne - Aspecte Teoretice și Practice
3. Gabriella Kovács – Teatru și Dramă Aplicate- Tehnici Dramatice în Predarea Limbii Engleze de Specialitate (teza de doctorat)

Abstract: *In many discussions about the reform of Romanian educational system there have been advanced ideas on methodologies to adapt the school curriculum, on improving the teaching-learning strategies, but, paradoxically, there was forgotten the principal element of the educational act, its beneficiary: the student.*

Key words: *education. curriculum, learning by doing*

A significant number of educators, doctors, psychologists and experienced teachers accused the school of perpetuating methods that fail to adapt the informational content to the real needs of the students, to prepare them properly for professional development. Acceptance of such a situation translates into a distortion of personality, a sentence to inertia, unproductive in terms of learning. No matter how well organized and meaningful would be the teachers'

lectures, no matter how detailed explanations would be, a “free presentation” of concepts makes an impression, but it does help students understand, organize information into a meaningful whole.

Traditional methods based on the relationship of authority and seeking faithful reproduction of the information is no longer an effective way to transmit knowledge. Starting from the idea of uniqueness of the educational profile of each person, corroborated with the Theory of Multiple Intelligences of the famous Howard Gardner, we get to the following consensus: school must identify and respond to the diversity of requirements by reviewing the teaching-learning strategies so as to provide quality education, in a creative, intercultural, integrative manner.

And this concerns specifically the individual's language skills which have become a priority within the multilingual European community because learning a foreign language changes the way in which the world is experienced, existing close links between language, culture and knowledge. The challenge of contemporary education in terms of foreign languages is finding new ways to stimulate intrinsic motivation for learning, because correlated with pleasure and curiosity, it is the only one which favours deep and long-lasting learning.

To this end, the use of interactive methods of teaching and learning is vital as they improve the quality of educational process and have a formative value on the personality of the learners. Modern methods transform the students in the subject of learning, they became co-participants in their own development, develop critical thinking and provide conditions to assert themselves. All this result in increasing motivation and self-confidence, students become functional in real, interesting contexts in which to practice skills, interact and communicate effectively, become independent both in learning and social activity.

Communicative Approach or CLT (Communicative Language Teaching) and Suggestopedia are appreciated approaches which actively involve the students and assume a supreme goal: fluency in foreign language communication. From the methodological, cultural, epistemological, and even psychological point of view, artistic activities (film, drama and music) are useful strategies that help them acquire real linguistic knowledge and experience language to communicate in the target language in situations likely in professional life.

Drama is a tool that unlocks latent potencies of imagination and energy, reveals the pleasure of the long forgotten game. First of all, the participants in the activities contribute their own personality and natural skills to express themselves (facial expressions, gestures) to create the language material that will always be authentic and creative, then they will experience a sense of responsibility and cooperation (problem-children consume their excess energy while the shy ones are stimulated to participate), the feeling of empathy (understanding the feelings of others and going through the experience of playing the role assumed) and finally achieve a personal and sensory awareness which increase self-esteem.

“Learning by doing!” spells drama. Students are involved in meaningful conversations and the spontaneous use of language is encouraged. The outside world is thus brought into the classroom to develop skills specific to competent language users. Artistic activities (role playing, simulations, drama, guided improvisation, interpretation of a scenario) means interaction, the accumulation of elements in prosody and pronunciation in a contextualized manner, assimilating a rich vocabulary and a sense of enthusiasm, trust in their ability to learn a foreign language.

Drama activities represent a framework to support the acquisition of language skills and exercising them in a motivating, efficient, active manner. These activities provide a discovery-based learning, experimentation in an interactive environment that provides a diversity of ideas and initiatives. Common goals of dramatic activities used in the current institutional education include self-expression, memory development, encouraging spontaneity and playful spirit, increase self-confidence, increased their concentration and discipline, teamwork, developing thinking strategies, boosting fantasy.

Another innovative approach is the use of songs in foreign language lessons. They are vital due to the same endogenous motivations. Songs or video sequences (either static - images or dynamic - videos) involve emotionally, recalling special moments or feelings. From a neuro - linguistic point of view, songs are relevant because they activate both hemispheres of the brain (left hemisphere - logical and analytical thinking, right hemisphere - creativity, metaphors and emotional expressiveness). Through music, people are exposed to input of music and words that have a great influence on heart and breathing rate and behaviour.

In terms of linguistic skills, the lyrics of songs are authentic texts, literary or poetic, transmitting emotions, gradually improving the ability of listening and listening comprehension, memorization of phonemes, lexical and morphosyntactic structure and pronunciation practice. Multi-sensory stimuli (hearing, sight) also help in teaching the elements of civilization, History, Geography and traditions from different countries and repetitive chorus, rhyme ensure a record of linguistic patterns.

If we take into account the fact that the best results in learning are due to a relaxed environment, with a minimum level of anxiety, but a maximum motivational incentive, then obviously, the role of music is not exaggerated. Language, rhythm and melody are found together and ensure language acquisition. Learning by "doing", helping the learners to discover the information, to properly manage it to solve real-life problems are methods that are part of student-centered learning approach.

The use of these modern, active methods have a big impact on students, help them acquire a “know how” essential for future academic success and beyond. Our goal as teachers is to provide a complete education (physical, emotional, mental, social and moral) in order to train them for the role of “social actors”, and the material to use in order to build that foundation should be this:

“Students learn what interests/stimulates them from the people they love and who care about them and respect them”.

References

- 1.“Programme of Talent Development by Means of Educational Drama in English Language” , Hungary-Romania Cooperation Programme 2007-2013
- 2.Maria, Turcu “Modern Methods - Theoretical and Practical Aspects”
- 3.Gabriella Kovács “Applied Theatre and Drama- Dramatic Techniques in Teaching English” (PhD Thesis)

8. MANAGEMENTUL PROIECTULUI CULTURAL – DE LA CONCEPȚIE LA SUCCES

CULTURAL PROJECT MANAGEMENT - FROM CONCEPTION TO SUCCESS

Gabriela Pașca⁷²

Rezumat: *Managementul calității proiectelor culturale este o temă inedită în lucrările de specialitate - atâtea câte sunt în limba română -, preocupările autorilor acestora fiind cu precădere orientate spre prezentarea algoritmului de realizare. Această situație este oarecum justificată de prezența pe piață a unui număr redus de cărți dedicate subiectului în cauză și, prin urmare, de nevoia de promovare mai întâi a modului de derulare a proiectelor.*

Cuvinte cheie: management, calitate în educație

Este necesar ca organizațiile culturale românești să depășească această primă etapă de inițiere în derularea proiectelor, foarte necesară dar, la momentul în care ne aflăm, total insuficientă, spre a ne îndrepta atenția și la modul **CUM** facem, nu numai la **CE** facem. Iar dacă etapa de tatonare a domeniului a durat mai bine de un deceniu (la începutul anilor '90, ideea de proiect ori program cultural era străină celor care activau în sfera culturii naționale, pentru ca apoi să se impună în România, mai ales în ultima vreme), acum nu ne mai putem permite să mai așteptăm trecerea unui număr similar de ani pentru a putea face proiecte de calitate.

Dar ce înseamnă un proiect cultural de CALITATE? Care sunt parametrii între care noțiunea de CALITATE ar căpăta consistență? De ce este nevoie de CALITATE? Ce avantaje, dezavantaje, eforturi, resurse presupune aplicarea în practică a normelor de calitate? Sunt întrebări firești, în fața cărora însă răspunsurile refuză să vină cu ușurință, mai ales în cazul sistemului de management românesc, deprins mai greu cu rigorile competiției.

1. Mai întâi de toate, un proiect de calitate este cel care răspunde cerințelor (exprimate sau nu) ale comunității căreia organizația în cauză i se adresează, pentru care activează. Acest deziderat, cred că ar trebui să fie motorul principal al motivării organizațiilor culturale, pentru că proiectele sunt realizate pentru a răspunde unor nevoi. Ce sens ar mai avea întreg procesul laborios de derulare a unui proiect dacă rezultatele acestuia (produs sau serviciu cultural) nu ar folosi nimănui? Este o opinie greșită care dovedește doar ambiția unora (de regulă, a managerilor de proiect) de a obține anumite sume care să le completeze veniturile. Chiar dacă orice efort trebuie, în mod firesc, însoțit și de o formă de recompensă, cred că focalizarea interesului, a preocupărilor, a atenției doar pe resursele materiale ce vor fi obținute denotă dezinteres față de fenomenul cultural și față de oamenii din comunitate.

2. Calitatea proiectului presupune mai apoi calitatea fiecăruia dintre elementele implicate: managementul organizației culturale care îl derulează,

⁷² Mathematics Teacher, "Ioan Popescu" Pedagogical High School of Bârlad, Vaslui County, from Romania, pasca1959@yahoo.com

managementul la vârf al proiectului și cel al echipei. Din punctul de vedere al calității proiectului, managementul organizației culturale poate afecta derularea etapelor necesare, mai ales prin alegerea unui manager de proiect slab pregătit și/sau cu deficiențe de natură comunicațională și impunerea acestuia în fața echipei, indiferent dacă membrii acesteia sunt sau nu de acord cu alegerea făcută de conducerea organizației.

3. Calitatea înseamnă, în fine, controlul permanent al activităților, eliminarea abaterilor de la programarea inițială și evitarea greșelilor recurente. Oricare dintre elementele implicate în derularea proiectului poate afecta negativ rezultatele finale dacă, de-a lungul derulării etapelor, nu există o coordonare și evaluare a activităților.

O analiză, din punctul de vedere al calității, a fiecăreia dintre părțile componente ale proiectului cultural conduce spre următoarea concluzie: în majoritatea cazurilor, proiectul debutează prin intervenția unor factori greu de cuantificat (entuziasm și angajament). Aceștia devin mai apoi „nebunie”, „ambție” pentru ca în fine, să se transforme frumos în „inițiativă”, „responsabilitate”. Acești factori nu pot fi cuantificați în termenii binari: calitate versus non-calitate, decât în măsura în care judecăm IDEEA de proiect, perceptibilă încă din etapa de „entuziasm” (nu poți fi entuziasmat decât de o idee pe care o consideri bună, „de calitate”, iar dacă ideea a fost realmente „de calitate”, proiectul are toate șansele să fie unul reușit, să-și îndeplinească obiectivele fixate). De la idee la creație, drumul parcurs este plin de neprevăzut, de neliniște. Indiferent dacă este vorba de creație literară, muzicală, arhitecturală, din zona artelor spectacolului etc., materializată în produs sau serviciu cultural, preocuparea inițială trebuie să se transforme în produs util comunității. Întâlnirea rezultatului final al proiectului cu publicul în slujba căruia a fost conceput este unul dintre momentele culminante ale muncii echipei de proiect, în funcție de care se poate spune dacă un proiect sau altul a avut succes, a fost „de calitate”.

În absența unei bibliografii de specialitate consistente, care să propună soluții la astfel de probleme, este extrem de important să existe cât mai multe și mai diversificate forme de educație permanentă în acest domeniu, care să completeze vidul lăsat de absența lucrărilor dedicate subiectului în cauză. Și fiindcă este vorba de o competiție în care reușesc cei mai buni, e nevoie de mult “antrenament” în exersarea algoritmului de lucru, în folosirea aptitudinilor de a munci într-o echipă de proiect, în alegerea celor mai bune soluții în cazul apariției unor probleme.

Abstract: *Quality management of cultural projects is a new subject in the literature - as many are in Romanian - concerns perpetrators are mainly presentation-oriented algorithm realization. This is somewhat justified by the presence on the market a few books on the matter and, therefore, the need to promote a way of going first projects.*

Key words: *management, quality in education*

The management of good quality cultural projects is a new subject in the literature of the genre- as many as there are in Romanian – the authors' concerns being mainly oriented towards the presentation of the ways they are realized / realization algorithm. This is somewhat justified by the presence on the market of a few books on the matter and, therefore, the need to promote firstly the way the projects are done.

Romanian cultural organizations need to overcome this first stage of initiation in project development, much needed but totally insufficient for these times, and to direct our attention also to HOW we do, not just WHAT we do. And if the exploratory stage of this domain lasted more than a decade (the early '90s, the idea of the project or cultural program was foreign to those working in the sphere of national culture, and then became well-known in Romania, especially in the last time), now we can not afford to wait for the passage of a similar number of years to make quality projects.

But what is a good QUALITY cultural project? What are the parameters for the concept of QUALITY to get consistency? Why do we need QUALITY? What advantages, disadvantages, efforts, resources does the practical application of quality standards involve? These are natural questions, to which answers refuse to come easily, especially for the Romanian management system, for which it was harder to get accustomed to the rigors of competition.

1. First of all, a good quality project is one that meets the requirements (expressed or not) of the community the organization is addressing to, for the benefit of which it is acting. The goal, I think should be the main motivation of cultural organizations, because the projects are designed to meet needs. What would the purpose of the whole laborious process of a project be if its results (product or cultural service/benefit) would not be useful to anyone? It is a wrong point of view that only proves the ambition of some (usually of the project managers) to get some money to supplement their income. Although every effort should naturally be accompanied by some reward, I think the focus of interest, concerns, preoccupation only on material resources to be obtained shows lack of interest for the cultural phenomenon and for the community members.

2. The quality of the project involves also the quality of each of the elements involved: managing the cultural organization doing the project, top management of the project and the team. In terms of project quality, the management of the cultural organization may affect the development of the necessary steps, especially by choosing a poorly trained and / or lacking communication skills project manager and imposing him/her on the team, whether the members agree or not with the choice made by the organization's management.

3. Quality means permanent control of the activities, avoiding deviations from the original schedule and avoiding recurring mistakes. Any of the elements involved in the project may affect in a negative way the final results if, during the project's development, there is no coordination and evaluation of activities.

An analysis from the point of view of the quality of each of the components of the cultural project leads to the following conclusion : in most

cases , the project starts with the intervention of difficult to quantify factors (enthusiasm and commitment) . They later on become " madness ", " ambition " to finally, to beautifully change into " initiative " , "responsibility" . These factors can not be quantified in binary terms : quality versus non - quality, unless we consider the CONCEPT of project , noticeable even from the " enthusiasm " level (you can not be excited if you don't think it's a good idea, of good " quality " , and if the idea was really of good " quality " , then the project is likely to be successful, to meet the initial targets).

From idea to creation , the road is full of unforeseen , of restlessness. Whether it's about a literary , musical, architectural , arts creation etc . , in the form of a product or cultural service/ benefit, the initial concern should be converted into a useful product for the community .

In the absence of consistent bibliography in the domain, to propose solutions to such problems, it is extremely important to have as many and diverse forms of continuing education in this field to fill the void left by the absence of works devoted to this matter. And because it is about a competition in which the best succeed, we need more "training" practicing the steps of a project, using teamwork skills, choosing the best solution in case of problems.

CAPITOLUL III / PART III

RECENZII, PORTRETE / BOOK REVIEWS, PORTRAITS

LUCRĂRI DIDACTICE ȘI CERCETĂRI INTERCULTURALE

TEACHING WORK AND RESEARCH INTERCULTURAL

Mihaela Mitescu Manea⁷³

Eugenia Maria Pașca & Vasile Ionescu
a. RROMII ÎN MUZICA ROMÂNEASCĂ
Editura Artes Iași 2008



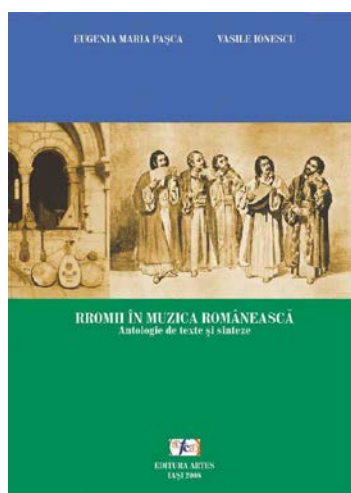
Absența unei producții culturale a etnoculturii rome face ca aceștia să lipsească din reflecția „mediului cult” universitar, profesorii, studenții și cercetătorii neavând la dispoziție documentele relevante pe anumite domenii. Universitatea „George Enescu” prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic își propune lansarea unei serii de publicații, în colecția „Rromii – restituiri”, care să sprijine o mai bună cunoaștere a problematicii rome. Considerăm prioritară, aducerea în conștiința publică, în scopul educației publice, că Rromii din România au suportat cea mai lungă sclavie din istoria lumii, dar nu există nici o carte de documente, care să fie la dispoziția cercetătorului. În același mod, lipsește o lucrare cuprinzătoare referitoare la muzica rromilor din România.

O mai bună cunoaștere a istoriei și culturii rome, atât de către populația majoritară, cât și de rromii înșiși – care nu au la dispoziție încă materiale de arhivă relevante. În cazul rromilor, educația, ca sistem de transmisie a culturii unei națiuni, are disfuncții care vin din „accidentele istoriei” acestei culturi. Recunoașterea constituțională de „minoritate națională”, în 1990, a însemnat renunțarea la politicile asimilaționiste și a tratării culturii rome ca subcultură (uneori chiar cu sensul de „cultură a devianței”). Prin acțiune afirmativă, educația și cultura rromă au fost instituționalizate, ca premiză a trecerii de la „cultura populară” (tradiție), la „cultura cultă” (modernizare). Tot prin acțiune afirmativă, în liceele și facultățile din România, progresiv, se formează „elite culte rome”, care se constituie ca modele formative ale acestei minorități

⁷³ Lecturer PhD, “George Enescu” University of Arts from Iași of Romania, mihaelamitescu@yahoo.com

naționale recunoscute juridic. Totuși, școala românească nu le poate oferi decât „modelele universale”, nu și cele specifice propriei culturi, ceea ce face ca liceenii și studenții rromi să nu posede informații calificate, din surse academice. Diversitatea culturală nu are, la nivel universitar, un management cultural adecvat. Universitatea de Arte „George Enescu” își propune „pionieratul” în abordarea didactică a socializării în școală, ca dialog intercultural înnoitor, prin încercarea de interpretare academică a „Diferenței”. Abordarea trebuie să vizeze aspectele „polemice”, aflate la granița recunoașterii sau, dimpotrivă, ocultării adevărului despre interacția dintre cultura românească și cultura rromă.

Eugenia Maria Pașca & Vasile Ionescu
a. ROMA IN ROMANIAN MUSIC
Artes Publishing House Iași 2008



Absence of cultural productions etnoculturii Roma makes them miss the reflection "cult environment" university professors, students and researchers lacking relevant documents available in some areas. University "George Enescu" the Teacher Training Department aims to launch a series of publications in the collection "Roma - refunds" to support a better understanding of Roma issues. Prioritized, bringing public awareness, that Roma in Romania had suffered the longest slavery in world history, but there is no book of documents to be available to researchers. Similarly, lacking a comprehensive

study on the music Roma in Romania.

A better understanding of the history and culture of Roma, as the majority population, and the Roma themselves - not yet available relevant archival materials. If Roma Education as Culture Transmission system a nation has dysfunction coming from "accidents of history" this culture. Constitutional recognition of "national minority" in 1990 meant giving up the assimilationist policies and treatment of Roma culture as subculture (sometimes with the meaning of "culture of deviance"). Through affirmative action, education and Roma culture was institutionalized as a prerequisite to transition from "popular culture" (tradition), the "literate culture" (modernization). All through affirmative action in colleges and universities in Romania, progressive form "Roma elite cults" which are the formative models of the legally recognized national minorities. Cultural diversity is not at the university level, culturally appropriate management. University of Arts "George Enescu" aims "pioneering" in approach to socialization in school teaching as renewing intercultural dialogue, by seeking academic interpretation of "difference". Approach must address issues "polemic", located on the border recognition or not, occultation interaction dintre truth about Romanian culture and Roma culture.

Eugenia Maria Pașca
b. SISTEME DE EDUCAȚIE MUZICALĂ
Editura Artes Iași 2009



Evoluția educației muzicale – sisteme, concepții metodice, manuale, analizează dezvoltarea gândirii pedagogico – muzicale din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre. Tradiția muzical – folclorică precum și cea religioasă au constituit, la noi, baza educației până în secolul al XIX-lea, când influențele culturii muzicale europene pătrund în toate sistemele educaționale. Secolul al XX-lea se caracterizează prin diversificarea educației muzicale adresată celor din învățământul general obligatoriu, precum și celor din învățământul special – muzical, laic și religios. În plan conceptual, specialiștii din domeniile psiho – pedagogiei și ale artelor au pledat

pentru includerea muzicii în educația copiilor și a adulților. Învățarea muzicii s-a realizat până în secolul al XIX-lea, oral, prin cântec religios și popular, iar repertoriul muzical cult european și național (compus special pentru copii), însoțit de alfabetizarea muzicală, a devenit din secolul al XIX-lea până în prezent coordonata educației muzicale a copiilor, chiar dacă metodele specifice disciplinei, conținutul programelor și manualelor au fost diferite.

Aceste aspecte sunt tratate separat - *educația muzicală în diferite sisteme de învățământ, educația muzicală în învățământul românesc, scurt istoric al evoluției manualelor și a metodicii predării educației muzicale* - un spațiu rezervat special referindu-se la *George Breazu* ca pedagog de frunte în *învățământul românesc* și contribuția sa la educația muzicală în școala generală. Toate afirmațiile sunt argumentate cu planuri de învățământ și o bibliografie consistentă alcătuită din programe și manuale școlare. Dar evoluția didacticii muzicale nu a fost posibilă fără contribuțiile constante din domeniu, ale celor ce și-au pus în slujba învățământului imaginația și dăruirea pentru ca elevii de diferite vârste să beneficieze de influența pozitivă a artei sunetelor.

Eugenia Maria Pașca
b. MUSIC EDUCATION SYSTEMS
Artes Publishing House Iași 2009



The Evolution of Musical Education-Systems, Methodical Concepts, Textbooks, analyzes the development of the pedagogical-musical thinking since ancient times to nowadays. The musical-folklore tradition, as well as the religious one, represented in our country, the basis of education until the 19th century, when the influences of European musical culture entered all the educational systems. The 20th century is characterized by the diversity of the obligatory general school, as well in the special-musical, lay and religious education. In a conceptual plan the experts in psycho-pedagogy and arts domains have

pleaded for the music inclusion of children and grown-ups in education. Music learning was realized orally until the 19th century, through religious and popular songs and the European and national music repertory (especially composed for children) joined by musical alphabetizing, has become since the 19th century the coordinate of children's musical education, even though the programmes and textbooks have been different.

These aspects are treated separately – *the Musical Education in different teaching systems, Musical Education in the Romanian education, short history of the textbooks evaluation and of the musical education teaching methods* – a fragment specially saved, referring to *George Breazul as a prominent educator in the Romanian education* and his contribution to the musical education in the middle school. All the statements are motivated with education plans and a substantial bibliography made of school programmes and textbooks.

But the evolution of the musical didactics couldn't have been possible without the constant contributions in the field, of those who devoted themselves to education, offering their imagination and devotion, so that the students of different ages could benefit from the positive influence of the art's sounds.

Eugenia Maria Pașca
c. JOCUL MUZICAL ȘI CREATIVITATEA
Editura Artes Iași 2009



Întrucât pentru învățământul preșcolar nu sunt stabilite coordonatele curriculare, iar pentru învățământul primar sunt incomplet stabilite, constatăm că acestea nu acoperă specificul activităților muzicale, iar din articularea lor nu se realizează continuitatea în studierea tuturor aspectelor vizate de acest domeniu. Trebuie reținut faptul că prin cântarea vocală și instrumentală, ca și prin audițiile realizate la activitățile muzicale, copiii se echilibrează și se relaxează în același timp, acestea având și efect terapeutic. În acest scop, modalitățile specifice de realizare a educației muzicale utilizează creații specifice: *exercițiile muzicale cu rol în formarea deprinderilor, cântecele, care sunt principalul mijloc*

de familiarizare a copiilor cu limbajul muzical, jocurile muzicale ce reprezintă forma cea mai complexă de educație artistică a copiilor și audițiile muzicale ce cultivă gustul pentru valorile autentice.

Toate cele prezentate sunt susținute prin exemple propuse pe categorii de vârstă, extrase din creațiile unor compozitori ca: Dan Voiculescu, Alexandru Pașcanu, Anton Scornea, Dumitru D. Stancu, Liviu Comes, Cristian Misievici și cu recomandări de materiale didactice utile (culegeri de cântece și jocuri muzicale, casete și discuri audio, incluse și în bibliografia muzical – artistică). În finalul lucrării sunt prezentate și analizate creații muzicale destinate copiilor, pentru perioada prenotației. Evoluția muzicii ca mod de comunicare artistică s-a aflat întotdeauna într-un raport de interdeterminare cu spiritul epocilor pe care le-a reflectat și cu evoluția sensibilității și capacității intelectuale a omului. Fenomenul muzical vizează trei mari entități: creatorul (în cazul muzicii și interpretul în ipostaza de co-autor), opera artistică și publicul, precum și relațiile funcționale dintre acestea.

La început, sub forma jocului iar apoi sub forma lecției, educația muzicală aduce numai beneficii, bucurii și entuziasm în sufletele copiilor, indiferent de paralela sau meridianul unde se află. Important este ca începutul științific, coordonat al formării muzicale, să pornească de la ceea ce le este familiar și anume creațiile lor, folclorice, ca să poată crește în universul sonor specific zonei căreia îi aparțin. Dar, tot acest efort nu va avea finalitate dacă nu va fi ancorat în realitatea imediată, ce impune corelarea interdisciplinară cu toate domeniile pe care le explorează copiii în drumul lor cognitiv, spre înțelegerea universului în care trăiesc.

Eugenia Maria Pașca
c. GAME MUSICAL AND CREATIVITY
Artes Publishing House Iași 2009



Because the curricular coordinates for pre-primary education haven't been established, and they are established incompetently for primary education, we realize that these don't cover the specifics of the musical activities and the continuity in the studying of all the aspects referred to in this field can't be realized from their articulation. It's necessary to be retained the fact that through the auditions realized during the musical activities, children balance and relax at the same time, these having a therapeutic effect too. In this sense, the specific modalities of realizing the musical education use specific creation: *the musical exercises with the role of forming the skills, the songs, which are the main means of familiarizing the children with the language, the musical games which represent the most complex form of artistic education of children and the musical auditions which nurture the sense for the genuine values.*

All those presented above are sustained by examples suggested on age categories, drawn out from the works of composers such as: Dan Voiculescu, Alexandru Pașcanu, Anton Scornea, Dumitru D. Stancu, Liviu Comes, Cristian Misievici and with recommendations of useful didactic materials (song books and musical games, tapes, audio disks, also included in the musical – artistic bibliography).

At the end of the work are presented and analyzed of some musical creations destined to children, for the period of prenotation. The evolution of music as means of artistic communication has always been in an interdetermination relation with the spirit of the epochs which it has reflected with the evolution of sensibility and the intellectual ability of man. The musical phenomenon refers to three great entities: the creator (in the case of music and the interpreter as a co-author), the artistic work and the audience as well as the dynamic relations among these. The selection of a repertory adequate to the youngest, requires the knowledge of the stages of children's musical evolution, and as well as the acquiring possibilities of the musical works, in the curricular activities but especially of those extracurricular optional, which can be directed towards the interpretative practice prevalent vocal or vocal-instrumental. The rendition of the vocal works is made by the vocal groups or choirs, and those of the vocal-instrumental ones are realized by the group of musical games.

At the beginning, under a form of game and then as a form of lesson, the Musical Education brings only benefits, joy and enthusiasm in the souls of children, no matter the parallel or meridian he lies. It's important that the scientific beginning, co-ordinate of the musical formation, should start from what it seems familiar to them and namely their folkloric creations, so that they could increase in the specific sonorous universe of the area to which they belong. But this effort will not have a final product if it isn't anchored in the immediate reality which imposes the interdisciplinary correlation with all the fields which the children explore in their cognitive way, towards the understanding of the universe they live in.

2.PRINCIPIUL GENERAL AL "OKTAPUS" DE NIKOS KATSOULIS

GENERAL PRINCIPLE OF “OKTAPUS” BY NIKOS KATSOULIS

Nikos Katsoulis⁷⁴

Rezumat: *Toate sunetele specifice, posibile, ale fiecărui instrument participant sunt utilizate succesiv în orice ordine. După ce acestea au fost utilizate, orice pas poate fi reluat din nou cu inițierea unei noi secvențe, dar diferită, din toate sunetele posibile ale instrumentelor. În cadrul apariției secvențiale de note, orice grup de 8 sunete poate fi imediat repetat, dar trebuie să se schimbe ritmic.*

Cuvinte cheie: *oktapus, principiu, instrumente, Nikos Katsoulis*

Abstract: *All possible pitches of each participating instrument are used in succession in any order. Once all pitches have been played, any pitch may be played again initiating a new but different sequence of all pitches possible in that instrument. Within the sequential appearance of notes, any group of 8 pitches may be immediately repeated but must be rhythmically altered.*

Keywords: *oktapus, principle, pitches, instrument, Nikos Katsoulis*

1. Nikolaos Katsoulis represents a typical case of a newgreek composer who has substantially evolved within Greek countryside. He has namely acquired the greatest part of his musical education and simultaneously been professionally and musically activated exclusively in Alexandroupolis. Through “Phaethon” Odeon of the Alexandroupolis Musical Company, which became undeniably the first composing school not only of Alexandroupolis itself but of Evros Municipality and Thrace as well, Nikolaos Katsoulis was musically nurtured and took action as a music teacher.

Since its establishment (1996), the “Phaethon” Odeon-School has been supervised by the music pedagogue and composer Gianni Ioannidis, while, subsequently, it has been managed by his qualified student, pianist-composer Athanasius Trikoupis. To realize the ultimate value of the School and its widely offered potential to Thrace region, it is essential to commemorate its graduates names and qualities. The most significant fact, though, remains that it constitutes the cradle of creation to young pioneers of music, who do not simply aim at obtaining a Composition Diploma as a professional requirement but considering it as a new challenge for perpetual, evolutionary and spiritual music inspiration as well.

Such a graduate is the previously mentioned Nikolaos Katsoulis whose work and biography is being elaborately outlined through the consequent interview: “We have presently achieved to present a musical composition system called “Oktopus”. It was named after the 88 piano keys and the way they are extended on the keyboard (like an octopus). The aim of that system is the efficient sound of each vocal separately (through intervals- instrumental, sound extent) so that it can be easily conceived by both music and no music experts. It

⁷⁴ Professor, “Faethon” Music Conservatory from Alexandroupolis of Greece, luminitagutanu@yahoo.es

is definitely up to the composer to evenly regulate the sound effect and the flow of an “Oktopus” composition.

That particular, basic principle of composition could be regarded as an innovative, composing sound system, since, to the best of our knowledge, it is newly implemented. The “Oktopus” system is also implemented in the composition “the sound of the silence” (flute and piano), which is electronically performed on the net ([http://www.youtube.com /watch?v=V0TXUX9pMpA](http://www.youtube.com/watch?v=V0TXUX9pMpA)).



2.Life

He was born in Alexandroupoli in 1971. He started practicing harmonium at the age of 14. Two years later he turned on piano studies while he simultaneously started attending music theory. He graduated from the United Multifield Lyceum of Alexandroupolis in 1988 while a year later, in 1989, he obtained a degree of the Specialty Field as a social Caretaker.

He studied at the Macedonian School of Music of Thessaloniki where he obtained a Harmony Degree in 1992 under the supervision of his professor Dr Dimitri Athanasiadi, while a year later he also obtained an Orchestration Degree supervised by Dr Theodor Zariba. He simultaneously completed his studies on the field of Music Pedagogical Education at the Contemporary School of Music of Thessaloniki. He also attended flute courses at the Public School of Music of Alexandroupolis. From 1993 to December of 1994 he served his country as a fluter of the Military Band of the XII Division of Alexandroupolis.

In 1995 he taught music in Nipsa of the Municipality of Traianoupolis as an instructor of the Public Educational Committee of the Prefecture. In 1999 his first CD, called “White Roses”, came out and soon after that, in 2000, his second personal CD called “SOUNDCOLORS” was also put out. Three years before that, he participated in the setting up of the Musical Association of Alexandroupolis.

In 2000 he obtained his Counterpoint Degree under the supervision of Dr J. Ioannidis, while two years later he succeeded in taking his Fugal Degree at a high pass. He is currently continuing his flute studies.

In 2000 he participated in a sound-recording of a CD for the “Child’s Smile” Association, while in 2006 he took part in a sound – track of the play “The house of Fernalda Alba” of Frederico Garthia Lorka and in 2008 of the performance “the Bacchae” of Euripides directed by Nikos Zervopoulos and orchestrated by Vaggelis Mammos. Since 1996 he has been teaching Harmonium and Music Theory at the School of Music “Phaethon” in Alexandroupoli. He has also participated in a variety of concerts either as a chorus member or as a fluter.

During the school year 2003-2004 he was hired by the Primary Education as an hourly Music Teacher in the 3rd Primary School of Feres, while during the

next two school years he worked in the Primary School of N. Hili and Maistros as well as in the 3rd Primary School of Alexandroupolis.

In 2006 he successfully completed the writing of the universal electronic classical music composers dictionary of the era from 800 AD to nowadays. Since 2008 he has been the leading musician of the Municipality of Feres.

In January of 2009 he obtained his Composition Diploma at a high pass under the supervision of Dr Athanasio Trikoupi. During the same year he created an innovative music composition system of the name of “Oktapus” <http://www.youtube.com/watch?v=V0TXUX9pMpA>.

In April of 2010, his composition “SOUNDWAVES” was performed by the New Music Ensemble of the University of Lakehead in Ontario, Canada.

General principle of “Oktopus”

All possible pitches of each participating instrument are used in succession in any order. Once all pitches have been played, any pitch may be played initiating a new but different sequence of all pitches possible in that instrument. Within the sequential appearance of notes, any group of 8 pitches may be immediately repeated but must be rhythmically altered.

<http://www.youtube.com/watch?v=V0TXUX9pMpA>

3. Chronological List

TITLE	INSTRUMENT	TIME	NUMBER OF COMPOSITION
MONOLOGUE	FLUTE & VIOLA	3.5'	K.N.1 (20/11/06)
MINIATOURA	FLUTE	1.5'	K.N.2 (6/12/06)
ACROPOL	ORCHESTRA { <i>Papiermusik</i> }	0.2'	K.N.3 (2006)
COPLEX	PIANO	3.5'	K.N.4 (14/10/07)
ETUDE 'CHAOS'	PIANO	1.5'	K.N.5 (1/3-09-07)
TRIO	FLUTE-VIOLA- CELLO	2.5'	K.N.6 (17/11/07)
SHAPES, LETTERS AND NUMBERS	PIANO	2'	K.N.7 (20/1/08)
STIK ²	CELLO & PIANO (One performer)	4.4'	K.N.8 (1/2/08)
VIBRATIONS	PIANO (3 HANDS) – SNAIRE (1 HAND) (2 Performer)	2.5'	K.N.9 (2/3/08)
SOS	QUARTET DRUM (Snare – Tenor Drum – Cymbal & Gran Cassa)	4.5'	K.N.10 (23/3/08)
MEFLUTEYOUPIANO) (With composer Marino Toka)	FLUTE&PIANO	2.5'	K.N.11 (2/4/08)
GYRISMOS	STRING QUARTET	3.5'	K.N.12 (29/4/08)
LIFE	SOLO VOICE	6.5'	K.N.13 (15/5/08)

ZOO	ORCHESTER (Picc., 2 Fl., 5 Ob., Cor Ang., Cl. in B, Fg., Sax. Ten., Hn in F., Tr. in B, Trb., W. Bl., Cuica Brazil., T. Drum, Guiro, Vl., Vla., Vc., Cb.)	5.5'	K.N.14 (9/6/08)
VOICES (poet: K. Kavafis)	SOPRANO – FLUTE	3'	K.N.15 (19/6/08)
WISH (poet: K. Kavafis)	SOPRANO – PIANO	1.5'	K.N.16 (27/6/08)
OMNIOI (poet: K. Kavafis)	CHOIR	1.5'	K.N.17 (7/7/08)
KATHIMERINOTITA	SOLO TROMBONE	5'	K.N.18 (20/9/08)
SAG	GUITAR	1.5'	K.N.19 (26/10/08)
PARALIRIMA (text: M. Vitsa)	DRAMATIC SCENE	13'	K.N.20 (7/1/09)
12 VARIATIONS «THE YEAR»	SOLO PIANO	11'	K.N.21 (17/1/09)
SMINOS	SOLO PIANO	1.5'	K.N. 22 (28/2/09)
MI	SOLO PIANO	0.5'	K.N. 23 (7/3/09)
LAXIS	SOLO PIANO	2.5'	K.N. 24 (21/4/09)
SOUNDWAVES	ORCHESTRA (Fl., Ob., Cl. in B., Fag., Hn. in F., Tr. in B, Timp., Gong., Vln. I. & II, Vla., Vc., Cb.)	4.5'	K.N. 25 (25/5/09)
OKTAPUS	PIANO	0.5'	K.N. 26 (7/7/09)
THE SOUND OF THE SILENCE	FLUTE & PIANO	2.5'	K.N. 27 (6/9/09)
CHESSPIANO	SOLO PIANO	2.5'	K.N. 28 (27/12/09)
10'	SOLO PIANO	1.2'	K.N. 29 (2/2/10)
BAROCK	SOLO PIANO	1.3'	K.N. 30 (4/3/10)
QUINTET	STRING QUINTET	2.0'	K.N. 31 (16/4/10)
10 COMMANTS	VOICE & PIANO	2.3'	K.N. 32 (24/5/10)
BUSSEDY	FOR ANY INSTRUMENT	1.2'	K.N. 33 (19/11/10)
CHASING THE DRUMMER	MARIMBA	1.3'	K.N. 34 (30/11/12)
THRAKIKON	MARIMBA	1.3'	K.N.34 (25/3/13)
GRECQUE BAROQUE	FLUTE	3.2'	K.N. 35 (1/9/13)
ICON	FOR ANY INSTRUMENT	<>	K.N. 36 (6/12/13)

Abstract

The volume is a sequel of the series and contains a part of the scientific works/studies presented at the international event that were initiated and organized by **The Institute of Psychopedagogical Training and Counseling** within “George Enescu” University of Art from Iași through the Center of Intercultural Studies and Researches during the year 2013. The scientific presentations/lectures within the sections were in the following domains: Music, Theatre, Fine Arts, Education.

The organizing on 22th - 24th of November 2013 of the International Conference with the theme **„European culture between East and West - tradition and modernity”** aimed to be an opportunity for an interdisciplinary and intercultural approach open to the pedagogic, psychological, sociologic and educational politics analysis within the domain of intercultural education through the same artistic-educational domains, taking into account: the Development of intercultural dimension within the culture and education domains: Education in the spirit of human rights, the reform of educational system, the protecting and valorization of the cultural patrimony, the intercultural education of youth, practical examples of applying the intercultural perspective within the aimed domains as well as the cooperation between authorities and the civil society.

The declared goal is to stimulate the production of scientific knowledge in the field of artistic education and to develop the community of educational practice and research in artistic domain. The interest manifested by the specialists/ professionals from our country and from Europe (Republic of Moldavia, Italy, Greece, Poland, Tunisia, Latvia) toward these initiatives is conclusive through the communications that were presented, in this volume, being included studies from Romania, Republic of Moldavia, Greece, Latvia, we hope to be useful to those involved in the research and education activity from the artistic domain.

©2014 Editura Artes
Str.Horia, nr.7-9, Iași, România
Tel.: 0040-232.212.549
Fax: 0040-232.212.551
e-mail: enescu@arteiasi.ro
Tipar digital realizat la tipografia Editurii „Artes”



EDITURA ARTES
ISBN 978-973-8263-19-2
978-606-547-176-4