

CREATIVITATEA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ
Dimensiuni educative și artistice
VOLUMUL II
Lucrările Conferinței Științifice Internaționale
"Creativitatea și dezvoltarea personală"
Ediția a-XI-a, octombrie, 2020

CREATIVITY AND PERSONAL DEVELOPMENT
Educational and artistic dimensions
Volume II
Proceedings of the International Scientific Conference
"Creativity and personal development"
11th Edition, October, 2020

coord. Marinela RUSU

PERFORMANTICA
IAȘI - 2020

**Coperta 1: "Dezvoltare personală", acrilic pe pânză, 50x70 cm, 2019, autor Marinela Rusu.
Coperta 2: "Părerii contrare", acrilic pe pânză, 50x70 cm, 2018, autor Marinela Rusu.**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

**Creativitatea și dezvoltarea personală : dimensiuni
educativie și artistice = Educational and artistic dimensions / Vol II**
coord.: Marinela Rusu. - Iași : Performantica, 2020 Conține bibliografie
ISBN 978-606-685-718-5

I. Rusu, Marinela (coord.)

159.9

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Eugenia Maria PASCA
Conf. univ. dr. Marina COSUMOV

Consilier editorial;
Prof.univ. dr. Traian Dinorel STĂNCIULESCU

Secretar editorial;
Octav PĂUNET

Tehnoredactare
Cercet. șt. grd. II, dr. Marinela RUSU

CREATIVITY AND PERSONAL DEVELOPMENT
Psychological and philosophical dimensions
Volume I
Proceedings of the International Scientific Conference
"Creativity and personal development"
11th Edition, October, 2020

coord. Marinela RUSU

Introducere

Educația în general și *educația artistică* în mod special, oferă mijloace eficiente de abordare a dezvoltării individului, contribuind la modelarea personalității tinerilor în sensul cultivării propriilor *abilități creative* și îmbogățirea prin noutate a patrimoniului cultural și tehnic al unei societăți. Lucrările cuprinse în acest volum aduc lămuriri terminologice privind metodologia educației artistice, a educației în spiritul discernământului și al judecăților de valoare privind creația artistică.

Creativitatea constituie un modul distinct de studiu în domeniul *pedagogiei*. Abordarea modernă a competențelor dezvoltate prin educație, este tot mai mult asociată cu ideea perfecționării, a dezvoltării intelectuale prin accesarea potențialului creativ al fiecărui individ. Înțelegerea procesului și a capacităților creatoare ale tinerilor sunt direct conectate cu scopul mai larg al educației, de integrare și adaptare la societate a tinerilor. Educatorul urmărește să dezvolte, în acest sens, *gândirea creativă* în contextul rezolvării problemelor și cel al luării deciziilor, făcând apel la *fantezie, inventivitate și flexibilitate*.

Pe lângă factorii de stimulare a creativității, autorii abordează și o latură mai dificilă a educației în acest domeniu, ce ține de factorii care blochează avântul creator, cum ar fi: *blocajele culturale* (conformismul, neîncrederea în propria imaginație), *blocajele emoționale* (teama de a nu greși, de a fi minoritar, descurajarea) și *blocajele metodologice* (rigiditatea algoritmilor folosiți, fixitate funcțională, critică prematură).

În ansamblul educației, modelarea personalității prin artă reprezintă unul dintre obiectivele importante ale procesului instructiv-educativ. Tinerii își pot forma discernământul și judecățile estetice, pornind de la înțelegerea și trăirea valorilor culturale autentice. Abilitatea de a emite judecăți de valoare se bazează pe o cultură artistică vastă, pe o empatie dezvoltată și pe un fundal cultural și educativ solid.

Aplicarea metodelor euristice și dezvoltarea abilităților creative individuale într-un mod sistematic, revine *pedagogiei* și metodelor *educației*, în general. Volumul de față reunește aceste viziuni înrudite asupra creativității, ambele având drept obiectiv dezvoltarea armonioasă a personalității, a capacității de reziliență prin creație/artă, accesarea deplină a exprimării de sine. Se regăsesc printre aceste abordări și lucrări privind rolul internetului în educație sau în modelarea artistică și creativă a tinerilor. Adaptarea profesională și rolul familiei sunt analizate din diferite perspective (educaționale și sociale), subliniind încă o dată caracterul complex al devenirii individuale, al integrării și adaptării la cerințele societății.

Lucrările publicate în acest volum reflectă principiile cercetării științifice, ale demersurilor experimentale, bazate pe o bogată experiență didactică și psihologică a autorilor. Ele reunes, într-o viziune originală, problematici actuale privind educația și societatea, propun modalități de schimbare și dezvoltare în concordanță cu standardele unei societăți moderne.

coord. Marinela Rusu

Introduction

Education in general and arts education in particular, provide effective means of approaching the development of the individual, helping to shape the personality of young people in the sense of cultivating their own creative skills and enriching the cultural and technical heritage of a society. The papers included in this volume bring terminological clarifications regarding the methodology of artistic education, education in the spirit of discernment and value judgments regarding artistic creation.

Creativity is a distinct module of study in the field of pedagogy. The modern approach of skills developed through education is increasingly associated with the idea of improvement, intellectual development by accessing the creative potential of each individual. Understanding the process and creative abilities of young people, are directly connected to the broader goal of education, integration and adaptation to society of young people. The educator aims to develop, in this sense, creative thinking in the context of problem solving and decision making, using fantasy, inventiveness and flexibility.

In addition to the factors that stimulate creativity, the authors address a more difficult side of education in this field, related to the factors that block the creative momentum, such as: cultural blockages (conformity, distrust in one's imagination), emotional blockages (fear of mistake, to be a minority, discouragement) and methodological blockages (rigidity of the algorithms used, functional fixity, premature criticism).

In the assembly of education, the modeling of the personality through art represents one of the important objectives of the instructive-educational process. Young people can form their discernment and aesthetic judgments, starting from understanding and living authentic cultural values. The ability to make value judgments is based on a vast artistic culture, a developed empathy and a solid cultural and educational background.

The application of heuristic methods and the development of individual creative skills in a systematic way, belongs to pedagogy and methods of education, in general. This volume brings together these related visions of creativity, both aimed at the harmonious development of personality, resilience through creation / art, full access to self-expression. These approaches include approaches on the role of the Internet in education or in the artistic and creative modeling of young people. Professional adaptation and the role of the family are analyzed from different perspectives (educational and social), emphasizing once again the complex nature of individual development, integration and adaptation to the requirements of society.

The works published in this volume reflect the principles of scientific research, of experimental approaches, based on a rich didactic and psychological experience of the authors. They bring together, in an original vision, current issues regarding education and society, propose ways of change and development in accordance with the standards of a modern society.

coord. Marinela Rusu

CUPRINS / CONTENTS

Introducere / Introduction ...p. 5-6

Gabriela Benescu, Configurare și comunicare – funcția formativă a artelor vizuale / *Configuration and communication - the formative function of the visual arts*p. 9

Marina Cosumov, Strategii de realizare a educației prin artă pe tot parcursul vieții / *Strategies for achieving lifelong learning through art*p. 16

Mirela Ștefănescu, Uniunea Artiștilor Plastici din România - Filiala Iași - factor al stimulării creativității, al integrării culturale și al evoluției artelor vizuale locale / *The Union of Fine Artists from Romania, the Iași branch – a factor of creativity stimulation, of cultural integration and evolution of local visual arts*p. 22

Eugenia Maria Pasca, Particularități ale pianisticii de acompaniament / *Particularities of accompanying planning*.....p. 29

Aurelia Simion, Contribuția muzicienilor români în promovarea culturii muzicale naționale / *The contribution of the Romanian musicians in promoting the national musical culture*p. 34

Marina Caliga, Percepția muzicală – factorul de integralitate la lecția de educație muzicală / *Musical perception - integrality factor for the music education lesson*p. 39

Ionica – Ona Anghel, Explorări ale zonei de intersecție dintre talent, succes și performanță în domeniul artistic / *Explorations of the intersection area between talent, succes and performance in the artistic field*p. 45

Nicușor Bondar, Manualele digitale - instrumente de învățare interactivă / *Digital course books – interactive learning instruments*p. 52

Gianina-Eliza Burghilea, Simbioza dintre teatru și creativitate / *Symbiosis between theater and creativity*p. 57

Tatiana Bularga, Implementarea ideilor inovative în educația artistică / *Implementing of innovative ideas in artistic education*p. 64

Svetlana Postolachi & Nicolae Vieru, Folclorul Bucovinean - modalitate de perpetuare a valorilor perene / *The folk of Bucovina – a way of maintaining national values*p. 71

Mariana Goraș, Formarea cadrelor didactice debutante în contextul educației pentru sănătate - premiză pentru adaptarea profesională / *Training of beginner teachers in the context of health education - premises for professional adaptation*p. 76

Viorica Crișciuc, Situația actuală a sistemului educațional din Republica Moldova: analize comparative din perspectiva evaluărilor internaționale / *Current situation of the educational system in the Rep. of Moldova: comparative analysis from the perspective of international evaluations*p. 81

Andra-Mirabela Adăscăliței, Considerații educaționale de asigurare a calității în soluționarea conflictelor prin comunicare persuasivă / *Educational considerations for quality assurance in the resolution of conflicts in the school environment through persuasive communication*p. 86

- Maria-Antoaneta (Stanciu) Vasilescu**, Adaptarea școlară a preadolescentului în urma migrației unuia dintre părinți. Analiză de caz / *School adaptation of the preadolescent who have one of the parents employed abroad - Case analysis*p. 91
- Gina Hurduc**, Activitățile nonformale, cadru eficient în dezvoltarea creativității la preșcolari / *Nonformative activities, efficient framework for the development of creativity in preschool children* p.97
- Alexandru Sava**, Jurisprudența contradictorie - ca efect al personalității judecătorului / *Conflicting case law – an effect of the personality of the judge*p. 104
- Lavinia German**, Imaginea versatilă. Funcții și contexte ale fotografiei în cultura contemporană / *The versatile image - Functions and contexts of photography in contemporary culture*p. 111
- Inna Hatipova**, Sonate pentru pian în creația compozitorilor din Republica Moldova la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI: particularitățile tratării genului / *Piano sonatas in the creation of composers of the Republic of Moldova in the late 20th and early 21st century - Particularities of the gender treatment*p. 118
- Petrea Gîscă**, R. Glier - concertul pentru corn și orchestră op. 91. Elemente tehnico – interpretative / *R. Glier - Horn concerto op. 91. Elements of technique and interpretation*p. 125
- Cristina Simionescu**, Gioachino Rossini - La Cenerentola. Aria Clorindei și recitativele din operă / *Gioachino Rossini - La Cenerentola. The aria of Clorinde and the recitatives from the opera*....p. 133
- Daniel Dragomirescu**, Heitor Lobos Villa. Studiile de concert / *Heitor Lobos Villa. Concert studies*.....p. 138
- Iulian Horez**, Istoria trompetei. moduri de articulație a sunetelor / *History of the trumpet. Articulation modes of sounds*p. 146
- Vasile Ionescu**, Țiganiada, o nouă Cunoaștere/Recunoaștere / *Țiganiada (the Gypsies' camp) - A new knowledge / Recognition*p. 153
- Daniela Gheorghiu**, Creativitatea, o perspectivă giroscopică asupra unei ancestrale neliniști / *Creativity, a gyroscopic perspective on an ancestral anxiety*.....p. 157
- Cătălin Soreanu**, Internetul ca mediu de expresie pentru arta new media / *The internet as a medium of expression for new media art*p. 164
- Mihai Floroia**, Rolul familiei în educarea și dezvoltarea creativității copiilor / *The role of the family in educating and developing children's creativity*p. 173
- Ana-Cristina Leșe & Adina Oana Armenicia**, Importanța exercițiului fizic în cariera unui solist vocal / *The importance of physical exercise in a vocal soloist's career*p. 182

CONFIGURARE ȘI COMUNICARE – FUNCTIA FORMATIVĂ A ARTELOR VIZUALE

CONFIGURATION AND COMMUNICATION – THE FORMATIVE FUNCTION OF THE VISUAL ARTS

Gabriela BENESCU¹

Abstract

The representations that make up the compositional space include the concretization of thinking, cultural richness, the combinatorial capacity specific to creativity. The harmonious collaboration of the language elements has the quality of transposing the viewer, from an intellectual and spiritual point of view, in the visual context created by the artist. Thus, he will be stimulated to react in relation to his own life experience, in all its complexity, determining a better self-knowledge and a better relationship to the dynamics of reality. It can be argued that, through images, visual communication has the function of modeling man in a superior way, to form and inform him. Functions of art, such as aesthetic, cognitive, of communication, educational, act simultaneously on the receiver that can perceive many components of the artistic message, depending on education, culture, sensitivity. Also, creative thinking, necessary in all fields of activity, can be developed through different processes, some of them being specific to the visual arts.

Keywords: *creativity, configuration, expressiveness, communication, education*

Orientarea demersului artistic, în perspectiva căutărilor care definesc domeniul artelor vizuale în prezent, are rolul de a solicita constant artistul vizual contemporan precum și receptorul creației sale. Configurările vizuale dezvoltă intimitatea actului de creație, morfologia lucrărilor de artă vizuală, dar exprimă și viața lăuntrică a artistului, influențând viața interioară a receptorului de artă vizuală, declanșându-i simțul critic, emoționându-l, îmbogățindu-i cunoștințele, aprofundându-i existența, toate fiind în rezonanță cu funcțiile formative ale artei. Înțelegerea etapelor constitutive specifice procesului de creație dezvoltă coerența receptării. O lucrare de artă vizuală, cu reale calități estetice, are calitatea de a-l transpune pe privitor, din punct de vedere intelectual și spiritual, în contextul vizual creat de artist. După cum bine știm, comunicarea vizuală are funcția de a modela într-un mod superior omul, atingând mai multe planuri ale constituirii ființei. Noile tehnologii, noile descoperiri, noile structuri sociale tind, sub forma unor ritmuri dinamice, mereu spre modificare. Precipitarea evenimentelor, caracteristică vremurilor în care trăim, determină o revizuire permanentă a evaluărilor despre realitate. Noi cercetări științifice răstoarnă concepte mai vechi despre om și natură, se accelerează ritmul în care omul trebuie să prelucraze informațiile. În ceea ce privește evoluția artei în timp, atunci când se modifică ”condițiile materiale, se schimbă și relațiile emoționale ale omului și, printre acestea, reacțiile lui estetice. Vechile forme nu mai satisfac noile sentimente; ele trebuie modificate pentru a corespunde unei necesități interioare, unei voințe spre forma care reprezintă răspunsul emoțional la provocările vieții privită ca un întreg - suma tuturor condițiilor obiective aflate în interacțiune” (Herbert Read, 1981, p.88). Reprezentările vizuale au constituit de-a lungul timpului până în prezent, o adevărată reflexie a societății aflată în permanentă dezvoltare. De multă vreme, a devenit cunoscut în istoria și teoria artelor faptul că între structura imaginii, aria de idei, mijloacele limbajului vizual și climatul socio-psihologic al unei epoci există o anumită convergență. Ideile epocii, contextul social, familial, spațiul geografic, educația, își pun amprenta în stimularea curiozității intelectuale și vizuale, în procesul de dezvoltare afectivă și cognitivă.

Dezvoltarea rapidă a tehnologiei a accelerat schimbările de viziune precum și modificarea

¹ Associate Professor, PhD., visual artist, “G. Enescu” National Univ. of Arts from Iași of Romania.

criteriilor de bază privind considerațiile estetice. Creativitatea este apanajul omului care propune noi relaționări, care produce și conferă semnificații noi lucrurilor, fenomenelor, trăirilor. Informații, idei și sentimente, ce se instalează cu o anumită persistență într-un psihic fertil, devin forță motrice a mecanismului creator și se transformă în raport cu fondul motivațional al întregului demers. Așa cum susține Umberto Eco, ”adevăratul conținut al operei devine felul său de a vedea universul și de a-l judeca, rezolvat ca mod de formare și la acest nivel va fi purtată discuția asupra raporturilor dintre artă și propriul ei univers.” (Umberto Eco, 1969, p. 258) Gândirea creatoare nu este rezultatul unor acumulări cantitative de informații care puse mecanic cap la cap, duc inevitabil la saltul calitativ, ci manifestarea unor fuzionări specifice, a unor relaționări inedite de factori obiectivi și subiectivi. Preocuparea primordială a creatorului este de a construi imaginea plastică pornind de la stabilirea elementelor conceptuale, de a identifica în multitudinea de variante elementul, schema, structura, ideea invariabilă, stabilă. Privit ca un sistem complex, actul creației se desfășoară pe mai multe planuri care, ca ordine, durată, ritm diferă de la o personalitate creatoare la alta. Se știe că orice eveniment, experiență convertită psihic devine prilejul unei vibrații afectiv emoționale. Selectarea anumitor aspecte din realitatea imediată sau îndepărtată, se realizează într-un mod deosebit de la un artist la altul. Astfel se explică acuitatea și diferențierea percepțiilor, precum și a stărilor sufletești ale creatorului. Ele converg în zona sensibilității sub forma unor diferite reverberații emoționale. Sintetizând această idee, Henri Delacroix, în ”Psihologia artei” ne explică: ”productivitatea este starea normală a spiritului. Spiritul este creație continuă. A crea și a recrea, iată formula lui. Știm că imaginile și amintirile noastre nu rămân imuabile în noi. Șterse și împinse în umbră de timp și de lipsa interesului, devenite imprecise prin obișnuință, ele sunt fără întrerupere refăcute și reconstruite de afectivitatea și de spiritul nostru. Memoria noastră le susține și la nevoie le reconstruiește. Amintirile unei vieți nu sunt istoria ei. Ele sunt opera originală a unui artist ascuns... În afara acestui control sever pe care-l instituie conștiința morală și probitatea științifică, transformarea imaginilor reflectă viața spiritului în care ele evoluează.” (H. Delacroix, 1983, p. 184). Sursa, momentul se află în legătură nemijlocită cu experiențele, cu lumea înconjurătoare, ce se realizează prin intermediul percepțiilor. Impresia, sentimentul, ideea cu cea mai mare putere de dominare se va integra în conștiința artistului, influențând viața psihică a acestuia. Gândurile ce persistă cu obstinație în mintea unui artist sunt vag întrevăzute la început, dar se clarifică etapă cu etapă, în timpul demersului creator. De asemenea, imprevizibilul percutant al inteligenței contribuie la găsirea și rezolvarea unor probleme capabile să potenteze lucrări artistice valide estetic.

Impactul emotivității parcurge o arie lungă și variată, menținându-se pe parcursul întregii activități creatoare. Interacțiunea cu sursa de inspirație generează o activare sensibilă, care produce satisfacție sau disconfort psihic, euforie sau suferință, toate aceste stări fiind bune stimulatoare în munca de creație. Altfel spus, expresiile sensibilității concurează la susținerea efortului creator, făcându-se simțite într-o măsură mai mare sau mai mică, generând găsirea celor mai adecvate soluții în procesul de materializare a ideii. Pe tot parcursul execuției se realizează acea fuziune necesară, inevitabilă, între emoția interioară și materializarea suprafeței picturale. Deși construcția generală însumează baze teoretice asimilate în timp, totuși, adevărata expresivitate, adevăratul *suflet* al tabloului nu este numai rezultatul teoriei și raționamentelor estetizante ci ține mai ales de sensibilitate, de entuziasmul inspirației. Altfel spus, este vorba de intuiția și liberul arbitru în alegerea mijloacelor și a posibilităților de combinare ale acestora, deoarece nu vor exista niciodată reguli, rețete bine stabilite care să indice punerea în practică într-un fel anume pentru a produce efectul scontat. În acest context se activează zona spirituală a creației și astfel „când sufletul omenesc trăiește mai puternic, arta devine și ea mai vie, deoarece între suflet și artă există o legătură, prin acțiune și împlinire reciprocă” (W. Kandinsky, 1994, p.111).

Realitatea percepută de om se manifestă în mod specific diferențiat. Pornind de la investigarea datelor realității se pot programa raționamente mentale, proiecții imaginare, combinații și interpretări inedite. Artiștii vizuali proiectează configurații ale imaginației dar totodată investighează aspectele realității, pentru a descoperi și redescoperi resurse expresive și totodată, pentru a se descoperi și redescoperi în raport cu noul context. Creația artistică, în general, nu constituie o imitare a realității, ci un proces de transfigurare. Exprimarea vizuală permite trăirilor să fie exprimate prin intermediul unor forme concrete, dar care au, totodată, și o formă metaforică, simbolică. Supusă de-a lungul timpului diferitelor scheme de metamorfozare, forma inspirată de însăși natura înconjurătoare devine independentă, procesul de abstractizare fiind rodul meritoriu al imaginației umane. Reacțiile

psihice la metamorfozele lumii sunt concretizate vizual prin intermediul mijloacelor de expresie vizuală, în sintaxe individuale specifice fiecărei imagini compoziționale. La rândul ei, sintaxa configurărilor vizuale are propriul tip de relaționare, concretizat prin semne. Presupunând un fel de conceptualizare prin reinventare și readaptare în raport cu fiecare context compozițional, semnul poate să înglobeze o aluzie mai mult sau mai puțin subtilă la real sau să facă referire la un strat abstractizat al realității. Semnele nu oglindesc realul, nici în momentul în care se face referire directă la el; ele includ sinteza unor multiple relații și concluzii, declanșând rezonanțe multiple. Semnele își expun modul lor de constituire, felul în care artistul a intervenit asupra realității, înglobând-o în schemele gândirii. Granița dintre ceea ce vedem cu adevărat și ceea ce deducem prin intelect este greu de delimitat. Restrângerea sau extinderea sferei de viziune depinde de alți factori decât simpla redare datorată facultăților optice obișnuite. Conținutul presupune o alcătuire distinctă pentru fiecare imagine compozițională, deci nici semnul plastic nu se poate repeta identic în alte contexte. Dezvăluind felul în care se constituie în raport cu realul, semnele picturale înglobează în modul lor de structurare însuși procesul de gândire al creatorului într-un anumit context. Creatorul înglobează percepții care la rândul lor vor fi reasamblate, restructurate în concordanță cu viziunea proprie. Cu alte cuvinte, are loc recrearea realității, înglobarea experienței într-o viziune inedită investită cu un caracter semnificativ mai accentuat.

Referitor la cele menționate, Henri Delacroix consideră că reprezentarea vizuală ”nu este niciodată copia unui lucru. Este reprezentarea pe care artistul și-o întocmește despre acel lucru și pe care vrea s-o transmită. Omul reflectă spectacolul în el însuși, îl elaborează și îl reconstruiește; apoi proiectează, exteriorizează tabloul ca și cum acesta ar fi propria lui operă, realizată în afară, și nu opera naturii în el” (Henri Delacroix, 1983, p.94). Relevantă este și explicația lansată de filozoful spaniol Jose Ortega Y Gasset, care susține că ”relația dintre mintea noastră și lucruri constă în gândirea lor, în formarea de idei despre ele. În fapt, din real nu posedăm decât ideile pe care am izbutit să ni le formăm despre el. Cu ajutorul ideilor vedem, așadar, lucrurile, dar în starea naturală a minții nu ne dăm seama de cele dintâi, la fel cum ochiul, când privește, nu se vede pe sine însuși. Altfel spus, a gândi este dorința de a capta realitatea prin intermediul ideilor; mișcarea spontană a minții merge de la concepte la lume” (Jose Ortega Y Gasset, 2000, p.53).

Dezvoltarea evolutivă a reprezentării picturale în procesul numit de Gombrich *creare și armonizare, schema* este modificată, în mod treptat, în direcția imaginii de pe retină până ce se ajunge la o aproximație convingătoare. Pe baza acestei ipoteze se poate susține că *ceea ce artistul cunoaște* (schema) este modificată treptat de *ceea ce artistul vede* (iluzia realității) și că acest proces explică toate variațiile de stil din istoria artei de reprezentare.” (Herbert Read, 1981, p. 90) Altfel spus, orice intenție a unui artist de a reda cât mai fidel natura dispune de propria lui concepție despre natură. Prin urmare dacă un număr de artiști intenționează să reproducă fidel vizual același colț din natură cu siguranță va exista același număr de lucrări diferite între ele. Este cunoscut faptul că experiența senzorială este diferită de la individ la individ. Se identifică un salt calitativ, o trecere de la sensibil la inteligibil, de la fenomen la esență. Constituind o axă în jurul căreia gravitează procesul creației artistice, *schema* conține în sine o dialectică interioară, fiind generată de creator în propunerea unei expresii vizuale, dar și de privitor, preocupat să descifreze înțelesurile acesteia. Așa cum artistul modifică realitatea și o configurează într-un anumit stil, conform unor proiecții mentale, tot așa privitorul, analizând o imagine plastică, suprapune datelor esențiale ale acesteia, propria sa contribuție. Receptarea personală este determinată de procesul proiectării propriei experiențe asupra imaginii analizate.

Configurațiile artelor vizuale, în diferite epoci, au reflectat lumea vizibilă în moduri atât de diferite. S-a înregistrat un interes constant pentru investigarea mecanismului efectelor picturale și felul lor de a se lega cu modul nostru natural de a prelucra informația extrasă din lumea vizibilă, în mijlocul căreia trăim și acționăm. Modul în care limbajul artei se raportează la lumea reală este atât de evident și atât de misterios totodată. Imaginea artistică, în calitatea sa de produs al cunoașterii artistice nu cunoaște deosebire de esență, ci doar de limbaj și particularitățile de exprimare. Înfăptuirea artei este pe deoparte descoperire, în sensul că reconstruiește realitatea obiectivă, dar și invenție, pentru că face posibilă o nouă realitate în care semnificațiile sunt diferite. Supusă de-a lungul timpului variațiilor scheme de metamorfozare, forma inspirată de însăși natura înconjurătoare devine independentă, procesul de abstractizare fiind rodul meritoriu al imaginației umane.

Experiența vizuală este orientată spre analiză, observare, introspecție, exprimare creativă dar și spre descoperirea și înțelegerea modului de operare în diverse contexte. Fiecare creație vizuală

generează pentru artist împliniri estetice și spirituale dar, totodată, se nasc noi frământări interioare, noi întrebări ce își caută răspunsul. Atitudinea critică este un factor, de asemenea, relevant în plâsmuirea creației. Artistul devine criticul lucrării sale pe tot parcursul realizării ei, deoarece configurarea unei imagini vizuale presupune un proces critic antrenant în fiecare etapă. De cele mai multe ori, intenția inițială a autorului nu se va regăsi oglindită fidel în lucrarea finală. Imaginea artistică nu reprezintă o transpunere fidelă a reprezentărilor mentale imaginative. Ea este supusă, de cele mai multe ori, unor transformări, modificări rezultate din suprapunerea altor idei mentale născute pe parcursul demersului specific procesului materializării lucrării vizuale. A. Erhenzweig identifică în procesul de creație trei faze. O primă fază, numită de el *faza de fragmentare*, este momentul în care artistul, aflat într-o incitantă căutare, intră în relație cu lucrurile și cu el însuși. În acest context, autorul recomandă aplicarea unor tehnici de întrerupere (de exemplu să se lucreze la mai multe lucrări, simultan). În faza de sistematizare artistul își organizează lucrarea, integrează elementele, stabilește coerența întregului. Faza de decizie se declanșează atunci când artistul devine propriul spectator la ceea ce face. Uneori, rezultatul este decepționant, dar trebuie găsite soluții pentru concretizarea definitivă. În acele momente în care artistul se oprește, analizează dacă ceea ce a realizat până atunci corespunde așteptărilor, și dacă primește sugestii noi pentru derularea următoarelor etape de lucru spre finalizarea ei (Dan Mihăilescu, 1989, p.49-54). Neavând o viziune clară asupra finalității, artistul vizual nu acționează conform unui program operatoriu care prevede toate etapele evolutive ale lucrării, pas cu pas. Fiecare stadiu dictează continuitatea ca într-un incitant dialog în care fiecare are ceva interesant de spus și de adăugat. Astfel împlinirea estetică a configurației se ivește treptat prin manevre operaționale, fiind controlată pe parcursul elaborării prin intervenții succesive de adăugare, transformare sau suprimare a unor elemente strict plastice și de repertoriu până se atinge nivelul empatic al conștiinței unui lucru finit. Având în vedere faptul că de multe ori, intenția inițială a autorului nu se va regăsi oglindită fidel în lucrarea finală, rezultatul va etala o imagine plastică imprevizibilă, un mister ce se lăsa inițial doar intuit vag. Este important a se menține conștiința critică activă, pe tot parcursul execuției, ținând în echilibru tensiunea dintre empatia semiconștientă și conștiința trează, dintre imaginea estetică și gândirea conceptuală.

Artistul contemporan își canalizează efortul spre căutarea unor noi sintaxe ale limbajului de comunicare vizuală care să împlinescă *funcția restauratoare a artei*. Arta contemporană are un mare merit, acela că stimulează producția de noi relaționări ale mijloacelor de expresie vizuală, iar transmiterea mesajului vizează pătrunderea în lumea esențelor, deoarece arta tinde spre simplitate și esență. Expresiile vizuale, simbolurile, imaginile sunt elemente ce constituie o formă de comunicare a experienței umane, rezultatul artistic conducând către dobândirea unui nou nivel de introspecție asupra propriilor trăiri și experiențe. După cum bine știm, experiența vizuală propune dezvoltarea de capacități, deprinderi, atitudini în domeniul culturii, facilitând comunicarea și interacțiunea creativă, identificarea și respectarea valorilor culturale. Descoperind dimensiunea estetică, omul poate accede la momente de înălțare și elevație spirituală. Dinamica schimbărilor din societatea actuală impune reevaluarea constantă a rolului educativ în funcție de experiența cognitivă a umanității.

Caracterul formativ al artei rezultă din multiplele posibilități pe care le include mesajul artistic, de a descoperi și pune în valoare cele mai intime și profunde laturi ale sensibilității umane. Ființa umană, dintotdeauna, și-a organizat mediul de existență ca un microcosmos în care formele, semnele, simbolurile reprezintă codificarea propriei experiențe exprimate printr-un limbaj propriu. Multiplele modalități de exprimare devin în timp modele reluate din necesitatea umană de a reconstitui și reconstrui. Operele de artă, strălucit configurate de-a lungul timpului, își manifestă funcția de comunicare până în prezent, prin intermediul limbajului specific constituit ca un sistem de semne. Muzica transmite mesajul prin sunete, scrierea prin litere, artele vizuale prin intermediul elementelor de limbaj vizual. Actul de comunicare se împlinește dacă codificarea devine accesibilă pentru privitor. Primul moment al comunicării se concretizează prin structurarea într-un sistem de codificare creat de artist, al doilea moment este decodificarea acestui sistem de semne care au la bază nivelul de percepție individuală și sensibilitatea receptorului. Între artist, lucrarea de artă și receptor se stabilește un dialog subtil, fertil. Derularea dinamică în timp a reprezentărilor vizuale, cu încărcăturile simbolice aferente, oferă o reflecție tematică semnificativă, constituind totodată o experiență estetică complexă. Comunicarea prin artă presupune cunoașterea mijloacelor comunicării în artele vizuale, înțelegerea dinamicii evoluției limbajului plastic și a folosirii acestuia. Arta zilelor noastre propune o permanentă substituire, interferență, interdependență, transfer de limbaje ce poate duce la noi și variate reformulări

vizuale în tentativele de prezentare a unor creații autentice.

René Berger consideră că nu e suficient ”să se constate că totul se schimbă, cât să se ajungă la conștiința că și ceea ce ne servește să constatăm schimbarea, ajunge să se schimbe, și deci că atitudinea critică, chiar și cea mai deschisă, nu-i suficientă dacă ea însăși nu se interoghează, dacă nu-și problematizează propriile puncte de vedere; fapt însă care e foarte dificil de realizat deoarece trebuie cel puțin ca și gândirea să progreseze.” Făcând referire la ceea ce numește ”critica în mișcare”, autorul mai sus menționat, explică: ”în locul unei lumi care, până nu demult, se baza pe de o parte, pe percepția lucrurilor, pe prezența lor directă, pe contactul unic cu ele, iar pe de alta, pe climatul conceptului care asigură o împărțire în obiecte regulate, distincte, în idei și categorii, își face din ce în ce mai mult loc un câmp de schimburi permanente care ne scapă, cu atât mai mult cu cât nici nu avem termeni ca să-i desemnăm” (René Berger, 1978, p. 35, 55). Experiența estetică inițiază deschiderea accesului la lumea imaginară, încifrând posibilitatea unor mesaje și decodări diferite. Pornind de la ideea susținută de Aristotel precum că ”lucrurile diferite se deosebesc prin ceea ce le face asemănătoare”, Jose Ortega Y Gasset desprinde concluzia că ”arta tânără s-a disociat într-o multitudine de direcții și intenții divergente. Nimic nu e mai lesne decât să subliniem diferențele dintre unele producții și celelalte. Dar această accentuare a diferenței și specificului se va dovedi zadarnică dacă nu determinăm mai înainte fondul comun care, în chip variabil, uneori contradictoriu, se afirmă în toate” (Gasset, Jose Ortega Y, 2000, p.39).

Deschiderea spre o receptare adecvată este dată de raporturile specifice ce permit ordini combinatorii inedite cu ajutorul cărora ideea, conceptul este transpus. Buna relaționare a elementelor de limbaj vizual, armonia, ritmul, unitatea stilistică sunt calități plastice care conferă expresie și emoție estetică. Funcția formativă îndeplinește pe lângă rolul estetic și cel de cunoaștere, un important rol de comunicare. Limbajul vizual, fiind comun în diferite culturi, facilitează comunicarea nonverbală la un nivel generalizat. Pe de altă parte, este știut faptul că artele vizuale au calitatea de a deschide sufletul și rațiunea semenilor, dă de gândit, stârnește întrebări și dă răspunsuri, invită la meditație. Totodată, încurajează privitorul să reacționeze în raport cu propria-i experiență de viață, în toată complexitatea sa, determinând o mai bună autocunoaștere. Expresivitatea artei stimulează descoperirea de sine și dezvoltarea emoțională, implicând atât exprimarea dar și descoperirea sensurilor și semnificațiilor. Funcții ale artei, cum ar fi cele estetice, cognitive, de comunicare, educative, acționează simultan asupra receptorului care poate sesiza multe componente ale mesajului artistic, în funcție de educație, cultură, sensibilitate. De asemenea, gândirea creatoare, necesară în toate domeniile de activitate, poate fi dezvoltată prin intermediul unor procedee specifice artelor vizuale. Prin prisma funcției semiotice, expresia plastică poate fi o formă de echilibru între lumea interioară și cea exterioară, poate determina o mai bună cunoaștere de sine. Antrenarea factorilor esențiali, specifici actului creativ este de o mare importanță pentru menținerea potențialului creativ existent, și al evoluției sale ulterioare. Diversele tipuri de experiență estetică, arealul cultural diferit, noile teorii critice, nu epuizează acele diferențe esențiale ce definesc statutul artei, adică modul de implicare a spiritului uman și de manifestare a sensibilității umane. Articulate prin elementele limbajului specific, configurările vizuale devin sursa unor interpretări multiple. Cu cât limbajul este mai complex semnificativ, fiind premisa unor efecte semantice diferențiate, cu atât se impun mai multe linii de sens.

Atitudinea rezervată față de arta zilelor noastre considerată *prea experimentalistă* e firească. După cum se știe, de-a lungul timpului, această atitudine s-a repetat de multe ori. Considerând că ”stilul care inovează are nevoie de ceva timp ca să-și cucerească popularitatea”, J. O. Gasset explică: ”artei noi, masa îi este și-i va fi întotdeauna adversă. Arta nouă este impopulară prin esență; mai mult încă, este antipopulară. O operă oarecare zămislită de ea produce automat în public un ciudat efect sociologic. Îl divide în două părți: una minimă, alcătuită dintr-un număr redus de persoane care-i sunt favorabile; alta majoritară, incalculabilă, care-i e ostilă...Opera de artă acționează, așadar, ca o forță socială care creează două grupuri antagonice, care separă și selecționează din grămada amorfă a mulțimii două caste diferite de oameni...Orice operă de artă suscită divergențe: unora le place, altora nu; unora le place mai puțin, altora mai mult. Această disociere nu are caracter organic, nu e guvernată de un principiu. Hazardul firii noastre individuale ne va plasa printre unii sau printre ceilalți. În cazul artei noi, disjungerea se produce însă într-un plan mai profund decât acela pe care se mișcă varietățile gustului individual. Nu e vorba de faptul că majorității publicului nu i-ar plăcea opera tânără, iar minorității da. Ceea ce se întâmplă este că majoritatea, masa, nu o înțelege” (Gasset, Jose Ortega Y, 2000, p. 28,29). Constatăm că o parte însemnată a publicului păstrează încă coduri vechi de receptare

care nu-și mai găsesc corespondent în fața artei contemporane. Pentru această categorie de privitori a rămas neînțeleasă ideea că arta este vie doar dacă sparge tiparele și se concretizează în noi dezvoltări. Privitorii încorsetați în stereotipuri vizuale, cum ar fi empatia care se stabilește cu subiectul, cu partea recognoscibilă ce are corespondent în realitate, împiedică privitorul să înțeleagă cu adevărat lucrarea de artă. Privitorul ar trebui să plaseze subiectul într-un plan secundar și să pună accentul pe calitatea modalităților de exprimare vizuală. Limbajul specific bazat pe semne pretinde de la privitor un anumit grad de cultură și educație vizuală. Deși în zilele noastre există o ofertă generoasă de informații din care nu lipsesc informațiile asupra artelor vizuale, se poate constata o lipsă de disponibilitate a publicului în înțelegerea cursului investigațiilor artei actuale. Este des întâlnită justificarea afinităților pentru o lucrare îndoielnică calitativ, punând pe prim plan latura afectivă, cum ar fi: amintirile cu încărcătură afectivă, valoarea comercială, vanitatea socială, atașamentul etc. Când, de fapt, sentimentul de admirație rezultat din împlinirea estetică, ar trebui să fie generat de „densitatea emoției conceptualizate înscrisă schematic în structura plastică” (Ailincăi, Cornel, 1982, p.14). De cele mai multe ori, aflat în imposibilitatea de a găsi semnificații formale, în afara oricărei referințe a realității, privitorul se simte derutat. Reprezentanțele nonfigurative obligă, în general, privitorul să aducă în prim plan conotațiile estetice și în plan secundar conținutul reprezentational. În lipsa corespondențelor din realitatea cotidiană, emoțiile nu se mai blochează la nivelul figurativului ci rezonază cu acele aspecte ce conferă plasticitate, unitate stilistică. Comunicarea se concretizează atunci când receptorul este deja familiarizat cu acest fel de a privi, iar atunci când se află în fața unei lucrări de artă figurativă rezonază cu lucrarea punând accent pe conotațiile estetice.

Dialogul antrenant al solicitărilor multiple este departe de a oferi privitorului o simplă relaxare a privirii pe suprafața plastică. Raportându-se, prin ideile prelucrate, unor caracteristici conceptuale pentru a fi comunicate, lucrările oferă, totodată, deschiderea necesară pentru a da privitorilor multiple posibilități de interpretare. Referitor la această idee, Kandinsky spune că o lucrare de artă: „se naște în mod tainic din artist. Desprinsă de el, opera dobândește o viață autonomă; devine ea însăși o personalitate, subiect independent cu suflu spiritual, dar posedând și o viață materială reală, existând ca ființă” (W. Kandinsky, 1994, p.109). Ea interacționează, participă, transmite atmosfera spirituală și ca orice ființă vie, nu-și epuizează niciodată forțele expresive. Comunicarea între lucrarea de artă și privitor se produce prin limbajul vizual specific dar și prin limbajul sufletului. Determinați de procesul proiectării propriei experiențe asupra imaginii analizate, privitorii proiectează asupra operei propria personalitate, propria realitate și prin ea, spiritualitatea categoriei sociale reprezentate. Pentru a te integra în universul spiritual al artei e nevoie de aprofundare și înțelegere ca rod al cunoașterii, de dirijarea emoțiilor spre valori estetice autentice. În acest sens, H. Read consideră arta o activitate care perfecționează sensibilitatea și o activitate care inventează și desăvârșește simbolurile exprimării. Aceste două aspecte ale vieții omului - auto integrarea și inter comunicarea - sunt inseparabile” (Read, Herbert, 1981, p. 215). Pe de altă parte, în raport cu eul celui care privește, perceperea și interpretarea va avea noi dezvoltări, diferite și față de cea inițială a creatorului, și față de cea finală, a lucrării în sine. Întoarcerea la momentul inițial și derularea reflexivă a etapelor este imposibilă, deoarece privitorul nu va reuși să intuiească raționamentele, gândurile, emoțiile și sentimentele declanșate pe parcursul configurării. De altfel, nu aceasta este intenția operei de artă, valoarea ei este dată de deschiderea pe care o are față de posibilitățile de interpretare. Publicul în domeniu, deși uneori și acest segment poate înregistra păreri contradictorii, este cel care poate transmite opiniile cele mai pertinente deoarece judecățile lui vor avea mereu la bază cunoașterea tuturor problematicilor specifice artelor vizuale. Pentru o bună înțelegere a produsului artistic, este important suportul educațional în domeniu al privitorului, precum și adaptabilitatea lui la imprevizibil. Demersul complex al percepției estetice nu se rezumă la simpla satisfacție de a descoperi unele forme recognoscibile sau narațiunea. Împlinirea estetică a unei lucrări de artă este dată de ingenioasa conlucrare a modalităților de exprimare vizuală, cu ajutorul cărora ideea, conceptul este transpus și de deschiderea pe care o are față de posibilitățile de interpretare. Dacă privitorul nu empatizează cu emoția conceptualizată, dacă nu cunoaște sintaxa specifică, nici cele mai convingătoare comentarii critice, gândite cu scopul de a explica prin cuvinte, viziunea pictorului, nu își ating scopul. Fluctuația condițiilor generale antrenează creativitatea spre forme inedite de problematizare privind configurarea imaginii. Manifestarea unor noi interferențe între diferite zone ale culturii, generând noi relaționări între o serie de concepte, teorii, determină diversificarea viziunilor și actualizarea constantă a limbajului conceptualizat. În contextul comunicării, artistul contemporan, cât și receptorul creației

sale, este obligat la o flexibilitate mai mare. Se impune ca și privitorul lucrărilor de artă vizuală să-și însușească noile condiții pentru a depăși dificultatea de a înțelege noile modalități de exprimare.

Bibliografie

- Ailincăi, Cornel, (1982). *Introducere în gramatica limbajului vizual*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Arnheim, Rudolf, (2011). *Arta și percepția vizuală - o psihologie a văzului creator*, Polirom, Iași
- Berger, René, (1978). *Mutația semnelor*, Editura Meridiane, București.
- Cruceru, Dan, (1981). *Funcția socială a artei*, Ed. Meridiane.
- Delacroix, Henri, (1983). *Psihologia artei*, Meridiane, București.
- Eco, Umberto, (1996). *Limitele interpretării*, Ed. Pontica, Constanța.
- Eco, Umberto, (1969). *Opera deschisă*, EPLU, București.
- Gasset, Jose Ortega Y. (2000), *Dezumanizarea artei și alte eseuri de estetică*, Humanitas, București.
- Genette, Gerard, (2000). *Opera artei*, Ed. Univers, București.
- Gombrich, E. H., (1973). *Artă și iluzie*, Meridiane, București.
- Grenier, Jean, (1974). *Arta și problemele ei*, Meridiane, București.
- Hancock, John, E., (2006). *Hermeutica radicală și opera de artă*, Ed. Paideia.
- Hasan, Yvone, (1999). *Paul Klee și pictura modernă*, Ed. Meridiane, București.
- Heidegger, Martin, (2011). *Originea operei de artă*, Ed. Humanitas.
- Hofmann, Werner, (1977). *Fundamentele artei moderne*, vol. I, Meridiane, București.
- Huyghe, René, (1971). *Puterea imaginii*, Meridiane, București.
- Huyghe, René, (1981). *Dialog cu vizibilul*, Meridiane, București.
- Kandinski, Wassily, (1994). *Spiritualul în artă*, Meridiane, București.
- Knobler, Nathan, (1983). *Dialogul vizual*, Editura Meridiane, București.
- Mihăilescu, Dan, (1989). *Dimensiuni ale creației*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
- Mociulschi, Adrian, Leonard, (2013). *Artă și comunicare*, Ed. Curtea Veche.
- Read, Herbert, (1981),. *Semnificația artei*, Ed. Meridiane, București.
- Watt, Fiona, (2008). *Artă și imaginație*, Ed. Rao Books.
- Wunenburger, Jean-Jacques, (2004). *Filosofia imaginilor*, Ed. Polirom, Iași.

STRATEGII DE REALIZARE A EDUCAȚIEI PRIN ARTĂ PE TOT PARCURSUL VIEȚII

STRATEGIES FOR ACHIEVING LIFELONG LEARNING THROUGH ART

Marina COSUMOV²

Abstract

Man is the only being who lasts in the world not only biologically, but also spiritually, a fact essentially due to education, which is permanent, continuous, ubiquitous and values-creating. Lifelong learning is an organizational and philosophical principle which claims that continuing education, during the whole existence of the individual, determines each one to develop his/her personality with the help of a complex system of means, which must respond to his educational and cultural needs and aspirations. Art is the fundamental dimension of lifelong learning that uses in the formation of personality the educational potential of aesthetic, social and natural beauty.

Keywords: *lifelong learning, education through art, aesthetic-artistic values, personality.*

Educația pe tot parcursul vieții reprezintă o direcție importantă de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor educației proiectate și realizate pe tot parcursul existenței umane și în orice moment al existenței umane. Educația pe tot parcursul vieții reprezintă un principiu organizatoric și filozofic care pretinde că educația continuă pe durata întregii existențe a omului și determină pe fiecare individ să-și dezvolte personalitatea cu ajutorul unui sistem complex de mijloace, ce trebuie să răspundă nevoilor și aspirațiilor de ordin educațional și cultural ale acestuia. Printre condițiile care au impus acest principiu în practica educațională actuală sunt:

- evoluția științifică și tehnologică din a doua jumătate a secolului XX, care a dus la „explozia” cunoașterii, concomitent cu fenomenul de perisabilitate rapidă a cunoștințelor. Volumul de cunoștințe acumulat de individ în școală nu-i poate servi eficient toată viața, el fiind obligat ca la scurt timp după terminarea studiilor, prin obligațiile sale profesionale, sociale și culturale, să-și formeze abilități și cunoștințe noi, în acord cu noile date ale științei și ale tehnicii;
- noile mutații din viața economico-socială, politică și culturală, care au dus la schimbarea, în mare măsură, a statului economic și social prin trecerea în sectorul secundar, terțiar (servicii) și apoi în cel cuaternar (cercetare).

Cei trei termeni fundamentali pe care se bazează semnificația conceptului sunt „viață”, „permanență”, „educație”. Educația nu se termină la sfârșitul instrucției școlare, ci constituie un proces permanent. Educația pe tot parcursul vieții (permanentă) îmbracă un caracter universal și democratic. Educația permanentă se caracterizează prin: suplețe de conținut, de instrumente, de tehnici și timp de învățare. Educația pe tot parcursul vieții admite modalități și moduri alternative de a dobândi educația. Educația pe tot parcursul vieții are două laturi componente: **generală** și **profesională**. Ele sunt legate una de alta și interactive. Educația pe tot parcursul vieții exercită o funcție corectivă, are ca scop să mențină și să îmbunătățească calitatea vieții. Principiul educației pe tot parcursul vieții a dus la o reconsiderare a întregii concepții cu privire la școală, educație, învățământ; școala trebuie să-l pregătească pe elev spre a avea o concepție adecvată față de autoeducație și autoînvățare.

Autoeducația (lb. gr. *autos*-însuși) se definește ca o activitate conștientă, intenționată, pe care un individ o desfășoară pentru formarea sau desăvârșirea propriei persoane. Autoeducația vizează toate aspectele dezvoltării personalității: intelectuale, morale, corporale, religioase, profesionale etc. În cazul autoeducației, subiectul educației este în același timp și obiectul ei. În ceea ce privește scopurile

² PhD, Associate Professor, "Alec Russo" Balti State University, Republic of Moldova.

urmărite, în vreme ce scopurile celorlalte forme ale educației sunt stabilite de către societate, scopurile autoeducației sunt stabilite de individul însuși, în acord cu cerințele societății. Autoeducația se împletește continuu cu celelalte forme de educație. Pe măsură ce individul avansează în vârstă, autoeducația ocupă un loc tot mai important în procesul său de formare. La vârste mici copilul nu este capabil să se autoeduce, în adevăratul înțeles al cuvântului. Primele preocupări sistematice de autoeducație apar, de obicei, în perioada școlii secundare (gimnaziul). Este evident că „niciodată problematica autoeducației nu a fost evidențiată cu atâta intensitate ca în secol nostru; omul este somat de viața însăși, la cunoașterea și realizarea de sine. Într-o epocă de largă competiție economică, științifică ș.a., competiția omului cu sine însuși constituie un imperativ de prim ordin. Altfel spus, educația pe tot parcursul vieții este „un proces de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a indivizilor” [5, p.153], „un principiu organizator al întregii educații” (Consiliul Cooperării Culturale al Consiliului Europei). Definierea educației pe tot parcursul vieții, la nivelul unui concept fundamental, presupune delimitarea *domeniului de referință* și a semnificației sale *strategice* [5, p. 167]. Ca *domeniu de referință*, educația pe tot parcursul vieții implică „întreaga durată de viață a unui individ”. Ea vizează activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, abordată „în totalitatea ei”, corelând resursele, respectiv:

- stadiile educației (vârstele: preșcolară/ școlară/ postșcolară) și stadiile psihologice: (ciclurile vieții: copilăria/ preadolescența/ adolescența/ tinerețea/ maturitatea/ bătrânețea);
- conținuturile educației (dimensiunile/ laturile educației: intelectuală/ morală/ tehnologică/ estetică/ fizică);
- formele educației (educația formală/ nonformală/ informală);
- factorii educației (rolul: familiei, comunității educaționale, instituțiilor școlare etc).

Ca *semnificație strategică*, educația permanentă poate fi definită la nivel funcțional-structural-operational, nivel care evidențiază:

- *scopul final* („a menține și a îmbunătăți calitatea vieții”);
- *caracterul universal și dinamic* („reprezintă democratizarea educației și permite adaptarea materialelor și a mijloacelor de învățare la noile condiții impuse de dezvoltare”);
- *sensul managerial* („educația pe tot parcursul vieții este un principiu organizator pentru toate tipurile de educație”).

La *nivel funcțional*, educația pe tot parcursul vieții angajează trei categorii de funcții: funcția de adaptare; funcția de inovare; funcția de corectare. La *nivel structural*, educația pe tot parcursul vieții angajează două componente principale, aflate în raporturi de interacțiune: componenta generală și componenta profesională. La *nivel operational*, educația pe tot parcursul vieții angajează resursele de dezvoltare pedagogică/ de educabilitate ale fiecărei personalități umane, valorificabile în termeni de oportunitate și de motivație individuală și socială. R. Maheu opinează, de exemplu, că educația pe tot parcursul vieții este „...o dimensiune a vieții. E o anumită atitudine de inserție în real și nu, pur și simplu, o pregătire pentru existența activă și responsabilă” [apud, 5, p. 84].

P. Lengrand vede educația pe tot parcursul vieții ca „o acțiune în stare să favorizeze crearea structurilor și metodelor care să ajute ființa umană, în tot cursul existenței sale, în procesul continuu, de pregătire și dezvoltare; să pregătească individul pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire” [apud, 5, p. 47].

B. Schwartz definește educația pe tot parcursul vieții ca o „...integrare a actelor educaționale într-un veritabil continuu în timp și spațiu, prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare” [apud, 5, pag. 52]. În opinia sa, educația nu se limitează la un singur subsistem educativ, ci înglobează, în perspectivă, toate activitățile sociale care sunt purtătoare de educație: „...ideea de permanență a educației va fi în așa măsură, încât nu se va mai vorbi decât de educație, noțiunea de permanență fiind inclusă în însăși ideea de educație” [apud, 5, p. 43]. Pentru B. Suchodolski, extinderea educației pe tot parcursul vieții va determina ca aceasta să devină „...un mijloc de dezvoltare a nevoilor și interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor și inclinațiilor umane și pentru că ea face viața noastră mai colorată și mai valoroasă” [apud, 5, p. 46]. Educația pe tot parcursul vieții, în condițiile societății contemporane, devine „o temă de meditație și de acțiune” care angajează „reflecții teoretice” dar și „sugestii practice”, operabile la diferite niveluri de reprezentare socială: educație pentru toți, educația părinților, educație pentru democrație, educație pentru perfecționare și recalificare profesională etc, care stimulează chiar proiectarea „unei didactici pentru adulți” [5, p. 62]. Educația pe tot parcursul

vieții reprezintă astfel simultan:

- un concept pedagogic fundamental, de tip integrator, care înglobează toate resursele activității de formare-dezvoltare a personalității umane (stadii, conținuturi, forme, factori), valorificabile pe verticala și pe orizontala sistemului educațional;
- un concept pedagogic operațional care extinde aplicațiile sale „asupra tuturor aspectelor educației” [5, p. 192];
- un principiu pedagogic care susține organizarea globală a unui sistem educațional integral, deschis pentru toate tipurile de educație;
- orientare la nivel de politică a educației, care urmărește perfecționarea activității de formare-dezvoltare a personalității umane pe toată perioada vieții prin valorificarea deplină a resurselor acesteia de autoinstruire și de autoeducație.

Operând o sinteză asupra diverselor opinii exprimate în legătură cu educația pe tot parcursul vieții, ca ipoteză a educabilității extinse la scara întregii vieți, se pot reține următoarele idei:

- instrucția și educația trebuie extinse la durata întregii vieți, asupra tuturor oamenilor, în toate sferele de activitate socio-umană;
- actul educativ trebuie conceput ca formare totală a omului;
- educația are un caracter sistematic, menit să contribuie la realizarea adaptării continue a omului, în plan social, profesional și cultural;
- prioritatea dezvoltării creativității și productivității gândirii și acțiunii umane.

Educația pe tot parcursul vieții înseamnă reciclarea, perfecționarea profesională (postuniversitară). Educația pe tot parcursul vieții este un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, formarea capacității de autoeducație, formarea de personalități independente și creative. Educația pe tot parcursul vieții trebuie să răspundă schimbărilor care se produc în societate, în știință, tehnică, cultură. Principiile educației pe tot parcursul vieții fundamentează organizarea globală a sistemului de învățământ care angajează toate ciclurile vieții: de la faza pregătirii, care promovează asimilarea valorilor școlare și extrașcolare, la faza activă, care implică profesionalizarea în regim de mobilitate socială, și până la faza retragerii, care permite personalității asumarea de noi roluri prin continuarea învățării. La nivel de politică a educației pot fi evidențiate următoarele *principii* [4, p. 182]:

- al asigurării continuității în activitatea de formare/dezvoltare a personalității umane;
- al adaptării curriculum-ului la exigențele unei societăți în continuă transformare;
- al pregătirii, la toate nivelurile sistemului de învățământ, a personalității în vederea adaptării optime la condiții de schimbare rapidă;
- al mobilizării și valorificării tuturor mijloacelor de informare disponibile în cadrul instituțional și cel noninstituțional;
- al corelării funcționale dintre obiectivele, conținuturile și formele activității de educație/instruire.

Continuitatea este principiul fundamental al educației, conform căruia ființa umană este supusă influenței educaționale încă de la naștere. Totodată, ea presupune formarea unor comportamente specifice educației prin integrarea individului uman într-un sistem de învățământ, fiind o abilitate cu deprindere de muncă intelectuală și cu atitudine pozitivă față de învățare. Educația pe tot parcursul vieții are obiective specifice, acestea referindu-se la:

- crearea structurilor și metodelor favorabile formării-dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale;
- pregătirea individului pentru autoinstruire și autoeducație.

Aceste obiective, formulate în termeni generali sunt, operaționalizabile pe niveluri, trepte, discipline, dimensiuni și forme de educație. Spre exemplu, ele se pot detalia sub forma unor obiective ce vizează însușirea deprinderilor sociale fundamentale – lecturarea, calculul matematic, asimilarea noțiunilor generale necesare menținerii sănătății etc. – sau obiective instrumentale (cum sunt: învățarea de a învăța, inter-învățarea, învățarea auto-dirijată etc.). Educația pe tot parcursul vieții apare ca un concept integrator, ce înglobează toate dimensiunile actului educativ, atât în plan temporal (toată durata vieții, din copilărie, până la vârsta a treia), cât și în plan spațial, articulând toate influențele educaționale exercitate într-o organizare formală (în sistem școlar), non-formală sau informală. Metodologia educației pe tot parcursul vieții evidențiază resursele de acțiune ale activității de formare-

dezvoltare a personalității, valabile pe verticala și pe orizontala sistemului. Această abordare permite integrarea tuturor resurselor educației pe tot parcursul vieții pe verticala sistemului (continuitatea între stadiile educației, susținută pe tot parcursul existenței umane) și pe orizontala sistemului (complementaritatea resurselor educației, aprofundată la nivelul fiecărui stadiu al educației, în orice moment al existenței umane) (Figura 1):

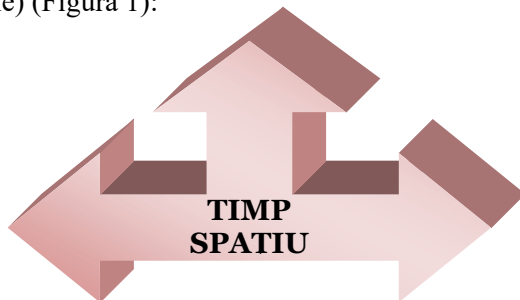


Figura 1. Coordonatele determinante ale educației pe tot parcursul vieții.

Pe verticala sistemului, educația permanentă asigură deschiderea temporală a activității de formare-dezvoltare a personalității, desfășurată integral pe toată perioada existenței umane. (Re)distribuirea echilibrată a conținuturilor (intelectuale/ morale/ tehnologice/ estetice/ fizice) și a formelor (formală/ nonformală/ informală) educației asigură valorificarea succesivă a resurselor fiecărei vârste (școlare/ postșcolare) și psihologice, dar și prelungirea atitudinii pozitive față de instruire și autoinstruire, necesară pentru realizarea rolurilor și statuturilor naturale și sociale îndeplinite de personalitatea umană de-a lungul existenței sale.

Autoeducația presupune ca persoana să posede anumite caracteristici, care reprezintă, totodată, condiții prealabile necesare ale desfășurării unei asemenea activități:

- autocunoaștere;
- putere de stăpânire și capacitate de autoconducere;
- fermitatea hotărârii;
- un ideal propriu, bine conturat și conștientizat;
- o concepție clară despre lume și despre valorile ei.

Aceste coordonate confirmă stabilitatea unei direcții de evoluție a educației: „permanența educației pe tot parcursul vieții”. O asemenea direcție nu exclude, ci, din contră, angajează flexibilitatea educației pe tot parcursul vieții, pentru care educația estetică reprezintă o componentă indispensabilă. Arta, susține D. Salade, „răspunde unor nevoi reale pe care le simte orice persoană de a-și lămurii unele idei, de a-și motiva unele comportamente, de a-și fundamenta unele atitudini, sugerând, explicând, valorificând sau problematizând. Prin caracterul ei stimulat, tonic, optimist etc., arta împinge la iubirea adevărului, a binelui, a științei și a vieții” [apud, 6, p. 137]. Datorită forței de înrâurire, arta a fost folosită din timpuri străvechi ca mijloc educativ. Încă de la Homer, de la grecii antici, trecând prin Renaștere, preocupată de realizarea unei dezvoltări multilaterale, ajungând la neoumanismul secolului al-XVIII-lea, care subliniază rolul artei în procesul educației, și până în epoca modernă, oamenii au fost mereu preocupați, în diferite moduri, de a realiza educația estetică. Mutațiile intervenite în lumea contemporană, progresele în domeniul științei, tehnicii și artei, urbanizarea și industrializarea accentuată, informatizarea au influențat fără îndoială și esteticul, care a pătruns în toate domeniile vieții și activității umane. Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existența umană în toate determinările ei, inclusiv a educației artistice/prin artă pe tot parcursul vieții, ar trebui să se conducă și după legile frumosului, ale armoniei, într-un cuvânt după legile esteticului. Cele două planuri pe care se situează educația estetică sunt: receptarea și creația artistică. În procesul receptării sunt urmărite mai multe aspecte: pregătirea senzorial-perceptivă prin contactul nemijlocit cu operele de artă și pregătirea cognitivă, care presupune, pe de o parte, un set de informații asupra operei și a creatorului său, precum și necesitatea integrării acestora în contexte mai largi iar pe de altă parte, vizează formarea capacităților intelectuale de operare cu codurile specifice diferitelor limbaje ale artei.

Formarea *gustului și a judecății estetice* și configurarea *atitudinilor estetice*, reprezintă obiective esențiale în educația estetică. M. Rusu [7, p. 229] este de părere că educația pentru frumos se face prin contactul direct cu frumosul iar aprecierea obiectelor estetice se realizează la două niveluri: a) *cel al gustului estetic* care implică preferințele și opțiunile subiectului receptor și b) *cel al idealului*

estetic, ca raportare la un model socialmente instituit, la o imagine ce vizează perfecțiunea în domeniul respectiv. Atât *gustul* cât și *judicata estetică* sunt determinate simultan de *factori individuali* (structura bio-psihică, preferințe, aspirații, opțiuni) și de *factorii sociali* (influențele mediului socio-cultural, educația primită în școală și familie). Este importantă configurarea sistemului atitudinal - punctul final al unui proces complex, caracterizat printr-o desfășurare secvențială cu următoarele etape: *formarea sensibilității estetice; formarea gustului estetic; formarea judecății estetice cu pregnante elemente cognitive, alături de cele afective; formarea atitudinilor estetice* care devin coordonate ale personalității, orientând individul spre lumea valorilor [cfm. M. Rusu, 7, p. 231]. *Judicata de valoare* reprezintă forma superioară a judecății estetice ea exprimând aprecierea deliberată a obiectului estetic, din perspectiva gustului și idealului estetic, definite în cadrul unui sistem axiologic. Spre deosebire de *judicata de gust* (preferință), *judicata de valoare* exprimă un punct de vedere teoretic, care orientează subiectul receptor, către validitate logică și axiologică. Astfel, individul va putea explica *de ce aderă* la o anumită operă literară, estetică, folosind criteriile valorice. În prima etapă, domină emoțiile estetice spontane, în a doua etapă, acestea sunt motivate și stabilizate cu ajutorul rațiunii. Amestecul de rațiune și sentiment conduce la formarea discernământului estetic, care reprezintă capacitatea de a aprecia frumosul la justa lui valoare [M. Rusu, 8, p. 256]. Dar, frumosul nu poate fi apreciat niciodată cu obiectivitatea necesară, dacă el nu a fost cunoscut și nu am vibrat în fața lui. *Discernământul estetic* presupune un anumit nivel de cultură estetică și se realizează prin exersarea atitudinală. În acest scop este nevoie de cunoașterea unor criterii de evaluare, precum și a unor elemente de comparație.

Educația estetică are o infinitate de efecte pozitive asupra personalității. Cele mai semnificative dintre acestea vizează calitatea procesului de socializare a copiilor, maturizarea condiției socio – morale (curaj, capacitate de comunicare interumană ș.a.), formarea și rafinarea intelectului ca structură rațională și evaluativ-critică în plan mental, organizarea plăcută și eficientă a timpului liber prin recrearea unui univers propriu în sfera imaginativului, a afectivului, motivaționalului, motricului și volitivului, afirmarea și trăirea sentimentului identității culturale strâns legat de stimularea capacității de a iubi patrimoniul artistic al națiunii, stimularea inițiativelor în practicarea artelor etc.

Stimulând într-un mod propriu expresivitatea și originalitatea, educația estetică se înscrie pe linia unei pedagogii a creativității. Ea impune dezvoltarea aspirației lucrului bine și frumos făcut, exigența și bunul gust față de orice produs industrial, simțul echilibrului și simplitatea comportării frumoase, civilizate. Educația estetică, în contextul educației artistice (prin intermediul artei) pe tot parcursul vieții, are drept esență formarea personalității prin mijlocirea frumosului din artă, societate și natură. Pedagogia artistică urmărește două aspecte în procesul formării viitoarei personalități: educația pentru artă, care înseamnă educarea sensibilității artistice la copilul interesat de a descoperi, cunoaște, crea și de a se instrui prin valorile artei și educația prin artă, cu valențe educative mult mai largi, care vizează dezvoltarea integrală a personalității. Educația artistică devine un proces complex de inițiere și formare în vederea înțelegerii creatoare a artelor și de influență a artei asupra formării conștiinței umane. Educația artistică în instituțiile de învățământ presupune, în primul rând, o sensibilizare estetică a celor educați și conducerea lor spre înțelegerea, aprecierea și asimilarea creatoare a artelor printr-un proces continuu și sistematic. Acest proces determină și o valorificare a potențialului formativ al valorilor materiale și spirituale ale societății. Posibilitatea înrăuririi spiritului prin artă este asigurată de faptul că emoția estetică constituie o angajare integrală a personalității ca răspuns la sistemul de valori existent în opera percepută, finalitatea educației artistice devenind o formare a priceperilor (capacităților) de receptare, de integrare și de creație a structurilor expresive autentice.

Nu putem concepe contribuția educației prin artă și influențele acesteea în formarea/dezvoltarea personalității umane, fără a valorifica Binele, Adevărul și Sacrul sub aspectul moral, spiritual, comportamental și social al acestora. Într-o formulare sintetică, educația estetică este aceea care-l reînvață pe copil „să trăiască armonia interioară și echilibrul între forțele imaginației și cele ale acțiunii, între vis și realitate, între aspirațiile eu-lui și acceptarea realității, între îndatoririle față de sine și cele față de semenii. A trăi în frumusețe presupune interes pentru măsură și armonie, deci o moralitate superioară; o pregătire morală superioară duce la bucurie – efect și semn al armoniei interioare și echilibrului – iar pe planul acțiunii la dinamism”, menționează în cercetările sale, profesorul ieșean C. Cucuș [2, p. 267].

Educația estetică reprezintă „activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane prin intermediul frumosului din artă, societate, natură, receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității, al raționalității și al creativității umane”, notează C. Cucuș [2, p. 266]. Ea a fost și este o componentă

permanentă a educației, a formării omului pentru viață. Frumosul, cu semnificație largă de estetic, a fost întotdeauna considerat una dintre valorile esențiale, care trebuia cultivată în conștiința oamenilor, alături de adevăr și de bine. Cuvântul *estetic* este de origine grecească (*aisthetikos*) și se referă la sensibilitate, la percepția senzorială. Mai târziu, semnificația acestui termen a fost de *ceea ce impresionează, ceea ce sensibilizează* individul. Deoarece omul este impresionat mai ales de ceea ce este frumos, noțiunea estetică a fost mult timp înțeleasă ca sinonimă cu noțiunea de frumos, iar educația estetică a fost definită ca educație prin și pentru frumos. Educația estetică nu este sinonimă cu educația artistică, pentru că aspecte estetice ale realității se găsesc nu numai în artă, ci și în natură și în viața socială. Natura prezintă multe aspecte care impresionează pe om: culori, peisaje, fenomene sonore. Dar cele mai complexe și mai adânci impresii estetice le produce arta (literatura, muzica, pictura, coregrafia), de aceea educația artistică reprezintă partea esențială a educației estetice. Din punct de vedere pedagogic, deosebirea dintre ele se exprimă nu numai pe linia conținutului, ci și a finalităților și modalităților de realizare. Educația estetică are o sferă mai largă, se referă la toate cele trei categorii de valori estetice - ale naturii, ale societății și ale artei - de aceea și registrul ei metodic este mai variat.

Educația artistică operează numai cu valorile artei, presupune dezvoltarea și cultivarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărui gen de artă, iar forța de pătrundere asupra personalității umane este mai profundă. Educația artistică, factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitelor arte: literatura, muzica, dans, pictură, teatru. După P. Popescu, educația artistică permanentă este o activitate conștientă, orientată la formarea/ desăvârșirea propriei personalități, determinată de nivelul culturii generale într-un cadru socio-cultural. Autoeducația permanentă prin arte poate deveni posibilă grație celor trei funcții ale *conștiinței de sine*:

- **funcția anticipativă** – de proiectare a propriei personalități, pe fundalul unei înalte culturi artistic-spirituale;
- **funcția normativă** – concretizată în modul de selectare/apreciere a valorilor artei în baza prezenței unui gust estetic elevat;
- **competitivitatea** de a se reflecta pe sine însuși, dându-și seama de ceea ce este și de ce vrea să devină prin autoeducare continuă a culturii artistic-spirituale [apud, 6, p. 73].

Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi. Școala este locul de unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i ofere ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecționarea sa: educația prin artă constituind o inițiere, o deschidere...” [6, p. 132]. Valorile estetice constituie o trăsătură de esență în educația prin artă. Educația estetică ocupă, așadar, un loc important în formarea personalității și acest proces depinde de ceea ce i se oferă copilului, mai ales în perioadele sensibile ale dezvoltării, urmărindu-se, ulterior, o evoluție continuă a cărei finalitate este apreciată în termeni de maturizare psihoafectivă și intelectuală.

Educația prin artă, realizată pe tot parcursul vieții, este acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței umane.

Bibliografie

1. Cristea, S., (2000). *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera, București;
2. Cucuș, C., (2014). *Educația estetică*, Ed. Polirom, Iași;
3. Gagim, I., (2003). *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Ed. Timpul, Iași;
4. Guțu, V., (2005). *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Ed. ARC, Chișinău;
5. Dave, R., (1991). *Fundamentele educației permanente*. Ed. Humanitas, București;
6. Roco, M., (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Ed. Humanitas București.
7. Rusu, Marinela, (2017). Emotional Development through Art Expressions, *în Review of Artistic Education*, De Gruyter, Artes Publishing House, Iași, Romania, nr. 12-13/2017, p. 227-239: <https://www.degruyter.com/view/j/rae.2017.14.issue-1/rae-2017-0029/rae-2017-0029.xml>
8. Rusu, M. (2015). Intercultural Study of Art - Contemporary dimension, *în Review of Artistic Education*, Artes Publishing House, Iași, Romania, nr. 9-10/2015, p. 255-264.

UNIUNEA ARTIȘTILOR PLASTICI DIN ROMÂNIA - FILIALA IAȘI - FACTOR AL STIMULĂRII CREATIVITĂȚII, AL INTEGRĂRII CULTURALE ȘI AL EVOLUȚIEI ARTELOR VIZUALE LOCALE

THE UNION OF FINE ARTISTS FROM ROMANIA, THE IAȘI BRANCH – A FACTOR OF CREATIVITY STIMULATION, OF CULTURAL INTEGRATION AND EVOLUTION OF LOCAL VISUAL ARTS

Mirela ȘTEFĂNESCU³

Abstract

The Union of Fine Artists from Romania, the Iași branch is a cardinal point of favorable professionalism for the visual artistic environment of Iași, since it holds exhibitions relevant to the local and national cultural space. We mention here the exhibitions of the Iași branch at Dalles Hall in Bucharest, in 1985, and at the National Theater of Bucharest, in 1995, as well as the annual setup of the ArtIS Salons, Workshop 35, or numerous personal, group, and collective exhibitions. The visual arts of Iași are also valorized internationally by the artists' participation in prestigious abroad exhibitions.

Keywords: *Union of Fine Artists, cultural space, exhibitions*

Introducere

Înființarea Uniunii Artiștilor Plastici din România în anul 1950 de către Partidul Comunist Român⁴ s-a făcut după modelul sovietic, prin care era coordonat, supravegheat și susținut financiar tot spațiul cultural românesc, fiind văzută ca o „formă nouă și superioară de organizare pentru realizarea unității de concepție și de metodă între artiștii de toate generațiile și naționalitățile”⁵. Astfel, Uniunea Artiștilor Plastici din România ajunge să fie „unica instituție legală pentru mediul artistic românesc, care controlează întreaga rețea a comenzilor și achizițiilor făcute de stat, care deține toate sălile de expoziție, administrând toate fondurile și mijloacele de producție ale artiștilor”⁶.



Fig.1. Fotografie cu membrii UAP Iași, 1975⁷

„Pentru că, sub raport ideologic, sectorul artelor plastice păru-se a fi fost neglijat (și rămas în afara controlului strict al partidului), în mai 1952, în cadrul unei Plenare a Uniunii Artiștilor Plastici, se decretează adoptarea unei singure formule artistice, a metodei realist-socialiste, criticându-se sever

³ PhD., “George Enescu” National University of Arts from Iași of Romania.

⁴ În ziua de 25 decembrie 1950, prin Decretul 226/ 1950, Sindicatul Artelor Frumoase se dizolvă și întregul său patrimoniu trece asupra Uniunii Artiștilor Plastici din R.P.R., aceasta fiind recunoscută ca persoană juridică de utilitate publică. Președinte – B. Caragea. Secretar General – Gh. Labin - <https://uap.ro/istoric/>, 22.02.2016.

⁵ A se vedea lucrarea *Les Arts Plastiques dans la Republique Populaire Roumaine*, București, E.S.P.L.A., 1961, p.5-7 citat de Magda Cârneli în *Artele plastice în România 1945-1989*, Ed. Meridiane, București, 2000, p. 20

⁶ Magda Cârneli, *Artele plastice în România 1945-1989*, op. cit., p. 20.

⁷ <http://ioanantonica.ro/biografie.htm>, 22.01.2016.

curentele formaliste și tendințele naturaliste”⁸. Ingerința politicului în artă a dus la diminuarea valorii estetice ale lucrărilor artiștilor români, „eșuând în formele rigide și fotografic-naturaliste, la limita penibilului artistic”⁹, acest fapt având consecințe în evoluția artelor vizuale în deceniile următoare. În noul sistem politic, artiștii se află în situații diferite, având doar câteva opțiuni în fața ideologiei comuniste să colaboreze, să emigreze sau să tacă, fiind puși în fața unui sistem opresiv în care singurul mod de supraviețuire era compromisul. În acest sens, au fost folosite numeroase modalități economice de sprijinire și chiar de fidelizare a artiștilor, printre care achizițiile dar și comenzile de la stat prin intermediul Fondului Plastic, care „avea mai multe atribuții: asigurarea condițiilor necesare desfășurării muncii creatoare, sprijinirea prin acordarea de împrumuturi și ajutoare de creație, organizează și finanțează deplasările artiștilor plastici în vederea documentării pe teren, organizează case de creație, biblioteci pentru artiștii plastici, acorda, conform normelor stabilite de *Uniunea Artiștilor Plastici din Republica Populară Română*, ajutoare și pensii membrilor săi, procurarea atelierelor pentru artiști, organizarea de expoziții cu vânzare, acorda ajutor material tinerilor artiști talentați”¹⁰, sau prin diverse ajutoare materiale, salarii, pensii, premii, medalii, decorații acordate artiștilor integrați politic. Referitor la criteriile de acordare a acestor beneficii putem spune că ele erau atribute nu pe principiul valorii estetice ci, aceluia care aduceau contribuții la construcția socialismului. Totuși, mare parte a artiștilor plastici ieșeni au suportat cu demnitate epoca regimului totalitar, refuzând să servească puterea, mai ales în ultimul deceniu dinaintea evenimentelor din decembrie 1989, când majoritatea expozițiilor de artă erau *omagiale*, dedicate soților Ceaușescu, care au dus la extrem cultul personalității. În anul 1958, Uniunea Artiștilor Plastici din România totaliza un număr de 1700 de membri în toată țara, iar în urma campaniilor de epurare, când au fost înlăturate acele „elemente necorespunzătoare, legionare, dușmănoase”¹¹, au rămas 687 de membri - pictori, sculptori, graficieni, artiști decoratori și critici de artă – restul de aproape 1000 fiind trecuți ca membri ai Fondului Plastic, ca mai apoi 300 dintre ei să fie excluși definitiv în urma mai multor verificări¹². Dacă ne raportăm la anul 1990, Uniunea Artiștilor Plastici din România avea aproximativ 4000 de membri grupați în 30 de filiale având la dispoziție 650 de ateliere și 126 de galerii răspândite în toată țara¹³. O bună parte dintre aceste bunuri imobile ale U.A.P.R.-ului sunt astăzi pierdute, unele au fost revendicate de foștii proprietari, iar altele nu au mai primit fonduri pentru întreținere din partea autorităților locale și centrale.

UAPR după evenimentele din decembrie 1989

Un moment important petrecut pe scena artei ieșene (dar și pe plan național) îl reprezintă momentul decembrie 1989, care a însemnat un „început de ev nou”¹⁴, creațiile artistice fiind realizate fără constrângeri ideologice. După evenimentele din 1989, artiștii plastici ieșeni, descătușați de rigorile impuse de regimul comunist, au creat opere de artă fără obligații exterioare, dar „în entuziasmul postrevoluționar, nu trebuie să facem greșeala de a crede că tot ce nu era pe placul fostului regim devine acum mândria noastră. A expune liber nu înseamnă a deschide porțile nonvalorilor”¹⁵. Societatea românească, după decembrie 1989, și-a clădit anevoios un nou destin, prin „revalorizarea ideii de identitate individuală și națională”¹⁶. Trebuie apreciat efortul tinerilor artiști ieșeni de a pune din nou problema tradiției și continuității, a dialogului dintre generații și deschiderea spre orizontul cultural european.¹⁷ Schimbările produse în societatea românească de după decembrie 1989 au dus la nevoia de reorganizare a instituțiilor. Astfel, uniunile artiștilor plastici, „un sistem etatizat și centralizat de viață artistică”¹⁸ devin „mai puțin operante își restrâng, prin strategii neadecvate, rolul, continuând

⁸ Tismăneanu, Vladimir, Dobrin, Dorin, Vasile, Cristian (editori), *Raport final asupra perioadei comuniste realizat de Comisia prezidențială pentru analiza dictaturii comuniste din România*, Ed. Humanitas, Buc., 2007, p. 492-493.

⁹ Magda Cârneci, *Artele plastice în România 1945-1989*, op. cit., p. 25.

¹⁰ Conform Decretului nr. 294 din 29/07/1954 pentru organizarea și funcționarea "Fondului Plastic din Republica Populară Română" - http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm_act_text?id=1465, 22.01.2016.

¹¹ Vasile Cristian, *Politicile culturale comuniste în timpul regimului Gheorghiu-Dej*, Ed. Humanitas, Buc, 2011. p. 287.

¹² *Ibidem*.

¹³ Ionescu R., *Uniunea Artiștilor Plastici din România 1921 -1950 -2002*, Editura UAP, București, 2003.

¹⁴ Dumitru N. Zaharia, *Iașul Vernisajelor*, vol. I, Ed. Cariatide, Iași, 1995 p. 29.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Valentin Ciucă, *Identitate și grup în Cronica nr. 51/52*, Iași 21.12.1990.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Magda Cârneci, *Artele plastice în România 1945-1989*, op. cit., p. 19.

fără să rezolve critic, confuzia între rolul pur sindical și cel cultural autentic”¹⁹. În condițiile reorganizării la un moment dat U.A.P.R. a ajuns în pragul unei rupturi atât din cauza lipsei fondurilor, cât și de starea de inerție în care se afla și anume „o uniune în stadiu de faliment financiar și fără nici un program de redresare economică și spirituală”²⁰. Cauzele care au condus la reducerea sau chiar dispariția bunăstării U.A.P.R.-ului au fost mai multe, printre care amintim: scăderea dramatică a fondurilor din partea statului, procentul reținut din toate vânzările de artă, neputința de adaptare la apariția concurenței, în condițiile pieței libere de produse, închiderea Combinatului Fondului Plastic²¹, care era până în 1990, unic producător de rame, culori, sticlărie, mobilier, ceramică, tapiserii, vitralii, costume, monumente de mari dimensiuni (sculptură). Ca atare, în anii '90, Uniunea Artiștilor Plastici era văzută ca o „asociație anacronică, depășită de noile orientări conceptuale și spirituale”²², astfel încât s-au făcut mari eforturi ca Uniunea să nu se desființeze, deoarece aveam nevoie de „un sindicat puternic, mai ales acum, când la orizont se întrevede o economie de piață, în care arta va deveni o marfă ca oricare alta”²³, dar și în contextul în care, în majoritatea țărilor occidentale nu exista o astfel de asociație națională de creație a artiștilor. Și chiar în țările în care a existat o asemenea uniune, artiștii s-au luptat pentru a nu se destrăma, dorind să se transforme într-un fel de sindicat care să le apere interesele. Ca toate instituțiile de cultură ale statului Român și U.A.P.R. a trecut prin dureroasa tranziție de după decembrie 1989, o perioadă de mari frământări atât materiale cât și spirituale, regăsite de altfel și în expozițiile artiștilor reunite la *Salonul anual ArtIs* (Art+Is=Iași). „Nimic nu părea să se mai schimbe în această tradiție a cenușiului și blazării, mai cu seamă într-un asemenea răstimp al *tranziției* în care orice inițiativă cutezătoare se izbește de cel mai teribil, lipsa de fonduri.



Fig.2. Fotografie cu membrii UAP Iași, decembrie 2013.

Dar forța de regenerare a mediului artistic ieșen s-a produs la Salonul anual *ArtIs* din 1997, despre care profesorul Dumitru N. Zaharia scria: „a fost nu doar o reușită, cum se spune, ci o adevărată feerie”²⁴. Succesul *Salonului ArtIS* se explică prin excelența organizare, desăvârșită de Dragoș Pătrașcu, președintele de atunci a filialei Iași a U.A.P., „cel care a reușit să sensibilizeze toate forțele implicate direct sau nu în mișcarea artistică ieșeană”²⁵, precum și prin reprezentativitatea creațiilor tinerilor artiști care s-au impus, în număr cât mai mare, la o expoziție de o asemenea amploare. „Anul acesta - 1997 – am reușit, credem noi, organizarea unui *Salon de Toamnă* deosebit cu juriu național, cu premii, într-un spațiu de excepție care este Palatul Culturii”²⁶. Și expozițiile următoare reunite sub cupola *Salonului anual ArtIS*, dovedesc faptul că structura de conducere a filialei Iași a U.A.P. a depus eforturi să promoveze creația tinerilor artiști și să colaboreze cu Facultatea de Arte Vizuale și Design, pentru a realiza un dinamic dialog între generațiile creatorilor din domeniu, tinerii aducând un plus de

¹⁹ Alexandra Titu, *Experimentul în arta românească după 1960*, Ed. Meridiane, București, 2003, p.55.

²⁰ Traian Mocanu, *Tranzit 93 în Cronica*, nr. 21, Iași, 15.11.1993.

²¹ Înființat ca unitate productivă prin deciziile Fondului Plastic nr. 9997/29.12.1952 și nr. 11547/31.12.1954, la Combinatul Fondului Plastic se puteau executa lucrări acoperind cca 18 tehnologii diverse (<https://uap.ro/istoric/>).

²² După cum afirmă Dimitrie Gavrillean în Casian Maria Spiridon, *Cu penelul ca Sideful- Viețile și suferințe pictorial la Iași* interviu cu Dimitrie Gavrillean în *Cronica*, nr. 6, Iași, 15-31.03.1992.

²³ După cum afirmă Dragoș Pătrașcu în Ioan Holban *O să trebuiască de urgență să ne schimbăm mentalitatea* interviu cu Dragoș Pătrașcu în *Cronica*, Iași, 1992, nr. 8/ 22.11.1992;

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Idem*, p.113.

²⁶ După cum afirmă Dragoș Pătrașcu în Vasilian Doboș *Am o poftă de lucru nebună și o sumedenie de planuri*. Intervi cu Dragoș Pătrașcu în *Cronica*, Iași, 1998, nr. 1 / 01.01.1998.

energie și forță, înnoind limbajul artelor vizuale contemporane.

Expoziții emblematice organizate de UAPR filiala Iași

Uniunea Artiștilor Plastici, filiala din Iași, a devenit, în timp, o instituție de cultură importantă în domeniul artei vizuale, a culturii locale și naționale. U.A.P. Iași s-a evidențiat mai ales, prin organizarea *Saloanului ArtIs*, simpozioane, expoziții ale artiștilor ieșeni personale, de grup, colective și nu numai, concursuri sau tabere de creație. În prezent, Uniunea Artiștilor Plastici din România, Filiala Iași însumează aproximativ 450 de membri²⁷, artiști plastici profesioniști, care s-au făcut remarcăți, atât prin participarea la numeroase expoziții personale sau ale filialei Iași, cât și prin premiile și bursele obținute atât în țară cât și în străinătate. Rolul U.A.P. România asumat prin statut este acela de „a promova interesele profesionale, materiale și morale ale membrilor săi, apărarea drepturilor acestora, precum și păstrarea memoriei celor care, în cursul timpului, au contribuit la afirmarea și dezvoltarea artelor plastice vizuale în România. U.A.P. susține activitatea membrilor săi, ca factor important în formarea și valorificarea patrimoniului național”²⁸. În acest sens, includem expoziția de mare anvergură *ARTEXPO* din 3 martie 1995, organizată de U.A.P. Iași (la zece ani distanță față de o altă importantă expoziție a filialei ieșene a U.A.P., de la București, sala Dalles în anul 1985), unde artiștii ieșeni au oferit un spectacol plastic unic sub cupola Teatrului Național din București. În acest amplu spațiu au fost provocați să expună artiști profesioniști precum: Ioan Gânju, Adrian Podoleanu, Corneliu Ionescu, Dimitrie Gavrilean, Mircea Ispir, Liviu Suhar, Dan Covătaru, Valeriu Gonciariuc, Jenő Bartos, Dragoș Pătrașcu, Constantin Tofan, Bogdan Bârleanu, Traian Mocanu etc., dar și tineri ambițioși cu certe reușite în delimitarea stilistică a propriei personalități. „O școală de artă, așa cum a fost și este cea de la Iași (...) este și va fi un infinit de determinări naturale și culturale, care au ca finalitate ambiția profesională temeinică a unicității în autoexprimare”²⁹. Trebuie precizat faptul că majoritatea artiștilor vizuali membri ai UAPR, filiala Iași, au fost sau sunt cadre didactice la Universitatea Națională de Arte “George Enescu” Iași, completându-și activitatea artistică prestigioasă cu formarea noilor generații de artiști căutând, în același timp, cele mai bune soluții de promovare a acestora, fapt ce a contribuit la vizibilitatea învățământului artistic superior ieșean³⁰. Valoarea artistică a expoziției filialei ieșene la București din 1995, este evidențiată prin faptul că suntem diferiți, „existăm altfel decât restul lumii, altfel decât *Municipala* bucureșteană”³¹, care va fi nevoită să ridice „mănușa lăsată de ieșeni acolo, fără să-și propună și fără să poată șterge amprenta lăsată de cei mai buni, în inima schimbătoare a artelor contemporane din România anului 1995”³². Expoziția *Arta Ieșeană Contemporană*, organizată de U.A.P. filiala Iași la București demonstrează, încă o dată, că la Iași există un nucleu artistic important „de o mare diversitate în exprimare și conținut ideatic”³³, expoziția fiind alcătuită din aproximativ 15/ 20 de lucrări de fiecare artist, fiind de fapt „micropersonale, deci ca tot este o *Personală* a filialei UAP Iași”³⁴ (menționăm, că această expoziție a fost replica unei alte expoziții similare, deschisă la sala Dalles în anul 1985). Cât privește școala de artă ieșeană, artistul și criticul Traian Mocanu este ferm „avem două forme de învățământ artistic liceal și universitar. Dar adevărata școală e în fiecare. Fiecare se *școlește* pe sine cum poate și rămâne acel ceva ce poate fi artă sau nu”³⁵. Traian Mocanu concluzionează în articolul despre expoziția, mai sus amintită, că aproape de sfârșitul mileniului XX „este uimitor faptul că în ciuda atâtor mijloace de exprimare, arta în sine există, ancorată în tradiția vechilor saloane și în sufletul unei bresle naive ce încă mai speră în reconsiderarea calității de artist și a operei sale”³⁶. Alte remarcabile prestanțe ale artiștilor ieșeni au fost evidențiate prin manifestările vizual – artistice, precum cele de la Galeria U.A.P. Cluj prin expoziția colectivă *12 artiști de la Iași*, expoziția de la Galeria *Apollo* din București,

²⁷ Numărul membrilor crește de la an la an grație absolvenților Universității Naționale de Arte „George Enescu” Iași – Facultatea de Arte Vizuale și Design, care se înscriu ca membri în UAPR filiala Iași.

²⁸ Statutul Uniunii Artiștilor Plastici din România, nr.1865 din iulie 2015, art. 7 publicat pe site-ul UAPR, <https://uap.ro/statut/>, 22.01.2016.

²⁹ Radu Negru, *O amprentă ieșeană în inima Bucureștiului* în *Cronica*, Iași, 1995, Anul XXX, nr. 6, 16-31.III.1995.

³⁰ Mirela Ștefănescu, *The Iasi School of painting between myth and reality*, publicat în *Review of Artistic Education*, nr. 15-16, Ed. Artes, Iași, 2018, p.196.

³¹ Radu Negru, *O amprentă ieșeană în inima Bucureștiului*, op. cit.

³² Idem.

³³ Traian Mocanu, *Arta Ieșeană Contemporană la București în Cronica*, Iași, 1995, Anul XXX, nr. 6, 16-31.III.1995.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

din anul 2000, în care un grup de 15 artiști din generații diferite, cu un profil artistic distinct, au propus publicului o stare de fapt a artei contemporane ieșene, idei transmise și în expoziția *Metamorfozele Realului* organizată de U.A.P. filiala Iași, Direcția de Cultură Iași și Muzeul de Artă din Constanța, în august 2003. De asemenea, considerăm importante și schimburile de expoziții personale, colective sau de grup, dintre marile centre de artă din țară, care se organizau, la București, Galați, Arad, Cluj ș.a.



Fig.3. Radu Negru, *O amprentă ieșeană în inima Bucureștiului*, *Cronica*, Iași, 1995.

Fig.4. Artiști ieșeni la Galeriile de Artă *Apollo* din București.

Prin dorința de afirmare în plan internațional, artiștii vizuali contribuie la renumele Iașului ca oraș al tradițiilor culturii și spiritualității românești, cât și la intrarea în circuitul internațional al artei vizuale contemporane ieșene. Mărturie în realizarea acestor dorințe stau remarcabilele evenimente expoziționale colective sau personale, ale artiștilor plastici ieșeni, care au provocat un real interes. În acest sens, menționăm expoziția colectivă (pictură, sculptură, grafică) de la Centru Cultural Francez organizată în Franța la Poitiers, în anul 1996 sub patronajul Băncii Populare a orașului gazdă și UNESCO; expoziția de la Institutul Român de Cercetare Umanistă din Veneția, unde sunt găzduite expoziții de pictură, sculptură și grafică, reprezentative pentru stadiul artelor vizuale contemporane ieșene; expoziția a trei pictori ieșeni la Augsburg, în anul 1992, la Sala Romană a Galeriei Karstardt, unde publicul a întâlnit „un mod particular sensibil de a vedea și interpreta miracolul vizibil al naturii”³⁷.



Fig. 5. Expoziția de pictură și sculptură din Iași la Poitiers Festival, Franța.

Fig. 6. Afișul Expoziției la Poitiers Festival, Franța.

Se mai pot aminti și expozițiile de grup ale artiștilor români de la galeria orașului Mistelbach din Austria (2012, 2014, 2016), ca și evenimentele artistice ale acestei perioade și evocate în presa vremii, desfășurate la Paris, Viena, Luassane sau Veneția, manifestări artistice care au avut ca un prim obiectiv promovarea artei ieșene. Venind în sprijinul artiștilor ieșeni, a publicului iubitor de artă și a colecționarilor, Adunarea Generală a U.A.P. Iași din decembrie 2000, a aprobat, la inițiativa pictorului Petrache Bicer, editarea și tipărirea unui buletin informativ despre toate manifestările expoziționale organizate de filiala Iași a U.A.P., precum și articole sau cronici plastice pe marginea unor expoziții personale, retrospective etc. Până în anul 2007, Revista *Info ArtIS* a fost una dintre supraviețuitoarele publicațiilor de artă vizuală din țară. Din anul 2007, Revista *Info ArtIS* devine catalogul *ArtIS*, în care sunt prezentate imagini și cronici despre *Salonul anual ArtIS*, inclusiv lucrările premiate și participanții.



Fig. 7. Buletinul Informativ *Art IS*, 2002. **Fig.8.** Catalog al Salonului anual *ArtIS* 2014.

³⁷ Valentin Ciucă, *Intrarea României în Europa prin Augsburg, Austria în Cronica*, nr. 10, Iași, 15- 31.05.1992.

Un aspect relevant (specific UAP-filiala Iași), îl constituie dorința tinerilor absolvenți de artă de a deveni membri ai UAP, fapt ce este confirmat de numărul mare de dosare, printre cele mai valoroase din țară, care se depun în fiecare an (în medie 90% dintre dosarele care se depun din partea tinerilor plasticieni ieșeni sunt acceptate). Prin urmare, Iașul este cu adevărat reprezentativ în rândul valorilor naționale, în sensul în care „Cultura națională trebuie afirmată discret, nu cu ostentație. Constat un dinamism real și eficient al centrelor culturale românești din mai multe țări – Statele Unite, Franța, Spania, Israel, Republica Moldova.”³⁸ Astăzi, U.A.P., filiala Iași, promovează arta contemporană prin trei galerii ale sale: Galeria de Artă *Th. Pallady, N. Tonitza* și Galeria *Victoria*, care a fost redeschisă la doar o trimie din suprafața inițială, oferind publicului iubitor de artă, atât o privire cuprinzătoare asupra noilor forme de exprimare artistică, reprezentând, în același timp, un factor al stimulării creativității și al integrării artelor vizuale în cultura locală, având un rol activ în viața spirituală a unei colectivități. Din păcate, Galeria de Arte *Cupola* s-a închis și care, „împreună cu magazinul Fondului Plastic”³⁹ erau un brand pentru U.A.P.”⁴⁰



Fig. 9. Vernisaj de expoziție la Galeria *Cupola*.

În sprijinul consolidării valorilor artistice ieșene, Biblioteca Centrală Universitară a inaugurat în anul 2014, împreună cu Uniunea Artiștilor Plastici filiala Iași Galeriele *Fundației Regale*, ce reprezintă un generos spațiu pentru expoziții, dar, încă, prea puțin vizibil la nivel local.

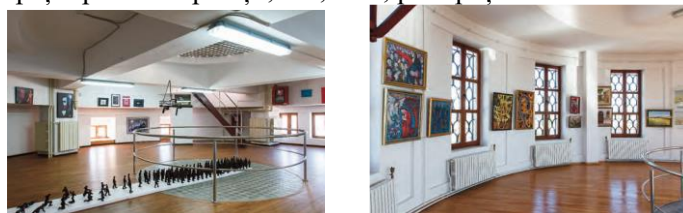


Fig. 10, 11. Expoziția Salonul ArtIS 2014, organizată la Galeriele *Fundației Regale*, BCU Iași⁴¹

Concluzii

U.A.P.R. filiala din Iași colaborează în mod constant cu diferite instituții de cultură ieșene și nu numai⁴², în eforturile de susținere a evenimentelor artistice atât pe plan local, cât și pe plan național, bine știut fiind faptul că energiile creatoare au dat strălucire și valoare acestui oraș. De exemplu, organizarea *Saloanelor anuale ArtIS* de către U.A.P. cu sprijinul altor instituții din Iași, a fost și rămâne un factor cultural-artistic benefic, manifestări bine reflectate în mass-media, care au relatat aceste evenimente (*Revista culturală Cronica, Ziarul 24 de ore, Monitorul, Dacia Literară, Convorbiri literare*, ș.a., precum și radioul și televiziunile locale și naționale). În acest context, menționăm faptul că UAPR filiala Iași organizează împreună cu Universitatea Națională de Arte „George Enescu” din Iași, numeroase evenimente artistice și datorită faptului că majoritatea cadrelor didactice sunt membri ai U.A.P.R. – filiala Iași, precum și faptul că mulți absolvenți își doresc să devină membri ai filialei, se asigură evoluția și vitalitatea artei vizuale din Iași. „După 1990, cele două

³⁸ Petru Bejan, *Amurgul frumosului*, Ed. Fundației Academice Axis, Iași, 2012, p. 130.

³⁹ În prezent Galeria *Cupola* și magazinul Fondului plastic s-au închis datorită începerii unui amplu proces de consolidare a clădirii în care se află galeria.

⁴⁰ După cum afirmă Constantin Tofan în *Interviu* realizat de Mirela Ștefănescu Iași, 3 aprilie 2017, publicat în *Ieșeni ai Artei vizuale contemporane*, Ed. Artes, Iași, p. 194.

⁴¹ <http://www.uapriasi.ro/wp-content/uploads/2015/02/Album-Artis-2014-7-noiembrie-v1.pdf>, 22.01.2017

⁴² Primăria Iași, Consiliul Județean Iași, Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Complexul Muzeal Național *Moldova* Iași, Centrul Cultural Francez sau Centru German, CCD, ISJ, Academia Română etc.

instituții s-au dezvoltat continuu⁴³ (în paralel), studenții universității fiind prezenți cu expoziții în mai toate galeriile filialei din Iași ale U.A.P.-ului sau ale altor centre culturale și instituții ieșene⁴⁴. După momentul decembrie 1989, spațiul artistic ieșean s-a redefinit ca unul privilegiat, prin valori creatoare. „Nevoia de identitate e mai presantă ca oricând și redobândirea ei nu are nimic din prejudecata trecutului mai bun, ci doar spaima unui viitor incert⁴⁵, observându-se, în același măsură, că „tendința artistului contemporan este de a se elibera de modele și de tradițiile figurative ale trecutului, pentru a se consacra lumii contemporane, dinamice și în continuă evoluție⁴⁶”.

Așadar, putem afirma că evenimentele generate de Saloanele Anuale⁴⁷, Saloanele Moldovei, Saloanele Naționale de Artă contemporană⁴⁸, Atelier 35, Taberele și Simpozioanele de creație⁴⁹, expozițiile pe diverse teme de actualitate⁵⁰, expozițiile personale, retrospective, aniversare organizate sub umbrela U.A.P.R., filiala Iași, au marcat profund evoluția artelor vizuale ieșene contemporane, cu relevanță locală și națională.

Bibliografie

- Bartos, Jenö, (2006). *Arta murală, interferențe vizual-artistice*, Ed. Artes, Iași.
- Bartos, Jenö, (2016). *Compoziția în pictură*, Ed. Polirom, Iași, 2009, reditat 2016.
- Bauman, Zygmunt, (2008). *Globalizarea și efectele ei sociale*, Ed. Antet, Prahova.
- Bejan, Petru, (2012). *Amurgul frumosului*, Ed. Fundației Academice Axis, Iași.
- Bejan, Petru, (2012). *Lumea Artei. Târcoale critico-hermeneutice*, Fundația Academică Axis, Iași.
- Cârnelci, Madga, (2000). *Artele plastice în România 1945-1989*, Ed. Meridiane, București.
- Ciucă, V., (2004). *Un secol de Arte frumoase la Iași*, Ed. Art XXI, Iași.
- Ciucă, V., (1992). Intrarea României în Europa prin Augsburg, *Rev. Cronica*, nr.10/15- 31.05., Iași.
- Cristian, V., (2011). *Politicile culturale comuniste în timpul regimului Gheorghiu Dej*, Ed. Humanitas, Buc.
- Holban, Ioan, (1992). O să trebuiască de urgență să ne schimbăm mentalitatea interviu cu Dragoș Pătrașcu, *Cronica*, nr. 8 din 22.11.
- Mocanu, T., (1995). Arta ieșeană contemporană la București, în *Cronica*, An XXX, nr. 6,16/31.III.
- Negru, Radu, (1995). O amprentă ieșeană în inima Bucureștiului, în *Cronica*, An XXX, nr. 6,16-31.III.
- Spiridon, Casian, Maria, (1992). Cu penelul ca Sîdfelul- Viețile și suferințe pictorilor la Iași. Interviul cu Dimitrie Gavrillean, în *Cronica*, nr. 6 din 15-31.03.
- Ștefănescu, Mirela, (2018). The Iasi School of painting between myth and reality, în *Review of Artistic Education*, nr. 15-16, Ed. Artes, Iași.
- Ștefănescu, Mircea, Ștefănescu, Mirela, (2014). Land Art – The harmony between art, nature, landscape, în *Rev. Lucrări Științifice a Fac. de Horticultură - USAMV Iași*, vol.2, nr, 57.
- Ștefănescu Mirela, (2020). *Ieșeni ai artei vizuale contemporane*, Ed. Artes, Iași.
- Tismăneanu, V., Dobrințu, D., V. Cristian (ed.), (2007). *Raport final asupra perioadei comuniste* realizat de Comisia prezidențială pentru analiza dictaturii comuniste din România, Ed. Humanitas, București.
- Titu, Alexandra, (2003). *Experimentul în arta românească după 1960*, Ed. Meridiane, București,
- Zaharia, D.N., *Iașul Vernisajelor*, vol. I, 1995 Ed. Cariatide, Iași, vol. II, 2000 Ed. Dosoftei, Iași.

⁴³ De remarcat este creșterea numărului de studenți ceea ce a condus la creșterea numărului membrilor UAP și numărul manifestărilor artistice.

⁴⁴ Mirela Ștefănescu, *The visual art from iasi between Tradition and innovation*, publicat în *Review of Artistic Education*, nr. 13-14, Ed. Artes, Iași, 2017, p. 221

⁴⁵ Valentin Ciucă, *Un secol de Arte frumoase la Iași*, Ed. Art XXI, Iași, 2004, p. 11.

⁴⁶ Ștefănescu Mircea, Ștefănescu Mirela, *Land Art – The harmony between art, nature, landscape*, publicat în *Revista Lucrări Științifice a Facultății de Horticultură din cadrul USAMV Iași*, vol. 2, nr, 57, Iași, 2014

⁴⁷ Organize de UAP – filiala Iași.

⁴⁸ Salonul de desen, Salonul Național de Artă Contemporană *Erotica*.

⁴⁹ Taberele de creație organizate în Piața Unirii în cadrul Festivalului Internațional al Educației (un amplu proiect cultural organizat de Primăria Municipiului Iași, împreună cu Universitățile ieșene, Inspectoratul Școlar Județean, UAPR filia Iași, instituțiile de cultură și societatea civilă)

⁵⁰ Identități ieșene, Ritmuri Atemporale sau Fabricat în România.

PARTICULARITATI ALE PIANISTICII DE ACOMPANIAMENT

PARTICULARITIES OF ACCOMPANYING PLANNING

Eugenia Maria PAȘCA¹

Abstract

In the present paper we aim to detail some specific aspects to each type of accompaniment-instrumental, vocal and choreographic. We want to offer a special perspective on the accompanying teacher - creative personality and individuality on the one hand, and the help of instrument / singing / choreography teachers, on the other hand. To be an accompanying teacher, you must have a vocation for this profession, to like music and what you do. To be a good accompanist you have to be empathetic with the student (soloist), to be a good instrumentalist and pedagogue, to adapt quickly to unexpected events, to be a diplomat, with an inner strength and appreciable character, totally dedicated. The pianist who embraces this profession has a long and difficult journey, but also many satisfactions: he constantly learns new repertoires, in different styles, works and helps to train young emerging artists, closely following their evolution, he shares a unique and remarkable experience - stage performance and also, last but not least, shares the love for music.

Keywords: *accompaniment, accompanist, singing, instrumental interpretation, choreography*

1. Profesor corepetitor sau profesor acompaniator

Definiția titlaturii, așa cum apare ea în nomenclatura din Legea Invățământului nr.1/2011 de *profesor corepetitor*, a stârnit multe controverse legate de semnificația lingvistică în randul celor care practica această meserie. Chiar și dicționarele limbii române susțin aceste controverse prin definițiile pe care ni le oferă. Astfel, întâlnim în DEX-ul din 1998 definiția: *Corepetitor - Persoana care acompaniază la pian, la repetiție sau în concerte, recitaluri și spectacole, un cântăret, un instrumentist, un dansator etc.; repetitor.*²

Dictionarul de neologisme, în schimb, ne prezintă următoarele definiții:

- **COREPETITÓR/ÓARE**, *s.m și f. Cel care are sarcina de a repeta rolurile cu cântăreții de operă și cu corpul de balet, acompaniindu-i la pian. [<lat.sc.correpetitor>];*
- **ACOMPANIATÓR/ÓARE**, *s.m și f. Cel care acompaniază (cu vocea sau cu un instrument) executarea unei bucăți muzicale.*³ Profesorii care au îmbrățișat această meserie preferă titlatura de *acompaniator*; ei considerând că denumirea de *corepetitor* minimizează importanța muncii profesorului pianist, privând-o de dimensiunea sa solistică.

Aceasta diferențiere semantică o întâlnim și pe plan internațional. Limba italiană, germana și olandeza au un singur termen pentru aceasta profesie: *Korrepetitor* (în limba germană și olandeză) și respectiv, *pianista accompagnatore*. Limba engleză și franceza, în schimb, folosesc aceeași diferențiere semantică ca și limba română: *accompanist* și *répétiteur* (de etimologie franceză) - pentru limba engleză și *pianiste - accompagnateur* și *pianiste - répétiteur* - pentru limba franceză.

Vom utiliza în aceasta lucrare denumirea de profesor *corepetitor*, deoarece aceasta se regăsește în documentele curriculare ale Ministerului Educației Naționale-Legea Invățământului și planul de învățământ. Conținutul acestei materii, să spunem așa, este foarte greu de detaliat, indiferent de termenii folosiți. Pe de o parte, obiectul acestei discipline îl reprezintă deprinderea de a lucra în ansamblu, în echipă, aspect pe care instrumentistul trebuie să îl dezvolte și cultive de la o vârstă fragedă și pe de altă parte, un alt aspect important de care trebuie ținut cont, este managementul performanței scenice, element esențial în dezvoltarea ca instrumentist matur. Există și o altă problemă

¹Professor PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

²Academia Română, Dictionarul explicativ al limbii române, Editia a II-a, Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti,1998

³Florin Marcu și Constant Maneca, Dictionar de neologisme, Editura Academiei, Bucuresti, 1986

a acestei discipline, și anume lipsa existenței unei programe analitice care să prezinte obiectivele și competențele acestei materii. Astfel, corepetitia este ca o formă, dar fără un fond concret.

2. Asemănări și diferențe față de acompaniamentul instrumental, cel vocal și coregrafic

Este interesant să compari cele trei forme de acompaniament: instrumental, vocal și pentru dans. În primul rând, corepetitorul trebuie să fie conștient de cât de vastă este literatura muzicală. Ca și corepetitor instrumental sau vocal, trebuie să cunoști integral lucrarea, nu doar partea pe care o cântă alături de elev. De asemenea, și corepetitorul de la clasa de balet trebuie să înțeleagă mișcările combinației pe care o acompaniază, astfel încât, felul în care execută piesa aleasă să reflecte calitățile și dinamica mișcărilor.

Atât corepetitorul de dans, cât și cel instrumental sau vocal trebuie să poată reacționa instantaneu când survin mici probleme. Când ceva nu merge bine pe parcursul executării exercitiului, de exemplu partenerul (elevul) intra mai devreme, corepetitorul trebuie să-și de-a seama imediat și să remedieze problema. Și când acompaniezi o clasă de balet este necesar un ridicat nivel de atenție și concentrare. Odată ora începută, corepetitorul trebuie să își îndrepte atenția atât către profesorul de dans, cât și la dansatori, pentru a putea realiza schimbările de tempo și caracter al muzicii, în caz că este nevoie. De asemenea, în cazul în care muzica selectată nu este adecvată pentru combinație, corepetitorul trebuie să schimbe imediat partitura cu o alta mai potrivită.

În corepetiție este foarte importantă respirația și frazarea. Corepetitorii instrumentali și vocali talentați respiră împreună cu soliștii și simt încotro merge fraza muzicală. Corepetitorul de balet care încorporează respirația dansatorilor în acompaniament, va fi în armonie cu mișcarea, deoarece, într-o oarecare măsură, și ei “dansează”, dar la pian. Într-o lume ideală, un parteneriat de succes pentru toate tipurile de acompaniament este înlesnit de cunoașterea foarte bine a partenerului. De altfel, respectul reciproc dintre profesor (de dans, de instrument sau de canto) și corepetitor ajută la crearea unui mediu de învățare pozitiv și plăcut pentru elevi.

În ciuda asemănărilor dintre un corepetitor de balet și unul de instrument sau vocal, există totuși și câteva diferențe. Cea mai evidentă diferență este aceea că un corepetitor instrumental sau vocal acompaniază alte linii melodice, în schimb un corepetitor de dans clasic acompaniază o mișcare fizică. Muzica este cea care v-a susține mișcările dansatorilor. Corepetitorul trebuie să fie atent atât la partitura, cât și la mișcările dansatorilor și la indicațiile și gesturile profesorului de dans. Chiar dacă un corepetitor instrumental sau vocal trebuie să fie atent la partenerul său, la intrări și sfârșituri de frază, totuși corepetitorul de dans este mult mai solicitat, el trebuind să fie atent la mult mai multe lucruri în același timp.

O altă diferență majoră este aceea că, în corepetitia de dans, nu trebuie respectat tempo-ul notat în partitura. Corepetitorul stabilește și ajustează tempo-ul doar după indicațiile profesorului de coregrafie. O dată ce tempo-ul a fost stabilit, el trebuie menținut, chiar dacă la un moment dat, pare că dansatorul a ieșit din ritm. Dacă corepetitorul păstrează ritmul, dansatorul va reuși să revină și el la ritmul inițial. Dar nu se schimbă ritmul. Pe de altă parte, corepetitorul instrumental sau vocal face ajustări subtile ale tempo-ului pe parcursul interpretării, dar acestea sunt stabilite de obicei la repetiții, împreună cu solistul.

O altă diferență importantă constă în faptul că un corepetitor de muzică de cameră trebuie să cânte toate notele și de asemenea, să urmărească toate indicațiile și notațiile din partitură. În schimb, la coregrafie nu este atât de important să cântă notele din partitura așa cum sunt ele scrise, ci mai degrabă să “respiri și să dansezi” la pian împreună cu cei pentru care cântă. Mulți corepetitori modifică anumite aspecte ale muzicii prezentată în partitură, pentru a se potrivi cu calitățile și dinamica mișcărilor.

La coregrafie, corepetitorul trebuie să poată începe și termina o piesă atunci când solicită acest lucru profesorului de dans, față de instrument și voce, unde corepetitorul nu trebuie să se oprească din cântat, chiar dacă solistul face greșeli sau se oprește în timpul interpretării piesei. În sfârșit, la coregrafie, corepetitorul are o responsabilitate în plus față de celelalte forme de corepetiții: să caute constant muzica care să se potrivească perfect cu caracteristicile mișcărilor. Când profesorul de coregrafie arată combinația, corepetitorul imediat analizează tempo-ul, calitățile și dinamica mișcărilor, astfel încât să găsească o piesă potrivită pentru combinația respectivă. În plus, elevii obolesc să asculte de fiecare dată aceleași melodii. De aceea, corepetitorul trebuie să-și extindă permanent repertoriul, să pregătească muzica suficientă cât să îi ajungă pentru orele de coregrafie zi de

zi, lună de lună și an după an. Cautarea constantă a unui nou repertoriu poate fi una dintre cele mai agreabile părți în a fi corepetitor la o clasă de coregrafie. Ai oportunitatea de a descoperi cât de multe piese diferite se pot potrivi aceleași combinații, precum și șansa de a învăța o varietate de piese.

3. Optimizarea acompaniamentului pianistic

Acompaniatorul inspirat și bine pregătit, înzestrat cu elan interpretativ, va urmări ceea ce ține de exterior, în raport cu ceea ce înseamnă interiorul ca să fie reprezentat în relația lui cu solistul pe care îl acompaniază, cu spectacolul. Interpretarea trebuie să se desfășoare ușor, liber, fără nici o crispă sau executare forțată a textului muzical. Imaginile pe care le trezește orice acompaniator sunt patrunse de simțul realității, de echilibrul tehnico-artistic-estetic și vor fi caracterizate de o mare grijă față de discipolii cu care colaborează. Cunoașterea diverselor stiluri este necesară pentru a percepe muzica nu numai pe plan emoțional, dar și pe plan intelectual. Acompaniatorul, prin cunoștințele sale vaste, formează un tot unitar împreună cu partenerul lui și cu materialul interpretat.

Acompaniatorul este o fire sensibilă, sinceră, dar în același timp el trebuie să fie plin de inteligență și de stil. Urmărește conținutul poetic al muzicii, forma ei, logică și rațiunea ei de dezvoltare. Folosește toate mijloacele care îi stau la dispoziție ca să obțină maxima expresivitate în timp cât mai scurt. Acompaniatorul este colegul și partenerul care atrage atenția interpretului că nu ajunge să fie talentat, trebuie să și muncești, dar mai ales trebuie să vrei să muncești ca să obții rezultatele dorite. El atrage atenția că numai analizând forma muzicală se poate cuprinde opera în ansamblul ei. Interpretul care nu simte și nu înțelege întregul cu sprijinul pianistului, nu poate avea pretențiile unei realizări interpretative detaliate superior.

Pianistul atrage atenția că oricât de amplă ar fi opera interpretată, pentru ca să nu se descompună într-o înșiruire de episoade și părți separate, ea trebuie să se desfășoare ca un imens tablou pe care oricine îl poate cuprinde dacă vede și aude atât ansamblul lui cât și în toate amănunțele lui. Acompaniatorul este un arhitect prevăzător care calculează din vreme toate posibilitățile ce se pot întâmpla în timpul desfășurării actului interpretativ după un plan bazat pe experiența personală. În relația cu partenerul pe care îl acompaniază, îngăduie revelații neașteptate, izbucniri temperamentale sau emotivitate ascunsă.

Acompaniatorul pianist nu are voie să devină un artist tipizat, standardizat. Prin darul de improvizație și inspirație se reînnoiește de câte ori este necesar. Cu elevii mai puțin experimentați, în timpul spectacolelor sau a examenelor, apare acel "fenomen" când acompaniatorul este obligat să improvizeze pentru salvarea aparentelor situației. Putem spune că acompaniatorul este ca un dirijor. Dirijatul este un element esențial în muzică, el consolidează ritmul și îl putem asemăna cu pulsul unui organism viu. În execuția muzicală a acompaniatorului, ritmul este extrem de logic, organizat, riguros și relaxat. Acompaniatorii sunt invidiați pentru această claritate ritmică și elasticitate în același timp.

Acompaniatorul este cel care stabilește cu exactitate timpul lucrării pe care o execută cu partenerul, precum și gradul necesar de intensitate, nuanțele dinamice, agogice și caracterul expresivității intonaționale. Frazele interpretate trebuie să aibă o respirație naturală, neforțată și fără artificii. El trebuie să îi permită și interpretului pe care îl acompaniază să aibă o respirație normală. Astfel, între frazele și episoadele ce se înlanțuiesc în mod organic nu există nici o cusătură vizibilă. Acompaniatorul folosește diverse procedee pentru a reliefa corelația dintre fraze sau dintre alte elemente mai mici sau mai mari, precum și trecerea de la una la alta: accentuarea, mici oscilații ale tempoului, slăbirea sau intensificarea sonorității, prelungirea unor sunete. Acestea se realizează în strânsă legătură cu partenerul.

Acompaniatorul diferă de la un compozitor, chiar și de partener; în timp ce partenerul are de obicei o preferință unică, acompaniatorul este multiprezent și trebuie să semene cu toată lumea. El este pus, fără voia lui, să acompanieze compoziții diverse și să cânte cu interpreți diverși. Pentru acest fapt, el trebuie să găsească o formulare generală exprimată prin trăsături comune interpretative. Caracterizarile pe care le face pianista Marguerite Long triadei *stil-ritm-ton* ca deosebit de importante pentru unitatea creației muzicale și interpretative, sunt demonstrative pentru profesionalismul pianistului acompaniator.⁴

- **Unitatea de stil** – este perfectă omogenitate a limbajului muzical, constantă personalității de-a lungul creației. Permite recunoașterea unei pagini muzicale ca fiind a unui anumit compozitor.

⁴Marguerite Long, *La pian cu Gabriel Fauré*, Editura Muzicală, București, 1970, pp. 69-70.

- **Unitatea de ritm** – care este persistenta evidenta sau ascunsa a unui ritm in mijlocul variatiei ritmice a intregii opere. “Aceasta cadenta particulara este ca pulsatia vietii proprii unei opere.”
- **Unitatea de ton** – în mijlocul diversitatii tonale, unitatea de ton intodeauna pastrata. “Prețuirea bașilor – pe ei se sprijină tot edificiul sonor, fără ei, muzica se dărâmă.”

In ceea ce priveste “prețuirea basilor”, orice muzician sesizeaza acest respect fata de basi. Ei reprezinta radacinile armoniilor, sprijinul fundamental din care se naste acordul și asigura stabilitatea in inlantuirea modulatiilor. O buna cunoastere a lor va da interpretului siguranta memorizarii, inlaturand disconfortul creat de un posibil lapsus.

Foarte importantă este și legătura planului tonal cu momentele de improvizatie, inerente unui pianist acompaniator, datorate fie ezităriilor, lapsusurilor interpretului, fie chiar nesigurantei de moment a pianistului acompaniator, provocate de oboseala sau volumul prea mare de piese ce trebuie acompaniate la un moment dat (in perioada examenelor, a sesiunilor, etc.). Nu există improvizatie mai bună decât aceea care este pregatită de multă vreme – spunea pianistul și pedagogul Francis Planté. Dacă întâmplarea ne serveste cateodată, de cele mai multe ori ne pierde. Auzul, ghidat de “*atentia auditiva intonatională*” a muzicianului contribuie la realizarea “*intregului sonor*” al lucrării acompaniate. Astfel că, o premisa obligatorie pentru o activitate interpretativă încununată de succes se consideră auzul interior, o aptitudine ce poate fi dobandită în urma experienței auditive și care trebuie dezvoltată permanent. Aceasta este una din calitățile necesare unui excelent *pianist, acompaniator și muzician*. “Auditia interioară la citirea unei opere poate să fie completă in principiu. Dar nu e de ajuns pentru un artist să inteleagă muzica din ochi, el are nevoie și de materialitatea sunetului. Deși nu schimbă orientarea, perceptia sunetului ne dă un fel de exaltare care ne îmbogătește sufletul. Cu senzatia sonoră (cel puțin eu), mă găsesc la citire in fata unei bogății nebănuite, care imi dă imbold in creatie. Dovada acestei îmbogățiri este că de fiecare dată, artistul gaseste lucruri noi in executie, depășind astfel studiul vizual.”⁵

In cadrul acestei familiarizari auditive cu opera, intră și cunoasterea celor mai caracteristice interpretări pe care i le-au dat alti artisti. Auto – definirea stilistică a dirijorului sau instrumentistului modern trebuie să treacă prin delimitarea lui de alte mentalități interpretative sau prin dezvoltarea și sinteza constientă a unor trăsături ale acestora. Pianistul trebuie să “modeleze” imaginea lucrării, prezentand elementele ei multiple și volumul amplu. Interpretul trebuie să se contopească cu imaginea creată intru totul, s-o transmită publicului cu emotie și temperament, cu putere de convingere și naturalete, ca și cum el, interpretul, și-ar exprima propriile sale sentimente, propriile sale idei și ganduri. Compatibilitatea dintre solist și pianistul acompaniator este foarte importantă. Deoarece nu intodeauna alegem cu cine să cântăm sau cu cine ne potrivim, corepetitorul trebuie să posede o maleabilitate și putere de adaptare la fiecare interpret, caracteristica fără de care nu se poate face aceasta meserie.

Cazurile în care compatibilitatea și viziunea comună asupra lucrărilor interpretate au fost depline sunt rare, dar există. Amintim câteva cupluri celebre de interpreti: Gerald Moore – Dietrich Fischer -Diskau, Yasha Heifetz – Buchbinder, David Oistrach – Frida Bauer, Valentin Gheorghiu – Stefan Gheorghiu, Yehudi Menuhin – Heptzibach Menuhin etc. “Artistul răspunde de muzica pe care o execută. El trebuie să o daruiască și chiar să o plăsmuiască din nou, dacă este nevoie. Adevăratul respect față de muzica inseamnă să-i dai viata. Asta e prima poruncă.”⁶ Interpretul trebuie sa fie constient de importanta traditiei atat componistice, cat și interpretative, sa stie să privească in trecut, dar și să scruteze viitorul. Astfel, va reuși să dea profunzime interpretării sale, aceasta devenind un mesaj muzical, uneori având chiar un caracter de manifest.

4. Concluzii

Trebuie să remarcam faptul că, în pianistica de acompaniament, timbralitățile diverse, coloritul instrumental bogat și nuanțat permit pianului să “jocă” cu fidelitate rolul de “instrument-orchestra” (spre deosebire de “personajul” său cameral), rol asumat cu pricepere, meștesug, măiestrie artistică de către pianistul acompaniator. Muzica își dezvaluie mereu noi și noi aspecte. Când urmărim comparativ redarea aceleași lucrări de către diferiti artisti, devine limpede rolul revelator al artei interpretative: fiecare dintre interpreti ne atrage atentia asupra unei alte laturi sau unei alte nuante a mesajului

⁵George Balan, *Arta de a intelege muzica*, Editura Muzicala, Bucuresti, 1970, pp. 188-189.

⁶Idem, p. 176.

componistic, ceea ce are drept urmare faptul că muzica ne apare ca depozitara a unui tezaur inepuizabil de semnificații. “Muzica dispune de cele mai mari posibilități de a exprima cea mai lăuntrică «taină» a omului, adică tot ceea ce este tainic, deoarece nu poate fi exprimat în cuvinte. Și nu este totuși secret, căci poate fi redat în limbajul muzicii.”⁷ “Pianistul și pianul sunt în același timp:

- dirijorul (minte, inimă, auz);
- orchestrantii (ambele mâini cu cele zece degete, ambele picioare pentru cele două pedale) și
- garnitura de instrumente (un pian este egal cu o sută de instrumente, adică cu atâtea câte alcătuiesc o orchestră simfonică.”⁸

Bibliografie

- Angi, Stefan, (2004). *Prelegeri de estetica muzicală*, vol.I-II, Editura Universitatii din Oradea.
- Balan, George, (1965). *Arta de a intelege muzica*, Ed. Muzicală, Bucuresti, Berger, Wilhelm Georg, *Ghid pentru muzica instrumentală de cameră*, Ed. Muzicală, București.
- Chailley, Jacques, (1967). *40.000 de ani de muzică. Omul descoperind muzica*, Ed. Muzicala, Bucuresti.
- Donigton, Robert, (1978). *Modul de interpretare al muzicii baroce*, Budapest.
- Lipceanu, Gabriela, (2006). *Pianistica in miniatura vocal-instrumentală a secolului XIX și prima jumătate a secolului XX*, Ed. Artes, Iași.
- Long, Marguerite, (1970). *La pian cu Gabriel Fauré*, Editura Muzicală, Bucuresti.
- Menuhin, Yehudi & Davis, Curtis W., (1984). *Muzica omului*, Editura Muzicală, Bucuresti.
- Marcu, Florin & Maneca, Constant, (1986). *Dictionar de neologisme*, Editura Academiei, Bucuresti.
- Neuhaus H. G., (1960). *Despre arta pianistica, Insemnările unui pedagog*, Editura Muzicală, Bucuresti.
- Pascu, George & Botocan, Melania, (1998). *Carte de istoria muzicii*, vol. II, Editura Vașiliana, Iași.
- Teodorescu - Ciocanea, Livia, (2005). *Tratat de forme și analize muzicale*, Editura Muzicală, Buc.
- xxx, Editura Well-Tempered Press, Boca Raton, (1989).
- xxx, Editura Muzyka, Moscova, 1989.
- xxx, Editions Musicales Transatlantiques, Paris, (1968).
- xxx, Edition Peters, nedatata.
- xxx, *Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Bärenreiter Verlag, Kassel und Basel, 1949-1986, p.324 – M. Broeşicke&Schöen, (1923).
- xxx - <http://www.britannica.com/E Bchecked/topic/3000/accompaniment> (accesat 24/04/2020).
- xxx, Academia romana, *Dictionarul explicativ al limbii romane*, II-a, Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti.

⁷Stefan Angi, *Prelegeri de estetica muzicala*, vol. I-II, Editura Universitatii din Oradea, 2004

⁸H.G.Neuhaus, op.cit.,p.73

CONTRIBUȚIA MUZICIENILOR ROMÂNI ÎN PROMOVAREA CULTURII MUZICALE NAȚIONALE

THE CONTRIBUTION OF THE ROMANIAN MUSICIANS IN PROMOTING THE NATIONAL MUSICAL CULTURE

Aurelia SIMION⁹

Abstract

It is important that, in spite of the process of globalization, the national, local music culture should be developed and preserve its identity, synchronize and keep pace with the evolution of contemporary universal trends. In this context, it is necessary the concerting contribution of the composers, performers, musicologists and a teaching staff from the music institutions of Romania and Republic of Moldova. Therefore, in the process of constant promotion of Romanian music, a certain role is played by several factors such as: organizing *recitals, concerts, festivals, competitions* in which programs should be often included creations of local composers, thus encouraging and stimulating the *creativity*; involvement of the cultural institutions, musical associations, music learning institutions in order to capitalize on the performers contribution; reflection in press by musicologists of the compositional and interpretive potential.

Keywords: *contribution, musicians, national musical culture*

Introducere

Este important ca, în pofida procesului de globalizare, cultura muzicală națională, autohtonă să se dezvolte și să-și păstreze indentitatea, sincronizându-și însă pașii evoluției cu tendințele contemporane universale. În acest context, este necesară o centralizare a informațiilor referitoare la contribuția concertantă a compozitorilor, interpreților, muzicologilor și a cadrelor didactice din instituțiile de profil din România și Republica Moldova, a descrierii factorilor care determină această activitate și, nu în ultimul rând, trecerea în revistă a celor mai importante evenimente care promovează cultura muzicală românească. Demersul nostru, structurat în trei părți referitoare la fiecare dintre categoriile de muzicieni amintite, are ca scop cele enumerate mai sus. Momentul inițial al aderării culturii muzicale românești la cultura muzicală universală se datorează lui George Enescu a cărui creație, încă din primele două decenii ale secolului XX, s-a impus prin originalitate, putere de sinteză și anvergură europeană, el fiind primul muzician român ale cărui lucrări au fost reprezentate și confirmate valoric în circuitul european. Socotind creația enesciană din primele două decenii ale secolului trecut „drept principalul vector al năzuințelor și mai ales al reușitelor integrării componisticii românești în contemporaneitatea europeană”¹⁰, era firesc ca genialul muzician să devină mentorul pleiadei de compozitori care se va impune ulterior.

Anii 1920 - 1921 reprezintă o piatră de hotar pentru muzica românească atât prin crearea Societății Compozitorilor Români (decembrie 1920, sub președinția lui George Enescu) care va oferi cadrul organizatoric și liniile de strategie artistică, cât și prin vasta anchetă pe care revista *Muzica* a realizat-o în rândul muzicienilor și a dezbaterilor pe care ancheta le-a suscitată privind posibilitatea creării unei școli muzicale naționale pe bază folclorică. Astfel, integrarea tinerei școli muzicale românești în complexul de modernitate a secolului XX s-a produs tocmai prin dorința și strădania muzicienilor români de a-și exprima identitatea națională, îmbinată însă cu voința expresă de participare la modernitatea europeană. Dezbaterile și confrunările de opinii au avut rolul de a se demonstra faptul că folclorul autentic conține elemente ce pot deveni materia primă în procesul de

⁹ Professor PhD., “George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

¹⁰ Clemansa Liliana Firca, *Modernitate și avangardă în muzica ante – și interbelică a secolului XX (1900-1940)*. Editura Fundației Culturale Române, București, 2002, p.118

făurire a unui limbaj muzical modern, integrat cerințelor epocii. Acest fapt îi va conduce pe compozitorii români spre asimilarea celor mai diferite elemente stilistice și tehnici componistice moderne, orientare în literatura muzicală românească reprezentată în primul rând de George Enescu, urmată, apoi, de Mihail Jora, Sabin Drăgoi, Mihail Andricu, Marțian Negrea, Filip Lazăr, Marcel Mihalovici, Paul Constantinescu, Theodor Rogalski, Constantin Silvestri, etc. Valorificarea esenței folclorice prin tehnici componistice moderne a fost continuată și promovată ulterior și de următoarea generație de compozitori: Liviu Glodeanu, Cornel Țăranu, Myriam Marbé, Doina Rotaru etc, iar procedeele sunt diverse: compunerea temelor muzicale proprii în manieră folclorică, reproducerea formulelor melodico-ritmice specifice românești, a tipurilor de factură sau a imitării unor instrumente tradiționale (țambal, cimpoi etc). În Republica Moldova muzicologul Vladimir Axionov a propus următoarea terminologie pentru a distinge „mijloacele principale de conexiune a fenomenelor folclorice cu cele nefolclorice”¹¹, și anume „citatul, imitația, transformarea și asimilarea”¹². Citatul poate fi remarcat în unele creații ale compozitorilor A. Luxemburg, Vladimir Rotaru, Zlata Tcaci, Tudor Chiriac. Imitația – V. Verhola, A. Luxemburg, Constantin Rusnac. Transformarea și asimilarea – Gheorghe Neaga, Oleg Negruța, Gheorghe Mustea, Boris Dubosarschi etc.

Factorii care favorizează și stimulează creația componistică sunt:

- existența interpreților (soliștilor, formațiilor camerale/ vocale/ orchestrale) dispuși să promoveze creațiile compozitorilor români; totodată compozitorii fiind onorați să dedice lucrări unor interpreți care să le prezinte pe scenă;
- instituțiile culturale/ asociațiile muzicale care organizează evenimente și susțin promovarea autorilor și interpreților români;
- instituțiile de învățământ muzical care formează și educă generații de muzicieni în spiritul păstrării identității naționale.

Pentru o mai bună vizualizare, propun în tabelul de mai jos centralizarea informațiilor legate de aspectele limbajului componistic adaptat de compozitorii români din a doua jumătate a sec. XX.

Tabelul 1. limbajului componistic al compozitorilor români din a doua jumătate a secolului XX.

Limbajul muzical	Compozitorii	Genul/ Titlul creațiilor
Filiera bizantină a artei sonore	Paul Constantinescu Marțian Negrea	
Amprenta balcanismului (comical hazardul)	Nicolae Brînduș	Opera <i>Arșița</i>
Serialismul dodecafonic	Ștefan Niculescu Tiberiu Olah	Echinocții II pentru flaut, violon și pian Simfonia a V-a
Serialismul integral	Pascal Bentoiu	
Aleatorismul	Cornelia Tăutu	Trio-ul pentru flaut, pian și harpă
Minimalismul	Aurel Stroe Doina Rotaru Iancu Dumitrescu	<i>Epistroph</i> pentru flaut solo <i>Îndelung pentru liniște</i> , pentru flaut solo
Polistilism	Șerban Nechifor Corneliu Cezar	Creația simfonică În câteva din lucrările sale
Muzică ambientală	Octavian Nemescu	<i>Ulysse</i> pentru bandă magnetică și ansamblu cameral (folosind zgomote de proveniență urbană) <i>Trison</i> , piesă redată doar cu ajutorul magnetofonului (cu rolul instrumentelor de a „muzicaliza” sunetele din mediul înconjurător)
Muzică electronică	Anatol Vieru Octavian Nemescu Nicolae Brînduș Dan Dediu	
Eterofonia	Ștefan Niculescu Doina Rotaru Tiberiu Olah, Adrian Iorgulescu, Lucian Mețianu	<i>Cantata a III-a (Răscruce)</i> <i>Cercuri magice</i>
Muzică spectrală	Octavian Nemescu Corneliu Cezar Doina Rotaru Horațiu Rădulescu	<i>Iluminații</i> , <i>Concentric</i> <i>Aum</i> pentru formative variabilă și bandă magnetică <i>Legenda</i> pentru flaut solo <i>Credo</i> pentru 9 violoncelle (utilizând 45 de armonice ale sunetului do)
Muzica morfogenetică	Liviu Dănceanu Aurel Stroe	<i>Șapte zile</i> (Concert pt.trombon și orch.) <i>Orestia I</i>

¹¹ Tatiana Berezovicova, *Suita instrumentală în creația componistică din Republica Moldova*, Ed. Pontos, Chișinău, 2015.

¹² Idem.

Din punct de vedere al genurilor abordate de compozitorii basarabeni se remarcă tendința de mixare a lor, după cum se poate observa în tabelul de mai jos:

Tabelul 2. Diverse tendințe de mixare a genurilor muzicale.

Genuri	Compozitorii	Titlul creațiilor
Simfonic-concertant	Zlata Teaci Dmitrie Kițenko	Simfonia <i>Panopticum</i> (subtitlul <i>Cinci preludii</i>) <i>Simfonie concertantă</i>
Mixt între genuri de arte: simfonie, balet, tablou; muzică, poezie, pictură	Ghenadie Ciobanu Vasile Zagorschi	<i>Păsările și apa: Tablouri simfonice din balet</i> <i>Stanțe în 5 tablouri: Aeriană;</i> <i>Crepuscul; Candelă; Ornic;</i> <i>Epilog</i>
Mixt între genuri academice și folclorice	Tudor Chiriac	<i>Dacofoania I, Dacofoania II</i>
Mixt între muzica academică și jazz	Valentin Dănga Oleg Negruța	<i>Fantezia pe o temă de Chick Corea</i> <i>Fantezia pe teme din Beatles</i>
Mixt între muzica academică și bisericească	Pavel Rivilis	<i>Stihira</i>

În același context, se poate afirma faptul că pentru interpreții români care abordează repertoriu național este importantă organizarea de recitaluri, concerte, festivaluri, concursuri în care au posibilitatea să-și etaleze potențialul interpretativ. Aș menționa o serie de festivaluri ce se desfășoară în România și Republica Moldova în care muzica românească ocupă un loc semnificativ: Festivalul Muzicii Românești (Iași), Săptămâna Internațională a Muzicii Noi (București), Festivalul Internațional al Muzicii de Cameră (Brașov), Festivalul Cluj Modern, Festivalul Internațional de Muzică Nouă Intrada (Timișoara), Zilele Muzicii Noi (Chișinău). Parafrazându-l pe George Pascu, Bogdan Alexandrescu scria: „putem afirma că festivalurile și concursurile ne dau certitudinea valorii vieții noastre muzicale și a luminoasei ei deschideri spre viitor.”¹³ În contextul subiectului de față, Festivalul Muzicii Românești (FMR), care se desfășoară la Iași, se remarcă în mod deosebit, fiind singurul festival dedicat în întregime muzicii autohtone. În cele două etape de existență: zece ediții între anii 1972–1988 și ulterior, începând cu anul 2007, la inițiativa compozitorului și rectorului Universității de Arte *George Enescu* (UAGE) Viorel Munteanu, până în prezent acest festival a oferit publicului meloman numeroase prime audiții ale creațiilor compozitorilor români. Totodată, a fost o rampă de lansare pentru o nouă generație de compozitori, interpreți și muzicologi, având în vedere faptul că acest eveniment este reflectat în revista *Arta* (UNAGE). FMR este organizat de Filarmonica *Moldova* și Universitatea Națională de Arte *George Enescu*, de aceea nu este de mirare faptul că, alături de interpreții, formațiile camerale, corale sau orchestrele consacrate, pe scena festivalului performează studenții, masteranzii, doctoranzii și cadrele didactice ale UNAGE.

Edițiile realizate după anul 2007 au marcat și evenimente legate de comemorarea compozitorului Sigismund Toduță (2008), aniversarea muzicienilor Roman Vlad și Richard Oschanitzky (2009), iar anul 2010 a fost dedicat sărbătoririi a 150 de ani de la fondarea Școlii de muzică și declamațiune din Iași și împlinirii celor nouă decenii de la înființarea Societății Compozitorilor Români. Ediția din anul 2014 a fost dedicată aniversării compozitorilor Cornel Țăranu și Viorel Munteanu, iar ediția din anul 2016 – comemorării lui George Enescu, aniversării profesorului univ. dr. Mihail Cozmei și a preotului profesor univ. dr. Florin Bucescu. Un aspect aparte în desfășurarea FMR este includerea în programul său a simpoziunilor de muzicologie și a Galei Concursului Național de Compoziție "Al. Zirra".

Contribuția personală în cadrul acestui festival s-a materializat astfel:

- în anul 2009, pe scena Filarmonicii *Moldova* din Iași la încheierea ediției a XIII-a, în calitate de solistă în *Concertul pentru pian, instrumente de suflat și percuție* de Richard Oschanitzky, dirijor Cristian Orășanu;

¹³Alexandrescu, B., *Festivalul Internațional al Muzicii de Cameră XXX, 1970-1999*, Ed. PRO, 1999, Brașov.

- în 2011 la ediția a-XV-a prin organizarea Serii compozitorilor basarabeni, în care am interpretat, alături de colegii din UAGE, creații de Ștefan Neaga, Constantin Rusnac, Oleg Negruța, Eugen Doga, Tudor Chiriac, Eugen Mamot;
- în anul 2018 la ediția a XX-a, într-un recital de corn și pian în Aula Bibliotecii Centrale Universitare, împreună cu solistul Petrea Gîscă am interpretat creații de Gheorghe Păunescu, Constantin Dimitrescu, Norbert Petri, Aurel Popa, David Fedov, Oleg Negruța;
- în anul 2019, la ediția a XXI-a, acompaniind-o pe soprana Eliza Paraschiva Irina-Solomon, am contribuit la realizarea recitalului de lieduri cu un program alcătuit din lucrări de Paul Constantinescu, Mihail Jora, Tudor Ciortea, Cornel Țăranu, Carmen Petra Basacopol, Sergiu Sarchizov, Doru Popovici, Alexei Stârcea.

Festivalul Internațional al Muzicii de Camera de la Brașov a fost inițiat în 1970 și s-a bucurat pe parcursul anilor de participarea interpreților atât din țară, cât și din străinătate. Un merit deosebit în organizarea acestui festival l-au avut Tudor Ciortea, Wilhelm Berger, Norbert Petri și, nu în ultimul rând, Ilarion Ionescu-Galați. Este un festival de afirmare a măiestriei artistice și a valențelor creatoare ale muzicienilor români și nu numai. Deși este prevăzut doar pentru un anumit gen, iar muzica interpretată în cadrul recitalurilor și concertelor aparține repertoriului universal, au fost incluse și multe dintre creațiile compozitorilor români. Astfel, au fost interpretate (în ordine alfabetică) lucrări de: Alfred Alessandrescu, Carmen Petra Basacopol, Pascal Bentoiu, Wilhelm Berger, Dumitru Bughici, Tudor Ciortea, Liviu Comes, Paul Constantinescu, George Enescu, Liviu Glodeanu, Mihail Jora, Myriam Marbé, Ștefan Niculescu, Tiberiu Olah, Alexandru Pașcanu, Sabin Pautza, Constantin Silvestri, Edé Terenyi, Sigismund Toduță, Cornel Țăranu, Ulpiu Vlad etc.

Formațiile care au participat la acest festival și au inclus în repertoriul lor creații românești sunt: trio *Syrinx* (Bacău), cvartetul *Napoca* (Cluj), cvartetul *Voces* (Iași), cvartetul *Gaudeamus* (Brașov), *Ars Nova* (Cluj, dirijor Cornel Țăranu), *Musica viva* (Iași, dirijor Vicente Țușcă), cvartetul *Euterpe* (Iași), *Musica nova* (București), etc; orchestrele de cameră din Brașov (dirijor Ilarion Ionescu-Galați), *Pro musica* Cluj, Orchestra filarmonică *Moldova* din Iași; corul *Madrigal*, dirijor Marin Constantin ș.a.

O influență pe cât de benefică, pe atât de valoroasă asupra evoluției culturii muzicale din Republica Moldova a avut și are în prezent festivalul internațional *Zilele muzicii noi* (28 de ediții), eveniment în desfășurarea căruia, timp de aproape trei decenii, au fost prezentate publicului, în interpretarea artiștilor români de pe ambele maluri ale Prutului, numeroase lucrări ale compozitorilor ce aparțin diverselor generații și orientări stilistice: Adrian Iorgulescu, Paul Constantinescu, Nicolae Brînduș, Valentin Timaru, Liviu Dănceanu, Violeta Dinescu, Dan Dediu, Sorin Lerescu etc, din România; Ghenadie Ciobanu, Vladimir Beleaev, Gheorghe Mustea, Iulian Gogu, Boris Dubosarschi, Vlad Burlea etc., din Republica Moldova. Este remarcabil faptul că acest festival (director fondator Ghenadie Ciobanu, în prezent director, Pavel Gămurari) este susținut de Institutul Cultural Român "Mihai Eminescu" la Chișinău, în colaborare cu Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din Republica Moldova, Compania Publică TeleRadio Moldova, Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice din Chișinău, Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din România.

Printre interpreții care au participat la diverse ediții ale acestui prestigios festival amintim: Lidia Ciubuc (pian), Anton Niculescu (violoncel), Sergiu Cârstea (trompetă), Mihai Galbură (tuba), Veaceslav Ștefăruță (acordeon), Tatiana Costiuc (soprană), Vitalie Cibotaru (bariton), formațiile *Archaeus*, *Ars Poetica*, cvartetul *Gaudeamus*, ansamblul de percuție *Game*, Capela Corală *Doina*, Capela corală *Moldova*, orchestra filarmonică *Serghei Lunchevici*, orchestra TeleRadio Moldova, sub bagheta dirijorilor Gheorghe Mustea, Mihai Agafița ș.a. De obicei, scopul acestor festivaluri este: familiarizarea muzicienilor, atât a compozitorilor, interpreților, a dirijorilor, a criticilor muzicali autohtoni, dar și a publicului meloman cu valorile artei muzicale contemporane, în special naționale și nu numai. Un alt exemplu elocvent de promovare a creației compozitorilor români este includerea obligativității interpretării lucrărilor vocale/ instrumentale/ corale în programul concursurilor naționale și internaționale. În acest fel, concurenții din diferite țări au ocazia să facă cunoștință și să includă în repertoriul lor lucrări ale compozitorilor români, pe care le interpretează atât în recitalurile premergătoare concursului, cât și, ulterior, cu ocazia altor concerte.

Nu mai puțin importantă este reflectarea în presă și în media a potențialului componistic și interpretativ. Relația compozitori – interpreți – public este întregită de muzicologi, care au menirea de a informa și a cultiva ascultătorii prin intermediul emisiunilor radio și televiziune, de internet. De

asemenea, doi factori care determină evoluția teoreticienilor sunt organizarea simpozioanelor și inițierea revistelor de specialitate atât în România, cât și în Republica Moldova în care să fie tratate teme legate de cultura muzicală românească. În acest sens, amintim primul simpozion din cadrul Festivalului Internațional al Muzicii de Camera de la Brașov, *Stimularea, orientarea și afirmarea muzicii camerale românești contemporane*, la care au participat Wilhelm Berger, George Manoliu, Viorel Cozma, Iosif Sava, Liviu Comes, etc (1980). O importanță deosebită îl are Simpozionul Național de Muzicologie, *Identitate și contextualitate stilistică în creația muzicală românească*, care a cuprins deja 8 ediții și care se desfășoară în cadrul Festivalului Muzicii Românești de la Iași. Simpozionul Internațional de Muzicologie *George Enescu* s-a desfășurat în cadrul ediției a XIX-a a Festivalului Internațional omonim. La UNMB¹⁴, în anul 2016 a avut loc Simpozionul Internațional de Muzicologie *Repere în muzica românească: Anatol Vieru, Dorel Pașcu, Cristina Rădulescu-Pașcu*. Amintim, de asemenea, simpozionul *100 de ani de muzică românească*, care a avut loc la Târgu - Mureș în anul 2019. Proiectul *Scena virtuală a muzicii clasice românești* se desfășoară și în prezent la UNMB. Inițierea revistelor de specialitate la București (*Studii de muzicologie*, 1965), la Cluj (*Lucrări de muzicologie*, 1965) și, mai târziu, la Iași (*Scrieri de muzicologie*, 1983) au impulsionează teoreticienii, cât și interpreții să-și exprime gândurile și părerile personale, să analizeze, să sintetizeze, să elaboreze studii legate inclusiv de cultura muzicală autohtonă.

Un merit deosebit îi revine muzicologului Octavian Lazăr Cosma, care a elaborat *Hronicul muzicii românești* (9 volume) și *Universul muzicii românești. Uniunea compozitorilor și muzicologilor din România (1920-1995)*. De asemenea, trebuie menționat muzicologul Viorel Cosma, autor al lexiconului *Muzicieni din România* (9 volume). În Republica Moldova, sub patronatul Academiei de Științe a Moldovei, al Institutului Patrimoniului Cultural și al Centrului studiului artelor au apărut volumul, coordonat de Violina Galaicu și Victor Ghilaș, *Arta Muzicală din Republica Moldova*¹⁵ (2009) și mai devreme - Lexiconul enciclopedic *Interpreți din Moldova*, autor Serafim Buzilă¹⁶ (1996).

Capacitatea cercetării științifice și publicarea volumelor se află în progres nu doar datorită muzicologilor, criticilor muzicali, compozitorilor, pe care îi preocupă această activitate, ci și apariției școlilor doctorale la instituțiile de profil din țară. Nu voi trece în revistă numele celor care au contribuit la evoluția și promovarea cercetării muzicologice, întrucât mult mai multe informații se pot găsi în volumul *Muzicologia și jurnalismul* apărut la Editura Artes, Iași, 2007 (coordonator Laura Vasiliu). Concluzionând se poate afirma că, în procesul promovării constante a muzicii românești, un rol determinat îl au mai mulți factori precum: organizarea de recitaluri, concerte, festivaluri, concursuri în ale căror programe să fie incluse frecvent creații ale compozitorilor autohtoni, favorizându-se și stimulându-se astfel creativitatea; implicarea instituțiilor culturale, a asociațiilor muzicale, a instituțiilor de învățământ muzical în valorificarea aportului interpreților; reflectarea în presă de către muzicologi a potențialului componistic și interpretativ.

Bibliografie

Alexandrescu, Bogdan, (1999). *Festivalul Internațional al Muzicii de cameră, XXX, 1970 - 1999*, Editura PRO, Brașov.

Berezovicova, Tatiana, (2015). *Suita instrumentală în creația componistică din Republica Moldova*, Pontos, Chișinău.

Fărcășel, Călin, (2011). *Muzica pentru flaut fără acompaniament în creația contemporană românească*, Editura Artes, Iași.

Firca, Clemansa Liliana, (2002). *Modernitate și avangardă în muzica ante – și interbelică a secolului XX (1900-1944)*, Editura Fundației Culturale Române, București.

Vasiliu, Laura Otilia (coordonator), (2007). *Muzicologia și jurnalismul*, Editura Artes, Iași.

Surse web:

www.filarmonicais.ro (accesat în data de 23 februarie, 2020);

fmr.arteiasi.ro (accesat în data de 5 aprilie, 2020);

revista.amtap.md (accesat în data de 10 martie, 2020).

¹⁴ Universitatea Națională de Muzică din București.

¹⁵ *Arta Muzicală din Republica Moldova*, Grafema Libris, 2009, Chișinău.

¹⁶ Serafim Buzilă, *Interpreți din Moldova*, Editura ARC, 1996, Chișinău.

PERCEPȚIA MUZICALĂ – FACTORUL DE INTEGRALITATE LA LECȚIA DE EUDCAȚIE MUZICALĂ

MUSICAL PERCEPTION- INTEGRALITY FACTOR FOR THE MUSIC EDUCATION LESSON

Marina CALIGA¹

Abstract

From all times music had an educative impact and developed a great influence on the human sensitivity and consciousness, being at the same time an important factor of personality enriching and identification of inner balance. The problem of the integral development of the rational and the emotional - the cognitive and the affective was studied by all researchers during decades in the fields of philosophy, psychology, pedagogy, musicology etc. The human brain proves the existence of two fundamental sides of mental activity. First-rational (Ratio) and second-emotional (Emotion): the mind and the sense, the brain and the heart, the reflexive and the affective sphere. In this study we examine *the musical perception concept* as a factor of integrality during the music education lesson.

Keywords: musical perception, integrality, music education

Odată cu filosofia antichității, pentru care însușirile moștenite, ideile înnăscute erau depozitate în rațiunea și sufletul uman de însuși Dumnezeu, a devenit cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate cu posibilități psihofizice, și, totodată, nu au condiții identice de dezvoltare și de manifestare a tot ceea ce percep. *Percepția* ca și concept - înseamnă capacitatea de a percepe fenomenele lumii înconjurătoare și a constituit obiectul investigației multor filosofi, psihologi, pedagogi, muzicologi etc., fiecare cercetându-l din punctul său de vedere. În filosofie și psihologie – el semnifică reflectarea senzațiilor al realității. Din punct de vedere muzicologic: „*Percepția muzicală* este un proces psihic complicat, care, prin creațiile muzicale, contribuie la formarea calităților individului [11, p.9]. Prin cercetări savanții dovedesc că omul se dezvoltă în unitate și interacțiune perceptivă, iar *percepția muzicală* și interpretarea ei este integrată cu experiența de viață.

Luând ca fundament ideile anterior menționate pentru cercetarea percepției muzicale ca factor de integralitate a lecției de educație muzicală, înțelegem că drumul spre rațiunea și sufletul elevilor este prin *percepție vie*. Prin cercetările lui B. Teplov: „Sensul muzicii se integrează printr-o trăire vie a interpretului și a ascultătorului, prin procesele perceptivă, prin perceperea mesajului muzical” [18]. B. Asafiev ramifică cultura interpretativă în felul următor: unii ascultă și înțeleg muzica cu auzul intern, intonând-o în interior, până a o reproduce în exterior; alții, studiază lucrarea muzicală cu ochii, analizează construcția ei și o aud numai atunci când ea sună cu vocea sau la instrument [1, p.297-298.]. În aceasta ordine de idei, arta muzicală poate să existe numai atunci când se integrează percepția muzicală cu creația muzicală. Studiul din domeniile filosofiei, psihologiei, pedagogiei, muzicologiei etc., despre creierul uman, dovedește existența a două laturi de gândire fundamentală ale activității psihice: prima, cea rațională (Ratio) și, secundar, cea emoțională (Emotio): cugetul și simțul, creierul și inima, sfera reflexivă și cea afectivă. A devenit deja axiomatic că partea rațională și cea emoțională țin de activitatea celor două emisfere cerebrale (emisfera stângă și emisfera dreaptă). Astfel, emisfera stângă se face responsabilă de aspectul reflexiv, rațional, iar emisfera dreaptă de cel afectiv, emoțional. Din (< lat., *rationalis* - gândire, logic etc.); emoțional din (< lat., *emoveo* dispoziție, retrăire, simțire etc.). Problema dezvoltării integrale a raționalului și emoționalului - cognitivului și afectivului a preocupat savanții pe parcursul câtorva decenii. Ei încearcă să dovedească care este primordială și care

¹ PhD. candidate, univ. assistant, "Alec Russo" Balti State University, Republic of Moldova.

este secundară. Aceste două categorii se integrează prin două sisteme de avertizare la toate etapele de formare/dezvoltare a individului. „Fiecare ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități psihice deosebite, care constituie individualitatea fiecăruia” [9].

Problemele de formare/dezvoltare a emisferelor drepte și stângi în pedagogia generală și motivele de balansare în procesele educaționale a sferelor cognitive și afective în pedagogia muzicală au fost cercetate de către savanții enumerați, care pledează pentru ideea că, o ruptură între aspectele emoționale și cele raționale în activitatea omului, între planurile de cunoaștere logico-gnosologice și cele artistico-estetice, nu vor da rezultate pozitive în formarea omului integrat. În urma cercetărilor științifice observăm că procesele cognitive se transformă în cele afective și invers, când se conectează în acest proces emoția și atitudinea pentru o activitate sau alta, reacția proceselor cognitive dă rezultate extraordinare. L. Vîgotsky dezvoltând teza despre integralitatea raționalului cu emoționalul a comentat: „În urma gândirii logice urmează tendința afectivă. Ruptura afectivului de logic, înseamnă o ruptură în științele educației” [20]. Gândirea are capacitatea de a efectua funcția axiologică prin deducție, iar emoția, la rândul său este legată de activitatea de a percepe lumea din jur prin imagini subiective. Teoriile lui J. Piaget privind dezvoltarea *cognitivă* reprezintă o contribuție incontestabilă în planul fundamentării teoretice a strategiilor de învățare în context colaborativ. Procesul de învățare este văzut ca o acumulare progresivă a cunoașterii în cadrul relației dintre nivelul actual al dezvoltării cognitive și sarcina care provoacă subiectul învățării [15]. Privind dezvoltarea *afectivă*, V. Samohvalova susține: „Integrarea omului în lumea înconjurătoare prin diferite activități contribuie la formarea/dezvoltarea din punct de vedere al valorilor percepției afective a lumii, prin valorile spirituale – la diferite nivele de cunoaștere despre ea” [17, p.133]. În urma acestor teze, concepția activităților educaționale se fundamentează pe o abordare competentă, punând accent pe o gândire creativă, liberă, integrând în practica de viață cunoștințe și abilități teoretico-practice. H. Gardner supunând investigației formarea/dezvoltarea integră a personalității afirmă: „Nivelul intelectual al elevului este studiat ca potențial biopsihologic, care, în conformitate cu mediul, se formează ca un sistem complex, integrând cunoștințe reale cu cele afective” [8, p.33-34]. Prin modelul teoretic al acestei dezvoltări, savantul dovedește acțiunea pedagogică integrată printr-o dezvoltare cognitivă și afectivă a capacităților elevului, iar capacitățile nu sânt numai cele înnăscute, ci și cele care se educă/se cultivă permanent. Și iarăși revenim la teza lui L. Vîgotsky: „Procesele emoționale în instruire intensifică procesele raționale, având capacitatea de a descărca dificultățile intelectual-raționale” [19, p.106]. O caracteristică a acestei formări o constituie dezvoltarea psiho-fiziologică a copilului ca premisă pentru educație. În urma cercetării asimetriei dintre emisferile cerebrale, problema a constituit obiectul de cercetare pentru multe domenii științifice. Savanții și-au consacrat cercetarea funcțiilor emisferelor dreaptă și stângă ale creierului uman, dovedind că emisfera dreaptă la fel, prelucrează informații logice și nu doar afective. În prelungirea acestora, J. Polich susține: „Mecanismul emisferei drepte prelucrează informația simultan: diferența dintre funcționarea emisferelor și diferitelor tipuri de gândire, apreciază nu numai caracterul materiei abordate, ci și modul de integrare a lui în activitate [13, p.297]. A. Einstein, care a integrat în cercetările sale arta cu știința - fizica cu muzica – este de părere că: „Într-o rațiune științifică, în mod obligatoriu este prezent elementul artisticului: integrarea științei cu arta - pregătește o gândire sistemică aptă de a cuceri adevărul” [3, p.45]. Ch. Darwin mărturisea despre activitatea științifică: „Pierderea calităților afective echivalează cu lipsa fericirii, ceea ce afectează procesele cognitive” [2, p.156]. Marele geniu Leonardo da Vinci, pictor și sculptor al epocii Renașterii, matematician și anatomist, iscusit muzician, în activitatea sa a căutat perpetuu căi de integrare în activitatea zilnică prin arte, și nu numai ca un teoretician, ci și ca practicant, dovedind prin cercetare că, emisfera stângă organizează orice informație, fie verbală sau imaginară, analizând și structurând capacitatea dezvoltării logice, raționale. Informația prelucrată în emisferile stânga și cea dreaptă formează strategia elementelor informaționale și prin aceasta contribuie la sistematizarea asimetrică în funcționarea creierului interemisferic. Emisfera dreaptă integrează imaginar informația, dar emisfera stângă o sistematizează și o structurează. Numeroși cercetători susțin că dezvoltarea strategiilor gândirii ambelor emisfere cerebrale nu trebuie să domine nici una din ele, ci dimpotrivă, activitățile trebuie gândite în așa mod, încât să contribuie la dezvoltarea atât emisferei stângi, cât și celei drepte, și, totodată, desting două blocuri ale activității educaționale integrative: blocul cognitiv și blocul afectiv. Prin aceste blocuri, observăm integralitatea a două direcții de formare/dezvoltare a elevului: integralitatea cognitivului cu afectivului prin care se sistematizează factorii de cunoaștere și

cele imaginativ-artistice ale activității elevului prin procesele perceptive. Este important să subliniem faptul că percepția este o proprietate integratoare a personalității elevului, ce are o legătură directă cu aparatul locomotor și imaginația. B. Nemensky concluzionează că, didactica trebuie să fie construită bipolar: prin laturile logicului și artisticului, care integrează cunoștințe/capacități/atitudini ale elevilor printr-un lanț sistemic; de aici, gândirea elevului se formează prin procesele pedagogice, în dependență de operațiile logice, abordate de către profesor și executate cu clasa de elevi [12, p.13-16]. Reieșind din cercetările științifice ale fiziologilor, poziția lor cu privire la asimetria creierului interhemisferic, se ajunge la concluzia că o dezvoltare armonioasă a copilului se poate realiza doar în situația unei funcționări bune a ambelor emisfere. Prin urmare, integralitatea conținuturilor emoțional-artistice cu cele logico-științifice în procesul educațional contribuie la formarea/dezvoltarea elevului. Evident, dacă imaginea artistică s-ar transforma într-un limbaj al logicii, știința ar înlocui arta totalmente. O ipoteză inversă: dacă imaginea artistică nu s-ar fi explicat prin intermediul unui limbaj logic, nu ar exista teoria artei. Și totuși, imaginea artistică nu poate fi integral cercetată numai prin procese logice, aici vine să se integreze simțul, care completează această legătură: emoțional-rațională și logico-imaginativă. Sinteza artisticului și logicii se adevărește prin particularitățile psihologice și psihofiziologice ale omului. Făcând investigații cu privire la aceste categorii, ne-am sprijinit pe ideea, că acestea sunt nu numai o reflectare a realității, dar și o formă esențială de înțelegere a lumii - transformarea ei dintr-o ipostază în alta. Scopul principal este activitatea omului. Prin urmare, logicul integrat cu artisticul devine reflecție a acestei transformări integrale. Gândirea artistică este o structură psihologică complexă, care determină creație artistică și percepere artistică prin activități muzical-didactice. Înseamnă că gândirea artistică este un proces care se integrează în procesele educaționale după conținut și formă, al cărui rezultat este arta.

Deseori, astăzi, în procesele educaționale se apelează la concepte, teorii, noțiuni, reguli exacte, practic, neluând în calcul formarea afectivă, vie, integrată cu viața. În urma cercetării lucrărilor savanților, ne sprijinim pe teze formulate de către I. Gagim: „Astăzi, cercetările arată că activitatea de gândire a omului se sprijină profund pe componenta emoțională, constituind o sinteză a elementelor cognitive și afective. Mai mult ca atât, se vorbește tot mai insistent despre faptul că și emoția gândește și că această gândire este de o inteligență aparte” [6, p.245]. Arta muzicii are o influență enormă asupra sferei afective a omului. Astfel, centrul muzicalității este condiționat de sfera emotivității artistice, gradul de intonație muzicală, nivelul sensibilității emoționale și nivelul trăirii emoțiilor artistice, în condițiile contemplării operei de artă. Înseamnă că, cel mai important rol în formarea personalității îl are caracterul, temperamentul, organizarea psiho-nervoasă. Experiența pedagogiei muzicale demonstrează că formarea personalității se realizează în procesul pătrunderii/ trăirii emoționale a muzicii, infiltrarea în esența expresiv-psihologică a intonației și apoi, reproducerea sonorității auzite în această intonație. M. Dumitrana completează: „Muzica trebuie să solicite nu numai intelectul elevului, ci și afectivitatea, cu implicații directe în declanșarea unor stări în fața problemelor ale vieții” [4, p. 6].

Însemnătatea acestui concept pentru educația muzicală este cercetat de savanții Dm. Kabalevsky, E. Abdulin, E. Nicolaeva, B. Racina, I. Gagim *et alii*, considerând că percepția activă a muzicii constituie baza și esența EM prin specificul mecanismelor cognitive și afective, indispensabile înțelegerii și asimilării conceptelor, teoriilor și aplicațiilor practice; integrând toate activitățile muzical-didactice prin influența muzicii asupra lumii spirituale; perceperea muzicii ca o artă integră, plină de conținut, capabilă să redea gândurile și sentimentele omului, ideile reale de viață și imaginile artistice etc. Pedagogia muzicală acest termen tratează după sensul dual: percepția în sens global – este perceperea tuturor acivităților promovate la lecție (audiția, cântul vocal-coral, interpretare la instrumente muzicale pentru copii, creația muzicală, descrierea muzicii etc.); iar în sens îngust, este vorba despre o singură activitate: audiția creațiilor muzicale de diferite genuri, forme, perioade istorice, compozitori și interpreți etc. Rezumând, scoatem în evidență *nivelurile de percepție muzicală* după I. Gagim:

- 1) **nivelul fiziologic:** plăcere-dezgust, excitare-liniștire, tensionare-destindere;
- 2) **nivelul psihologic:** se face transferul sonorului în psihologic, mișcarea/energia exterioară (fizică) devenind mișcare/energie interioară;
- 3) **nivelul spiritual:** muzica comunică cu subiectul receptor integral - în limitele zonelor conștientului, subconștientului, supraconștientului; energia muzicii tinzând să se exteriorizeze în acțiuni etc. [5, p. 25]. În urma acestor teze observăm că dinamica actului perceptiv poartă în sine amprenta

particularităților psihofiziologice generale și a celor speciale, specifice individului, a trăsăturilor temperamentului, aptitudinilor, gradului de atitudine etc. În orice moment, percepția se conturează ca fenomen dinamic, sintetic, care se integrează cu celelalte componente, laturi ale personalității ca un tot întreg. În sens funcțional general, percepția apare nu numai ca imagine a obiectului reflectat, ci și ca o „oglină” – matrice a personalității subiectului-perceptor, ca o modalitate specifică de manifestare a acestuia în raporturile sale cu lumea. În percepție, ca și în celelalte procese psihice, precum gândire, imaginație, memorie – omul se definește pe sine, își dezvăluie conținutul personalității sale (nivelul de dezvoltare intelectuală generală și artistică; intenții în formarea atitudinii; dorința de a se manifesta prin aptitudini – adică atitudinea elevului prin perceperea mesajului sonor etc.). Procesul de percepere a unei creații muzicale este o activitate psihică complexă, un act de pătrundere emoțională în conținutul ei, care necesită valorificarea gândirii, atenției, voinței, memoriei, imaginației receptorului. L. Vîgotsky comentează: „Comunicarea prin creația artistică, îndeosebi cea muzicală, îi trezește elevului senzații perceptive, care reduc la minimum dizarmonia cu lumea înconjurătoare” [19, p.342]. În prelugirea acestor idei I. Gagim scrie: „Senzațiile particulare produse de înălțimea, durata, intensitatea și timbrul sunetelor receptate de creier în totalitatea lor dau naștere *percepției muzicale*. *Percepția* este o contopire a senzațiilor separate, este o sinteză, unde elementele componente, integrându-se, capătă o altă semnificație, una superioară în raport cu simpla lor sumă mecanică. Activitatea de *percepție a muzicii* este redefinită ca ansamblul acțiunilor de *a auzi, a simți, a trăi, a înțelege, a imprima în sine (a interioriza), a atribui un sens muzicii*” [6, p.161-162].

Aceste calități de percepție a muzicii integrează practic, tot procesul de educație muzicală: omul percepe arta muzicală când ascultă muzica; o simte prin vibrație, prin timbru, prin intensitate, prin ritm; o trăiește; o percepe trăind (nu contează cu care subiect); o interiorizează, o imprimă în sine și prin sine, de parcă ar fi el singur coautor și cointerpret al acestei creații; integrând toate calitățile perceptive omul atribuie un sens muzicii prin percepere vie al fenomenului. Astfel, psihologia muzicală este îndreptată spre cunoașterea psihologicului în om prin conținuturi, structuri, funcționalitatea mecanismelor psihologice ale interiorului și exteriorizarea acestora. I. Gagim apreciază: „Problema dată vizează elucidarea fenomenului comunicării omului cu arta muzicală, clarifică modul în care pătrunde muzica în interiorul nostru și modul în care noi înșine pătrundem în muzică” [6, p. 161]. Dar cum, în ce mod se efectuează trăirea pe viu a actului de comunicare directă a obiectului cu fenomenul dat, prin pătrundere din *interior* în *exterior*? Unitatea lexicală *interior* (se referă la partea morală, sufletească a omului), definește procesul transformării acestui proces din afară în lăuntru. „Interiorizarea muzicii se produce ca aprofundare în muzică și ca aprofundare în sine” [5, p. 39]. În psihologie conceptul de *interiorizare* a fost cercetat de către savanții E. Durkheim, J. Piaget, L. Vîgotskii, P. Galperin și alții, care susțin că *interiorizarea* este un proces de formare a structurilor psihice interne ale omului, astfel, acest proces se realizează prin integralitatea structurilor *intrapsihologice* cu *interpsihologice*. „Muzica declanșează mișcări interioare dintre cele mai variate și profunde datorită caracteristicilor limbajului muzical, elementele căruia comportă, în mod intrinsec, un puternic potențial psihologic” [6, p.176]. Analizând calitățile percepției în vederea determinării semnificației lor psihologice, observăm la I. Gagim o anumită clasificare după criterii: a) *criteriul dinamic* și b) *criteriul interior-exterior* [ibidem, p.178]. Să ne clarificăm cu acești termeni: interior, exterior, proces dinamic, și rolul lor pentru problema cercetată. „În gândirea modernă devine dominantă ideea că sensul adevărat al existenței este determinat nu atât de universul exterior al omului, cât de cel interior” [7, p.52]. În această ordine de idei, conceptul de *interiorizarea muzicii* derivă din teoria musicosofică (G. Bălan) și este aplicat la stabilirea reperelor filozofice și muzicologice ale conceptului de educație muzicală de către profesorul I. Gagim: „*interiorizare* - ca proces dinamic, *interiorizare* - stare de profund, devine astfel, un instrument de dirijare și de valorificare a *Eu-lui*” [5, p.39]. Făcând clasificări problemei psihicului, ca fenomen, în afara căruia noțiunea de muzică, precum și rațiunea existenței acestei arte, nu poate fi concepută nici tratată în profunzimile sale, savantul duce cercetarea acestui concept la o elucidare directă și înțelegere adecvată a raportului muzicii cu lumea noastră interioară devenind o temelie pentru întreg domeniul de educație muzicală prin integrarea și materializarea legităților acestei discipline. Astfel, I. Gagim notează: „principiul interiorizării muzicii arată că aceasta se transpune din realitate fizică în realitate psihică, iar sonorul muzical se transformă din fenomen exterior-obiectiv (artistic) în fenomen interior (spiritual)” [5, p.39]. Realizarea acestui principiu se urmărește după **funcțiile** cercetate de către I. Gagim:

- **integratoare:** triada psihologie-muzicologie-pedagogie a conceptului de EM; unitatea

acțiunilor și componentelor procesului de EM – ascultarea-interpretarea-trăirea-gândirea-descoperirea mesajului muzicii;

- **de cunoaștere:** descoperirea/valorificarea muzicii din interior;
- **edificatoare:** relația muzică-elev;
- **transformatoare:** din sfera muzicii la universul intim și spiritual al Eu-lui [5, p.39].

După mai multe investigații am observat, că **percepția muzicii** este prezentă în toate activitățile muzical-didactice la lecție. „A clarifica ce este percepția muzicii înseamnă a clarifica însuși mecanismul acțiunii ei asupra noastră” [6, p.161]. Integralitatea procesului de *percepere* a muzicii la lecția de educație muzicală este un fenomen psihic, un proces integru care mișcă evenimentele. Ca urmare, savantul I. Gagim constată că, **percepția** nu este principiu, ci un act psihologic. Noi percepem muzica, o trăim, o reflectăm, etc., - aceasta numim percepție. Luând ca fundament concepția lui Dm. Kabalevsky: „La baza tuturor activităților muzical-didactice este percepția muzicii” [10], constatăm că, **percepția muzicii** apare ca un principiu **integrator**, iar noi, prin cercetarea realizată, percepția muzicii ca act psihologic o transformăm în **principiu**. Deoarece, când audiem – percepem, când interpretăm (vocal, instrumental) – percepem, creăm – percepem, etc. Percepția – nu trebuie să o înțelegem doar ca pe o audiție a muzicii. Percepția – este un proces psihic și se referă la toate formele de comunicare cu muzica. Când compozitorul compune – percepe; interpretul interpretează – percepe, intrând în conținutul creației pe care o interpretează; audiind creația – o percepem. Iată explicația de ce percepția din actul psihologic o transformăm în principiu percepției muzicale, deoarece integrează formele de AMD. Să cercetăm ce este caracteristic pentru principiu dat, prin clasificarea acestuia pe nivele de:

- **conținut** (care se integrează, se unește după elemente mici);
- **structură** (sistematizarea după cantitatea elementelor);
- **funcționalitate** (integralitatea acestor elemente intercorelate) ceea ce formează un mecanism.

Clasificând **principiul percepției muzicale** observăm că, acesta se transformă la nivelul *conținutal*, *funcțional*, *structural*.

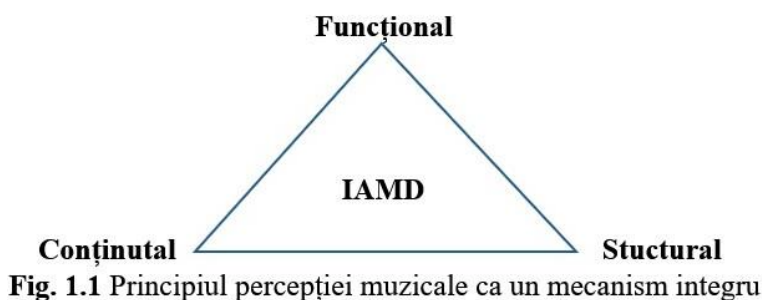


Fig. 1.1 Principiul percepției muzicale ca un mecanism integru

Analizând Fig. 1.1 ca un mecanism, observăm că toate tipurile de percepere a muzicii trebuie să fie prezente în viața unui elev și să contribuie la integralitatea activităților AMD. Prin urmare, IAMD în cadrul lecției de Educație muzicală primesc o formă sistemică, care contribuie la activitatea celor doi subiecți principali (cadrul didactic și elevul): receptarea pe de o parte, a creațiilor studiate prin interpretare (vocal-corală/instrumentală), pe de altă parte, comprehensiunea, înțelegerea mesajului, care se efectuează prin percepere interiorizată și exteriorizarea acestora. Receptorul (elevul) ascultă și înțelege, însă misiunea nu se termină aici, după ce a fost audiată opera, urmează comentariul verbal. Profesorul Vl. Pâslaru susține, că „în literatura artistică această etapă se numește *post lectură*” [14], la care profesorul I. Gagim comentează: „post audiție, întrebări, răspunsuri, chestionare, discuții, explicații etc.” [6]. Analizând observăm că, percepția *muzicală* include atât componente emoțional-estetice, cât și cognitiv-evaluative și, prin urmare, implică interpretarea și evaluarea lucrărilor de artă în baza cunoștințelor muzicale dobândite/obținute prin intermediul muzicii. Din cele expuse, deducem că relația omului cu arta poartă un caracter definitiv, integrând tot sistemul de relații, stimulând motivele de cunoaștere și cele creative. Perceperea mesajului muzical la lecția de Educație muzicală va capăta o integralitate procesuală de la percepere primară, interiorizând acțiunile abordate prin activități muzical-didactice, ajungând la trăire interioară prin respectarea fazelor-etapelor de percepție. Prin acest model de trăire la lecția de educație muzicală, elevul va deveni o personalitate integră, receptivă

la orice activitate. Astfel, atenția profesorului va fi îndreptată spre procesele perceptive întregi.

Bibliografie

1. Asafiev, B., (1971). *Muzîcalinaia forma kak proces*. Sankt Petersburg. 376 p.
2. Darwin, Ch., (1958). *The Autobiography of Charles Darwin 1809–1882*. With the original omissions restored. Edited and with appendix and notes by his granddaughter Nora Barlow. London: Collins. Retrieved 28 September 2013.
3. Einstein, Al., (1950). On the Generalized Theory of Gravitation. *Scientific American* CL XXXII (4): 13–17.
4. Dumitrana, M. (1991). Eșecul școlar și cauzele sale, în *Tribuna învățămîntului*. N 5, p. 53-58.
5. Gagim, I. (2004). *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale: Referat Științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie*. Chișinău. 55 p.
6. Gagim, I. (2003). *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Ed. Timpul. Iași. 280 p
7. Gagim, I. (2017). *Studii de filosofia educației*. Bălți: Ed. USAR Bălți, 160 p.
8. Gardner, H., (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
9. Ionescu M., Radu I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
10. Kabalevsky, Dm. (1997). *Cultivarea cugetului și sufletului*. Chișinău: Lumină.
11. Nazaikinsky, E., (1972). *O psihologii muzîcalinogo vospriatîa*. Moscova.
12. Nemensky Nemensky, B., (1996). *Didaktika glazami hudojnika // În Pedagogika*.
13. Polich, J., (1982). *Hemispheric differences for visual search: Serial vs. Parallel Processing* Revisiteol „Neuropsychologia”, vol. 2, N. 3. 307 p.
14. Pâslaru, Vl. (2001). *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene*. Studiu elaborat în cadrul proiectului „Politici educaționale”. Inst. politici publice. Chișinău.
15. Piaget J. *The equilibration of cognitive structures: the central problem in intellectual development*. University of Chicago Press: Chicago, 1985.
16. Polich, J., (1982). *Hemispheric differences for visual search: Serial vs. Parallel Processing* Revisiteol „Neuropsychologia”, vol. 2, N. 3. 307 p.
17. Samohvalova, V., (1994). *Puti formirovania esteticeskogo soznania licnosti*. Moscova.
18. Teplov, B., (1961). *Psihologia muzîcalinîh sposobnostei*. Moscova. Ediția a 2-a, 523 p.
19. Vâgotsky, L., (1996). *Pedagogiceskaia psihologhia*. Moscova.
20. Vâgotsky, L., (2004). *Mâșlenie i reci*. 678 p.

EXPLORĂRI ALE ZONEI DE INTERSECȚIE DINTRE *TALENT, SUCCES ȘI PERFORMANȚĂ* ÎN DOMENIUL ARTISTIC

EXPLORATIONS OF THE INTERSECTION AREA BETWEEN TALENT, SUCCES AND PERFORMANCE IN THE ARTISTIC FIELD

Ionica – Ona ANGHEL¹

Abstract

Our area of interest relates to investigation of the talent manifestation in the artistic field. Talking spontaneously with talented students, both those who had outstanding performance and those who did not have great performance, with those who expressed success and those who did not, we found that certain competencies that are located in the socio-emotional area are responsible for the presence, respectively the absence of outstanding performances in the artistic field as well as for the presence, respectively the absence of the state of success. Specialty literature addresses this aspect sporadically. It would be especially useful in the personal development of talented young people in the arts to know what socio-emotional skills are useful for their talent to achieve performance and success and especially to learn how to activate these inner resources. The present study explores these issues based on a qualitative research strategy.

Keywords: *talent, performance, success*

Clarificări conceptuale

Oferind o definiție cuprinzătoare dotării superioare, David Yun Dai susține că aceasta este „exceleța demonstrată de atingerea de standarde conforme vârstei și de performanța excepțională, autentică sau potențialul de excelență demonstrat prin testele de aptitudini, interviuri și observații clinice ale comportamentului și a performanței” (Dai D.Y., 2009, p. 41). Acesta va fi sensul pe care îl adoptăm în lucrarea de față pentru supradotare sau talent. Relevanța modelelor teoretice vine odată cu utilitatea lor pentru știință și societate (Davidson, 2009), utilitate pe care o dovedesc în timp. Unele modelele teoretice de înțelegere a supradotării și talentului pot susține definirea talentului artistic. Astfel, analiza literaturii de specialitate din domeniul psihopedagogiei excelenței, focalizate pe înțelegerea fenomenului de supradotare și talent (Feldhusen, 2005, Tanenbaum, 2000, Heller, 1992, 2001, Ziegler, Perleth, 1997, Perleth, 2001, Sternberg, 2005) ne-a permis sintetizarea unei definiții de lucru pentru conceptul de „talent în domeniul artistic”: considerăm că acesta poate fi înțeles ca manifestare a dotării superioare în diferite arii ale domeniului artistic, drept excelență demonstrată de performanțe remarcabile pentru acest domeniu sau potențial de excelență demonstrată de rezultatele la diferite forme de evaluare.²

Ca o încununare a modelelor teoretice contemporane referitoare la persoanele cu aptitudini superioare mediei, avem din câmpul cercetării pedagogice românești un model complex, foarte cuprinzător, putând fi atât un ghid util în întocmirea programelor educaționale specifice populației în discuție cât și un „pas către o evaluare globală a excelenței individuale” (Crețu, 1997, p. 54). Modelul demonstrează unicitatea fiecărei persoane, în mod particular a celor cu aptitudini superioare mediei. Conceptul de bază, cel de *succes global* este „o reflecție a reușitei personale, a culmilor ontologice la scară individual-umană, a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă și unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic” (Crețu, C., 1997, p.54). Deosebit de complex, succesului global îi sunt atribuite cinci caracteristici pe care le prezentăm sintetic:

¹ Lecturer, PhD, Department for Teacher Training, "George Enescu" Național University of Arts, Iași.

² Vezi un studiu extins pe acest subiect - Ona Anghel, 2016.

- **multideterminare** – dată de multipla determinare a personalității umane (cosmică, ereditară, socio-culturală, educațională);
- **multidimensionalitate** – dată de varietatea de forme de manifestare a succesului (lăsând lista deschisă, autoarea modelului propune șase criterii de clasificare a acestora, după: natura abilităților, ariile de expresie socială, aportul preponderent al anumitor procese psihice și al factorilor de dezvoltare aptitudinală, natura aspirațiilor, stilul);
- **multinivelaritate** – dată de dezvoltarea diferită a dispozițiilor aptitudinale ce conduc la diferite niveluri de exprimare a performanței în diferite arii de expresie umană (care pot fi acceptate sau nu ca fiind satisfăcătoare pentru fiecare individ în parte);
- **individualitate** – dată de unicitatea fiecărui individ;
- **multifuncționalitate** – dată de multiplele roluri pe care le poate avea succesul, nu doar cel global ci și cel secvențial, în viața fiecărui individ.

Dotarea intelectuală înaltă și talentul intelectual primesc prin prisma caracteristicilor succesului global surprinse de autoare, o evaluare holistă și evolutivă care va putea constitui baza teoretică și filosofică a asistenței educaționale diferențiate adresată persoanelor supramediu dotate. Se pornește de la aprecierea pe două coordonate: a) talent și supradotare (*giftedness*), înțelese după modelul diferențial al lui Gagne, în care supradotarea este înnăscută și talentul este modelat prin educație și formare; b) după modelul Renzullian care descrie componentele talentului: aptitudini supramedii, nivele înalte de motivație și creativitate. Acest complex este plasat în două contexte integrate: lumea exterioară, din care face parte familia, școala și prietenii, și lumea interioară ce cuprinde vectori atitudinali, dezvoltare emoțională, imagine de sine. Se obțin în acest fel, patru segmente populaționale, cu trăsături similare care pot sugera trasee educaționale diferențiate până la individualizare: cel al persoanelor înalt abilitate (talentul și dotarea superioară pozitive, T+, G+), cel al persoanelor subrealizate (T-, G+), cel al persoanelor cu talent sau dotare superioară ascunse (T-, G-), cel al persoanelor fals abilitate (T+, G-). În afară de oportunități de operaționalizare în această direcție, *modelul succesului global* aduce o mai puternică nuanțare a conceptului de individ cu aptitudini superioare mediei. Deoarece în definiția pe care o vom utiliza în lucrarea de față pentru conceptul de supradotare intră și cel de performanță, considerăm necesar nuanțarea cu informații pe care literatura de specialitate le oferă pentru a explica acest concept: performanța umană.

Conceptul de „performanță” este relaționat cel mai frecvent în limbajul uzual cu reușitele academice, artistice, sportive, tehnice, etc., cu acele reușite care pot duce un individ, dar și o companie sau un produs, în vârful ierarhiilor celor mai buni, celor mai bune. Acest sens este și cel dat de dicționare: „o realizare deosebită într-un domeniu de activitate oarecare” (Micul dicționar academic, 2003, p.1002) sau „rezultat prestigios obținut de un sportiv sau de o echipă, realizare deosebită într-un domeniu de activitate practică; rezultatul cel mai bun dat de un sistem tehnic.” (Micul dicționar enciclopedic, 2005, 1053). Definițiile de dicționar întăresc ideea conform căreia conceptul de performanță are o dublă dimensiune: una de *stare*, reprezentată de un rezultat cantitativ – obținut prin raportarea rezultatelor la niveluri de reușită și poate determina clasificări și ierarhizări – și alta de *valorizare*, reprezentată de evaluarea semnificațiilor calitative ale rezultatelor – acestea țin de relevanța socială a rezultatelor obținute, de măsura în care rezultatele obținute contribuie creativ și cu utilitate la viața profesională (Dragu, 1994). Pozițiile cercetătorilor față de conceptul de performanță, deși privesc ambele dimensiuni concomitent, sunt balansate preponderent, fie pe dimensiunea de stare, fie pe cea de valorizare. În literatura de specialitate autohtonă există câteva lucrări de referință semnate de Vitalie Belous, un cercetător al mediului universitar ieșean dedicat înțelegerii conceptului de performanță în complexitatea sa. Belous definește performanța drept „rezultatul acțiunii umane, superior rezultatelor cunoscute” (Belous, 1995, p.5). Funcție de rezultat se va introduce și o altă noțiune: performanță individuală, performanța de grup, performanța academică, performanța sportivă, etc. **Performanța** este o realitate relaționată competenței. Ea reprezintă materializarea competenței, reprezintă transformarea posibilului în real. Această transformare este mediată de trei grupe de factori în opinia lui Belous: utilizarea eficientă a informațiilor, motivația, inspirația. Informația determină competența, iar competența determină performanța care la rândul său îmbogățește informația cu noi date.

Metodologia de cercetare

Întrebarea fundamentală care ghidează aria noastră de interes profesional la momentul actual este cum se poate crește prin intervenție educațională zona de intersecție dintre trei constructe ce definesc un artist implinit: dotarea superioară, manifestată prin talent artistic; performanța în domeniul artei; succesul. Întrebări intermediare care vor ghida traseul investigativ actual și la care încearcă să răspundă studiul de față sunt relaționate percepției studenților cu privir la această idee:

- în ce măsură viziunea studenților asupra conceptelor de talent, performanță, succes se suprapune cu semnificațiile științifice ale conceptelor?
- în ce fel este văzută de către tinerii talentați relația dintre cele trei concepte?
- în afara competențelor profesionale ce alte competențe ar trebui dezvoltate pentru ca talentul să devină performanță și succes?
- în ce măsură este considerată de către tinerii artiști talentați oportună intervenția educațională în sprijinul dezvoltării acestor competențe?

Am ales să urmez calea unei cercetări empirice, prin interviu (Tabel 1), pentru a investiga felul în care studenții performanți în interpretare muzicală sau/și studii teoretice muzicale înscriși la studii în cadrul Universității Naționale de Arte „G. Enescu”, Iași consideră posibilă și oportună o astfel de intervenție. Am avut în vedere trei obiective:

1. Sondarea viziunii studenților intervievați asupra conceptelor de talent muzical, performanță, succes;
2. Identificarea nevoilor de formare a acestora în direcția susținerii performanței;
3. Sondarea viziunii studenților intervievați asupra posibilelor activități de susținere pentru creșterea zonei de intersecție talent – performanță – succes.

Tabel 1: Întrebările interviului semi-standardizat.

Obiectiv	Întrebări
O1	Ce înseamnă pentru tine a) <i>talent</i> b) <i>a fi talentat</i> ? Enumeră 5 comportamente care indică faptul că un student este un student cu talent muzical. Ce înseamnă pentru tine a) <i>performanța</i> ; b) <i>a fi performant</i> ? Enumeră 5 comportamente care indică faptul că un student este un student performant. CE înseamnă pentru tine a) <i>succes</i> ; b) <i>a avea succes</i> ? Enumeră 5 comportamente care indică faptul că un student este unul de succes.
O2	De ce competențe ai nevoie pentru a avea succes în domeniul tău artistic? Enumeră cel puțin 3. În ce măsură ai nevoie de competențe de natură socio-emoțională? Care dintre ele consideri că sunt relevante și pentru alți tineri pentru a avea succes? Ce alte premise ar susține un tânăr pentru a avea succes?
O3	Cine să se implice în susținere? Cum? Prin ce tip de activități? Ce teme de dezvoltare personală ar fi utile? Când ar fi oportun a se desfășura acest tip de program?

Participanții la interviuri au fost 6 tineri studenți la studii de licență, performanți în domeniul artistic muzical. Au fost selectați prin observații sau interviuri spontane anterioare și prin recomandările primite de la profesorii de specialitate muzicală cu care lucrează: I. (flaut, 19 ani, feminin), G. (muzică vocală, 21 ani, feminin), V (canto, 24, feminin), F (pian, 22, feminin), L (muzicologie, 20 ani, feminin), S (compoziție jazz, 20 ani, masculin). Studenții intervievați au fost asigurați de confidențialitatea informațiilor oferite și au fost de acord cu folosirea unor pseudonime pentru a asigura confidențialitatea și anonimatul. Interviurile au avut loc în locurile alese de aceștia, au fost înregistrate audio și apoi transcrise. Cel mai scurt interviu a durat 20 de minute, iar cel mai lung 43 de minute. Am ales drept metodă de interpretare a datelor analiza fenomenologică datărită calității sale de a explora „percepțiile personale ale unui obiect sau fenomen, descrise de participanți ” (Băban, A., 2010, p. 99), în cazul nostru percepțiile studenților cu performanțe în domeniul muzical cu privire la: a fi talentat, a fi performant, a avea succes.

Rezultate

Analiza tematică, modalitate specifică analizei fenomenologice, presupune parcurgerea unui proces interpretativ în mai multe etape. Smith, Jarman și Osborn (1999, citat de Baban, 2010, p. 102) enumeră pașii de lucru care sunt repere generale în analiza tematică. Urmând acești pași, în primă fază am citit în mod repetat transcriptele interviurilor, realizând asocieri, interpretări, sinteze preliminare, apoi am trecut la codare (mai întâi o codare inițială, lărgită, identificând temele și subtemele ce se evidențiau, fără a omite nici una, apoi am căutat relații între ele construind clusteri tematici), în faza următoare am identificat aspectele comune și discrepanțele și apoi am analizat temele majore. Prezentăm mai jos tabloul tematic reliefat de analiza noastră mai întâi înlănțuit și apoi tabelar (Tabel 2). Cele 4 teme cu subtemele lor:

a) **Tema 1: Talentul – între înăscut și dobândit** cu două subteme:

- Comportamente ce dezvăluie talentul muzical – exemple: aspecte înăscute (ritm, auz muzical), atinge un nivel de performanță mai rapid și mai ușor decât colegii mai puțin talentați, simte muzicalitatea mediului (ploaia, păsările), muzica este subiect principal în conversații și în activitățile de zi cu zi, etc.;
- „Susținătorii” manifestării talentului: *externi*: mediul familial, profesorul mentor, persoane relevante, ambient cu oportunități; *interni*: conștientizarea propriei valori, munca susținută, calități personale (perseverența, ambiție, voință, motivația);

b) **Tema 2: Performanța – nivel înalt de manifestare a talentului**, cu cinci subteme:

- Niveluri diferite de manifestare a performanței (local, național, internațional) ;
- Comportamente ce denotă performanța în domeniul muzical;
- Factori determinanți ai performanței: rolul muncii în atingerea performanței; rolul profesorului mentor; raportul „muncă – talent” în atingerea performanței;
- Managementul emoțiilor și performanța;
- Deturnarea scopului inițial către obținerea facilă de venituri (cântatul la evenimente).

c) **Tema 3: Succesul – concept relativ**, cu trei subteme:

- Succesul ca recunoaștere din exterior și ca stare de bine;
- Construirea succesului: obstacole; facilitatori;
- Raportul succes profesional – succes personal/familial: consecințe ale muncii dusă la extreme;

d) **Tema 4: Zona de intersecție Talent-Performanță-Succes**, cu trei subteme:

- Susținere din exterior: persoane importante, sponsori, modele (idoli din industria muzicală);
- Susținere din interior, prin accesarea propriilor resurse;
- Creșterea prin intervenție educațională: rezerve față de un curs formal; condiții pentru un program de dezvoltare personală; posibile subiecte: managementului timpului, managementului emoțiilor, managementul relațiilor interumane.

Tabel 2. Tablou tematic.

Talentul între înăscut și dobândit	Performanța - nivel înalt de manifestare a talentului	Succesul concept relativ	Zona de intersecție: Talent-Performanță-Succes
Comportamente ce dezvăluie talentul muzical	Niveluri diferite de manifestare a performanței	Succesul ca recunoaștere din exterior și ca stare de bine	Susținere din exterior
Susținătorii externi ai manifestării talentului	Factori determinanți ai performanței	Construirea succesului	Susținere din interior
Susținătorii interni ai manifestării talentului	Managementul emoțiilor și performanța	Raportul succes profesional – succes personal/familial	Creșterea prin intervenție educațională
	Raportul „muncă – talent” în atingerea performanței		
	Deturnarea scopului inițial către obținerea facilă de venituri (cântatul la evenimente)		

Analiza întreprinsă a identificat patru teme majore, fiecareia atașându-i-se un număr variabil de subteme. Pentru participanții la studiul nostru a fi talentat echivalează cu a fi dăruit, a fi înzestrat, a te fi născut având calități speciale. Între acestea, cel mai des evocată fiind „acea sclipire” care te ajută să atingi un anumit nivel de performanță mai ușor, mai repede decât colegii mai puțin dăruți. Totuși, calitățile înăscute (sensibilitatea ritmului, auzul muzical, „sclipirea” care te diferențiază de ceilalți) devin bunuri la purtător doar dacă sunt susținute prin muncă, în lipsa muncii talentul rămâne latent, și neactivat un timp îndelungat se va pierde. Dintre factorii externi care permit talentului să devină manifest, toți participanții creditează rolul deosebit pe care îl are mediul familial în copilărie și pe cel al mentorului, mentorilor care însoțesc rafinarea talentului muzical pe parcursul evoluției. Sigur că orice intervenție din exterior este potențată din interior. Astfel, conștiința propriei valori și conștientizarea faptului că fără muncă consecventă, concentrată, nu este posibilă evoluția talentului determină trezirea/activarea perseverenței, a ambiției, voinei, motivației, etc.

Cuvântul cheie care leagă talentul de performanță este „munca”. Performanța este considerată a fi un nivel superior de manifestare într-un domeniu (în cazul acesta cel muzical) în mod obligatoriu recunoscută public, fie în spectacole cu de o audiență mai mult sau mai puțin avizată, fie în concursuri de către specialiști. Performanța este cea spre care tinde orice talentat, ea fiind discutată pe mai multe niveluri de recunoaștere publică (rezultate deosebite în plan local, național, internațional). Chiar dacă e oarecum mai accesibilă persoanelor talentate și conștiente de munca pe care trebuie să o investească poate fi atinsă și de persoane mai puțin dăruite, dispuse să muncească și mai asiduu:

„Am auzit voci excepționale, era o plăcere să le auzi, dar tehnic nu era ce trebuie. Nu frazau bine... nu aveau o voce șlefuită... și veneau alții care nu aveau o voce extraordinară, ieșită din comun dar cu o tehnică extraordinară și reușeau să transmită așa foarte mult. Iată cum contează foarte mult munca și apoi talentul. Talentul te ajută să progresezi mai repede și să te deosebești de ceilalți. Dacă ei stau trei ore să rezolve un pasaj, un talentat stă jumătate de oră. Pe mine de multe ori m-a salvat talentul. Dar nu-mi iau credit pentru asta, știu că trebuie multă muncă” (I., flaut).

Performanța în domeniul muzical, un mediu pe care participanții îl percep ca fiind unul extrem de concurențial, vine deseori însoțită de probleme de managementul emoțiilor. Interpreții semnalează frecvente somatizări ale responsabilității pe care consideră că o au în a oferi o reprezentare excelentă, ale presiunii pe care o resimt în a demonstra performanța. Anxietatea poate fi atât de mare încât sunt semnalate probleme corelate acesteia precum tracul de scenă, greața, insomniile, iritarea aparatului sonor. Cu toții conștientizează efectul emoțiilor în plan fizic și caută rezolvări: unii găsesc resurse interioare, alții cer sfaturi colegilor de breaslă, alții admit că ar ajuta antrenamente de managementul emoțiilor. „Eu vorbesc cu mine foarte mult, îmi povestesc, îmi explic, îmi vorbesc în oglindă, mă încurajez. De multe ori și eu mă descurajez și-mi dau seama apoi că dacă nu mă apreciez eu prima și prima dată, nu pot să am așteptări de la ceilalți să mă aprecieze. Trebuie să le dau eu celorlalți încredere că eu sunt bună în ceea ce fac.”(G., canto); „Iată, eu am avut niște probleme pe scenă și am discutat cu oameni care au avut la fel și le-au depășit. Discut, văd cum au abordat ei lucrurile astea, cu corpul, cu mintea lor. Da, mai mult așa...”(S, compoziție); „Atunci (când eram mică) nu aveam atâtea gânduri și nu-mi făceam atâtea probleme...acuma... Da, chiar aș veni la un program de dezvoltare personală. M-ar ajuta foarte mult... cum să stăpânești emoțiile, cum să vorbești...”(I. flaut).

În ceea ce privește succesul, acesta este privit ca o stare interioară sau o stare exterioară. În prima variantă este înțeles ca satisfacție față de reușitele personale (să iau licența cu 10, să obțin o bursă, să câștig bani, să fiu un profesor în spatele unui copil performant), iar în a doua variantă ca recunoaștere a performanțelor de către public. Cea de a doua variantă pusă în discuție este corelată cu aspirațiile fiecăruia și ar putea fi prezentată ascendant. Astfel, poate fi considerat succes un recital desăvârșit în fața colegilor și a profesorilor sau un premiu obținut la un concurs național sau internațional de specialitate sau prezența pe canalele media și de televiziune, etc.

O problemă care apare cu recurență în răspunsurile celor intervievați este raportul dintre succesul profesional și cel personal, iar aici participanții se referă la calitatea relațiilor personale și familiale. Desigur cu toții consideră că starea perfectă este cea de echilibru între cele două, stare care este însă dificil de obținut în mediul extrem de concurențial al muzicii, unde pentru a avea succes este necesar un nivel ridicat de performanță artistică, despre care am aflat că solicit un grad maxim de implicare și muncă dusă deseori la extreme. Studenții intervievați aspiră către astfel de stări de echilibru între viața profesională și cea personală, amintind numeroase situații în care aceste dezechilibre au dus pe termen lung, la eșec în ambele părți. „Din dorința de a performa cât mai mult

profesional, din dorința de ascensiune, ajunge să fie o dorință nebună. Ajunge să-ți afecteze atât de mult viața personală încât profesional nu mai dai randament. Și asta e un eșec în două părți. Și se intamplă foarte des...din păcate. Pentru că, într-adevăr, oamenii nu știu cum să menegerieze toate astea, să facă un echilibru între viața personală și ce se intamplă lângă. Lasă ca meseria să le fure mințile și modul de a gândi până la urmă și... Suntem des în situații care ne constrâng și ne chinuie cumva. Că trebuie să ajungi acolo, să faci asta, să faci asta și...tu te lași dus de val și nu mai...cel mai important e nu neaparat să știi cum să ai tu succes, ci cum să faci un echilibru între succesul profesional și celalalt. Că dacă se susțin una pe alta ... cresc amândouă” (L., muzicologie).

Unii dintre participanți amintesc despre un success potential și despre demersurile pe care le întreprind în direcția aceasta. În acest context discută despre obstacolele întâlnite pe parcurs, unele de natură materială (absența unui instrument de înaltă calitate, fonduri pentru realizarea unor clipuri de promovare), altele de natură umană (mediu concurențial exacerb, concurența nelocală, slăbiciuni personale). Observând care este percepția participanților asupra obstacolelor pe care le resimt în fața succesului, putem intui nevoi de dezvoltare a acestei populații speciale și contura strategii de susținere a talentului lor. De altfel, ei singuri oferă sugestii despre cum ar putea fi conturat un posibil atelier de dezvoltare personală organizat în jurul ideii de creștere a zonei de intersecție dintre talent, performanță și succes, prezentându-și totuși mai întâi reticenta față de un curs clasic. Sunt oferite sugestii valoroase despre formatul atelierului și despre posibilele teme ce ar putea prezenta interes și utilitate practică pentru ei. Printre acestea amintim, în primul rând, aspecte de managementul emoțiilor, apoi de managementul relațiilor inter-umane și de managementul carierei. Ele vor veni în completarea resurselor exterioare pe care tinerii le caută pentru a-și susține cultivarea talentului, precum persoane importante, sponsori, modele (idoli din industria muzicală). Ateliere sunt văzute de către participanți ca posibile căi care să întărească resursele interioare ale fiecărui tânăr talentat spre a-și crește performanțele artistice și a ști cum să-și construiască drumul spre succes, spre acel succes care îi aduce satisfacție.

Concluzii

Interesul nostru în calitate de cercetători se află în zona de investigare a modului de manifestare a talentului în domeniul artistic. Discutând în mod spontan cu studenții talentați, atât cu cei care înregistrau performanțe deosebite, cât și cu cei care nu aveau performanțe deosebite, atât cu cei care exprimau că ar avea success cât și cu cei care nu se bucurau de aceasta stare de fapt, am constatat că de prezența, respectiv absența performanțelor deosebite în domeniul muzical precum și de prezența, respectiv absența stării de succes, sunt responsabile anumite competențe care se situează în zona socio-emoțională. Căutând în literatura de specialitate studii care să clarifice observațiile, am constatat că aspectul acesta este atins în mod sporadic. Ar fi deosebit de util în dezvoltarea personală a tinerilor talentați în arte, ca ei să cunoască ce competențe socio-emoționale trebuiesc antrenate pentru ca talentul lor să devină performanță și succes și mai ales să învețe cum să-și activeze aceste resurse interioare. Prin studiul de față am dorit să începem acest proces de decodare a sensurilor pe care tinerii le dau conceptelor de talent, supradotare, performanță, succes și apoi de explorare a modalităților prin care zona de intersecție dintre ele poate fi crescută prin antrenamente specifice.

Pentru pătrunderea conținutului interviurilor culese am ales analiza fenomenologică. Analiza fenomenologică presupune parcurgerea unui proces minuțios și cronofag dar oferă satisfacții deosebite prin accesul la lumea interioară a participanților, în cazul de față, revelându-se nevoile lor de dezvoltare în direcția înfloririi talentului muzical. Desigur, recunosc și îmi asum limitele determinate de absența unui al doilea cercetător care să prezinte o a doua opinie cu privire la sedimentarea temelor și a subtemelor, aceasta fiind una dintre aspirațiile mele pentru o posibilă direcție de *future research* pe acest subiect de interes. În lucrul pentru studiul de față am pornit analiza în manieră deductivă. Literatura de specialitate în domeniul supradotării și a talentului fiind foarte bogată, am dorit să explorăm și felul în care persoane cu talent muzical înțeleg concepte precum cel de talent, performanță, succes și în acest fel să ne situăm cât mai aproape de o viziune comună cercetător – conceptor de curriculum – beneficiar al serviciilor educaționale. A fost o surpriză plăcută să constatăm că tinerii participanți la interviu înțeleg și explică cele trei concepte într-o manieră foarte matură și apropiată de semnificațiile științifice. Așa cum ne așteptam, conceptele de talent, performanță și succes sunt privite ca fiind interconectate. De altfel, în timpul interviurilor s-a creionat o imagine dinamică a celor trei concepte: ne putem imagina trei cercuri care se intersectează, între acestea există

o zonă în care talentul și performanța se întâlnesc, o zonă în care performanța și succesul se întâlnesc, o zonă în care succesul și talentul se întâlnesc și o zonă în care toate acestea trei au un spațiu comun. Zonele de intersecție sunt variabile ca dimensiune pentru fiecare individ în parte și pot fi crescute și prin intervenție educațională.

Prin studiul de față am dorit să explorăm posibilitățile de extindere a acestor zone, participanții oferind sugestii valoroase privitoare la configurarea unui potențial atelier de dezvoltare personală, o altă direcție de *future research*, fiind tocmai aceea de lucru în direcția unui *curriculum development*. Considerăm că instrumentarea tinerilor talentați cu competențe socio-emoționale care să-i ajute să performeze la cea mai bună formă a lor, poate să fie generatoare de independență și autonomie și implicit, generatoare de succes.

Bibliografie

- Anghel, O. (2016). Valorisations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent, *Review of Artistic Education*, 11/12, 231-239. doi: 10.1515/rae-2016-0028.
- Baban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative. [Methodology of Qualitative Research]*. Cluj: University Press Publishing House.
- Belous, V., Plahteanu, B. (2005). *Fundamentele creației tehnice. [Fundamentals of technical creation]*. Iassy: Performantica Publishing House.
- Cretu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului. [Psychopedagogy of success]*. Iassy: Ed. Polirom.
- Dai, Y., D. (2009). Essential Tensions Surrounding the concept of Giftedness. In Shavinina, L., V. (Eds.) *International Handbook on Giftedness*, (pp. 39–80). Springer Science + Business Media B.V.
- Davidson, J. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina, L., V., (Eds.) *International Handbook on Giftedness*, (pp. 81–97). Springer Science + Business Media B.V.
- Feldhusen, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise and Creative Achievement. In Sternberg, R., S., Davidson, J., E., (Eds.), *Conception of Giftedness*, Second Edition, (pp.65–79).Cambridge Univ. Press.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students, *Psychology Science*, 46(3), 302–323.
- Heller K., Perleth, C. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In Sternberg, R., S., Davidson, J., E. (Eds.) *Conception of Giftedness*, Second Edition, (pp. 146-186). Cambridge, Cambridge University Press.
- Micul dicționar academic, III*. (2003). [*Small Academic Dictionary, III*]. Buc., Univers Encyclopedic.
- Micul dicționar enciclopedic, III*. (2005). [*Small Encyclopaedic Dictionary, III*]. Bucharest: Univers Encyclopedic.
- Sternberg, R., Davidson, J., (2005). *Conception of Giftedness*, 2nd Edition, Cambridge Univ. Press.
- Tannenbaum, A., J. (2000). Giftedness: The Ultimate Instrument for Good and Evil. In Heller, A, Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In Sternberg, R., S., Davidson, J., E. (Eds.) *Conception of Giftedness*, Second Edition.

MANUALELE DIGITALE- INSTRUMENTE DE ÎNVĂȚARE INTERACTIVĂ

DIGITAL COURSE BOOKS – INTERACTIVE LEARNING INSTRUMENTS

Nicușor BONDAR¹

Abstract

The rapid evolution of technology is a reality nowadays, and it makes a mark on many fields of activity, including the *Romanian system of education*. In recent years, in our country there have been many debates, some of them public debates, which led to the introduction of digital course books in schools. This marked a new page in the history of Romanian education.

The use of digital course books in primary school makes it possible to understand the phenomena and knowledge more easily, thus increasing the students' school results.

Keywords: *digital course books, digitalisation of learning, advantages and disadvantages of digital course books*

Conceptul de manual digital

Manualele digitale sunt o resursă educațională modernă ca rezultat al imaginației, inițiativelor, experimentelor și promovărilor, cercetării și dezvoltării noilor tehnologii în educație, în procesele sistemului de învățământ. De altfel, considerate din categoria instrumentelor de lucru suport pentru învățare, acestea sunt reflexia unei concepții a unui grup de lucru, situată necesar în prelungirea concepției curriculare în actualitate, exprimată prin documente de politici educaționale și prin documente curriculare. În lume, abia după anul 2010, aceste resurse educaționale în format digital și-au făcut apariția în diverse țări (SUA, Coreea de Sud, Emiratele Arabe Unite). Din punct de vedere tehnic/informatic, *manualul digital* este independent de platformele e-Learning și reprezintă un produs software (aplicație) ce poate fi folosit online dar și offline, pe orice tip de tehnologie, pe orice sistem de operare și pe orice browser, iar din punct de vedere fizic este stocat pe un CD ce însoțește manualul tipărit. Din punct de vedere al conținutului, manualul digital cuprinde integral conținutul manualului tipărit (ce are reprezentări statice), având complementar (în locul ilustrațiilor, tabelelor, exercițiilor, etc. de pe hârtie) elemente specifice precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări care, prin utilizare, dezvoltă procesele cognitive. Cel mai important element de noutate adus de manualele digitale este reprezentat de activitățile multimedia interactive de învățare ce pot avea următoarele clase de complexitate și care oferă o continuitate a acumulărilor/competențelor dobândite de elev pe întreaga durată de utilizare (atât individuală, cât și în activitățile de grup): *static* (desene, fotografii, informații de audiat), *animat* (filme, animații), *interactiv* (jocuri, exerciții, redactări, în urma căruia elevul are un feedback imediat) și *complex*. Astfel, prin manualul digital se atinge un nivel superior al procesului de predare-învățare-evaluare prin atributul de imersiune (virtual reality și augmented reality) pe care un eveniment de învățare continuu (manualul digital) îl conferă procesului didactic, față de un eveniment de tip discret (RLO, Reusable Learning Objects) și față de experiența acumulată de elevi sau cadrele didactice în utilizarea de software educațional (lecții interactive) prin laboratoarele virtuale pentru fizică, chimie, biologie, etc.

Observație. *Manualul digital* reprezintă o abordare nouă în implementarea componentei TIC în procesul de predare-învățare-evaluare, și de aceea nu este formatul pdf și nici formatul static HTML al manualului tipărit. Primele manuale digitale din țara noastră au apărut la începutul anului școlar 2014/2015, pentru învățământul primar (clasele I și a II-a) în urma unui proces anevoios și complicat, la care au contribuit, pe lângă persoanele de specialitate cu o bogată experiență în realizarea de manuale, și specialiști în proiectarea învățării, programatori, graficieni, specialiști în psihopedagogie, redactori. Apariția lor au marcat o nouă pagină în istoria educației românești. Apoi, la începutul anului școlar 2016/2017 au apărut și manualele digitale pentru clasele a III-a și a IV-a. Acesta a fost un moment important în evoluția școlii și în dezvoltarea societății românești.

¹ Ph.D. candidate, High School „Mihail Sadoveanu” Borca, Neamț.

Aplicații practice interactive la Disciplina Limba și literatura română

Elevii din clasa I, de-a lungul anului școlar sunt însoțiți, în toate activitățile de către prietenul lor Fidelio. De exemplu, la predarea sunetului și literelor e mic de tipar, E mare de tipar, e mic de mână și E mare de mână, elevii vizionează un tablou animat sau modelul de execuție a literelor de mână. În cadrul activității transdisciplinare elevii ascultă o strofă dintr-un cântec de toamnă. În cadrul unui alt exercițiu, elevii desfășoară o activitate interactivă (scriu, bifează, încercuiesc, subliniază): Separă cuvintele propozițiilor. Notează, în casete, numărul de cuvinte.

Pe elevii din clasa a II-a, personajele Maia și Aris îi însoțesc, îi sprijină și îi ghidează, implicându-i în mod activ în învățare. Manualul propune o învățare centrată pe elev, concepută ca o experiență personală la care elevul este participant activ. Informația oferită prin texte, suporturi vizuale și audio, resurse multimedia este relevantă pentru vârsta elevilor. Pentru o experiență de învățare completă, manualul acordă o atenție sporită procesului de evaluare, fiecare unitate de învățare conținând câte o probă de evaluare. În plus, secțiunile de evaluare îi permit elevului să se autoaprecieze cu ajutorul scalei de rezultat. Manualul vizează dezvoltarea competențelor de comunicare în contexte autentice de viață, stimulându-i pe elevi să întrebe, să aibă inițiativă, să exprime idei. De exemplu, în cadrul lecției „Unde-i unul, nu-i putere” de Victor Sivetidis, elevii ascultă textul, formulează oral răspunsuri la întrebări, apoi descoperă mesajul proverbului. Pe parcursul clasei a III-a la Disciplina Limba și literatura română elevii sunt însoțiți de către Iva și Brunei care le oferă indicații pe tot parcursul manualului și le arată dacă au rezolvat corect sarcina de lucru. Ei sunt singurul ajutor de care au nevoie. La fiecare pas, elevii trebuie să *observe, să asculte, să răspundă, să urmărească* materialele video și animațiile, să *scrie, să sublinieze, să bifeze, să aleagă răspunsul corect și să găsească modalități diverse* de rezolvare a exercițiilor.

Elevii din clasa a IV-a pe parcursul anului școlar sunt însoțiți de către Scriptofelix, cel mai mare scriitor din lume. De exemplu, în cadrul lecției „Pinocchio în Țara Jucăriilor”, adaptare după Carlo Collodi, elevii cu ajutorul manualului digital ascultă activ informații despre autor, recomandările pentru „Jurnalul meu de lectură”, precum și sugestia pentru timpul liber din cadrul activității animate. Pentru activitatea interactivă, elevii își vor aminti definițiile verbului și pronumelui personal, vor rezolva exerciții, în urma cărora vor primi feedback imediat. Manualele de Comunicare în limba română (clasa I și a II-a) și cele de Limba și literatura română (clasa a-III-a și clasa a-IV-a) sunt realizate respectând nouă programă școlară și vizează o abordare integrată a conținuturilor. Fiecare manual este structurat în două volume, varianta printată vine la pachet cu varianta digitală a manualului, disponibilă pe CD-ul aferent fiecărui semestru. Manualul digital a fost creat având la bază manualul tipărit, păstrând structura și elementele acestuia, dar contribuind la crearea unei învățări complexe. Varianta digitală a fost concepută astfel încât să capteze atenția elevilor, să le stimuleze inventivitatea, reflexele, să le crească interesul pentru lecția parcursă, ajutându-i să învețe cu plăcere în clasă. Totodată, folosirea lor în procesul de predare-învățare-evaluare stimulează interesul și implicarea elevilor, luarea deciziilor, elevul învață în ritm propriu, dar substituie și, materialele și instrumentele didactice costisitoare sau greu de procurat.

Manualul digital – instrument și metodă de învățare

Remus Pricopie, fostul ministru al educației, spunea că: „introducerea manualelor digitale a reprezentat un pas necesar spre modernitate, o adaptare a sistemului de învățământ la lumea tehnologiei și la ceea ce se întâmplă în mod concret în viața generațiilor actuale de copii. Practic, prin intermediul manualelor digitale, școala românească se apropie de elevi și răspunde mai bine nevoilor și așteptărilor acestora. Cea mai mare parte a copiilor trăiesc în era digitală. A fost, așadar, momentul ca și școala să ofere elevilor instrumente și metode de învățare adaptate lumii tehnologice în care ei se află deja”. Pedagogul, Constantin Cucoș este de părere că, „introducerea *manualelor digitale* ridică și unele probleme pedagogice, dincolo de cele de ordin economic, sociologic sau de politică educațională. O schimbare a suporturilor de învățare se cere a fi evaluată și din perspectiva psihologiei învățării și a unui cadru didactic, pentru a identifica atât consecințele benefice, cât și unele eventuale pericole pe termen mediu sau lung. De aceea, în rândurile de mai jos sunt prezentate și analizate aceste aspecte. *Trecerea de la manualul clasic la cel digital* se înscrie într-un curent mai larg, cel al digitalizării și al virtualizării culturale. Suporturile culturale actuale, ca și mediul de transmitere a acestora, nu aveau cum să nu fie influențate de inovările tehnologiilor de informare și de comunicare. Cartea veche sau contemporană, tabloul din sala de expoziție sau muzeu, concertul sau un spectacol

oarecare pot fi consultate/ ascultate/apreciate și prin intermediul „dubletelor” digitale ce ne parvin fie prin intermediul unor suporturi informatice (DVD-uri, de pildă), fie prin magistralele internetului. Mai toată cultura clasică a fost transpusă, din punctul de vedere al transmisibilității acesteia, și într-o versiune digitalizată. Cum este firesc, și suporturile curriculare au fost influențate de aceste evoluții. Învățământul nostru dispune deja de numeroase ocazii de instruire pe bază de calculator (secvențe sau lecții facilitate de calculator, platforme specializate în care unele materii sunt stocate etc.). Ideea introducerii învățării pe bază de suport informatic se așază pe un orizont de așteptare care ar putea favoriza sau motiva învățarea, cel puțin pentru unele categorii de vârstă.

Manualul digital nu trebuie înțeles ca o dublură sau un substitut al celui real, tipărit, obiectual, ci se constituie într-un alt produs, construit pe baza a noi principii de explicitare a materiei, după didacticizări suplimentare ale conținuturilor și mulat pe o filozofie a învățării care să potențeze activismul, interactivitatea, progresivismul, creativitatea, accesibilitatea și flexibilitatea. **Manualul digital**, se constituie nu într-un depozitar de informații, ci într-un **instrument de învățare și de prelucrare/semnificare** a acestora. Identitatea de conținut, prin temele și subtemele enunțate de programă, se menține pe mai departe, dar nu și din punct de vedere formal-structural, întrucât manualul digital dispune informația sau sugerează activități după o altă logică a succesiunii sau conectivității cu privire la acestea. În plus, acesta asigură o integrativitate de conținut, întrucât poate include sau trimite la secvențe informative suplimentare – scriptice, auditive, filmice etc., de care beneficiarul elev poate dispune la un moment dat. Tehnologiile multimedia, mai ales cele interactive, pot juca un rol deosebit în descoperirea de noi cunoștințe și valori, într-o formă agreabilă, în consens cu interesele elevilor. **Digitalizarea învățării** presupune o schimbare a unei ipostaze importante a curriculumului – cea care este disponibilizată elevului prin intermediul manualului. Dar, se știe, că pentru un bun curriculum, gândit pe termen lung, e nevoie mai mulți ani de analiză, expertiză, testare, evaluare, reformare. În raport cu manualul clasic, nu trebuie dezvoltată o ideologie a alternativității sau înlocuirii totale a suportului tradițional cu cel nou, ci una a complementarității, a anexării progresive în spațiul învățării, pe lângă ceea ce există (cărți, manuale, alte mijloace de învățământ), a noi surse sau prilejuri de învățare. În plus, introducerea noilor tehnici culturale trebuie prefațată de studii de impact, de cercetări-pilot (pentru dimensionarea, evaluarea, calibrarea și corijarea noilor proceduri în raport cu situații concrete, necunoscute, dar și susținută de strategii colaterale fără de care digitalizarea manualelor nu poate funcționa. Învățarea prin intermediul **manualelor digitale** favorizează structurile metacognitive, competențele de asociere și de integrare a cunoștințelor, pe orizontală sau verticală, intra sau interdisciplinare. Aceasta înseamnă că elevii trebuie să posede deja competențe bazale, de citire, recunoaștere, interpretare a semnelor etc. ce pot fi achiziționate prin intermediul suporturilor tradiționale. Mai mult chiar, la un moment dat, informația poate fi dată doar parțial, aceasta fiind generată plenar de/împreună cu elevul. Din acest punct de vedere, apare întrebarea: de la ce vârstă (clasă) ar deveni optimă introducerea învățării pe bază de manual informatizat. Pe de altă parte, ușurința cu care copiii de vârstă preșcolară se atașează de doritele și (aproape) omniprezentele tablete poate fi considerat unul din argumentele care ar încuraja implementarea mai timpurie a digitalului în procesul educațional. Cu toate acestea, trebuie studiat, de pildă, dacă învățatul scris-cititului este oportun prin intermediul **manualelor digitale**. Din perspectiva antropologică, nu e necesară, în dezvoltarea unui individ, și o etapă de interacțiune „naturală” cu un obiect real care este cartea școlară? „Buchia” cărții are doar o valoare literar-sentimentală, nu constituie și o necesitate ce condiționează dezvoltarea normală a unei persoane? Unele cercetări de psihologia învățării arată faptul că **studiul pe bază de suport real** este mai profund și asigură o durabilitate mai mare a ceea ce se încorporează. O serie de marcatori existenți în corpul secvenței de parcurs (sau adăugați de cel care învață) conduc la o retenție mai puternică și la o procesare mai înaltă a ideilor supuse atenției. În plus, interacțiunea prin intermediul analizatorilor cu suportul de pe care se învață este diferită, ca intensitate și timp, suportul digital presupunând precauții sau restricții de natură medicală.

Nu putem previziona cum va arăta viitorul și ce înfățișare sau putere de pătrundere vor avea noile tehnologii. Cert este că astăzi și, după cât se vede, măcar în următoarele două-trei decenii, analogicul și digitalul vor coexista. Din acest motiv, stiloul și touchpad-ul trebuie să se întâlnească în același ghiozdan măcar o bună perioadă de acum încolo. Renunțarea la suporturile fizice ar constitui un minus, așa după cum astăzi o carență evidentă ar fi (și) ignorarea dezvoltării aptitudinilor digitale. Structurile decizionale nu trebuie să se grăbească, la trecerea totală și dintr-o dată la manualul digital, în necunoștință de cauză, înainte de evaluarea unor consecințe. Se cer a fi derulate o serie de studii și

un program de pilotare simultan cu crearea, dezvoltarea și testarea unei „bănci” de manuale digitale care să poată fi accesate printr-o pluralitate de mijloace deja existente. Nu trebuie uitat faptul că unificarea (poate chiar impunerea) suporturilor de același tip (cum ar fi tableta) ar conduce la accentuarea unor decalaje, dat fiind că acestea sunt încă scumpe, iar sistemul românesc de învățământ nu poate suporta, financiar vorbind, astfel de cheltuieli. Suntem conștienți de faptul că noile tehnologii vor reforma atât suporturile de învățare, cât și mecanismele bazale de accesare de ordin psihologic. Noi înșine suntem un susținător și un beneficiar al acestor înnoiri. Vom asista, în vremurile ce vin, cu siguranță, la o „cotitură antropologică”, din acest punct de vedere. Schimbarea va fi mare, de anvergură, dar trebuie întâmpinată – chiar provocată – printr-o pregătire pe măsură!”

EVALUEAZĂ-TE CORECT!

EVALUARE DIGITALĂ este o platformă independentă, dedicată elevilor din clasele I-VIII și pregătitoare, cu ajutorul căreia aceștia își pot testa online cunoștințele dobândite în școală, la disciplinele Comunicare în limba română, Limba și literatura română, Matematică și explorarea mediului, Matematică sau cultură generală. Vă propunem așadar o abordare modernă a clasicelor evaluări școlare obligatorii, axată pe creativitate, ingeniozitate, gândire critică și argumentația propriilor puncte de vedere. Un instrument de evaluare extra-școlar modern, inovator, iar de acum și foarte ușor de accesat atât de părinți cât și de elevi. *Evaluarea digitală își propune* să meargă dincolo de ceea ce se întâmplă în școală. Drept urmare, am gândit un instrument modern de testare a cunoștințelor, exclusiv digital, adaptat atât prezentului, dar și viitorului, care să rezolve nevoia elevului de a ieși din copertile manualelor, în lumea reală. *Evaluarea digitală oferă* elevilor posibilitatea de a-și verifica cunoștințele pe etape de parcurgere a materiei în vederea obținerii unor rezultate bune la viitoarele concursuri, examene și competiții. O astfel de evaluare periodică asigură o asimilare constantă a materiei precum și o dezvoltare de competențe la un nivel corespunzător pentru fiecare elev. În acest fel, se diminuează riscul acumulării unor lacune în cunoștințe și se pot întreprinde din timp măsuri de recuperare a materiei. *Prin intermediul evaluării digitale*, elevii claselor I-VIII și pregătitoare își pot testa cunoștințele de acasă. Ea oferă copiilor posibilitatea de a utiliza tehnologia în scopuri educative. Astfel, elevii sunt provocați să descopere și să rezolve subiecte dintre cele mai inventive. În cele ce urmează vom prezenta principalele avantaje și dezavantaje ale manualelor digitale vs. clasice:

a) Avantajele manualelor digitale vs. dezavantajele manualelor clasice:

► *Caracterul interactive*. În esență, manualul digital conține aceleași informații care se regăsesc și în manualul clasic, pe care le completează cu activități multimedia interactive, care au scopul de a facilita procesul de învățare. În zilele noastre, copiii sunt atrași de tehnologie, de universul digital care-i înconjoară, cei mai mulți dintre ei intrând în contact, până în clasa I, cu o tableta, cu un smartphone sau cu un calculator. În acest context, șansele ca elevii să fie mai încântați de un manual digital decât de un manual clasic sunt mai mari. Caracterul interactiv al manualelor digitale determină o schimbare a comportamentului elevului din punct de vedere cognitiv, afectiv, psihomotor, dar contribuie și la formarea unor atitudini, concepții. ► *Scăderea semnificativă a greutății ghiozdanului*. Un elev de școală primară are în fiecare zi, în medie, 3-4 discipline, fiecare dintre ele cu un manual propriu. Acestor manuale li se adaugă caietele și, eventual, culegerile, prin care se urmărește aprofundarea cunoștințelor. Astfel, ghiozdanul devine, de cele mai multe ori, prea greu pentru spatele copiilor. Ba mai mult, el poate ajunge în punctul în care afectează starea de sănătate a elevilor. Acesta este unul dintre principalele dezavantaje ale manualelor clasice, care-i determină pe unii părinți să fie în favoarea manualelor digitale. Astfel, copiii lor nu vor mai fi nevoiți să ducă în fiecare zi un ghiozdan care poate să depășească greutatea recomandată de specialiști (maximum 10% din greutatea copilului). Va fi suficient să aibă cu ei tableta, unde sunt stocate toate conținuturile manualelor pentru toate disciplinele. ► *Îmbinarea teoriei cu practica*. Perspectivele asupra educației s-au schimbat, fiind influențate și de evoluția tehnologiei. Elevii au nevoie de dinamism, de exerciții practice, prin care să descopere cum funcționează lucrurile, să afle răspunsurile întrebărilor pe care și le pun. Oricât de numeroase ar fi ilustrațiile și schemele explicative dintr-un manual clasic, acestea nu reușesc întotdeauna să stârnească interesul copiilor, care ar prefera, mai degrabă, să rezolve un exercițiu pe tableta/telefon. De altfel, caracterul interactiv, anterior amintit, transformă experiența utilizării unui manual digital într-o metoda prin care teoria și practica se îmbină armonios, lucru care contribuie la o învățare eficientă, mai rapidă, bazată pe curiozitatea copiilor pentru tehnologie.

b) Dezavantajele manualelor digitale vs. avantajele manualelor clasice:

► *Expunerea excesivă la tehnologie.* Așa cum știm, evoluția rapidă a tehnologiei are și efecte negative asupra vieții noastre, printre ele numărându-se problemele de sănătate (la nivelul ochilor, a spatelui, cauzate de statul în fața calculatorului) și dependența de ceea ce presupune universul digital. Pornind de la aceasta premisă, unii părinți și cadre didactice consideră manualele digitale un mod de a încuraja dependența de tehnologie. Astfel, chiar dacă adulții încearcă să limiteze pe cât de mult timpul copiilor petrecut în fața laptopului, ei nu pot avea control și asupra timpului petrecut pe tabletă, în timpul orelor de curs, și nici asupra felului în care cei mici se raportează la aceste device-uri: de exemplu, pot fi distrași de alte aplicații când rezolvă un exercițiu. Pe de altă parte, învățarea de pe manualele clasice limitează expunerea la tehnologie, fiind considerate de adepții lor o măsură de precauție pentru dependența de digital. ► *Costuri suplimentare.* Manualele digitale pot fi accesate doar de pe dispozitive electronice, precum tablete, laptop-uri, calculatoare, device-uri ale căror costuri nu și le pot permite toate familiile din România. În plus, dacă ținem cont de punctul anterior, unii părinți nu doresc să le achiziționeze astfel de produse copiilor, tocmai pentru a evita expunerea excesivă la tehnologie, una dintre marile probleme ale secolului al XXI-lea. Costului de cumpărare i se adaugă și costul de întreținere: există riscul ca dispozitivul de pe care învață cel mic să se strice, la un moment dat. Reparațiile produselor electronice nu sunt întotdeauna prietenoase cu buzunarele părinților, iar unele device-uri sunt, pur și simplu, irecuperabile, moment în care aceștia trebuie să investească în unele noi. Nici cele mai scumpe manuale clasice nu se ridică la costul total al dispozitivelor electronice, lucru care îi determină pe unii părinți și profesori să fie în favoarea variantei tradiționale. ► *Costurile ridicate ale pregătirii cadrelor didactice.* Numeroși învățători și profesori din sistemul de educație românesc actual sunt obișnuiți cu metodele tradiționale de predare și de aplicare a teoriei. Chiar dacă în ultimii ani au fost create cursuri care au avut ca scop familiarizarea cadrelor didactice cu evoluția tehnologiei în domeniul educației (de exemplu TIC în educație, aplicații pe Platforma Edmodo, cursurile CRED), numărul profesorilor tot nu este suficient, pentru a se implementa în România un sistem de educație digitalizat. În plus, costurile presupuse de pregătirea cadrelor didactice în acest sens ar fi foarte mari, iar cursurile ar trebui să se organizeze periodic, ținând cont de update-urile tehnologice permanente. Sunt de părere că, atât manualele clasice, cât și manualele digitale au propriile plusuri și minusuri.

Concluzii

Elevul face parte, prin intermediul acestui instrument de învățare care este manualul digital, dintr-o comunitate de învățare care poate fi grupul-clasă, toți elevii de același nivel din școală sau „colegi la distanță”. Cu aceștia, se situează în raporturi de cooperare sau competiție, benefice pentru susținerea motivației în demersul de învățare. Ca urmare a folosirii manualelor digitale în cadrul lecțiilor, este creată o atmosferă pozitivă de învățare pentru majoritatea elevilor. Noile generații folosesc în mod constant tehnologiile moderne și, de aceea, este prioritar să fie explorate posibilitățile de utilizare a acestora în activitățile educaționale pentru a facilita învățarea elevilor ori de câte ori este posibil.

Bibliografie

- Cucoș, C., (2006). *Informaticizarea în educație*. Iași: Editura Polirom.
- Mihăilescu C., T. Pițilă, C. Grigorescu, C. Coman, (2015). *Comunicare în limba română: Manual pentru clasa I*, Vol. I, Buc. Art.
- Mihăescu M., Ș. Pacearcă, A. Dulman, C. Alexe, O. Brebenel, (2014). *Comunicare în limba română: Manual pentru clasa a II-a*, Volumul I, București: Intuitext.
- Mihăilescu, C., T. Pițilă; (2016). *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a III-a*, Buc. Art.
- Alina Radu, Roxana Jeler, (2016). *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a-IV-a*, Buc. Art.

Surse web:

- <http://test.tribunainvatamantului.ro/2014/08/31/remus-pricipie-introducerea-manualelor-digitale-un-pas-necesar-spre-modernitate/> accesat în data de 16.03.2020.
- <http://www.elearning.ro/ce-este-un-manual-digital> accesat în data de 16.03.2020.
- <https://tribunainvatamantului.ro/2013/07/11/manualul-digital-constantin-cucos/16.03.2020>.
- <https://www.libriadielfin.ro/articol/manuale-digitale-vs-clasice-avantaje-si-dezavantaje--i96> 3.04.20.
- <https://manualedigitaleart.ro/catalog/art-r3/#book/part1-01> accesat în data de 3.04.2020.
- <http://www.evaluaredigitala.ro/ro/Despre-noi/Ce-este-Evaluare-Digital%C4%83--1010>, 3.04.2020.

SIMBIOZA DINTRE TEATRU ȘI CREATIVITATE

SYMBOSIS BETWEEN THEATER AND CREATIVITY

Gianina-Eliza BURGHELEA¹

Abstract

The Psychology of Creativity must keep us in touch with the world of beauty and sensitivity, not only as a receiver, but as an interpreter of our own work. The idea is to enrich our experience, imagination and to enliven our abilities by raising the desire for sensitivity and of expression to favor the construction of our images. Creativity is one of the most valuable aspects of adaptation and change, and at the same time it must be a factor of personal balance and a tool for social integration.

Creativity facilitates the assimilation of the new and is the basis of all progress. Encouraging creativity means feeding your imagination, rewarding original answers, not truncating your impulses, fighting stereotypes, encouraging experimentation, offering suggestions and means, avoiding any manipulation. And the way to maximize it is to create conditions of security and freedom of expression.

Keywords: *creativity, theater, actors, drama, students, character*

Introducere

Teatrul, prin însăși natura sa, este în primul rând un act audiovizual. Are o structură care interacționează cu fiecare ramură a artei, se alimentează din diferite discipline și poate împărtăși toate artele în acțiune. Încă din Era primitivă, atitudinea oamenilor care își îndeplinesc nevoile vitale împotriva, emoțiilor, acțiunilor și gândurilor, i-a determinat să evolueze. Prin urmare, am putea argumenta faptul că încă din această etapă a evoluției omului se nasc rădăcinile teatrului de ieri, de astăzi și de mâine. Arată omul în starea de formare. Ființele umane s-au schimbat în modul natural și au căpătat superioritate. Această expresie de superioritate a apărut cu jocuri simple și sălbatice organizate de omul primitiv, utilizând diferite haine, măști, mișcări cântărite, sunete misterioase ce au adus stilizare în afara naturalului, iar această transformare capătă în timp, forma *expresiei artistice*.

Teatrul a fost considerat dintotdeauna o artă în sine. De fapt, când privim cu atenție arta teatrului, observăm că aceasta este singura care folosește toate artele și le conduce către o combinație armonioasă. Mișcările și expresiile corpului dansului, cântărirea muzicii, dimensiunile și cuvintele scrisului, armonia liniei, forma, masa și culoarea artelor plastice sunt incluse în completarea a ceea ce numim teatru. După cum spune celebrul regizor britanic Peter Brook în cartea sa „The Empty Space”, „Teatrul înseamnă o revoluție continuă. Teatrul, care este o artă împletită cu ființele umane în continuă schimbare și dezvoltare este, de asemenea, o „știință umană”. Faimosul pedagog austriac și istoric cultural Richard Meister descrie știința teatrului drept „o știință mentală sistematică” care se dezvoltă, încă de la început acoperind cultura și arta. Opera de teatru este o creație care are legi și principii diferite. Una dintre componentele sale importante este textul, chiar dacă la început el nu a existat. La începutul teatrului, în esență, exista mai multă mișcare, nu și cuvinte. Însă o dată cu introducerea în scenă, textul a căpătat elemente creative și independente: poate fi un element de gândire, transmite emoția pozitivă sau negativă, pune cuvântul în aparență. Tipul de text se bazează pe creativitatea unei persoane. Pe de altă parte, teatrul poate apărea cu succes, deoarece depinde de crearea armoniei multor forțe care vin de la regizori, actori, dansatori, compozitori, instrumentiști, tehnicieni de scenă și publicul care realizează existența teatrului. Pe scurt, opera teatrală își dobândește trăsătura creatoare prin împletirea diferitelor puteri care sunt reconstruite în fiecare piesă și provin

¹ Ph.D. candidate, "I. Creanga" State Pedagogical University, Chisinau, Rep. of Moldova.

adesea din surse non-literare. Pentru ca un joc să fie interpretat pe scenă, la acesta se adaugă orizonturile de interpretare, ordinea jocului, decorul și acțiunea. Punctele forte ale actorului sunt viziunea asupra lumii, creativitatea artistică și talentul științific. Actorul este unul dintre cele două elemente principale ale teatrului (celălalt este publicul). Teatrul poate exista fără peisaje, fără decor și îmbrăcăminte, fără iluminare, muzică și text. Dar nu este posibil să existe fără un actor. Brecht, adaptează învățături o altfel de valoare, astfel a abordat un culoar de a fascina publicul nu doar cu gândul, ci și cu emoția sau intuiția. B. Brecht refuză să creeze o adevărată înșelăciune pe scenă și concepe o modalitate de a readuce permanent noțiunea de conștientizare în lumea jocului. Astfel, că actorii au nevoie de cunoștințe și experiențe de viață într-o varietate de capacități, umanitate bogată, cultură largă, intenții puternice, imaginație și flexibilitate, precum și experiență în dramă. În epoca noastră, arta teatrală se situează în primele rânduri ale agendei culturale, iar actele culturale care fac parte din viața de zi cu zi, reprezintă dintre cele mai eficiente modalități de a scoate în evidență artistul de teatru, educația dramatică creativă. Mai mult, scopul principal al acestei educații este atât pentru formarea artiștilor cât și a celor care vor să iubească arta. Pe lângă multe obiective educaționale, obiectivele care facilitează adaptarea la dezvoltarea personalității și la viața socială constituie aria dramelor creative. Componentele artei teatrale, drama creatoare și teatrul beneficiază unul de celălalt în mod reciproc, conțin diferențe dar și multe aspecte în comun.

Drama este îndreptată spre proces, spre rezultat și spectacol. Deși scopul dramei cuprinde multe diferențe de la educație la dezvoltare personală, teatrul are practic un scop estetic și apoi social. Drama este un proces complet interactiv. Creativitatea proprie a actorilor este materialul de bază al dramei. Deși actorul este important în teatru, mai întâi scriitorul și apoi regizorul joacă rolul decisiv în acest proces. În timp ce drama este în general considerată un produs cultural, educațional sau social, dimensiunea comercială a teatrului este extrem de importantă. Drama folosește teatrul ca material, dar teatrul folosește rar drama. Drama creatoare este o experiență, un eveniment, o idee și uneori un concept sau comportament abstract al indivizilor; improvizatie, joc de rol etc. cu ajutorul tehnicilor dintr-o lucrare de grup în procese „jucăușe”. Funcția dramei este foarte importantă în educație și formare. În drama creatoare, studentul actor empatizează cu situațiile pe care le întâlnește punându-se în locul persoanei sau obiectului pe care îl portretizează. Astfel, el învață concepte noi și întâlnește situații, obiecte și evenimente pe care nu le-a experimentat niciodată și dezvoltă un comportament în ceea ce privește calea sau căile pe care ar trebui să le urmeze în astfel de situații. Scopul dramei din punct de vedere *afectiv și cognitiv*, este de a dezvolta abilități comportamentale, încrederea în sine, cunoașterea pe sine, exprimarea unui punct de vedere critic pentru rezolvarea problemelor. Este un mod eficient care oferă calități precum producerea de soluții. Teatrul este o ramură de artă. Regizorul, actorul, machiajul, textul de joc, lumina, scena, decorul, accesoriul, sunetul și muzica sunt componente importante și distinctive ale teatrului. Să fii capabil să joci un rol și să creezi un personaj, poate dura un proces lung și intens pentru a fi pregătit să transmiți publicului conceptul de artă teatrală. Dacă ați studiat vreodată actoria, ați fost expus cel puțin la unele idei ale lui Stanislavsky (indiferent dacă sunteți conștient sau nu). Practic, Stanislavsky a creat limbajul pe care îl folosim astăzi atunci când vorbim despre actorie atât pe scenă, cât și pe aparat de fotografiat. Termeni precum: *obiectiv, motivație a personajului, acțiuni și linie directă*, toți sunt termeni inventați și explorați de Stanislavsky. Din punct de vedere psihologic, el reușit să implementeze dorința de însușire a personajului de teatru, plecând de la trei întrebări simple dar foarte esențiale pentru tânărul actor. Cele trei întrebări ale lui Stanislavski: *”Cine sunt?”*, *”Ce s-a întâmplat?”*, *”Ce vreau?”* atunci când sunt aplicate unui personaj, constituie un punct de plecare și sunt instrumente de bază pe care fiecare actor ar trebui să le utilizeze pentru a crea un personaj. Despre Creativitate pe scenă și Teatru de Spontaneitate, Deniz Altınay argumentează în cartea sa: *”Totul este creat și există o singură dată în scena de redare. Creativitatea este limitată la moment. Se joacă emoțiile, gândurile și poveștile publicului și toată lumea este creativă, fiecare este artistul său. Astfel puteți depăși stereotipurile.”* O astfel de structură deschide ușa către întâlnirea reală a indivizilor. Cu aceste caracteristici, teatrul de redare poate fi utilizat foarte eficient în training-uri corporative și școlare. În plus, psihodrama, care s-a născut din teatrul de spontaneitate, este o altă zonă care poate fi folosită ca un instrument important în multe etape, cum ar fi înscenarea în teatru, crearea scenei, interpretarea jocului, decorarea și designul costumelor. De asemenea, în ceea ce privește dezvoltarea socială, emoțională și artistică a copilului, Erbil susține că: *„Drama este un mecanism de joc în care se reunesc diferite discipline de artă: teatru, animație, muzică, ritm, design, marionetă; În acest fel, dezvoltarea copilului este de*

pionierat. Aceste lucrări sunt realizate de instructorul de dramă și sunt realizate cu o orientare de ansamblu.” Când dramaturgul german, Friedrich Schiller spune că „omul este o ființă umană completă doar atunci când joacă”, el a presupus că cea mai pură modalitate prin care ființele umane pot obține libertatea este teatrul. Dramă creativă „într-o lucrare de grup este de a face indivizii să înțeleagă un fenomen, o viață, un concept abstract, o atitudine și un procese ludic. În acest proces, în timp ce participantul trăiește ca o persoană nouă în atmosfera creată și ca o persoană nouă în acea realitate, el câștigă conștientizare prin empatia pe care o stabilește cu acea persoană. De exemplu, dacă scopul unui proiect de curs este acela de a sensibiliza anxietatea și distrugerea creată de o bătălie, atmosfera și ficțiunea creată permit participanților să simtă panica și teroarea pe care o experimentează în scenele de luptă. În acest fel, oamenii pot fi mai sensibili la ei, empatizând cu oamenii care au experimentat această știre de revoltă pe care o citesc, o urmăresc la televizor sau în presa scrisă. Astfel, își atinge obiectivul de lucru.

În educație, modul de lucru în teatru se dezvoltă într-o linie puțin diferită. Teatrul este un instrument bun pentru a putea expune lucrurile și faptele așa cum sunt ele în realitate. La fel ca o fotografie... Privind o fotografie, puteți stabili multe fraze, cu multe de semnificații, creând la final o poveste. De asemenea, teatrul poate face o situație de autoexplicare făcând-o mai accentuată atunci când plasați un comportament în cadrul respectiv. Când plasați un moment în viață, situația din cadru, puteți observa multe detalii pe care le-ați observat până acum. În acest fel, puteți să vă gândiți la ea, să produceți o alternativă și să încercați din nou, reformulând-o. O puteți examina cu o vedere critică. Teatrul face din gândire un lucru concret care trebuie discutat și studiat. Principalul lucru este acela de a permite participanților actori să se apropie de subiect sau de evenimentul realist, nu prin sentimentele lor, ci prin rațiune. Dezvoltarea personală și educația prin teatru se bazează pe un proces care se îmbunătățește prin discuție și improvizație. După ce orice moment al vieții este improvizat, o situație este ridicată cu o abordare critică sau prin inversarea conștientizării se creează și se caută modalități de corectare. Poveștile pe care le ascultăm în copilărie, proverbe, multe știri, reclame, comunicare în familie, relații ale elevilor, modă, tradiții, tot ceea ce ne vine în minte, dar tot ceea ce ne gândim, determină în mod involuntar, ne schimbă și ne transformă. Ne metamorfozează alegerile și stilul de viață atât în mod pozitiv cât și cel negativ. Cel mai important lucru pentru actori este că oferă. Ce oferă în teatru? Oferă corpuri, voci, emoții, voințe, imaginații - dau viață unei arte vibrante: o dau personajelor lor și apoi publicului. Numai în acest proces minunat, simțul artistic crește și talentul actorilor este dezvoltat și reînnoit. Michael Chekhov, actor și fondator al tehnicii Cehov, spune că ”prin scena teatrală se cristalizează individul creativ, societatea, omul și arta sa”.

Dintotdeauna, oamenii de teatru au fost agenți creativi importanți - atât din punct de vedere cultural, cât și social. Ei joacă în trecut, prezent și viitor - și reflectă ființa umană sub toate nivelele sale de cunoaștere. Sunt atât critici sociali, cât și animatori, unde se reinventează constant - și deschid calea către direcții și discursuri teatrale cu totul noi. Teatrul este în primul rând un subiect de arte scenice vii în care jocul de rol și diseminarea spectacolelor, situațiilor și narațiunilor sunt în centru. În epoca noastră modernă, profesia de teatru a câștigat multe noi practici și stiluri interesante. Din acest motiv, după cum spune Peter Brook, „Teatrul este o revoluție care se dezvoltă în câteva secunde.” Continuă pe drum fără a îmbătrâni, inspirat din punctele de rupere ale vieții... Suntem într-o epocă în care oamenii ar trebui să aibă conștientizare și să empatizeze. Teatrul este acea zonă fermecătoare din punctul de întâlnire al visului cu realitatea.

Educație prin teatru și dezvoltarea de sine

Uneori, credem că jocurile de teatru aparțin doar claselor de dramă, dar găsirea unor modalități de a aplica aceste activități în zona oricăruia dintre noi, constituie un subiect ce poate duce la implicare, creativitate și gândire critică. Este, de asemenea, o modalitate excelentă de a-i determina pe copiii, adolescenții și tinerii să fie stimulați, îndreptați să interacționeze între ei din perspectivă psihologică și teatrală, emoțional, cognitiv. În dramă și teatru, elevii/studentii sunt conștienți de ei înșiși, de societatea lor și de rolurile sociale. Studenții sunt adesea exploratori naturali care, prin joc, jocuri de rol și alte activități de teatru își doresc, printre altele să clarifice ce fac ei înșiși, conștientizând experiențele proprii și ale celorlalți, istoricul, contemporanul și ficțiunea. Profesiunea de teatru este concepută pentru a răspunde acestei cerințe de explorare. Când elevii/studentii au astfel de oportunități, pot experimenta schimbări în ei înșiși - câștigă noi perspective procesate pe care le pot transmite înapoi societății, de asemenea, experimentează ceea ce în profesia de teatru se numește

catarsis. Prin reflecție și joc de teatru, se obține un punct de plecare pentru emoțiile, gândurile și amintirile lor, o eliberare sau o înălțare, o curățare interioară și de atingere a stării de catarsis. Toleranța este un cuvânt cheie în profesia de teatru. Faptul că studenții își dezvoltă toleranța față de ei înșiși și pentru colegii studenți este unul dintre cele mai importante subiecte de dramă sau teatru care se învață încă din faza de început. Treptat, studenții vor experimenta auto-toleranța și securitatea, care se va răspândi și colegilor - unde simt mai multă toleranță pentru alții într-un cadru progresiv mai sigur, chiar. Prin urmare, rolurile pe care studenții/elevii le vor juca în viitor, pot fi obținute cu mai multă acceptare. Fără toleranță de caracter, personajele pe care le joacă studentul/elevul, pot deveni stereotipice. Auto-dezvoltarea are astfel un efect asupra piesei de teatru a subiectului. Toleranța și alte elemente, cum ar fi măiestria, securitatea, credința în sine, sentimentul de libertate și aspectul pozitiv în dramă sau teatru pot transmite adesea alte aspecte ale vieții, obținând astfel dublul sens - ele pot ajuta studentul/elevul atât în dezvoltarea teatrală, cât și în dezvoltarea personală. Dezvoltarea imaginației, respectării, clarificării experiențelor senzoriale (reale și creative sau artistice) și prin concentrare determină studentul/elev să facă distincție între imaginația obiectivă și cea subiectivă. Prin educație teatrală, studenții/elevii învață metode care le permit să creeze bune contacte sociale comune, să interacționeze, să sprijine, să se sacrifice, să conducă și să motiveze la un nivel superior cu ajutorul a cinci elemente fundamentale: exercitare, transmitere, creare, reflecție și experimentare.

Jocuri de rol și dezvoltarea personajelor

Jocurile de rol reprezintă una dintre cele mai esențiale părți ale profesiei de teatru și sunt strâns legate de celelalte domenii ale profesiei de teatru. Prin urmare, capacitatea de a juca roluri și de a crea personaje este dezvoltată în special în raport cu celelalte domenii ale teatrului. Studenții/elevii își dezvoltă abilitatea de a juca personaje cunoscute, necunoscute și fictive. Inițial, se concentrează pe elemente proeminente ale jocului de rol, unde elevii învață să joace tipuri simple și trăsături de personaj evidențiate. Oferă, de asemenea, o introducere practică a elementelor de bază ale tehnicii actorului (blocaj, extensie, stare, memorie afectivă, setare de personaje etc.) și pot fi capabili să dezvolte portrete simple de personaje bazate pe imaginație și creativitate. Își folosesc activ cunoștințele variate de stiluri, gen, inputuri dramatice, procese și tehnici pentru a dezvolta personaje complexe și inovatoare, dar în același timp și-au dezvoltat capacitatea de interacțiune, colaborare și independență creatoare. Jocul de rol, procesul și performanța scenică devin în centrul atenției elevilor/studenților, deoarece le dezvoltă motivație, încredere și o capacitate mai mare de a juca pentru o audiență. Realizarea unor scene îi poate ajuta pe elevi/studenți să consolideze scene literare sau momente istorice importante în mintea lor. De asemenea, îi poate ajuta să dezvolte empatia și să înțeleagă pe deplin gravitatea unei situații prin crearea unui dialog realist, manifestarea emoției și includerea unor detalii relevante care demonstrează înțelegere și gândire critică. Metoda tradițională de „înțelepciune pe scenă” trebuie să includă o abordare mai atrăgătoare și provocatoare pentru studenții din secolul XXI. Studenții de astăzi au crescut într-o lume cu o interacțiune rapidă, plină de culoare și plină de provocări, astfel încât profesorii de astăzi nu trebuie să educe, ci să se implice. Această implicare trebuie să apară la nivel emoțional, intelectual și fizic. Printre operațiile corespunzătoare ale inteligenței, alături de cogniție sau memorie, se află gândirea convergentă și divergentă. Acestea din urmă influențează creativitatea. În timp ce gândirea convergentă tinde să păstreze ceea ce este deja cunoscut și să învețe ceea ce este structurat și, așa cum este ea, divergentă, înseamnă să privim din perspective diferite, să căutăm toate soluțiile posibile, să demonstrăm schemele rigide și să nu ne bazăm pe presupuneri anterioare și exclusive.

Concluzii

Astfel, printr-un cadru educațional dramatic clar, în care atât abilitățile teatrale de bază, cât și autodezvoltarea devin esențiale: jocul de rol, pantomima, corpul, utilizarea mișcării și a vocii, toleranță, securitate, comunitate socială, spontaneitate, imaginație, creativitate, constituie o sursă nemărginită în dezvoltarea personală și o mare motivație de a-și urma visurile.

Propuneri

- Scena teatrului este o arenă deosebit de importantă în subiectele de dramă / teatru, deoarece în timpul nostru creează condiții foarte bune pentru exprimarea și motivația copiilor și adolescenților. Subiectele scenice aduc un aport considerabil la dezvoltarea personală a

elevilor/studentilor astfel încât, ei ar putea să participe anual la scena teatrului cu o reprezentație teatrală.

- De asemenea, facilitarea de a juca teatru în școli, în biblioteci, în muzee etc., ar susține în mod specific partea dramatică a subiectului și pot pune în special bazele colaborării interdisciplinare: de exemplu: activități de improvizație și ansamblu, unde elevii în colaborare învață să creeze expresii teatrale semnificative din dramă și teatru.
- Prin diferite forme de punere în scenă, improvizație și arte conexe, studenții joacă situații familiare din propria realitate sau experiențe din ficțiune, televiziune și film pe care doresc să le exploreze și să le schimbe, apoi pot avea ocazia să dezvolte noi versiuni ale acestora, prin situații prin improvizație, mișcare, muzică, imagine, reflecție și vizualizare. Această familiaritate binevenită atinge imediat o coardă în psihicul propriu al elevilor și le oferă ceva cu care să se raporteze.
- Un alt obiectiv principal este de a facilita studenților să învețe să joace roluri sociale puternice, slabe, necunoscute sau necunoscute elevilor. În acest fel, își extind propriul repertoriu de rol social și se metamorfozează astfel încât trăsăturile de personalitate „slabe” suferă transformări pozitive.
- Teatrul facilitează studenții să învețe să ofere feedback și sprijin constructiv colegilor și le permite să se distanțeze de factorii care le influențează trecutul sau prezentul în mod negativ.

Bibliografie

- Archer, W. (1957). *Masks or Faces? A study in the psychology of acting*. New York: Hill & Wang. (1888).
- Baldwin, J. (2003). *Michel Saint-Denis and the Shaping of the Modern Actor*. Westport & London: Praeger.
- Barba, E. (1984). Anthropology and Theatre: Interviews. *Performing Arts Journal* 8 (3), 7-27.
- Barba, E., Savarese, N., & Gough, R. (Eds.). (1991). *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*. London & New York: Routledge.
- Benedetti, R.L. (1990). *The Actor at Work*. 5th ed. Prentice Hall: New Jersey.
- Bishop, C.A. (1988). *The deconstructed actor: towards a postmodern acting theory*. Univ. of Colorado, Boulder.
- Bogart, A. (2001). *A Director Prepares*. London & New York: Routledge.
- Brandon, J.R. (1989). A New World: Asian Theatre in the West Today. *The Drama Review*, 33, 25-50.
- Chekhov, M. (1991). *On the Technique of Acting*. New York: HarperPerennial.
- Cole, T., & Chinoy, H.K. (Eds.). (1970). *Actors on Acting*. New York: Crown Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diderot, D. (1922). *Paradoxe sur le Comédien*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1830). (1957). *The Paradox of Acting*. (W. H. Pollock, Trans.). New York: Hill & Wang. (1830).
- Fenichel, O. (1960). On Acting. *The Tulane Drama Review*, 4 (3), 148-159.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books. (1994). The Creator's Patterns. In M. Boden (Ed.), *Dimensions of Creativity*. (pp. 143-158). Cambridge, Mass. & London: MIT Press.
- Grotowski, J. (2002). Towards a Poor Theatre. In E. Barba (Ed.), *Towards a Poor Theatre*. (p.15). NY: Rout.
- Kirby, M. (2002). On acting and non-acting. In P.B. Zarrilli (Ed.), *Acting (Re)Considered: a theoretical and practical guide*. 2nd ed. (pp.40-60). London & New York: Routledge.
- Koestler, A. (1970). *The Act of Creation*. London: Pan Books.
- Konijn, E. (1995). Actors and emotions: a psychological perspective. *Theatre Research International*, 20 (2), 132-140. (2002). The Actor's Emotions Reconsidered: a psychological task-based perspective. In P.B. Zarrilli (Ed.), *Acting (Re)Considered: a theoretical and practical guide*. 2nd ed. (pp. 62-80). London & NY: Routledge.
- Lecoq, J. (2002). *The Moving Body: Teaching Creative Theatre*. (D. Bradby). London: Methuen.
- Lowe, L. (2007). Toward 'Critical Generosity' - Cultivating student audiences. *Theatre Topics* 17 (2), 141-151.

- MacKinnon, D.W. (1976). Creativity: a multi-faceted phenomenon. In J. R. Wills (Ed.), *The Director in a Changing Theatre*. (pp. 250-261). Palo Alto: Mayfield.
- Mayer, R.E. (1999). Fifty Years of Creativity Research. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 449-460). Cambridge: Cambridge University Press.
- Melrose, L. (1989). *The Creative Personality and the Creative Process: a phenomenological perspective*. Lanham: University Press of America.
- Merlin, B. (2007). *The Complete Stanislavsky Toolkit*. London: Nick Hern.
- Plucker, J.A. (2005). The (Relatively) Generalist View of Creativity. In J.C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across Domains: Faces of the Muse*. (pp. 307-312). Mahwah & London: Erlbaum.
- Plucker, J.A., & Renzulli, J.S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity.
- Rothenberg, A., & Greenberg, B. (1976). *The Index of Scientific Writings on Creativity (1566-1974)*. Hamden, CT: Shoe String Press.
- Schechner, R. (1993). Foreword: East and West and Eugenio Barba. In I. Watson, *Towards a Third Theatre: Eugenio Barba and the Odin Teatret*. (pp. vii-vx). London & New York: Routledge.
- Stanislavski, C. (1963). *An Actor's Handbook: an alphabetical arrangement of concise statements on aspects of acting*. (E. R. Hapgood, Ed. & Trans.). New York: Theatre Arts Book. *An Actor Prepares*. (1964). (E.R. Hapgood, Trans.). New York: Routledge. *Building a Character* (1977). (E.R. Hapgood, Trans.). New York: Routledge. *Creating a Role*. (1961). (E.R. Hapgood, Trans.). New York & London: Routledge. *My Life in Art*. (1952). (J. J. Robbins, Trans.). New York: Theatre Arts Books. (Original work published in 1924). *Stanislavski's Legacy*. (1968). (E.R. Hapgood, Ed. & Trans.). London: Methuen.
- Stanislavsky, K. (1973). Introduction. *On the Art of the Stage*. 2nd ed. (D. Magarshack, Trans.).
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. (1999). In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., & O'Hara, L.A. (1999). Creativity and Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. (pp. 251-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Steyn, M. (1991, February 17). Sad, Perfunctory, Mechanical. *The New Criterion*. Retrieved
- Swede, G. (1993). *Creativity: a new psychology*. Toronto: Wall & Emerson.
- Thomson, P. (2000). *On Actors and Acting*. Exeter: University of Exeter Press.

IMPLEMENTAREA IDEILOR INOVATIVE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

IMPLEMENTING OF INNOVATIVE IDEAS IN ARTISTIC EDUCATION

Tatiana BULARGA¹

Abstract

The process of *artistic perception* present in the instructive and formative actions is identified with the educational action itself. Its considerable weight is determined by the child's participatory state in the design, development and evaluation /self-assessment of teachers' professional competence, aiming to gradually achieve the process of theoretical and practical design, by identifying educational content and valuable actions, by diagnosing individual resources, planning, hypothesis formulation, sequential and final evaluation.

In our research we start from the reality that artistic activity differs greatly from other human activities, by its ontological specificity, which requires consideration of opportunities and challenges that arise in the potential individual manifestation of the child, an act that is expressed by transposing theoretical prescriptions, by the presence of emotional reactions, through the development of projects and logistic action maps. Certain external stimuli are not expected, the results being obtained by a better clarification of the educational objectives, intentions and artistic decisions of the child - considered the main subject of education.

Keywords: *artistic education, proactive behaviour, praxeology, creativity, proactive style*

Studiul durabil al practicii în învățământul artistic din Republica Moldova ne dovedește destul de convingător faptul că între teoria și praxiologia artistică există o discrepanță considerabilă, fapt care influențează negativ managementul implementării unei praxiologii inovative, adică de formare prin inovare. În domeniul formării personalității prin artă, observăm că practica nici pe de parte nu întrunește necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înțelegere-creare a operelor de artă. În acest domeniu educațional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obține valențe instructiv-formative și de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării, vizualizării și audiției acesteia – proces care integralizează acțiunea mintală a autorului *de creație*, considerată convențional ca una *teoretică*, cu acțiunea *de receptare* și, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a *dinamicii competenței profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală.

¹ PhD, Associate Professor, "Alec Russo" Balti State University, Republic of Moldova.

Tabelul 1. Evaluarea curriculumului, ghidurilor și altor materiale normative.

VARIABLE		Scorul real		Scorul în procente (%)		Media (114 profesori)
		Clasa I-IV	Clasa V-VIII	Clasa I-IV	Clasa V-VIII	
Evaluarea Curriculumei	Itemi teoret.	67	84	43,5	52,8	48,1
	Itemi practici	79	64	51,2	40,2	45,7
	Itemi de integrare	8	11	5,2	6,9	12,1
Evaluarea ghidurilor la EM	E/S	31	34	27,0	29,8	28,4
	E/M	57	53	50,0	46,4	48,2
	E/I	26	27	22,8	23,6	23,2
Materiale documentate (curent)	Articol	67		58,7		
	Cărți	26		22,8		
	Referat	6		5,2		
	Alte surse	88		77,1		

Drept criterii de eficiență sunt identificate următoarele:

1. **metodologică** (planificate și realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor și strategiilor de eficiență);
2. **psihologică** (cu luare în seamă a factorilor psihici, adică a conținutului intern al personalității);
3. **fiziologică** (elevul/studentul – subiect/obiect al educației este o ființă înzestrată cu capacități psihice/ spirituale, dar și cu capacități fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaționale binome, cu o conexiune eficientă a ambelor forme de existență);
4. **pedagogică** (utilizarea principiilor și tehnologiilor moderne de gestionare eficientă cu procesul educațional-formativ);
5. **estetice** (toți pașii cognitiv-formativi să fie realizați în baza cunoștințelor clasice și contemporane);
6. **praxiologică** (acțiunile didactice ale profesorului și acțiunile artistice ale elevului/studentului să fie instrumentate și fundamentate metodologic și realizate cu un înalt efect practic);
7. **axiologică** (educația este centrată valoric și integrată);
8. **sociologică** (educația artistică constituie un microsistem al societății din care persoana face parte și care, respectiv, îi determină scopul și idealul formativ).

În baza criteriilor evidențiate anterior, conchidem că educația/învățământul artistic (cadrul preuniversitar și universitar) din Republica Moldova, dacă ne referim pe ansamblu, atestă aspecte care încă mai rămân a fi valorificate ineficient. Realizarea programului investigațional, dar și cel aplicativ-practic, cu luare în seamă a factorilor examinați, conduce inevitabil la minimalizarea distanței dintre teoria și practica domeniului vizat. În acest sens, ne propunem să optimizăm simțitor procesul de implementare a conceptului eficienței artistice prin intermediul promovării unei viziuni progresiste, care rezidă în cultivarea la practicieni nu doar a unui stil praxiologic receptiv, ci și a unei praxiologii formativ-inovative.

Din afirmațiile noastre reiese că activitatea artistică diferă mult de alte activități ale omului prin specificul său ontologic, ceea ce necesită a lua în calcul oportunitățile și provocările aparente, în manifestarea potențialului individual al elevului/studentului, act care se exprimă prin transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice incontestabile, prin prezența reacțiilor emoțional-afective,

prin trăirea *proiectelor* și *hărților* logistice ale acțiunii, adică nu doar în așteptarea unor stimuli veniți din exterior, ci prin fortificarea unor intenții și decizii artistice proprii ale elevului/studentului- subiecți ai educației.

Ca urmare a unor astfel de perspective educațional-filosofice, ne dăm seama că, spre exemplu, actul de percepție muzicală a ascultătorului nu este unul de imaginație strict artistică sau strict muzicală, ci unul de imaginație muzical-artistică. Deci și activitatea actorului procesului de receptare, legat de acest domeniu, este o acțiune cu o rază de influență mai largă, cu numele de *acțiune muzical-artistică*. Din aceste considerente, noțiunea de „*artistic*” nu este un supliment artificial la cuvântul „*muzical*”, ci reprezintă un conținut cu sens integrat, unic.

Actualmente, în mediul teoreticienilor și cel al practicienilor tot mai insistent se conturează întrebarea: *Care sunt cerințele și criteriile eficacității educației artistice?* Într-un anumit mod, asupra enunțurilor făcute cu acest prilej caută să se expună prof. I. Gagim, care, drept cerințe de bază față de domeniul artistic, evidențiază *fondarea psihopedagogică și muzicologică a conceptului de Educație muzicală ca domeniu (direcție) educațional distinct și autonom al practicii educaționale și al științelor educației* (I. Gagim, 2004). Din perspectiva unei educații artistice eficiente, conform prof. Vl. Pâslaru, este înaintat *imperativul regândirii taxonomiei obiectivelor educaționale*. Astfel, este logic a cerceta fundamental o astfel de cerință față de teoria și praxiologia educației artistice, cea care decurge din conținutul relației *teorie-praxis* (conceptualizare și realizare).

Luând act de demersurile conceptual expuse anterior, fiecare oră școlară, fiecare ciclu de discipline din învățământul artistic, trebuie să pună în valoare nivelurile învățării, și anume: *cunoașterea fenomenelor (Ce este aceasta?)*, *însușirea cunoștințelor și a deprinderilor noi, (Ce trebuie să întreprind?)*, *realizarea prin transfer a celor însușite în situații noi (Cum să fac?)*, *evaluarea/autoevaluarea variabilelor de succes (Care este eficacitatea acțiunii?)*.

Activitatea muzical-artistică – concepută, în linii mari, ca domeniu educațional specific – orientată spre sporirea randamentului calității acțiunii cu același nume, ca și întreg sistemul educației artistice, este reglementată de cinci principii praxiologice, care stau la baza fortificării conceptului eficienței învățământului artistic național și nu numai.

Principiul educației personalității proactive, care este conceput ca instrument managerial de autoconducere și autoperfecționare, este realizat prin: proiectare, decizie, opțiune, inițiativă, independență, intraindependență.

În linii mari, *proactivitatea* constituie o calitate definitorie a omului, și are funcție reglatoare pentru toate acțiunile mentale (interne) și comportamentele (externe), aflate în continuă dinamică și dezvoltare. O asemenea calitate nu este o simplă reacție la stimulii interni sau externi, ci o *stare atitudinală*, manifestată prin asumarea de inițiative proprii, o calitate integră, formată și realizată de persoană în mod conștient.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activități direcționate și promovate în baza *alegerii* operațiilor și a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ prin schimbare interioară. Proactivitatea nu are neapărat *expresie externă*, ci, dimpotrivă, valoarea refăcătoare a actului realizat în baza acestei calități, stări psihice constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B.F. Skinner).

Principiul centrării valorice a acțiunii artistice (pe activitate/ acțiune, util/fol ositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului/studentului pentru achizițiile spiritual-artistice și realizările practice; presupune re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogățirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*.

Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendințele interioare menite să cucerească culmile diversității valorice în domeniile de înaltă spiritualitate și creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câștig – câștig (win-win situation*, cfm. S. Covey), care reflectă profitul obținut de elev/student de la societate și care indică ceea ce el însuși oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educației. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris mai sus, și anume, când persoana caută să obțină cât mai mult profit de la instituțiile sociale și, în același timp, să consume cât se poate de puține resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câștig – eșec*.

Principiul introdeschiderii artistice reclamă stabilirea unei corelații eficiente a mediilor

individual și *artistic* prin receptarea, comprehensiunea și interpretarea deliberată de către adolescenți a mesajului artistic și a esenței estetice a operei de artă, precum și prin proiectarea hărților personale. Introduschiderea persoanei spre conținuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific, exprimat de noțiunea „*atitudine intențională a acțiunii*” (AIA). Acest principiu vine să sporească eficiența procesului de cunoaștere teoretică și practică a artei pe temeiul că cele două părți constituente ale principiului focalizează potențialul și energiile elevului/studentului atât prin interiorizarea, cât și prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat crește proporțional cu creșterea intensității conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele *introduschiderii artistice a elevului*, care mărturisesc despre nivelul performanței sale specifice. Principiul *introduschiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenții educației (profesor, elev/student), ci și dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Principiul creației și creativității este condiția edificatoare a făuririi frumosului și binelui și autocreației sinelui elevului; al elaborării idealului personal; „cuceririi” propriului univers intim. Creația și creativitatea artistică urmează a fi direcționată astfel încât, cuvântul, intonația și tot ce este legat de acești factori comunicativi, să aibă un scop permanent de a-și schimba paradigma, cu tendința de avansare de la *noțiune-sens la trăire artistică*. Atenția și efortul elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularitățile individuale, constituente ale obiectului de artă /pictură, muzică, coregrafie/ cu complementarul *artistic*, deoarece ultimul constituie ceea ce obișnuim să numim prin noțiunile: *tipic, caracteristic, original*.

Principiul succesului artistic prescrie cauzei și rezultatelor învățământului/educației un caracter general și universal. Angajarea în procesul educațional a *situațiilor de succes*, concepute și instrumentate prin prisma metodologică a principiilor expuse anterior, ar putea contribui, în modul cel mai direct, la rezultativitatea progresivă și eficientă a acțiunii adolescentului, numai în cazul și cu condiția ca *succesul* să fie supus examinării, atât ca *condiție*, cât și ca *finalitate* a educației artistice, fapt care implică aspectul *finalității*, aceasta din urmă susținută fiind de expectanțe, scopuri, proiecte – toate obligându-ne să realizăm planurile trasate conștient și inteligent. Principiile praxiologice, împreună cu legile existenței și activării, după noi, nu sînt niște postulate amorfe, neschimbătoare, ci imagini inerente ale evenimentelor/faptelor/lucrurilor schimbătoare, continuu disponibile pentru reformare, refacere. Piatra de încercare în abordarea principiilor nominalizate constă în aceea că, eficacitatea funcționării fiecărui principiu este examinată de pe pozițiile conexionării pozițiilor/demersurilor teoretice cu efectele sale practice. Rezultatele cercetării noastre sunt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educațional și a factorilor ce țin de resursele umane, în special, la *eficacitatea acțiunii muzical-artistice* a elevului/studentului și la *dinamica competenței profesionale* a cadrului didactic. Cele două părți componente ale procesului educațional pot relaționa eficient datorită *funcționării în sistem a principiului educației personalității proactive*, de aceea, am căutat să elaborăm răspunsuri la întrebarea *Ce are loc* și mai puțin la întrebarea *Cum are loc*, în care proces acțiunea muzical-artistică a elevului/studentului și dinamica competenței profesionale a cadrului didactic, realizate conform principiului *proactivității* și altor patru principii, expuse mai sus, pot constitui obiectul integrării *demersurilor teoretice și implementărilor practice*. Pentru a valida presuposițiile teoretice expuse, am efectuat experimentul de implementare, conform câtorva direcții.

Prima direcție pune în practică nivelul *proactivității* elevului/studentului la etapele de proiectare, organizare și realizare a AA în raport cu intervențiile *mediului instructiv-educational*, exprimat prin indicații ale profesorului, autorilor manualului școlar și alte dispoziții de ordin managerial-praxiologic. Elevii / studenții claselor/ grupelor experimentale (E) sunt antrenați în exercițiul de realizare a unei serii de itemi în diverse tipuri de AA, prin care să demonstreze nivelul independenței și inițiativei prin manifestarea competențelor de înaintare a scopului și proiectării pașilor de realizare propriu-zisă a AA prin:

- descrierea traseului acțional (la nivel de proiectare);
- evidențierea pașilor acționali principali și secundari;
- previzibilitatea erorilor posibile și determinarea măsurilor de excludere a acestora din proces;
- desemnarea naturii și caracterului operațiilor posibile de a fi efectuate;
- expectarea necunoscutelor;
- evidențierea reperelor experiențiale achiziționate anterior;

- determinarea genului și conținutului acțiunii la etapa inițială și anticiparea intervențiilor posibile pe parcurs;
- documentarea resurselor interne și externe angajate în proces.

A doua direcție, a experimentului pedagogic ține de studiul abilităților elevilor/studentilor de a înregistra paradigme comportamental-artistice, formativ-valorice de *receptor*→*apreciator*. Reieșind din concepțiunea experimentală, este important a realiza transferuri valorice: din *starea de dependență* → în *starea de independență* → și apoi în *starea de intraindependență*, ceea ce înseamnă a tinde spre schimbarea paradigmei comportamentale, care este legată nemijlocit de puterea de a domina influențele artistice externe și a utiliza eficient achizițiile interne.

A treia direcție, a studiului experimental este consacrată verificării efectelor de *deschide* a elevului/studentului *spre* spirit, *spre* intim prin *intermediul* artistic. În valoare este pusă schimbarea paradigmei: *receptor* (citor, ascultător, observator) → *interpret-artist*.

A patra direcție, în această ordine de idei, este consacrată documentării gradului de conexiune eficientă între mediile: *instructiv-educational* ↔ *individual* ↔ *artistic*, care se raportează la relaționările respective: *profesor* ↔ *elev/student*; *elev/student* ↔ *conținuturi artistice*. Formulele desemnate, evident, ne conduc la situațiile-relații: *demersuri teoretice* ↔ *realizări practice*; *acțiune creativă* ↔ *formare/schimbare*.

A cincia direcție a experimentului pedagogic se reduce la demonstrarea rolului *succesului personal și public* în eficientizarea AAaE/S ca factor praxiologic fundamental, în promovarea unei educații și formări calitative.

Drept obiect praxiologic fundamental și integrativ al programului experimental trebuie să servească acțiunea artistică a elevului/studentului (AAaE/S) și acțiunea didactică a profesorului (ADaP) cu toate formele, genurile, elementele constitutive, natura și specificul funcționării acestora.

În programul studiului experimental este necesar a ține cont de următoarele calități de personalitate:

- *orientărilor atitudinale*, care în esență constituie o stare de *repliere/orientare spre sine*;
- *voinței autonome*, complete, cu trăiri depline;
- *culturii organizaționale*;
- *nivelului de manifestare a independenței și inițiativei*;
- *simțului valoric*;
- *situării în succes*.

Pentru a desfășura o bună practică instructiv-educativă în toate domeniile, dar mai cu seamă în cele cu referire la specificul de a te manifesta prin artă, am găsit drept oportună elaborarea unui set de modele praxiologice, care ar contribui la re-orientarea conceptuală a practicianului. Modelele în cauză sunt axate pe principalele legități de funcționare eficientă a componentelor acțiunii artistice. Fiecare model include metodicile de bună desfășurare, relevă posibilele exponente de ordin pozitiv sau negativ a modelului vizat și fiecare model scoate în relief finalitățile la care se pot aștepta actorii procesului instructiv-educativ.

Modelul relației: acțiune – schimbare calitativă (ASC)

Oportunitățile pozitive ale modelului.

Argumentări. Elevul/studentul, fiind inițiat în acțiuni artistice, meditează, trăiește sentimente profunde sau mai puțin profunde, însă ele sunt ascunse de văzul altora. Persoana este unicul observator și apreciator al fenomenelor interioare. El și numai el acceptă sau respinge, supraestimează sau subestimează „comportamentele” receptate din operele de artă și care ar putea să aibă loc, dar care, deocamdată, persistă într-o stare de așteptare, într-o formă *tacită*. Influența formativ-dezvoltativă asupra actorului procesului nicidecum nu diferă, după resursele angajate în proces, de alte forme de comportament.

- elevul, mai ales în domeniile artistice și de creație, are nevoie de o *închidere în sine (refugiu în interior)* pentru a verifica toate pozițiile *pro* și *contra* vizavi de stimulii veniți din exterior și din interior;
- fiind un autoobservator, elevul are acces la tot ce se petrece în spațiile interne, care sunt, în multe privințe, *închise* pentru un observator extern;

- modelul comportamentului idealizat constituie o *metodă* specifică domeniului creației artistice, care pregătește elevul pentru identificarea valorilor și anticiparea evenimentelor muzical-artistice, fără ca acesta să realizeze acțiuni externe;
- valorificarea modelului ASC, în arii echilibrate, conduce (ar trebui să conducă!) la independență și intraindependență muzical-artistice a elevului;
- modelul comportamentului idealizat, format/construit în interiorul persoanei, nu dispare fără urme, ci dimpotrivă, el este aplicat cu rigoare în comportamentele ulterioare, manifestate prin acțiuni externe;
- elevii care stăpînesc capacități manifeste ale modelului vizat, de regulă, dau dovadă de performanțe înalte în domeniul creației muzical-artistice.

Oportunitățile negative ale modelului:

- capacitățile elevilor sunt rămase fără teren de manifestare sau camuflate și neobservate în mod direct de profesor, colegi, părinți;
- comportamentele muzical-artistice *idealizate* sunt dirijate și evaluate cu mari deficiențe de factorii externi;
- imposibilitatea implicării profesorului în procesele comportamentale *tacite* face ca acest model să fie lăsat în voia soartei sau să fie exclus din mediul educațional.
- elevii dispuși de a aplica în practică modelul comportamentului idealizat fără un oarecare transfer situațional suferă înfrîngeri, nu sunt acceptați de împrejurare.

Modelul schimbării comportamentale (MSC)

Argumentări. Modelul de față vine în strînsă interacțiune cu primul model și presupune o comportare exprimată prin *atitudini* parvenite din interioritățile persoanei și calificate, în sens educațional, drept adjective care invocă o anumită calitate în creștere: *discordanță* → *elegantă*, *ezitare* → *consecvență*, *contingență* → *coerență*, *diletantism* → *artistism* etc. Acest model ține, în special, de procesul de învățare, adică de însușirea cunoștințelor, priceperilor, formarea experiențelor prin imitație. Însă accentul principal este pus nu pe aplicarea imediată în viață a cunoștințele și priceperilor propriu-zise, ci pe *capacitățile* elevului de a *opta* pentru viziunile proprii asupra lucrurilor, pe modalitățile de *participare*, care sunt silite de forțele interne, în special, de: *gîndire*, *conștiință* și *imaginație*. MSC implică *opțiunea libertății*, care oferă elevului posibilitatea de a acționa în conformitate cu propriile interese și scopuri, a înfăptui sortimentul. Pentru acțiunea muzicală, comportamentul vizat are o importanță foarte mare, deoarece permite a dezvolta la elev capacitatea *opțiunii*, *asumării de responsabilități*.

Oportunitățile pozitive ale MSC:

- modelul stimulează procesul de *organizare interioară* a elevului, prin integrarea tuturor elementelor spirituale;
- relaționarea: P ↔ E ↔ A (profesor – elev – artă) capătă un aspect *deschis* și transparent;
- elevul este antrenat în situații de acționare liberă cu o amplă priză de a *opta*;
- modelul oferă șanse egale întregului eșantion de elevi/studenți.

Oportunitățile negative ale MSC:

- sunt limitate tehnicile de cuantificare a calităților de schimbare comportamentală;
- prezența factorilor frenatori, legați de indiferența practicienilor („la ce ne trebuie să scociorîm interioritatea elevului”, „am putea educa elevii și fără examinarea conținuturilor atitudinale vizavi de schimbările lor comportamentale”).

Problema relaționării teoriei și practicii educaționale constituie o problemă-cheie a pedagogiei.

Dezideratul echilibrării acțiunilor mediului educațional-teoretic și mediului educațional-practic nu este de a zădărnici/declanșa acțiunile tradiționale, ci de a le re-orienta spre *schimbare calitativă și progres*. La moment sistemul educațional instituționalizat nu dispune de surse prevăzute special pentru înscrierea în practică a demersurilor teoretice, decât pe cale de perfecționare a profesorilor la cursurile specializate. De aceea cercetătorul de azi este dator nu numai să elaboreze cercetări consistente, ci și să investească rezultatele acestora în mediul educațional-practic.

Factorii de influențare pozitivă a relației *teorie – practică* sunt:

- nivelul experienței pedagogice;
- specializarea (profesor de muzică și coregrafie, profesor de muzică și clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică și cor, profesor de muzică și instrument muzical etc.);

- raportată la nivelul de studii (școală de arte/muzică, liceu, facultate);
- spiritul creativ (*performanțe* demonstrate sau posibile, *dotare* inferioară, medie, superioară, *activare* motivată, orientată, “*inteligență multiplă*” (Gardner, 1983);
- variabile individuale;
- variabile sociale.

Bibliografie

1. Babii, Vladimir, (2005). *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”.
2. Babii, V., (2010). *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Ed. “Elena V.I.”,
3. Babii, V., Bularga, T. (2014). Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active, *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională "Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional"*, 10 oct. 2014, UPS "Ion Creangă", Chișinău, 2014, p. 214-224.
4. Babii, V. (2014). *Praxiologia educației artistice*, Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea, Bălți, 2014, p. 17-20.
5. Babii, V., Vasile, V. (2014). *Aptitudinile muzicale între realitate și ideal/ Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea*, Bălți, p. 13-17.
6. Babii, V., (2014). Dinamica gândirii muzicale, în: *Materialele Conferinței științifice internaționale «Ion Gagim și universul muzicii»*. Academia de Științe a Moldovei. Ed. Artes, Iași, p.179-183.
7. Babii, V., Bularga, Tatiana. (2014). Dimensiunea educațională a creativității muzicale în cadrul euroregiunii Siret – Prut - Nistru, Editia a-X-a, *"Dezvoltarea economico-sociala durabila a euroregiunilor si a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru"*, Bălți, p. 21-22.
8. Bularga, Tatiana, Babii, V. (2014). The success of artistic education: integration approach. In: *Review of artistic education*. Artes Publishing House, Iași, p. 250-259.
9. Pașca, Eugenia Maria. (2014). Dimensiuni ale educației artistice, vol.V, *Managementul activităților muzicale extracurriculare în educația formală și nonformală*, Iași: Editura “Artes“, 2009, 93 p.
10. Pașca, Eugenia Maria. (2006). *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectivă interdisciplinară*, Iași: Editura „Artes”, 309 p.

FOLCLORUL BUCOVINEAN - MODALITATE DE PERPETUARE A VALORILOR PERENE

THE FOLK OF BUCOVINA – A WAY OF MANTAINING NATIONAL VALUES

Svetlana POSTOLACHI²
Nicolae VIERU³

Abstract

This paper represents an analysis of Bucovina s folk, and the way preserving and prolonging national values. The folk is said to be the pure water of a nation, which roots belong to the wisdom of a contry, hereby the Romanian culture folk represents the totality of its creations. The defining elments which characterise Romanian culture which are being seen as a profundity are the national costume, and roamian traditions. Begining from the characterisation of Bucovina s folk, we can affirm it has a unitary structure, and represent a visit card at the international level. This is why in the last part of this paper, we proposed ourselves to analyse the pedagogical field of preserving Romanian culture and identity. We invite you dear readers, to enjoy the magical world of Bucovinean folk.

Keywords: *folk, national values, originality.*

1. ASPECTE ISTORICE ALE FOLCLORULUI BUCOVINEAN

1.1. Nașterea conceptului

Cuvântul folclor provine din limba engleză folklore, fiind compus din cuvintele *folk* (oameni, popor) și *lore* (tradiție sau cunoaștere). Termenul a fost inventat de britanicul William John Thoms(1803–1885), pentru a înlocui termenul “Popular Antiquities”, utilizat până atunci. În România, împământânirea conceptului îi este atribuită lui B. P. Hașdeu. Folclorul românesc reprezintă totalitatea creațiilor culturii spirituale românești. Folclorul la români reprezintă creațiile poporului român păstrate și conservate cu sfințenie peste veacuri, fiind astfel cea mai importantă “carte de identitate” națională a românilor. Sintagma se referă la producțiile etniilor vorbitoare de limba română, în care dialectele ei (majoritar dacoromân, dar și aromân, istroromân), rămân semnalate în istoricul granițelor românești. Urmărind firul istoriei, folclorul românilor include și creațiile atribuite etniilor premergatoare populației românești (traco-geți, protoromâni). Cunoscut la nivel regional, mai ales în urma studiilor cu un caracter științific, întreprinse în sec XX, folclorul pe teritoriul României a fost împărțit în numeroase zone folclorice, în funcție de regiuni, văi ale râurilor mai importante, județe sau subregiuni ale unui județ. Folclorul ajunge să fie divizat chiar în funcție de sate sau comune, fiind clasificat astfel în zone și subzone etnografice. Acest sistem de diviziuni, aparent exagerat, evidențiază multitudinea de obiceiuri, tradiții, datini care însumate, relevă identitatea românilor, existența lor străveche. Principalele zone folclorice românești sunt următoarele: Crișana, Banat, Țara Moșilor, Țara Oașului, Țara Vrancei, Dobrogea, Moldova, Bucovina, Oltenia, Argeș, Ținutul Mehedinți, Zona Harghitei, care sunt în continuare subdivizate în zone mai mici, denumite subzone etnografice, delimitate de un grad mai mare de particularitate în privința producțiilor folclorice.

1.2 Caracteristicile folclorului bucovinean.

Folclorul reprezintă spiritualitatea poporului român, de-a lungul istoriei sale. Cu ajutorul folclorului se poate reconstitui viața poporului cu universul obiceiurilor, într-o anumită etapă a dezvoltării lui. Folclorul din zona Bucovinei este unitar ca structură și cuprinde un tezaur de valori artistice, concretizate în mai multe genuri: muzică, joc popular, obiceiuri și tradiții, etnografie.

² Lecturer, Department of Arts and Art Education, “Alec Russo” Balti State Univ., Rep. of Moldova.

³ MA student, Department of Arts and Art Education, “A. Russo” Balti State Univ., Rep. of Moldova.

Încorporând în ele o bogată experiență de viață, un univers sufletesc propriu, creațiile folclorice au un rol major în conservarea și transmiterea lor generațiilor viitoare, înlesnind comunicarea între ele și stimulându-le, totodată. În creația bucovineană se întâlnesc cântece stravechi, cântece satirice, cântece epice, cântece de joc și jocuri populare, obiceiuri, tradiții și ritualuri. Majoritatea melodiilor ce însoțesc aceste creații sunt desprinse din stilul ”bătrâneasca”. Repertoriul dansurilor populare din Bucovina este deosebit de variat, reprezentând trăsături specific particularizate și păstrate până în zilele noastre. Acestea conțin o gamă variată de elemente deosebite, unele diferă de la un sat la altul, ceea ce le conferă un specific aparte. Diferențele constau în strigături, ritmuri și tempouri specifice tradițiilor locale, particularității și inventivității dansurilor. Chiar dacă hora satului s-a cam pierdut, mai există formații de dansuri populare care păstrează tradiția valorificând-o în spectacole, festivaluri și concursuri. Se joacă frecvent: Rusasca, Bătrâneasca, Coasa, Ilenuța, Hora mare, Arcanul, Trilișeștii, Rața, Huțulca. Muzica ce însoțește manifestările populare de la dansuri la obiceiuri este instrumentală, executată de formații instrumentale alcătuite din instrumente populare specifice zonei. În zona etnografică a Bucovinei se cântă cu o largă gamă de fluieri și instrumente cu corzi. Melodica este variată, în funcție de repertoriul creației artistice. Melodiile vocale au o tematică variată de la un sat la altul, în funcție de personalitatea interpretului, vârsta și pregătirea muzicală. Din punct de vedere stilistic, atât muzica cât și jocurile populare impresionează prin eleganța și sobrietatea interpretării, chiar dacă unele producții sunt de virtuozitate. Autenticitatea se păstrează și în cazul obiceiurilor și tradițiilor populare, chiar dacă acestea fac obiectul unor manifestări ale ansamblurilor și formațiilor, căminelor și caselor de cultură. În ceea ce privește etnografia, pe cuprinsul Bucovinei se găsesc colecții muzeale care păstrează obiecte, produse ale meșteșugurilor, toate într-o stare perfectă de conservare, care scot în evidență geniul creator al meșterilor populari, puterea de sinteză precum și maniera specifică de transmitere către generațiile viitoare a operei de artă. Această zonă etnografică dă posibilitatea de reflecție asupra culturii și civilizației pe aceste meleaguri, încărcate de istorie și prin cultura populară autentică, poate răspunde întrebărilor referitoare la geneza și continuitatea poporului român, păstrarea în diferite domenii ale artei populare din Bucovina – portul, ceramica, meșteșugurile, cântecul și jocul popular ne dă posibilitatea să urmărim arta populară de-a lungul timpului, conferindu-i statutul de “document istoric”. Făuritorii și păstrătorii valorilor naționale sunt locuitorii acestor meleaguri, oameni vrednici și talentați, care au făcut din “Țara fașilor”, un ținut de basm, cu legănarea melodiosă a baladelor, cu nostalgia colindelor și obiceiurilor de iarnă, cu privirea ațintită către ceramica neagră de Marginea și strălucirea smalțului de Rădăuți, cu străvechi motive solare crestate în lemnul Bucovinei sau culorile și motivele populare tradiționale, păstrate atât de frumos pe portul popular.

2. ASPECTE TEORETICE ALE EVOLUȚIEI FOLCLORULUI DIN BUCOVINA

2.1 Clasificarea zonelor etnografice

1. Zona etnografică Suceava. În vechea cetate de scaun a Moldovei, menționată documentar din anul 1388, pe locurile unde săpăturile arheologice au dat la iveală existența unei așezări a dacilor liberi, precum și continuitatea de viațuire în secolele următoare, călătorul prin aceste legende meleaguri este întâmpinat mai întâi de frumusețea nemărginită a locurilor, a tradițiilor și obiceiurilor populare, inserate de mii de ani în inima acestor locuri, păstrate cu sfințenie de localnici. Odată intrat în cetatea lui Ștefan, ești întâmpinat de încărcătura istorică a locurilor, de arhitectura medievală a bisericilor, a monumentelor istorice și de frumusețea realizărilor arhitecturale moderne, de o citadelă urbană în adevăratul înțeles al cuvântului. În Suceava pot fi însă descifrate sensuri și semnificații profunde ale unei imense bogății spirituale reflectate în valorile creației populare tradiționale. Decorul arhitecturii populare din lemn este de o sensibilă eleganță, dar niciodată nu este lipsit de simțul proporțiilor și armonizării elementelor populare tradiționale. Costumul popular din Suceava se remarcă printr-o croială simplă și elegantă, care dă corpului o linie zveltă, cu motive florale și geometrice inserate pe alocuri, cu o cromatică aparte caracterizată prin nuanțe vii multicolore (rosu, galben, verde, alb) care reflecta atât de frumos simplitatea bunului simț, dragostea și respectul față de aceste locuri. Cămașa sau ia este din bumbac (pentru zile de sărbătoare), în sau cânepă (pentru zile de lucru) și se croiește din două foi (sau doi lați), care se strâng în jurul gâtului prin creți denumiți bizărași.

2. Zona etnografică Fălticeni. Gospodăria din zona Fălticeni ilustrează una din ocupațiile de bază ale locuitorilor, pomicultura. Casa de locuit are două camere (“casa cea mare” si bucătăria) și o tindă în partea stîngă, de unde se patrunde în ambele camere. Temelia este din zidărie de piatră de râu cu liant

de mortar, iar fundația este din beton și din zidărie de piatră. Pardoseala construcției este din lut stabilizat. Acoperișul este construit în patru ape, având învalitoare din draniță de brad bătută în rânduri suprapuse pe fiecare dintre acestea și două lucarne pe tabla din față. Costumul tradițional din Fălticeni se remarcă prin bundița cu prim (bordura), negru de miel cu broderie și prim brumăriu. Cromatica este diversificată începând de la culorile vii spre cele mai profunde, care relevă discret frumusețea melegurilor, semeția dealurilor îmbogațite generos cu renumitele livezi ale merilor de Rădășeni, unde rasună atât de frumos Hora Rădășenilor.

3. Zona etnografică Humor. Această zonă se remarcă prin meșteșugul prelucrării artistice a lemnului care s-a materializat în obiecte de mare frumusețe ca formă și ornamentație, meșteșug practicat și astăzi cu aceeași măiestrie de către humoreni. Dintre țesături se remarcă ștergarele de perete și țesăturile de traistă în carouri. Costumele tradiționale purtate în toate anotimpurile, oferă diferite variante artistice locale. Compuse din ștergar de cap cu vârste colorate, cămașa femeiească bogat ornamentată cu fir auriu, paiete și mărgelile, catrința sobră cu dungi înguste de culoare galben auriu și bondița ornamentată cu șnur negru dar nu în ultimul rând vestita bondiță cu prim de dihor, aceste costume încununează la un loc frumusețea și eleganța vestimentară a locuitorilor acestor locuri. Cămașa femeiească este cu alțiță și rînduri care se termină înspre măneca inferioară (manșeta), adunată de regulă prin încrețituri, denumită în aceste părți cămașă costișetă.

4. Zona Dornelor. Această zonă a Dornelor se distinge prin așternuturile de pat (cuverturi) cu decor liniar, în culoarea naturală a lînii, ștergarele de perete cu motive geometrice realizate în tehnica alesăturii cu acul. O piesă de port deosebită este cămașa cu placă (dublură cu încrețituri pe spate și umeri), cu motive vegetale aplicate și cu mărgelile pe ciupag (guler căzăcesc îngust). Cele patru ansambluri de port tradițional încadrează un simbol de conciliere a influențelor vechilor tradiții de natură geometrică specifică nordului Moldovei cu stilizări vegetale de influență năsăudeană. Trecînd Mestecănișul și pătrunzînd tot mai adînc în bazinul Dornelor, putem observa culmile semețe ale Munților Bârgău și Munților Maramureș care au stat strajă peste veacuri asupra acestor locuri, punându-și parcă amprenta asupra dornenilor, atât în ce privește elementele de port popular, obiceiuri, meșteșuguri, cântec și joc popular, influențînd zona Dornelor aflată într-o permanentă colaborare și parcă schimb de experiență, cu elementele de folclor ale năsăudenilor și maramureșenilor. Nu putem trece neobservat frumusețea caselor tradiționale de pe Valea Bistriței Aurii, zugrăvite cu motive tradiționale păstrate de secole, regăsite pe ouăle încondeiate de la Ciocanești și împrejurimi.

5. Zona etnografică Câmpulung Moldovenesc. Această zonă continuă stravechea tradiție a prelucrării lemnului prin realizarea diferitelor obiecte, de la furca de tors la cofița pentru aghiazmă și tiparul de prescure, de la lingurile din lemn și obiectele de uz casnic, la imaginile sfinților inserate în lemn cu simț de răspundere de meșterii lemnari. Portul tradițional al zonei se remarcă prin cămașa femeiească cu motive geometrice și rafinement coloristic, cu decor geometric cu mătase și mărgelile. Cromatica culorilor este dominată de roșu și negru, evidențiată pe ștergarele de perete și înfîlțită pe cămășile huțanilor din Moldovița și Vatra Moldoviței, purtate cu mândrie la hora satului în zilele de sărbătoare și țesute una lângă alta în mișcările sacadate ale dansului specific Huțulca. Sărbătorile de iarnă aduc în scenă cerbul care este ornamentat cu materiale stralucitoare cu mulți cartofi colorați, personaj marcant în alaiurile din zonă.

2.2 Mari interpreți și rapsozi populari

Folclorul bucovinean este cercetat de doi muzicologi moldoveni: *Gavril Galinescu și Alexandru Zirra*, ambii profesori la Conservatorul din Cernăuți și ai celui din Iași, membrii ai Arhivei fonografice a Ministerului Cultelor și Artelor. Gavril Galinescu a rămas prea puțin cunoscut, deoarece nu a reușit în timpul vieții și nu s-a realizat nici după moartea sa publicarea importanței sale colecții de folclor muzical ce număra peste 1000 piese. Soarta lui se aseamănă din acest punct de vedere cu cea a lui Alexandru Voevitca, abia în ultima vreme s-a luat spre cercetare colecțiile sale ce cuprind mai multe volume. Colecția lui G. Galinescu este în prezent risipită în mai multe fonduri, ceea ce face dificilă studierea sa. Galinescu contribuie la fondarea celor două arhive de folclor întemeiate de George Breazu și Constantin Brăiloiu. Frumusețile Bucovinei sunt păstrate prin cântec, dans și port popular, puse în scenă de rapsozi populari și interpreți profesioniști care vorbesc despre trecutul acestor meleaguri într-un mod caracteristic aparte, plasînd Bucovina printre cele mai frumoase și autentice zone etnografice ale României. În rîndul rapsozilor populari din Bucovina menționăm pe Nicolae Picu (violinist), Grigore Vindereu (violinist), Silvestru Lungoci (fluiet), Ilie Cazacu (fluiet),

Vasile Mucea (violinist), Vasile Badeliță (fluiet). În randul vocaliștilor care au contribuit responsabil la dezvoltarea și păstrarea folclorului autentic vocal din zonă este de remarcat contribuția Mariei Surupat (Câmpulung), Zenovia Țimpău, Maria Schipor, Maria Puha, Veronica Gheață și alții. Reprezentativ pentru promovarea și conservarea folclorului bucovinean este Ansamblul Artistic "Ciprian Porumbescu" din Suceava. Colectivul își desfășoară activitatea ca promotor de spectacole și producții oferite publicului în concerte și activități menite să conștientizeze și să responsabilizeze spectatorul către folclorul autentic și de calitate. În această instituție au evoluat mari interpreți, cântăreți, instrumentiști și dansatori care au practicat un act artistic de înaltă ținută pe marile scene ale lumii: Maria Bararu, Mina Pâslaru, Ștefania Rareș, Traian Straton, Alexandru Dumbravă, Aurel Tudose, Artemiza Bejan, Silvestru Lungoci (fluiet), Alexandru Bidirel (vioară) și alții. Astăzi, demn de remarcat este personalitatea lui Sofia Vicoveanca, Laura Lavric, Margareta Clipa, Alexandru Havriliuc (trompetist), Leonard Zamă (poli-instrumentist), dar și generația mai tânără, actuală, de soliști vocali și instrumentiști: George Finiș, Rodica Andronic, Lucica Păltineanu, Sorin Filip, Dana Dăncilă, Adrian Semeniuc (violonist), Dan Decebal Chitic (acordeonist), Constantin Pascal (nai), Ionuț Țanța, Dinu Croitor (trompetă), Viorel Vatamaniuc, Costinel Leonte, dirijorii George Sârbu, Viorel Leancă și subsemnatul Nicolae Vieru. Acest colectiv asigură permanența și continuitatea creațiilor populare în peisajul cultural românesc.

3. CONSTITUIREA INSTITUȚIILOR DE FOLCLOR ÎN BUCOVINA

3.1. Premisele apariției și dezvoltării instituțiilor de folclor din Bucovina în prima jumătate a secolului XX (perioada interbelică).

Perioada interbelică a fost perioada de emancipare culturală, muzicală, atât în ce privește muzica cultă internațională și românească dar și muzica tradițională specifică popoarelor est europene, precum și poporului român. În domeniul cercetării culturii populare din perioada interbelică, un rol semnificativ a fost cel al lui Ovid Densusianu. În discuțiile asupra diverselor ideologii sau doctrine culturale privind cercetarea culturii populare, un rol aparte îl ocupă Ovid Densusianu, apropiat prin crezul său unei poziții moderne învecinată simbolismului, dar dublată de un spirit științific care l-a inspirat în cercetarea folclorului și a literaturii populare. Îndreptat împotriva folclorului inspirat din viața țărănimii, Densusianu propune în 1920, într-o ședință a Academiei Române, schimbarea unor concepții și îndreptarea spre o viziune modernă asupra folclorului. Vroia să se acorde o atenție deosebită și folclorului care vine cu ceva nou, de actualitate, prin adăugarea în folclorul tradițional a unor elemente din societatea modernă și a unor elemente ale vieții contemporane, a pledat pentru o nouă viziune asupra creației populare, viziuni care și-au găsit împliniri în cercetările complexe etnografice, folclorice, sociologice. Această viziune integratoare a fost preluată și continuată în mod strălucit de Dimitrie Gusti care, pe lângă programul complex de cercetare monografică a culturii civilizației populare, a creat și cadrul instituțional aferent acestei cercetări. Inedit rămâne însă modul în care el definește cultura poporului, care se îngemănează organic cu noțiunea de civilizație, pentru că elementele culturii populare sunt definite de educația fizică, sanitară și sufletească. Perioada interbelică este favorabilă înființării unor *Societăți corale* și formațiuni muzicale la nivel național, printre care și Cântarea României, condusă de Marcel Botez, sau orchestra Filarmonicii din București. Cu totul deosebit a fost meritul lui Constantin Brăiloiu, etnomuzicolog cu renume în cercetarea, prelucrarea și popularizarea marilor valori ale folclorului muzical românesc. În acest sens, contribuția a avut și Sabin Drăgoi precum și renumitele interprete Maria Tănase și Maria Lătarețu. Revenind în "dulcea Bucovină", nu putem să nu remarcăm contribuția nemărginită la dezvoltarea și valorificarea culturii și spiritualității bucovinene a unor personalități bucovinene, precum este cea de la cumpăna dintre sec. XIX-XX, a renumitului folclorist Simion Florea Marian, (1847-1907). Originar din Ilișești (jud. Suceava), considerat, pe bună dreptate, unul dintre cei mai de seamă folcloriști și etnografi români, lăsând urmașilor o operă încă neegalată în literatura noastră de specialitate. Prin opera lui a pus bazele cercetării științifice a folclorului și a stimulat culegerea amplă a creațiilor populare de către alți cercetători.

3.2 Evoluția instituțiilor de folclor bucovinean în perioada postbelică (a doua jumătate a sec. al-XX-lea)

Perioada de după cel de-al doilea război mondial, surprinde multe transformări în ceea ce

privește ascensiunea folclorului tradițional bucovinean, prin crearea unor instituții dedicate în mod special conservării și valorificării folclorului tradițional, ce îmbracă Bucovina, cu rod bogat, în măiestria portului, dansurilor și cântecelor populare. Așa a început povestea fără de sfârșit a Ansamblului Artistic “Ciprian Porumbescu”, din Suceava, înființat în anul 1954, instituție profesionistă, de stat, cu obiectiv prioritar de conservare, valorificare și promovare a tezaurului folcloric bucovinean și din întreg arealul românesc, dar în egală măsură preocupându-se de promovarea marilor zone folclorice ale țării. Așa a început povestea renumitului Ansamblu de tineri și copii “Balada” sub îndrumarea directă a maestrului dirijor George Sârbu, având rol în promovarea și păstrarea comorilor autentice și de neschimbat ale folclorului bucovinean. Așa a început, la cumpăna dintre sec. al-XX-XXI-lea, povestea nenumăratelor ansambluri de amatori de pe raza județului Suceava, ansambluri ale Caselor de Cultura care vin, parcă să încununeze, să îmbogățească și să completeze, zestrea bucovinenilor atât de frumos, într-un mănunchi de cântece și dansuri populare ale tezaurului național românesc.

3.3. Dimensiunea didactică și evoluția învățământului artistic din Bucovina

În ce privește educația artistică, ca factor de maximă importanță în clădirea personalității umane nu putem să nu menționăm instituțiile de stat, înființate în acest sens, cum este Colegiul de Artă “Ciprian Porumbescu” din Suceava, cu o vechime de peste 45 de ani în activitatea didactică, care duce mai departe crezul cititorilor săi de a forma artiști și oameni de cultură, cu rol deosebit în formarea și dezvoltarea competențelor și abilităților în domeniul artistic, având structurată activitatea de patru domenii: muzică, arte plastice, arhitectură și restaurare – conservare de bunuri culturale. Meritul prestigios al acestei instituții este contribuția permanentă la formarea și dezvoltarea generațiilor de oameni cu aptitudini, capacități cu viziuni și simț artistic, dedicați artei. Nu putem să trecem neobservată, contribuția Școlii Populare de Artă din Suceava “Ion Irimescu” precum și a Centrului de Creație și Conservare a Patrimoniului Cultural Artistic, instituții aflate sub egida Centrului Cultural Bucovina, patronat de Consiliul Județean Suceava, având ca obiectiv prioritar, comun, păstrarea și valorificarea valorilor cultural-artistice tradiționale bucovinene. Secolul al-XXI-lea vine cu idei noi, actuale și inovative în vederea îmbogățirii, valorificării și promovării în rîndul tinerilor a patrimoniului național, păstrat cu sfințenie peste veacuri de strămoșii noștri, avînd totodată și asumarea responsabilității de a fi bucovineni. Această responsabilitate ne antrenează tot mai mult în “lupta” pentru păstrarea valorilor pur autentice și transmiterea lor generațiilor viitoare, dar și implicarea accentuată în ce privește educația artistică și dezvoltarea simțului artistic în rîndul elevilor și a tinerilor. Putem menționa o astfel de inițiativă, manifestată cu succes în județul Suceava, cu tendințe de extindere și în alte județe ale țării, demnă de apreciat, restrînsă într-un prestigios proiect, intitulat atât de sugestiv “10 pentru folclor”, ce presupune întâlniri în fiecare an, cu scopul de a introduce folclorul în rîndul disciplinelor de predare în instituțiile de învățămînt. Inițiat printr-o acțiune îndrăznească de TV Intermedia-Suceava, în parteneriat cu Inspectoratul Școlar Județean-Suceava și Consiliul Județean Suceava, susținut gratuit de artiști îndrăgiți, bucovineni și din țară, Proiectul “10 pentru folclor” are ca scop promovarea și implementarea folclorului ca obiect de studiu opțional în școlile și instituțiile de învățămînt nespecializate în domeniul artistic. Iată, aceasta este strădania poporului român, încununată cu succes de-a lungul veacurilor, cu scopul de a păstra și conserva tradițiile și obiceiurile strămoșești, folclorul-tezaur național, carte de identitate internațională a neamului românesc.

Bibliografie

- O cronologie istorică atestată*, (2013). Fond documentar Centrul Cultural Bucovina.
- Istoria folclorului de la pașoptism la clasicism*. Fond Publicistic.
- Botezatu, G., (1991). *La izvoare, Povesti, poezie populară și cercetări de folclor*, Editura Hyperion, Chișinău.
- Ghidul iubitorilor de folclor, (2014). *C.C Bucovina*, Editura Lidana.
- Bucescu, F., (2011). *Folcloristul și bizantiologul*, Editura Artes, Iași.
- Rusu, L., (1933). *Pentru culegătorul de cântece Alexandru Voevidca*, Editura Junimea literară.
- Vasile, V., (2012). *Folclorul din Bucovina*, Ghidul iubitorului de folclor Editura Lidana.
- Aniversar 65 A.C.P.*, (2019). Broșură editată C.C.B. din 13 septembrie.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE – PREMIZĂ PENTRU ADAPTAREA PROFESIONALĂ

TRAINING OF BEGINNER TEACHERS IN THE CONTEXT OF HEALTH EDUCATION - PREMISES FOR PROFESSIONAL ADAPTATION

Mariana GORAȘ⁴

Abstract

With the reforms that result in education, but also with rapid changes in society, education for health in school becomes an essential component of education, as well as because education is a complex and unitary system that presents several dimensions, corresponding to the main aspects of the human personality. The dimensions with regard to health education, intellectual, aesthetic, civic, physical, ecological, technological education, etc., are in interdependence and complementarity relationships, and sometimes - even in competition, which gives education a systemic, open character and dynamic.

The school represents the most favorable environment on all dimensions of education, for the development of the skills of students and young people, as well as beginner teachers who are at the beginning of their pedagogical career and need training for professional growth. In parallel with the contemporary challenges in the general education system, the need for professional development among beginning teachers is intensifying for a faster adaptation in the school environment and the creation of healthy conditions in this environment. Or, students and young people constitute an inexhaustible resource, both in numerical weight and value therefore, this category represents is the segment of the population that needs increased attention not only from teachers but also from state institutions. Teachers especially at the beginning of their careers, need support not only from state institutions, but also from society as a whole.

Keywords: *education for health, training, beginner teachers*

Actualitatea problemei

Sănătatea elevilor și tinerilor este abordată ca fiind o problemă actuală și prioritară a sănătății publice, atât prin sporirea accesului la informații veridice referitor la propria sănătate, cât și la servicii calitative de sănătate. Problema sănătății, precum și dezvoltarea sănătoasă a elevilor și tinerilor se află în vizorul politicilor promovate de stat, iar una dintre acțiunile majore este abordarea educației pentru sănătate în școală și dezvoltarea serviciilor de sănătate prietenoase elevilor și tinerilor. Elevii la vârsta adolescenței și tinerii fiind o categorie dinamică de populație, activ implicați în toate sferele vieții școlare și sociale, devin parte componentă a proceselor ce se produc în societate, astfel se dezvoltă ca cetățeni responsabili pentru a contribui la prosperarea țării. În acest sens, considerăm că adaptarea la noile condiții mereu schimbătoare ale vieții, la generația de elevi cu viziuni contemporane, necesită o menținere a echilibrului psihologic și o continuă formare a cadrelor didactice debutante.

*În scopul dezvoltării unei educații de succes în rândul elevilor și tinerilor în domeniul educației pentru sănătate, și pentru optimizarea adaptării la procesul educativ modernizat de către cadrele didactice debutante, prioritar pentru realizare ne-am propus următoarele **obiective**:*

- abordarea dimensiunilor educației pentru sănătate în învățământ pe verticală, începând cu cea mai mică vârstă a copiilor, continuând cu vârsta școlară, apoi perioada anilor de studenție;
- pregătirea cadrelor didactice, în special a cadrelor didactice debutante pentru a poseda o gamă largă de cunoștințe care să fie transmise elevilor și tinerilor pentru a preveni comportamentele riscante

⁴ PhD. candidate, "I. Creanga" State Pedagogical University, Chisinau, Rep. of Moldova.

pentru sănătate, în favoarea celor care promovează și îmbunătățesc sănătatea;

- utilizarea metodelor și tehnicilor de învățare valorificate pentru dezvoltarea unor competențe la elevi ce țin de comportamentul sănătos și corectitudinea conduitei umane pentru integrare în viață.

Așadar, în Republica Moldova, la nivelul învățământului preșcolar, asigurarea unui început sănătos de viață, formarea reprezentărilor elementare despre sănătate, stimularea dorinței de a fi sănătos, au loc prin intermediul Curriculumului pentru Educație Timpurie, cu modulul obligatoriu „Sănătate și motricitate”. Cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie au posibilitatea să utilizeze un șir de surse și acte normative care prin conținuturi, îi ghidează să realizeze diverse activități cu copii, pe dimensiunile educației pentru sănătate.

La nivelul învățământului gimnazial și liceal, promovarea modulului sănătos de viață se realizează cu statut obligatoriu, prin:

- curriculumul la noua disciplină *Dezvoltare personală*, modulul *Modul de viață sănătos* (câte 1 oră săptămânal, predată în clasele I-XII), începând cu anul de studii 2018-2019;

- disciplina *Educația fizică*, modulul „Modul sănătos de viață” (câte 2 ore săptămânal, predată în clasele I-XII);

- disciplina *Biologie* (preponderant compartimentul despre anatomia și fiziologia organismului uman, studiat în clasa a VIII-a și a XI-a).

La toate ciclurile învățământului general, modulul sănătos de viață este promovat și prin disciplina opțională *Educație pentru sănătate*, fiind solicitată de un număr de instituții de învățământ și elevi, în creștere de lașă un an la altul. Această disciplină este însoțită de Curriculum revizuit (2019) și Suport didactic pentru cadre didactice (2019), documente care prin conținuturi oferă cadrelor didactice debutante posibilitatea de a se autoinstrui, iar cadrelor didactice cu experiență, de a se dezvolta profesional în predarea materiei și formarea competențelor la elevi în aspecte ce țin de sănătatea fizică, emoțională, alimentația sănătoasă, contracararea viciilor și a comportamentelor violente, oferă posibilități de cunoaștere a metodelor de protecție împotriva factorilor cu efect negativ pentru sănătate și realizarea acțiunilor concrete în cazul diferitor afecțiuni.

Educația pentru sănătate include subiecte sensibile pentru discuții, deoarece oferă cunoștințe despre modul în care tinerii simt, se asociază și interacționează cu ceilalți. Disciplina devine deosebit de sensibilă, atunci când abordează subiecte privind relațiile cu alți oameni sau cu alți colegi. Profesorii simt nevoia să învețe a realiza lecții de educație pentru sănătate, în cadrul unor formări speciale. La modul general, cadrele didactice trebuie să învețe *cum* să lucreze *cu* elevii, în loc să lucreze *pentru* elevi.

Metodologia cercetării

Procesul de pilotare a disciplinei *Educație pentru sănătate* în baza noului curriculum a decurs timp de un an de studii, în 22 de instituții de învățământ general - școli care promovează sănătatea la nivel republican. Pentru a determina gradul de funcționalitate și aplicabilitate a curriculumului în școli, dar și a identifica nevoile cadrelor didactice de formare pentru eficientizarea rezultatelor în predarea materiei de studiu, au fost utilizate:

- *metoda analitică* care a constatat în examinarea surselor bibliografice cu scoaterea în evidență a reperelor teoretice și metodologice care condiționează interesul elevilor în domeniile educației pentru sănătate și promovării modulului sănătos de viață;

- *metoda chestionării*, utilizată în vederea identificării avantajelor și dezavantajelor privind predarea conținuturilor materiei de studiu, conform modulelor din curriculum. Chestionarele cu unele întrebări au fost aplicate în rândul cadrelor didactice, elevilor și părinților.

- *metoda observației pedagogice* prin asistență la lecții teoretice și practice, pentru a urmări manifestarea interesului și atitudinea elevilor în cadrul lecțiilor, precum și a oferi consultarea necesară, cadrelor didactice, în mod special, tinerilor specialiști. În continuare, vom prezenta, parțial, rezultatele chestionării.

La întrebarea adresată elevilor din clasele VII-IX (82 de elevi) „Care dintre modulele de mai jos din structura curriculumului *Educație pentru sănătate*, au fost de maximă utilitate și interes pentru voi?” Conform Tabelului 1.1., din răspunsurile obținute de la elevi, deducem necesitatea de cunoaștere și aprofundare a cunoștințelor în rândul elevilor la capitolul *Reproducerea și familia sănătoasă*.

Tabelul 1.1. Părerile elevilor privind modulele utile și care prezintă interes din structura curriculumului Educație pentru sănătate.

Modulul din curriculum	% respondenților
a) Reproducerea și familia sănătoasă	18,29% (15 elevi)
b) Alimentație sănătoasă	15,85% (13 elevi)
c) Igiena personală	14,63% (12 elevi)
d) Accidente, violență, abuz	13,41% (11 elevi)
e) Influența nocivă asupra organismului uman	12,19% (10 elevi)
f) Activitate și odihnă	9,75% (8 elevi)
g) Sănătate mintală	9,75% (8 elevi)
h) Sănătatea și mediul	4,87% (4 elevi)
i) Noțiuni de bioetică	1,22% (1 elev)

Aceeași întrebare a fost adresată părinților elevilor (28 de părinți) „Care dintre modulele din structura curriculumului *Educație pentru sănătate*, considerați că au fost de maximă utilitate și interes pentru copilul dumneavoastră?” Din analiza răspunsurilor oferite, am constatat că, majoritatea părinților consideră maxim utile pentru copiii lor, subiectele despre respectarea igienei personale. De asemenea, prezintă interes pentru copii și subiectele ce țin de alimentația sănătoasă, precum și de sănătatea și mediul. Dacă comparăm răspunsurile părinților cu ale elevilor, observăm că părinții nu sunt prea deranjați de necesitatea cunoașterii despre reproducerea și familia sănătoasă, or, nu dau prioritate acestui segment pentru generația actuală de copii. Ponderea în procente privind răspunsurile părinților și clasamentul modulelor, este reprezentată în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Părerile părinților privind modulele utile și care prezintă interes din structura curriculumului Educație pentru sănătate.

Modulul din curriculum	% respondenților
a) Igiena personală	96,42% (27 părinți)
b) Alimentație sănătoasă	85,71% (24 părinți)
c) Sănătatea și mediul	82,14% (23 părinți)
d) Activitate și odihnă	75% (21 părinți)
e) Reproducerea și familia sănătoasă	64,28% (18 părinți)
f) Sănătate mintală	53,57% (15 părinți)
g) Noțiuni de bioetică	35,71% (10 părinți)
h) Influența nocivă asupra organismului uman	35,71% (10 părinți)
i) Accidente, violență, abuz	28,57% (8 părinți)

Având ca scop, identificarea necesităților de formare ale cadrelor didactice pentru îmbunătățirea calității predării disciplinei *Educație pentru sănătate*, a fost adresată întrebarea „La care module, întâmpinați dificultăți în predarea disciplinei?” cadrelor didactice (22 de profesori). Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Modulele din structura curriculumului Educație pentru sănătate la care cadrele didactice întâmpină dificultăți în predare.

Modulul din curriculum	% respondenților
a) Sănătate mintală	90,9% (20 profesori)
b) Noțiuni de bioetică	86,36% (19 profesori)
c) Reproducerea și familia sănătoasă	81,81% (18 profesori)
d) Alimentație sănătoasă	59,09% (13 profesori)
e) Influența nocivă asupra organismului uman	50,% (11 profesori)
f) Activitate și odihnă	36,36% (8 profesori)
g) Accidente, violență, abuz	36,36% (8 profesori)
h) Sănătatea și mediul	27,27% (6 profesori)
i) Igiena personală	18,18% (4 profesori)

Analiza răspunsurilor, ne-au permis să constatăm că cele mai dificile module pentru cadrele didactice în abordarea educației pentru sănătate sunt: *Sănătate mintală, Noțiuni de bioetică, Reproducerea și familia sănătoasă*. Ca urmare a identificării celor mai dificile compartimente în abordarea tematică a lecțiilor pe parcursul procesului educațional, am dorit să conturăm o imagine realistă asupra motivelor care stau la baza dificultăților întâmpinate de către cadrele didactice în organizarea lecțiilor de educație pentru sănătate. În acest sens, a fost adresată celor 22 de cadre didactice întrebarea „Care sunt motivele ce vă provoacă întâmpinarea dificultăților în predarea disciplinei?” În Tabelul 1.4. prezentăm rezultatele obținute.

Tabelul 1.4. Motive menționate de către cadrele didactice care stau la baza dificultăților întâmpinate în predarea disciplinei.

Motive menționate	% respondenților
a) Pregătire insuficientă	81,81% (18)
b) Nu au fost formați în domeniul de referință	81,81% (18)
c) Necesită timp pentru adaptare la clasă	59,09% (13)
d) Sunt tineri specialiști și trec prin perioada de adaptare la noul colectiv	50,% (11)
e) Au acceptat predarea cursului pentru completarea normei didactice	36,36% (8)
f) Sunt specialiști la discipline fără tangență la domeniul de referință	36,36% (8)
g) Gradul înalt de complexitate a materiei de studiu	27,27% (6)
h) Cunosce bine materia de studiu și nu întâmpină dificultăți	18,18% (4)

Prin urmare, putem deduce că, organizarea cursurilor de formare pentru cadrele didactice este indispensabilă pentru aprofundarea cunoștințelor în subiectele vizate, precum și în adaptarea mai rapidă a cadrelor didactice debutante la în mediul școlar. În viziunea noastră, *adaptarea profesională a cadrelor didactice debutante* în mediul preuniversitar, implică o formă inedită de adaptare socială, ce reflectă măsura în care tânărul specialist cu studii superioare reușește să răspundă cerințelor prevăzute cu privire la comportamentul relațional și responsabilitatea profesională, la acumularea noilor abilități necesare integrării socioprofesionale, la asigurarea culturii organizaționale etc. Din literatura de specialitate, este cunoscut faptul că, progresul psihicului se datorează rezultatelor unui proces de adaptare multiformă la creșterea gradului de complexitate a relațiilor sociale, totodată, cunoașterea și înțelegerea aprofundată a acestui proces asigură coordonarea, eficientizarea și accelerarea adaptării.

În opinia autoarei E. Țarnă [5, p.17], *adaptarea este concepută ca una din proprietățile principale ale organismului care contribuie la modificarea adecvată a funcțiilor corespunzătoare schimbărilor ce intervin din mediul social*. Astfel, deducem că în baza proprietăților pe care le posedă organismul este absolut necesară o reacție rapidă a acestuia la schimbările cu care se confruntă datorită mediului. În acest context, pentru a face față schimbărilor și provocărilor rapide care au loc în mediul profesional se impune abordarea conceptului de *formare continuă ca perspectivă în optimizarea procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante* dintr-o accepțiune modernă și amplă, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărui specialist resursele necesare, pentru a putea descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ de dezvoltare profesională continuă și de a percepe cariera didactică ca o alegere atractivă.

Așadar, politicile educaționale, în ceea ce privește formarea profesională, trebuie să vizeze atât *dezvoltarea competențelor profesionale, cât și formarea abilităților de a lua decizii, de a iniția un traseu personal de adaptare și dezvoltare profesională continuă*. În acest sens, cadrele didactice debutante trebuie să conștientizeze că dinamica adaptării profesionale implică învățare continuă, cultură și mobilitate ocupațională, comunicare, etc. Totodată, cadrele didactice cu experiență să posedă inițiativă personală pentru domeniile în care necesită dezvoltare profesională, să se implice în competiție educațională pentru ansamblul de competențe, necesar de a fi transmis discipolilor. În opinia noastră, programele propuse de *Centrele de Formare Continuă* trebuie să corespundă nevoilor cadrelor didactice și să fie utile, favorizând creșterea profesională în dezvoltarea carierei, acestea trebuie să fie actuale, performante, practice și direct accesibile, orientate conform sistemului de învățământ național, dar și ajustate la cerințele școlii moderne.

În opinia autorului Vl. Guțu [4, p.472], evoluția activității de formare a cadrelor didactice

constituie un sistem metodologic complex construit din: *formare inițială, formare continuă, fiind însoțit permanent de procesul de autoformare*. Aplicarea respectivului *sistem metodologic integral* determină calitatea activității profesorului. Pătrunzând în esența afirmațiilor autorului, conchidem că sistemul metodologic se referă și la categoria cadrelor didactice debutante care doar în cheia respectării acestui algoritm, vor determina adaptare de scurtă durată, conformare rezistentă la noile cerințe educaționale și exigențe ale programului școlar, astfel oferind rezultate de calitate în activitate. În accepțiunea noastră, necesitatea implementării *Programelor de Dezvoltare Profesională Continuă* este condiționată de antrenarea rapidă a cadrelor didactice debutante în căutarea soluțiilor eficiente privind problemele de adaptare profesională cu care se confruntă aceștia și lipsa sugestiilor practice, ignorându-se dificultățile pe care le întâmpină la începutul carierei. De asemenea, astfel de programe presupun creșterea continuă a cadrelor didactice cu experiență, oferind calitate sistemului educațional, continuarea profesionalizării carierei didactice. În viziunea noastră, contează foarte mult atât existența legăturii între verigile procesului de formare ale cadrelor didactice, cât și continuitatea persistentă în trecerea lentă de la veriga formării inițiale spre veriga formării continue. Un rol important pentru implicarea în acest exercițiu le revine structurilor create în acest domeniu – *Centrelor de formare continuă*.

În contextul acestei idei, autoarea T. Callo [1, p.120] consideră că, un rol important revine instrumentelor de formare profesională a cadrelor didactice: ghiduri, caiete, manuale etc. Respectiv, consideră autoarea, că cei care optează pentru a lucra cu acestea, trebuie să conștientizeze faptul că ideile expuse în structura și conținuturile instrumentelor nu pot fi acceptate doar ca un „brand”, dar este important a le documenta pornind de la necesitățile cadrului didactic debutant care înaintea tot mai mult în profunzimea profesiei.

Concluzii generale privind studiul bibliografic și rezultatele cercetării:

- Tendințele și orientările moderne în procesul dezvoltării sistemului educațional în plan național la toate nivelele de învățământ general, necesită abordarea funcțională a educației pentru sănătate, în rândul elevilor și tinerilor;
- Printre prioritățile pedagogice, rămâne necesitatea pregătirii cadrelor didactice pentru o nouă abordare a educației pentru sănătate, orientată spre dezvoltarea competențelor la elevi prin prisma dimensiunilor: *cunoștințe, abilități și atitudini* (sau valori);
- La nivel de politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice este necesară o continuitate în implementarea *Programelor de Formare Profesională Continuă* cu dezvoltarea modulelor pe dimensiunile educației pentru sănătate;
- Implementarea unui *Program de Adaptare și Dezvoltare Profesională Continuă* pentru cadrele didactice debutante, ar servi ca instrument de reglare și autoreglare a procesului de adaptare profesională, a dezvoltării carierei pedagogice și de creare a condițiilor necesare în prevenirea și depășirea dificultăților de adaptare, facilitând integrarea socioprofesională, prevenind eșecul profesional sau concedierea.

Bibliografie

1. Callo, T. (2011). *Useful tools in professionalizing the teacher*. Chisinau. Republic of Moldova.
2. Curriculum for the optional subject *Health education, grade V-XII* (2019). Bodrug-Lungu V., Goraș, M., Buruiian, E., Moroz, S., Chisinau. Republic of Moldova.
3. Dima, E., Cobet, D., Manea, L. (2007). *Illustrated Explanatory Dictionary of the Romanian Language*. Chisinau. Republic of Moldova.
4. Guțu, Vl. (2013). *Pedagogy*. Chisinau. Republic of Moldova.
5. Țărnă, E. (2013). *Student adaptation in the university environment*. Chisinau. Republic of Moldova.
6. Teaching support for teachers in the optional subject *Health education, grade V-XII*. (2019). Bodrug Lungu, V., Goraș, M., Buruiian, E., Moroz, S., Chisinau. Republic of Moldova.

SITUAȚIA ACTUALĂ A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL DIN REPUBLICA MOLDOVA: ANALIZE COMPARATIVE DIN PERSPECTIVA EVALUĂRILOR INTERNAȚIONALE

CURRENT SITUATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: COMPARATIVE ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF INTERNATIONAL EVALUATIONS

Viorica CRIȘCIUC¹

Abstract

Currently, the education system in the Republic of Moldova is in a specific political, economic, value, demographic context and is periodically influenced by external factors: globalization, internationalization, computerization, etc. At the same time, there are continuous changes in the education system at the level of educational policies, in accordance with the political system of the Republic of Moldova: decentralization of managerial functions, financing of the system per student, reconstruction of networks of educational institutions, resizing continuous training of managers and teachers.

Keywords: *education system, international assessments, student outcomes.*

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020, de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național realizat în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, a favorizat un sistem educațional modern, cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție. Faptul că Rep. Moldova are deja experiența în trei evaluări PISA, (Programul de evaluare internațională a elevilor OECD (PISA) este un curs de studiu comparativ al cunoștințelor și competențelor elevilor de 15 ani, în domeniul lecturii, matematicii și al științelor. PISA urmărește să aprecieze cât de bine sunt pregătiți tinerii pentru a utiliza cunoștințele și competențele pe care le-au obținut în școală, acasă și în alte circumstanțe, pentru a funcționa în calitate de membri de succes ai societății) (2009+, 2015, 2018) permite realizarea unor studii analitice și comparative a rezultatelor elevilor, determinarea indicatorilor interni și externi, care au favorizat creșterea sau descreșterea rezultatelor elevilor în raport cu caracteristicile școlii, (școală mare, școală mică); localitatea în care se află; respectiv, rezultatele diferite pe genuri (băieți, fete); corelarea legăturii între satisfacția cu privire la viață; atitudinile elevilor și realizările educaționale în Rep. Moldova. Elevii din Republica Moldova și-au îmbunătățit scorul în domeniul citire/lectură în fiecare ciclu PISA din anul 2009-2018 cu 36 de puncte. Republica Moldova, împreună cu Albania, Portugalia, Qatar, Columbia, Macao (China) și Peru, au înregistrat îmbunătățiri ale scorurilor în toate cele trei domenii între anii 2009 și 2018 [9]. Programul PISA a extins viziunea asupra procesului de evaluare din sistemul de învățământ, a îmbogățit experiența cadrelor didactice și a elevilor în acest domeniu. Programul PISA nu doar atestă o îmbunătățire a procesului instructiv din ultimii ani, dar are și contribuția sa în această îmbunătățire. Rezultatele în creștere ale elevilor din Rep. Moldova de la PISA 2009+, PISA 2015 la PISA 2018 confirmă acest fapt. Dar nu și din perspectiva țărilor OECD (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. Conform Raportului PISA 2018 43% dintre elevii din Republica Moldova au niveluri scăzute de lectură, matematică și știință

¹ PhD, Alecu Russo Balti State University, Rep. of Moldova.

comparativ cu media OCDE de 23% [6]. *Conform analizelor PISA 2018, în una din trei instituții de învățământ din Rep. Moldova, procesul de predare este afectat de lipsa cadrelor didactice.*

Resursele adecvate sunt foarte importante pentru oferirea elevilor a oportunităților de învățare de calitate înaltă. Fiecare țară este conștientă de faptul că asigurarea calității în educație nu poate avea loc fără investiții în personalul didactic, în materialele educaționale și infrastructura fizică, deoarece acestea sunt resurse esențiale pentru ca sistemul educațional să devină eficient. Profesorii sunt cea mai importantă resursă a instituțiilor de învățământ de astăzi. Îmbunătățirea eficienței, a eficacității și a echității educației școlare depinde de asigurarea faptului că oamenii vor dori să fie profesori, instruirea lor va fi de calitate înaltă, iar de instruire de calitate vor beneficia toți elevii [8]. Fiecare al patrulea profesor are vârsta între 50-59 de ani și majoritatea au peste 20 de ani experiență în domeniul învățământului. Numărul cadrelor didactice a scăzut considerabil, astfel încât astăzi unui profesor îi revin 12 elevi, cu unul mai mult decât anul precedent, iar tinerii constituie aproape 10 la sută din totalul cadrelor didactice, arată datele publicate recent de Biroul Național de Statistică [5]. Potrivit Biroului Național de Statistică, în anul de studii 2019-20, procesul educațional în instituțiile de învățământ primar și secundar general a fost asigurat de 27,4 mii cadre didactice. În anul școlar 2015-2016, numărul cadrelor didactice a fost cu 2000 mai mare. Astăzi, unui cadru didactic îi revin 12 elevi, însă cu patru ani în urmă, unui cadru didactic îi reveneau 11 elevi.

De asemenea, numărul profesorilor de până la 30 de ani a scăzut în ultimii patru ani cu 2,5%. Dacă în anul de studii 2015-2016 aceștia reprezentau 12,3%, anul acesta ei sunt în proporție de 9,8%. Adică, fiecare al 10 profesor are mai puțin de 30 de ani. Cei mai mulți profesori din sistem au vârsta cuprinsă între 50-59 de ani. Totuși, există o ușoară scădere. În ultimii patru ani, numărul acestora a scăzut cu 0,2% și astăzi constituie 26% din totalul cadrelor didactice. Adică, fiecare al 4 profesor are între 50-59 de ani [4]. Un sistem de învățământ fără profesori înalt calificați va avea performanțe joase comparativ cu alte sisteme. Conform datelor PISA 2018, în circa 35% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova procesul de predare este afectat de lipsa cadrelor didactice. Comparativ cu țările OECD, această cifră este mai mare cu 7 puncte procentuale. În același timp, instituțiile de învățământ rurale sunt afectate de lipsa personalului didactic mai mult decât cele urbane. Circa 38% din numărul de directori ai instituțiilor de învățământ rurale și 27% din numărul de directori ai instituțiilor de învățământ urbane au raportat că se confruntă cu această problemă. Totuși, calitatea personalului didactic în Republica Moldova pare să nu fie o problemă atât de mare, cum este lipsa personalului didactic [10].

În trei din cinci instituții de învățământ, procesul de predare este afectat de lipsa materialelor educaționale. Profesorii sunt cea mai importantă resursă a instituțiilor de învățământ de astăzi. Îmbunătățirea eficienței, eficacității și a echității educației școlare depinde, în mare măsură, de asigurarea faptului că tot mai multe persoane vor dori să fie profesori, instruirea lor va fi de calitate înaltă, iar de o instruire de calitate vor beneficia toți elevii. Atragerea, dezvoltarea și menținerea celor mai buni profesori este cea mai mare provocare a sistemelor educaționale în toată lumea. Multe țări încearcă să atragă mai multe persoane în profesia de pedagog nu doar pentru a evita insuficiența de cadre didactice, ci și pentru a extinde cunoștințele și experiențele profesorilor, sporind capacitatea sistemului de a face față diversității elevilor. Oamenii sunt atrași de anumite profesii printr-o combinație între statutul ocupațional, mediul de activitate, sentimentul contribuției personale și recompensele financiare asociate profesiei date [8].

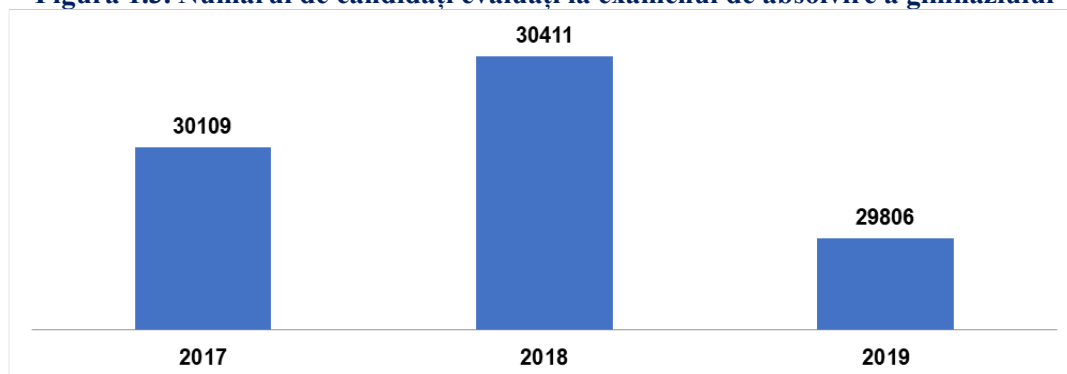
Calitatea instruirii la disciplina limba și literatura română. Elevilor le este dificil să observe și să evalueze mai multe practici de instruire și cercetătorii sunt de acord că nu există o singură (bine definită, cea mai bună) metodă de instruire (OECD, 2009). Cu toate acestea, s-a dovedit că aspectele-cheie ale *instruirii directe* (monitorizarea în de aproape, ritmul adecvat și gestionarea situației în clasă, precum și claritatea prezentării, lecții bine structurate și comentarii ce informează și încurajează), în general, au un impact pozitiv asupra realizărilor elevului și constituie cele mai vizibile aspecte ale instruirii eficiente (OECD, 2009). În PISA 2018, elevii au fost întrebați în ce măsură aceste aspecte au fost prezente la lecțiile lor de limbă de instruire. În Republica Moldova, 89% din numărul de elevi au raportat că profesorul lor de limbă de instruire (limba și literatura română/rusă) stabilește scopuri clare pentru învățarea lor, comparativ cu 72% din elevi din țările OECD, care au raportat același lucru. Circa 65% din numărul de elevi au spus că la începutul fiecărei lecții profesorul recapitulează ceea ce au învățat la lecțiile precedente (procentajul se referă la acei elevi care au răspuns: "la majoritatea lecțiilor" sau "la fiecare lecție"). În medie, în țările OECD, circa 44% din numărul de elevi au raportat

această activitate a profesorului. Figura 5.16 prezintă percepția elevilor cu privire la lecții în Republica Moldova și în medie în țările OECD. Se arată procentajul elevilor care au răspuns că metodele de instruire de mai jos se atestă "la majoritatea lecțiilor" sau "la fiecare lecție" [5]. Dacă în Rep. Moldova 92% din numărul de elevi au spus că profesorii adresează întrebări pentru a verifica dacă elevii au înțeles materia predată, atunci, în medie, în țările OECD doar 73,7% din numărul de elevi au raportat același lucru. Circa 63% din numărul de elevi în Republica Moldova consideră că profesorii lor oferă ajutor individual atunci când apar dificultăți de înțelegere a unei teme sau a unei sarcini, pe când, în medie, în țările OECD, circa 54% din numărul de elevi au semnalat aceeași situație [10].

Au fost înregistrate progrese importante în realizarea obiectivului de asigurare a faptului că toți copiii ating nivelul minim de competență la citire/lectură, însă procentul celor cu rezultate joase este înalt. În domeniul pe care s-a pus accent în cadrul PISA 2018 – citire/lectură, performanța tinerilor în vârstă de 15 ani în Rep. Moldova a crescut comparativ cu anul 2009, când domeniul citire/lectură a fost la fel domeniul de bază în evaluarea PISA. În decursul ultimului deceniu Rep. Moldova a înregistrat progrese importante în calea realizării obiectivului de asigurare a faptului că toți elevii vor atinge nivelul minim de competență la citire/lectură. PISA 2018 arată că Republica Moldova este între cele patru țări din lume, care au reușit să reducă procentul de elevi, care nu ating nivelul minim de competență, cu mai mult de 10 puncte procentuale. Cu toate acestea, 43% din numărul de elevi în Republica Moldova nu ating nivel minim de competență la citire/lectură și tot atâtia la științe, iar 50% din numărul de elevi - la matematică. O diferență semnificativă în procentul de elevi, care nu realizează nivelul minim de competență în PISA se atestă în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale. Dacă la citire/lectură și la științe circa 30% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane sunt mai jos de nivelul de bază de competență, atunci în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ rurale acest procentaj este aproximativ dublu (58% din numărul de elevi cu performanțe joase la citire/lectură și 63% – la științe) [6].

Potrivit Biroului Național de Statistică, care a prezentat informația privind **situația demografică** în Rep. Moldova în anii 2014-2018, analizată prin aspectele evenimentelor demografice, care au avut loc în aceeași perioadă. Numai pe parcursul anului 2017, aproape 160 mii cetățeni au părăsit Rep. Moldova. Creșterea semnificativă a numărului emigranților în 2017 față de anul 2014, în paralel cu creșterea mult mai redusă a imigranților, a determinat creșterea semnificativă a soldului negativ al migrației internaționale, constituind aproximativ minus 50 mii persoane în anul respectiv. Atât bărbații, cât și femeile, și, respectiv, copiii, deseori de vârstă școlară, sunt implicați în procesul migrației. Creșterile mai semnificative pentru **imigranții** de ambele sexe s-au înregistrat în anul 2015, constituind 5% pentru bărbații imigranți și 9,7% pentru femeile imigrante - mai mult decât în anul 2014 [9]. În acest context, trebuie să remarcăm decalajul în numărul elevilor înscriși la examenele naționale, respectiv se află în scădere în concordanță cu situația demografică a țării. În figură este prezentată informația cu privire la numărul de candidați la examenele de absolvire a gimnaziului pentru anii 2017-2019.

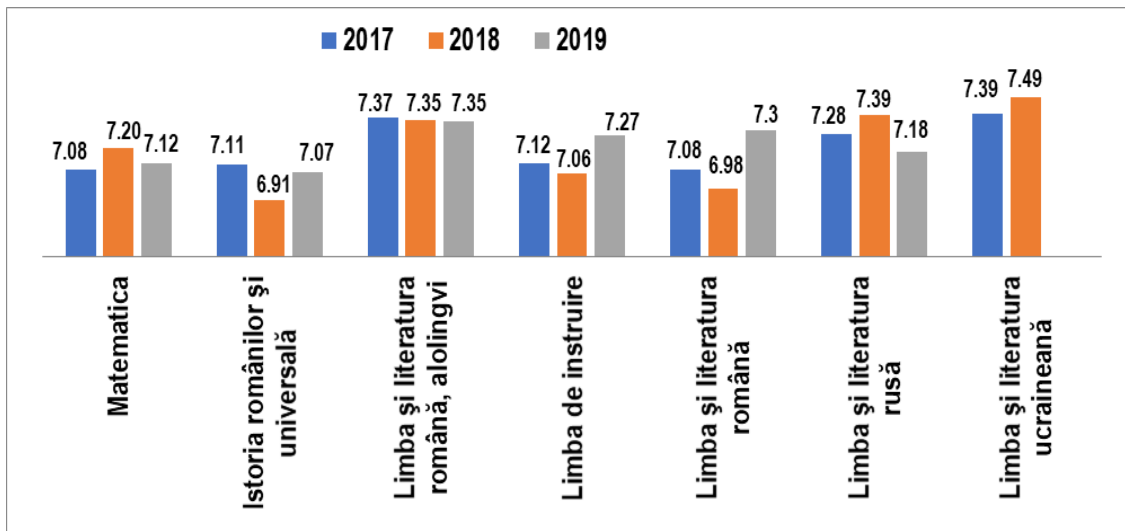
Figura 1.3. Numărul de candidați evaluați la examenul de absolvire a gimnaziului



În această ordine de idei, *circa 40,1% din licee au avut mai puțin de 25 de candidați.* Se constată că în multe licee numărul elevilor care au finalizat treapta liceală în 2019 este redus: din cele 289 de licee teoretice 52 au avut nu mai mult de 15 elevi, 64 au avut între 16 și 25 elevi, 111 au avut între 26 și 50 elevi și doar 9 au avut peste 90 de elevi. În figura de mai jos sunt reflectate mediile

notelor la examenele de absolvire a gimnaziului în sesiunile 2017-2019.

Figura 1.4. Mediile notelor la examenele de absolvire a gimnaziului în sesiunile 2017-2019



Constatări: Situația generală a sistemului de învățământ în Republica Moldova este marcată de progrese, cât și de un șir de obstacole pe care până în prezent Ministerul Educației, Cercetării și Culturii caută soluții de înlăturarea a lacunelor apărute în procesul implementării, modernizării, dezvoltării. Respectiv, poate fi numită aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna și toți pașii, care au fost necesari pentru această aderare. Cu acest scop a fost modificată și completată legislația existentă în domeniul învățământului și elaborate acte legislative și normative noi [5]. Este de asemenea un fapt important, că învățământul a fost declarat o prioritate națională la nivel de legislație și au fost elaborate un șir de programe și strategii care au drept obiectiv modernizarea învățământului la toate treptele sale (învățământul preșcolar, învățământul preuniversitar, învățământul secundar profesional, învățământul mediu de specialitate, învățământul universitar și învățământul postuniversitar).

Numărul profesorilor scade și din cauza micșorării numărului de studenți în domeniul Științe ale educației. Numărul acestora scade în fiecare an, astfel încât în 2015 erau 2523 de studenți în acest domeniu, iar în 2018 numărul a ajuns la 1725 [7]. Asigurarea echității, a calității resurselor investite în educație din perspectiva *calității instruirii* în clasă la limba de instruire în sistemul educațional din Republica Moldova, se orientează spre:

1. Creșterea *atractivității* profesiei de cadru didactic în scopul încurajării tinerilor să îmbrățișeze această profesie, precum și *menținerea profesorilor calificați în sistemul educațional*.
2. Creșterea *procentului elevilor* ce ating nivelul minim de competență la citire/lectură vs. Limba și literatura română (limba de instruire).

Pentru profesor, strategia de predare reprezintă „performanțele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conținut) nou”, iar pentru elev strategia de învățare constituie „modul activ de percepere, de organizare, de elaborare și precizare față de respectivul subiect sau conținut nou care i-a fost supus atenției” [1, p.64]. Activitățile specifice procesului de formare a competențelor pot fi identificate din perspectiva celor „doi actori ai educației, profesorul și elevul. Din acest punct de vedere este oportun să vorbim despre strategii specifice de formare elevilor a competențelor. Din perspectiva profesorului, procesul de predare este activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învățământ, iar din perspectiva elevului, activitate specifică, înțeleasă în sens psihologic, este activitatea de învățare ca efect imediat și de perspectivă a predării. Strategiile de formare a cunoștințelor pot fi clasificate după următoarele criterii:

1. *Particularitățile de vârstă și respectiv a gândirii* elevilor, în: (a) strategii inductive (ce conduc elevul de la perceperea intuitivă la gândirea abstractă, de la observarea și analiza faptelor concrete la generalizarea și elaborarea de noțiuni); (b) strategii deductive (prin care se parcurge drumul invers, de la abstract la concret, de la general la particular); (c) strategii analogice (bazate pe modelare); (d)

strategii mixte.

2. **Gradul de dirijare a procesului de predare:** (a) strategii algoritmice (bazate pe dirijare strictă, pas cu pas în procesul predării); (b) strategii nealgoritmice (bazate pe învățare independentă, nondirijată). (c) strategii semi-algoritmice (în care gradul de independență a elevilor este ponderat). De fapt, ultimile tipuri de strategii se întâlnesc îmbinate sub forma unor strategii mixte.

În timp ce evaluările naționale din Republica Moldova evaluează competențe, cunoștințe și abilități, în corelație cu conținuturile curriculumului național și ale programelor de examinare, Testările PISA nu se axează pe astfel de conținuturi și programe de evaluare. Acest lucru se datorează faptului că accentul pe conținuturile curriculare ale tuturor țărilor participante ar cere multe compromisuri și ar duce la o evaluare îngustă, ce nu va putea servi drept ghid pentru guvernele, ce încearcă să învețe din punctele forte și inovațiile sistemelor educaționale din alte țări.

Bibliografie

1. Guțu, Vl. (coord.), Bârnaz N., Dandara O., Goraș-Postică V., Handrabura L., Muraru E., (2015). Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: Cep USM.
2. Guțu, Vl. (2007). Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău: î.e.p. ”Știința”, 98 p.
3. Rezultatele PISA. 2009. (OECD, 2010b). Depășirea fondului social. Echitatea rezultatelor și oportunităților de învățare. (Vol. 2).
4. Rezultatele PISA. 2009. Educarea învățăturii. Obligațiile elevilor, strategii și practicile. (Vol. 3). (OECD, 2010c).
5. Rezultatele PISA. 2009. Ce face învățământul mai bun? Resursele, strategii și tehnici. (Vol. 4). (OECD, 2010d).
6. OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
7. OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
8. OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
9. PISA. (2018). *Results Programme for International Student Assessment*. OECD Publishing, Paris.
10. https://statistica.gov.md/public/files/ComPresa/Populatia/2018/Nota_metodologica_pop_rested_inta_obisnuita.pdf (20.04.2020).

CONSIDERAȚII EDUCATIONALE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR PRIN COMUNICARE PERSUASIVĂ

EDUCATIONAL CONSIDERATIONS FOR QUALITY ASSURANCE IN THE RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH PERSUASIVE COMMUNICATION

Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI¹

Abstract

Conflicts are inevitably part of school life. We are going through a period that requires students to achieve developmental patterns focused on adapting them to a constantly changing environment. In the process of conflict resolution, the existence of certain skills that are based on cognitive, affective, behavioral and volitional resources is highlighted. The analyses carried out over time on the various facets of conflicts have made significant progress in terms of quality assurance and the successful implementation of their solution.

Keywords: *quality assurance, conflict management, conflict resolution, interpersonal conflict*

Introducere

Asigurarea calității și managementul calității reprezintă un efort sistematic în România, controlat din punct de vedere instituțional. În subsistemul învățământului preuniversitar (de la nivelul învățământului preșcolar la nivelul învățământului secundar superior inclusiv) modelul determinat de îmbunătățirea calității se bazează pe sistemul de sprijin al acțiunilor coordonate și coerente întreprinse la nivel național, regional și local. Provocarea fundamentală pentru școli este aceea de a implica elevii în învățarea abilităților și proceselor care le permit să conducă și să rezolve în mod constructiv conflictele semnificative din viața lor. Sistemul educațional are nevoie de școli sigure și de medii de învățare care să susțină cooperarea. Astfel, se impune aplicarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor între elevi sau chiar între elevi și profesori prin măsuri care să asigure calitatea practicilor educaționale.

Modalități de abordare a asigurării calității în soluționarea conflictelor

În ceea ce privește terminologia calității este nevoie să facem unele delimitări. În accepțiunea autorului V. Guțu (2013, p.3), *asigurarea calității* reprezintă ansamblul activităților planificate și implementate sistemic pentru a furniza încredere că produsul sau serviciul livrat (oferit) va satisface cerințele de calitate. Asigurarea calității presupune crearea/ stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările, precum și confirmarea capacității instituției de a demonstra sistemul de management al calității intern cu standardele sau modelele acceptate.

După cum stabilește autorul S. Cristea (2015 p. 282), *asigurarea calității* presupune evaluare centrată pe anumite domenii, considerate mai importante, fiind tipică pedagogiei moderne. În această direcție, în soluționarea conflictelor este necesar să ținem cont de dinamica acestora, redată sintetic în tabelul nr. 1. Managementul conflictului începe cu măsurile de evitare a acestuia, continuând cu rezolvarea conflictelor declanșate și sfârșind cu reducerea, minimalizarea sau înlăturarea consecințelor negative. Profesorul A. Neculau se referă la rezolvarea conflictelor numai cu sintagma completă “colaborare și rezolvarea conflictelor” (*apud* M. Bocoș, 2008, p. 137).

¹ PhD. student, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau; teacher, Gymnasium School Nr. 1, Dorohoi, (Romania).

Tabelul 1. Conținutul și dinamica managementului conflictului

Nr.	Etapa conflictului	Conținutul managementului
1.	Apariția și dezvoltarea conflictului	Prognostare Preîntâmpinare (Stimulare)
2.	Conștientizarea situației de conflict măcar de un participant al interacțiunii	Preîntâmpinare (Stimulare)
3.	Începutul interacțiunii conflictuale deschise	Reglare
4.	Dezvoltarea conflictului deschis	A ține sub control, a diminua rolul acestuia
5.	Rezolvarea conflictului	Restabilirea situației anterioare

sursa: D. Patrașcu, 2017

Reflectând asupra dinamicii prezentate, putem spune, ținând cont de premisele rezolvării conflictului, și anume: maturitatea conflictului, necesitățile subiecților conflictului în rezolvarea lor, existența mijloacelor și resurselor necesare pentru rezolvarea conflictului, că formele de soluționare se referă la:

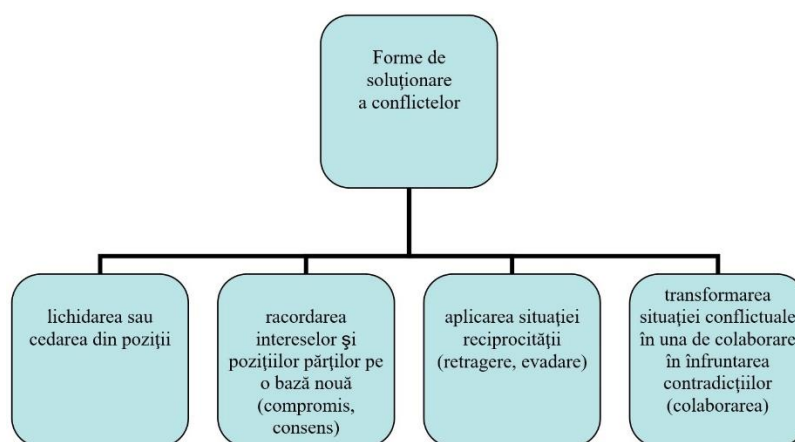


Fig. 1 Forme de soluționare a conflictelor (D.Patrașcu, 2017, p. 254)

Considerații asupra rezolvării conflictelor

S-au avansat multe definiții ale rezolvării conflictului. În accepțiunea autoarei A. Stoica-Constantin (2004, p. 42), una dintre cele mai satisfăcătoare pare a fi cea formulată de J. Burton: “Rezolvarea conflictului înseamnă lichidarea lui prin metode analitice, care presupun accesarea la rădăcina problemei și obținerea unui rezultat ce este văzut de ambele părți ca fiind o soluție permanentă a problemei. H. Cornelius și S. Faire (1996, p. 21) menționează că “abilitățile de rezolvare a conflictelor nu garantează întotdeauna soluția, dar pot face din conflict un prilej de a te cunoaște mai bine pe tine însuși și pe ceilalți”. În literatura de specialitate, se optează pentru utilizarea unor concepte apropiate ca sens *rezolvării conflictelor*: management, soluționare, încheiere, stingere, eliminare. În acest context, sunt recomandate *metodele analitice și raționale* în defavoarea răspunsurilor de moment, îndemnând la analiza în profunzime a conflictului prin accesarea la rădăcina problemei și satisfacerea ambelor părți (E. Țărnă, 2019). Managementul conflictului se referă la gestionarea corespunzătoare a dezacordurilor, neînțelegerilor, situațiilor conflictuale, astfel încât să se valorifice potențialul lor pozitiv. Autoarea M. Bocoș (2008, p. 15) stabilește faptul că managementul conflictului presupune cultivarea unor strategii și tehnici distincte de a aborda, controla și trata conflictele, prin administrarea și controlul factorilor care ar putea afecta cursul conflictului și transforma o controversă într-o dispută pe viață și pe moarte. În lucrarea „Rezolvarea conflictelor”, autorul P. Wehr (1979) dezvoltă „Conflict Mapping Guide”, sugerând faptul că disputanții pot folosi harta pentru a-și clarifica perspectiva lor sau a altora despre conflict, și că o a treia parte, cum ar fi un mediator, o poate folosi ca un pas în managementul procesului conflictual. Autorul este de părere că harta conflictului ar trebui să includă următoarele informații:

- istoria conflictului – descrie originea și evenimentele importante în dezvoltarea conflictului;

- contextul conflictului – descrie contextul în care are loc conflictul, incluzând limite geografice, jurisdicții politice, rețele de comunicare și metode de luare a deciziei;
- părțile conflictului – identifică părțile primare de interacțiune, indivizi sau grupuri ale căror scopuri există sau sunt percepute ca fiind incompatibile; identifică părțile secundare care au o miză indirectă în rezultatul disputei dar nu se simt direct implicate; identifică cea de-a treia parte interesată care are un interes în rezolvarea cu succes a conflictului. În fiecare caz, descrie natura relațiilor de putere dintre părți, conducătorul lor, scopurile principale în conflict și potențialul pentru coaliții între părți.

În scopul înțelegerii dinamicii conflictului, puterea poate fi definită ca abilitatea de a satisface nevoile cuiva și de a se centra pe scopuri. Definiția lui M. Weber, poate una dintre cele mai frecvent citate, ne apropie de comportamentul individului în conflict: "Puterea înseamnă orice șansă folosită pentru a-ți impune propria voință în cadrul unor relații sociale, chiar împotriva unor rezistențe și indiferent de elementele pe care se bazează această șansă" (A. Stoica-Constantin, 2004, pp. 147-148). Autorii J-R. Edighoffer și B. Martory (*ibidem*, pp. 149-150) propun patru categorii ale puterii: puterea gratificației, cea a constrângerii, cea a normalizării și cea a influenței. Referitor la ultima, aceasta este conform autorilor capacitatea de a-l determina pe B să-și modifice liber poziția sau perspectivele. Influența se opune constrângerii în sensul în care libertatea se opune violenței. Sursele puterii sunt:

- demonstrația, care face apel la rațiune, logică, fapte; este spiritul exact al inginerului și logicianului;
- convingerea, care mobilizează talentele personale, atât din domeniul verbal, cât și nonverbal (expresia entuziasmului, a pasiunii – prin ton, ritm, privire și gest);
- persuasiunea, care se înscrie într-un registru mai moderat, mai suplu și adaptiv decât cele două de mai înainte în măsura în care apelează mai mult la dialog și dezbateri;
- seducția, care mobilizează alte talente – privind sentimentele, emoțiile și iraționalul. Simpatia nu se decretează și nici nu se demonstrează, ci pur și simplu se trăiește, se simte.

La modul general, autoarea A. Stoica-Constantin precizează că atunci când oamenii sunt în conflict, intră în joc puterea lor, fie că ei intenționează acest lucru sau nu (*ibidem*, p. 152). Pentru rezolvarea conflictelor interpersonale în mediul școlar se poate apela la strategii pe termen scurt sau pe termen lung. Apelul la strategiile din prima categorie se impune atunci când profesorii simt că trebuie luate măsuri imediate și acestea depind în mare măsură la recursul la forță și autoritate în vederea soluționării situațiilor conflictuale. În acest context, considerăm că profesorul utilizează arsenalul comunicării persuasive. Redăm în tabelul 2, strategiile pe termen scurt din mediul școlar:

Tabelul 2. Strategii pe termen scurt în rezolvarea conflictelor școlare.

Arbitrarea	Profesorul poate să ceară ambelor părți să-și prezinte argumentele, după care poate recurge la propria autoritate pentru a decide cine are dreptate
Persuasiunea	Părțile pot fi convinse uneori să pună capăt conflictului sau să-l accepte într-o formă care nu ar periclita activitatea școlară. Profesorul îi poate convinge, demonstrându-le consecințele negative ale conflictului și impactul lor.
Constrângerea	Elevii pot fi forțați sau chiar amenințați. Există însă pericolul ca protagoniștii să se simtă jigniți în asemenea cazuri. Conflictul poate reapărea atunci când elevii simt că nu mai există nicio amenințare.
Cumpărarea (tehnologii de manipulare)	Părțile pot fi convinse să renunțe la conflict, dacă li se oferă în schimb ceva ce își doresc. Totuși, o astfel de manevră poate să le diminueze din autoritate, să dăuneze relațiilor cu profesorul.

sursa: D. Patrașcu, 2017, adaptat

Alegerea limbajului folosit în rezolvarea unor conflicte poate fi direct corelat cu intențiile referitoare la modificarea comportamentului. Ideile considerate drept convingătoare trebuie exprimate prin cuvinte alese cu grijă, metafore sugestive sau chiar anumite tipuri de propoziții. Sunt propoziții interogative? Propoziții exclamative? Scurte și concise? Lungi și liniștitoare? Ce ar putea trăda aceste cuvinte despre situația care se dorește a fi rezolvată? Prezintă interes viziunea autorului I.O. Pânișoară (2008, p.199) referitoare la persuasiune privită ca tactică de rezolvare a unui conflict. Aceasta presupune ca inițiatorul conflictului să-l convingă pe adversar să-și diminueze cererile, întrucât această poziție va fi avantajoasă pentru el ulterior. În realitate însă, folosirea persuasiunii în acest mod este un

fenomen foarte delicat și nu poate fi făcută superficial fără riscul de a compromite relațiile dintre părți. În virtutea acestor argumente, comunicarea persuasivă utilizată în soluționarea conflictelor necesită conturarea unei viziuni integratoare, acțional-procesuale asupra fenomenului în cauză pentru a putea constitui o practică educațională de calitate. În lista strategiilor pe termen lung se înscriu *separarea, apelul, medierea, confruntarea*. În literatura de specialitate se consideră că acestea înlesnesc limitarea conflictelor, însă, din experiența practică, constatăm că aceste strategii sunt eficiente chiar în soluționarea situațiilor conflictuale dintre elevi.

Tabelul 3. Strategii pe termen lung în rezolvarea conflictelor școlare.

Separarea	Profesorul poate alege separarea celor două părți, eventual mutând unul dintre protagoniști într-un alt grup sau clasă. Modalitatea are șanse de succes mai ales când conflictul este la nivel individual sau se limitează la un număr mic de oponenți.
Apelul	Fie profesorul, fie protagoniștii conflictului pot prezenta situația unei autorități superioare din școală. Școlile au, de regulă, proceduri deja stabilite. Pentru alte tipuri de dispute, se poate recurge la diferite aranjamente ad-hoc.
Medierea	Presupune intervenția unei părți terțe, neutre în raport cu părțile aflate în conflict în scopul soluționării acestuia, facilitarea comunicării și oferirea de sugestii.
Confruntarea	Profesorul, sau o altă persoană, poate facilita expunerea deschisă a sentimentelor, prin organizarea de dezbateri deschise, confruntări de idei.

sursa: D. Patrașcu, 2017, adaptat

Un alt tip de conflict întâlnit în activitățile didactice este conflictul de opinie, un dat pozitiv al cunoașterii și al comunicării didactice. Totuși însă, se pune întrebarea: Până în ce punct este indicat să se ajungă în divergențele de opinie? Este importantă limitarea lor sau soluționarea rațională, pe baza argumentelor? Este interesantă și prezentarea situațiilor de învățare care constituie un teren fertil pentru apariția conflictelor. De exemplu, discursurile oratorice de tip clasic nu asigură cadrele adecvate ale manifestării directe a luptei discursive determinate de conflictele de opinie. Nu poate fi rezolvat un conflict prin intimidarea oponentului sau prin reducerea lui la tăcere sub imperiul diverselor sancțiuni sau amenințări, ci se propune calea rațională de soluționare prin negocierea între interlocutori, pe baza argumentelor pro și contra expuse de părți. Un model interesant al soluționării negociate a conflictelor de opinie este cel propus de F. van Eemeren și R. Grootendorst (1996) într-o încercare de schițare a unei „noi dialectici”, în fapt o propunere nouă și interesantă în privința actelor de comunicare umană (D. Sălăvăștru, 2004, pp. 195- 196). Sunt propuse reguli ale discuției critice care se circumscriu modelului soluționării negociate a conflictelor de opinie (*ibidem*, p. 196):

- partenerii nu trebuie să obstucioneze exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere;
- interlocutorul care a avansat un punct de vedere este obligat să-l apere dacă cealaltă parte o cere;
- orice atac trebuie să aibă în vizor punctul de vedere avansat de interlocutor;
- niciun interlocutor nu poate să considere că a apărut un punct de vedere dacă nu a adus argumente cu privire la acel punct de vedere;
- interlocutorul nu trebuie să atribuie adversarului o premisă implicită dacă ea nu este ca atare și nu trebuie să refuze o premisă implicită dacă ea este subînțeleasă;
- interlocutorul nu trebuie să prezinte o premisă ca punct de vedere acceptat dacă ea nu se încadrează în această situație și nu trebuie să refuze o premisă dacă ea constituie un punct de vedere acceptat de ambii parteneri;
- interlocutorii nu trebuie să utilizeze decât argumente logic valide;
- dacă un punct de vedere n-a putut fi apărat convingător, atunci el trebuie abandonat, iar dacă a fost apărat convingător, atunci interlocutorul trebuie să-l accepte;
- interlocutorii nu trebuie să utilizeze expresii neclare, în măsură să creeze confuzii.

Conflictul de opinie poate deveni un instrument de formare a unui cadru creativ și de dezvoltare personală. De altfel, după cum susține autorul M. Dinu (2007, p. 100), nu conflictul în sine este rău, ci gestionarea sa greșită, pentru că există întotdeauna primejdia escaladării sale sub forma așa-numitei spirale conflictuale. Trebuie remarcat faptul că în situația unui conflict autentic în care sunt implicați elevi se impune un corolar de măsuri adoptate din direcții multiple: profesori,

consilier/psiholog școlar, directorul unității, părinți.

Dezvoltarea personală prin soluționarea conflictelor

După cum este bine știut, în conflict fiecare parte intră cu propria sa personalitate. Potrivit autoarei E. Țărnă (2019), analizând variate accepțiuni și note atribuite personalității, trebuie să menționăm viziunea autoarei K. Horney (1998), care *justifică realitatea conflictului interpersonal, fundamentat în cadrul interrelaționării și dezvoltării personalității, fiind efectul existenței a două atitudini fundamentale contradictorii față de altă persoană și care va conduce la o stare de tensiune și la sentimentul de anxietate fundamentală, definit ca sentimentul izolării și neputinței într-o lume potențial ostilă*. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm și alte opinii referitoare la tema discutată. O importantă dimensiune a conflictului care are consecințe pozitive este acțiunea de modelare. Apariția modelului, consideră autorul I.O. Pânișoară, induce centrări uneori în totală neconcordanță cu cele ale modelatului. Însă acest fenomen, desigur perturbator, conduce la evoluții ulterioare prin reexperimentare proprie a comportamentelor imitate într-o primă etapă. Din punctul nostru de vedere, modelul nu se poate impune dacă nu este însoțit de efort persuasiv. În cadrul acestor coordonate, J. N. Kapferer (2002, p.78) apreciază persuasiunea ca fiind un proces de modificare a atitudinii și a comportamentului celui/lalt/celoralți prin expunerea la mesaje. Conflictul, dincolo de conotațiile sale negative, poate contribui la progres și dezvoltare prin rezolvarea sa autentică. În această direcție, ne declarăm de acord cu aserțiunea exprimată de autorul K. Kaye (*apud* C. Jitoreanu, p. 18): ”dacă rezolvăm un conflict în mod constructiv, îi îndreptăm energia înspre creativitate și dezvoltare”. Analiza modalităților de rezolvare a conflictelor presupune schițarea anumitor idei, generarea unor soluții, altfel spus, generarea unui „amalgam de idei prin care are loc incubația procesului creației care capătă un contur desăvârșit. Transformarea conflictelor, prin natura lor negative și distructive, în oportunități, șanse de progres se poate realiza prin convertirea, reorientarea energiei conflictului în direcții acceptate și utile social sau, cel puțin *post-factum*, după manifestarea acestuia, prin valorificarea lui ca experiență de viață, ca act de învățare cu beneficii profilactice (cum să evităm repetarea lui) sau diagnostice, epistemice (aprofundăm înțelegerea celui/lalt, a noastră înșine, a fenomenelor psihosociale)” (*ibidem*, p. 18).

Bibliografie

1. Bocoș, M., (2008). *Comunicarea și managementul conflictelor*, Pitești: Editura Paralela 45.
2. Cornelius, H., Faire, S., (1996). *Știința rezolvării conflictelor*, Buc.: Ed. Știință și Tehnică.
3. Cristea, S., (2015). *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, Volumul I, București: Editura Didactica Publishing House.
4. Dinu, M., (2007) *Comunicarea. Repere fundamentale*, București: Editura Orizonturi, 2007
5. Jitoreanu, C., *Dimensiunea filosofică a conflictului – ca act creator*, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/17-19_17.pdf (20.05.2020)
6. Guțu, Vl., *Concepția managementului calității în învățământul general*, *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)* Nr. 5(65) / 2013 / ISSN 1857-2103 /ISSNe 2345-1025 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/30003 (14.03.2020).
7. Kapferer, J. N., (2002). *Căile persuasiunii*, București, Editura: Comunicare.ro
8. Patrașcu, D., (2017). *Managementul conflictului în sistemul educațional*, Chișinău:Tipografia „Reclama”.
9. Pânișoară, I.O., (2008). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.
10. Sălăvăstru, D., (2004). *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom.
11. Stoica-Constantin, A.,(2004). *Conflictul interpersonal – prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Iași: Editura Polirom.
12. Țărnă, E., (2019) *Perspective de cercetare vizând personalitatea studentului și rezolvarea conflictelor interpersonale*, în volumul *Realizarea de sine. Interpretări psihologice și educative*, Volumul I (coord. Marinela Rusu), Iași: Editura Ars Longa.
13. Wehr, P., (1979). *Conflict Regulation*, Colorado: Westview Press, Boulder. http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-56_ro (23.04.2020).

ADAPTAREA ȘCOLARĂ A PREADOLESCENTULUI ÎN URMA MIGRAȚIEI UNUIA DINTRE PĂRINȚI

Analiză de caz

SCHOOL ADAPTATION OF THE PREADOLESCENT WHO HAVE ONE OF THE PARENTS EMPLOYED ABROAD CASE ANALYSIS

Maria-Antoaneta VASILESCU (STANCIU)²

Abstract

The specialized literature on migration highlights a *significant relationship* between parents who migrate and the development of mental health problems in children left behind. These problems put their mark on preteens' ability to adapt in school and socially. The purpose of the paper is *to evaluate the school adaptation capacity* of a 13-year-old preteen D. S. who was abandoned by his mother following the father's migration and to explain the management capacity of the school adaptation, related to the parents' migration for an unspecified period. The following instruments were used to evaluate the capacity of school adaptation: the heterosexual evaluation scale for the TRS A-BASC 2 adolescent, the adolescent self-assessment scale SRP A-BASC 2, the SOS student observation system BASC 2, the historically structured SDH BASC 2 development.

The results of the study revealed that the pre-adolescent has major difficulties in adapting to school after his father leaved for work abroad. Six months later, the family is dismantled. The pre-adolescent exhibits problematic behavior during the course hours, has difficulties in emotional expression and presents aggressive language and behavior in the relationship with female persons. The pre-adolescent becomes sometimes, incapable of managing his behavioral disorders as well as of establishing healthy social relationships. There is a high possibility that in the absence of parental control as well in the absence of specialized intervention for the pre-adolescent, he will adopt risk behaviors.

Keywords: *migration, pre-adolescence, adaptation.*

1. Introducere

Peisajul migrației este dinamic și în permanentă schimbare. Migrația parentală și efectele asupra sănătății copiilor rămași acasă a început să devină o problemă tot mai mediatizată la nivel global. Fenomenul migrației este determinat de condiții economice, de mediu, politice sau sociale.

Literatura de specialitate din domniul migrației evidențiază o legătură între migrația părinților și problemele de adaptare școlară ale copiilor lăsați acasă. Totodată, perioada școlară poate reprezenta pentru preadolescent o perioadă de vârf a problemelor comportamentale, psihosociale cum ar fi fumatul, consumul de alcool, droguri, anxietate, depresie ș.a. Familia și școala reprezintă două domenii sociale importante care își pun amprenta asupra comportamentelor de adaptare socială. Contextul socio-familial în care preadolescentul trăiește, influențează dezvoltarea acestuia. Părinții migranți pleacă cu speranța de a îmbunătăți situația financiară a familiei prin banii trimiși în țară, ignorând cu desăvârșire nevoile afective ale copiilor lăsați în urmă. Ca cifre estimative la nivel internațional se trimit remitențe în țările de origine în valoare de aproximativ 613 miliarde de dolari SUA pe parcursul unui an. Părinții migratori se așteaptă ca, trimițând remitențe în țară, să se îmbunătățească starea de sănătate a copiilor rămași prin facilitarea accesului mai ridicat la sistemul de sănătate. Literatura de specialitate discută despre importanța remitențelor trimise în țară în urma

² PhD., psihopedagogic counselor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Univ. of Bucharest.

migrației părinților ca având un efect pozitiv asupra posibilității copiilor de a-și continua studiile. În țările cu venituri scăzute, remitențele trimise permit familiilor să continue investiția în educația copiilor rămași acasă și astfel, există posibilitatea să se poată îmbunătăți starea de sănătate fizică și mentală (Anghel, Botezat, Cosciug, Manafi, & Roman, 2016). În cazul preadolescenților rămași acasă care nu sunt suficient supravegheați există probabilitatea ca aceștia să manifeste comportamente de risc care le va afecta starea de sănătate pe termen lung, precum consumul de substanțe sau comportamente sexuale de risc, mai ales în cazul fetelor. Gradul de afectare a preadolescentului depinde de factori contextuali, vârsta, sexul precum și de circumstanțele migrației. Așa cum se prezintă în studiul “Resilience and Risk Factors in Children Originated from Families in which Parents Migrate due to Labor Conditions” (Levai et al. p. 44-54, 2018), fenomenul migrației cauzează probleme la nivel micro și macrosocial. De aici, au apărut și aceste etichete de “copii lăsați acasă” și de „euro-orfani”. *Per ansamblu*, migrația afectează integritatea familiei, părinții migrează datorită constrângerilor de ordin economic, pentru a le oferi o viață mai bună celor de acasă. Fenomenul migrației a luat amploare pe fondul unor condiții politice și economice la nivel internațional, în special în spațiul european. Accesul pe piața muncii în țările dezvoltate a determinat exodul unei mase mari de populație. Politicile statelor foarte dezvoltate ale Europei, au inclus directive care vizează acordarea cetățeniei copiilor născuți pe teritoriul lor, iar acest fapt a încurajat migrația din țările mai puțin dezvoltate. În plus, acești copii au fost introduși în sistemele de asigurări locale iar sumele primite sunt cu mult mai consistente comparativ cu ceea ce este disponibil în România. În plus, statele respective oferă asigurări de sănătate și pensii pentru cetățenii străini care lucrează pe teritoriul lor. Acest fenomen a afectat grav natalitatea României și piața forței de muncă. Pe de altă parte, fenomenul migrației afectează grav sistemul de educație în ansamblu. Lipsa supravegherii parentale și relațiile instabile dintre copii rămași acasă și aparținătorii în grija cărora au rămas copii îi expune la situații de risc și anume abandon școlar, apariția unor tulburări psiho-comportamentale, auto-izolare.

Literatura de specialitate în domeniul migrației evidențiază faptul că experiența plecării părinților în străinătate poate fi percepută ca fiind un eveniment stresant pentru copil, raportându-l la cei trei factori și anume *factori familiali* (funcționalitatea familiei înainte și după plecarea părinților/parintelui, raporturile dintre membrii, tipul de atașament etc.), *factori individuali* (vârsta și nivelul de dezvoltare psiho-socială, temperamentul, vulnerabilitatea și mecanismele de coping) și *factori de mediu* (rețeaua de suport social a familiei și a copilului) (Luca et.al, 2007). Însă, nu întotdeauna procesul de emigrare al părinților îl afectează pe preadolescent. Migrația contribuie la dezvoltarea unei societăți și diminuează situația socială pentru cei ce pleacă, însă crește vulnerabilitatea la stresori externi a familiilor și a mediului social în care conviețuiesc familiile acestora.

Există foarte puține studii care se ocupă de o problemă care își pune din ce în ce mai mult amprenta asupra copiilor lăsați acasă în urma migrației și anume, sănătatea mentală a acestora. Sănătatea mentală este esențială în dezvoltarea copilului precum și la realizarea în planul social de mai târziu (Prince și colab., 2007; Wickramage & Siriwardhana, 2016). Acest studiu își propune să analizeze cazul unui preadolescent ce are tatăl plecat în străinătate pentru o perioadă nedeterminată iar mama l-a abandonat la 6 luni după plecarea tatălui. Preadolescentul este în vârstă de 13 ani (D. S.), este elev în clasa a VI-a la o școală de la periferia Bucureștiului. D. S. prezintă probleme de externalizare sub forma unor tulburări comportamentale care perturbă orele de curs ale anumitor profesori, furia îndreptată către persoanele de sex opus, atât asupra profesorilor cât și asupra colegelor din clasă, sfidează regulile, neconformitate, agresivitate. Ceea ce se are în vedere în acest studiu este mediul în care preadolescentul a rămas, relația sa cu persoana în grija căreia a rămas, diferențierea stilului său de viață, norme, reguli, modalitatea de supraveghere a acestuia, precum și relaționarea cu părinții.

2. Dezvoltarea comportamentelor de adaptare

În literatura de specialitate, procesul de maturizare al puberului este influențat de o multitudine de factori precum și de procesul de maturizare timpurie sau tardivă ce se desfășoară pe trei paliere și anume *biologic* (cu amprentă pe latura sexuală), *intelectual* (dezvoltarea cognitivă) și *moral-social* (accent pe respectarea normelor sociale și morale ale societății). La nivel sexual maturizarea este marcată de creșterea fizică cu impact asupra dezvoltării psihice, aspect manifestat prin inacceptarea propriei schimbări, pierderea corpului de dinainte soldată și cu efecte negative asupra intelectului și a dezvoltării moral-sociale. Erotizarea pentru puber își pune amprenta asupra dezvoltării sale. O bună relaționare și adaptare la puber se realizează atunci când se poate dicuta despre calitatea

comunicării și a dezvoltării laturii afective, constientizarea propriilor trăiri și îmbunătățirea acestora pe măsura identificării lor în interacțiunea cu ceilalți. Reversul acestor procese și anume, sărăcia emoțională precum și lipsa unei comunicări autentice, privarea de familie și de un mediu afectiv sigur, poate afecta dezvoltarea personalității. Familia se consideră că ne oferă propria identitate socială, relațiile sale afective, siguranța, responsabilitatea și sprijinul educativ oferit. Toate aceste lucruri pot fi suplinite de anumite instituții doar dacă se respectă toate aceste responsabilități din cadrul familiei, mai exact, instituția să preia sarcinile din mediul familial cu tot ce implică acesta (E. Verza, F. Verza, 2017). În literatură se menționează despre copiii care imită părinții ce le-au fost modele de identificare, raportându-se la ei intelectual, afectiv, fizic. Prin intermediul imitării se formează identitatea copilului care, la început, va imita expresiile faciale pentru ca mai apoi să poată reprezenta diferite personaje în absența imaginilor. El își va crea singur imaginile și le va reprezenta prin joc. Prin identificare, copilul se va transforma parțial sau integral, odată cu dezvoltarea sa. De aceea, copilul se construiește raportându-se la părinții săi și, odată cu adolescența, aceste modele vor oscila între dorința de atașament și dorința de respingerea bruscă (S. Clerget, 2008). La vârsta de 13 ani preadolescentul evoluează în capacitatea de a-și analiza trăirile și de a le raporta la cei din jurul său, prin comparație cu ale altora. În această perioadă se formează imaginea de sine, oscilând între sentimente negative și pozitive, între satisfacție și deprimare. El își evaluează atât modificările apărute la nivel corporal, cât și discrepanțele cognitive. Cu timpul, printr-o evaluare corectă puberul depășește aceste etape și începe să își estimeze propriile capacități și preferințe pentru un anumit domeniu de activitate. Odata cu schimbările biologice apar și modificări la nivel intelectual și o mai bună cunoaștere a trăirilor emoționale. Adaptarea acestuia se realizează traversând o multitudine de modificări și dezvoltări apărute la nivel perceptiv-cognitiv, emoționale, relaționale, socioculturale. Toate aceste aspecte trebuie să răspundă solicitărilor mediului socio-cultural, cerințelor societății. Când preadolescentul nu poate răspunde exigențelor societății acesta se orientează spre comportamente antisociale, dezadaptative. Comportamentele dezadaptative se modifică dacă preadolescenții primesc sprijin permanent din partea familiei, prietenilor, competențele intelectual cognitive sunt ajustate, autonomia și dezvoltarea propriei conștiințe, realizându-se în conformitate cu solicitările mediului social. Alte două aspecte care contribuie la procesul de adaptare sunt precizate prin nivelul vârstei și cel al dezvoltării creierului. Sub influența intervenției educaționale, aceste comportamente dezadaptative se remediază sau se țin sub control. O influență deosebită asupra dezvoltării puberului, o are grupul din care acesta face parte iar identitatea, stima de sine se formează în funcție de rolurile pe care le preia din mediul social și grupul de apartenență. În cadrul grupului, ei sunt aprobați sau dezaprobați, acest proces de adaptare influențează dezvoltarea personalității și asimilarea regulilor moral-sociale.

3. Demersul investigativ

Ipotezele studiului sunt:

- în ce măsură preadolescentul a avut o viață stabilă și securizată anterior migrației paterne?
- în ce măsură grupul social induce preadolescentului cu părinții plecați ideea/impresia că el este mai vulnerabil decât copiii care nu au părinții plecați?

4. Capacitatea de autogestionare a situației existente, exprimarea emoțiilor, comportamente sociale

D. S. este elev în clasa a-VI-a la o școală de la periferia Bucureștiului. El locuiește împreună cu bunica paternă și cu fratele său mai mare. În urma cu doi ani, tatăl a aflat că are o boală rară la coloană și singura meserie pe care o mai poate practica este aceea de șofer pe tir. Situația financiară din țară nu-l putea ajuta să-i întrețină pe toți membrii familiei. Astfel, a ajuns să ia decizia de a se angaja ca șofer, distribuitor de marfa, în Franța, lăsându-și familia formată din cei doi copii și nevasta în grija mamei sale. Toți locuiau în casa bunicii paterne, atât înainte cât și după plecarea în Franța. Înainte ca tatăl să plece în Franța, relațiile din cadrul familiei erau bune. Prima plecare a tatălui a fost pe o perioadă de șase luni, apoi s-a întors acasă câteva zile să-și vadă familia, după care a plecat din nou. D. S. a ales să doarmă cu mama sa toată perioada când tatăl era plecat, însă nu se putea odihni foarte bine noaptea deoarece mama discuta noaptea la telefon cu diverși indivizi sau se uita la televizor, până noaptea târziu. Mama nu a muncit decât pentru o perioadă de șase luni. Tatăl trimitea lunar remitențe în țară pe un card la care mama și bunica aveau acces. După ce tatăl a venit în vizită a doua oară, a descoperit că mama lui D. S. avea o relație cu un alt bărbat cu care discuta pe telefon mereu. A avut

loc o ceartă foarte aprinsă între părinți în urma căreia mama a decis să fugă de acasă la două zile după plecarea tatălui înapoi în Franța. Tatăl i-a spus lucruri foarte urâte despre mamă, formându-i o părere foarte urâtă despre aceasta. D. S. a blocat-o pe mama și pe toate telefoanele la îndemnul bunicii, aceasta nemaiputând să ia contact cu el deloc. D. S. relatează că a ajuns să o urască în urma abandonului, neexplicându-și de ce i-a abandonat. Comunicarea lui D. S. cu tatăl este deficitară, contactele sunt limitate iar convorbirile sunt limitate la asigurarea părintelui dacă familia este ok sau nu. D. S. ajunge la cabinetul de consiliere împreună cu bunica în grija căreia a rămas, solicitând ajutor pentru situația școlară în care preadolescentul se află. În prima ședință de consiliere a lui D. S. vine și plânge după toată povestea relatată de bunica despre familia lui. Profesorii sunt tot timpul nemulțumiți de comportamentul și de limbajul său vulgar, agresiv. Împreună cu un alt coleg din clasă deranjează toate orele, mai puțin cele de matematică, deoarece îi este teamă de profesor. Din declarațiile lui D. S. urăște toate femeile și le spune că sunt proaste, comportându-se urât în timpul orelor cu profesorii. A început să lipsească de la ore, testează fumatul adunând mucuri de țigară de pe stradă iar dacă prinde vreo sticlă de bere o bea. Îl tentează să consume droguri ușoare dar nu are bani să cumpere. Nivelul de inteligență este ridicat, are rezultate foarte bune la matematică, la celelalte materii nu învață și își face temele doar atunci când dorește, deoarece nu-l interesează școala. Bunica nu știe foarte bine ce se întâmplă la școală și nu are control asupra lui decât acasă. Acasă face meditații la matematică de două ori pe săptămână. Relația cu cei din clasă este deficitară, diriginta punându-l, în urma reclamațiilor profesorilor, nota cinci la purtare, riscând și anul acesta să aibe același rezultat și astfel, să rămână repetent în urma comportamentelor sale. Se ceartă permanent cu diriginta la oră, obținând astfel notele pe baza comportamentelor sale defectuoase. Nu este controlat niciodată la teme, o minte mereu pe bunica și că totul este bine la școală. Preadolescentul își petrece timpul liber între jocuri pe consolă și meditațiile la matematică. Ultima sosire a tatălui în țară s-a soldat cu un cadou și anume un câine haski. Tatăl nu s-a interesat despre situația lui școlară, nu a luat legătura cu diriginta clasei decât în trecut. Calitatea actului educațional, școlar precum și relațiile din cadrul familiei își pun amprenta asupra procesului de adaptare, dezvoltării sociale a copilului lăsat acasă. Statutul economic, social, nivelul de studii al părinților, al aparținătorului, precum și implicarea acestora în viața școlară a copilului influențează dezvoltarea acestuia.

5. Evaluarea

Sistemul de evaluare comportamentală pentru copii, editia a II-a TRS-A-BASC 2

Scala de evaluare pentru profesor-adolescent

Scale clinice

Hiperactivitatea (scor 82) preadolescentul manifestă niveluri problematice ale activității, îi place să necajească alți copii.

Agresivitatea (scor 84) manifestă amenințări asupra fetelor, scorul obținut indică niveluri problematice ale agresivității.

Probleme de conduită (scor 72) indică niveluri problematice ale problemelor de conduită. În ultimele luni de școală a început să chiulească împreună cu prietenul său din clasă și să copieze la marea majoritate a lucrărilor în afară de matematică.

Anxietate (scor 47) nivelul de anxietate este cel obișnuit al copiilor de vârsta sa.

Depresie (scor 56) nivelul depresiei este unul tipic vârstei.

Somatizare (scor 47) indică niveluri tipice ale somatizării manifestate de copilul obișnuit, specific vârstei.

Probleme de atenție (scor 71) manifestă probleme ale atenției, este distras cu ușurință, pentru a atrage atenția, la orele de clasă unde se permite acest lucru devenind bufonul clasei.

Probleme de învățare (scor 60) problemele de învățare se manifestă la nivel organizatoric și motivațional, capacități ridicate de asimilare însă este slab motivat.

Atipicalitate (scor 60) indică niveluri problematice ale atipicalității, el este derutat cu ușurință iar gândurile sale sunt repetitive la plecarea tatălui și nu își poate explica de ce mama lor a plecat fără să le spună nimic.

Retragere (scor 55) indică niveluri tipice ale retragerii specific vârstei.

Scale adaptative

Adaptabilitate (scor 30) manifestă dificultăți adaptative, dificultatea de a se adapta la schimbare.

Abilități sociale (scor 28) indică niveluri problematice ale abilităților sociale; manifestă reacții neadecvate, răspunsuri, lipsa dorinței de a învăța și de a se implica în sarcinile școlare.

Leadership (scor 43) indică niveluri tipice ale leadership-ului manifestate de copilul obișnuit la această vârstă. *Abilități de învățare* (scor 46) indică un nivel obișnuit al abilităților de învățare. *Comunicare funcțională* (scor 32) indică un nivel sub medie al comunicării, răspunsurile sale sunt neclare, confuze uneori, vulgare.

Concluzii

Testul BASC 2 aplicat preadolescentului, reprezintă „o probă de evaluare multidimensională și multimetodică, ce are drept scop evaluarea percepției de sine și comportamentale, măsurând totodată, dimensiuni negative (clinice) cât și pozitive (adaptative). Oferă informații pe trei paliere și anume, examinarea propriilor comportamente, evaluarea emoțională, precum și clasificarea educațională și diagnostiul clinic, contexte în permanentă schimbare. Testul presupune modalitatea în care subiectul se raportează în varii contexte sociale precum și modalitatea de raportare a profesorului la acesta, vizând câteva problematice și anume, problemele școlare, probleme de internalizare, neatenție/ hiperactivitate, adaptare personală precum și un scor compozit general, indicele simptomelor emoționale” (Reynolds et al., 2011). Aceste particularități ne conduc spre dezvoltarea precum și spre identificarea unei personalități ce manifestă fluctuații emoționale. Preadolescentul manifestă niveluri problematice ale activității, precum și o relație agresivă cu persoanele de sex opus, având un limbaj vulgar la adresa lor. Prezintă tulburări de conduită, în ultima perioadă a început să absenteze de la școală și să nu învețe la nici o materie în afară de matematică iar la celelalte ore a devenit bufonul clasei. Îi lipsește motivația de a învăța și de a se implica sarcinile școlare, la nivel comunicațional este confuz, adoptând de cele mai multe ori, un limbaj vulgar.

În planul vieții școlare și sociale nu se poate identifica existența unui plan concret care să prevină consecințele ce pot apărea asupra copiilor lăsați acasă de părinți. Implicarea părinților și a actorilor sociali în viața preadolescenților poate avea o importantă contribuție asupra dezvoltării acestora (Zhou, 2008). Atenția părinților, atașamentul acestora, sprijinul oferit copiilor de către aparținători, pot avea un impact pozitiv asupra dezvoltării copiilor lăsați acasă. Vulnerabilitatea preadolescentului este indusă de aparținătorul în grija căruia a rămas, formându-i acestuia o imagine defectuoasă asupra părintelui rămas în țară, reușind chiar să întrerupă orice legătură dintre cei doi. Mediul școlar și grupul de prieteni i-au indus preadolescentului vulnerabilitatea pe care o deține prin atitudinea defectuoasă asupra acestuia și prin diferențierea copilului care nu are părinții alături față de cei cu părinții acasă. Preadolescentul nu este susținut emoțional de niciun membru al familiei, obișnuindu-se mereu să fie certat, criticat de colegi și profesori. Dacă elevul are o legătură pozitivă cu profesorii, există probabilitatea ca problemele comportamentale să scadă (Cheng et al. 2007). Managementul ineficient al clasei produce o tulburare în rândul rolului social precum și la comportamente iresponsabile și necorespunzătoare ale elevilor (Shi and Wang 2007). Alte studii evidențiază impactul perturbator al migrației parentale asupra copiilor rămași acasă, efectele sale negative asupra stării de sănătate și asupra performanțelor școlare.

Cercetările efectuate de diferiți autori au evidențiat faptul că, apar diverse consecințe negative de lungă durată, pe fundalul absenței parentale datorate migrației (Graham și Jordan, 2011; Liu et al., 2009; Vanore et al., 2015). Ca sugestie se va recomanda colaborarea cu tatăl preadolescentului, telefonic sau personal atunci când acesta va reveni în țară. Latura cognitivă a preadolescentului denotă o slabă stimulare, precum și lipsa motivației pentru a se implica în sarcina școlară. Preadolescentul are nevoie de implicarea părinților în viața școlară, pentru stimularea și motivarea acestuia, susținerea sa permanentă. Este necesar parteneriatul părinților cu școala sau a aparținătorului pentru a se avea în vedere o bună adaptare și integrare a preadolescentului în școală. Limitarea și controlul aparținătorului copilului asupra navigării pe internet, pentru a nu se ajunge la crearea unor dependențe și a riscurilor la care acesta se poate supune.

Pe fundalul migrației parentale, ceea ce poate diminua efectele negative ale migrației parentale este reprezentat de calitatea relațiilor copilului lăsat acasă, cu familia extinsă, rude, aparținătorul în grija căruia a fost lăsat acesta. În literatura de specialitate un accent important s-a pus pe nivelul educației părinților concluzionându-se faptul că, un nivel ridicat al educației parentale duce la implicarea mai mare a părinților în îngrijirea copiilor. La fel de importantă este și comunicarea permanentă părinte-copil, realizându-se astfel, o supraveghere a copilului și o probabilitate mai mare ca acesta să fie ajutat să-și gestioneze comportamentele, emoțiile. Ar fi total eronat să se înțeleagă că procesul de adaptare/inadaptare a preadolescentului are la bază un singur factor determinant. Procesul de adaptare/inadaptare școlară și socială înglobează o multitudine de factori care se află într-o strânsă

interacțiune (Tăușan, 2014). Procesul migrațional al părintelui poate crea premise ale inadaptării preadolescentului iar efectele sale se pot afla în strânsă legătură cu posibilitatea celorlalți factori de a realiza un proces compensatoriu echilibrat.

Bibliografie

- Anghel, R. G., Botezat, A., Cosciug, A., Manafi, I., & Roman, M. (2016). International migration, return migration, and their effects: A comprehensive review on the romanian case. (10445): IZA.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Clerget, S. (2012). *Criza adolescenței. Căi de a o depăși cu succes*, București: Editura Trei.
- Cadsby, C. B., Song, F., & Yang, X. (2019). Are “left-behind” children really left behind? A lab-in-field experiment concerning the impact of rural/urban status and parental migration on children’s other regarding preferences. *Journal of Economic Behavior & Organization*.
- Reynolds, Cecil R. Manual Tehnic pentru BASC-2: *Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor*/Cecil Reynolds, Randy W. Kamphaus; trad., adapt.: Andrei Ion, Nicolae Mitrofan, Dragoș Iliescu. București: O.S. România, 2011.
- Chen, B.-B. (2013). Rural-to-Urban Migrant Children’s Behaviors and Adaptation Within Migration Social Contexts in China. *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families*, 75–94.
- Tomșa, R. (2011). *Implicațiile psihologice ale migrației economice a părinților asupra preadolescenților*. Focșani: Editura Terra.
- Toth, A., Munteanu, D., & Bleahu, A. (2008). *Analiza la nivel national asupra fenomenului copiilor rămași acasă prin plecarea parintilor la munca în străinătate*. UNICEF și Alternative Sociale.
- UNICEF, Reprezentanța în România. (2008). *Analiză la nivel național asupra copiilor rămași acasă prin plecarea părinților la muncă în străinătate*. Buzău: Reprezentanța Unicef Romania.
- UNICEF. (2006). *Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației*. Rap. studiu. Chișinău.
- Verza, E., Verza, F.E. (2017). *Psihologia copilului*, București: Editura Trei.

Surse web:

- Asociația Psihologica Americană. (2019, septembrie). Cercetări în domeniul imigrației. În *Monitor de psihologie*, 50 (8). <http://www.apa.org/monitor/2019/09/immigration-research> (20.03.2020).
- Botezat, A, Pfeiffer, F. The impact of parental labour migration on left-behind children's educational and psychosocial outcomes: Evidence from Romania. *Popul Space Place*. 2020; 26:e2277. <https://doi.org/10.1002/psp.2277> (08.03.2020).
- Collier, L. (2015, March). Helping immigrant children heal. *Monitor on Psychology*, 46(3). <http://www.apa.org/monitor/2015/03/immigrant-children> (20.03.2020).
- Sun, X., Chen, M. & Chan, K.L. A meta-analysis of the impacts of internal migration on child health outcomes in China. *BMC Public Health* 16, 66 (2015). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2738-1> (20.03.2020).
- Moskal, M., & Tyrrell, N. (2016). Family migration decision-making, step- migration and separation: Children's experiences in European migrant worker families. *Children's Geographies*, 14(4), 453–467. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1116683> (15.02.2020).
- Mo, X., Xu, L., Luo, H., Wang, X., Zhang, F., & Tobe, R. G. (2016). Do different parenting patterns impact the health and physical growth of ‘left-behind’ preschool-aged children? A cross-sectional study in rural China. *European Journal of Public Health*, 26(1), 18–23. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv181> (04.03.2020).
- Siriwardhana, C., Wickramage, K., Siribaddana, S., Vidanapathirana, P., Jayasekara, B., Weerawarna, S. & Sumathipala, A. (2015). Common mental disorders among adult members of ‘left-behind’ international migrant worker families in sri lanka. *BMC Public Health*, 15:299, 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1632-6> (29.01.2020).
- Smith, A., LaLonde, R. N., & Johnson, S. (2004). Serial migration and its implications for the parent-child relationship: A retrospective analysis of the experiences of the children of Caribbean immigrants. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10(2), 107–122. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.10.2.107> (16.02.2020).
- Antman F. M. (2011). The Intergenerational Effects of Paternal Migration on Schooling and Work: What Can We Learn from Children's Time Allocations?. *Journal of development economics*, 96(2), 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2010.11.002> (10.12.2020).
- Suárez - Orozco, C., Todorova, IL și Louie, J. (2002), Compensarea timpului pierdut: experiența separării și reîntregirii în rândul familiilor imigrante. *Procesul familial*, 41: 625-643. doi: 10.1111 / j.1545-5300.2002.00625.x (29.01.2020).
- Zhang, J., Yan, L., Qiu, H., & Dai, B. (2018). Social adaptation of Chinese left-behind children: Systematic review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 308 315. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.012> (29.01.2020).

ACTIVITĂȚILE NONFORMALE, CADRU EFICIENT ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA PREȘCOLARI

NONFORMATIVE ACTIVITIES, EFFICIENT FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN PRESCHOOL

Gina HURDUC¹

Motto:

*"Creativitatea este molipsitoare,
dați-o mai departe!"*

Einstein

Abstract

Education knows a multitude of learning situations that are achieved through its three forms: *formal education, non-formal education, informal education*. All justify their role in the formation and development of the personality, outlining educational desires and responding to the needs of education and civilization. One of the three forms of education, the non-formal one, provides varied learning opportunities and is much more focused on the interests and desires of the learner. *Non-formal education* can be regarded as a new approach to learning through pleasing and motivating activities for children and aims to identify and cultivate the optimal correspondence between skills, talents but also to stimulate creative behavior, starting from the earliest age.

From the sphere of non-formal activities through which we identify and cultivate: aptitudes, talents, stimulation and development of the creative behavior of the children I chose to present in this paper the educational project "In the world of joy". The purpose of this project is: Preparing the children in order to adapt optimally to the specific activity of the kindergarten, spending free time through recreational activities, improving social skills, the level of cooperation, the level of verbal and nonverbal communication and the prevention of school dropout. The curiosity, spontaneity and sincerity of children always indicates that teacher's involvement in organizing quality non-formal activities contributes to the development of children's personality, obtaining new information through playing, positive actions, relaxation, stimulating them and thus, developing their creative potential in a pleasant and easy way.

Keywords: *nonformal education, creativity, preschools*

Introducere

Educația este ansamblul de acțiuni și de influențe menite să permită ființei umane să-și dezvolte capacitățile fizice și intelectuale, dar și sentimentele și atitudinile morale și estetice, în scopul responsabilizării și integrării sociale optime ca cetățean. Educația, sub toate aspectele ei, se constituie într-o realitate dinamică a provocărilor culturale, sociale și cunoaște o multitudine de situații de învățare care sunt realizate prin cele trei forme ale acesteia: *Educația formală, Educația nonformală, Educația informală*.

Repere teoretice

Una dintre cele trei forme ale educației, cea nonformală, furnizează oportunități de învățare variate și este mult mai mult centrată pe interesele și dorințele celui care învață. Etimologic, termenul de "nonformal" își are originea în latinescul "nonformalis", preluat cu sensul "în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate. Nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată dar întotdeauna cu efecte normativ-educative. Sorin Cristea, prezintă o serie de argumente prin care definește și analizează Educația nonformală ca fiind

¹ Ph.D. candidate, "I. Creanga" State Pedagogical University, Chisinau, Rep. of Moldova (Galați).

”activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane într-un cadru organizat și planificat în mod flexibil, cu caracter neobligatoriu, realizată în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal. Implică activități și acțiuni pedagogice specifice, proiectate de cadre specializate, aflate în raporturi de: a) complementaritate cu cele realizate riguros și ierarhic, la nivel de educație formală; b) deschidere față de informațiile furnizate de educația informală, în termeni de influențe spontane.”²

Din multitudinea de definiții atribuite educației nonformale merită a fi amintită și cea a lui J. Kleis (1973) "orice activitate educațională intenționată și sistematică desfășurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării și cunoașterii și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal."³

Una dintre **caracteristicile** specifice educației nonformale se referă **organizare**, aceasta fiind: flexibilă, adaptată/adaptabilă la resursele pedagogice existente și la opțiunile elevilor și ale comunității educative locale și urmărește: aprofundarea, extinderea, aplicarea conținuturilor, experimentarea mai multor metode și tehnici didactice bazate predominant pe cercetare și acțiune, evaluarea neformalizată care încurajează stimularea psihologică a elevilor, asigurarea progresului colectiv și individual. **Planificarea** neformalizată este o altă caracteristică specifică educației nonformale. Aceasta este flexibilă, cu libertate de decizie și de experimentare; implică programe deschise spre aplicabilitate socială și interdisciplinaritate, cu o arie tematică largă, tehnologică (socioprofesională), estetică (artistică), psihofizică (sportivă), dar și moral-civică, politică, juridică, economică, religioasă etc. **Realizarea** neformalizată, o altă caracteristică a educației nonformale, este flexibilă și bazată pe: obiective generale; obiective specifice de educare a generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan moral-intelectual-tehnologic-estetic-psihofizic, deschidere largă spre mediul social, valorificată pozitiv, informativ și metodologic, în perspectiva educației permanente și evaluare formativă, continuă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității.

Merită a fi amintite și câteva **avantaje** ale educației nonformale în învățământul preșcolar care înglobează bifarea tuturor deprinderilor specifice sistemului tradițional de învățământ, cu un aport suplimentar de abilități câștigate în condițiile unei libertăți de exprimare maxime:

- *este centrată pe procesul de învățare* nu pe cel de predare, solicitând în mod diferențiat copiii;
- *dispune de un curriculum la alegere*, flexibil și variat propunându-le copiilor activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor;
- *asigură o rapidă actualizare a informațiilor* din diferite domenii fiind interesată să mențină interesul copiilor, punând accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor și nu pe memorarea lor.

Competențele și atitudinile copiilor, dezvoltate în cadrul învățării nonformale includ: competențe interpersonale, capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, capacitatea de planificare, coordonare și organizare/competențe de gestionare a proiectelor, capacitatea de a rezolva probleme practice etc. Aceste competențe au relevanță crescută în dezvoltarea personală a copilului. Metodele utilizate sunt foarte diferite de pedagogia utilizată în educația formală. În cazul educației nonformale accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egali și activitatea de voluntariat. Calitatea acestor activități este asigurată de valorificarea activității de educație/instruire organizată în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia, sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în proiectarea unor activități educaționale la niveluri de flexibilitate complementare în raport cu resursele pedagogice formale. Educația nonformală poate fi privită ca fiind o nouă abordare a învățării prin activități plăcute și motivante pentru copii și urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente dar și stimularea comportamentului creativ, începând de la cea mai fragedă vârstă.

Ken Robinson, celebru expert în educație, explică de ce educația formală ucide creativitatea și a prezentat la Ted Talks (videoclipuri influente ale unor vorbitori experți cu subtitrare în peste 100 de limbi) teoria sa conform căreia educația formală nu avantajează creativitatea la tineri: ”Dacă stați să vă gândiți, copiii care încep școala acum, vor ieși la pensie după 2060. Nimeni nu are nicio idee cum va arăta lumea peste cinci ani, darămite peste zeci de ani de acum încolo. Cu toate acestea, noi trebuie să-i pregătim pe copii pentru un viitor imprevizibil. Cu toții suntem de acord, că elevii au talent pentru

² Cristea, S.(2017), *Conținuturile și formele generale ale educației*, p.119.

³ Cucoș, C.(2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, p. 6.

inovare. Eu cred că toți copiii sunt foarte talentați și că noi, prin sistemul de educație formală, ajungem să le distrugem talentul înnăscut. Din punctul meu de vedere, creativitatea este la fel de importantă ca alfabetizarea, în educație, și ar trebui să o tratăm cu egală importanță”⁴. Din sfera activităților nonformale prin care se pot identifica și cultiva, amintim: aptitudini, talente, se stimulează și dezvoltă comportamentul creativ al copiilor, amintim: cercuri literare și artistice; competiții și evenimente culturale; competiții sportive; serbări organizate cu diferite prilejuri; expoziții; plimbări, excursii, drumeții sau tabere; ateliere practice (de pictură, cusături); vizite la muzee; proiecte și parteneriate educaționale; organizarea unor jocuri potrivite fiecărui nivel de vârstă; vizionarea unor spectacole de teatru; concursuri; activități de voluntariat desfășurate cu scopul ajutorării unor persoane aflate la nevoie, în folosul comunității locale sau a protejării mediului înconjurător.

Aplicații practice - Proiect educațional “În lumea veseliei!” - Grădinița de vară, Ediția aVII a 2020

Coordonator: Prof. Gina Hurduc

Parteneri: Complexul Muzeal de Științe ale Naturii, Galați, CJRAE Galați, Inspectoratul Școlar Județean Galați, ONG „Tinerii și viitorul”

Echipa de proiect: cadre didactice din Grădinița cu program prelungit Nr.64, Galați, consilier școlar.

Rolul activităților care se vor desfășura în cadrul proiectului educațional “În lumea veseliei!”

Pentru a veni în sprijinul părinților care nu-și pot supraveghea copiii în perioada vacanței de vară Inspectoratul Școlar al Județului Galați și Grădinița cu Program Prolungit Nr. 64 desfășoară în perioada 17.06.2020 - 02.09.2020 activități cu caracter instructiv-educativ și recreativ sub deviza „În lumea veseliei!” Acești copii provin din familii aflate în dificultate, fără resursele materiale necesare suficiente pentru a oferi copiilor posibilitatea de a participa la tabere sau la alte tipuri de activități pe perioada vacanței. Copiii sunt dornici să participe la activități organizate, grădinița fiind un astfel de loc, un cadru, favorabil petrecerii vacanței de vară plăcut, util, creativ și recreativ. De aceea, am ales pentru aceste programe de vară module frumoase, cu mare impact la copii, timp în care vor afla informații noi, de interes pentru ei, într-un curs de vară lejer și util în același timp. Copiii învață să descopere împreună, să comunice, deoarece experiențele în grup încheagă prietenii, dezvoltă spiritul de competiție și de distracție. Rezultatele ne vor etala o permanentă descoperire a sufletului de copil.

Scopul: Pregătirea copiilor în vederea adaptării optime la specificul activității din grădiniță, petrecerea timpului liber prin activități recreative, îmbunătățirea competențelor sociale, nivelul cooperării, nivelul comunicării verbale și nonverbale și prevenirea abandonului școlar.

Obiective:

- Prevenirea comportamentului de eșec și abandon școlar;
- Participarea copilului la activități și jocuri de educație nonformală care să amelioreze comportamentul de adaptare școlară;
- Crearea unei motivații optime pentru activitatea extrașcolară;
- Ameliorarea dificultăților de comunicare cu colegii și cadrele didactice;
- Promovarea unei atitudini tolerante, deschise, de acceptare și înțelegere firească în raporturile dintre copii-părinți-grădiniță-comunitate;
- Implementarea unei atitudini de protejare a mediului înconjurător;
- Socializarea copiilor prin participarea la activități cu caracter ludic;
- Pregătirea copiilor în vederea adaptării optime la specificul activității din grădiniță;
- Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral;
- Dezvoltarea capacității de a transmite mesaje simple;
- Cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale, și ustensile, specifice;
- Stimularea și cultivarea la copii a înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor artistice în vederea realizării unor dramatizări;
- Promovarea prieteniei și cooperării între copii;
- Dezvoltarea unor relații de parteneriat deja existente și abordarea altora ;

Grup țintă:

În perioada 17.06.2020– 04.07.2020

⁴ https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=ro

- Cadre didactice dornice de a lucra cu copiii teme îndrăgite și iubite de către aceștia
- Preșcolari
- Părinți

În perioada 26.08.2020– 02.09.2020

- Preșcolarii care au fost înscriși la Grădinița cu program prelungit Nr.64- grupa mică, în anul școlar 2020-2021;

Durata proiectului:

- 17.06.2020– 04.07.2020 (activități educative pentru copiii care nu pot fi supravegheați de către părinți în perioada vacanței)
- 26.08.2020– 02.09.2020 (activități educative pentru copiii înscriși în grupa mică - Grădinița cu program prelungit Nr.64 - an școlar 2020-2021)

Resurse:

- **Umane:** preșcolari, cadre didactice, consilier școlar, colaboratori ocazionali sau permanenți
- **Materiale:**
 - Cărți cu povești, imagini cu aspecte și personaje din povești;
 - Mingi, materiale sportive;
 - Materiale și ustensile specifice educației plastice;
 - Albume, auxiliare, CD-uri, casete audio, diplome pentru cadrele didactice și copii;
 - Alte materiale: flip-chart, calculator, imprimantă, videoproiector, aparat foto;
- **Finaciare:** autofinanțare

Rezultate scontate:

- Dezvoltarea relațiilor de colaborare și împărtășirea experienței pozitive între cadre didactice și între colectivele de copii pe care îi îndrumă;
- Stimularea și educarea copiilor pentru a asculta povești;
- Realizarea unor expoziții cu lucrări realizate de copii;
- Implicarea activă a cadrelor didactice și a copiilor în activitățile din cadrul proiectului;
- Cultivarea disponibilităților practice ale copiilor prin activități extracurriculare;
- Stimularea potențialului artistic-creativ al copiilor;

Modalități de monitorizare și de evaluare a proiectului: discuții de grup, observarea directă, expoziție cu lucrările realizate de copii, concursuri, paradă de costume, ateliere de lucru. **Modalități de diseminare:** publicarea unor articole în presa locală, postarea activităților pe site-ul și pe pagina de Facebook a grădiniței.

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚILOR (17.06.2020– 04.07.2020)

În continuare, vom prezenta succint principalele activități care se vor desfășura în prima parte a proiectului: Denumirea activității / Tipul activității/ Obiective urmărite.

1.”ABC-ul jucăriilor”; confecționare de jucării din materiale textile; Obiective: să utilizeze tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile; să coopereze în scopul realizării unui produs;

2.”Ne pregătim pentru Danube day!”; machete; Obiective: să manifeste atitudini ecologice responsabile de îngrijire și ocrotire a mediului, aplicând cunoștințele însușite; să înțeleagă caracterul limitat al resurselor naturale;

3.”Cel mai bun actor!”; joc de rol, dramatizare; Obiective: să-și dezvolte capacitatea de exprimare pornind de la o situație dată; să devină conștienți de nevoia de frumos a fiecăruia dintre ei;

4.”Danube day” e și sărbătoarea noastră! activități pe Faleza Dunării; Obiective: să manifeste interes pentru protejarea mediului înconjurător; să sensibilizeze opinia publică privind pericolele poluării Dunării și efectele acesteia asupra sănătății naturii;

5.”Să cântăm, să ne bucurăm!” jocuri muzicale; Obiective: să cunoască varietatea instrumentelor muzicale după felul lor; Să cunoască posibilități de interpretare a cântecelor cu diferite instrumente;

6.”Jocurile copilăriei noastre!” întreceri sportive; Obiective: conștientizarea efectelor pozitive ale practicării independente a exercițiilor fizice; menținerea unei stări optime de sănătate, prin mijloace specifice educației fizice și sportului; manifestarea spiritului de echipă și de întrecere, în funcție de sistemul de reguli acceptat;

7. În lumea insectelor, la Muzeul de Științe ale naturii! ateliere creative, realizarea unor insectare; Obiective: să manifeste atitudini ecologice responsabile de îngrijire și ocrotire a mediului, aplicând cunoștințele însușite; să-și însușească unele cunoștințe elementare pentru recunoașterea principalelor

insecte; să dobândească de la specialiști modalități de folosire a instrumentarului și a tehnicilor specifice pentru întocmirea și conservarea colecțiilor entomologice;

8."Tărâmul poveștilor!" activitate literară; Obiective: să descopere povestea din care face parte fragmentul prezentat; să povestească fragmente din povești, cu ajutorul imaginilor;

9."Prieten/prietenul meu!"; activitate de autonomie personală; Obiective: formarea abilităților de cunoaștere a persoanelor cu care relaționează; formarea deprinderilor de a se prezenta într-un grup de persoane necunoscute;

În tabelul de mai jos am prezentat în mod sintetic activitățile care se vor desfășura, în partea a doua a proiectului, pentru copiii noi înscriși, grupa mica, în anul școlar 2020-2021. Sunt specificate denumirea activităților, obiectivele urmărite, modalitățile de realizare/evaluare cât și locațiile unde se vor desfășura acestea.

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚILOR 26.08.2020– 02.09.2020

Nr. crt.	Denumirea activității / Tipul activității	Obiective urmărite	Modalități de realizare/ Resurse materiale	Locații/ Modalități de evaluare
1.	<i>ABC-ul obiectelor decorative</i> -confeccionare de bijuterii simple	- să utilizeze tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile; - să confeccioneze și evalueze produse simple; - să coopereze în scopul realizării unui produs;	-activitate în echipă pentru realizarea unor obiecte decorative; materiale utilizate : •Ace, ațe, nasturi, mărgele, paiete, foarfece, lipici, aracet, sârme;	Fotografii; Produse finite obținute de copii;
2.	<i>În lumea animalelor.</i> -confeccionare de marionete	- să confeccioneze marionete aplicând tehnici de lucru învățate: trasare după șablon, tăiere, decupare, asamblare;	- activitate practică pentru confeccionarea unor marionete; - materiale utilizate: caton duplex, hartie glasse, panglică, lipici, foarfece;	Sala de grupă; Fotografii; marioneta confeccionată;
3.	<i>"Să ne jucăm împreună."</i>	-să învețe regulamente de joc. -să participe cu plăcere la jocurile propuse;	-jocuri sportive;	Materiale sportive; Diplome.
4.	<i>Tablou pentru mama.</i>	-dezvoltarea muncii în echipă; - să aplice criteriile estetice și morale în aprecierea valorilor;	- ateliere de lucru cu participarea părinților; - asamblarea elementelor componente pentru a obține un tablou; - materiale utilizate: coli colorate, lipici, farfurii de unică folosință, foarfece;	Album foto; Produsele activității;
5.	<i>Cine sunt/ cine ești?</i>	-formarea abilităților de cunoaștere a persoanelor cu care relaționează; -formarea deprinderilor de a se prezenta într-un grup de persoane necunoscute;	-activitate de educație pentru autocunoaștere; - materiale utilizate: câți de vizită, carioca;	Fotografii; Cărți de vizită;
6.	<i>" Grădinița Veseliei"</i>	- dezvoltarea auzului muzical; - formarea deprinderilor de intonare corectă a unui cântec;	- activitate muzicală însoțită de mișcări impuse de ritmul melodiei;	Fotografii;
7.	<i>A venit toamna.</i>	-să asculte poezii despre toamnă; -să dezlege ghicitori; -să deseneze cu ajutorul părinților raspunsul de la ghicitori; -să realizeze un colaj cu titlul: „Fruite de toamna”.	- audiere de cântece, poezii, ghicitori, proverbe, -jocuri de perspicacitate ; - colaj, modelaj, desen – "Fruite de toamnă"	Sala de grupă Fotografii; Expoziție cu lucrări ale copiilor;

Concluzii

Activitățile prezentate în lucrare au contribuit la dezvoltarea abilităților de cunoaștere, a limbajului, a trăirilor afective, a capacității de interrelaționare a copiilor, la dezvoltarea armonioasă a personalității lor.

Educația nonformală în grădiniță, prin activitățile desfășurate, oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare-dezvoltare a personalității copiilor, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate uneori într-o expansiune cantitativă greu controlabilă. Activitățile nonformale sunt accesibile tuturor copiilor și sunt caracterizate de adaptabilitate fără a impune restricții sau condiționări și oferă perspective și oportunități noi, unele completând chiar unele lacune din activitatea formală.

Copilul preșcolar este, prin natura sa, un creativ datorită imensei sale curiozități, a freamăturului permanent pentru a cunoaște tot ceea ce se petrece în jurul său. În perioada preșcolară imaginația se exprimă viu prin tot ceea ce face copilul la grădiniță la toate activitățile. Grija față de timpul liber al copilului, activitatea de cunoaștere a dorințelor copiilor și de respectarea acestora trebuie să fie dominante acestui tip de activități care le oferă acestora destindere, încredere, recreere, voie bună, iar unora dintre ei chiar posibilitatea unei afirmări.

Viitorul societății este reprezentat de copii, de dezvoltarea armonioasă a acestora depinzând evoluția umanității iar vârsta preșcolară este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ. De aceea, acest potențial trebuie fructificat la maximum, deoarece recuperările ulterioare nu vor mai da rezultatele din această perioadă, deosebit de propice.

Preșcolăritatea reprezintă vârsta la care este imperios necesară stimularea potențialului creativ al copilului, neevidențiat sau neexprimat prin cunoașterea și stimularea aptitudinilor, prin mobilizarea resurselor latente prin susținerea manifestărilor sale, printr-o motivație intrinsecă. Acum, copiii dobândesc deprinderea de a-și exprima ideile, impresiile, gândurile, dorințele într-o formă nouă, inteligentă, cursivă, creatoare. De aceea, această perioadă trebuie fructificată din plin iar Grădinița de vară poate constitui un alt mijloc eficient, alături de celelalte activități în care este implicat copilul de vârstă preșcolară.

Bibliografie:

1. Albu, G., (2005). *O psihologie a educației*, Editura Institutul European, Iași.
2. Chiș, V., (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
3. Cristea S., (2016). *Pedagogia/ Științele pedagogice/Științele educației*, Editura Didactică Publishing House, București.
4. Cristea S., (2017). *Conținuturile și formele generale ale educației*, Editura Didactică Publishing House, București.
5. Cucuș, C., (2002). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași.
6. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=ro (07.04.2020).

JURISPRUDENȚA CONTRADICTORIE – CA EFECT AL PERSONALITĂȚII JUDECĂTORULUI

CONFLICTING CASE LAW – AN EFFECT OF THE PERSONALITY OF THE JUDGE

Alexandru SAVA¹

Abstract

Among the causes for a conflicting case law, we may find peculiarities in the personality of the one who decides in court. Starting from how the trial is conducted, up to the reasoning to be found in the decision, the proceedings are influenced, to a certain extent, by a creative understanding of how the law is interpreted and applied. But if creativity, as a personality trait, does not observe the inherent limits brought about by the judiciary activities, justice will suffer. A divergent judicial practice appears (also) when the personality of the judge determines a different understanding, and treatment, of similar cases. Whereas in Common Law this freedom seems to be traditionally tolerated, the strictness of the European Continental system shouldn't allow for a low level of predictability in case decisioning process.

Keywords: *judge's personality, creativity, conflicting case law*

Personalitatea judecătorului poate influența conținutul deciziei sale în diferite moduri, în funcție de faza procesuală în care se produce, dar și de tipul de procedură a cărei derulare este astfel afectată. Tot subiectivitatea judecătorului își lasă uneori, amprenta asupra felului în care acesta înțelege să interpreteze și să aplice litera legii. Prin urmare, chiar dacă textele legale sunt de strictă interpretare, se întâmplă ca magistrații să dea dovadă de o anumită „creativitate” în modul prin care ei înțeleg să își îndeplinească această obligație profesională. Problemele apar atunci când urmările acestor diferite tipuri de „creativitate” se reflectă asupra destinului celor implicați în cauzele judecate. Depinde de felul în care magistrații știu să-și cunoască și să-și coordoneze atributele personalității, astfel încât, pe de o parte, „practica de casație” să nu devină una jenantă dar, pe de altă parte, specificul personalității lor să poată fi ghicit printre rândurile hotărârilor redactate. Într-o justiție ideală nu ar trebui să fie știută nici ghicită individualitatea celui/celei care judecă. În realitate însă, personalitatea judecătorului – împreună cu a tuturor celor implicați în actul de justiție, precum avocații și procurorii – nu este de dorit să fie ignorată sau tratată cu indiferență.

1. Personalitatea avocatului.

Judecătorul aplică litera legii dar desigur, că el nu este un robot, ci o ființă ale cărei decizii sunt influențate, într-o anumită măsură, de subiectivitate, deci de personalitatea sa. Pe parcursul derulării cercetării judecătorești, pe care o conduce, el stabilește, de exemplu, care dintre martorii propuși de către părți sunt acceptați pentru a depune mărturie și, de asemenea, care întrebări pot fi adresate martorilor și care nu. Motivația oferită pentru respingerea unei întrebări nu este întotdeauna acceptată de către partea care a formulat-o. În plus, uneori motivul respingerii nu este consemnat de către grefierul de ședință, fie pentru că partea nu a cerut aceasta, fie pentru că judecătorul nu o mai include în notarea transmisă grefierului. La eventualul apel, partea nemulțumită de soluția din primă instanță nu mai poate invoca respingerea nejustificată a acelei întrebări adresate martorului, dacă nu a avut inspirația să insiste pentru consemnarea în scris a întrebării formulate și a motivației oferite pentru respingerea sa.

Se poate spune că judecătorul, în astfel de situații, dă dovadă de o atitudine creativă în aprecierea cazurilor când o întrebare către martor întrunește sau nu condițiile pentru a fi acceptată. Firește, că motivele generale pentru respingerea unei întrebări către martor sunt indicate în articolul

¹ Scientific 3rd Degree Researcher PhD., Romanian Academy, Iasi Branch, Institute "Gh. Zane".

referitor la depoziția martorului, din Codul de procedură penală sau civilă, iar judecătorul este obligat să țină cont de acestea, fără să inventeze motive de respingere pe care legiuitorul nu le-a inclus în cod. Unele dintre cele mai folosite justificări sunt lipsa de relevanță a întrebării, lipsa utilității, ori a concludenței sale – în aceste situații întrebarea preluând înseși caracteristicile probei respective, fiind tratată ca o probă izvorând din mijlocul de probă principal (depoziția martorului). De cele mai multe ori, lipsa relevanței sau a utilității sunt evidente pentru oricine, însă există cazuri când părerea celor implicați în proces nu coincid în această privință. Cel care decide asupra părerii care se va impune – și care va afecta, de o manieră sau alta, conținutul consemnat la dosar al depoziției martorului și astfel, posibil, al hotărârii judecătorești – este cel care conduce ședința de judecată în care este ascultat martorul, adică judecătorul. Chiar dacă personalitatea părții procesuale, ori, cum se întâmplă de regulă, a avocatului care o reprezintă, ajunge să se impună ulterior, în apel, când magistratul va putea accepta că judecătorul din prima instanță a greșit, respingând formularea întrebării, totuși, urmare a acelei decizii inițiale partea nemulțumită pierde un nivel procesual în demersul său de a-și dovedi pretențiile (în civil) sau nevinovăția (în domeniul penal). Cu alte cuvinte, ca urmare a unei manifestări particulare a personalității judecătorului, una dintre părțile procesului nu are acces deplin la toate fazele procesuale pe care legiuitorul le pune la dispoziția celor care se judecă, pentru a-și dovedi dreptatea și a obține o hotărâre favorabilă.

Pe parcursul derulării procesului însă, mai vizibile sunt manifestările personalităților celor care se judecă, în special ale avocaților care îi reprezintă. Fiecare urmărește să îl convingă pe judecător de adevărul propriilor afirmații. Această convingere că se formează, în primul rând, ca urmare a aprecierii probelor administrate în instanță. Chiar dacă evaluarea probelor pare să aibă un caracter tehnic, care nu lasă loc la interpretări, atât timp cât acestea reflectă în mod corect realitatea circumstanțelor cauzei, există situații când se poate obține mai mult, sau mai puțin, de pe urma administrării lor. Avocatul care propune o anumită probă (de exemplu, ascultarea unui martor) urmărește, cu preponderență, dovedirea faptelor care sunt favorabile părții pe care o reprezintă și, de regulă, se abține de la a pune întrebări care ar putea conduce la răspunsuri care să îi îngreuneze situația clientului apărut. Este ceea ce s-a obișnuit a fi denumit ca „situația ingrată” în care avocații, în mod inevitabil, ajung să se afle, mai rar sau mai des, de-a lungul anilor, datorită specificului acestei profesii liberale². Fiind plătit în mod exclusiv de către cel/cea care îl angajează să-i apere interesele, avocatul, obligat fiind să caute și să exprime adevărul cauzei, de cele mai multe ori va căuta să dezvăluie partea de adevăr care profită părții procesuale de partea căruia activează. Or, depinde de personalitatea avocatului felul în care acesta va ști să îl convingă pe judecător că prioritate trebuie să fie acordată modului în care el a înțeles să conducă ascultarea martorului, iar nu felului în care avocatul părții adverse prezintă în instanță partea sa de adevăr – mai precis, cea care ajută interesele acelei părți procesuale. Firește că această forță de convingere trebuie să fie în mod măiestrit direcționată și temperată, astfel încât să nu apară ca o atitudine părtinitoare. Avocatul este nevoit să fie, în același timp, și un bun actor (pe lângă necesarele calități oratorice): el nu trebuie să pară că nu dorește dezvăluirea întregului adevăr. În cel mai rău caz, dacă se ajunge în situația confruntării cu privire la circumstanțe pe care unul dintre avocați nu ar fi avut interes să le dezvăluie, acesta poate afirma că sarcina probării acelor circumstanțe îi revine adversarului – avocatul părții adverse – și nu lui, deoarece altfel ar fi nevoit să susțină în instanță împrejurări care dăunează interesului celui care l-a angajat.

În astfel de cazuri se poate spune că întâlnim un conflict principial, a cărui rezolvare depinde atât de tipul personalității judecătorului, cât și a avocaților. Pe de o parte, există principiul că nimănui nu i se poate cere să-și agraveze propria situație procesuală³, pe de altă parte, activitatea în instanță – sarcină care revine, cu preponderență, judecătorului, dar nu mai puțin tuturor celor implicați în rezolvarea cauzei - este guvernată de obligația aflării adevărului, prin orice mijloace legale. Deși prima

² „Expresia „*avocatul diavolului*” a fost extinsă uneori la activitatea avocatului doar pentru faptul că în multe situații avocatul, trecând de multe ori peste propriile convingeri și principii, trebuie să rezolve situații imposibile în interesul celui pe care îl apără”, Alina Matei, Cum să nu iubești activitatea de instanță?, *Juridice.ro*, 23.09.2016. <https://www.juridice.ro/469378/gabriel-grigoras-cum-sa-nu-iubesti-activitatea-de-instanta.html>

³ Această regulă se referă la afirmațiile celui/celei în cauză, dar afectează și derularea unor proceduri judiciare, cum ar fi căile de atac: „reieșind din principiului ne-agravării situației în propria cale de atac, instanța de recurs conchide că nu poate crea o situație mai grea pentru partea care a declarat recurs. Astfel, potrivit acestei reguli chiar dacă hotărârea este greșită, ea nu poate fi modificată ori desființată dacă astfel s-ar crea celui ce exercită calea de atac o situație mai grea decât cea rezultată din hotărârea atacată.” http://jurisprudenta.csj.md/search_col_civil.php?id=17179

regulă decurge din principiul statuat prin art. 481 din Noul Cod de Procedură Civilă (neînrautățirea situației în propria cale de atac)⁴, aceasta este reflectată și în domeniul penal, de exemplu, prin preluarea unui element specific procesului de tip adversarial – acordul de recunoaștere a vinovăției. Deși a fost denumit ca o exprimare a unei „justiții negociate”, acest mijloc procedural are importanță în demersul de găsire a adevărului, printr-o cointeresare a persoanei învinovățite de comiterea unei infracțiuni prin faptul că situația sa nu i se va putea agrava în urma aceluși acord.⁵ Fiind specific domeniului *common law*, în mod tradițional a fost privit cu suspiciune în justiția continental europeană⁶, ca ghidat de principii diferite de ale sistemului de tip acuzatorial – în care doar reprezentantul statului este titularul dreptului de acuzare –; totuși a fost adoptat în ultimii 15-20 de ani și în procedura penală românească, desigur datorită laturii sale practice, cauzele penale putând fi astfel mai repede rezolvate și încheiate. Dar acesta s-a dovedit a fi benefic și pentru rezolvarea conflictului principial la care ne-am referit: adevărul se poate afla mai repede dacă învinuitul este cointeresat în recunoașterea săvârșirii infracțiunii. Neînrautățirea situației sale procesuale coincide cu propriul său interes, dar și cu al celorlalte părți implicate, prin grăbirea încheierii cauzei penale.

Corelația care se face între acest tip de principiu și atitudinea pe care avocații părților cu interese procesuale contradictorii sunt nevoiți să o adopte este numai în mod aparent ușor forțată. Dacă la nivel penal s-a admis în mod oficial trecerea la elemente ale unei justiții negociate, atunci cu atât mai mult în domeniul civil avocații sunt ținuti doar de interesele părților pe care le reprezintă. Cu alte cuvinte, noțiunilor de interes și de adevăr li s-a găsit un mod de coabitare, care este în același timp o rezolvare practică a unei alte cerințe procesuale: celeritatea. Ceea ce însă la nivelul urmăririi penale (sau la cel al declarării unei căi de atac) are loc în mod procedural, ca urmare a inițiativei celui interesat, la nivelul cercetării judecătorești și, mai ales, al dezbaterilor, se produce doar dacă personalitatea avocaților implicați le permite să aplice la timp și în mod corect toate mijloacele legal permise pentru a se putea „extrage” din administrarea probelor adevărul care urmează să profite respectivelor părți procesuale. Trăsăturile de personalitate sunt puse cel mai bine în valoare – și devin cel mai vizibile atât pentru completul de judecată, cât și pentru cei prezenți în sala de judecată (între care se pot afla persoane care sunt în căutarea unui avocat potrivit pentru propria cauză) – pe parcursul susținerii pledoariilor. Acesta este momentul când avocatul trebuie să-și pună „în scenă” întregul său arsenal de convingere. Personalitatea fiind un atribut complex, va fi folositoare în acest demers atât cultura generală, experiența și pregătirea profesională, cât și atenția, memoria și capacitatea de a specula eventualele erori din pledoaria avocatului părții adverse. Creativitatea⁷ avocatului se poate manifesta aici pe paliere nebănuite uneori, în funcție de care însuși știe să și le exploateze și pe care înțelege că merită (în interesul clientului) să le ascundă – sau, cel puțin, să le facă mai puțin evidente. Inteligența avocatului va trebui de asemenea să-l facă să-și prezinte pledoaria astfel încât atitudinea sa de apărător strict al cauzei celui care l-a angajat, să pară a fi una de apărător al adevărului pur și simplu, decelabil în cauza supusă judecării. Firește că și alte caracteristici personale, precum temperamentul, vor influența ceea ce se susține în pledoaria avocatului, existând situații când acesta se manifestă mai curând în detrimentul interesului părții pe care o apără. Cu trecerea anilor, diverși avocați ajung să fie cunoscuți și, posibil, chiar căutați pentru astfel de atribute de personalitate care converg în susținerea cu succes a pledoariilor.⁸

2. Personalitatea judecătorului.

Așa cum spuneam, ca titular al dreptului și responsabilității de a conduce ședința de judecată, judecătorul ideal încearcă să-și impună personalitatea asupra derulării actului de justiție în așa fel încât

⁴ <https://legeaz.net/noul-cod-de-procedura-civila/art-481>

⁵ Daniel Ștefan Gheorghe, Rolul instanței de judecată în realizarea acordului de recunoaștere a vinovăției, *Juridice.ro*, 26.08.2014. <https://www.juridice.ro/334525/rolul-instantei-de-judecata-in-realizarea-acordului-de-recunoastere-a-vinovatiei-probleme-practice-si-teoretice-in-desfasurarea-procedurii-speciale-prevazute-de-ncpp.html>

⁶ În țara noastră, în special în perioada socialistă.

⁷ „We need to be creative to find real solutions to the issues our clients face. Each matter is unique; each client must be handled differently, and each solution carefully crafted. While on the whole we lawyers are a rather risk-averse group, we must learn to think outside the box. The best way to create unique solutions is to approach each situation with compassionate listening, which enables you to really understand the issues and what the client and the adversary need.”, Jamie Spannhackie, „Five Traits of Great Lawyers”, *Attorney-at-Work*, 29.12.2019. <https://www.attorneyatwork.com/five-traits-great-lawyers/>

⁸ Vezi Daniel Linhardt, *Tehnici de prezentare a unei cauze în instanța de judecată*, Chișinău, 2014, pag. 41-49. http://uam.md/media/files/files/tehnici_de_prezentare_a unei_cauze_in_instanta_de_judecata_3816652.pdf

nici să nu afecteze într-un mod prea evident desfășurarea actelor procedurale, dar nici să „scape din mâini” ședința, permițând trenarea sa ori tolerând acte neconforme cu procedura și cu solemnitatea unei activități care, de sute de ani, comportă reguli de strictă respectare. Un magistrat prea indulgent, neatent sau, mai rău, nepăsător, va permite avocaților părților procesuale să preia în realitate inițiativa direcționării procedurilor, mai precis a felului în care acestea se desfășoară, insistându-se pe anumite aspecte în dauna altora, favorizând în diverse moduri pe avocații care știu și pot să preia „frâiele” desfășurării ascultării martorilor, de exemplu. Teoretic, în sistemul judiciar continental european, în care statutul judecătorului de conducător al ședinței de judecată îi permite acestuia să aibă un rol activ, implicat în luarea diverselor decizii referitoare la actele procedurale, posibilitatea apariției de astfel de situații este mai redusă decât în sistemul *common law*, în care judecătorul este doar un arbitru care veghează la respectarea procedurilor, lăsând reprezentanților părților inițiativa, cel puțin în mare parte din ceea ce înseamnă administrarea mijloacelor de probă. Simplificând puțin, putem spune că este încurajat interesul fiecărei părți de a-și conduce în felul în care dorește propriile susțineri, specifice acuzării sau apărării, atât timp cât nu este încălcat în mod evident regulamentul de desfășurare a ședinței și de administrare a probelor.

În realitate, personalitatea judecătorului este mult mai prezentă pe tot parcursul judecării și, desigur, și în actul final, al deliberării și pronunțării hotărârii, ba chiar în mod tradițional tolerată. De mult timp o majoritate a specialiștilor din dreptul american înclină către părerea că judecătorului american i se conferă o putere decizională prea extinsă. În special în statele în care influența *common law* este în continuare pregnantă, acesta este un fel de șef „de facto” al ședinței de judecată, conducând procedurile de o manieră care poate fi asemănată cu discreționarismul. Această situație este posibilă și datorită specificului *common law* prin care i se permite judecătorului crearea unei noi legi, dacă acesta apreciază că circumstanțele prezentate lui spre judecare nu își găsesc în mod mulțumitor rezolvare în textele deja existente. De fapt, nu în puține jurisdicții americane, efectul personalității judecătorului asupra desfășurării și soluționării proceselor este larg perceput și acceptat, astfel că mulți avocați își pregătesc felul de abordare a procedurilor și pledoariile în funcție de tipul acestei personalități. Încă de la începutul secolului al-XX-lea, în doctrina americană, tot mai multe voci au început să sublinieze critic rolul decisiv al judecătorului în aprecierea vinovăției pentru infracțiunile de o gravitate mai redusă (*petty crimes*), a căror judecare nu implică un juriu. „Atributele omeneste ale miniștrilor de justiție, magistraților și judecătorilor, ciudățeniilor lor temperamentale, prejudecățile, inimile lor blânde sau tiranice, se presupun a fi acoperite de către robă, iar dreptatea pe care o împart – ceva abstract și imuabil, precum legea gravitației. Or, în New York, un comitet asupra instanțelor penale a studiat felul cum diferiți judecători au tratat cazuri similare, ajungând la concluzia că justiția nu e deloc atât de abstractă cum crede lumea, fiind, dimpotrivă, neașteptat de omenească, reflectând neașteptat de mult personalitățile judecătorilor[...]”⁹

Cu timpul însă, cu preponderență începând din a doua jumătate a secolului trecut, sistemul *common law* a început să facă loc unor modalități de a concepe sistemul judiciar tipic domeniului continental european. Pornind de la includerea așa-numitelor *statute* (volume de legi similare codurilor europene), până la generalizarea unor așteptări diferite față de modul tradițional de comportament al judecătorului pe parcursul ședinței de judecată, judecata în instanțele americane capătă tot mai mult o strictețe și rigoare care se dovedește astfel a nu fi specifică doar sistemului judiciar continental dominat de coduri de legi. Într-un articol intitulat „Calitățile unui bun judecător”, Steven Plat enumeră câteva atribute care n-ar trebui să lipsească oricărui judecător aflat la început de carieră: temperamentul judiciar (abilitatea de a comunica în mod calm și cu deferență cu cei implicați în ședința de judecată, ca și dorința de a asculta și considera toate punctele de vedere; sunt incluse aici răbdarea, deschiderea, curtoazia, tactul, curajul, fermitatea, empatia și bunul simț; de asemenea,

⁹ „S-a constatat în repetate rânduri că există judecători care sunt foarte severi cu un anumit tip de infractori, dar mai puțin severi cu alții. Alții sunt îngăduitori cu aproape toți făptuitorii, iar alții severi cu toți (cu excepția anumitor infracțiuni). De asemenea, s-au constatat diferențe în ceea ce privește mediul/cartierul în care se află instanțele penale: în anumite comunități, vagabonzii, scandalagiii și hoții de buzunare au o soartă mai grea în instanțe, iar în altele, caracterizate printr-o cod general de conduită mai tolerant, aceștia primesc pedepse mai blânde, sau chiar sunt iertați. În concluzie, indiferent de cât de bune sau inadecvate ar fi legile, aplicarea lor depinde de atitudinea judecătorului atât față de ele, cât și față de cei care le încălcă.” - George Everson, „The Human Element in Justice”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, vol. 10, issue 1, 1919. <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/jclc/vol10/iss1/10/>

rezistența la provocări, neutralitatea, capacitatea de a nu direcționa stresul personal asupra altora); inteligența; moralitatea; curajul judiciar (dorința de a aplica prevederile legii chiar și atunci când acestea nu sunt populare) și integritatea (a nu fi influențat de identitatea, rasa, genul, statutul politic sau averea celor implicați în orice fel în actul de judecată); experiența și educația; rezistența la un volum ridicat de muncă și compatibilitatea cu tipul de procese judecate de instanță; responsabilitatea profesională și civică, sănătatea, caracterul (să aibă o reputație neștirbită).¹⁰

De altfel, și în sistemul continental european – care, la rândul său, a adoptat mai multe proceduri judiciare considerate ca specifice domeniului *common law* – recunoașterea rolului pe care personalitatea judecătorului îl are pe parcursul procesului este tot mai evidentă. În cadrul European Judicial Training Network – Themis Competition, într-o prezentare intitulată „*What Makes a Good Judge. Judicial Ethics and Professional Conduct*” având ca autori pe Lili Barna, Dorothea Juhasz și Soma Marok, moto-ul este un citat din Eugene Ehrlich: „*There is no guaranty of justice except the personality of the judge*”.¹¹ Printre calitățile enumerate ale unui bun judecător se află și creativitatea: „Creativitatea este necesară pentru ca judecătorii să găsească noi soluții legale pentru probleme care nu sunt în mod corect reglementate și pentru a putea să rezolve eventualele norme conflictuale. Presupune examinarea problemelor dintr-o perspectivă proaspătă și dezvoltarea unor soluții inovatoare. Gândirea creativă generează idei noi și re-evaluează sau combină idei mai vechi pentru rezolvarea problemelor.”¹²

3. Practica judiciară contradictorie.

Din păcate, specificul personalității anumitor judecători ajunge să se regăsească printre motivele care determină o jurisprudență contradictorie. După finalizarea etapei de administrare a probelor și a dezbaterilor, judecătorul are de îndeplinit ultimul act al procesului: redactarea hotărârii. Acesta este și momentul când personalitatea sa se poate exprima, inclusiv prin valorificarea capacității sale creatoare. Magistratul trebuie să interpreteze prevederile legilor în sensul cel mai adecvat pentru corecta lor aplicare. Totodată, el apreciază totalitatea probelor administrate, în vederea formării unei convingeri asupra vinovăției sau nevinovăției celui judecat, în penal, respectiv asupra validității pretențiilor exprimate, în civil. La o primă vedere, nu este vorba de creativitate propriu-zisă, deoarece, cel puțin în sistemul continental european, judecătorului nu îi este permisă crearea unei noi reglementări prin intermediul hotărârii pronunțate. Totuși, acestuia îi revine sarcina interpretării și aplicării legii la circumstanțele cazului, ceea ce îi oferă posibilitatea exprimării eventualei sale capacități creatoare, ca parte a personalității lui. De asemenea, părțile cu interese contrare din proces au oferit în cadrul dezbaterilor atitudini și viziuni diferite în ceea ce privește rezolvarea procesului. Creativitatea unui bun judecător se poate dezvălui tocmai în aptitudinea sa de a reuși să extragă ceea ce este corect și folositor din afirmațiile părților procesuale, eliminând ceea ce este incorect și superfluu. El trebuie să arate în motivarea hotărârii ce anume a stat la baza formării convingerii sale că dreptatea este mai curând de partea uneia din părți, decât a celeilalte, sau, așa cum se întâmplă uneori, că ambele părți au arătat deficiențe în cererile lor și în felul în care au prezentat realitatea cazului, și că adevărul judiciar, așa cum magistratul e convins ca a reieșit în urma derulării procesului, este cel care va rămâne consemnat în hotărârea pronunțată, și care este parțial sau total diferit de modul în care a fost propus în cadrul dezbaterilor.

Desigur, fiecare parte judiciară își expune propria sa viziune asupra adevărului cauzei nu ca o părere, ci ca pe o convingere că aceasta corespunde realității – deci, avocații, trebuie, la rândul lor, să fie creatori și convingători atunci când prezintă două (sau mai multe) laturi ale aceluiași împrejurări ca fiind cele care merită să fie luate în considerare de către judecător ca reale. Ceea ce contează însă și va rămâne ca adevăr judiciar consemnat în filele dosarului și, mai ales, în hotărârea pronunțată, este viziunea judecătorului asupra realității, care viziune poate datora, mai mult sau mai puțin, și aptitudinii sale de a înțelege în mod creator ceea ce a fost exprimat în cererile părților, în probele administrate și în pledoariile finale. Această viziune rămâne una finală, dacă hotărârea nu a fost atacată cu apel sau recurs, sau dacă a fost pronunțată în urma unei căi de atac. Toate persoanele vizate prin hotărârea

¹⁰ Steven Platt, *The Qualities of a Good Judge, A Pursuit of Justice*, 31 oct. 2007. <https://www.apursuitofjustice.com/the-qualities-of-a-good-judge/>

¹¹ „Nu există o garanție a justiției, cu excepția personalității judecătorului” (Lili Barna, Dorothea Juhasz, Soma Marok, *What Makes a Good Judge. Judicial Ethics and Professional Conduct*, European Judicial Training Network, Themis Competition, Semi-final, Budapest, 2017). <http://www.ejtn.eu/Documents/Team%20HU%20semi%20final%20D.pdf>

¹² Idem, pag. 16.

obligatorie și irevocabilă vor trebui să o respecte, în caz contrar statul va pune în aplicare prevederile sale, prin intermediul organelor abilitate în acest sens.

Atunci când judecătorii de la diferite instanțe au de rezolvat cauze similare, ei aplică aceeași lege, iar hotărârile lor sunt, de cele mai multe ori, similare. Există însă și situații când judecătorii pronunță decizii diferite, sau chiar contradictorii și atunci, ne aflăm în fața fenomenului nedorit de jurisprudență contradictorie, sau practică judiciară divergentă. În doctrina judiciară s-au oferit mai multe explicații pentru aceasta, majoritatea convergând spre interpretarea particulară diferită a prevederilor legii și, de asemenea, a aplicării lor de o manieră inconsecventă. Prea puțin însă a fost avută în vedere personalitatea judecătorului, care poate determina un fel sau altul de înțelegere a realității consemnate în dosar, o modalitate sau alta de apreciere a probelor administrate pe parcursul cercetării judecătorești și, desigur, forme particulare de formare a convingerii și de exprimare a acesteia în conținutul hotărârii. Legiuitorul a avut în vedere posibilitatea incidenței practicii contradictorii și a prevăzut că astfel de conflicte decizionale sunt rezolvate de către judecătorii instanței supreme, prin intermediul recursului în interesul legii, aceștia adoptând decizii de interpretare și aplicare unitară a legii.¹³

Din nefericire, există situații când chiar la nivelul Înaltei Curți de Casație și Justiție apare o practică judiciară neunitară, ceea ce duce la întrebări legitime asupra funcționalității actului de justiție. Prin hotărârea pronunțată în cauza Beian contra României (2008), C.E.D.O. a condamnat atitudinea instanței românești în acest domeniu, apreciind că practica judiciară divergentă care s-a dezvoltat la nivelul celei mai înalte autorități judiciare din țară „este în sine contrară principiului siguranței publice, care este implicată în ansamblul articolelor Convenției [drepturilor omului] și care constituie unul din elementele fundamentale ale statului de drept. În loc să-și îndeplinească rolul său stabilind o interpretare de urmat, Înalta Curte de Casație și Justiție a devenit ea însăși sursa nesiguranței juridice, micșorând astfel încrederea publicului în sistemul judiciar.”¹⁴

Nu este mai puțin adevărat că și instanțe supreme din alte state ajung să aibă o „creativitate” ieșită din comun, atunci când au de interpretat prevederi ale legii și de oferit rezolvări obligatorii prin deciziile luate. Atunci când se ajunge la interpretarea gramaticală și logică a textelor legale pentru a înțelege sensul avut în vedere de către legiuitor, în sistemul anglo-saxon pot să apară situații inedite de interpretare diferită a aceleiași fraze. Chiar dacă există reguli și principii, nu numai gramaticale, cât și ale logicii sau, de ce nu, ale bunului simț, care n-ar trebui să mai fie supuse dezbaterii, Lawrence Solan ne oferă un exemplu asupra felului în care personalitatea și modul de a gândi al unui judecător sau altul își poate pune amprenta asupra deciziilor luate, mai exact în ceea ce psihologii descriu ca preferința diferită acordată *prototipului* sau *definiției* în înțelegerea sensului diferitelor cuvinte¹⁵. În *Smith vs. Unites States (1993)*, Curtea Supremă a S.U.A. a trebuit să decidă dacă încercarea acuzatului de a schimba o mitralieră pentru cocaină reprezenta ceea ce în textul statutului era descris ca „folosirea unei arme de foc în timpul și în legătură cu o infracțiune de trafic de droguri”. Într-o decizie de 6-3, majoritatea judecătorilor Curții Supreme au dat un răspuns afirmativ. În opinia scrisă a judecătoarei (Justice) O’Connor s-au citat mai multe *definiții* de dicționar ale cuvântului „a folosi”, concluzionând că schimbul este un mod de folosire. Acuzatul a fost deci condamnat pentru varianta agravată a infracțiunii, chiar dacă trei dintre judecători au raționat conform logicii, care în acest caz acorda preferință clară *prototipului* care trebuie avut în vedere la analiza un anumit cuvânt sau sintagme (judecătorul Scalia a opinat, în dezacord cu majoritatea, că nimeni nu ar putea avea în vedere înțelesul de folosire a unei arme de foc - conform cu ceea ce această sintagmă desemnează - atunci când se vorbește despre *schimbul* unei asemenea arme).

Chiar dacă este vorba despre un exemplu de interpretare rar întâlnit în practica specifică a Curții Supreme a S.U.A., acesta ne oferă ocazia de a ne reaminti că, în cazul judecătorilor, felul particular de a înțelege și aplica această latură a personalității – creativitatea – cu ocazia finalizării unui proces penal, poate avea consecințe foarte serioase asupra destinului unor persoane. Astfel de opinii în legătură cu interpretarea textelor legale, exprimate la cel mai înalt nivel judiciar, rămân definitive și obligatorii. Cu atât mai mult, cu cât sunt luate în baza unei convingeri motivate în scris, se

¹³ „Dezlegarea dată problemelor de drept judecate este obligatorie pentru instanțe de la data publicării deciziei în Monitorul Oficial al României”, Codul de procedură civilă, art. 517, alin. 4.

¹⁴ <https://lege5.ro/Gratuit/geytkmbyg4/hotararea-in-cauza-beian-impotriva-romaniei-nr-1-din-06122007>

¹⁵ Lawrence Solan, Why Laws Work Pretty Well, But Not Great: Words and Rules in Legal Interpretation, *Brooklyn Law School*, 2001, pag. 258. <https://brooklynworks.brooklaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=faculty>

presupune că sunt dublate de un simț corespunzător al responsabilității pentru toate consecințele implicate. Or, atunci când aptitudinea de înțelegere creativă a realității rimează cu, de fapt, o deficiență în interpretarea și aplicarea regulilor de bun simț, avem de-a face cu impunerea unei percepții deformate a realității, prezentată însă ca fiind cea corectă. De aceea, persoanele care ocupă funcții ce implică putere de decizie la acest nivel, ar trebui poate să fie mai întâi supuse unor trepte mai riguroase și amănunțite de intervievare, în vederea stabilirii gradului de corespondență reală cu cerințele specifice unui post de autoritate în stat.

Concluzii

Chiar dacă practica judiciară contradictorie este relativ rar întâlnită, persistența sa e de natură să genereze întrebări asupra calității actului de justiție, mai ales atunci când implicați sunt judecători de la instanțele superioare, care se presupune că au o pregătire și o experiență suficient de îndelungată pentru a evita situații din care să reiasă faptul că sunt deficițari, tocmai la capitolul în care ar trebui (și societatea se așteaptă) să exceleze: înțelegerea și interpretarea corectă a realității. Din fericire, acestea sunt excepții, marea majoritate a magistraților dovedind, prin conținutul hotărârilor pronunțate că, alături de buna pregătire profesională, dispun de o personalitate care îi ajută în demersul specific de descifrare și rezolvare a problemelor constatate în dosarele din instanțe.

Bibliografie

1. Barna, Lili, Dorotthya Juhasz, Soma Marok, *What Makes a Good Judge*, European Judicial Training Network, Themis Competition, Semi-final, Budapest, 2017.
<http://www.ejtn.eu/Documents/Team%20HU%20semi%20final%20D.pdf> (accesat la 29.05.2020).
2. Daniel, Ștefan Gheorghe, Rolul instanței de judecată în realizarea acordului de recunoaștere a vinovăției, *Juridice.ro*, 26.08.2014. <https://www.juridice.ro/334525/rolul-instantei-de-judecata-in-realizarea-acordului-de-recunoastere-a-vinovatiei-probleme-practice-si-teoretice-in-desfasurarea-procedurii-speciale-prevazute-de-ncpp.html> (accesat la 26.05.2020).
3. Everson, George, Human Element in Justice, *Northwestern Law, Journal of Criminal Law and Criminology*, vol. 10, Issue 1, 1919.
<https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/jclc/vol10/iss1/10/> (accesat la 28.05.2020).
4. Linhardt, Daniel, *Tehnici de prezentare a unei cauze în instanța de judecată*, Tipografia Sirius, Chișinău, 2014.
http://uam.md/media/files/files/tehnici_de_prezentare_a_unei_cauze_in_instanta_de_judecata_3816652.pdf (accesat la 27.05.2020).
5. Matei, Alina, Cum să nu iubești activitatea de instanță (interviu cu Gabriel Grigoraș), *Juridice.ro*, 23.09.2016. <https://www.juridice.ro/469378/gabriel-grigoras-cum-sa-nu-iubesti-activitatea-de-instanta.html> (accesat la 25.05.2020).
6. Platt, Steven, The Qualities of a Good Judge, *A Pursuit of Justice*, 31.10.2007.
<https://www.apursuitofjustice.com/the-qualities-of-a-good-judge/> (accesat la 28.05.2020)
7. Solan, Lawrence, Why Laws Work Pretty Well, But Not Great: Words and Rules in Legal Interpretation, *Brooklyn Law School*, 2001.
<https://brooklynworks.brooklaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1291&context=faculty> (accesat la 30.05.2020).
8. Spannhakie, Jamie, Five Traits of Great Lawyers, *Attorney-At-Work*, 29.12.2019.
<https://www.attorneyatwork.com/five-traits-great-lawyers/> (accesat la 26.05.2020).
9. Noul Cod de Procedură Civilă. <https://legeaz.net/noul-cod-de-procedura-civila/art-481> (accesat la 25.05.2020).
10. Curtea Supremă de Justiție a Republicii Moldova, Jurisprudență.
http://jurisprudenta.csj.md/search_col_civil.php?id=17179 (accesat la 25.05.2020).
11. Hotărârea în Cauza Beian împotriva României (nr. 1) din 06.12.2007, *www.lege5.ro*
12. <https://lege5.ro/Gratuit/geytkmbyg4/hotararea-in-cauza-beian-impotriva-romaniei-nr-1-din-06122007> (accesat la 29.05.2020).

IMAGINEA VERSATILĂ. FUNCȚII ȘI CONTEXTE ALE FOTOGRAFIEI ÎN CULTURA CONTEMPORANĂ

THE VERSATILE IMAGE. FUNCTIONS AND CONTEXTS OF PHOTOGRAPHY IN CONTEMPORARY CULTURE

Lavinia GERMAN¹

Abstract

All aspects of contemporary life are based on *photographic images*, all professional, cultural, social and personal levels. The complexity of the photographic medium derives from this diversity of use and from the way in which the image had gradually adapted to the today's increasingly acute communication demands.

The functions of photographic representations in contemporary culture are defined by three general stands: the photographic image can have the function of a document (the image has the status of "witness", because it inevitably indicates an aspect of reality), it can have a utilitarian role (it serves precise practical purposes) or can communicate artistic experiences (can visually illustrate a concept, an emotion, the author's ideas). However, a very important thing that determines the classification of an image in one of these functional categories, are the contexts of production, representation and exhibit of the photographs. An analysis of the relationships between the functions of representation and the reading contexts of photographs reveals a real opportunity for all practitioners today to provide coherent meanings to the images they make and to correctly identify the professional and cultural value of their photographs. The present text helps understanding how, by *creative methods*; one can define originality and personal style, either professional photographers, artists working with photography, occasional practitioners or professionals in various fields of activity.

Keywords: *photography, contemporary culture, communication*

Argument

Imaginile fotografice deserve azi toate aspectele vieții contemporane, atât la nivel profesional, cultural, social, cât și personal. Complexitatea mediu fotografic derivă din această diversitate de utilizare și din modul în care imaginea s-a adaptat progresiv la cerințele de comunicare tot mai acute ale prezentului. În ultimele decade, fără a putea fi contestat, observăm cum acest mediu s-a democratizat. Accesibilitatea sa a fost speculată de o plajă mare de utilizatori, de la amatori la experimențiști, la profesioniștii din toate domeniile de activitate și până la artiști. Însă, acest lucru s-a produs devreme în cronologia istorică a acestui mediu, încă din ultimele decade ale secolului 19, când compania Eastman Kodak a perfecționat echipamente de fotografiat ieftine, ușor de utilizat, facilitând astfel accesul maselor, fără să necesite din partea acestora o pregătire specializată sau spații dedicate. Din acel moment, tehnologiile fotografice au continuat să transforme și să revoluționeze interacțiunea oamenilor cu realitatea, cu timpul, spațiul, devenind parte integrată a vieții de zi cu zi (Bejenaru, 2007). Cu fiecare pas tehnologic (fie el de proporții, sau doar scurte etape de tranziție), ceva din structura socială s-a schimbat, relevând importanța și efectul rizomatic al acestui mod de comunicare vizuală.

Astăzi, odată cu proliferarea camerelor digitale, a telefoanelor inteligente și a platformelor de social media, un număr foarte mare de imagini sunt încărcate pe internet în fiecare an, adăugându-se celor pe care le întâlnim la televizor, în publicații tipărite și în reclame în spațiile publice. Înainte de apariția internetului, cea mai mare parte din imaginile pe care majoritatea oamenilor le-a întâlnit au fost televizate, publicate în presa scrisă, postate ca reclame în spații publice sau au luat forma unor

¹ Universitatea Națională de Arte "G. Enescu" Iași.

fotografii personale. Astăzi, cu aproape două miliarde de imagini încărcate zilnic pe internet și cu ajutorul tehnologiei digitale care încadrează viața mai multor persoane, fotografiile și imaginile fotografice constituie o parte din ce în ce mai mare din experiența noastră cotidiană (Soreanu, 2018). Acest ocean de imagini a generat o gamă largă de răspunsuri artistice ce explorează forțele din spatele său și impactul pe care îl are asupra înțelegerii noastre despre lume.

Artiștii contemporani au considerat acest aspect o resursă creativă. Începând cu anii 60, ei explorează atât mijloacele, cât și efectele expunerii noastre constante la imagini și puterea pe care o au aceste imagini în formarea înțelegerii noastre despre noi înșine și despre lumea din jurul nostru (Meister, 2019). Prin activitatea lor, artiștii demonstrează că imaginile sunt maleabile - că sensul lor nu este neapărat fix, ci, mai degrabă, poate fi determinat de un număr mare de factori externi. Artiștii examinează metodele și tehnologiile utilizate în realizarea și circulația imaginilor și modalitățile în care aceste sisteme afectează modul în care imaginile sunt vizualizate și interpretate. Ei au în vedere utilizarea și manipularea imaginilor în publicitate și mass-media și, poate cel mai important, analizează modul în care relația noastră cu imaginile de astăzi ne afectează relațiile cu adevărul și realitatea.

Cunoscând aspectele esențiale pentru înțelegerea comunicării vizuale prin intermediul imaginilor fotografice, putem avea o privire corectă de ansamblu asupra mediului și putem cataloga corect apartenența fiecărei imagini fotografice produse azi, pentru a identifica valoarea culturală a acestora și a disocia argumentat domeniul de utilizare a ei. Textul de față vine în sprijinul înțelegerii modului în care, prin metode creative, se pot defini originalitatea și stilul propriu pentru fotografiile profesioniști, artiștii fotografi, practicanții ocazionali sau utilizatorii de imagine fotografică din diverse domenii de activitate.

Receptarea reprezentărilor fotografice

Aflați în fața unei imagini fotografice, procesul perceptiv nu se bazează doar pe privire și observare, ci și pe *citire* și *lecturare*. Vedem elementele pe care le conține, identificăm lucrurile recunoscutibile, le definim și le catalogăm pornind de la cunoștințele noastre de bază asupra lumii înconjurătoare. În mod automat, imediat după ce am descris vizual imaginea, începem să interpretăm parțial acel conținut, să căutăm semnificații, să ancorăm propria experiență în elementele vizuale identificate. Acest proces se bazează pe intuiție și sensibilitate proprie pentru publicul larg și pentru cei care practică fotografia ca pasiune. Pentru profesioniștii în domeniul imaginii vizuale contemporane (mai ales fotografice) este imperativ ca acest proces de lecturare a fotografiei să se bazeze pe seturi de cunoștințe teoretice și practic - tehnologice asupra mediului și pe sensibilitatea artistică formată parcurgând aceste cunoștințe.

Metoda triadică identificată de Erwin Panofsky în cercetările sale asupra felului în care semnificația artistică este transmisă¹, presupune trei niveluri de la care această semnificare se produce (Panofsky 1980). Nivelul *preiconografic* face referire la tematica primară, legată de subiect (faptică și de expresie generală a ceea ce observăm în reprezentare), obținută prin identificarea prin procedee empirice a formelor elementare, a configurațiilor de linie și culoare ca fiind reprezentări ale unor lucruri naturale familiare (oameni, animale, plante, obiecte, locuri, spații etc.). Nivelul *iconografic* înseamnă relaționarea motivelor artistice (elementele din cadru) și a combinațiilor de motive artistice (modul de compunere a acestor elemente) cu diverse teme și concepte generale care deja există în bagajul cultural individual. Acest nivel se bazează astfel pe atributele interpretative din reprezentare și pe formele de cunoaștere specifice fiecăruia, pornind de la identificarea motivelor și analiza formală a acestora. Atunci când interpretează, privitorul deduce și stabilește premise logice *vis-à-vis* de ceea ce vede, pentru a aprofunda înțelegerea imaginii (observă aspectele formale și structurale ale imaginii, culorile, atmosfera, tehnica de lucru, modul de prezentare etc.). Având în vedere că fotograficul a ales în mod intențional modul de transpunere și aspectele legate de formă, stil și abordare, interpretarea pornește de la premisa că aceste opțiuni ale autorului sunt definatorii și completează în mod direct sensul general al lucrării. Privitorul observă toate aspectele la nivel de formă operate de către fotograf și, corelându-le cu informațiile despre subiectul din imagine, emite interpretări subiective care relevă înțelegerea lui asupra imaginii. Un al treilea nivel descris de Panofsky este cel *iconologic* care

¹ Erwin Panofsky (1892-1968) a fost un eseist și istoric de artă important pentru textele sale de analiză a lucrărilor de artă și a modului în care semnificația acestora se creează și operează. Interesul său principal s-a concentrat pe definirea termenilor de "iconografie" și "iconologie". Dintre lucrările sale cele mai cunoscute amintim: *Idea: A Concept in Art Theory* (1924), *Meaning in the Visual Arts* (1955), *Three Essays on Style* (1995).

propune discuția despre înțelesul sau conținutul intrinsec (ideea). Este creat prin atitudini reactive de poziționare față de totalitatea tematicilor și conceptelor expuse, bazate pe convingeri culturale sau filozofice specifice. Descoperirea, interpretarea și sintetizarea valorilor „simbolice” poate oferi clarificări legate de primele două nivele.

Roland Barthes a scris despre felul în care imaginile, în special fotografiile, pot semnifica, pot avea înțelesuri și mesaje complexe (Barthes 1964, 40-51). Chiar dacă sistemul semiotic descris de Barthes face referire directă la imaginile utilizate în publicitate, el poate fi extins asupra unui spectru mai larg de reprezentări fotografice. Utilizând principii semiotice de analiză, el a definit cele două niveluri de acțiune ale imaginii fotografice: nivelul *denotativ* (de redare, reprezentare – ce anume vedem?) și cel *conotativ* (de simbolizare, sugerare – ce anume înțelegem pornind de la ce vedem?) Aceste noi sensuri de interpretare ale unei reprezentări vizuale fotografică au o formă flexibilă și se pot modifica în funcție de contextul temporal, geografic, cultural etc. „Conotațiile reprezintă semnificațiile culturale imediate” (Bate 2009, 29) ce derivă din ceea ce se înțelege văzând imaginea fotografică, dar nu este neapărat prezent direct în imagine. Atunci când vizionăm imagini, rareori se poate face distincția între aceste două tipuri de informații, deoarece ele „apar împreună în același timp, ca proprietăți evidente ale fotografiei” (Bate 2009, 29).

După cum putem observa, interpretarea imaginilor fotografice nu se limitează doar la aspecte cognitive și teoretice, ci face apel și la criterii personale și emoționale de observare bazată pe experiențe particulare, percepție sau chiar intuiție manifestate de către privitor. Sensurile care se degajă din fotografie sunt astfel completate de semnificațiile pe care fiecare privitor le conferă imaginii privite. Acestea nu neapărat trebuie să coincidă în totalitate. De exemplu, o imagine poate avea un mesaj foarte specific, dar bagajul cultural și emoțional al privitorului să deturneze o parte din sensurile obiectiv expuse într-o cu totul altă direcție de semnificare, subiectivă și argumentată personal.

Fie că dorim să realizăm sau să analizăm o imagine fotografică, procesul de lectură a acesteia se poate organiza pe baza unei structuri simple ce sintetizează cele trei componente ale oricărei reprezentări vizuale: (1) *subiectul reprezentat*, (2) *forma de reprezentare* și (3) *ideea care derivă* din acea imagine. Este un model de analiză particularizat pentru mediul fotografic, dar sintetizează generos multe din atributele artelor vizuale menționate de Panofsky sau alți teoreticieni din domeniu. Această structură de bază poate fi un punct de pornire în înțelegerea contemporană a mediului fotografic și, prin extensie, a majorității tipurilor de reprezentări plastice sau vizuale.

Ca în cazul oricărui alt tip de reprezentare vizuală, primul lucru pe care ochiul privitorului îl percepe atunci când privește o fotografie, este fără îndoială *subiectul* din imagine. El este identificat rapid, pentru că prezintă un grad mare de familiaritate datorată caracterului realist al mediului fotografic (indiferent ce fotografiem, știm sigur că acel subiect, chiar dacă este reprezentat abstract, a existat în mod cert, a fost real la momentul fotografierii și corespunde cu ceva ce există în realitate). Descrierea subiectului din imagine (adică conținutul în sine al acelei reprezentări), pornește de la identificarea și indexarea tuturor elementelor vizuale recunoscutibile din imagine: personaje, obiecte, locuri și acțiunile cuprinse în interiorul cadrului fotografic.

Descrierea imaginilor la nivel formal se referă la identificarea și expunerea elementelor *formale* esențiale și a metodelor tehnice utilizate în reprezentarea subiectului din imagine (conținutul imaginii). Acestea fac referire la modul în care subiectul este compus și construit din punct de vedere vizual (structurile compoziționale) și la modul în care sunt utilizate elementele formale ca principii de organizare a cadrului vizual (elemente ale limbajului vizual). O fotografie realizată în urmă cu un secol prezintă particularități vizuale specifice dezvoltării tehnologice de la momentul respectiv (cu limitările și posibilitățile specifice) și care se subordonează artistic unei anumite înțelegeri a reprezentării fotografice, ce corespunde nivelului teoretic și cultural al acelei perioade. În mediul fotografic, elementele vizuale formale sunt fie împrumutate din limbajul artelor plastice clasice, fie sunt specifice mediului fotografic însuși. La acestea se pot adăuga variatele și multiplele posibilități de practici și metode particulare de lucru ale fiecărui fotograf. Aspectele formale fac referire în mod direct la modul în care fotograficul alege să reprezinte vizual subiectul sau ideea, prin intermediul tuturor elementelor vizuale specifice mediului fotografic sau puse la dispoziție de cadrul artistic.

Ideea transmisă de o imagine fotografică reprezintă (la un nivel prima de înțelegere) relația ce se stabilește între subiectul din imagine și modul de reprezentare (forma) a sa. Din acest raport reiese intenția auctorială și nivelul ideatic al fotografiei și se relevă semnificațiile imaginii. Ele corespund

nivelului iconologic și conotativ.

Subiectul, forma și ideea sunt elementele constante ale reprezentării fotografice. Importanța lor poate varia (dar niciodată nu absentează), iar din această negociere derivă funcția unei reprezentări fotografice.

Funcțiile reprezentărilor fotografice

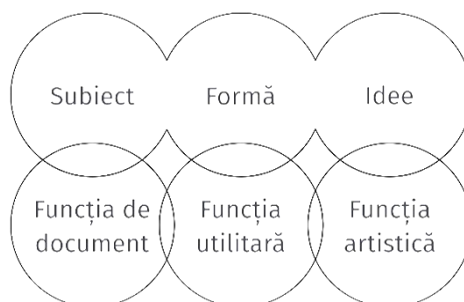
Funcțiile reprezentărilor fotografice în cultura contemporană sunt definite din trei perspective generale: imaginea fotografică poate avea funcție de *document* (imaginea fotografică are statut de „martor”, pentru că indică inevitabil un aspect din realitate), poate avea un *rol utilitar* (deservește scopuri practice precise) sau poate comunica experiențe de *natură artistică* (ilustrează vizual un concept, o emoție, o idee a autorului). Un lucru foarte important care determină încadrarea unei imagini într-una dintre aceste categorii funcționale, sunt contextele de producere, de reprezentare și cadrul de circulație ale fotografiei.

Funcția de document pune față-în-față subiectul imaginii și privitorul (subiecte sociale, politice, economice, momente istorice, personaje iconice, evenimente speciale, contexte culturale, momente ale vieții cotidiene, toate imaginile în care funcția fotografiei este de a documenta ceva ce s-a întâmplat, are rol de dovadă). *Funcția utilitară* este determinată de gradul de obiectivitate, precizie, aplicabilitate și claritate a fotografiei. Vorbim despre imagini care deservește un scop practic precis sau oferă suport vizual în toate domeniile de activitate ale civilizației moderne (cele mai des întâlnite imagini de azi din știință, medicină, industrie, comerț, educație, media, fotografie de produs, stock, turism, antropologie, design, arhitectură). *Funcția artistică* propune observații asupra lumii, filtrate prin conștiința autorului, cu miza pe experiment, pe metode originale de producție a imaginii, pe influențele din alte arte și medii de comunicare. Subiectele generale abordate sunt observații asupra vieții, a individului, aspecte intime ale existenței, observații critice asupra societății, realizate prin intervenția directă a autorului în procesul de realizare a imaginii fotografice. În cultura vizuală contemporană rareori cele trei funcții ajung să opereze individual, într-un mod purist. Diversitatea modurilor de utilizare a mediului și abundența de imagini fotografice a dus la integrarea acestora în toate câmpurile care fac apel la comunicare vizuală. În acest proces natural, din intersecțiile variabile ale acestor funcții, au derivat multiplele genuri și sugbenuri ale fotografiei.

Genurile reprezintă o formă structurată de analiză a elementelor și funcțiilor unei anumite modalități de practică fotografică. Sunt sinteza unor procese și convenții de producție și comunicare prin intermediul unor imagini. Recunoscând un gen, putem înțelege ce își dorește imaginea să comunice. Genurile au dublu rol: grupează în categorii diferite tipuri de imagine în funcție de ceea ce ele reprezintă, dar au și o funcție socială și culturală, adică convențiile stabilite pentru fiecare gen fotografic nu sunt doar de natură formală, ci au aplicații și semnificații sociale diferite (Bate 2009, 12). Categoriile de genuri nu sunt fixe, ci mai degrabă sunt seturi flexibile de convenții, a căror formă și metode se pot modifica, transforma sau chiar fuziona în sub-genuri, iar în timp, unele sub-genuri pot deveni genuri.

Astfel, genurile fotografice se definesc ca privire culturală integratoare a relației dintre modul în care sunt realizate imaginile fotografice (forma), elementele pe care acesta le reprezintă (subiectul) și semnificație și scopurile (ideea) pe care le oferă.

Concluzionând aspectele prezentate anterior, observăm câteva relații de reciprocitate care apar între funcțiile imaginilor fotografice și elementele constituente ale modului ei de percepție. Astfel, în încercarea de a schița o teorie generalizatoare, observăm că fiecare din funcțiile imaginii fotografice tinde să relaționeze mai atent cu unul din elementele reprezentării.



Imaginile cu funcție dominantă de document tind să evidențieze mai mult subiectul reprezentat și mizează pe corespondența directă cu realitatea redată fotografic, uneori chiar în detrimentul nivelului formal sau a celui conceptual. Pentru fotografiile cu funcție dominant utilitară, calitatea formală este imperativă, fiind de altfel nivelul la care se realizează comunicarea și îndeplinirea scopului. Pentru aceste imagini aspectele de profunzime ale subiectului și semnificațiile sale pot deveni secundare. Și nu în ultimul rând, imaginile fotografice cu funcție artistică mizează cu preponderență pe semnificație, idee sau concept, uneori renunțând la corespondența dintre subiect și realitate sau la acuratețea tehnică a reprezentării.

Odată clarificată această apartenență a imaginii fotografice, un singur aspect mai poate influența modul în care ea este percepută și semnificațiile care derivă în procesul de lecturare. Imaginiile fotografice sunt versatile, ele se pot transforma în funcție de contextele de producere și vizionare a lor.

Contextele imaginilor fotografice

În procesul de analiză a imaginilor fotografice utilizăm diverse informații conexe reprezentării, care sunt menite să ne ajute să înțelegem care a fost intenția autorului și care este impactul pe care fotografiile îl au în circuitul în care ele sunt integrate. Imaginea fotografică are caracter pluri-semantic (poate avea foarte multe înțelesuri) și versatil (poate crea noi semnificații), astfel analiza ei capătă complexitate pe măsură. Teoreticianul Terry Barrett a identificat trei contexte ale imaginii fotografice, a căror coincidență determină în mod obligatoriu sensul oricărui mesaj fotografic¹, respectiv contextul interior, original și cel exterior.

Fiecare fotografie implică un *context interior*, cel descris sau dedus din imagine, conținut și descris de elementele din cadru, locul și timpul în care se întâmplă momentul surprins de fotograf. Acesta are un rolul de a evidenția și centra subiectul, prin alegerea a ceea ce rămâne vizibil și ce anume este ignorat de către fotograf, prin delimitarea cadrului fotografic și prin obturarea vederii privitorului asupra faptelor conexe poate mai puțin relevante. Aceste procese de includere și excludere din cadru sunt specifice mediului fotografic și gândirii contemporane de construcție a semnificației, prin conștientizarea a ceea ce este în proximitatea fizică a subiectului, a spațiului de apartenență și legitimizare a acestuia. Fiecare element vizual care este inclus are rol în ansamblul vizual narativ și relaționează direct sau subtil cu subiectul reprezentat. Contextul interior al imaginii fotografice evocă un anumit timp (trecut sau viitor), un loc (chiar dacă vedem doar o zonă limitată), unul sau mai multe subiecte și acțiuni (evidente sau deduse de către privitor). În fotografie, planurile vizuale succesive și spațialitatea unei scene sunt comprimate într-o reprezentare bidimensională complexă, care produce alăturări vizuale neașteptate ale elementelor, suprapunându-le, intercalându-le, anulându-le sau evidențiindu-le mai mult decât în realitate.

Fiecare fotografie are un *context original*, de referință istorică, geografică, artistică etc., un meta-context care transformă imaginea azi într-un obiect sau un artefact al unui cadru socio-temporal din care subiectul ales face parte. Sunt informații adiacente imaginii cu scopul de a explica imaginea (contextualizarea istorică, geografică, artistică, în ce condiții s-a produs imaginea), acel context pe care încadrarea fotografică l-a exclus și care completează conținutul. Fiecare imagine fotografică este, înainte de toate, un semn că cineva a încercat să transmită un mesaj prin intermediul unei retorici specifice, iar contextul original este cel ce ajută la descifrarea acestuia. Contextul original este dat de timpul prezent al fotografului în momentul în care a făcut expunerea și de toate lucrurile care se întâmplau la momentul respectiv în jurul lui (și - prin extensie - în timpul lui).

Nu în ultimul rând, fiecare imagine fotografică este prezentată într-un *context exterior* ei, ce creează conotații și multiplică sensurile inițiale. Acestea pot fi de la spații instituționale de profil, galerii, publicații tematice, de specialitate, arhive de cercetare artistică, spațiul public până la platforme web și galerii virtuale sau chiar contexte care poate nu au nici o conexiune cu domeniul artei (ziare, spațiul comercial, domenii utilitare sau economice etc.) În ultimii ani, se poate observa diversificarea formatelor expoziționale. Pe lângă clasicele prezentări moderniste sau printuri fotografice de mari dimensiuni expuse în spațiile de artă contemporană, au mai apărut și alte tipuri de suporturi care adaugă imaginii fotografice experiențe temporale, audio-vizuale sau tactile, reevaluând

¹ Textul original semnat de Terry Barrett poate fi consultat la adresa web: <http://terrybarrettosu.com/wp-content/uploads/2017/08/Barrett-1986-Photographs-Contexts.pdf> (accesat 27.05.2020)

definiția mediului fotografic în sine. O imagine poate avea mai multe înțelesuri în funcție de felul și locul în care o privim și de descrierile textuale asociate ei. În funcție de specificul, funcționalitatea și arhitectura spațiului sau de elementele adiacente incluse, imaginea fotografică va fi percepută diferit.

Indiferent de funcția sau genul de încadrare, o imagine fotografică va fi influențată de specificul spațiului în care ea este lecturată. De exemplu, o imagine cu caracter de document poate căpăta calitate artistică dacă este plasată în contextul propice (modul de prezentare a ei, spațiul unei galerii etc.), dar în aceeași măsură, ea poate deservi un scop utilitar în contextul exterior potrivit. Acealași lucru este valabil și pentru celelalte categorii de fotografii, pentru că modul în care lecturăm azi imaginile impune un anumit tip de atitudine reactivă din partea publicului.

Concluzii

În analiza expresivității unei lucrări de fotografie, fiecare perioadă culturală este caracterizată de o viziune particulară, iar importanța anumitor elemente structurale poate varia, reflectând interese specifice sau clivaje culturale. De cele mai multe ori sensul și valoarea unei reprezentări fotografice (indiferent de funcția și genul ei) sunt date de contextul cultural și istoric în care acea imagine a fost produsă și de contextul în care ea este prezentată. Relația directă pe care fotografia o stabilește cu realitatea impune constant raportarea acesteia la contextul în care a fost creată, pentru că ea nu este o interpretare (cum de exemplu este o pictură etc.), ci este dovada a ceva ce s-a întâmplat (nu imaginat). Acest fapt este specific acestui mediu de reprezentare, și, spre deosebire de celelalte medii artistice, este definitoriu. Analiza raporturilor dintre funcțiile de reprezentare și contextele de lecturare ale fotografiilor, relevă o oportunitate reală pentru toți practicanții de azi de a oferi semnificații coerente imaginilor pe care le realizează și de a identifica corect valoarea profesională și culturală a propriilor fotografii.

Bibliografie

- Barrett, Terry. (1986). „Teaching about Photography: Photographs and Contexts.” *Art Education* 39, no. 4 (July 1986).
- Barthes, Roland. (1964). *Rhetorique de l’image (Retorica imaginii)*. Vol. Communications. #4 vols. Paris: Seuil.
- Barthes, Roland. (1977). *The Photographic Message*. New York: Hill & Wang.
- Bate, David. (2009). *Photography: The Key Concepts*. Berg.
- Bejenaru, Matei. (2007). *Introducere în fotografie*. Iași: Polirom.
- Bright, Susan. (2011). *Art Photography Now*. New York: Thames & Hudson.
- German, Lavinia, and Bogdan Teodorescu. (2016). *Limbajul artistic al fotografiei*. Iași: Artes.
- Meister, Sarah Hermanson. (2015). *Photography at MoMA: 1960 to Now*. New York: The Museum of Modern Art.
- Panofsky, Erwin. (1980). „Iconografia și iconologia: Introducere la studiul artei în Renaștere”. Vol. *Artă și semnificație*. București: Meridiane.
- Soreanu, C. (2018). *Artă și publicitate. Medii de expresie în publicitatea contemporană*. Iași: Artes.
- Szarkowski, John. (2007). *The Photographer’s Eye*. New York: Museum of Modern Art.
- Weston, Edward. (1973). „Seeing Photographically.” În *A Modern Book of Esthetics*, de Melvin Rader, 207. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SONATE PENTRU PIAN ÎN CREAȚIA COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA LA SFÂRȘITUL SECOLULUI XX ȘI ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI: PARTICULARITĂȚILE TRATĂRII GENULUI

PIANO SONATAS IN THE CREATION OF COMPOSERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE LATE 20th AND EARLY 21st CENTURY: PARTICULARITIES OF THE GENRE TREATMENT

Inna HATIPOVA¹

Abstract

In this article, the author focuses on one of the most important instrumental genres in the creation of Moldovan composers - the piano sonata. The personalization of creative concepts in each musical piece is revealed as a general tendency in the music of national composers in the late 20th and early 21st century. In the realm of piano music, composers' attention was drawn to miniatures, piano cycles, one-movement large pieces, sonata and suite cycles. Compositional and dramaturgical peculiarities of piano sonatas are also outlined in the article. A great diversity of individual compositional initiatives led to the development of original samples in this genre. The following pieces are analysed: *Sonata-fantasy* by V. Zagorschi, *Sonata-improvisation* by V. Rotaru, *Piano sonata* by A. Feodorova, *De sonata meditor* by G. Ciobanu. The author has chosen these sonatas because they are included in pedagogical and competition programmes of undergraduate, graduate and doctoral students of the Academy of Music, Theatre and Fine Arts of the Republic of Moldova. They are also performed by Moldovan pianists at their concerts. Interpretative and methodological guidance is included, aimed to help students and professors who study piano music by Moldovan composers. It is observed that national composers tend to harness one-movement form and treat the notions of "sonata" and "sonata form" more freely. In conclusion, the author demonstrates how the creative quest of composers of the Republic of Moldova in the domains of form and expression means has broadened the panorama of the genre of piano sonata in the national musical culture.

Keywords: *piano sonata, composers of the Republic of Moldova, sonata form.*

Introducere

În Republica Moldova, la genul de sonată pentru pian, în diferite perioade s-au adresat mai mulți compozitori, printre care E. Coca, Șt. Neaga, S. Lobel, A. Stîrcea, V. Zagorschi, B. Dubosarschi, A. Fiodorova, Z. Tkaci, P. Rivilis, P. Rusu, S. Buzilă, Gh. Neaga, A. Mulear, V. Rotaru, Gh. Ciobanu și alții. Suntem de acord cu opinia muzicologului S. Țircunova, care scrie că în dezvoltarea genului de sonată (inclusiv a sonatei pentru pian) din Republica Moldova se evidențiază mai multe etape. Și dacă în acest proces, prima perioadă – anii '50 și '60 ai secolului XX – este asociată încă cu respectarea canoanelor genului de sonată care s-a dezvoltat în muzica clasico-romantică occidentală (amintim în acest sens *Sonata* pentru pian nr. 1 de V. Zagorschi, *Sonata* de A. Stîrcea, sonatine de O. Tarasenco și A. Mulear), apoi în perioada ulterioară – anii '70, '80 și mai târziu – situația se caracterizează printr-o respingere categorică a acestui model și tendința de individualizare totală a concepției. Cercetătoarea scrie: „Activitatea fără precedent în muzica Republicii Moldova în anii '70-'80 este legată de varierea intensivă a modelului genuistic de sonată, cu diversele sale modificări, transformări până la respingerea completă a arhetipului genului de sonată clasico-romantică. În unele cazuri, titlul de „sonată” dat de autor nu mai este un indicator al canonului genului. Acest titlu fie indică faptul că lucrarea întruchipează un sistem de imagini tipic pentru ciclul sonato-simfonic, fie poartă o semnificație preclasică reînnoită: sonata ca o lucrare instrumentală” (Țircunova, 1997, p. 91).

¹ Doctor in Arts, Associate Professor, Academy of Music, Theater and Fine Arts, Chisinau, Republic of Moldova.

Numărul sonatelor pentru pian create de compozitorii din Republica Moldova la limita secolelor XX-XXI este relativ mic. Printre renumiții autori care au apelat la genul de sonată sunt V. Zagorschi (*Sonata-fantezie*) și V. Rotaru (*Sonata-improvizație*). Printre cei mai tineri se numără A. Fiodorova (*Sonata pentru pian*) și Gh. Ciobanu (*De sonata meditor*). Aceste sonate pentru pian se disting printr-un stil individual accentuat. Ele demonstrează diverse priorități ale autorilor în domeniul tehnicilor componistice, în sfera limbajului muzical și a formei, în tratarea posibilităților tehnice și expresive ale pianului.

A. Fiodorova. *Sonata pentru pian*

Din punct de vedere cronologic, prima dintre aceste lucrări a fost *Sonata pentru pian* de Anfisa Fiodorova – o creație de proporții, care dezvăluie lumea interioară a unei personalități complexe și profunde, în sufletul căreia se confruntă sentimentele contradictorii². Lucrarea este monopartită, scrisă în forma de sonată tratată liber, cu corelația variantică a temelor de bază, ce sunt dezvoltate variațional. În procesul de desfășurare a conținutului se îmbină elementele de dramă, lirică și epos: conceptul liric se manifestă prin caracterul monointonațional, liniile epice se dezvăluie prin logica compozițională a contrapunerii, forța motrică a dramaturgiei se exprimă prin contrastul dintre cele două sfere emoțional-plastice, materializate în complexe tematice corespunzătoare. Unele întruchipează severitatea dură și perseverența, altele – confuzia și căutarea sprijinului spiritual. Expunerea lor inițială și coliziunile ulterioare formează, în cadrul unei construcții generale, blocuri de proporții neuniforme, fiecare dintre ele depășind în mod consecvent nivelul tensiunii emoționale al celui precedent. Compoziția sonatei include: introducerea (măs. 1–50), expoziția (măs. 51–395), tratarea (măs. 396–688), repriza (măs. 689–822) și coda (din măs. 822).

În introducerea lentă se contrapun două elemente intonațional-tematice contrastante: improvizatoric și de tocată. Primul element apare în rezultatul ”germinării lente a unei melodii monofonice îmbogățită cu numeroase triolette și contraste dinamice. Cel de-al doilea element se caracterizează prin ritmica accentuată și prin raportul disonant dintre cele două voci ale facturii. În interpretarea secțiunii introductive este necesar de a atrage atenția la respectarea precisă a nuanțelor dinamice. Accentele din partida mâinii stângi trebuie să fie clar evidențiate, evitând însă atingerea dură a clapelor cu degetele. Expoziția aduce contrastul la un nivel superior: tema principală perseverentă (măs. 51–134), scrisă în forma tripartită, își are originea în pasajele de tocată din introducere. Expresivitatea secțiunilor extreme este determinată de rapiditatea tempo-ului (*Presto*) și de figura ostinato în desenul ritmic, care, în combinație cu articularea *non legato*, conferă muzicii un caracter mecanic și insistent. Secțiunea mediană (măs. 109–165) amplifică sentimentul de inevitabilitate și de determinare sumbră. Sub aspect interpretativ grupul principal reprezintă anumite dificultăți pentru un pianist neexperimentat, deoarece necesită o stăpânire excelentă a tehnicii *martellato*, o bună coordonare a mișcărilor și o articulare clară. Grupul secundar aduce o sferă nouă de imagini: sonoritatea devine mai sublimă și mai lirică, cu o nuanță accentuată de durere și tristețe. Aici se sesizează o formulă ritmică a valsului, astfel încât este necesar să atragem o atenție deosebită timpului al treilea din măsură, care ar trebui să răsune întotdeauna mai relaxat, ca și cum ar fi „pe expirație”. Remarca autorului *Cantabile* impune interpretului folosirea procedurii *sempre legatissimo* și intonarea clară a liniei vocii superioare.

În tratarea structurată pe blocuri, unde preluarea elementelor tematice deja cunoscute se îmbină cu apariția elementelor noi, putem distinge șase faze de dezvoltare: prima (măs. 396–427) se bazează pe materialul temei principale; a doua (măs. 428–556), având la bază formula ostinato în figurația armonică, dezvoltă un nou conținut; materialul intonațional al celei de-a treia faze (măs. 557–584) reia formula melodică, apărută în secțiunea precedentă, cu o notă ascendentă și descendentă expusă în ritmul de totalizare pe punctul de orgă *d*; fazele a patra (măs. 585–621) și a cincea (măs. 622–632) dezvăluie un dialog intonațional intens, conducând spre culminația din ultima fază – a șasea (măs. 633–688). Conform funcției dramaturgice, tratarea poate fi caracterizată ca un proces de acumulare a unei cantități mari de energie profundă, care se manifestă în intransigența ostinatoului ritmic și natura activă a replicilor melodice. Problema esențială ce apare în procesul de interpretare a tratării constă în exactitatea și evidențierea reliefată a caracterului fiecărei faze pe de o parte, iar pe de

²Anul acesta, *Sonata pentru pian* de Anfisa Fiodorova a fost publicată de editura *Pontos*, astfel ea este disponibilă pentru interpretare. Există, de asemenea, o înregistrare a acestei lucrări pe Internet, făcută de studenta autoarei acestui articol, Inesa Ciolpan (<https://youtu.be/1Rg91eQ2WD4>).

altă parte – în asigurarea unității secțiunii. De asemenea, un rol important revine distribuirii nivelului sonorității și al intensității emoționale în procesul de pregătire a culminației în faza a șasea. Repriza continuă linia de creștere dramatică. Secțiunea grupului principal, în comparație cu expoziția, este extinsă și dinamizată, grupul secundar este, de asemenea, transformat. Sonoritățile mecanice îi imprimă un aer de indiferență. În repriză, spre deosebire de expoziție, interpretul va folosi tehnica *martellato* în nuanța *piano*, ceea ce va necesita o concentrare mai mare a atenției.

Coda este divizată în două faze. Prima fază (măs. 822–957) include un episod bazat pe un material tematic nou, în care domină repetarea ostinată a unelor sunete și motive. A doua fază, coda propriu-zisă, rezumă dezvoltarea dramaturgică și reprezintă punctul culminant al întregii lucrări. La început, aceasta amintește de intensitatea temei principale (măs. 958–1013), apoi ea răsună ca o apoteoză solemnă (măs. 1014–1075). Această ultimă secțiune a sonatei ar trebui să răsune luminos, cu o ascensiune mare, extatică. *Sonata pentru pian* a Anfisei Fiodorova solicită de la pianist o gândire muzicală matură, precum și un nivel înalt de dexteritate a tehnicii de interpretare. Sonata poate fi inclusă în repertoriul studenților și masteranzilor din instituțiile superioare de învățământ cu profil muzical, precum și în programele recitalurilor interpreților soliști.

V. Zagorschi. *Sonata-fantezie*

După doi ani de la compunerea opusului A. Fiodorova, a apărut *Sonata-fantezie* a lui V. Zagorschi. După cum remarcă L. Reaboșapca, *Sonata-fantezie* „...se deosebește prin trăsături improvizatorice. Planul armonic este bogat și divers, iar structura lucrării este originală și contemporană, combinând tendințele clasice și moderne, ceea ce subliniază măiestria înaltă a compozitorului. *Sonata-fantezie* de V. Zagorschi demonstrează evoluția stilistică a gândirii sale componistice...” (Reaboșapca, 2002, p. 111). Spre deosebire de structura tradițională a ciclului de sonată, *Sonata-fantezie* este formată din două părți contrastante: prima parte visătoare, poetică, luminoasă (cu excepția unei dezvoltări dramatice) și un final dinamic, agitat și furtunos.

Prima parte (*Lento, Dolcissimo, Poco rubato*) este scrisă în forma de sonată cu o dezvoltare intensă, ce reflectă caracterul dialectic al conținutului și dramaturgiei. Lucrarea se deschide cu tema principală, care are un caracter melancolic, domol. Tema secundară (*Poco piu mosso, Inquieto*) este mai activă. Mișcarea ascendentă contribuie la schimbarea discursului muzical, care devine mai agitat, dar după un mic *crescendo* sonoritatea se calmează treptat și un *ritardando* ușor ne aduce la tema concluzivă. Ea reprezintă o melodie fină, gingașă și lirică, expusă pe fundalul unor triolete în vocea mediană și cu mișcări largi la bas. Tema principală (măs. 1-16) trebuie interpretată simplu și totodată expresiv, cu un sunet cantabil, *sempre molto legato*. Factura pe patru voci în măs. 8-16 necesită de la pianist un lucru minuțios asupra polifoniei. Toate apogiaturile în expunerea temei trebuie executate din contul duratei precedente. Accentele din măs. 3, 7, 11, 15 se cântă *quasi tenuto*, conform caracterului muzicii și remarcii autorului *cantabile*. Este foarte important de a executa precis și impecabil desenul ritmic în partida mâinii drepte în măs. 16-35: indicația autorului *Poco piu mosso, Inquieto* nu trebuie percepută ca motiv pentru interpretarea rapidă, grăbită. Stratificarea facturii în măs. 39-51 impune interpretul să acorde o atenție sporită lucrului asupra diferențierii sonore a vocilor.

Remarca autorului *Piu mosso, Agitatosi* consemnează începutul dezvoltării, care se bazează pe materialul temei secundare. Centrul culminației este episodul dramatic (*Vivace, Deciso*), în care prin utilizarea registrelor extreme ale instrumentului, compozitorul atinge o creștere substanțială a intensității sonore. Următoarea secțiune bazată pe mișcarea agitată a optimilor în unison reprezintă anacruza reprizei. În prima etapă a dezvoltării (măs. 52-69) dinamica poate fi următoarea: *pianissimo* cu amplificarea ulterioară a sonorității până la *fortissimo* în măs. 70. Linia optimilor din vocea mediană se execută lejer, lin și fără grabă. În episodul culminant *Vivace, Deciso* este necesar de a efectua controlul asupra calității sunetului pe *fortissimo* cu scopul de a evita forțarea stridentă a sonorității. În preictul reprizei trebuie de evidențiat nuanța timbrală individuală a fiecărei voci în mișcarea optimilor, expuse în octave și în arpegii în partidele ambelor mâini. Repriza (*Come prima, Inquieto*) începe cu motivul temei secundare expus aici mai complex ca factură și mai dinamic grație unei cadențe expresive cu dublări în octave pe *fortissimo*. După o potolire scurtă se expune tema principală, dar de data aceasta într-un registru mai grav și pe fundalul figurațiilor ușoare ale șaisprezecimilor. La sfârșitul părții întâi din nou apare tema principală tristă și expresivă, interpretată de mâna stângă, fiind însoțită de note duble. În repriză tema secundară trebuie să răsune mai profund și mai expresiv, decât în expoziție. Interpretarea temei principale în repriză (*Tempo iniziale*) are anumite

dificultăți, deoarece în partida mâinii stânga trebuie simultan de interpretat linia melodică și unele pasaje cu șaisprezecimile din vocea mediană într-o poziție destul de incomodă a mâinii. Notele duble, care însoțesc ultima expunere a temei principale, trebuie executate lejer, prin atingeri ușoare ale degetelor de claviatură. Partea a doua a *Sonatei* se interpretează fără pauză după partea întâi, conform remarci autorului *attacca*. Structura reprezintă o formă de sonată fără dezvoltare. O particularitate a acestei părți este expunerea îndelungată a temei principale. De menționat că în această parte nu sunt indicate măsura și barele de măsură. După o introducere desfășurată într-un caracter imperativ începe tema principală. Ea se axează pe o melodie cantabilă și foarte expresivă, de o respirație largă, având intonații ale cântecelor populare moldovenești. Melodia este însoțită de mișcarea neîntreruptă a șaisprezecimilor în partidele ambelor mâini, care redă imaginea unui râu rapid. În procesul dezvoltării tema principală se expune în registru acut, unde devine mai stridentă, figurațiile cu șaisprezecimi fiind mai impetuoase și mai vertiginoase. Introducerea trebuie interpretată respectând strict figurile ritmice și accentele indicate de compozitor. În mersul neîntrerupt al șaisprezecimilor din liniile ambelor mâini, care însoțesc tema principală, pianistul trebuie să obțină o bună coordonare a mișcărilor, o articulare clară și ușoară pe *pianissimo*. Tema se execută cu un sunet profund, plin, după cum accentuează și autorul: *sempre marcando la tema*. Un mic fragment *poco rubato* redă acestei melodii un caracter sincer și pătrunzător. Contrastele nuanțelor dinamice, indicate de autor pentru desfășurarea ulterioară a temei principale, nu trebuie diminuate. Se va atrage atenție la apariția unei linii melodice la bas. Dezvoltarea continuă a temei principale necesită de la interpret o frazare de o respirație largă. Tema a doua (*Risolto e con passione*) se începe fără pregătire, după principiul contrastului. Melodia are un caracter energic, dinamic. În dezvoltarea acestei teme compozitorul utilizează principiul polifoniei contrastante. După o culminație puternică pregătită treptat (*poco a poco crescendo*), apare subit tema de bază expusă liniștit pe *pianissimo*. În interpretarea temei a doua este important de a respecta exact ligile și hașurile, indicate de compozitor. Remarca *senza pedale* are sensul de a păstra claritatea hașurii și articulației la contrapunerea vocilor. Aici este necesar de a evidenția reliefat imitațiile canonice între vocea superioară și cea inferioară. Apoi, la apariția temei principale pe *pianissimo*, se recomandă de a folosi pedala stângă pentru a reda sonorității o nuanță timbrală mată. Apoi din nou apare episodul polifonic (*Come prima*), care aici spre deosebire de prima expunere pe *forte*, sună liniștit și retras. Dezvoltarea ulterioară aduce la o codă desfășurată în caracter de tocată (*Poco piu mosso*), care reprezintă o generalizare a dezvoltării dramaturgice și culminația întregii părți. *Sonata* se încheie cu sonoritatea acordică optimistă și măreață. Remarcile, notate la episodul *Risolto e con passione*, se referă și la repetarea acestuia (*Come prima*). Coda trebuie cântată foarte precis, exact ritmic, cu pernuțele aspre ale degetelor, folosindu-se la minim pedala. Episodul acordic pe *fortissimo* (*Maestoso*), care încheie sonata, se execută reliefat, cu un sunet expresiv. *Sonata-fantezie* poate fi recomandată pentru studiere în clasele mari ale liceelor de muzică, poate fi inclusă în programele de studiu ale studenților instituțiilor de învățământ superior muzical, precum și în repertoriul concertistic. Primul interpret al sonatei a fost cunoscutul pianist Alexandr Palei, laureat al concursurilor internaționale, stabilit actualmente în SUA. Partea a doua a sonatei poate fi interpretată separat. Lucrarea, cu titlul *Fantezie*, a fost propusă de către compozitor în calitate de piesă obligatorie pentru pianiști, participanții la cel de-al VIII-lea Concurs Interrepublican al Tinerilor Interpreți, care a avut loc la Chișinău în anul 1988.

V. Rotaru. *Sonata-improvizație*

În anul 1991 V. Rotaru a compus *Sonata-improvizație* pentru pian. Această sonată reprezintă o lucrare monopartită în care lipsesc indicațiile privind tonalitatea și măsura. *Sonata-improvizație* are la bază două teme care se repetă insistent, fiind expuse la diferite înălțimi sonore, cu unele modificări de ritm, factură, tempo și nuanțe dinamice. Structura creației denotă trăsături caracteristice rapsodiei. Prima temă (*Allegro con fuoco*) are un caracter energic și chiar dramatic. Abundența accentelor îi conferă o nuanță de tenacitate și severitate. Accentele trebuie să sune foarte pătrunzător, dar în același timp, fără duritate. Pe lângă remarca *veloce* a compozitorului, șaisprezecimile din mâna dreaptă, care sunt interpretate pe fundalul sunetului lung *e*, trebuie să fie energice și foarte clar pronunțate. Mai apoi, prima temă sună în tonalitatea *d-moll*, fiind pe rând interpretată de ambele mâini sub forma imitației canonice de tipul întrebare-răspuns.

A doua temă (*Agitato*) apare imprevizibil, fără pregătire. Fiind foarte neliniștită și agitată, dinamizează considerabil dramaturgia sonatei. În pofida caracterului înflăcărat, aceasta trebuie să fie

cântată foarte ritmic. În episodul *un poco sostenuto e ardente* din nou apare prima temă, expusă deja în interval de octavă cu inserarea trioletelor *stringendo*, prin intermediul cărora compozitorul activează o mai mare parte a diapazonului pianului, valorificând și registrele extreme ale acestuia. Ulterior, în mod similar sună și a doua temă, de asemenea, *sostenuto, ff e molto drammatico*. În episodul *Presto*, care începe cu *subito piano*, are loc metamorfoza primei teme, care fiind expusă într-o factură simplă, transparentă și fiind transpusă în registrul superior, devine de nerecunoscut. Acordurile din mâna stângă care însoțesc tema trebuie să fie interpretate ascuțit și cu tenacitate. A doua temă (*Meno mosso e aspro* în nuanța *f*) contrastează cu prima temă atât din punct de vedere al nuanței dinamice, cât și al conținutului. Ulterior, urmează indicația compozitorului *Meno mosso e molto drammatico*. Aici, iarăși la *ff*, la fel ca la începutul creației, sună prima temă cu elemente polifonice imitative. Datorită expunerii acordice și la interval de octavă, factura devine mult mai plină, iar caracterul acumulează și mai mult dramatism. Pasajul descendent de octave din mâna stângă, însoțit de acordurile extrem de disonante din mâna dreaptă, îmbinate cu *crescendo* și *accelerando*, pregătesc culminația principală a lucrării, care se bazează pe prima temă expusă în formă de *stretto* în registrul grav al pianului (*pesante, fff*). Acest episod este unul dintre cele mai ardente și dramatice fragmente din întreaga lucrare. Dezvoltarea ulterioară (până la *Meno mosso e sonoro*) este construită pe elementele primei teme. *Poco a poco accelerando* precedă o încetare temporară a mișcării: cel din urmă *e* din partida mâinii drepte la nuanța *f* se percepe ca un rezultat obținut, fiind marcat de către autor cu o durată lungă. Mai apoi, prima temă este emisă în registrul înalt, într-o factură simplă la *subito p*. Ea devine gingașă și jucăușă (*crescendo e giocoso*). Optimile cu formula ritmică de triolete trebuie interpretate ușor și delicat, aproape de *staccato*, iar șaisprezecimile, la fel, ușor, dar cu o articulație foarte bună, răspicat. A doua temă (*Meno mosso e sonoro*) apare după un *stringendo* din registrul acut și acordurile pătrunzătoare, țipătoare la *fff*. Tema trebuie să răsunе foarte tensionat, cu un sentiment de exasperare.

Următorul episod, *Adagio*, are un caracter moale și gingaș, melodia are o sonoritate limpede și cristalină asemenea “florii între două bezne” (dacă ar fi să folosim expresia lui F. Liszt cu privire la partea a doua a *Sonatei lunii* (No. 14 (*cis-moll*), op. 27, No. 2) de L. van Beethoven. În *Presto possibile*, în afară de articularea clară a tuturor șaisprezecimilor, este necesar de a identifica și intona linia melodică a accentelor, marcate de compozitor în partidele ambelor mâini. *Meno mosso* ne reîntoarce la a doua temă, care acum se emite în registrul grav. Aceasta urmează a fi interpretată cu mult dramatism și profunzime, aspru și chiar amenințător. Episodul *Subito presto* anticipează ultima expunere a primei teme, care păstrează centrul tonal și tempoul, și are rol de concluzie a dramaturgiei a întregii sonate. Aici intervin schimbări ce țin de registru și factură: se utilizează octavele și acordurile. Este de menționat faptul că în urma dezvoltării, spre sfârșitul creației, a doua temă capătă și ea trăsături dramatice, ceea ce condiționează dispariția contrastului incipient dintre cele două teme. Episodul *Allegro con fuoco* trebuie să fie interpretat accentuat și ritmic. Lucrarea se încheie printr-o mișcare descendentă, precipitată de octave în mâna stângă și acorduri profunde, impunătoare în mâna dreaptă la *fff*. Finalul *Sonatei-improvizații* este unul solemn și triumfător. Interpretarea creației respective solicită atât un nivel înalt de pregătire tehnică, cât și calități artistice volitive bine dezvoltate. *Sonata-improvizație* este o lucrare modernă, interesantă și expresivă. De un interes deosebit din partea interpreților s-a bucurat transcripția pentru fagot și pian a acestei sonate, efectuată de însuși compozitorul. Înregistrările creațiilor de bază pentru pian ale lui V. Rotaru din perioada anilor '90, inclusiv *Sonata-improvizație*, au fost realizate în decembrie 2003 de către autoarea articolului de față și studenții ei. Acestea se păstrează în fonoteca Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău, precum și în fondul Companiei naționale Teleradio-Moldova.

Gh. Ciobanu. De sonata meditor

Ultima lucrare prezentată în acest articol – *De sonata meditor*, conform muzicologului E. Mironenco, „...are o importanță deosebită în evoluția creației componistice a lui Gh. Ciobanu, deoarece a marcat o schimbare în paradigma scrierii de la avangardă la postmodern” (Mironenco, 2012, p. 96). Cuvântul *meditor* este tradus din latină ca „meditație”. În consecință, titlul acestei creații a lui Gh. Ciobanu poate fi tratat ca reflecție asupra sonatei. Astfel compozitorul indică că aceasta nu este o sonată în sensul clasic, ci este viziunea unui autor, o reprezentare subiectivă a acestui gen, care redă dezvoltarea istorică a acesteia. Paleta sonoră în *De sonata meditor*, conform tendințelor

postmoderne, conține aluzii stilistice și o reflectare specifică a muzicii din diferite epoci și stiluri. Însuși Gh. Ciobanu menționează: „În sonatele lui Beethoven, ritmo-intonațiile reprezintă un principiu formativ. În această creație nu este folosit un text beethovenian exact, dar există aluzie la o intonație beethoveniană persistentă cu ritmica iambică a aucturului” (Mironenco, 2012, p. 96-97). Cu această formulă de ritm, construită pe jocul „cvintelor”, și începe compoziția lui Gh. Ciobanu.

Conform aluziilor stilistice, precum și a indicațiilor dinamice, agogice și a desenului factual, în *De sonata meditor* se pot distinge trei secțiuni principale. În prima – un *homage to Beethoven* – factura se divizează în fragmente separate, care îmbină trăsăturile scriiturii omofono-armonice și polifonice. A doua secțiune (*leggiero, dolce e trossognato*) se bazează pe dezvoltarea variațională a materialului intonațional și amintește de lucrările pianistice ale lui Claude Debussy. Aici, factura este construită pe pasaje ascendente în formă de gamă, constând din șaisprezecimi și trezecidoimi. Autorul aranjează cu pricepere „ghirlandele” melodice în spațiul sonor al acestei secțiuni. A treia secțiune (*Una sonorita spaziale*) este dominată de triluri și tremolo, care sună în nuanța *piano*. Ele răsună în diferite registre și pulsează pe parcursul a patruzeci și nouă de măsuri. Această factură creează cele mai subtile vibrații sonore, care, în conformitate cu concepția compozitorului, realizează așa-numita „culminție silențioasă” a dezvoltării dramaturgice a opusului și reprezintă rezultatul gândurilor-aluzii despre sonată. În cea de-a treia secțiune, se pot observa, de asemenea, proiecțiile stilistice la muzica compozitorilor din secolul XX Anton Webern și John Cage. Acest lucru se atestă prin utilizarea tehnicii pointilistice: pe fundalul trilurilor-vibrațiilor în registrele superior și inferior ale claviaturii apar alternativ „pete” sonore unice, ceea ce creează efectul spațiului multidimensional.

Reieșind din cele expuse mai sus, scriitura lucrării poate fi definită ca una complexă, care combină trăsăturile omofono-armonice și polifonice. Aceasta reprezintă așa-numita „țesătura sonoră integrată” (Gakkel, 1976, p. 29), care este o trăsătură individuală a muzicii pentru pian a lui Gh. Ciobanu. Este caracteristic faptul că o astfel de scriitură în mare parte înlătură problemele tradiționale interpretative de elaborare a facturii pianului, deoarece sunt estompeate limitele dintre elementele tematice și non-tematice, componentele de relief și de fundal. Abilitatea de a dezvălui convingător conceptul dramaturgic și de a recrea prin sonorizarea pianistică imaginile artistice din *De sonata meditor* depinde în mare măsură de nivelul conștiinței estetice, de diversitatea șirului figurativ-asociativ și de prezența unei palete bogate de culori sonore ale pianistului. În sens tehnic restrâns, de la interpret se cere o alegere corectă a digitației, mișcări precise ale degetelor, articulație clară, precum și folosirea corectă a tehnicii trilurilor datorită duratei îndelungate a utilizării lor. Autorul nu indică în lucrare digitația, dorind aparent să ofere interpretului o libertate în această privință, în funcție de structura individuală a mâinii și luând în considerare cunoștințele profesorilor și studenților necesare în stabilirea optimă a digitației. Claritatea, transparența facturii pianistice și abundența pauzelor din prima secțiune a *De sonata meditor* impun utilizarea atentă și precisă a pedalei. În secțiunile a doua și a treia, potrivit lui Gh. Ciobanu, el a „exagerat folosirea pedalelor lungi care rețin sonoritățile, stratificarea lor și pauzele” (Mironenco, 2012, p. 98). Remarcăm aceste segmente de pedale lungi – măsură 86–120 și măsură 160–191, în care straturile sonore sunt îmbinate într-un singur flux sonor. *De sonata meditor*, dedicată pianistului francez Jean Pierre Dupuis, a fost interpretată pentru prima dată de autor în anul 2003, în cadrul festivalului internațional *Zilele muzicii noi*. Ulterior, sonata a fost interpretată și de studenții Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice Ecaterina Baranova și Alexandru Prigalo, devenind parte integrantă din repertoriul lor concertistic. Particularitățile structurii și limbajului acestui opus necesită de la studentul-pianist o măiestrie suficientă, maturitatea gândirii muzicale asociative și deținerea unui spectru larg de expresivitate artistică. Prin urmare, această compoziție poate fi recomandată doar studenților și masteranzilor dotați și bine instruiți ai instituțiilor muzicale. Originalitatea conceptului dramaturgic, multitudinea conexiunilor asociative și bogăția limbajului muzical a *De sonata meditor* au contribuit la extinderea, în mod semnificativ, a panoramei genului de sonată pentru pian în creația compozitorilor din Republica Moldova.

Concluzii

Astfel, sonatele pentru pian ale compozitorilor din Republica Moldova de la sfârșitul secolului XX – începutul secolului XXI, analizate mai sus, demonstrează o serie de tendințe reprezentative. Una dintre ele este legată de **individualizarea** ideilor creative, care se manifestă în bogăția conținutului de imagini, pluralismul tehnicilor componistice și mijloacelor de expresivitate muzicală, originalitatea deciziilor compoziționale și dramaturgice (tabelul 1).

Tabelul 1. Particularitățile formei, stilului și facturii în *Sonata pentru pian* de A. Fiodorova, *Sonata-fantezie* de V. Zagorschi, *Sonata-improvizație* de V. Rotaru și *De sonata meditor* de Gh. Ciobanu.

Compozitor	Numărul de părți	Formă	Stil	Factură
A. Fiodorova	1	mixtă (îmbinarea trăsăturilor formei de sonată și ale variațiunilor)	neoromantism	mixtă (predominarea factorilor de tocată și acordică)
V. Zagorschi	2	ciclică	neoromantism	omofono-armonică
V. Rotaru	1	mixtă (îmbinarea trăsăturilor formei de sonată și ale variațiunilor)	neofolclorism	mixtă (predominarea facturii omofono-armonice)
Gh. Ciobanu	1	liberă	postmodernism	șesătură sonoră integrată

O altă trăsătură semnificativă a stării actuale a genului de sonată pentru pian în muzica compozitorilor autohtoni este apariția **mixurilor de gen** – sonate și fantezii, sonate și improvizații, sonate și balade. La rândul său, acest lucru duce la o transformare a structurii compoziționale a lucrărilor: predomină versiunile individualizate, „aclasice” ale tratării formei de sonată, autorii remarcă tendința către construcțiile monopartite.

În cele din urmă, **diversitatea stilistică** în tratarea genului de sonată pentru pian este clar vizibilă, ceea ce se explică, în general, prin prioritățile autorului. Odată cu predominarea orientării neoromantice a muzicii (A. Fiodorova, V. Zagorschi), vedem un exemplu de stilistică neofolclorică (V. Rotaru) și un exemplu de postmodernism (Gh. Ciobanu).

Bibliografie

- Gakkel, L. (1976). *Fortepiannaya muzyka XX veka* [Muzica pentru pian al secolului XX]. Leningrad: Sovetskij kompozitor.
- Mironenco, E. (2012). *De sonata meditor* Gennadiya Chobanu v kontekste postmodernistskoj poetiki [De sonata meditor de Ghenadie Ciobanu în contextul poeziei postmoderne]. În: V. Melnic ș.a. (ed.). *Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP) a Republicii Moldova. Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Nr. 4 (17) 2012: Arta muzicală (în baza materialelor conferinței științifice din cadrul proiectului Registrul adnotat al creațiilor muzicale din Republica Moldova)* (pp. 95–102). Chișinău: AMTAP.
- Reaboșapca, L. (2002). Unele tendințe ale dezvoltării artei interpretative în Moldova. În: T. Comendant ș.a. (ed.). *Învățământul artistic – dimensiuni culturale: conferința de totalizare a activității științifico-didactice a profesorilor Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău (anul 2002)* (pp. 109–111). Chișinău: Grafema Libris.
- Țircunova, S. (1997). Staroe i novoe v sonate kompozitorov Moldovy [Elemente vechi și noi în sonata compozitorilor din Moldova]. În: *Tradiții și inovații în muzica secolului al XX-lea: materialele conferinței științifice a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice a Republicii Moldova* (pp. 88–94). Chișinău: Goblin.

R. GLIER - CONCERTUL PENTRU CORN ȘI ORCHESTRĂ OP. 91 ELEMENTE TEHNICO – INTERPRETATIVE

R. GLIER - HORN CONCERTO OP. 91 ELEMENTS OF TECHNIQUE AND INTERPRETATION

Petrea GÎSCĂ³

Abstract

As a distinguished figure of the Russian musical universe, R. Glier composed the Horn Concerto op. 91 in 1951, and the piece was performed two years later in Bucharest by the great soloist Paul Staicu, in the presence of the composer. *The Horn Concerto op. 91* has three movements and it develops great values of horn technique and musical expression, being considered one of the most difficult pieces for horn. The 1st movement has a form of sonata, with little deviations from the classical pattern, and the cadence is composed by the Russian horn player Valery Polech, a close acquaintance of the composer. The 2nd movement is a tripartite lied, a music full of expression, with musical elements specific to the Romantic era. The last movement has a hybrid form which combines elements of rondo, variations theme and sonata. The composer knows very well the technical and interpretative possibilities of the instrument, therefore this musical piece is a great point of reference for the horn.

Keywords: *concerto, interpretation, horn school, horn.*

1. Reinhold Glier - Viața și personalitatea artistică

Reinhold Moritovici Glier s-a născut la 11 ianuarie 1875 la Kiev, fiind cel de-al doilea fiu al lui Ernst Glier și al Josephinei Kortschat. Tatăl său s-a născut în Germania la Klingenthal, unde familia sa trăia de secole⁴. A fost un manufacturier de succes, mai ales al instrumentelor de suflat. Mama era de origine poloneză. R. Glier și-a început cariera muzicală studiind vioara de la o vârstă fragedă sub îndrumarea lui Adolf Weinberg, perioadă în care s-a observat marele lui talent muzical. La vârsta de 14 ani a compus primul cvartet de coarde, iar în liceu a luat lecții de compoziție de la Rimski Korsakov. După finalizarea studiilor liceale la Kiev, Glier a urmat Conservatorul din Moscova (1894-1900). În cariera didactică Glier îl va avea ca model pe S. Taneev. De asemenea, artistul a frecventat în jurul anului 1900 grupul Balakirev. După absolvirea Conservatorului cu cea mai înaltă distincție oferită de această instituție, medalia de aur, R. Glier începe cariera de compozitor, scriind primele lucrări mai importante, ca demn reprezentant al tradiției muzicale ruse, în pofida influenței lui Liszt și a Școlii franceze contemporane. În această perioadă scrie un octet, prima simfonie (*op. 8*) și poemul simfonic *Sirenele*. Se căsătorește pe 21 aprilie 1904 cu Maria Robertowna Renkvist, cu care va avea 5 copii. Între anii 1905-1907, R. Glier studiază la Berlin dirijatul cu Oskar Fried, aici având loc și premiera celei de-a doua simfonii. Se întoarce în Rusia în 1913, unde devine profesor al Conservatorului din Kiev, acum fiind premiat de *Societatea Muzicală Imperială Rusă*.

Între anii 1914-1920 artistul va îndeplini funcția de director al prestigioasei instituții de învățământ superior artistic din Kiev. În perioada 1920-1941 Glier va fi profesor de compoziție al Conservatorului din Moscova, unde-i va avea ca studenți printre alții pe: Miascovski, Davidenko, Rakov, Ivanov - Radkevici, Knipper, Litinski, Novikov etc. Metoda pedagogică a maestrului a influențat cu siguranță compozițiile mai tinerilor săi colegi. În același timp, R. Glier s-a aplecat și asupra muncii de etnomuzicolog, participând la afirmarea muzicală a minorităților naționale. Astfel în anul 1923 a scris prima operă azerbaidjană *Shakh Senem* după o legendă din secolul al-XVI-lea,

³ Ph.D., Professor, National University of Arts, "G. Enescu" Iași, Romania.

⁴ În dicționarul Larousse R. Glier este prezentat ca fiind fiul unui fabricant de instrumente de origine belgiană.

lucrare în care compozitorul îmbină folclorul azerbaidjan cu tradiția muzicală rusă. Împreună cu T. Sadykov compune o muzică de scenă pe teme populare uzbece pentru *Gul - Sara*, care mai târziu va fi transformată în operă, dar și o altă lucrare lirică *Leili și Medjnum*. R. Glier a mai scris lucrări pentru formații de muzică de cameră, lieduri, balet, cele mai reprezentative fiind *Floarea Roșie* și *Călărețul de aramă*. În *Floarea roșie* (sau *Macul roșu* - 1927) compozitorul introduce și dansuri cum ar fi *charleston*-ul sau *boston*-ul, la modă în acea vreme, în timp ce *Călărețul de aramă* este scris pentru a 150-a aniversare a nașterii lui Pușkin. În ultimii ani ai vieții Glier a compus *Taras Bulba* (1951-1952) și baletul *Fata Castiliei* (1953). Odată cu începutul celui de-al doilea război mondial, R. Glier a încetat activitatea didactică compunând diferite lucrări pentru care a fost onorat și decorat de „mai marii vremii”. A devenit *Artistul Poporului* în U.R.S.S primind de trei ori *Ordinul Lenin*, care se adăugau *Ordinului Steagul Roșu* și *Premiul Stalin*. În anul 1953 Reinhold Glier vizitează Bucureștiul alături de alți oameni de știință, artă și cultură, cu ocazia deschiderii *Lunii prieteniei româno-sovietice*. La 24 octombrie 1953 maestrul dirijează Orchestra Filarmonicii de Stat „G.Enescu”, care interpretează lucrări din creația sa, concertul bucurându-se de un succes excepțional. În acest turneu are loc și premiera în România a *Concertului pentru corn și orchestră op. 91* în interpretarea tânărului cornist Paul Staicu⁵. În *Informația Bucureștiului* din 26 octombrie 1953 J. V. Pandelescu scrie despre compozitorul rus că *a intrat cu glorie în istoria muzicii încă fiind în viață*. R. Glier a murit la Moscova, la 23 iunie 1956.

2. Concertul pentru corn și orchestră op. 91

Considerații tehnice și interpretative

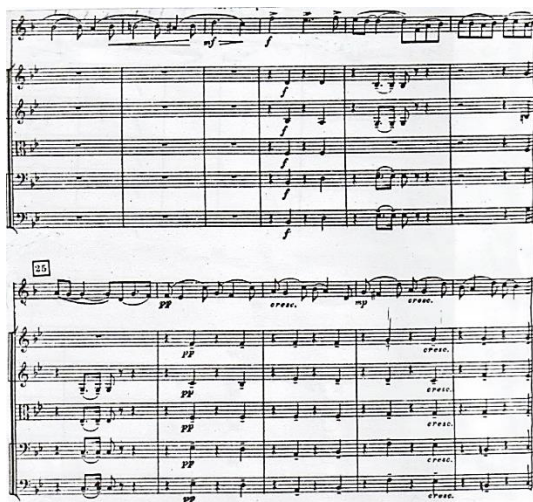
În perioada 1939-1951 R. Glier a scris patru concerte instrumentale care au avut un impact deosebit asupra muzicii sovietice. Acestea sunt: *Concertul pentru harpă, op.74* (1939), *Concertul pentru soprană* (de coloratură), *op. 82* (1942-1943), *Concertul pentru violoncel, op. 87⁶* (1947) și *Concertul pentru corn și orchestră, op. 91* (1951). R. Glier a mai compus pentru corn și pian *Romance, op. 35 nr. 6* și *Nocturna, op. 35 nr. 10*. *Concertul pentru corn și orchestră, op. 91* a fost dedicat celebrului cornist rus Valery Polek, cel care a scris și o interesantă cadență. Concertul are o structură tripartită în succesiunea repede-lent-repede, fiecare dintre părți desfășurându-se pe tiparul unei forme sau mai multe de tip clasic. Observăm așadar că partea I are formă de sonată, cu unele mici „abateri” de la tiparul clasic. Tema principală este prezentată de la început de către orchestră în prima expoziție, o temă pregnantă, majestuoasă, ce degajă multă energie, în nuanță de *forte*, în tonalitatea *Si b Major*. Această temă se desfășoară pe parcursul a 16 măsuri (8+8) cu unele inflexiuni modulatorii spre *Mi b Major, do minor, sol minor*. Urmează o scurtă cadenză cu rol tranzitiv, care pregătește tema principală expusă de cornul solist în cea de-a II-a expoziție. În realizarea cadenzei cornistul solist va acorda o atenție sporită acurateței, având în vedere ambitusul foarte extins în care se desfășoară acesta. Sunetul *la octava mare* (efect *re*), pe lângă faptul că este dificil de executat, este în general „sus”. Interpretarea celor șase măsuri din cadenză trebuie să fie cursivă, lejeră, într-un *crescendo* continuu până în măsura 22. Cornul solist expune *tema principală* între măsurile 22-39 (8+10 măsuri) plecând din *Si b Major* cu unele inflexiuni modulatorii spre *Mi b Major, do minor* sau *Fa major*. Caracterul temei este în prima fază riguros și înălțător, zona mediană este mai lirică, expresivă cu inflexiuni dinamice până la *pp*, pentru ca în final să revină la caracterul inițial, măreț, vulcanic, incisiv și maiestuos. Pentru o mai bună realizare artistică instrumentistul solist are nevoie de o susținere consecventă a coloanei de aer în toate registrele instrumentului, de multă lejeritate în cântat și o mare siguranță în emisie (v.d. exemplul nr. 1). Sunetul *la acut* (efect *re, octava I*) din măsura 35 se va realiza cu clapele 1-2 pentru o siguranță deplină și omogenitate sonoră. Articulația de *legato* (măsurile 30, 32) se va realiza scurtând puțin a doua notă, pentru o mai bună precizie pe verticală. Acompaniamentul orchestral este format din contratimpuri, care împreună cu cornul solist creează o oarecare instabilitate ritmică.

Puntea este cuprinsă între măsurile 39-62 și reia într-o primă fază materialul melodic din care este alcătuită *tema*. Observăm unele „tregeri pasagere” prin *sol minor, Re b Major*, cu dialoguri între

⁵ În biblioteca Filarmonicii „G. Enescu” din București se află partiturile de orchestră ale concertului, de pe care a avut loc memorabila interpretare.

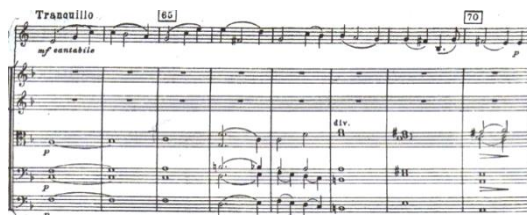
⁶ Concertul pentru violoncel este prima lucrare concertantă pentru acest instrument din perioada sovietică, fiind dedicată celebrului violoncelist Mstislav Rostropovich.

instrumentele solistice ale orchestrei: *flaute, fagoturi, clarinete sau oboae*. Acuratețea sonoră se impune cu precădere în această secțiune. De asemenea, în ceea ce privește *metrica*, observăm o schimbare de măsuri (2/4 și revenirea în C) în măsurile 58-59. *Grupul tematic secundar* (măsurile 63-102, *Tranquillo*) este alcătuit din două secțiuni distincte. Prima secțiune este formată din trei fraze muzicale (8+8+6 măsuri). Scrisă în tonalitatea *Fa Major* (Tonalitatea Dominantei) tema este lirică, cantabilă, melodioasă (în nuanță *mf cantabile*), dar în același timp profundă, punând în valoare resursele expresive ale solistului (v.d. exemplul nr. 2). Cornistul solist trebuie să urmărească construcția frazelor, realizarea punctului culminant în măsura 74, iar paleta dinamică trebuie realizată treptat și cu multă măiestrie. Frazele muzicale fiind lungi, se impune din partea solistului o respirație amplă și dozarea acesteia în consens cu cerințele compozitorului. Nu trebuie, de asemenea, neglijată articulația, legăturile se vor realiza moale și fără „goluri”, iar accentele *marcato* sub *legato* trebuie realizate cu multă măiestrie. A doua secțiune a grupului tematic secundar (măsurile 85-102) cuprinde două fraze muzicale (8+10 măsuri).



Exemplul nr. 1 m. 22-29

Dacă în prima frază muzicală linia melodică a cornului solist este suprapusă contramelodiei, (în triolet) de la clarinet I, în tonalitatea *Re b Major*, în cea de-a II-a frază muzicală tema are un caracter triumfal desfășurându-se în tonalitatea *Fa Major*. De data aceasta cornul solist contrapunțează linia melodică a violinelor prime și secunde cu formele de triolet în *arpegii ascendente*. Începând cu măsura 97 solistul va încheia această secțiune *poco stringendo* printr-un mers treptat descendent în pătrimi, *detaché*, cu o cadență perfectă în *Fa Major* (măsura 103). Cornistul solist are nevoie în aceste ultime măsuri de o dozare și susținere foarte bună a coloanei de aer. Concluzia expoziției aparține orchestrei și cuprinde măsurile 102-126. Aceasta amintește prin structura ritmică a motivului principal dar și prin mersul descendent, de tema I. Formula ritmică este preluată, pe rând de instrumentele orchestrei având un caracter marțial, hotărât, bine ritmat, în tonalitatea *Fa Major*. *Dezvoltarea* (m. 127-154) prelucrează materialul tematic din expoziție și cuprinde două secțiuni (8+16 măsuri). În prima frază muzicală compozitorul readuce tema I variat în tonalitatea *Fa Major*, iar în a doua secțiune *Animato* în *Mi Major*, R.Glier expune variat cel de-al doilea segment al temei secunde.



Exemplul nr. 2 m. 63-70

Aici, observăm elemente de tehnică și agilitate deosebite, tonalitatea *Si Major* (efect *Mi Major*), punând reale dificultăți instrumentistului solist (datorită grifurii complexe). Articulația

staccato ce alternează cu *legato* trebuie bine evidențiată și respectată întocmai dinamica autorului. Nu în ultimul rând, trebuie urmărită construcția frazelor muzicale și reliefarea punctului culminant din măsura 154. Urmează o punte tranzitivă (m. 154-175) cu dialoguri între cornul solist și unele instrumente ale orchestrei (cello+bas, lemne), iar în ultima frază observăm o pedală pe *Dominantă* (m. 170-175) ce pregătește cadența instrumentului solist. În această zonă tranzitivă este foarte important ca preluările motivelor muzicale să se realizeze la timp, în special contratimpii sincopați de la instrumentele de lemn să nu „întârzie”, în dialogul cu celelalte instrumente.

Animando poco a poco trebuie realizat treptat și gradat ca dinamică. În plan armonic întâlnim unele inflexiuni modulatorii spre *Fa # Major*, *la minor*, *Fa Major*, care dau culoare și originalitate muzicii. *Cadenza* îmbină elemente de tehnică instrumentală deosebită cu fraze muzicale de mare expresivitate și gingășie. *Cadenza*⁷ este extinsă ca dimensiune și necesită o mare rezistență a buzelor instrumentistului, dar și o siguranță deplină în toate registrele instrumentului. Ambitusul este extins de la sunetul *mi*, *octava mare* (efect *la*, *contraoctava*) până la sunetul *la acut* (efect *re*, *octava I*). De asemenea, *cadenza* conține game într-o viteză foarte mare, *sunete bouché* într-o dinamică diversă și alte elemente de virtuozitate. Ca elemente de ornamentație în cadență întâlnim *trilul* (este bine a se realiza *trilul negru*) și *apogiatura dublă*, iar în secțiunea următoare *trilul* este întâlnit frecvent la unele instrumente solistice din orchestră (ex. flaut). *Repriza* păstrează în linii mari aceeași structură ca în expoziție. *Tema I* este expusă de către orchestră în măsurile 182-192, variat, față de apariția din expoziție, iar pasajul tranzitiv cuprinde măsurile 192-199, cu rol de pregătire a *grupului tematic secundar*. În *puntea tranzitivă* observăm aceleași elemente melodice ce sunt preluate de la fagotul I la clarineti sau de la violă la violinele prime sau secunde, ori la flautul I. *Grupul tematic secundar* apare în măsura 200, *Meno mosso Tranquillo* în tonalitatea *Sol b Major*. Ca și în expoziție observăm două secțiuni distincte: prima cuprinde măsurile 200-221, iar a doua cuprinde măsurile 222-239. Cele trei fraze muzicale (8+8+6 m), ce formează T II-1 sunt identice cu cele din expoziție, diferă doar tonalitatea în care se desfășoară iar în T II-2 cornul solist intonează contramelodia (ce aparține clarinetului prim în expoziție). Violinele prime continuă tema cantabilă și expresivă. R. Glier schimbă și tonalitatea în măsura 222, din *Sol b Major* realizează un salt spectaculos în *Re Major* pentru ca în măsura 230 să revină la tonalitatea inițială *Si b Major*. Contramelodia care începe în măsura 222 la instrumentul solist necesită o mare lejeritate a buzelor instrumentistului, realizarea unei articulații de *legato détaché* cantabile și expresive, iar schimburile ritmice (formule de triolet în diferite variante) trebuie realizate prompt și fără întârzieri. Observăm apariția în scriitura cornului a formulei ritmice de *sextolet* (măsura 229), care alături de *cvintolet* sau *triolet* sunt valori excepționale și constituie împreună cu diviziunile normale, *ritmica* acestei părți. A doua frază muzicală a lui T II-2 (m. 230-239) are același caracter triumfal din expoziție, cu mențiunea că linia melodică este la instrumentul solist, fiind contrapunctată de către harpă prin formule ascendente de triolet. Problemele de interpretare și realizare tehnică a acestei secțiuni sunt identice cu cele din expoziție. *Concluzia* primei părți a concertului aparține orchestrei (*Piu mosso*, măsurile 239-263), care readuce formula ritmică ce are un caracter eroic, măreț, triumfător. Toate instrumentele orchestrei participă la acest final sărbătoresc preluând fiecare în parte motivul ritmic în diverse articulații (*détaché*, *marcato* sau *staccato*). Secțiunea sună uneori a „omagiu epocii mărețe” dar nu trebuie uitat contextul politic în care a fost scrisă lucrarea. Câteva concluzii se impun la capătul analizei primei părți a concertului: *Melodica* este deosebit de expresivă în secțiunile moderate, uneori cu intervale mari ce depășesc octava, iar în pasajele de virtuozitate supune cornistul solist la o muncă intensă pentru o bună realizarea artistică. *Melodia* este când dinamică, când cromatică, dramatică și nostalgică sau plină de vioiciune și aplomb. *Armonia* este de tip tonal, întâlnim însă și unele disonanțe cu acorduri mărite și micșorate, uneori cu *septimă* sau *nonă*. Inflexiunile armonice abundă în această parte, compozitorul schimbând câteodată tonalitatea (*Fa Major* - m. 63 cu revenire în m. 182; *Sol b Major* - m. 200; *Re Major* - m. 222; *Si b Major* - m. 230). Ca modalități de articulație solistul instrumentist folosește frecvent *staccato*, *legato*, *détaché* sau variante și combinații ale acestora. Orchestrația concertului este de tip romantic cu garnituri complete la suflători, inclusiv 3 tromboni și tubă, harpă, percuție completă și garnituri de corzi numeroase. *Dinamica* concertului este variată cu nuanțe de la *pp* la *ff*, cu *crescendo*-uri uneori de lungă durată alteori *diminuendo*-uri subite, cu termeni de expresie ca: *dolce*, *poco a poco cresc*,

⁷ În interpretarea acestui concert cu orchestrele Filarmonicilor din Iași, Botoșani, Bacău, Constanța, Rm. Vâlcea, Oradea, Sibiu, am introdus în finalul cadenzei și unele acorduri, pentru o mai mare spectaculozitate.

expressivo, tranquillo, ce întregesc paleta dinamică. *Agogica* cuprinde termeni de mișcare: *allegro, tempo primo, ritt poco, Meno mosso, rit. molto, Piu mosso, Animato, Animando poco a poco, poco stringendo*, elemente ce conferă complexitate și varietate lucrării.

Partea a II-a este un *lied tripartit* în *Mi b Major*, 3/4, *Andante*. Prima frază muzicală (m. 1-10) reprezintă o *Introducere*, o pedală pe *Dominanta* tonalității de bază, cu rolul de a pregăti intrarea instrumentului solist în măsura 10. Această introducere este realizată doar de instrumentele de lemn având un caracter liric, cantabil și expresiv. Tema secțiunii (m. 10-31) este deosebit de expresivă, duioasă, liniștită, scrisă în registrul mediu al instrumentului, începe în *mp* și se dezvoltă treptat și cuprinde două fraze muzicale (12+9 măsuri). Tema necesită o coloană de aer bine susținută, o articulație moale în *detaché* și *legato* și o frazare bine gândită cu realizarea culminației în măsura 29. *Melodia* este presărată cu salturi mari dar și cu mers treptat ascendent sau descendent. Frazele muzicale au caracter romantic prin scriitură, rolul solistului fiind de a descoperi și reda sensurile lor, dramatismul și tensiunea interioară. *Puntea* (m. 31-39) aparține orchestrei și păstrează același caracter „dolce”, fiind susținută de sunete *pizzicato* la cello. Observăm unele *poliritmii* unde formulele de triolet de la harpă se suprapun pe melodia binară a corzilor. Tonalitatea în care se desfășoară această punte este *Si b Major* (Dominanta tonalității inițiale). A doua secțiune a *lied-ului* (B-ul), m. 40-47, cuprinde două segmente melodice individualizate afectiv. Primul segment este agitat, în contrast cu tema anterioară și se desfășoară între măsurile 40-57 în tonalitatea *sol minor*. În măsura 48 observăm o inflexiune modulatorie în tonalitatea *Si b Major*. Pentru o redare cât mai fidelă a caracterului muzicii, compozitorul folosește termeni precum *Poco agitato* (m. 53 și 58) *accel.*, dar și schimbarea măsurii din 3/4 în 2/4 și invers. Cornistul solist va avea mare grijă la salturile mari spre registrul acut în *legato*, acestea pot fi realizate cu ajutorul limbii folosind silaba „da”, dar fără a întrerupe sunetele. Cel de-al doilea segment muzical stabilizează un spațiu afectiv situat într-un registru al victoriei, dedus atât prin mișcarea permanentă a acompaniamentului pe valori scurte, de șaisprezecimi, cât și din structura internă a temei, care deși se desfășoară pe fraze ample ce necesită o foarte bună susținere diafragmală, conține în esență sa elemente specifice ale acestui spațiu: ritmul punctat pe un acompaniament stabil (v.d. exemplul 3). Este necesară respectarea *tempo-ului*, fără „abateri” ținând cont că acesta este măsurat perfect de către violinele prime și secunde. Observăm unele inflexiuni armonice spre *fa # minor, Si Major* sau *Si b Major*. De altfel, *armonia* se schimbă frecvent în această parte, întâlnim atât modulații pasagere dar și bruște din tonalități cu *diezi* în tonalități cu *bemoli* și inflexiuni modulatorii care dau culoare și efect discursului muzical. Măsurile 72-77 prin tradiție se realizează *un poco rubato*, ca o cadenză. Este foarte important ca instrumentistul solist să simtă și să realizeze pulsația ternară fără a trece în una binară. Dintre diviziunile ritmice excepționale, formula de triolet cu varietate sale este foarte folosită în această parte de R. Gliere. Măsura 77 se va „așeza” printr-un mic *ritenuto* pentru a putea pregăti intrarea orchestrei în măsura 78. Această secțiune B este deosebit de bine scrisă, cornistul solist poate să-și etaleze virtuțile tehnico-interpretative cu multă măiestrie. *Repriza* revine în măsura 78 cu *aufakt*, un A variat (a1+a2), tema apărând în primă fază în expunerea orchestrală în *Mi b Major* (v.d. exemplul nr. 3). Solistul se alătură temei orchestrale în măsura 95, în nuanță de *forte*, cornul dialogând cu violinele prime și secunde dar și cu clarinetii și oboele.

În măsura 95 este punctul culminant al secțiunii, unde toate instrumentele orchestrei, participă la discursul muzical într-o atmosferă măreață, dar sobră în același timp. Este important ca instrumentistul solist să dozeze foarte bine aerul, să realizeze cu mult talent caracterul muzicii și să scoată în evidență tensiunile acumulate în aceste fraze muzicale. Începând cu măsura 102, asistăm la apariția punții (identică cu cea din măsurile 31-39), de data aceasta însă apare la instrumentul solist. *Coda* este expusă între măsurile 111-127 și constă în readucerea primei teme din *Introducere*, de către instrumentele de suflat din lemn, susținute armonic de data aceasta de către orchestra de coarde în *tremolo-uri*. Din măsura 121 instrumentistul solist realizează finalul în *Mi b Major*, cu sonorități rarefiate (efecte de *bouché*) în registrul acut al cornului, pe un acord stabil al tonalității de bază, *Mi b Major*.

Exemplul nr. 3 m. 40-44

Si b-ul acut (efect *mi b*) din finalul părții alături de *Si b*-ul *octava mare* (efect *mi b*) formează limitele ambitusului acestei părți. Această codă constituie „coperta posterioară” a părții a II-a. Pentru realizarea ei, instrumentistul solist are nevoie de o foarte bună rezistență a buzelor, sunetele dificile din finalul părții nu pot fi realizate fără o ușurință și o lejeritate în emisie. Efectul *con sordino* este dificil de realizat (m. 123-124) deoarece instrumentistul nu are suficient timp să introducă surdina în instrument. Efectul poate fi realizat în condiții foarte bune cu ajutorul *bouché*-ului. În același timp ultimele patru sunete (în *bouché*) se vor realiza cu mare precizie și acuratețe, deoarece împreună cu flautele formează un acord major în *Mi b* care trebuie să fie foarte curat. Concluzionând, *melodia* deosebit de expresivă exploatează posibilitățile interpretative ale instrumentului solist. Orchestra se reduce de multe ori la un simplu acompaniator, dar întâlnim și episoade solistice orchestrale unde toate instrumentele componente participă la actul artistic. Elementele de *ornamentație* lipsesc cu desăvârșire în această parte la instrumentul solist și la orchestră, în schimb observăm o paletă largă dinamică, cu nuanțe de la *pp* la *ff* și nuanțe intermediare. De asemenea, apar indicații ca *espressivo*, *dolce*, *cresc.*, *descresc.*, *con sord.*, *dim.* etc. *Agogica* este diversă, *tempo*-urile se schimbă frecvent de la *Andante*, *Tranquillo*, *rit.*, *animando*, *a tempo del comincio*, *Piu mosso*, *a tempo*, *Poco agitato*, *accel.* și altele.

Partea a III-a a concertului are o formă hibrid ce combină elementele caracteristice ale *rondo*-ului cu cele ale *temei cu variațiuni* și prin reluarea primului cuplet în zona de influență a tonalității de bază - *Si b Major* și cu elemente de *sonată*. Elementul definitoriu pentru forma de *rondo* este alternanța *refren - cuplet*, iar elementele *temei cu variațiuni* le găsim în permanentă modificare structurală a *refrenului*, fiecare apariție a acestuia fiind diferită de cea anterioară. Observăm așadar prezența în această parte a două mari secțiuni (A+B) și o scurtă *codă*. Clarinetele și fagoturile deschid prima secțiune a concertului (A) cu o introducere cantabilă, lirică în *p* (m. 1-18) într-o mișcare *Moderato*, 2/4, ce este continuată de instrumentele de alamă ale orchestrei într-o frază muzicală de 10 măsuri (m. 9-19), un *coral* în tonalitatea *sol minor*. Această introducere va apărea încă de două ori pe parcursul părții a III-a, acum pregătind *refrenul*, care începe în măsura 19. Tema *refrenului* este un dans ce oferă solistului posibilitatea etalării virtuozităților sale. *Refrenul* apare expus prima dată de către orchestră cu unele variații față de apariția la instrumentul solist. Fagotul I expune tema în *sol minor* (m. 19) în *pp*, *Allegro vivace*. Observăm pe parcursul următoarelor măsuri o prelucrare amplă a materialului tematic din *refren*, motivul principal fiind preluat pe rând de către clarinete, cornii din orchestră, trompete, violine prime și secunde etc. *Planul tonal* cuprinde unele inflexiuni modulatorii spre *mi b minor*, *Sol b Major* sau *Fa Major*. Soliștii din orchestră vor folosi o articulație identică (*staccato* uniform), se vor evidenția accentele iar *tempo*-ul trebuie respectat de către toți instrumentiștii. Începând cu măsura 53 *refrenul* va fi preluat de către cornul solist în *Si b Major*, fiind acompaniat de către orchestra de coarde în *contratimp*. Instrumentistul solist va folosi o articulație clară și omogenă (*staccato* și *legato*), *leggiero* după cum indică compozitorul, iar accentele *marcato*, trebuie să aibă consistență și promptitudine. Trebuie în același timp realizat caracterul acestui „joc”: viguros, plin de viață și spectaculos. Orchestra preia identic *refrenul* de la instrumentul solist (m. 69-84) în aceeași structură de două fraze muzicale simetrice (8+8 măsuri). Instrumentiștii trebuie să acorde mare atenție (ca și cornistul solist) formulei ritmice ce nu trebuie denaturată. În măsura 85 instrumentul solist expune *refrenul* variat trecând pe rând prin tonalitățile *Fa Major*, *si minor*, *Do major*. Observăm un amplu dialog între cornul solo și fl. I, II, cl. I, II, violine prime etc., unde preluările motivului principal trebuie să fie realizate perfect în *tempo*. Cornistul solist trebuie să realizeze o paletă dinamică largă, măsurile în *echo* vor fi bine evidențiate, ca și articulația, în special accentele *marcato* din măsurile 87-90. Aceasta secțiune pune unele probleme instrumentistului solist ca și orchestrei în realizarea unui *tempo* stabil. Datorită *contratimpilor* de la orchestra de coarde și în lipsa bașilor de pe timpul unu, *tempo*-ul suferă unele „abateri”. Se impune așadar mare atenție și mai ales o ascultare din partea fiecărui instrumentist a celorlalți (ceea ce unii dirijori denumesc „muzica de cameră”). Finalul acestui *refren variat* (m. 107-120) are și un *rol tranzitiv* spre *cupletul 1* care este expus de către instrumentul solist (m. 121-139) în zona tonalităților *Fa Major*, *re minor*, stabilindu-se în final în *la minor* (m. 139). *Cupletul 1* este situat în zona lirică contrabalansând tema *refrenului*. *Melodica* cornului solist este deosebit de expresivă, *dolce*, o linia ascendentă ce culminează în măsurile 132 și 137. Articulația de *legato* trebuie bine susținută cu ajutorul coloanei de aer, asemenea sunetelor acute din acest *cuplet*, iar frazarea va fi realizată în consens cu indicațiile dinamice ale compozitorului (v.d. exemplul nr. 4). Sunetul la 1 (efect *re - octava 1*) este mai ușor de realizat cu ajutorul clapelor 1-2 decât cu clapa 3. Măsurile 140-166 cuprind același *cuplet* ce se desfășoară de data aceasta la orchestră în tonalitatea *Re*

Major, cu unele inflexiuni spre *Sol Major* sau *mi minor*. Instrumentele orchestrei simfonice participă cu toate forțele în realizarea acestui *cuplet*, în nuanță de forte, uneori melodia fiind augmentată prin formule de triolet la viole și cornii din orchestră. După *cadenza perfectă* din măsura 166 începe practic cea de-a doua secțiune a părții a III-a (B - ul), care este în mare măsură identică cu prima, ca structură. Tema din introducere este expusă de cornul solist în tonalitatea *la minor* (m. 167, *Moderato*), fiind continuată ca și în prima secțiune de către instrumentele din alamă.

Exemplul nr. 4 m. 120-139



În prima frază muzicală, la cornul solist apare indicația *con sordino* (m. 170) pentru o mai mare diferențiere dinamică. Realizarea acestei intervenții solistice are un caracter *ad libitum* d.p.d.v ritmic, cornistul solist poate astfel să-și etaleze sunetul cald și catifelat fără presiunea unui tempo constant. *Refrenul* expus variat de către solist (*Allegro vivace*) cuprinde măsurile 185-229 cu inflexiuni modulatorii în *la minor*, *mi minor* sau *fa minor*. Observăm același dialog între solist și instrumentele solistice ale orchestrei (fl I, ob. I, II, cl. I, viole etc.). Se impune din partea cornistului solist realizarea minuțioasă a articulației, a dinamicii și a *tempo*-ului. Măsurile 218, 220 și următoarele, trebuie realizate foarte omogen și bine susținute cu ajutorul coloanei de aer. Pasajul ce cuprinde măsurile 225-229 este deosebit de dificil datorită formulelor ritmice descendente de triolet și intonației foarte „pretentioase”. Se va studia foarte rar la început și dacă este cazul chiar în formule ritmice ajutoare, până la realizarea deplină, în *tempo* și cu mare siguranță. Acest *refren variat* expus de cornul solist pune în evidență virtuțile tehnice ale instrumentistului, agilitatea, claritatea și tehnica limbii fiind bine reliefate. *Refrenul* este preluat de către orchestră (m. 229-240) în tonalitatea *Re b Major*. Secțiunea următoare (m. 241-264) cuprinde o altă variație a refrenului cu cornul solist în rol principal. Tonalitățile în care are loc discursul muzical se schimbă frecvent din *Sol b Major* în *Sol Major*, *La b Major* etc. Variația refrenului are loc atât din punct de vedere armonic dar și ritmic, cu formule de triolet în diverse forme, sau metric, cu schimburi de măsuri (m. 257 -3/4, m. 259 - 2/4). Trioletul cu variantele sale este formula ritmică des folosită de R. Glier în această parte (ca în tot concertul de altfel), alături de formula ritmică normală în diverse articulații, rezolvarea lor impunându-se în mod deosebit. Linia melodică a cornului este foarte dificilă cu salturi mari din registrul grav în cel acut, cu combinații complexe ale grifurii, în tempo foarte rapid.

Cupletul 1 este readus la instrumentul solist în zonă tonalităților *Mi b Major*, *do minor* stabilizându-se în final în *sol minor*. Având aceeași construcție melodică ca în secțiunea precedentă (A), considerațiile anterioare rămân valabile. *Cupletul 1 orchestral* se desfășoară în măsurile 284-308 în tonalitatea *Si b Major*, apariția în această tonalitate având și unele afinități cu forma de *rondo-sonată*. Observăm și o prelucrare ritmică spre finalul cupletului, Glier scrie coardele grave în divizii mărinde tensiunea prin efectul de *tremolo*. Discursul muzical capătă un caracter mult mai profund, uneori chiar spre efecte dramatice, iar linia melodică este deseori dublată la viole și instrumentele de suflat din lemn. Tema din debutul părții a III-a revine în măsura 310 la instrumentul solist cu rol concludiv, fiind susținută armonic pe o pedală de *Si b* și bine măsurată de șaisprezecimile cello-ului și violei. R. Glier schimbă și caracterul melodic cu indicația *Agitato* (m. 308) în *piano*, *cresc poco a poco*. *Coralul* de la începutul părții este susținut de toate instrumentele orchestrei într-un crescendo amplu care are rol de tranziție către *codă*. În realizarea acestei teme majestuoase cornul solist are nevoie de un volum mare de aer, lejeritate pe salturile mari și ușurință în realizarea *legato*-ului. Tonalitățile în care se desfășoară discursul muzical sunt *si b minor* cu relativa majoră *Re b Major*. *Coda* cuprinde măsurile 326-360 și are două părți distincte: În prima frază (8 măsuri) *Vivace*, cornul expune o linie melodică concisă și bine determinată, ce este repetată identic de orchestră în următoarele măsuri. Datorită vitezei foarte mari, măsurile 332-333 trebuie să aibă aproape un efect de *glissando*. A doua parte a *Codei* începe în măsura 342 *Piu mosso*, în formule de triolet, *staccato*, foarte bine măsurate. Începând cu măsura 350 ritmica se schimbă în formule de șaisprezecimi, care

datorită *tempo*-ului alert nu pot fi realizate decât cu articulație de *dublă staccatură*. Concertul se încheie în tonalitatea *Si b Major*, într-o atmosferă de bravură și mare spectaculozitate. Pentru realizarea acestei *code* cornistul solist necesită o mobilitate deosebită a limbii și articulație de *staccato*, sulețe, lejeritate și agilitate sporită. După analiza părții a III-a a *Concertului pentru corn și orchestră, op. 91*, de R. Glier pot fi remarcate câteva elemente. *Articulația* instrumentului solist este foarte diversă, de la *legato*, *staccato*, *dublă staccatură*, la *marcato*, *detaché*, dar și combinații ale acestora. *Ambitusul* cornului solist se întinde în această parte de la sunetul *si b acut* (efect *mi b, octava I*) până la sunetul *fa* (*octava mică*) efect *si b* (*octava mare*). *Dinamica* este viu colorată. Ca și în celelalte părți întâlnim nuanțe foarte diverse, de la *pp* la *ff* cu nuanțe intermediare, dar și indicații complementare: *cresc poco a poco*, *dim.*, *dolce* etc. În ceea ce privește elemente de *agogenică* observăm în această parte termeni de mișcare ca: *Moderato*, *Allegro vivace*, *Tempo primo*, *agitato*, *allargando*, *Vivace*, *Piu mosso*. *Tempo*-urile se schimbă frecvent, predominante fiind *tempo*-urile foarte repezi. *Armonia* de tip tonal este într-o continuă schimbare, cu treceri bruște la tonalități îndepărtate, *enarmonii*, dar și *inflexiuni modulatorii* la tonalități apropiate. R. Glier schimbă de câteva ori tonalitatea în această parte a concertului (m. 121 - *Fa Major*; m. 140 - *Re Major*; m. - 167 *la minor*; m. 265 - *Si b Major*; m. 284 - *Do Major*; m. - 299 *Si b Major*) pentru o mai mare diversitate din punct de vedere armonic. Concertul pentru corn și orchestră de Reinhold Glier este unul dintre cele mai dificile concerte pentru corn. Lucrarea este considerată cea mai lungă ca durată, din literatura cornului. R. Glier cunoaște foarte bine posibilitățile tehnico-interpretative ale instrumentului, punând în valoare în primul rând sunetul moale, rotund și expresiv al instrumentului, dar în același timp și marea agilitate de care poate da dovadă un cornist.

Bibliografie

- Bughici, Dumitru, (1982). *Repere arhitectonice în creația muzicală românească contemporană*, București, Editura Muzicală.
- Bughici, Dumitru, (1978). *Dicționar de genuri și forme muzicale*, București, Ed. Muzicală.
- Farkaș, Philip, (1956). *The art of French Horn Playing: A Treatise on the Problems and Techniques of French Horn Playing*, Blomington,.
- Gîscă, Petrea, (2009). *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes.
- Goia, Ioan, (1978). *Metodica studiului și predării instrumentelor de suflat*, Iași, Conservatorul „G. Enescu”, (versiunea a-V-a).
- Iliuț, Vasile, (1996). *O carte a stilurilor muzicale*, vol. I, București, Editura Academiei de Muzică.
- Marc, Alexandru, (2006). *Tehnica de suflat*, f. I., Editura Media Musica.
- Marinescu, Mihaela, (1980). *Concertul instrumental românesc contemporan (1950-1980)*, Buc, Ed.M.
- Ricquer Michael, (1982). *Traite methodique de pedagogie instrumentale*, Paris, Editeur Gerard Billandot.
- *** (1984). *Dicționar de termeni muzicali*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.

Partituri

Glier, Reinhold, (1953). *Concert pentru corn și orchestră, op. 91*, Moscova, Editura Muzîka.

Surse web:

- www.altavista.com (accesat 23.03.2020).
- www.google.com (accesat 15.02.2020).
- www.hornexcerpts.org (accesat 3.03.2020).
- www.hornplayer.net/archive/a279html (accesat 10.03.2020).
- www.hornplayer.net/arhive.asp (accesat 12.02.2020).

GIOACHINO ROSSINI – *LA CENERENTOLA*. ARIA CLORINDEI ȘI RECITATIVELE DIN OPERĂ

GIOACHINO ROSSINI - *LA CENERENTOLA*. THE AREA OF CLORINDE AND THE RECITATIVES FROM THE OPERA

Cristina SIMIONESCU¹

Abstract

Cinderella (Italian: *La Cenerentola* ossia *La buontà in trionfo*) is a two-act comic opera by Gioachino Rossini, based on a libretto by Jacopo Ferretti. The premiere of the opera took place at the Teatro Valle (Teatro della Valle) in Rome, on January 25, 1817. We intend to present the aria of Clorinda, as a character, one of the step-sisters of Cinderella, as well as recitatives, inspired musical pages, created by this masterpiece of nineteenth-century Italian opera.

Keywords: *romantic opera, aria, recitative, Italian Singing School*

Introducere

Cenerentola (Cenușăreasa) este sora vitregă și săracă a celor două surori, Clorinda și Thisbe, fiicele lui Don Magnifico, baron de Montefiascone. Când Don Ramiro (prinț de Salerno, deghizat și prezentat ca fiind valetul Dandini), o vede pe Cenușăreasa, cei doi se îndrăgostesc imediat. Cenușăreasa reușește să ajungă la bal, ca o misterioasă doamnă, iar prințul Don Ramiro îi declară din nou iubirea sa. Dar, Cenușăreasa dispăre, lăsând în urma ei una dintre brățări, fără a uita să-i spună să o găsească, dacă o iubește cu adevărat. Mai târziu, când prințul Don Ramiro îl vizitează pe Don Magnifico, vede pe brațul Cenușăresei o brățară identică, iar adevărul iese la iveală, spre furia neputincioasă a surorilor.

1. Aria Clorindei

După ce prințul își dezvăluie identitatea și după anunțul oficial al căsătoriei cu Angelina, surorile protestează vehement, revoltate că au fost protagonistele unei farse și au pierdut mâna prințului. Buimăceala fetelor este amplificată de apariția lui Alidoro (în haine de cerșetor) care explică scopul deghizării sale, încercând să le determine să înțeleagă valoarea bunătații, milei, blândeții și sfătuindu-le să ceară iertare Angelinei (*o terminar fra la miseria i giorni, o pure a piè del trono implorar grazia ed impetrar perdono... la festa nuziale, ho preparata; questo è il momento*²). Aria *Sventurata! Mi credea comandar* desparte scena finală a operei, Clorinda conștientizând că a pierdut orice speranță la tron. În prima parte compozitorul tratează în derâdere suferința Clorindei, majorul din orchestrație și linia melodică ce completează finalurile de frază fiind o relatare paralelă cu linia vocală care arată că prostia, orgoliul și răutatea o vor domina în continuare pe fată. Jocul dintre suferință și tonalitatea majoră din secțiunea a doua arată ușurința cu care Clorinda trece peste lecția moralizatoare primită. Acompaniamentul orchestral prezintă mai multe linii melodice de susținere armonică, sau dublează linia vocală. Rossini nu notează nici o indicație dinamică, însă linia vocală impune a nu se cânta *forte* datorită *fioriturilor* și pasajelor de coloratură vocală. Aria are o formă bipartită, cu următoarea schemă:

	A				B													
A	A1	Av		B	B1	B2	BV	B2	BV1	codă								
a'a''	a1	a2	a2'	av	av1	b	b'	b'1	b1	b1v	b2	b2v	bv	b1v	b2	b2v	bv1	bv1'

¹Associate Professor, Ph.D., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

²Sau vă duceți zilele în mizerie, sau cădeți la picioarele tronului să implorați milă și iertare ... sărbătoarea de nuntă am pregătit-o; acesta e momentul (t.a. Cr.S.A.).

Introducerea instrumentală este construită pe un mers melodic sprintar, ascendent, cu valori scurte, paradoxal cu suferința Clorindei. Ex. 1 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata! Mi credea comandar*, p. 327, ms. 1-6):



Caracterul *buff* se remarcă din mersul melodic al viorilor (duble descendențe, *staccato*) pe acompaniament de triole, asemănătoare unui hohot de râs, care descrie batjocura compozitorului față de situația în care a ajuns personajul său negativ. Ex. 2 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, Partitura canto e pianoforte, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata! Mi credea comandar*, p. 327, ms. 8-13):



Linia melodică frântă combină mersul ascendent cu cel descendent, ritmul binar este îmbinat permanent cu valorile excepționale de triolet și remarcăm măsuri simetrice în care timpii unu și trei sunt binari, iar timpii doi și patru sunt triolet. Mersul ternar apare permanent în orchestră la vocea intermediară, iar la vocea din bas este binar. Ex. 3 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata! Mi credea comandar*, p. 327, ms. 12-13):



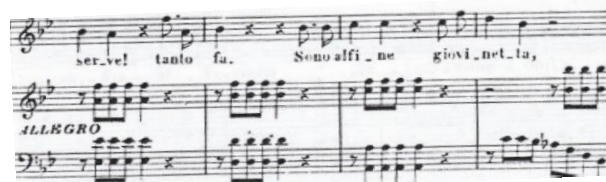
A doua perioadă aduce un plus de suferință Clorindei care parcă începe să realizeze situația în care se află; linia melodică (*senza un'ombra di pietà*³) sprijină sensului exprimării trăirilor personajului. Ex. 4 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata! Mi credea comandar*, p. 328, ms. 15-16):



Din punct de vedere armonic, aria debutează în *Si bemol Major*, paradoxal cu starea de spirit a eroinei, lăsând senzația că Rossini însuși pare fericit că și-a pedepsit în final personajul, orice tentativă de a aduce orchestra în tonalitate minoră eșuând imediat pe parcursul primei părți. Nepăsarea Clorindei este sugerată de veselia și obrăznicia cu care începe noile căutări în vederea căsătoriei cu un bărbat bogat: *Ma che serve! Tanto fa. Sono al fine giovinetta*⁴. Ex. 5 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata! Mi credea comandar*, p. 329, ms. 31-34):

³ Fără urmă de milă (t.a. Cr.S.A.).

⁴ Dar ce mă plâng! Asta este! Până la urmă sunt tânără! (t.a. Cr.S.A.).



În fraza a doua a perioadei **B** linia melodică își păstrează același caracter sprinten, mersul treptat, ascendent, frânt și ritmul de voce bună. Ex. 6 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata!, Mi credea comandar*, p. 329, ms. 35-47):

Perioadele **B1** și **B2** (*Un marito crederci, alla fin non mancherà*⁵) reprezintă o modalitate de evidențiere a valențelor coloraturii interpretei (din transformarea triolelor în șaisprezecimi rezultă pasajele de virtuoziitate vocală ale frazelor **b1v** și **b2v**, care păstrează același text). Ex. 7 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Aria Clorindei: *Sventurata!, Mi credea comandar*, p. 330, ms. 44-58):

Rossini nu se obosește să mai scrie în continuare noi virtuozități vocale variate (se repetă frazele **b1v**, **b2** și **b2v**), fapt ce poate fi corelat cu limitarea personajului, căruia nu vrea să-i deschidă prea mult orizonturile. *Coda* cuprinde două secțiuni: o frază muzicală solistică și o parte orchestrală care stabilește tonalitatea finală (*Si bemol major*).

2. Recitativele

Recitativul *Dunque noi siamo burlate?* descrie comportamentul inferior, gândirea îngustă, vanitatea și ura Clorindei (*Dalla rabbia io non vedo più lume*⁶) față de sora vitregă (*Abbassarmi con*

⁵ Cred că până la urmă, îmi voi găsi un soț (t.a. Cr.S.A.)

⁶ De furie nu mai văd lumina (t.a. Cr.S.A.).

lei? *Son disperata!*⁷). Inflexiunile vocii vorbite (atât din punct de vedere muzical, cât și ritmic) sunt redade perfect în acest recitativ și trebuie să subliniem rolul deosebit de important al pauzelor (din punct de vedere expresiv) care, la fel ca și în limbajul vorbit, exprimă formularea și comunicarea clară și nuanțată a ideilor și sentimentelor. Ex. 8 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul II, Recitativo ed Aria Clorinda: *Dunque noi siamo burlate ?*, p. 325, ms. 1-7):

Schimbările rapide între tonalități (*Re Major, Sol Major, La Major, Do Major, Si bemol Major, sol minor, Fa Major* pentru a se stabili în final în *Do Major*) reflectă superficialitatea și stările afective multiple traversate de Clorinda: ură, furie, revoltă, indignare și suferință.

Recitativul : *Ma bravo, bravo, bravo !* Atunci când Dandini (deghizat) afirmă că va însoți una din surori la bal, ambele pretendente se înghesuie, fiecare considerându-se mai frumoasă și mai îndreptățită să aibă parte de această onoare. Ca de obicei, prima replică aparține Clorindei; ea cere brațul așa-zisului prinț, invocând avantajul dreptului primei născute. Tisbe însă, afișează superioritatea tinereții: *la minore son io, invecchiero più tardi*. Ex. 9 (G. Rossini - *La Cenerentola*, G. Ricordi & C. Editori - Stampatori, Milano, 1997, actul I, Recitativo: *Ma bravo, bravo, bravo !*, p. 135, ms. 51-58):

Dialogul contradictoriu pentru brațul prințului continuă într-un caracter *buff*, Clorinda replicând faptul că sora sa este o copilă care nu știe nimic, în timp ce Tisbe își clasifică sora: *un'aqua senza sale, non fa ne ben ne male*⁸. Lupta ar fi continuat la nesfârșit dacă prințul nu le-ar fi întrerupt măturisind fiecăreia în parte, că este cea mai frumoasă și cea mai fidelă iubită. Clorinda are sarcina de a reliefa culoarea comică pentru putea a fi un opozant puternic față de caracterul ferm, dar blând și sensibil al Cenerentolei. Comicul Clorindei este profilat muzical prin sensul și accentele date anumitor cuvinte, corelat cu mișcarea scenică și mimica feței, fără a cădea în grotesc.

Dacă dicția și pronunția sunt corecte pot conduce la o expresivitate mărită, oferind posibilitatea solistei să evidențieze prin intermediul cuvântului toate defectele personajului. Lipsa *fioriturilor* poate fi înlocuită cu exprimarea cât mai reală a burlescului, a comicului de caracter și a comicului de situație. Esența *bel-canto* este legată de cântul *legato*, sprijinit pe coloana de aer, fără a se pierde aerul pe lângă sunete, consistență vocală (fără a tuba) pe toate registrele (egalitatea registrelor), note libere și cu armonice care seduc prin forța emanată de sunetele frumoase și expresive.

Emisia vocală a interpretei rolului Clorinda trebuie să fie foarte bine controlată, frazarea (în mod special) deosebit de îngrijită, iar jocul scenic simpatic și (auto)ironic, fără a se ajunge la grotesc. Vocea suplă, emisia corectă, susținută pe respirație, agilitățile fluide și precise, siguranța și ușurința de a cânta notele din registrul acut bine timbrate, trebuie să însoțească permanent personajul meschin. O

⁷ *Să mă înclin în fața ei? Sunt disperată!* (t.a. Cr.S.A.).

⁸ *Este ca o apă fără sare, care nu face nici bine, nici rău* (t.a. Cr.S.A.).

voce a cărei emisie este privată de retenție (sprijin, appoggio, apnee), în general, în prima octavă este lipsită de sonoritate, devine mată, lipsită de flexibilitate pentru că rămâne „în gură“, iar agilitățile nu vor avea strălucire și nu vor penetra în sală. Pe toate fragmentele care conțin fraze muzicale în registrul mediu, emisia trebuie să păstreze aceeași consistență și expresivitate vocală. Clorinda, ca și calitate de voce și emisie, trebuie să personifice discursul vocal cât mai natural pentru a scoate în evidență caracterul urât și aspru al sorei rele. Pentru a câștiga în expresivitate este necesar talentul artistic personal, capacitatea de a da viață, strălucire și culoare personajului și caracterului tragic sau comic al operei.

3. Concluzii

Personajele create de Rossini prezintă avantajul de a fi acompaniate de un limbaj instrumental extrem de bine individualizat, cu un caracter ritmic și dinamic corespunzător, soliștilor vocali revenindu-le responsabilitatea realizării expresivității lucrării. Fie drame lirice, fie opere comice, lucrările sunt antrenate de același elan care se găsește în accelerarea ritmică și în crescendo-urile atât de tipice. Totul și toată lumea pare întotdeauna că aleargă în aceste lucrări. Spectatorul nu are timp pentru a se plictisi, ariile fiind vii cu pasaje de umplutură ce inspiră multă veselie și tinerețe. Viziunea lui Rossini asupra noii opere italiene este în consonanță cu întregul său comportament din prima jumătate a vieții sale. Muzician tânăr și fecund, el nu este un exponent al facilității și rutinei. Dimpotrivă, el arată foarte repede cât de capabil este de a fi novator.

Bibliografie

1. Buga, Ana și Sârbu, (1999), *Cristina Maria, 4 secole de teatru muzical*, București.
2. Câmpeanu, Liviu, (1975), *Elemente de estetică vocală*, Editura Interferențe, București.
3. Constantinescu, Grigore și Caraman-Fotea, Daniela, (1971), *Ghid de operă*, București.
4. de Uscătescu, Consuelo Rubio, (1989), *Arta cântului*, Editura Muzicală, București.
5. Pascu, George și Boțocan, Melania, (1995), *Popasuri în istoria muzicii*, Editura Spiru Haret, Iași.
6. Pinghireac, Georgeta, (2003), *Simboluri estetice ale vocii de soprană*, Editura Universității Naționale de Muzică, București.
7. Sâmpetean, Mircea Radu, (2007), *Cunoașterea vocii umane și persuasiunea jocului scenic*, MULTIMEDIA Musica, Cluj.
8. Sbârcea, George, (1960), *Rossini sau triumful operei bufe*, Editura Muzicală, București.
9. Ștefănescu, Ioana, (2002), *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, București.

HEITOR VILLA LOBOS. STUDIILE DE CONCERT

HEITOR LOBOS VILLA. CONCERT STUDIES

Daniel DRAGOMIRESCU¹

Abstract

Villa-Lobos's **Concert Studies**, concert studies, were sketched between 1924 and 1929, but it is possible that their final form was finalized in Paris, so in 1929. Turibio Santos stated: "*Although this group of pieces was composed between 1924 and 1929, many of the concepts and structures they contain were often found in the musical landscape of Villa-Lobos*". The composer wanted that through these Studies for the guitar to establish the equivalent of Paganini's studies for violin. Some of the new structures, which deviate from the usual line, are similar to those found in the accompaniments of folk songs (*Studies 4 and 6*) or have a closed musical style, such as those of the classics Carcassi, Carulli or Aguado (*Studies 2, 3 and 9*), although the influence of the chôros is permanently felt in the atmosphere created by the accompaniment. This influence "*is under the complete control of a creative musical search*" in order to reduce the discrepancies in the instrument's repertoire.

Keywords: Latin American music school, guitar creations

1. Introducere

Dacă dificultățile tehnice cerute de aceste Studii nu sunt accesibile decât instrumentiștilor profesioniști, acestea dovedesc că, grație aspectului de pură agilitate și o cunoaștere perfectă a resurselor expresive ale chitarei, ne este permis să pătrundem în intimitatea universului interior al lui Villa-Lobos. Din analiza câtorva dintre schițele studiilor se poate observa că unele conțin idei muzicale pe care compozitorul le-a întrebuițat mai târziu în cele 5 *Preludii* (1940). Exemplul următor redă câteva dintre aceste idei întâlnite în Studiul nr.11, utilizate și în Preludiul nr. 1. Ex.1 ²



1. Studiul nr.1 în Mi minor.

Din punct de vedere formal, studiul are drept caracteristică principală latura improvizatorică, ceea ce determină, de cele mai multe ori, o delimitare asimetrică a secțiunilor componente, după criterii diferite de cele clasice (cadențe interioare, semne de repetiție). În cazul lucrării de față, datorită scriiturii în arpegii precum și a înălțărilor armonice implicite, putem deosebi, pe baza unor subtilități armonice, melodice-figurale și dramaturgice, trei secțiuni componente, inegale ca dimensiune. *Prima*

¹Associate Professor, PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

²Turibio Santos, 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtnaclona, Bantry, Co.Cork, Ireland, p.21.

secțiune (m.1-11) se individualizează în raport cu cele ulterioare printr-un anumit traseu al funcțiilor armonice, precum și prin desenul planului melodic ce se conturează în registrul grav. Analizând fondul armonic al acestui segment, observăm câteva elemente semnificative pentru limbajul compozitorului. Într-o primă fază a desfășurării discursului, remarcăm utilizarea înlănțuirii de tip plagal, I-II-I, urmată apoi de cea dominantică I-V7-I6. Ex. 2 (m.1-5), *H. Villa-Lobos – Etude No.1*



Trecerea către tonalitatea subdominantei se realizează prin transformarea acordului tonicii în dominantă pentru *la minor*. Elementul de culoare al acestui fragment îl constituie acordul sugerat de desfășurarea arpegială din măsura a 8-a, un acord de treapta a IV-a cu septimă și nonă, eliptic de terță. Sonoritatea disonantă, determinată de prezența cvintei micșorate în componența structurii armonice, favorizează crearea unui moment de tensiune, rezolvat, pe de-o parte, printr-o primă culminație marcată de atingerea sunetului cel mai acut din acest segment, iar pe de altă parte, prin traseul armonic. Acesta din urmă cunoaște o detensionare progresivă: prima etapă o constituie acordul tonicii în răsturnarea 6/4, a doua, acordul dominantei cu sensibila întârziată, iar cea de-a treia, dominantă cu septimă. Ex.3 (m.7-11), *H. Villa-Lobos – Etude No.1*



În context intonațional remarcăm două aspecte importante: în monodia arpegială se conturează un plan melodic ce se deplasează ascendent, în primă fază diatonic, ulterior căpătând un traseu cromatic: mi-fa#-sol-sol#-la-sib-si becar. Sunetele se evidențiază atât datorită repetabilității figurilor arpegiale cât și plasării acestor sunete în incipitul formulelor melodice. Un al doilea aspect este legat de configurația intonațională. Astfel, fiecare măsură este alcătuită din două structuri arpegiale desfășurate ce se succed în sens contrar, în primul segment evidențiindu-se, prin dublă repetare, sunetul cel mai acut al acestor formule. Cea de-a doua secțiune (m.12-25) a studiului suportă o modificare a celor doi parametri analizați anterior. În plan armonic, dacă primul segment era relativ static, conținând în general acorduri ale tonalității de bază, cel de-al doilea este mai tensionat, aspect ce se datorează alcătuirii pasajului prin succesiunea cromatică de acorduri micșorate cu septimă micșorată. Astfel, fiecare sunet din componența figurilor arpegiale urmează un traseu cromatic descendent, ce se va finaliza cu acordul desfășurat al tonicii în măsura 24. Ex.4 (m.12-24), *H. Villa-Lobos – Etude No.1*

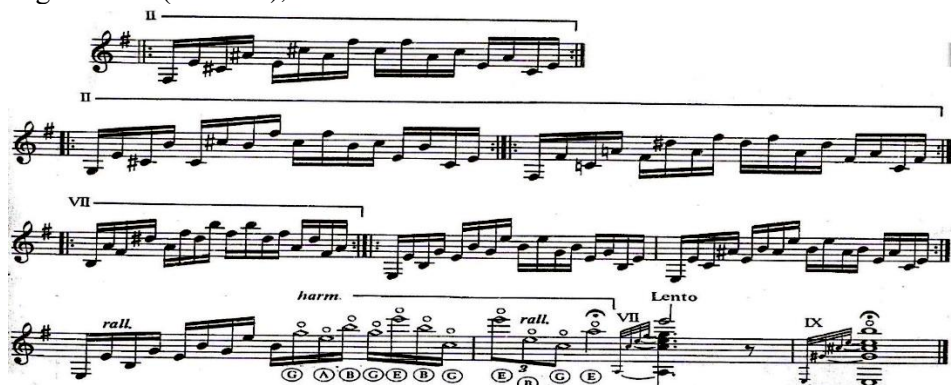




Planul melodic din registrul grav rămâne și el static, constituindu-se dintr-o pedală pe sunetul tonicii (*mi*), pedală ce se regăsește și în registrul acut, în componența figurilor melodice. Astfel, se realizează un contrast între dinamismul planurilor cromatice aflate în mișcare continuă și constanta sonoră asigurată de sunetul tonicii. *Secțiunea mediană* se încheie cu un pasaj construit pe baza secvențării unei celule de două sunete, fiecare sunet al arpegiului tonicii fiind însoțit de sensibila sa. Se creează astfel un moment de contrast prin înserarea unei structuri melodice diferită de cele utilizate pe parcursul lucrării, moment ce pregătește ultima articulație a lucrării cu rol conclusiv. Ex.5 (m.25), *H. Villa-Lobos – Etude No.1*



Ultima secțiune (m.26-34) este de dimensiuni mai mici și are un caracter mai fragmentat decât cele anterioare. Primul segment este alcătuit dintr-o serie de arpegii desfășurate, ce au drept suport armonic acorduri cu septimă nerezolvate: dominantă dominantei (*fa#-la#-do#-mi*), treapta a VI-a urcată (*do#-mi-sol-si*) (datorată utilizării minorului melodic), treapta a VII-a, acordul dominantei. Cel de-al doilea segment extinde ideea de repetitivitate la două măsuri, rezultatul fiind o oscilație între acordul tonicii și același acord în componența căruia sunt înserate cele două sensibile ale sunetului dominantei (superioară și inferioară), procedeu ce intensifică expresia și coloritul sonorității. Ultimul pasaj are un caracter cadențial, sugerat și de indicația de rărire a tempo-ului, finalul fiind marcat de două acorduri neobișnuite pentru ansamblul sonor general, fapt ce reflectă gândirea armonică originală a compozitorului: *acordul subdominantei cu septimă și acordul major al tonicii* (cadență picardiană) cu sextă adăugată. Ex.6 (m.26-34), *H. Villa-Lobos – Etude No.1*



2. Studiul nr.2 în La Major

Studiul nr.2 tratează ca și probleme tehnice notele legate și arpegiile. Ideea muzicală de bază este cea a lui Dionisio Aguado, Villa-Lobos desfășurând-o pe întreaga tastieră. Luând în considerare fondul scriiturii și al reperelor tonale, putem delimita în structura formală două secțiuni relativ egale: *A, AI*. Din punct de vedere melodic, discursul este construit pe baza alternării de *arpegii ascendente și descendente*, ce se diversifică prin aspectul armonic latent, precum și prin înserarea unor note

melodice (în special în secțiunea a doua). Referitor la planul tonal, sesizăm o abordare originală a succesiunilor armonice precum și a componenței acestora, compozitorul manifestându-și preferința pentru acordurile nerezolvate. În *prima secțiune* (m.1-9) întâlnim o inflexiune către zona subdominantă (relativa subdominantei) marcată prin funcțiile *si VII7 – si I* cu sextă adăugată. Trecerea către tonalitatea de bază se realizează nemijlocit, acordul *si minor* fiind interpretat ca treaptă a doua. Ex.7 (m.1-5), *H.Villa-Lobos - Etude No.2*



Analizând mai departe, deși intenția compozitorului este cea de a realiza un traseu modulant către tonalitatea dominantei, mijloacele sale sunt neobișnuite, sonoritatea fiind diversificată prin utilizarea succesivă a variantelor *majoră* și *minoră* a aceluiași acord, creându-se astfel o ambiguitate modală, ce anihilează efectul de contrast al noului centru tonal precum și stabilitatea acestuia. Ex.8 (m.5-9), *H.Villa-Lobos - Etude No.2*



Dar acest nou centru tonal abia cucerit este apoi părăsit în momentul imediat următor, prin transformarea lui în acord dominantic pentru tonalitatea inițială. Această modificare este marcată printr-un pasaj cu caracter tranzitiv, ce aduce cu sine un element de noutate: structuri scalare descendente în locul celor arpegiale, desfășurate pe întinderea a trei octave. Ex.9 (m.11-12), *H.Villa-Lobos - Etude No.2*



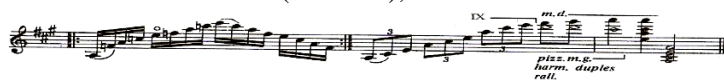
Cea de-a doua secțiune a lucrării (m.13-27) aduce câteva elemente noi. Pe de-o parte, planul tonal se diversifică prin apariția unor inflexiuni modulatorii, iar pe de altă parte, acordurile desfășurate în arpegii sunt îmbogățite prin inserarea unor note melodice de pasaj. Ex.10 (m.13-18), *H.Villa-Lobos - Etude No.2*



Se poate observa că traseul modulațiilor este următorul: *La major – fa# minor – do# minor* (I6/4-V-I), urmat de o succesiune de acorduri dominante, ce se succed din cvintă în cvintă sub forma unei progresii armonice. Această secvențare este întreruptă de intercalarea unui *acord micșorat* cu funcție de treapta a VII-a pentru acordul dominantei tonalității de bază. Ex.11 (m.19-24), *H.Villa-Lobos - Etude No.2*



În final, compozitorul apelează la o relație armonică originală, modificând *acordul treptei a VI-a*, transformându-l în *major*. Astfel, asocierea cu acordul tonicii imprimă discursului o nuanță plagală, element ce ilustrează concepția personală a muzicianului. Construcția ultimelor două măsuri ale lucrării însumează principalele elemente de natură melodică valorificate pe parcursul studiului: *figurile arpegiale și notele melodice*. Ex.12 (m.25-27), *H. Villa-Lobos - Etude No.2*



3. Studiul nr.3 în Re Major (*Allegro Moderato*)

Lucrarea are structură monostrofică, delimitările sale interne realizându-se doar virtual, pe baza unor detalii de scriitură melodică sau armonică. Din punct de vedere melodic, discursul este construit preponderent pe fondul unor figuri alcătuite din celule de două sunete plasate la diferite intervale. Inventivitatea compozitorului se dovedește în măiestria cu care combină aceste microunități, fie prin variația sensului melodic sau a intervalului axă, fie prin alternarea lor cu formule arpegiale. Totodată, putem identifica și un plan secundar al melodiei, ce se conturează o dată cu apariția acordurilor sau a sunetelor în registrul grav. *Primul segment* (m.1-7) este alcătuit din unități repetitive de câte o măsură, iar din punct de vedere tonal sesizăm o deplasare către zona dominantică. Din start remarcăm tehnica de construcție melodică utilizată în acest studiu, fiecare dintre notele acordului tonicii fiind însoțită de sensibila sa, la acestea adăugându-se și sunetul sextei, compozitorul manifestând o preferință pentru structurile acordice cu sextă adăugată. Cea de-a doua măsură introduce și figurile arpegiale, astfel realizându-se o sinteză a microunităților ce vor fi valorificate în lucrare. Ex.13 (m.1-2), *H. Villa-Lobos - Etude No.3*



În măsura cu nr.3 observăm un alt element de natură intonațională cu implicații armonice. Dacă în măsura anterioară, sunetul real al acordului era adus prin întârziere, în acest caz, el apare pe timp tare și este evidențiat prin oscilație superioară. A 4-a măsură implică o altă noutate: îmbogățirea din punct de vedere melodic și ritmic al planului inferior. Ex.14 (m.3-4), *H. Villa-Lobos - Etude No.3*



În interiorul următoarelor două măsuri (5-6) se realizează un traseu modulant către tonalitatea dominantei (*la major*), ce conține o scurtă trecere către *mi minor*, urmată imediat de *acordul dominantei cu septimă și nonă*, fiecare sunet fiind însoțit de sensibila inferioară. Mai departe (m.7), procedul este continuat în registrul mediu, cu o singură deosebire: dominantă este dublul sensibilizat. Ex.15 (m.4-7), *H. Villa-Lobos - Etude No.3*



Cel de-al doilea segment utilizează figurile melodice deja expuse în prima secțiune, discursul muzical fiind dezvoltat prin valorificarea acestora în diferite registre, prin diversificarea armonică, prin

procedeele de juxtapunere sau de construcție. Astfel, în măsurile 8-10, compozitorul renunță la principiul repetiției aplicat la nivelul unei măsurii după un pasaj arpeggial, materialul evoluând ascendent, pe baza succesiunii celulelor de două sunete, fiecare dintre acestea făcând parte din acordul *si minor* 7 și fiind însoțite de sensibilele lor. Ex.16 (m.8-10), *H.Villa-Lobos - Etude No.3*



Din punct de vedere tonal, fragmentul anterior se concentrează pe sonoritatea relativei (*si minor*), între cele două enunțări ale acordului tonicii fiind înserat încă o dată *acordul treptei a V-a cu septimă și nonă* din tonalitatea dominatei (*la major*), alternanța major-minor oferind pasajului o notă de culoare și spontaneitate. Ex.17 (m.11-12), *H.Villa-Lobos - Etude No.3*



După o scurtă inflexiune către *la minor*, discursul muzical se caracterizează printr-o instabilitate armonică, formulele melodice având drept suport câteva acorduri disonante nerezolvate, finalul segmentului median restabilind tonalitatea relativei. *Ultima secțiune* a lucrării conține o modificare a scriiturii, planul figural transferându-se în registrul grav, iar planul acordic, în cel superior. Totodată, prin evidențierea sonoră a înlănțuirilor armonice, are loc o simplificare a scriiturii figurale, scriitura ce devine repetitivă. Acordurile nerezolvate determină, prin repetare, o tensionare a discursului, susținută și de ostinato-ul din planul secundar, precum și de evoluția cromatică descendentă a acestuia. Ex.18 (m.19-23), *H.Villa-Lobos - Etude No.3*



Studiul se încheie cu o *concluzie* ce reafirmă tonalitatea inițială, atât prin structuri figurale, cât mai ales prin registrul grav care sugerează latent alternanța *T-D-T*. Originalitatea gândirii armonice a compozitorului este indicată de suprapunerea acordului tonicii cu cel al treptei a VII-a coborâte, cadența cu subton reprezentând un element de culoare sonoră de o subtilă expresivitate. Ex.19 (m.24-30), *H.Villa-Lobos - Etude No.3*



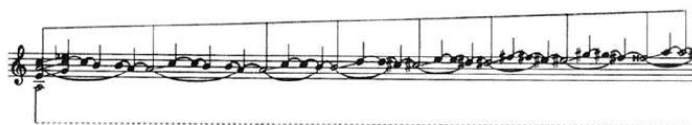
4.Studiul nr. 12 în La minor

Ultimul studiu compus de Villa-Lobos are reputația ca fiind unul foarte dificil de realizat atât din punct de vedere tehnic cât și interpretativ. Acesta nu este foarte frecvent prezent în programele de recital ale interpreților chitariști, probabil și datorită faptului că nu este atât de melodios ca alte studii din acest set. Interesul pentru formulele ritmice dificile, aspect care nu reprezintă unul dintre punctele forte ale lucrărilor pentru chitară ale lui Lobos, este obținut prin intonarea ocazională a grupului de

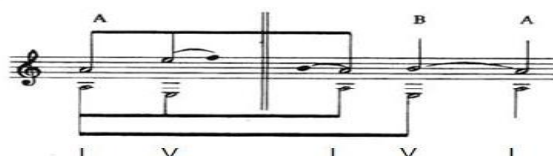
patru șaisprezecimi desfășurate în măsura de 3/8. Acest Studiu este „compus în arta glissando-ului”¹. Acum putem să ne reamintim propriile impresii ale lui Villa-Lobos referitoare la acel sunet neplăcut produs atunci când degetele alunecă pe coardele matisate ale chitarei. Parafrazând spusese sale, compozitorul a crezut că zgomotul ar putea fi probabil integrat în muzică, atâta vreme cât face parte din construcția instrumentului (mai precis a corzilor). Cu toate acestea, utilizat cu dibăcie, efectul obținut ar putea fi unul deosebit în sine. Așadar, respectiva idee și-a găsit întruchiparea în **Studiul nr.12**.

Rezultatele au fost în egală măsură uimitoare, îndrăznețe și fără precedent. Abordarea glissando-urilor depășește uneori chiar și a XII-a tastă a chitarei. Un alt aspect se referă la folosirea în mod extins a acordurilor paralele însoțite de frecvente schimburi de poziții. În mare parte, de-a lungul lucrării, formula de trei degete se deplasează continuu pe grif, atingând chiar și registrul acut al instrumentului. Din analiza exemplului următor, în planul superior se observă direcția de mișcare a acordurilor paralele, în timp ce planul inferior evidențiază pedala cu funcție de tonică. Ex. 20²

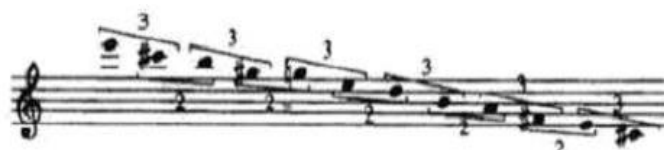
STUDIUL NR.12



În pasajul cuprins între măsurile 1-6 se remarcă o structură și un model realizate prin utilizarea procedurii de dezvoltare, A-C, C-B, B-A. Aceasta structură guvernează majoritatea transformărilor în ceea ce privește muzica studiului. Corzile libere din registrul basului (La și Mi) acompaniază planul ce creează tiparul armonic fundamental, tipar care ar fi dificil de observat dacă nu ar exista aceste pedale. **Exemplul nr.43** prezintă o structură tonală coerentă pentru întreaga lucrare. Ex. 21³



Trebuie menționat faptul conform căruia calitățile de bază ale chitarei susțin și definesc concepția componistică în mod egal, pe tot parcursul întregii lucrări. O altă structură mult mai clară se desprinde din pasajul care conține o singură notă deasupra pedalei de Mi gros din măsurile 22-29. Aici, corzile libere se combină cu cele pe care se apasă cu degetele într-un mod neobișnuit. Tiparul degetelor pentru sunetele apărate rezultă din succesiunea intervalelor de terță și secundă (vezi ex.44). Ex. 22⁴



Aceste intervale urmează același raport asemeni conturului mișcării acordurilor plane de la început, despre care am discutat anterior. Bineînțeles că acest pasaj de tranziție cu o mișcare mult mai contrastantă întruchipează și înfrumusețează întreaga formă a studiului. De asemenea, Villa-Lobos întrebuințează mai multe tehnici ale mâinii drepte mai puțin specifice. De exemplu, în secțiunea centrală, compozitorul propune utilizarea degetelor i-m pentru a ciupi simultan câte două corzi fiecare (a 5-a și a 6-a), sugerând impresia de percucie: Ex. 23 (m.38-40), H.Villa-Lobos - Etude No.12

¹ Turibio Santos, op.cit., p.27.

² Alan Goldspiel, A NEW LOOK AT MUSICAL STRUCTURE AND THE GUITAR IN THE MUSIC OF VILLA-LOBOS, GFA Soundboard, Fall 2000, p. 12.

³ Alan Goldspiel, op.cit., p. 12.

⁴ Ibidem.



Ca de obicei, în astfel de piese care conțin o mulțime de mișcări paralele ale acordurilor, trebuie să fim foarte atenți la citirea partiturii. Pe parcursul acestui studiu se întâlnesc câteva locuri unde sunetele ce constituiesc acordul suferă modificări (de ex. ultimul acord al măsurii 1 nu este un acord minor; nota *fa* înlocuiește *mi*-ul de pe coarda a 4-a). De asemenea, doresc să menționez faptul că finalurile pasajelor rapide cu sunete în stacato care încep în măsurile 22 și 91 sunt diferite.



Fig. nr. 1 Villa-Lobos repetând cu Orchestra Societății de Concerte a Conservatorului. Paris 1955.

Bibliografie

1. Cubierta, Radames Giro, Gamboa, Rusky, (1982), *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, *Sobre el autor*.
2. Danner, Peter, (spring, 1992), *The Guitar in Latin-America. A personal view* by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner, part 1, GFA Soundboard (XIX/1).
3. Dumond, Arnaud et Denis, Françoise Emmanuelle, (1988), *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumon*.
4. Golea, Antoine, (1987), *Muzica din noaptea timpurilor până în zorile noi*, vol II, Ed. Muz., Buc.
5. Alan Goldspiel, Alan, (2000), *A NEW LOOK AT MUSICAL STRUCTURE AND THE GUITAR IN THE MUSIC OF VILLA-LOBOS*, GFA Soundboard, Fall.
6. Ștefănescu, Ioana, (2002), *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, Editura Muzicală, București.
7. Santos, Turibio, (1985), *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtnacloona, Bantry, Co.Cork, Ireland.
8. Tanenbaum, D.(1992), *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Pub. (GSP 28), San Francisco, 1992, *Introduction*.
9. xxx (2006), *Dicționar de mari muzicieni*, Editura Univers enciclopedic, București.
10. xxx (1990), *Enciclopedia Marilor Maestri ai Muzicii*, vol.V, *Le Livre de Paris* – Hachette.
11. en.wikipedia.org/wiki/Musician_Wren (accesat 14/05/2020).

ISTORIA TROMPETEI. MODURI DE ARTICULAȚIE A SUNETELOR

HISTORY OF THE TRUMPET. ARTICULATION MODES OF SOUNDS

Iulian HOREZ¹

Abstract

The trumpet is part of the family of wind instruments made over time from wood or metal. No other musical instrument has changed so much over time as the trumpet. Its origins are common with those of the horn and trombone, respectively with those of instruments made of a tube and provided with a mouthpiece.

Key words: wind instruments, modes of articulation of sounds

1. Istoria trompetei

Strămoșul îndepărtat al trompetei este considerat un instrument inventat de aborigenii australieni, numit *didgeridoo*, apărut în epoca de piatră (cu circa 20.000 de ani în urmă) (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 1 și 2). Fabricat din lemn de eucalipt, într-un mod inedit, natural am putea spune², instrumentul are o lungime variabilă (între 100-180 cm) și un diametru între 5-30 cm. Muștiucul, cu un diametru de ≈30 mm, este din ceară de albine și are rolul de a adapta capătul instrumentului la forma gurii și de a proteja lemnul de umiditate³. Se pare că primele trompete apar cu peste 3000 de ani în urmă, în Egiptul antic⁴. Abia din epoca bronzului au fost turnate din metal (în mormântul lui Tutankhamon au fost găsite două trompete, din bronz și argint)⁵. Multă vreme trompeta a avut forma dreaptă. În jurul anilor 300 e. n., în perioada pre-incașă, apare în Peru trompeta de ceramică, cu formă curbată.

Muzicologul german Sebastian Virdung⁶ menționează apariția trompetei din metal în forma de *S* în jurul anilor 1800 Î. Hr. În anul 1801 Anton Weidinger⁷ a inventat o trompetă cu clape, care l-a impresionat atât de mult pe compozitorul Joseph Haydn, încât acesta a scris *Concertul pentru trompetă* în *Mi bemol Major*. Până să ajungă în formă pe care o cunoaștem astăzi, a cunoscut mai multe etape:

- **Tuba romană**, care avea țeava conică, cu diametrul de 10 până la 28 mm și o lungime de până la 120cm. Apărut în Roma antică (≈500 Î. H.) instrumentul era utilizat ca „trompetă militară”⁸ (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 3).
- **Clairon**, un instrument natural (nu are nici pistoane, nici culisă), în *Mi bemol*, cu sunet dulce, foarte diferit de *trompeta de cavalerie* (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 4). Instrument „de ordonanță”, *clairon*-ul era utilizat de infanterie și de marină și avea menirea de a emite semnale scurte, ușor de recunoscut, cum ar fi *apelul*, *adunarea*, *la masă*, *curierul* etc. Instrumentul modern a fost inventat în 1822 de fabricantul francez Antoine Courtois, și este utilizat fie cu destinația sa inițială, fie în muzica militară.

¹ Associate Professor, PhD., „George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania.

² Patrick Kersalé, *Musiques traditionnelles du monde: communiquer ici, là-bas et au delà...*, Lugdivine, Lyon, 2003, pag. 124 - Lemnul este găurit de termite, care se hrănesc cu seva arborelui.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Didgeridoo#cite_note-PK124-2, accesat 12. 06. 2018

⁴ <http://www.harmoniesaintemarguerite.fr/la-trompette/>, accesat 12. 06. 2018.

⁵ <https://en.wikipedia.org/wiki/Trumpet>, accesat 12. 06. 2018.

⁶ Theodore Baker, Nikolas Slonimsky, *Dictionnaire biographique des musiciens*, Edition Robert Laffont, Paris, 1995, pag. 4423 - Sebastian Virdung (n. ≈1465 - ? probabil după 1511), compozitor și muzicolog german, autor al unui tratat de teoria instrumentelor (1511).

⁷ Theodore Baker, Nikolas Slonimsky, *op. cit.*, pag. 4533 - Anton Weidinger (1767-1852), trompetist austriac, dedicatarul *Concertului pentru trompetă* de Joseph Haydn.

⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Roman_tuba, accesat 12. 06. 2018.

• **Trompeta naturală**, cu o țevă foarte lungă, de până la 224 cm și un diametru de aproximativ 12 mm. Instrumentul este utilizat în perioada secolelor al XVI-lea - al XVIII-lea (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 5). La mijlocul secolului al XX-lea, pornind de la modelul *trompetei naturale*, se construiește *trompeta baroc*, cu scopul de a reda sonoritățile originale în repertoriul epocii respective. Deși cele două denumiri se confundă adesea, termenul de *trompetă baroc* se referă la instrumentul modern, o replică a *trompetei naturale*, căreia i s-au adăugat găuri și alte mecanisme, pentru a facilita interpretarea (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 6).

• **Cornetul**, un alt strămoș al trompetei, este la origine un „corn mic”, fără o formă fixă ori o tonalitate stabilă, căci destinația sa este mai mult pentru a semnaliza, a chema, a anunța, decât ca instrument muzical (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 7). În 1788 se inventează ventilele, dar abia în 1820 se construiește *primul instrument cu ventile*. Jean-Baptiste Arban¹ aduce câteva modificări instrumentului, cum ar fi înlocuirea muștiucului de corn (mai profund) cu unul de trompetă, care facilitează emisia în registrul acut.

• **Trompeta modernă**, cu o lungime de 130 cm și un diametru de 11,5 mm, cu ventile de tip Perinet sau cu valve rotative (*trompeta cu palete*), există în trei variante, în *Si bemol*, în *Do* și *trompeta piccolo* (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 8). Trompeta în *Sib* cu ventile este utilizată în cea mai mare parte a țărilor din Vestul Europei, iar cea cu valve rotative este larg răspândită în Germania și în țările din Estul Europei² (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 9). Trompeta în *Do* se utilizează mai mult în Franța, atât în orchestră, cât și pentru partiturile solistice (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 10). O altă variantă a instrumentului este *trompeta piccolo*, numită și *trompeta Bach*, care nu are nimic în comun cu un instrument baroc. Cu acest tip de instrument au excelat marii trompetiști Adolf Scherbaum³ și Maurice André. Prevăzută cu patru pistoane, *trompeta piccolo* are o lungime de 65 cm, iar diametrul țevii este de 11 mm (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 11). Tot cu patru pistoane este și un tip de trompetă care permite sferturi de ton, utilizată în jazz și în muzica arabă (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 12). Un alt tip de instrument modern este *trompeta de buzunar*, de aceeași lungime cu cea a trompetei normale, doar că tubul este mult mai rulat. Acest tip de trompetă este utilizat atât de unii instrumentiști profesioniști, cât, mai ales, de începători (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 13). Dintre instrumentele moderne mai trebuie amintită *trompeta Firebird* creată de marca Holton, care combină sistemul de pistoane cu culisa (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 14).

În fine, trebuie amintită *trompeta tebană*, utilizată de Giuseppe Verdi pentru *Marșul triumfal* din finalul actului II al operei *Aida*. Lung de $\approx 1,20$ m și denumit astfel după orașul Teba (locul unde se desfășoară acțiunea operei), instrumentul este construit de fapt prin întinderea unei trompete normale în *Si bemol*, lungind astfel la maximum coloana de aer (vezi la finalul lucrării, în imaginea sintetică, Fig. 15). Conceput inițial fără nici un piston, ca un *clairon* întins, instrumentul este prevăzut cu un piston (în acest fel îl utilizează Verdi în *Aida*), iar actualmente este prevăzut cu trei pistoane. Dacă ar fi să dăm o definiție trompetei, după prezentarea acestor tipuri de instrumente, ar trebui să ținem seama de elementele caracteristice asemănătoare și anume de raportul dintre diametrul țevii și lungimea ei. Mult timp, trompeta și cornul s-au deosebit pe baza măsurilor, respective pe baza raportului dintre diametrul țevii și lungimea ei. După definiția veche, $2/3$ din lungime este cilindrică și $1/3$ conică la trompetă, în schimb la corn raportul este invers, $1/3$ este cilindrică și $2/3$ conică. La trompetele moderne proporția se modifică, în sensul că partea conică este de până la 80% la trompeta mică (ca la trompeta în *Si bemol*), iar țugul de acordaj și la țugurile ventilelor sunt alcătuite din părțile cilindrice. Ca elemente comune ale tubei romane, trompetei normale baroc, trompetei moderne în *Si bemol* și trompetei în *Si bemol* acut putem cita muștiucul, pavilionul (cu pâlnia mai mult sau mai puțin largă sau deschisă) și forma alungită (cu anumite excepții în Baroc) a trompetei. Aflați la distanță de ≈ 200 de ani, autorii Daniel Bernoulli⁴ și Herbert Heyde⁵ definesc **trompeta drpet** un instrument de

¹Theodore Baker, Nikolas Slonimsky, *op.cit.*, pag.112 -Jean-Baptiste Arban (1825-1889), cornetist, compozitor și pedagog francez, profesor la Conservatorul din Paris, considerat „părintele școlii moderne de trompetă”.

²<https://fr.wikipedia.org/wiki/Trompette>, accesat 16. 06. 2018.

³https://fr.wikipedia.org/wiki/Adolf_Scherbaum, accesat 16. 06. 2018 - Adolf Scherbaum (1909-2000), trompetist și profesor de origine cehă, format la Conservatoarele din Praga și Viena. Este considerat un fenomen al *trompetei piccolo*.

⁴New Grove Dictionary of Music (HTML)\New Grove Dictionary of Music Version html.zip\ - Daniel Bernoulli (1700-1782), fizician și matematician elvețian, a făcut studii în domeniul acusticii. Matematicienii din secolul al

sufolat, prevăzută la unul **din** capete cu un muștiuc, care produce sunete prin vibrația buzelor **instrumentistului**. Astfel se produce vibrația aerului aflat în instrument, și implicit se produce sunetul. Lungimea coloanei de aer determină înălțimea sunetului, cu cât ea este mai scurtă, cu atât sunetul este mai acut. Această coloană de aer poate fi redusă sau mărită cu ajutorul unor găuri (denumite pistoane sau ventile la instrumentele moderne) care se acoperă cu degetele. Trompeta are ca părți componente muștiucul (mai mult sau mai puțin dezvoltat), o țevă relativ îngustă, conică sau cilindrică, îndoită circular și care se termină cu o pâlnie de rezonanță.

2. Forma trompetei. Evoluția ei în timp

De-a lungul secolelor, până în Evul Mediu târziu, strămoșii trompetei, instrumente cum ar fi *lurul* și *cornua*, erau construite prin metoda de turnare, prin topirea cerii. Constructorii de instrumente din Evul Mediu târziu au descoperit tehnica țevilor, obținute prin topirea metalelor la temperaturi diferite. Astfel, cuprul (principalul component al alamei) se topește la 1083 grade, un aliaj normal de alamă⁶ (70% cupru și 30% zinc) se topește la ≈900 grade C, iar plumbul se topește la 327 grade C. Pentru a putea îndoi o țevă dreaptă normală, se turna în interior plumb topit, iar după răcirea și solidificarea plumbului se putea realiza această operațiune. Prin această manevră, partea exterioară a țevii nu plesnește la îndoire, iar partea din interior rămâne netedă. S-a ajuns astfel la forma de *S* sau la cea actuală, curbată, a trompetei, iar lungimea instrumentului, care ajungea la doi metri, s-a redus considerabil, la 1/3 din lungimea inițială a țevii. Această transformare a instrumentului, dintr-unul lung și greu de manevrat, într-unul mult mai accesibil, facilitează activitatea trompetistului, atât în campaniile militare, cât și în viața civilă. E. Tarr afirmă că cea mai veche descriere a unei trompete în forma de *S* poate fi găsită într-un manuscris din *Chronique de France* din 1377, aflat acum în British Library⁷. După 1500, trompeta capătă forma obișnuită a trompetei baroc (curbată) și cea a trompetelor de fanfară actuale (goarnă). Acest tip de trompetă era utilizat în război și la curțile princiare. O altă modificare a instrumentului o constituie *țugul* (o prelungire a muștiucului în interiorul primei țevi), ceea ce conduce la apariția *țugtrompetei*, care a fost introdusă în timp în *Alta Capella*⁸. Prin stilul *cantus firmus* al acestui ansamblu și prin caracterul improvizatoric al interpretării, se dezvoltă astfel tehnica instrumentală și repertoriul instrumentului⁹. Ulterior, prin curbarea *țugului* (*țug dublu*) ia naștere *țugtrombonul*, care însă, în documentele vremii, era numit tot trompetă.

3. Sunetul trompetei

Trompeta are un timbru particular și un sunet pătrunzător, astfel încât destinația ei a fost încă de la început una militară, **de semnal, dar și religioasă**. Ulterior, în Evul Mediu, trompeta mare, sarazină (*buccina*), răsună mai ales la turniruri. În Vechiul Testament, trompeta era rezervată preoților. În Cartea a patra a lui Moise se spune: „Și a grăit Domnul cu Moise și a zis: Fă-ți două trâmbițe de argint; din ciocan să le faci, ca să fie pentru chemarea obștii și pentru plecarea taberei. De se va trâmbița din ele, se va aduna toata obștea la ușa cortului adunării”¹⁰. Preoții identificau sunetul trompetei cu vocea îngerilor sau cu vocea lui Dumnezeu. În Evul Mediu trompetiștii au intrat în serviciul principilor și curând au devenit un atribut al marilor curți. În 1768 Hiller¹¹ scria: „Sunt greu de conceput evenimente solemne la biserică sau sărbători statale fără a lăsa să sune trompetele, tobele și timpanii”¹². În anul 1795, când ordinea curților în Europa se destramă, Johann Ernst Altenburg

XIX-lea au dezvoltat ideile lui Bernoulli extensiv prin analiza Fourier sau analiza armonică. Conceptele lui Bernoulli, așa cum sunt ele întemeiate, rafinate și extinse, oferă imaginea generală a vibrațiilor sonice care stau acum la baza acusticii teoretice și experimentale.

⁵ New Grove Dictionary of Music (HTML)\New Grove Dictionary of Music Version html.zip\ - Herbert Hyde (n. 1940), muzicolog german, specialist în organologie.

⁶ Cu cât procentul de zinc crește, cu atât rezistența în timp scade, iar culoarea este mai deschisă.

⁷ E. Tarr, *op. Cit.*, pag. 33.

⁸ Gen de fanfară orășenească, foarte răspândită în Europa continentală din secolele al XIII și al XIV-lea.

⁹ Din perioada sfârșitului de secol XV și început de secol XVI datează lucrarea *Danza alta* de compozitorul spaniol Francisco de la Torre (1460-1504).

¹⁰ <http://www.biblia-ortodoxa.ro/vechiul-testament/numerii-a-patra-carte-a-lui-moise/>, 17. 06. 2018 - Moise, IV, 10/1, 2, 3.

¹¹ Johann Adam Hiller (1728-1804), dirijor, compozitor și muzicolog german.

¹² [https://de.wikisource.org/wiki/W%C3%B6chentliche_Nachrichten_und_Anmerkungen_die_Musik_betreffend_#3._Jahrgang_\(1768\)](https://de.wikisource.org/wiki/W%C3%B6chentliche_Nachrichten_und_Anmerkungen_die_Musik_betreffend_#3._Jahrgang_(1768)), accesat 17. 06. 2018.

publică faimoasă sa lucrare „Încercarea unui ghid teoretic și muzical în arta trompetei și a timpanului” (sau „Încercarea unei metode pentru trompeta eroică și muzicală și arta timpanului”¹³), lucrare în care el încearcă să readucă în atenție rangul biblic prioritar al trompetistului. În lucrările religioase, trompeta evocă bucuria și victoria, sunetul ei fiind limpede și strălucitor, cu culori pătrunzătoare și explozive. Sunetul trompetei impresionează auditoriul fie prin strălucire, fie prin blândețe și căldură, iar această dublă natură a sunetului trompetei marchează începutul Epocii Baroce.

4. Descrierea trompetei naturale

Trompeta naturală care a fost folosită toată perioada Barocului, chiar până spre jumătatea secolului al XIX-lea, avea o formă simplă, asemănătoare cu cea a trompetei de fanfară de astăzi, al cărei strămoș este. Părțile ei principale erau două țevi și pâlnia de rezonanță, precum și două goluri între cele două țevi drepte. Cinci inele de strângere întăreau capătul cu muștiuc al primei țevi, precum și acele două locuri în care țevile se îmbinau cu colurile. Marginea pâlniei de rezonanță a fost întărită cu o coroană, deoarece acea parte a țevii, prin prelucrare, pentru a se lărgi, devenea mult mai subțire. Pe acea parte a coroanei meșterul își scria numele și câteodată orașul și firma sa și anul de fabricație. La jumătatea pâlniei de rezonanță sau la 2/3 se regăsea o mufă care avea doar caracter ornamental. Din Evul Mediu și până astăzi, acest ornament este încă prezent pe unele trompete orientale. Această mufă nu este fixă, ea alunecă dacă este împinsă ușor pe țeava conică a pâlniei de rezonanță. Părțile componente ale vechilor trompete nu erau cositorite, ci împinse una în cealaltă și acoperite cu colofoniu sau ceară de albine. Cotul care se află lângă pâlnia de rezonanță era legat de aceasta cu o sârmă subțire (sau o bucată de piele subțire), care trecea printr-o gaură mică făcută în pâlnie. Celălalt capăt al primei țevi a fost despărțit de pâlnia de rezonanță printr-o bucată de lemn, legată și fixată împreună cu cele două țevi cu o cordea de lână. Pe părțile interioare au fost lipite în cele din urmă două urechi (agățătoare), prin care se trecea așa numita banderolă, cu care trompetistul purta trompeta la umăr. Cea de-a doua țeavă a fost folosită pentru a se lega de ea stegulețe cu însemne sau blazoane ale principilor, episcopilor sau ale statului. Părțile componente ale trompetei naturale sunt: *Cot; Inel întăritor; Pâlnie de rezonanță; Mufa în cazul acesta falsă; Cupa de rezonanță; Coroana; Muștiuc; Prima și a doua țeavă; Ureche (agățătoare); Legătură de sârmă; Margine; Cazan; Alezaj; Marginea ascuțită între cazan și alezaj (caracteristică la muștiucul baroc); Coadă.*

Cu trompeta naturală, prin diferite tensionări ale buzelor, instrumentistul poate emite o serie de sunete naturale, așa numite armonice naturale. Dacă în Evul Mediu doar forța sunetului era importantă, căci trompeta era utilizată pentru semnale militare ori civile, în jocuri cavaleresti sau la festivități în aer liber, în Baroc trompetiștii au dezvoltat tehnici noi, adaptate ansamblurilor epocii. Astfel, forța sunetului a fost înlocuită de calitatea acestuia, prin diminuarea intensității și prin acordajul tonurilor naturale care nu erau curate. După J. E. Altenburg „trompetistul de cameră sau de concert era menajat, cruțat de cântarea săptămânală la masă, în restul timpului, la care și-ar strica ambușura fină și subțire de clarin¹⁴. Atât timp cât trompetiștii cântau numai în corpul trompetiștilor de curte, le era indiferent dacă tonuri naturale 11 și 13 se acordau pentru că în marea gălăgie erau oricum tonuri de trecere (de pasaj). Deodată ce trompeta trebuia să cânte cu alte instrumente împreună, era important să fie sub control”¹⁵. În Renaștere și Baroc preocuparea muzicienilor de a se apropia cât mai veridic de vocea omenească a condus la preponderența lucrărilor pentru instrumentele de suflat, în detrimentul instrumentelor cu coarde.

5. Trompeta cu ventile

Inventarea ventilelor (1815) reprezintă o altă revoluție în construcția instrumentului, căci de acum trompeta are posibilitatea de a cânta cromatic, în timp ce trompeta naturală se va degrada treptat în trompeta de fanfară (goarna de astăzi). Ventilele permit prelungirea coloanei de aer și transpoziția automată a seriei armonicilor naturale, cu câte un semiton mai jos. Astfel, ventilul doi coboară seria cu un semiton, ventilul unu coboară seria cu un ton, iar ventilul trei cu un ton și jumătate. Invenția

¹³Theodore Baker, Nikolas Slonimsky, *op. cit.*, pag. 66 - Johann Ernst Altenburg (1734-1801), trompetist și compozitor german, autor al lucrării „Versuch einer Anleitung zur theorischmusikalischen Trompeter- und Paukerkunst”, Halle, 1795. https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Ernst_Altenburg#%C5%92uvres, accesat 17. 06. 2018, lucrarea se numește „Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Paukerkunst”.

¹⁴ Denumirea englezească pentru *buccina*.

¹⁵ E. Tarr, *op. cit.*, pag. 56.

ventilelor a făcut posibilă intonarea fiecărui sunet cu trei tonuri mai jos. În registrul acut sunt posibile mai multe digitații pentru un sunet, dar Richard Wagner, Anton Bruckner, Gustav Mahler și Richard Strauss au scris majoritatea partiturilor pentru trompetă cu ventile acordată în *Fa*. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, datorită influenței cornetului în *Si bemol*, se impune tot mai mult trompeta în *Si bemol*. Aceste trompete erau însă pe jumătate de lungi în raport cu trompeta naturală din Baroc. Pentru a nu fi nevoie ca seria armonicelor naturale a acestor instrumente scurte să fie din ce în ce mai sus transpusă, în notația muzicală au fost pur și simplu mutate cu o octavă mai jos. Astăzi se utilizează două tipuri de trompete cu ventile, care se deosebesc între ele prin modul de construcție al „mașinării”, după cum este numit întregul mecanism al ventilelor. Primul tip de trompetă cu ventile este numit „mașinăria rotativă” sau „mașinăria cilindrică” și a fost inventat în 1823 de fabricantul austriac Josef Riedl¹⁶, iar celălalt tip este „mașinăria Perinet”, numit astfel după numele lui François Perinet, fabricant parizian, care a inventat-o în 1839. În ceea ce privește „mașinăria rotativă”, existau două tipuri, cel cu cilindru (cu dobă) sau cu arc spiralat. Astăzi trompetele cu sistemul Perinet sunt cele mai răspândite, exceptând anumite zone din Germania, Austria și în mai multe state din est, unde se preferă ventilele rotative. Odată cu ventilele, instrumentului i s-au adăugat țugurile ventilelor, țugul de acordaj, clapa de apă inventată în 1850 și uneori un cârlig pentru degetul mic al mâinii drepte. Trompeta actuală este astfel alcătuită din următoarele părți importante: *Muștiuc*; *Țeava de la gură*; *Țugul 1 (de un ton)*; *Cârlig pentru deget pentru acordaj*; *Țugul 2 (de o jumătate de ton)*; *Cutiile ventilelor (cilindru piston)*; *Inel pentru deget pentru acordaj*; *Țugul 3 (de un ton și jumătate)*; *Cârlig pentru deget*; *Pâlnie de rezonanță*; *Țug de acordaj*; *Clapa de apă*; *Pavilion (cupa de rezonanță)*.

6. Moduri de articulație a sunetelor

Modurile de articulație a sunetelor sunt următoarele: 1. Simplu *staccato*; 2. Dublu *staccato*; 3. Triplu *staccato*. Un factor determinant în calitatea emisiei sonore îl constituie atât modul de articulație a sunetelor, cât și calitatea acestora. **Simplu *staccato*** este modul de articulație de bază în obținerea notelor musicale, precum și cel mai mult utilizat. Simplu *staccato* se realizează doar prin atingerea cu limba a suprafeței interioare a mușchilor faciali, gândindu-ne la pronunția silabei *ta* sau *tu*. Această atingere trebuie să fie realizată într-o fracțiune de secundă, timp în care se va obtura orificiul de ieșire a coloanei de aer, aici fiind și locul unde se va produce această atingere. Spun „atingere” întrucât o lovire doar puțin mai puternică asupra mușchilor faciali ar duce instantaneu la apariția unei articulații brutale a notelor, la apariția unei mișcări a muștiucului în plan orizontal, ceea ce ar frâna foarte mult progresul tehnico-instrumental. Acest tip de articulație brutală a notelor este caracteristic pentru sunt cei din orchestrele militare. Un sunet trebuie să apară „din nimic”, articulația notei nu trebuie să fie audibilă, ea trebuie să se producă, dar la un asemenea nivel încât să nu fie perceptibilă auditiv. **Dublu *staccato*** se realizează prin utilizarea unei articulații simple, urmată de o a doua articulație cu pronunția *la*, care se realizează prin ridicarea într-un timp foarte scurt a mușchilor posteriori ai limbii spre bolta palatină. Cele două tipuri de articulații trebuie realizate în fracțiuni de secundă, trebuie urmărită și dată o mare atenție egalității în timp și ca intensitate sonoră a celor două. Printr-un studiu individual consecvent se poate ajunge la o egalitate și rapiditate sonoră foarte mare. **Triplu *staccato*** se realizează prin utilizarea a două articulații de simplu *staccato* și a uneia de dublu *staccato* (*tu-tu-ku*) Sunt totuși două formule de triplu *staccato* - *tu-tu-ku* și *tu-ku-tu*. Cea de-a doua, *tu-ku-tu*, era foarte utilizată până prin anii 1950, dar practica a demonstrat că formula *tu-tu-ku* este superioară celei de *tu-ku-tu*, fiind mult mai echilibrată ca egalitate sonoră, oferă o precizie mult mai mare pe note și avantajează în problemele tehnico-instrumentale.

7. Concluzii

Iată că un instrument muzical foarte vechi, a cunoscut o evoluție tehnică și interpretativă, permanent, regăsindu-se în practica muzicală tradițională, militară, de divertisment sau cultă, până în zilele noastre. Cu un specific aparte de a produce sunete, ca mod de construcție, ramâne un instrument cu un sunet deosebit în ansamblurile instrumentale sau ca instrument solistic.

¹⁶ Michael Chanan, *Musica practica: the social practice of Western music from Gregorian chant to postmodernism*, Verso, London, 1994, pag. 213.

Bibliografie

1. Alsteens, Stijn, Spira, Freyda, Ainsworth, Maryan W., Metropolitan Museum of Art (New York, N.Y.), *Dürer and beyond: Central European drawings in the Metropolitan Museum of Art, 1400-1700*, New York: Metropolitan Museum of Art; New Haven, 2012.
2. Baker, Theodore, Slonimsky, Nikolas, *Dictionnaire biographique des musiciens*, Ed. R. Laffont, Paris, 1995.
3. Barclay, Robert, *The Art of the Trumpet-Maker: The Materials, Tools, and Techniques of the Seventeenth and Eighteenth Centuries in Nuremberg*, Oxford University Press, 1992.
4. Bowyer, Carolyn Susan, *Echoes of the salpinx: the trumpet in ancient Greek culture*, teză de doctorat, Royal Holloway, University of London, 2016.
5. Burkhart, Raymond David, *Brass Chamber Music in Lyceum and Chautauqua*, Hardcover, 2016.
6. Caruso, Carmine, *Musical Calisthenics For Brass*. New York: Carl Fischer, 1979.
7. Cârstea, Sergiu, *Metode de studiu care au revoluționat stilul de interpretare la trompetă (secolul XX)*, in: Revista Artes vol. 14, Editura Artes, Iași, 2014.
8. Chanan, Michael, *Musica practica: the social practice of Western music from Gregorian chant to postmodernism*, Verso, London, 1994.
9. Constant, Pierre, Les Hymnes et Chansons de la Révolution française, aperçu général et catalogue, avec notices historiques, analytiques et bibliographiques, Edition Imprimerie nationale, Paris, 1904.
10. Dokschiizer Timofei, *Methode de trompette: systeme d'exercices complexes*, A. Leduc, Paris 1990.
11. Franquin, Merri Jean Baptiste, *Methode Complete de la Trompette*, Enoch, Paris, 1908.
12. *ur Gegenwart*, Lit., 2011.
13. Hoch, James E., *Semitic words in Egyptian texts of the New Kingdom and Third Intermediate Period*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.
14. Kersalé, P., *Musiques traditionnelles du monde: communiquer ici, là-bas et au delà*, Lugdivine, Lyon, 2003.
15. Lincoln, Clark, Herbert, *Technical studies*, New York: Carl Fischer, 1912.
16. Pia, Jonathan, *La tromba nella trattatistica musicale del XVII secolo*, Lul.com, 2013.
17. Stockhausen, Markus, *The basic Caruso, five exercises by Stockhausen*, Aktivraum Musikverlag, 2004.
18. Tarr, Edward, *Die Trompette*, Ed. Schott, 2000.
19. Vignal, Marc, *Dictionnaire de la musique*, Edition Larousse-Bordas, 1999.
20. New Grove Dictionary of Music (HTML)\New Grove Dictionary of Music Version html.zip\ - Daniel Bernoulli (1700-1782), fizician și matematician elvețian, a făcut studii în domeniul acusticii. Matematicienii din secolul al XIX-lea au dezvoltat ideile lui Bernoulli extensiv prin analiza Fourier sau analiza armonică. Conceptele lui Bernoulli, așa cum sunt ele întemeiate, rafinate și extinse, oferă imaginea generală a vibrațiilor sonore care stau acum la baza acusticii teoretice și experimentale.

Webpages

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Didgeridoo#cite_note-PK124-2, accesat 12. 06. 201
- <http://www.harmoniesaintemarguerite.fr/la-trompette/>, accesat 12. 06. 2018.
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Trumpet>, accesat 12. 06. 2018.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Roman_tuba, accesat 12. 06. 2018.
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Trompette>, accesat 16. 06. 2018
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Adolf_Scherbaum, accesat 16. 06. 2018 - Adolf Scherbaum (1909-2000), trompetist și profesor de origine cehă, format la Conservatoarele din Praga și Viena. Este considerat un fenomen al *trompetei piccolo*.
- <http://www.biblia-ortodoxa.ro/vechiul-testament/numerii-a-patra-carte-a-lui-moise/>, 17. 06. 2018 - Moise, IV, 10/1,2,3.
- [https://de.wikisource.org/wiki/W%C3%B6chentliche_Nachrichten_und_Anmerkungen_die_Musik_betreffend#3._Jahrgang_\(1768\)](https://de.wikisource.org/wiki/W%C3%B6chentliche_Nachrichten_und_Anmerkungen_die_Musik_betreffend#3._Jahrgang_(1768)), accesat 17. 06. 2018.1795.
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Ernst_Altenburg#%C5%92uvres, accesat 17. 06. 2018, lucrarea se numește „Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Paukerkunst”.

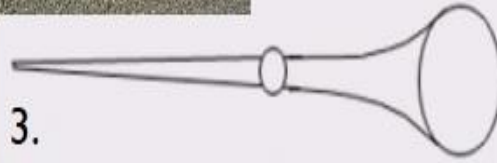
Imagine sintetică. Figurile:

1. Didgeridoo;
2. Trompeta din ceramică; 3. Tubă romană; 4. Clairon;
5. Trompeta naturală; 6. Trompeta baroc;
7. Cornet cu pistoane; 8. Trompeta cu pistoane - în *Do*, în *Sib* și trompeta *piccolo*;
9. Trompeta în *Sib* cu pistoane; 10. Trompeta cu valve rotative;
11. Trompeta *piccolo*; 12. Trompeta cu patru pistoane;
13. Trompeta *de buzunar*; 14. Trompeta *Firebird*;
15. Trompeta tebane.

1.



2.



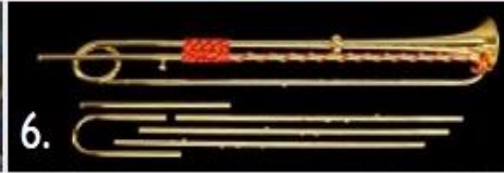
3.



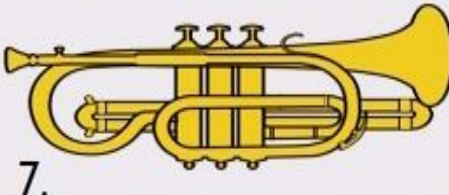
4.



5.



6.



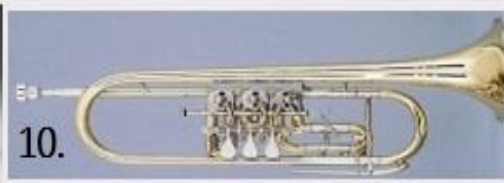
7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



14.



15.

ȚIGANIADA, O NOUĂ CUNOAȘTERE/RECUNOAȘTERE

ȚIGANIADA (THE GYPSIES' CAMP), A NEW KNOWLEDGE / RECOGNITION

Vasile IONESCU¹

Abstract

There can be no new social contract, without a new moral contract, a historical revolution without an ethical and aesthetic revolt, without an assumed and synthetic separation from the past, so as not to fall back into history - says "Gypsy", a guide for the lost Romanians and Roma, surprised and stunned by the earthquakes of the history of the Enlightenment, its rupture by the Old Regime. The fulfillment of history is especially moral, what Budai Deleanu can offer is a "literary revolution", as Goethe defined in his autobiography, the spiritual rupture of the German Youth Movement "Sturm und Drang", caught in the momentum and passion of modernizing rethinking, the impetus of social change which had covered the whole of Europe. But what if everything in "Gypsy" is just a mask of logocentrism, ethnocentrism? Conceptual clarifications cannot be static, immutable, but in motion, work in progress, the precondition is "awakening"... "from the sleep of death", as an action, because the wheel of the world spins, destiny loves only the strong. Between the Initiator and the one to be initiated stands the "pearl", the Opera, the written word, as a stabilization of historical time, a chronicle of the Author's human adventure. Somehow, eternity becomes dull, measurable.

Keywords: *conceptual clarifications, dramaturgical interpretation*

1. Contextele și instrumentele arheologiei cunoașterii "Țiganiadei"

Din perspectiva ideilor și ideologiilor conținute de "Țiganiada", a fi "pe urmele lui Budai Deleanu" a presupus alegerea unei căi, în multitudine barocă de bifurcații și intrări labirintice.

1. Mai întâi a fost de stabilit care este centrul spre care iradiază cea mai mare parte a ideilor epopeii, prin evitarea "focurilor de artificii" specifice Barocului, dar și criptării operate de autor, din rațiuni de securitate (ideile erau periculoase, I. B. Deleanu fiind cetățean și funcționar austriac).

2. O lectură a celor 3 variante ale "Țiganiadei": varianta A (1800), varianta B (1812) și varianta C (1820). În planul realizării artistice a epopeii, se consideră Varianta B (1812) ca fiind reprezentativă. În planul ideilor și ideologiei epopeii, se consideră Varianta A (1800) ca fiind mai elaborată. Varianta C (1820), publicată sub titlul "Cei trei viteji" își propunea dezvoltarea Variantei A. De pildă, doar în varianta C există o reflecție extinsă asupra drepturilor omului și in justiției sclaviei.

3. O lectură a surselor referitoare la Țările Române în perioada lui Vlad Țepeș Dracul și a conflictelor geopolitice contemporane lui (considerate "vârsta a 2-a a omenirii", în "Țiganiada", în ideea preluată de la Giambattista Vico).

4. O lectură a surselor referitoare la Țările Române în preajma Iluminismului (vârsta a 3-a a omenirii, în "Țiganiada", în ideea preluată de la Giambattista Vico).

5. O analiză a surselor bibliografice ale lui Budai Deleanu referitoare la rromi/țigani (se pare doar prin intermediul surselor germane despre Vlad Țepeș și cartea lui Grellmann din 1783).

6. O analiză a surselor bibliografice referitoare la rromi în Europa sec. 18-19, inclusiv cartea lui Grellmann "Dizertatie despre țigani adica o investigatie istorica cu privire la modul de viata, economia, obiceiurile, originea si situatia acestor indivizi in Europa" (1783) a fost tradusa in Franta in 1788.

7. O interpretare a contextului epocii medievale, în care rromii au avut statutul social de țigani (cu sensul explicit de sclavi, robi). În Banat, Bucovina și Ardeal au fost eliberați din sclavie de Iosif al II-

¹ Ph.D. candidate, „George Enescu” National University of Arts from Iași, România.

le în 1783, ca reacție la "scandalul canibalilor" din Honth (actualmente Slovacia), când 150 de rromi au fost arestați, acuzați de antropofagie, 46 dintre aceștia fiind condamnați la moarte. O cercetare solicitată de împărat a demonstrat că nici o persoană nu dispăruse în Honth, acuzațiile fuseseră nedrepte, iar inițiativa aparținuse autorităților locale, care nu erau de acord cu politica vieneză de a sedentariza la marginea imperiului 18.000 de sălaşe de rromi (aprox. 100.000 persoane), ceea ce semăna cu o invazie. În Moldova și Muntenia procesul eliberării din Sclavie a fost amânat până la presiunea directă a Marilor Puteri, condiționând recunoașterea Principatelor la Tratatul de la Paris (1856) de eliberarea sclavilor. Abolirea sclaviei a avut loc în decembrie 1855 în Moldova, și februarie 1856, în Muntenia, dar a devenit *de facto* după două cicluri fiscale, în 1865, pentru ca statul să-și recupereze din taxele și impozitele percepute rromilor, creanțele.

8. O interpretare a contextului epocii baroce, din perspectiva politicilor publice dedicate rromilor simultan, în Imperiul Rus, Austriac și Spaniol. "Despotismul luminat" din cele trei țări au aplicat politici comune de sedentarizare forțată. În Spania și Austria se interzice vagabondajul, folosirea limbii, îmbrăcămintea tradițională, comerțul cu cai, ca și alte meserii itinerante, chiar și căsătoriile endogame.

9. O lectură a puținelor surse despre viața și opera lui Ioan Budai Deleanu, între care merită semnalată merituosă antologie critică "Țiganiada azi", ed.USR Filiala Cluj, prilejuită de celebrarea modestă a 250 de ani de la nașterea lui Budai Deleanu, în care publică prestigioși oameni de cultură, în special ardeleni.

10. O clarificare a criticii deconstructiviste a lui Jacques Derrida asupra relativismului cultural profesat de Claude Levi Strauss, care îl considera pe J. J. Rousseau, în special în "Gândirea sălbatică", drept fondator al antropologiei (etnologiei) lingvistice - ceea ce ar putea fi valabil și pentru Budai Deleanu, un rousseauist.

11. O comparare a ideilor despre sălbatici și barbari în teoriile eugeniste, de la antropologia fizică, la ororile Holocaustului și o evaluare, la zi a politicilor publice adresate persoanelor și națiunilor stigmatizate, inferiorizate social.

12. Dezvoltarea comparativă a setului de "predicții" ale celor 3 barbari (Rousseau, Budai Deleanu, Parpangel).

2. Fiul rătăcitor nu se mai întoarce.

Capcanele civilizației "bunul sălbatic" și regăsirii sale

"Trezeste-te! Iesi din somnul tău și ascultă cuvintele acestui răvas. Adu-ti aminte că esti fiu de rege. Aminteste-ti din cine te tragi, ajungând sclav. Aminteste-ti de perla pentru care ai coborat în Egipt. De roba strălucitoare și de mantia neasemuită în splendoarea ei, cu care trebuie iarăși să te înveșmântezi și să te împodobești, atunci când se va fi citit numele tău în cartea eroilor. Gândește-te că alături de fratele tău - al Doilea Născut - vei fi mostenitor al Împărăției." - **Cântecul perlei.**¹

„Toate cele de sus sunt asemeni cu toate cele de jos, pentru ca să se săvârșească miracolul Unității” – sugerează Hermes Trismegistul în *Tabla de smarald*² ca dorință a unirii alchimice în Tot, ca perfecțiune absolută. *Magnum opus* (Marea operă), prin piatra filozofală sau elixir (din arabă: *El Iksir*), ar fi panaceul vindecării, care să unească, prin transmutație, cele două lumi: cea esoterică (batin, în arabo-persană), de cea exoterică (zahir, în arabo-persană), interioritatea cu exterioritatea, revelatul cu absconsul, Cosmosul mare (infinitul, universalul) cu cosmosul mic (finitul, particularul) etc. Din păcate, deși relația dintre (h)ermetism (meta/fizică) și alchimie (fizică) este indisolubilă, ele continua să rămână părți separate ale filosofiei cunoașterii o/culte, imposibil de reunit, de acolo de unde Aristotel le-a despărțit. Vis nerealizat, nerealizabil, procedeul ar fi fost asemănător transformării metalelor inferioare în metale superioare (aur, argint, platină). La fel, "omul nou", ca homunculus, o *homogramă* pe baza căreia omul inferior (barbarul, primitivul) ar putea fi transmutat în om superior (civilizat, socializat). Cum "instrumentul" alchimic creează doar instrumentalizarea, în absența Marelui Maestru și a marii Opere, avem la îndemână doar auto-creația omului, ca meșterea, bricolaj, o dialectică a improvizăției și provizoratului, ca auto-mântuire strategică.

În acest sens, pentru a o restitui epocii în care a fost scrisă, "Țiganiada" ar trebui înțeleasă mai

¹ Celebru imn gnostic despre renașterea sufletului atribuit lui Bardesane (154-222) și figurând printre Psalmii lui Mani (secolul III). Sufletul, trimis din lumea superioară pe pământ, își uita originea celestă și misiunea pentru care fusese trimis, până când este trezit de o revelație și reconectat la idealurile prime, reîntorcându-se.

² Hermes Trismegistos, Tabula smaragdina, Ed Herald, 2010.

întâi ca un fruct/dar al autorului, "fiul risipitor" Ioan Budai Deleanu, ca nostalgie epopeică a regăsirii, prin reîntoarcerea acasă, ca în parabola biblică, în care nu tăcerea vițelului cel gras, ca celebrare a regăsirii, fi, ci propria sa mediere cu trecutul și devenirii sale, ca agent al schimbării și viitorului. Pentru că în toți acei ani de singurătate, rememorându-și trecutul, simțind revolta respingerii și criza proximității - fiind un străin între străini (un "țigan"?), "Celălalt", și nu "Aproapele" - își va fi proiectat viitorul în "oglindea lumii", înțelegând că reîntoarcerea acasă nu va mai putea fi o reîntoarcere în sine însuși, măcar pentru că identicul (unitatea ființei) este diversitatea identităților trăite/suferite și pentru că "nu ne putem scufunda de două ori în același râu", natura și societatea sunt în mișcare permanentă, "totul curge" (*pantha rhei*), cum spunea și Heraclit. Va fi necesară o adaptare a Ordinii vechi la "roata lumii", găsirea modelele de reușită conforme, un nou management organizațional. Între acestea, pentru că s-a eliberat de resentimentul trecutului, în prealabil va fi trebui o unificare a "dublului" din el însuși, a celor două eu-uri ale interiorității sale (inima și mintea), ca sinteză între ce a fost și ce va fi. Astfel, "fiul risipitor" ar fi un homeric Ulise care aduce din exilul său bogăția unei noi cunoașteri a lumii, un "erou civilizator", un prometeic, nicidecum un narcisiac reîntors și regăsind intactă lumea, așa cum o lăsase. Pentru bucuria aducerii "perlei" *noii cunoașteri* taie tatăl vițelul cel gras, pentru că fiul a ținut cont de disperarea sa de tată, din scrisoarea în care îi reproșa nesăbuintele, s-a "trezit" și și-a îndeplinit misiunea sacră de a uni lumile, salvând viitorul, unind timpurile. Rămas acasă, fratele "fiului risipitor" a rămas un Narcis sedus de propriile limite, contemplându-se în oglinda apei, într-o lume al cărei orizont este redus la minimum-ul Cunoașterii, dar al siguranței.

"Sunt două feluri de a risipi. Exista risipa celui care, întocmai fratelui cel mic, cheltuiește fără să fi strâns (căci tot ceea ce avea fiul cel mic era un dar). Dar există și risipa celui care, întocmai fratelui cel mare, strânge fără să poată aduna. Fratele fiului risipitor așa face. El strânge ascultare după ascultare și faptă bună după faptă bună, iar în ultimul ceas, când nu poate înțelege și nu poate ierta dragostea tatălui pentru cel ce a risipit, pierde el însuși tot ce a adunat... La ce bun atâta supunere și atâta cumințenie, dacă n-a putut intra în inima sa și nițică dragoste?"¹, spune Constantin Noica în "Parabola filosofiei: cei doi fii și gâlceava devenirii cu ființa"¹. Inerția istorică este consecința blocajului în instinctivitatea nevoilor de bază (piramida lui Maslow), în care omul este decăzut în starea primordială de animalitate, lipsit de Libertate – dacă avem în vedere definiția acesteia, în epocă: "Iluminismul nu presupune nimic altceva decât libertatea, anume libertatea cea mai puțin vatamatoare dintre toate libertățile, aceea de a face uz public de rațiune"². Lupta dintre inimă și minte, ca cea dintre Cain și Abel. Va reuși "fiul risipitor", prin povestirea plină de învățăminte a odiseii sale, să-și scoată fratele din "somnialele de moarte" să provoace unirea omului mic cu Omul Mare, spiritul comun cu spiritul elevat, Ignoranța cu Cunoașterea? Vor negocia cei doi frați să obiectiveze și dinamizeze o devoțiune/datorie comună, intelectuală, morală, politică sau religioasă, un nou "contract social"?

Dacă fratele îi va reproșa³, ca Marele Inchizitor din parabola lui Dostoievski⁴, că se înșeală și înșeală, omul este prea slab, prea slăbit de nefericire pentru a mai ști ce să facă cu libertatea, iluzia pâinii cerești nu poate înlocui nevoia pâinii omenești. Omul a dorit dintotdeauna facilul, consumismul pâinii și circului, uitarea de sine, ca spectacol și divertisment, miracolul - fie el și scamatorie, vrăjitorie, rămâne o continua mirare a devenirii, a inventivității și omnipotenței crescândă a omului. Aventurile interiorității eroilor, sfinților și martirilor sunt mistificări, mituri ale religiilor politice, idolatriilor umaniste, irelevante opinii separate, singura realitate este cea a ovațiilor turmelor de oameni obedienți, lingușitori, cohorte ale suferinței sado-masochiste, triviali, glorificând puterea suverană, pentru a nu risca frica reală. Vasalitatea, în loc de cărările incurcate spre un Paradis ipotetic sau a unei Libertăți de a decide cu propria minte. Își va structura "fiul risipitor" în etape, "procesul civilizării" fratelui, acceptându-și șovăirea principiilor pedagogice, printr-o predare și învățare speculativă, graduală a dialecticii istoriei? Mai probabil că da, pentru că își va fi reamintit că scrisoarea tatălui său, pe care o primise pe când se prăbușise sub presiunea urii și neîncrederii celorlalți, fusese "scânteia" care-l trezise, iluminându-i Adevărul uitat în străfundurile inimii lui înstrăinate de sine însuși, declansând regăsirea. Dacă va refuza complezența morală, va eșua și va

¹ *Cartea fiului risipitor*. O parabolă biblică în șase lecturi pentru omul contemporan, Ed Deisis, Sibiu, 2012

² Kant, Ce este iluminismul?, în *Manifestul Iluminist*(1784), Ed. Paralela 45, 2011

³ O vorbă de duh românească spune că uneori, străinul are mai multă înțelegere, chiar și milă: "Cine ți-a spart capul?", "Frate-miu! ", "De ce ți l-a spart așa tare?"

⁴ Feodor Dostoievski, *Frații Karamazov*, capitolul V din cartea a cincea

relua calea autoexilului, pentru a se regăsi în spiritul "perlei, în solilocviile visărilor unui hoinar singuratic, ca și Rousseau "barbarul", "nobilul sălbatic". Aici, Budai Deleanu rupe nu doar tradiția spațialității exilului, ci și a temporalității lui, pentru că nu el va conta, ci cuvântul engramat în Operă, ca trecere de la Rațiunea divină, la rațiunea umană, precum focul prometeic adus din ceruri, ca trecere de la crud, la gătit. Cuvântul face trecerea de la la autoritarism, ca dictatură, la autoritate, ca democrație. Altminteri, nici Dumnezeu, nici autorul nu se reîntorc, existența lor reală, în lume, dimensiunea spațială (corp) și temporală (spirit) este secundară (chiar dacă *mântuitoare și sacrificială*), Opera, Cuvântul dăinuie, ca început al revoluției copernicane a noii ere, *a rațiunii, ca luciditate*, fără de care orice nou "contract social" în vederea schimbării de cultură organizațională eșuează, blocând orice sfârșit și reînceput al istoriei, ciclicitatea.

3. În loc de concluzii

Budai Deleanu și Parpangel în viitor (era auto-guvernării)

În concluzie, readucem în atenție un citat interesant: "*În societatea ce se proclamă violent ca fiind civilizată, luptând vădit ori ascuns întru civilizarea barbarilor, barbaria este suzerană. Mai exact, barbaria societății civilizate depășește inimaginabil barbariile și sălbăticiile primitivilor, necivilizaților, ca și cum civilizația, în loc să șteargă violența, catalogată ca inumană și barbară, din fondul umanului, și-ar fi propus să cizeleze barbaria, să o rafineze, aducând-o la zenit în ipostaza torturii*", notează George Colan și Adela Gavrilăscu, în lucrarea lor *Portretul omului contemporan. Barbarul* (2011).

Bibliografie

- Arendt, Hannah *Condiția umană*, Editura Idea Design & Print, Cluj, 2007.
- Benbassa, Esther & J.C. Attias, *Ura de sine. Identități dificile*, Editura Est, 2000.
- Boethius, *Mângâierile filosofiei*, Editura Fundația Gândirea, 2003.
- Cassirer, Ernst, *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii umane*, Ed. Humanitas, Buc., 1994.
- Covaci, Nicolae, *Phoenix, însă eu...*, Editura Nemira, București, 1994
- Colan George, Gavrilăscu, Adela, *Portretul omului contemporan. Barbarul*, Editura Minerva, 2011.
- Deleanu, Ion Budai, *Țiganiada*, ediție critică îngrijită de Florea Fugariu, Editura Minerva, București, 1974 (vol.I), 1975 (vol. II).
- Derrida, Jacques, *Despre Gramatologie* (1968), Editura Tact, Cluj, 2008.
- Dostoievski, Feodor, *Frații Karamazov*, capitolul V din cartea a cincea
- Elias, Norbert, *Procesul civilizării*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Epictet, *Manualul și fragmente*, Editura Saeculum vizual, 2002.
- Fanon, Franz, *Piele neagră, măști albe* (1952), Editura Tact, Cluj, 2011.
- Goethe, W.F. *Poezie și Adevăr*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955.
- Hegel, F., *Prelegeri de estetică*, ed. Academiei, 1966.
- Heidegger, Martin, *Ființă și timp*, Editura Humanitas, București, 2003.
- Kant, Immanuel, *Ce este iluminismul?*, în *Manifestul Iluminist* (1784), ed. Paralela 45, 2011.
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe*. București: Editura Gramar, București, 2005.
- Montaigne, Michel, *Eseuri* (1595), Cartea I, cap. 31, ed. Științifică, București, 1966.
- Montesquieu, *Scrisori persane*", e Editura Minerva, București, 1970.
- Noica, Constantin *Cartea fiului risipitor. O parabolă biblică în șase lecturi pentru omul contemporan*, e Editura Deisis, Sibiu, 2012.
- Pascal, Blaise, *Cugetări*, ed. Aion, București, 1998.
- Petrescu, Ioana M., *Ion Budai-Deleanu și eposul comic*, e Editura Dacia, Cluj, 1974.
- Schmitt, Carl, *Teologia politică*, Editura Universal Dalsi, București, 1996.
- Stăvăruș, Ion, *Povestiri medievale despre Vlad Țepeș-Draculea*, Editura Univers, București, 1993.
- Strauss, Claude Levi, *Toți suntem niște canibali*, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Spinoza, Baruch, *Etica*, Editura Științifică, București, 1957.
- Urcan, Ion, *Opera literară a lui Ion Budai-Deleanu*, Casa Cărții de Știință, Cluj, 2004.
- Trismegistos, Hermes *Tabula smaragdina*, Editura Herald, 2010.
- xxx *Cartea fiului risipitor. O parabolă biblică în șase lecturi pentru omul contemporan*, Editura Deisis, Sibiu, 2012.

CREATIVITATEA, O PERSPECTIVĂ GIROSCOPICĂ ASUPRA UNEI ANCESTRALE NELINIȘTI

CREATIVITY, A GYROSCOPIC PERSPECTIVE ON AN ANCESTRAL ANXIETY

Daniela GHEORGHIU¹

Abstract

The world's enlightened minds have had longtime access to backstage of creativity, with or without creativity, because until being creative the observer had watched with the accuracy of critical thought this density of originality in symphony with reality – called creativity – a source of peace, between a dreamer and a pragmatic. We haven't opted for an exclusivist position by having ensured ourselves a supplementary vision on a certain side of creativity (some of them truly tempting); instead, we have chosen a novel approach, free from intellectual error, focused on the rotation axis, more precisely the gyroscope. The perspective we have chosen as an invitation to reflection is a mobile one, whose dynamic is controlled by impulse and which looks like a toy in relation to the deep subject of creativity, which is by no means some kids' play. An active ferment of the content-creating cognitive psychic process, creativity stands at the basis of novelty, the New which requires constant adaptation. No human being in the animal reign has proved so concerned about modeling the reality or the environment as humans have. Why does the artist seem flooded by creative effervescence only by watching the breeze through the trees, while the scientist, "tormented" by the rigor of argumentation, is often deprived of it? In a perfect world, is the act of creation even possible? Can we create something that does not exist? Is mankind betting on creativity in the attempt to "reconcile" with the future? We have many questions to launch, being aware that a carefully crafted question leads to a significance-loaded answer.

Keywords: *creativity, evolution, potentiality*

Repere introductive

Preocuparea pentru creativitate, pe lângă faptul că nu este deloc o temă nouă, a generat în ultimii zeci de ani o abundență literatură de specialitate. Creativitatea pune omul de știință în fața unei complexități care fascinează și deși avem sute de definiții pentru ea - dintre care peste 60 aparțin doar psihologiei - acest concept este încă departe de a fi complet definit și îndeajuns de bine delimitat. Când vorbim despre creativitate, din orice direcție ne-am uita ca reper de început către orice direcție ca finalitate, ne aflăm în cadrul unui proces viu, dinamic și actual, care nu aparține nimănui fiind în mod paradoxal al tuturor, chiar dacă unii dintre oameni s-au remarcat prin uimitoare capacități creative: originalitate, expresivitate, imaginație, inventivitate. În afara măsurătorilor ori evaluărilor de specialitate, se poate realiza că aceste calități stau la baza a ceea ce numim în limbaj comun *talent*. Dar în culisele creativității, mințile luminate ale lumii au pătruns cu mai multă sau mai puțină creativitate, fiindcă până la a fi creativ, observatorul a privit cu acuratețea gândirii critice această densitate de originalitate, în adecvare cu realitatea ce poartă numele de creativitate: aducătorul de pace între visător și pragmatic. Lucrarea *Creativitate și inteligență emoțională* semnată de profesorul Mihaela Roco însușește explicit numeroase teorii care descifrează multitudinea de caracteristici și dimensiuni ale personalității creatoare: fluiditate, elaborare, capacitate de redefinire (J. P. Guilford, apud Roco, M. 2004), sensibilitate față de probleme, capacitate rapidă de adaptare (V. Lowenfeld, apud Roco, M. 2004), entuziasm, independența (M. Zlate, apud Roco, M. 2004), toleranță, lipsa de îngâmfare (C. Taylor, apud Roco, M., 2004) s.a.m.d.. În funcție de modul de îmbinare a însușirilor psihologice, personalitatea creatorului este unică, posesoare a unei minți creative care, în timp, fie că a aparținut unui filosof, unui teolog, unui matematician, ori psiholog, a înțeles că cercetarea creativității

¹ student, Faculty of Psychology and Educational Sciences, "Petre Andrei" University of Iasi.

aduce omul de știință (lat. *stricto sensu*) față în față cu artistul, în ultimă instanță ca doi exponenți ai cunoașterii, ambii utilizând-o în mod diferit, atât sub aspect cantitativ cât și moral. În antiteza aceasta, artistul pare să aibă o relație naturală și privilegiată cu creativitatea, inundat de efervescentă creativă doar privind adierea vântului prin copaci, în vreme ce omul de știință, "chinuit" de rigurozitatea argumentării, rămâne adesea văduvit de ea. Acesta din urmă ar putea zâmbi condescendent printr-o simplă interogare: *Observația făcută cu creativitate mai este observație?* Evident, procesul de gândire este creativ în sine, iar gândirea e cu atât mai predispusă la corelații utile doar după ce observația s-a realizat, lipsită fiind de emoție și implicit creativitate. Observatorului îi aparține gândirea capabilă de a se abține de la a crea atunci când observă. Gândirea observatorului se menține acolo unde emoția lui A FI și dinamica de impuls a lui A FACE se află în echilibru. În secolul al-XIX-lea, psihiatrii și neurologii au dezbătut teoria "creierului dublu", în care *corpul calos* devine structura care coordonează activitatea celor două emisfere cerebrale. Neurologul și psihiatrul german Hugo Carl Liepmann descrie corpul calos ca fiind structura din anatomia creierului uman cu ajutorul căreia emisfera dreaptă reușește să "preia conducerea" asupra celei stângi și care, ca element de manifestare este descris de momentele când omul, nereușind să înțeleagă logic ce i se întâmplă, face haz de necaz. Ulterior, între anii 1950-1960, după multiple experiențe pe maimuțe și pisici, neuropsihologul Roger Wolcott Sperry (laureat Nobel), împreună cu studentul său atunci, azi geneticianul de renume Richard Myers, demonstrează importanța majoră pe care corpul calos o are în transferul informațiilor între emisferele cerebrale, constituind mijlocul prin care o emisferă o inhibă pe cealaltă, ajungând astfel, dominantă. Lipsa totală sau parțială a structurii numită corp calos poartă numele de *ageneza*. Observatorul se abține, cum menționam, iar locul abținerii lui, refugiul neurologic al observației sale se află în corpul calos. Pentru că observația făcută cu creativitate nu mai este observație. Dacă ar fi creativ, actul observației ar deveni interpretabil, emoția mișcătoare ar inunda preluând conducerea și actul ar fi ratat. În evaluarea psihologică clinică inițială, așa ceva e de neconceput. În psihologie, termenul este introdus de G. Allport în 1937, însă pentru prima dată apare în antichitate, la fondatorul Academiei din Atena - Platon, *creativitatea* fiind considerată o capacitate aflată sub inspirația zeităților, ceea ce astăzi, dintr-o privire psihosociologică se dezvăluie ca fiind una dintre ideile fundamentale ale inconștientului colectiv din *psihologia mulțimilor*, fundamentată de Gustave Le Bon. Importanța creativității a fost subliniată de J. P. Guilford în 1950, iar acest an devine o bornă de marcat a preocupării pentru creativitate și a intrării ei în atenția mai multor Universități din lume.

Delimitări creative de explorare a creativității

Nu ne-am situat pe o poziție exclusivistă prin asigurarea de vizibilitate suplimentară asupra unei anumite laturi a creativității (unele de-a dreptul tentante), ci am ales una inedită, neimputabilă vreunor erori intelectualiste, una care are centrul de greutate pe axa de rotație, mai exact giroscopul. Așadar, perspectiva din care invităm la reflecție este una mobilă, de obiect a cărei dinamică este controlată de impuls, ce pare o jucărie în raport cu tema profundă a creativității. Fără a intra în profunzimea și substanța a ceea ce înseamnă creație, creator, act al creației și proces de creație, ca noțiuni distincte și care ele în sine pot constitui o temă separată de dezbateri, vom face scurte precizări necesare operaționalizării lor, în raport cu conceptul de creativitate, utile în a realiza legături între universul teoretic și realitatea empirică. Astfel, actul de creație ține de manualitatea mai mult sau mai puțin imediată a ceea ce a fost îndelung elaborat în procesul creativ și care devine ulterior, creat ca rezultat viabil; în cadrul procesului se identifică prezența aproape constantă a imaginației creative și toate împreună formează în linii generale, o imagine a ceea ce înseamnă un creator, de preferat *genius*, ca treaptă de evoluție caracterizată printr-o activitate creatoare ale cărei rezultate sunt de o mare însemnătate. În schimb, asupra alegerii giroscopului ca vehicul de explorare și accesare de perspectivă multiplă vom începe a spune că nu este orice fel de titirez, ci unul inedit prin mobilitate multidirecțională. Pendulul, prin găsirea reperului fix pe verticala cerului, l-am considerat superior giroscopului: aici avem un singur plan orizontal în care pendulul se mișcă reliefând antitezele știute: visător - pragmatic, artist - savant, ghicitoarea în zațul de cafea - viitorologul (futurológ), ignorantul - filosoful.

Ori, giroscopul, prin ancorarea terestră permite, odată cu rostogolirea sa suspendată între cer și pământ, să privim din perspectiva omului de știință, a sociologului, a filosofului și chiar a dilemei morale pe care o ridică creativitatea. Se insistă mult astăzi pe creativitate, fiind limpede că este generatoare de schimbare și aducătoare de nou prin schimbare, viața însăși fiind un proces ce are la

bază schimbarea, drept singură constantă a sa. Prin urmare, viața e o creație perpetuă în care noi înșine suntem creatori dar și creații aflate în plină derulare a unui proces de creație, dispunând de potențial creativ în manifestare, ceea ce ne permite să explorăm creativ.

Iată de ce, am considerat că giroscopul este optim și la îndemână în abordarea prezentă.

Creativitatea, un scop dincolo de mijloace scuzabile

Într-o societate modernă concentrată pe pragmatism, creativitatea devine forța naturală care în oscilația ancestrală a lumii trage înapoi pendulul din extrema pragmatismului, făcându-ne să acordăm atenție unei tendințe pe care noi oamenii o avem: când suntem la o extremă ne dorim să fim în partea cealaltă, căutăm cu neliniște complementaritatea pentru ca integrând-o, să facem saltul pe spirala cunoașterii. Și azi Renașterea uimește cu abundența sa de creație în artă și știință, fiind logic ca omenirea să se deplaseze ulterior spre industrializare. Istoricii și sociologii pot stabili durata acestor etape, inclusiv la ce intervale de timp se înregistrează la nivel de societate un salt de cunoaștere. Adică, să aflăm exact cât timp este necesar informației să coboare din vârful ideții elevate (despre care sociologul francez Gustave Le Bon amintește în lucrarea scrisă în 1895, *Psihologia mulțimilor*) până la asimilarea sa inconștientă de către mase sub formă de sentiment, iar spoiala de civilizație dobândită până acum în fața biologicului să capete o nouă consistență. A crea implică asumare, curaj, risc și capacitate de a relaționa cu riscul în mod abil, spunem deci că, prin însăși natura sa omul este creator. Graba cu care a fost acuzat de erezie la vremea sa, filosoful aristocrat N. A. Berdiaev, un existențialist doctor în teologie, ne-a trezit interesul spre actualizarea felului în care el înțelegea creativitatea drept justificare de sine a omului în fața Creatorului, dincolo de ispășirile sale, implicând în actul creației pe Creator și creația sa. Adică, ființa umană este privită drept creație care creează, scopul actului fiind revenirea mereu la sine. Căci există distanță între ființa umană (ca individ al speciei) și om, la o creație distanță: a sa! A Sa pe Sine. "Țelul vieții este întoarcerea la misterul Duhului în care Dumnezeu se naște în om și omul se naște în Dumnezeu" (Berdiaev, N. A, 1998). Arhitect al propriilor probleme și al propriilor soluții ingenioase de rezolvare a problemelor, ființa umană dispune în actul creației de tot instrumentarul necesar devenirii sale (chiar dacă doar parțial conștientizat). Se observă că facem o distincție între ființa umană și om, cel din urmă dobândindu-și asumat creativitatea și responsabilizându-se în raport cu ea. Abia de la om mai departe și conștiința de sine vorbim de creator al propriilor stări, iar Psihologia cel puțin a ultimilor 100 de ani privește atent acest proces, facilitând accesul de înțelegere asupra a ceea ce altă dată părea de neînțeles. Cercetătorul de mitologie comparată J. J. Campbell exprimă cu talent o asemenea încifrare: "Peștera în care îți este teamă să intri ascunde comoara pe care o cauți."

Omenirea se teme de propria sa creativitate? Ferment activ al procesului psihic cognitiv de conținut, creativitatea se află la baza noutății, a noului ce reclamă adaptare. Cu cât ființa umană a învățat să fie mai atentă la emoțiile sale, cu atât plasticitatea creierului său s-a modificat în sensul creșterii capacității de automodelare și remodelare. Ne demonstrează asta, doi neurologi de seamă europeni, neuropsihologul britanic David Lewis și specialistul german în neuroștiințe Manfred Spitzer, primul activând interesul pentru descoperirea a ceea ce poate creierul uman, dincolo de vechile limite declanșând autovindecarea sa (cercetări în sfera bolilor degenerative în fază incipientă) și al doilea atrăgând atenția asupra pericolului la care ne expunem prin utilizarea excesivă a propriilor noastre descoperiri tehnologice, cu referire directă la digitalizare și la demență. Nici o ființă din regnul animal nu s-a dovedit atât de preocupată de modelarea realității, a mediului înconjurător, așa cum a făcut-o și o face omul. Remarcabilă este și creativitatea altor specii, ca termitelile, ori albinele, în organizarea propriului habitat, însă omul este diferit și pentru el, creativitatea se dovedește când bună când rea, pe toată paleta de la grotesc la sublim. Și aici, putem să accentuăm un punct nevralgic în abordare: *dorința de control*. Dacă am fi liberi de ea, peștera lui Campbell ni s-ar părea o veselă tentație. Obsesia pentru viitor, obsesia pentru control supralicitând creativitatea ca monedă de schimb în încercarea de "a cădea la învoială" cu viitorul lui Alvin Toffler, obsesia de a transforma după proprie voință mediul este caracteristică omului. Se observă chiar un sentiment de îndreptățire specific omului în comportamentul său față de mediu. Iluzionându-se a fi creatori, mulți s-au dovedit doar creativi (și e mult spus și așa), asemeni escrocului ce se dovedește inventiv în utilizarea stereotipurilor specifice unei culturi pentru a înșela, păcăli, minți, manipula, pentru a căpăta credibilitate în fața potențialelor sale victime. Meritul este însă al creativității care a transformat un agresor altădată fizic, într-un agresor ceva mai subtil, a cărui agresivitate e acum una de tip creativ. Creativ, prin utilizarea

ambivalentă a politeții, s-a dovedit și anchetatorul din închisorile comuniste, despre care au vorbit Al. Paleologu și N. Steinhardt, cel care a găsit calea de a-l determina pe deținut să bea cupa otrăvitoare a trădării camarazilor săi. Legată profund de inteligență, creativitatea are sorginte genetică, toți beneficiem din naștere de o anumită creativitate, dar nu toți o valorificăm la maximum, unii dintre inteligenți rămânând doar creativi în accepțiunea comună a termenului. Adică nu poți fi mai creativ decât îți permite potențialul de care ereditar dispui chiar și în condițiile în care ai avea la îndemână toate tehnicile moderne de dezvoltare a capacităților creative care preocupă azi pedagogia, învățământul, managementul etc. Criminalistica are de-a face cu o formă de creativitate mai puțin comodă din punct de vedere social, a celor care la o extremă a nonconformismului și inadecvării, generatoare de devianță socială, ajung să-și piardă libertatea sau chiar viața. Creativul și creatorul sunt diferiți. Despre ce anume vorbea Al. Paleologu în cartea sa *Bunul simț ca paradox* dacă nu de creativitatea izvorâtă din curajul imbecil de a fi original și creativ, frizând ridicolul prin creații în afara bunului simț precum alimentele din plastic, mângălelele cu pretenții de opere de artă și tot felul de alte abstractizări de limită ce sfidează logica firescului.

De aici, pasul e ușor de făcut către teorii de marketing ori publicitatea bizară care vinde puiul congelat etichetându-l "fericit". Și fără a generaliza această idee cu extindere la întreaga industrie publicitară, virăm giroscopic tot în zona cruzimii creativității, specifică cercetării și experimentării pe aceeași omenire care azi accentuează valențele sale constructive. În această zonă, știința umanistă își păstrează tonul ferm, pledând pe singurul argument scuzabil, acela că istoria de creativitate dureroasă păstrată activ în memoria lumii, va împiedica replicarea ei. Creativitate cu orice preț? Cea mai valoroasă monedă de schimb este astăzi inteligența emoțională (EQ) fără de care creativitatea rămâne dezacordată de la emoția creatoare a lumii, căreia nu doar poezii îi spun iubire, și fără de care adaptarea umană se dovedește a fi încă anevoioasă. Creativul devine cu adevărat creator atunci când ceea ce a descoperit, inventat, creat servește mai mult decât intereselor sale imediate și egocentrice.

Creativitatea, impuls primordial al conștientizării de sine

Vorbind despre ultrasensibila temă a liberului arbitru și a deciziilor libere în cadrul organizat de Conferința TEDxEroilor (Cluj-Napoca, 2011), temă cu implicații foarte serioase în toate domeniile vieții oamenilor, profesorul Dr. Daniel David, a explicat în termeni aplicați și didactici despre funcționarea minții umane. Din punct de vedere anatomic, creierul nu diferă cu mult de unul dintre celelalte organe, cum sunt plămânii sau ficatul de exemplu, dar atunci când intră în acțiune vorbim de minte, adică mintea este ceea ce face creierul sau creierul în acțiune, amintind de teza clasică legată de intenție-scop-gânduri-comportament. Profesorul David ne propune antiteza sa legată de liberul arbitru ca fiind "nimic altceva decât o construcție a minții umane", ceea ce ne-a suscitat interesul în raport cu creativitatea și l-am considerat un bun punct de plecare pentru acest capitol (David, D. 2006). Despre minte și comportament s-a scris atât de mult încât nu vom insista în această direcție, lucrarea *Tratat de psihoterapie cognitivă și comportamentale* reușește din plin această performanță. "Mintea umană este un mare magician" spune el, atât de "bun" încât ajunge uneori să se amăgească pe ea însăși, pentru că noi ne creem o părere despre realitate, pe care ulterior o considerăm și chiar numim realitate. Mai mult, și este de asemenea experimental demonstrat că oamenii își confecționează povești pentru a-și justifica alegerile făcute refuzând să vadă realitatea DE CE-ului care stă la baza alegerii reale (experimentul clasic legat de dominanța cerebrală care presupune alegerea unui obiect dintr-o înșiruire de cinci obiecte identice sub aspectul mai multor parametrii cum ar fi culoarea, forma, mărimea, textura, etc. și care evidențiază tendința subiecților de dominantă dreaptă de a face alegeri din partea dreaptă a înșiruirii obiectelor; din zona centrală, foarte rar aleg chiar și ambidextri).

Așadar, omul are capacitatea de a alege intactă, deține capacitate creativă, însă modul în care dă semnificații alegerii sale arată modul în care își autoinduce iluzii. În nosologia psihiatrică, deși constituită de doar 200 de ani, este evidențiată creativitatea ca fiind prezentă la subiecții diagnosticați și felul în care aceasta se pierde într-o zonă a imaginarului lipsit de substanța utilității. În psihopatologie lucrurile stau și mai interesant, pacientul diagnosticat cu tulburare de personalitate sau boală psihică nefiind lipsit nici el de creativitate. Cu toate acestea, deși creativitatea și bolile psihice pot coexista, creativitatea având chiar valoare terapeutică prin *terapiile de artă* din unele medii clinice și psihiatrice, până la acest moment nu există un consens științific care să permită o asociere între psihopatologie și realizările creative, creativitatea fiind independentă în raport cu această disciplină. Tot ceea ce deținem ca cercetare a genilor este realizat retrospectiv, iar asocierea dintre creativitate și

psihopatologie ține de nivelul mitului cultural (Pandarakalam, JP. 2019). Rămânem atenți pe mai departe la ceea ce studiază Psihologia ca știință de sine stătătoare, adică mintea și comportamentele umane. In extremis, dacă am studia toate mințile și toate comportamentele, presupunând că am avea cadrul, timpul și toate disponibilitățile necesare unui astfel de demers, am putea pe lângă acumularea de informație, să descoperim și mai mult despre cum funcționează ființa umană. Evident, ulterior am putea face corelații mult mai lămuritoare cu privire la ce este omul, cum funcționează psihicul uman, până unde mintea umană creativă poate evolua, din ce este făcută conștiința și în ce constă relația pe care geniul uman o are cu ceea ce numim viitor. Și atunci, ideea din Geneză, cap.1-26 că omul a fost făcut "după chipul și asemănarea" ne-ar obliga la reconsiderări puternice în raport cu credințele, convingerile și presupunerile noastre. În *Originile Creativității Umane*, biologul de renume mondial și laureat a două Premii Pulitzer, Edward Wilson vorbește despre al treilea Iluminism, mizând pe viitorul care va conține o înțelegere profundă și superioară a întregului comportament uman și pe faptul că "până una alta, trebuie să admitem și să vorbim mai cu franchețe că, pentru filosofie, elefantul din bucătărie este religia organizată" (Wilson,E. 2019). Și iată-ne, ajunși în mijlocul unui vechi conflict ce nu promite vreo grabnică rezolvare, nici nu ne preocupă aici, perspectiva giroscopică inițial propusă doar ne-a permis să-l (re)identificăm. Aici avem un câmp de lucru cu dimensiuni și implicații inestimabil de mari. Știința poate să ne spună cum a fost creat omul? Povestea creației spusă de știință aduce în prim plan Teoria Big-Bang și atomul primordial. Tot ceea ce astăzi există, toată densitatea materiei la început a fost într-un atom, atomul primordial al lui Lemaître care-l contrazice pe Einstein și Teoria Relativității, într-un Univers a cărui vârstă astăzi o știm, 13,8 miliarde de ani. Este vorba desigur, despre Georges Lemaître (1894-1966), matematician, astronom, preot, profesor de fizică, primul care explică printr-o teorie faptul că universul se află în expansiune, propune ulterior teoria Big-Bang a originii universului care inițial s-a numit "ipoteza atomului primordial" și Albert Einstein (1879-1955) distins cu Premiul Nobel pentru Fizică în 1921, autor al controversatei Teorii a Relativității. Din "gâlceava" geniilor, omenirea întotdeauna ieșit câștigată. Religiiile au venit cu ideea Creatorului Suprem, între Știință și Religie, Teologia ca subdiviziune inițială a Filosofiei se vrea a fi știință studiind sistematic natura Divinului, iar în sens mai larg, natura credințelor religioase.

Ori, când a venit vorba de Dumnezeu, omul din cele mai vechi timpuri s-a dovedit a fi creativ, mai curând în sensul indicat de geniul ironic al lui Voltaire, faimos pentru spiritul său critic la adresa creștinismului, susținător al libertății de exprimare și al ideii de separare a bisericii de stat, autor al citatului celebru "Religia s-a născut când primul ticălos l-a întâlnit pe primul prost". În era internetului, arta de a gândi nu e deloc dificilă când înțelegem algoritmi simpli pe care procesul gândirii îl are la bază. Gândim în logică binară, măsurând și cântărind, și în logică trivalentă (stimul-senzor-răspuns), iar corelarea informațiilor transformă obsesia viitorului în conștiința viitorului (Toffler, A. 2000) care este prezentă la toți oamenii creativi (chiar și la cei speculativi) care au o înclinație nativă a anticipării, ca factor al inteligenței. "Universul inteligent și sensibil nu e un Tată" ne provoacă antrenorul de genii, profesor și matematician român Florian Colceag (Colceag, F., 2000). Și dacă nu Teologia vine cu răspunsuri, ultimii 100 de ani ne arată că Psihologia este chemată să ofere explicații acolo unde Religia a rămas în urma Științei, oferind omului posibilitatea de a-și asuma rolul său de coparticipant la creație, de asumare a rolului sau de creator al propriei personalități, al propriului EU, a vieții sale, a propriei sale evoluții și deveniri.

Concluzii

De ce nu am rămas fideli Teoriei Relativității și am căutat mai departe să înțelegem Universul în care trăim? Fără neliniștea aceasta permanentă căreia îi spunem căutare și care se intersectează cu ceea ce numim creativitate până la urmă, omenirea nu ar fi azi în situația de a ști că Universul nu este doar "un dat", care există prin sine (Mihăescu, 2016), ci că are o dinamică de expansiune aflându-se în plin proces de extindere. Asta înseamnă că se mișcă, și dacă avem mișcare/extindere și "inteligentă universală" (Attali,J. 2016) este de presupus că există și creativitate la un astfel de nivel, creativitate a cărei finalitate nu este de ordin utilitar așa cum o înțelege din punct de vedere cultural omul, și aici coliziunea dintre planuri (cel natural și cel cultural) din nou s-a produs, generând interogativ noi ideatii.

Privind la stele și dincolo de ele cu vestitul Hubble și cu telescopul optic E-ELT (cel mai mare telescop optic al lumii, European Extremely Large Telescope, demarat în 2012, ce urmează a fi lansat în 2025), noțiunile de infinit și perfecțiune își caută și ele redefinirea în noile paradigme. Utilizarea lor

însă se dovedește utilă încă pentru transmiterea unor idei la nivel social, dincolo de înclinația toxică spre rigoare și adevărate terminologică a elitei științifice. Giroscopul nostru ajunge și în zona teoriilor spiritualiste pe care nu le excludem din explorarea prezentă. Aici toată lumea vorbește de energii. Oare ce este creativitatea din această perspectivă? Teoriile spiritualiste vorbesc despre energie în termeni de energii înalte și energii joase. Fizicienii sunt cei care au măsurat frecvența acestor energii și împreună cu medicina, de exemplu, le utilizează prin echipamente de teleiradiere în ceea ce numim astăzi radioterapie. Dar energiile înalte sunt la rândul lor supuse unor reglaje fine când sunt utilizate în terapii diverse sau tehnici chirurgicale cu laser. În termeni de energie și unde energetice, creativitatea fiind indisolubil legată de procesul gândirii, a putut fi localizată în așa numitul corp atmic, considerat "corpul voinței spirituale" care vibrează la nivele de frecvență deosebit de ridicate" (Gheorghiuță, F. 2014). Acest corp atmic este la rândul lui, un microunivers în expansiune, dezvoltându-se în direcția legătură cu nivelul gândirii și nivelul conștiinței individuale, delimitat de conceptul mai larg de potență energetică care include forța și intensitatea polarizată a intereselor materiale variate de tip ambiție, orgoliu și alte tendințe în afara eticii.

În limbaj comun găsim această idee a creativității ca energie înaltă care pedepsește pe cel care o utilizează în afara legilor care o guvernează (despre care nu știm nimic mai mult decât ne spun cele 10 porunci biblice), legi care odată ce sunt încălcate prin nerespectarea lor (ori trecerea cu ignoranță peste ele) ar produce efecte de tip coercitiv. Ca formă de manifestare a energiei - încărcată mai mult sau mai puțin cu informație - creativitatea deține și impulsul către nou, impuls care aparține unicității inconfundabile a individului. Teoria deterministă centrată pe "așa a fost să fie" ori "așa a fost menit să fie" trimite de îndată la întrebarea "Cine a menit așa să fie?" iar pe atomul primordial cine l-a făcut? Geniul Eminescian ne-a scris tuturor o scrisoare, în care ne vorbește despre originea creativității ca fenomen:

*"Dar deodat-un punct se mișcă... cel întâi și singur. Iată-l...
Cum din chaos face mamă, iară el devine Tatăl!..."*

Cea mai importantă voce din literatura română, Mihai Eminescu localizează temporal creativitatea înaintea celui căruia îi subordonăm toate năzuințele noastre și-l numim Dumnezeu, acum logic, un Dumnezeu autocreat. Ori în vârful piramidei trebuințelor găsim nevoia de autorealizare. În 1968, Maslow aprecia creativitatea, ca fiind una dintre componentele autorealizării. Și iată, încă un argument pentru care psihologia capătă coerență matematică în studiul său asupra ancestralei neliniști care există în fiecare ființă umană, conectată la punctul cel mai înalt al devenirii sale.

Bibliografie

1. Attali, J., (2016). *Scurta istorie a viitorului*. Iași: Polirom.
2. Berdiaev, N., (1992). *Sensul creației, încercare de îndreptățire a omului*. București: Humanitas.
3. Berdiaev, N., (1998). *Cunoașterea de sine. Exercițiu de autobiografie filosofică*. București: Humanitas.
4. Bryson, B., (2015). *Despre toate pe scurt. De la Big Bang la ADN*. Iași : Polirom.
5. Campbell, J. J., (2013). *Eroul cu o mie de chipuri*. București: Herald.
6. Colceag, F. & Alexandru, F., (2016). *Copilul tau este un geniu*. Iași: Galaxy Design.
7. Csikszentmihalyi, M., (2008). *Flow*. Londra: Harper Collins Publishers.
8. David, D., (2006). *Tratat de psihoterapie cognitive și comportamentale*. Iași: Polirom.
9. Eminescu, M., (2001). *Opere*. Chișinău: Gunivas.
10. Gheorghiuță, F., (2014). *Strania energie a gândirii*. Iași: Polirom.
11. Goleman, D., (2017). *Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing.
12. Goleman, D., (2000). *Creierul și Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing.
13. Guilford, J.-P., Wilson, R. C. & Christensen, P. R., (1952). *A factor-analytic study of creative thinking*. Los Angeles: University of Southern California Psychology Lab. Report.
14. Lăzărescu, M., (2014). *Ce este tulburarea mentală: evoluționism, cultură, psihopatologie*. Iași: Polirom.
15. Lewis, D., (2013). *Why we do what we do without knowing why we do it*. New York: Random House Books.

16. Liepmann, H., (1980). *Translations from Liepmann's on apraxia*. London: Department of Psychology, University of Western Ontario.
17. Maslow, A. H., (2008). *Motivatie si Personalitate*. București: Trei.
18. Michalko, M., (2008). *Jocurile minții, Manualul creativității în afaceri*. București: Almatea.
19. Michalko, M., (2008). *Secretele creativității*. București: Almatea.
20. Mook, D., (2009). *Experimente clasice în psihologie*. București: Trei.
21. Paleologu, Al., (2000). *Politețea ca armă*. București: Humanitas.
22. Paleologu, Al., (1998). *Despre lucrurile cu adevărat importante*. București: Humanitas.
23. Paleologu, Al., (2005). *Bunul simț ca paradox*. Iași: Polirom.
24. Pandarakalam, J.-P., (2019). Conundrums of the Association between Creativity and Psychopathology. *British Journal of Medical Practitioners*, 12(3).
25. Patapievici, H. R., (2013). *Cerul văzut prin lentilă*. București: Humanitas.
26. Platon, (2019). *Dialoguri Socratice*. București: Humanitas.
27. Platon, (1995). *Filosofie si cenzura*. București: Humanitas.
28. Roco, M., (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom.
29. Rothenberg, A., (1994). *Creativity and Madness: New Findings and Old Stereotypes*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
30. Sperry, R. W., Gazzaniga, MS. & Bogen, J. E., (1969). *Relații interhemisferice: comisurile neocorticale; sindroame de deconectare a emisferei*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
31. Spitzer, M., (2019). *Demență digitală. Cum ne tulbură mintea noile tehnologii*. București: Humanitas.
32. Toffler, A., (2000). *Șocul viitorului*. București: Antet.
33. Voltaire, (2016). *Tratat despre toleranță*. București: Herald.
34. Wilson, E., (2019). *Originile Creativității Umane*. București: Humanitas.

INTERNETUL CA MEDIU DE EXPRESIE PENTRU ARTA *NEW MEDIA*

THE INTERNET AS A MEDIUM OF EXPRESSION FOR NEW MEDIA ART

Cătălin SOREANU¹

Abstract

The complexity of the relationship between art and the technological environment is richer than ever, in the context of a contemporary ultra-technological culture, structurally dependent on the media and responsible for relativizing the critical positioning of the art consumer. Defining its informational behavior and the premises of the interaction with the technologically interfaced world of art, the user (reader) of the Internet as a medium of expression is, equally, a consumer and a producer of information-content. In this paradigm, the present study specifies *the constants of the relationship between art and theology*, identifying the conditions of the cultural digestion process mediated by the informational structure of the Internet, accepted as a sovereign technological environment. Relying on the plurality and hybridization of the formats of content, and also on the interactivity and the collaboration as constructive vector-relationships, the internet-art is a natural consequence of the professional artistic practices of integration and creative appropriation of the specific contemporary media.

Keywords: *new media art, internet, medium of expression*

În 1994, The Netscape Corporation introducea Netscape Navigator, primul browser web comercial ce era accesibil publicului larg, marcând transformarea internetului dintr-o rețea rezervată cercetătorilor academici și specialiștilor în calculatoare, într-un mediu popular pentru comunicarea personală, pentru publicitate și comerț. Internetul a devenit, în scurt timp, spațiul predilect pentru o mulțime de activități, impunând schimbări dramatice în producția industrială și în economia informatică, în diverse rețele și piețe de desfacere (Triebe și Reena 2009, 6). Potențialul unui astfel de mediu a însemnat o mină de aur pentru antreprenori, un câmp de bătălie pentru activiști, o oportunitate de comunicare incomensurabilă pentru magnații media și o inepuizabilă sursă de inspirație pentru numeroși artiști, curatori și critici ce au folosit titlatura de *New Media Art* pentru creațiile bazate pe tehnologia digitală, pe folosirea web-ului sau a mediului realității virtuale. În materialul de față, discutăm despre artă video, artă pe computer, instalații multimedia, imagistică digitală, lumi virtuale și interactivitate, rețele și arte pe net, despre ansamblul tehnologiile de vârf care au marcat a doua jumătate a secolului XX și trecerea la secolul XXI, punând în relație arta video (anii 60) și arta pe computer (anii 70) cu apariția *performance*-ului și *happening*-ului și a instalației artistice, genuri artistice care au permis – într-o sincronicitate expresivă nemaîntâlnită în istoria artei – alinierea creativității artistice cu potențialul tehnologic al mediilor de comunicare.

Terminologia de *new media* este relativă și are conotații tehnologice (mai degrabă decât culturale). Introdusă la nivelul anilor 90, când făcea referire la diverse forme de publicare și distribuire a informației pe suporturi magnetice precum CD-ROM-urile sau spațiul web, pentru a le diferenția de *old media* (mediile vechi) reprezentate de tehnologiile existente de diseminare a informației precum presa scrisă specifică ziarelor sau cea audio-vizuală din radio și televiziune², *new media* definește multitudinea de medii de comunicare bazate pe tehnologia digitală, cu extensiile și domeniile acesteia de aplicare. Astăzi, instrumentul tehnologic suveran – computerul, cu toate formele și variațiile sale de calcul – laptop, tabletă, *desktop*, *smart-phone* – este o structură de calcul ce mediază interacțiunea noastră cotidiană cu existența imediată, într-o manieră extensivă, totalitară și implicită și, de cele mai multe ori, se afla în centrul practicilor artistice ca principal mijloc de expresie artistică la care

¹ Lecturer, National University of Arts „G. Enescu” Iași, Romania.

² În 1994, corporația americană Hearst, ce deținea numeroase periodice și rețele de televiziune, creează divizii dedicate de *New Media*. (Triebe și Reena 2009, 6)

generația *new media* face apel. Înțelegerea formelor contemporane de *new media* pleacă de la prezumția digestiei contextului mediatic actual, el însuși rezultatul schimbărilor inovative ale ultimelor decenii, într-un parcurs cronologic al formelor artistice produse. Din zorii cinematografului, apariția televiziunii și a artei video și odată cu apariția calculatorului, a realităților virtuale și a celor social-mediatic, fiecare vârstă tehnologică a construit realități culturale în care informația, accesul, gestionarea, prelucrarea și stocarea devin componente active, mecanisme prolifiche de conceptualizare a lucrului cu mediile tehnologice, apropiate cu asiduitate de către artiști. În acest domeniu artistic, granița dintre diversele arte și tehnologii este din ce în ce mai mobilă, artele grafice, sculptura, instalația, fotografia, *performance*-ul, fiind în contact cu noile tehnologii și alimentându-se din acestea (German, 2018). Denominările tipice precum *digital art*, *computer art*, *multimedia art* sau *interactive art* sunt relative, încercând să puncteze – adeseori unidirecțional – diverse perspective de abordare a aceluiași câmp de acțiune artistică. Interschimbabile, acestea sunt pot fi încadrate cu ușurință în termenul-umbrelă de artă *new media*, ce descrie proiectele artistice realizate cu ajutorul noilor tehnologii ce se adresează realităților culturale, politice sau estetice contemporane, lucrări artistice caracterizate constant de un anumit nivel de sofisticare conceptuală, diversitate și inovare tehnologică și relevanță socială. O disociere propusă de încadrarea terminologică este oferită prin separarea practicilor predominant tehnologice de cele mediatic (deci artă și tehnologie versus artă și comunicare); mai exact, *electronic art*, *robotic art* și *genomic art* versus *video art*, *transmission art* și film experimental. Arta *new media* se află la întrepătrunderea acestor două orientări, într-o continuă și fluidă acceptare a schimbărilor tehnologiilor de comunicare care evoluează într-un ritm accelerat. Dificultatea de a decide ce poate fi încadrat ca artă *new-media* este reală, dar se poate nota constanta prezență a internetului, a rețelelor de calculatoare și a mediului digital în construcția practicilor artistice ce propun lucrul cu diverse configurații hardware și software, cu baze de date, scripturi, programe și aplicații de calculator, cu diverse protocoale de comunicare și de conectare specifice etc. De asemenea, putem remarca predilecția artiștilor implicați de a lucra cu alte tehnologii precum video și jocurile pe calculator, camerele de supraveghere, telefonii mobilă, sateliții și sistemele de poziționare globală (GPS) și așa mai departe. Artiștii *new media* întrebunțează aceste tehnologii în scopuri experimentale sau critice, redefinindu-le ca medii artistice, repositionându-le și resemnificând utilitatea acestora pentru a oferi atât o critică a contextului socio-politic actual, cât și o aplecare analitică asupra mecanismelor de diseminare a informației.

Rădăcinile artistice

Concretizarea practicilor artistice specifice *new media* este rezultatul firesc atât al schimbărilor culturale și tehnologice, cât și al celor artistice din secolul XX. Arta *new media* este un răspuns firesc la revoluția tehnologiilor informației și la digitalizarea culturii specifice ultimelor decenii, la fel cum mișcarea Dada a începutului de secol a fost o reacție la industrializarea și reproducerea mecanizată a imaginilor și textelor (unde putem identifica, de altfel, rădăcinile conceptuale și estetice ale mișcării *new media*). Strategii dadaiste precum fotomontajul, colajul, *ready-made*-ul, acțiunea sau *performance*-ul, apelul la ironie sau absurditate ca forme de critică social-politică, predilecția pentru experiment, hazard și întâmplare sunt strategii și practici artistice recurente și specifice *new media*. Exemple sunt lucrările realizate de Shue Lea Cheang¹ și Diane Ludin² ce reamintesc imagistica colajelor realizate de Raoul Hausmann sau Francis Picabia; de asemenea, practica *ready-made*-ului duchampian regăsită constant în construcții mediatic precum „WWWWArt Award” de Alexei Shulgin sau „Prepared PlayStation” de RSG (2005) (EAI 2020); abordarea poemelor absurde ale lui Hugo Ball regăsită în „Free Radio Linux” de r a d i o q u a l i a; proiecte activist-politice precum „Borderhack” din intervalul 2000-2005 de Fran Illich sau „FloodNet” de Electronic Disturbance Theater ce amintesc de predecesori precum George Grosz (1893-1959), John Heartfield (1891-1968) și alți dadaști berlinezi (Scheeres 2008).

Ca ecou al culturii comerciale, de consum, specifică anilor '60, PopArt-ul este un alt precursor important al artei *new media*, al mixajelor de imagine și video precum instalația „Trigger Happy”

¹ Shu Lea Cheang este o artistă care lucrează cu diverse medii artistice artă și formate de film, realizând instalație, performance, *net art*, *public art* sau video și film de lung metraj-(<https://tentacular.es/en/programa/shu-lea-cheang>, 20.05.2020).

² Diane Ludin este poet, artist media și designer UE. (<https://www.poetryproject.org/people/diane-ludin>, 20.05.2020)

(1998)¹ realizat de Thompson & Craighead, simularea unui joc din categoria *space-shooters* unde pot fi eliminate cuvinte dintr-o propoziție, alternând astfel sensul frazei rezultate (Thomson și Craighead 1998) sau a reconstrucțiilor bazate pe pixeli ale grupului de artiști ce activează în spatele pseudonimului eBoy² ce evocă secvențele de bandă desenată ale lui Roy Lichtenstein (1923-1997), lucrări care – în schimb – nu sunt extrase din contextul cultural pentru a fi transformate în lucrări de artă „elitistă”, ci rămân în mediul din care provin, într-o asamblare organică ce respectă particularitățile tehnologice mediatice. Observăm că generația de artiști ai anilor 2000 (ai perioadei *new media*), tind să folosească *browser*-ul web în aproape aceeași manieră în care, în anii '60, mediul video era abordat de către artiști precum Bill Viola, Bruce Nauman sau Joan Jonas, respectiv prin apropierea și întrebuințarea unui instrument tehnologic ce permite explorarea creativă a relației organice dintre tehnologie și cultură, în toate formele ei. Dimensiunea preponderent conceptuală a artei *new media* este evidentă din perspectiva mizei acesteia pe legitimarea discursivă, pe idee și concept și nu pe obiectualitatea artistică. Noile manifestări mediatice se înscriu în aceeași direcție de abordare specifică artei conceptuale a anilor 60, mai ales în lipsa asocierii unei estetici formale care să susțină rezultatele artistice, adeseori inconsistente și lipsite de materialitate (fizică). Mediul virtual, materializarea digitală a substanței artistice și proiecția temporală a unor rezultate conceptualizate sunt resurse cvasi-prezente ce caracterizează practicile artistice specifice *new media*.

New media ca mișcare artistică

După profesionalizarea postmodernă a lumii artei (și intensa industrializare a pieței de artă), arta contemporană este caracterizată printr-o polarizare accentuată a manifestărilor ce oscilează între producția artistică subvenționată instituțional și ecouri independente, mișcări ce construiesc un tablou sinoptic variat și fragmentat, în care mediile artistice tradiționale sunt reconsiderate, iar vidul de repere artistice consacrate permit abordarea experimentală a altor repere mediatice artistice. Într-un astfel de context, unde mediile de comunicare moderne devin ele însele semnificanți (Gheorghe 2010) și întreaga producție, diseminare și receptare a manifestărilor artistice sunt condiționate de raportarea/integrarea la mediul digital, conceptul de artă *new media* devine cvasi-prezent în muzee și galerii unde instalațiile și video-urile, arta digitală și cea interactivă devin expresia dominantă a unei întregi generații de artiști. Muzeele, târgurile de artă, bienalele, galeriile abundă de proiecte multimedia, producția se mută online, digestia și consumul artistic devin apanajul unui public conectat la realitățile existente (atât la propriu, cât și la figurat). Datorită legăturii strânse cu mediul tehnologic al internetului, arta *new media* are un profund caracter global. Multitudinea de website-uri, liste de emailuri, platformele social-media, serviciile de *streaming* facilitate de imensa rețea fizică a internetului au oferit tot atâtea alternative pentru canalizarea unor comunități de creație, promovare sau expunere a lucrărilor artistice specifice, formând o scenă artistică online, o alternativă a lumii artei contemporane, definită de cultura digitală. Internaționalizarea mișcării artistice *new media* reflectă creșterea lumii artistice odată cu dezvoltarea bienalelor internaționale de artă, un ecou al globalizării cultural-economice specifice ultimelor decenii, la rândul lui o consecință a dezvoltării rețelelor de comunicații - internetul, tehnologii *cloud*, GPS, telefonie mobilă, materializând acea metaforă a satului global previzionată de Marshall McLuhan cu câteva decenii înainte (McLuhan 1964). Dezvoltarea a fost bilaterală, generând cerere pentru aceste tehnologii ce, la rândul lor, au creat oportunități pentru globalizare, conexiuni internaționale, parteneriate și schimburi de idei, ale căror efecte asupra societății sunt reflectate în formele de artă *new media*, ca elemente de critică analitică a impactului pe care aceasta cultură media-centrică îl are asupra artei contemporane. Trebuie notat și progresul în dezvoltarea computerelor și a aplicațiilor dedicate care, după mijlocul anilor 90, a oferit deja suficientă putere de calcul pentru a crea pagini web, a manipula imagini, modele 3D, a edita conținut video și audio de către utilizatorii personali, respectiv de către o generație de artiști care a crescut cu calculatoare personale și jocuri video (așa cum generația noului mileniu este complet familiarizată cu ecranele tactile și cu tehnologiile *cloud*).

La momentul apariției a ceea ce numim azi artă *new media*, putem remarca condițiile esențiale ale dezvoltării scenei de artă globale, progresul fără precedent în tehnologia informației și

¹ Website (încă) accesibil la adresa URL <http://www.triggerhappy.org/> (accesat la 23.05.2020)

² eBoy este un grup de artiști specializați în *pixel-art* fondat în 1997 de către Kai Vermehr, Steffen Sauerteig și Svend Smital, aflați în Berlin și Vancouver.

familiarizarea noilor generații de artiști cu lumea calculatoarelor și a dispozitivelor de calcul din ce în ce mai accesibile (Triebe și Reena 2009). Consecința a fost o intensă activitate a folosirii internetului pentru a disemina forme de documentare mediatică a unor lucrări de artă existente sau create în alte medii (realizarea de website-uri de prezentare, a portofoliilor online, a bazelor de date), dar mai ales a întrebunțării internetului ca un mediu distinct de expresie artistică, al cărui potențial a fost abordat cu un sentiment de fervoare creativă susținută de interesul artiștilor pentru explorarea noilor tehnologii. Un rol esențial în apariția curentului artistic *new media* a fost preocuparea pentru ceea ce s-a numit, la mijlocul anilor 90, *net-art* (sau *internet-art*), structura și rețeaua internetului fiind – în egală măsură – mediul și factorul declanșator care a oferit artiștilor cu mijloace limitate de producție posibilitatea de a se manifesta în spațiul public (online). Necesitând doar un calculator, acces la internet și abilitați tehnice de a lucra cu mediul digital, o astfel de practică artistică valorifică contextul mediatic și inepuizabila resursă de informație disponibilă pe internet, pe fondul democratizării accesului la formele de tehnologie (camere video și fotografice, dezvoltarea PC-urilor, a telefoanelor mobile) și la internet¹ (cu exemplul fostelor țări comuniste în care tranziția la capitalism a fost dublată de privatizarea internetului și de relativa liberalizare a accesului la informație).

Tematici. Practici artistice

O privire adresată instanței lectoriale specifice *new media* relevă complexitatea practicilor artistice în care frecvențele colaborării între mai mulți artiști (fie în grupuri ad-hoc, fie în parteneriate de lungă durată) dau naștere la proiecte ample, complexe, ce necesită o varietate de abilitați tehnologice și artistice de a produce proiecte/obiecte digitale (Manovich 2001, 14). Uneori, aceștia se definesc ca grupuri colective de artiști asociați pe criterii ideologice sau practice (ce se distanțează în mod voluntar de imaginea romantică a geniului artistic solitar). Multe lucrări *new media* solicită participarea audienței pentru producerea, validarea sau chiar implicarea în construirea unor dimensiuni specifice ale proiectului. Însăși interfața necesară parcurgerii sau vizualizării lucrării de artă *new media* poate fi un instrument interactiv (o pagină web, cu meniuri și instrumente de navigare) în care vizitatorul (sau lectorul) are rol activ în construirea semnificației (prin, de exemplu, controlul desfășurării unui fir narativ, video sau textual). Proiectul web „My Boyfriend Came Back From the War” din 1996 este un astfel de exemplu al artistei Olia Lialina, în care navigarea într-un website presupune accesarea preferențială a diferite cadre de imagine sau text, cu vizitatorul construindu-și singur firul narativ² (Lialina, 2020).

În arta *new media*, practica apropierei este frecvent întâlnită, lucrul cu resurse disponibilizate online însemnând partajarea lor cu un public care, la rândul lui, poate fi parte activă a procesului de creație. Platformele de social-media, practicile de partajare, construirea conținutului online generat de utilizator, sunt strategii apropiate artistic ce pleacă de la identificarea, apropierea și re folosirea de conținut multimedia. Diferențierea dintre lectură și apropiere, dintre punere la dispoziție și disponibilizare de conținut se estompează. Abundența de conținut online, de material-sursă, împreună cu ușurința de valorificare a acestuia (partajare, copiere, re poziționare), au contribuit la definitivarea unor strategii creative deja sedimentate în practica artistică modernă și post-modernă unde împrumutul, pastșa, *ready-made*-ul, citatul, ironia, apropierea, re poziționarea sunt formule artistice omniprezente. Un exemplu este o lucrare din 2001 intitulată „After Sherrie Levine”, unde autorul Michael Mandiberg realizează o copie absurd-apropriționistă online a lucrărilor din 1979 realizate de Sherrie Levine, la rândul lor replici ale fotografiilor clasice ale lui Walker Evans având ca subiect documentarea perioadei depresiei americane. Website-ul rezultat³ oferă instrucțiuni despre cum imaginile (obținute prin scanarea unui album tipărit) pot fi imprimare și însoțite de un certificat de autenticitate auto-ofert. Proiectul este o invitație de a fi parte a unei strategii explicite de re semnificare a imaginilor prin crearea de obiecte cu valoare culturală, dar fără valoare economică, apelând la practicile specifice de apropiere și citare specifice artei postmoderne. (Mandiberg 2020)

¹ În 1995, artistul sloven Vuk Cosic a folosit termenul *net.art* pentru a descrie practicile artistice bazate pe folosirea internetului. (Triebe and Reena 2009, 11)

² Proiectul poate fi accesat online, într-o simulare ce oferă accesul la internet prin intermediul *browser*-ului Netscape Navigator: <https://sites.rhizome.org/anthology/lialina.html> (accesat 2020.05.23)

³ Proiectul este compus din două website-uri similare, accesibile online la adresele URL <http://www.aftersherrielevine.com> și <http://www.afterwalkerevans.com> (accesate 2020.05.23)

O consecință a libertății asumate de folosire și refolosire a conținutului online a fost crearea de politici de copyright care să protejeze drepturile autorilor și – în oglindă – a platformelor *open-source*, reflexii conceptuale ale restricțiilor accesului la folosire și refolosire de informație. Modelul de *open-source-software* este, de altfel, un ecou al practicilor artistice *new media* unde proprietatea intelectuală a fost întotdeauna dublată de altruism și recunoaștere mutuală a implicării auctoriale, împreună cu acceptarea creativă a mediului, a constrângerilor și a oportunităților acestuia. Ca adepți ai politicilor de tip *open-source*, artiștii *new media* tind să-și aproprieze conținut online, să lucreze colaborativ și să partajeze rezultatele fără constrângeri pentru comunitatea online. Exemple de astfel de proiecte sunt „Super Mario Clouds” de Cory Archangel¹, „Carnivore” realizat de grupul RSG (Radical Software Group)² - un instrument software programat pentru a supraveghea informațiile dintr-o rețea, date ce pot fi interpretate ulterior de către utilizator³, „OPUS (Open Platform for Unlimited Signification!)” de Raqs Media Collective, lucrare prezentată în cadrul expoziției internaționale de artă contemporană „Documenta 11” din anul 2002 de la Kassel, Germania sau „Free Radio Linux” al grupului colectiv de artiști intitulat *radioqualia*. Deloc întâmplător, artiștii *new media* au reinterpretat lucrări sau proiecte din arta anilor 60, realizând mixaje digitale ca ecouri duchampiene ale reciclărilor de tip PopArt. MTA, un grup format în 1996 de către artiștii din New York Michael Sarff și Tim Whidden, realizează în 2001 (până în 10 decembrie 2002) „OnKawaraUpdate”, o replică software a esteticii lucrărilor artistului conceptual On Kawara (Sarff și Whidden 1996), iar Wolfgang Staehle refacă lucrarea lui Warhol din 1964 intitulată „Empire” (un film de 8 ore despre Empire State Building) realizată cu *streaming* video cu ajutorul unei camere web, proiect intitulat „Empire 24/7”, expus pentru prima dată în 1999 la ZKM, Karlsruhe⁴. Un alt exemplu este grupul de artiști Jennifer și Kevin McCoy ce folosesc algoritmi textuali specifici bazelor de date pentru a permite utilizatorilor editarea și reinterpretarea conținutului video al filmului „2001: A Space Odyssey” lui Stanley Kubrick, în proiectul „20: A Space Algorithm” din 2001⁵.

Parodie și *hacktivism*

Una din caracteristicile mediatică ale internetului este ca pune la dispoziția artiștilor o audiență mult mai mare decât cea tradițională a galeriei de artă, o audiență nespecializată, căreia *new media* i se adresează speculând specificitatea și oportunitățile expresive ale mediului. Astfel, într-un internet dominat de practici comerciale și publicitare, artiștii *new media* recurg la strategii parodice sau implicat-activiste în care sunt criticate culturile consumist-corporatiste, excesul de informație incertă sau falsa profesionalizare a industriilor creative (Soreanu 2018). Un exemplu este practica artistică a grupului (R)TMark care a creat website-uri false și acțiuni performative ce emulau cultura corporatistă online⁶ sau a artistului Milto Manetas care a angajat Lexicon Branding, o reputată firmă americană de marketing, pentru a găsi un nume comercial „noului tip de teorie de artă, arhitectură, muzică și *life-style* influențate de computer” (Manetas 2001), nume pe care l-a lansat în cadrul unei conferințe de presă susținute în Gagosian Gallery din Manhattan, în mai 2000, într-o acțiune ce simulează profesionalizarea procesului artistic pe principiile marketingului specializat contemporan. Cu o evidentă miză politică (ancorate adeseori în ideologiile critice precum feminism sau anti-consumerism), intervențiile în construcțiile multimedia online sau offline intitulate generic *hacktivism* (hacker+activism), sunt considerate o metaforă bidirecțională a producției culturale (Triebe și Reena 2009, 17). Exemple sunt „Child as Audience” din 2001, un CD-Rom cu instrucțiuni despre cum să fie sparte și modificate jocurile Game Boy⁷ adresat adolescenților, „Female Extension” al artistei Cornelia

¹ Website și fișiere partajate de către artist disponibile pe <http://www.coryarcangel.com/things-i-made/2002-001-super-mario-clouds> (accesat la 23.05.2020) (Archangel 2002)

² RSG este acronimul pentru Radical Software Group, un grup de artiști *new media*. Membrii care au lansat proiectul Open_Source_Art_Hack, prima expoziție în care a apărut software-ul „Carnivore”, au fost Alex Galloway, Joshua Davis, Branden Hall + Shapeshifter, entropy8zuper!, Lisa Jevbratt și Paul Johnson (<http://www.medienkunstnetz.de/artist/rsg/biography/> accesat la 23.05.2020) (RSG 2005)

³ Codul sursă și resursele disponibile online pe site-ul artistului la adresa <http://r-s-g.org/carnivore/> (23.05.2020)

⁴ Lucrare accesibilă pe website-ul artistului Wolfgang Staehle (<http://www.wolfgangstaehle.info>) (23.05.2020)

⁵ Proiectul „201: A Space Algorithm” este accesibil pe website-ul artistilor McCoy <https://www.mccoyspace.com/project/48/> (accesat la 23.05.2020)

⁶ RTMark este un colectiv artistic anti-consumerist, al cărui nume este derivat din sintagma "Registered Trademark" (marcă înregistrată). <http://www.medienkunstnetz.de/works/tmark/> (accesat 25.05.2020)

⁷ Resursă online accesibilă la adresa <http://critical-art.net/child-as-audience-2001/> (accesat 2020.05.25)

Sollfrank care a participat cu peste 200 de proiecte net.art create prin remixare software programată a elementelor din diverse website-uri, la o competiție internațională pentru a critica sexismul dominant din critica instituțională specifică (Moss 2009) sau „Zapatista Tactical FloodNet” realizat de Electronic Disturbance Theatre, grupare ce a inițiat atacuri simbolice pentru scoaterea din uz a unor website-uri ale unor instituții financiare sau politice, ca măsură de protest împotriva guvernului mexican. „Velvet-Strike” este un alt exemplu al artiștilor *new media* Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre și Brody Condon care au sabotat structura popularului joc online Counter-Strike, prin participarea la joc și asumarea unor roluri non-violente, evitarea implicării în scenariul prestabilit (ce presupune lupte între combatanți) și aplicarea de desene pacifiste pe construcțiile din interiorul spațiului virtual al jocului¹.

Folosirea platformelor comerciale existente pentru a sabota parodic însăși funcționalitatea acestora a devenit o practică constantă a artiștilor *new media*. În 2000, artistul Michael Daines a folosit platforma comercială eBay pentru a încerca să-și vândă corpul, încadrat ca obiect la categoria de produse „sculptură” (un ecou digital al tipului de proiectele de performance artistic ce foloseau corpul uman ca mediu artistic realizate de artiștii Eleanor Antin sau Gilbert & George, încă din anii 60) (Salvaggio 2002). În 2001, se putea cumpăra la licitație, de pe eBay, o identitate afro-americană însoțită de instrucțiuni de folosire – de fapt, un proiect *new media* realizat de artistul și compozitorul Keith Townsend Obadike, intitulat „Blackness for Sale”, o reacție a autorului față de problematica definirii identității persoanelor de culoare în contextul mediatic online, unde totul poate fi comercializat și poate deveni monedă de schimb digitală. De altfel, explorarea construcției identității și a percepției sociale a acesteia este o temă constantă a practicilor *new media*, în mediul internetului care permite crearea de identități fictive prin asocierea lor cu conturi de email, unde vârsta, sexul și naționalitatea pot fi inventate cu ușurință. În arta *new media*, folosirea dispozitivelor tehnologice precum camera web și diverse construcții robotice tele-comandate de la distanță au rolul de a experimenta controlul, distanța sau suplinirea atributului uman. Exemple relevante sunt „Telegarden”, o instalație interactivă online realizată de Ken Goldberg și Joseph Santarromana², unde publicul poate interveni într-un ansamblu de grădinărit cu ajutorul unui braț robotic sau „Vectorial Elevation” al lui Rafael Lozano-Hemmer³ unde vizitatorii unui website pot manevra robotic spoturile de lumină dintr-o piață publică din Mexic. În alte proiecte, construcții robotice sofisticate sunt implicate în acțiuni ce chestionează invadarea spațiului privat prin depășirea limitelor de interacțiune socială ce delimitează confortul propriu. În 2003, artistul Ken Goldberg realizează „Demonstrate” în locația simbolică a nașterii mișcărilor pentru libertatea de expresie din anii 60, respectiv Sproul Plaza din Universitatea din Berkeley, California unde, timp de câteva săptămâni, vizitatorii unui website au putut supraveghea (urmări și fotografia) publicul prin intermediul unei camere robotice comandată de la distanță (Goldberg, Demonstrate 2003).

Între recunoașterea instituțională și mișcările *new media* independente

Mișcarea artistică *new media* poate fi abordată din perspectiva acceptării sale de către scena de artă contemporană oficială, respectiv lumea muzeelor și a galeriilor de artă sau din perspectiva manifestărilor inițiativelor independente, create de către și pentru profesioniștii din domeniu, în afara acestor circuite artistice oficiale. În ciuda scepticismului adepților „vechilor medii” artistice, în anii 90, *new media* începea să atragă atenția muzeelor, galeriilor și a instituțiilor de artă. Tatonări ale abordării formelor de artă condiționate tehnologic apar încă din anii 70, când Institutul pentru Artă Contemporană din Londra (ICA) organizează „Cybernetic Serendipity”, o expoziție bazată pe practicile artistice influențate de tehnologizarea specifică automatizării computerizată (Medien Kunst Netz 1968), iar în New York, Muzeul Evreiesc producea expoziția „Software” unde limbajul de programare al computerului era tratat ca o metaforă pentru arta conceptuală, (Monoskop.org 1970). Un an mai târziu,

¹ Proiectul „Velvet-Strike (Counter-Military Graffiti for CS)” a fost lansat în 2002, după evenimentul 9/11 din SUA. O înregistrare video cu desfășurarea alterată a jocului Counter-Strike poate fi văzută pe canalul YouTube https://www.youtube.com/watch?v=l2z_J7KNs8I (accesat 2020.05.25)

² Lucrare expusă între 1995-2004 la muzeul Ars Electronica din Linz, Austria. (Ars Electronica 2019) (Goldberg și Santarromana, The Telegarden 1995)

³ Proiectul de artă interactivă "Vectorial Elevation" a fost creat pentru Zócalo Square în Mexico City, în 1999, iar vizitatorii website-ului alzado.net au putut manevra spoturile de lumină pentru a crea diverse modele și configurații luminoase. <http://www.lozano-hemmer.com> (accesat 2020.05.18).

Los Angeles County Museum of Art (LACMA) expunea rezultatele artistice ale unei inițiative ce reunea artiști contemporani precum Robert Irvin, Robert Rauschenberg și Richard Serra, în colaborare cu diverse corporații tehnologice. Deși, la mijlocul anilor 70, acest prim avânt curatorial a fost întrerupt pe fondul asocierii, în opinia publică, a tehnologiei cu diverse forme ale capitalismului corporatist și cu mișcările politice și de război ale perioadei, în anii 90 se produce ceea ce este acceptat ca debutul perioadei *new media* ca mișcare artistică, odată cu diverse evenimente din spațiul artistic american. La SFMoMA (San Francisco Museum of Modern Art), are loc „Bay Area Media” în 1990, expoziție curatoriată de Robert Riley ce include diverse lucrări de artă generată pe computer, precum instalația interactivă „Deep Contact” a artistei Lynn Hershmann sau proiectul video „Hallucination” a lui Jim Campbell (Triebe și Reena 2009, 21). Trei ani mai târziu, curatorul John Ippolito de la Muzeul Guggenheim din New York organiza expoziția „Virtual Technology: An Emerging Medium” ce introducea abordări artistice ale realității virtuale (mediu tehnologic digital incipient în 1993)(Rush 2006). Anii următori abundă de forme de introducere și recunoaștere a lucrărilor *new media* ce încep să fie achiziționate de către galerii și muzee ca piese de sine stătătoare, precum „The World’s First Collaborative Sentence” din 1994 a lui Douglas Davis, achiziționată de Whitney Museum of American Art, o lucrare colaborativă unde vizitatorii pot interveni adăugând cuvinte unei propoziții existente în mediul digital (Whitney Museum of American Art 1994)¹. În 1995, fundația Dia Center for the Arts din New York lansează un proiect intitulat „Artists’ Web Projects” ce s-a adresat atât artiștilor consacrați precum Cheryl Donegan, Francys Alys, cât și noilor artiști *new media* James Buckhouse sau Kristin Lucas, oferindu-le posibilitatea de a realiza proiecte de net.art². Un alt exemplu este Walker Art Center din Minneapolis ce propune un ambițios proiect online de comisionare de lucrări de artă *new media* denumit „Gallery 9”, coordonat de curatorul Steve Dietz (Walker Art Center 2020). Iar în 1997, Bienala Internațională de Artă „Documenta X” desfășurată la Kassel, include o secțiune specială pentru Net art, ca o recunoaștere a preocupărilor întregii generații de artiști ce lucrează în acest mediu, fiind punctul de plecare pentru întreaga lume a artei contemporane pentru acceptarea, dezvoltarea, găzduirea, comisionarea sau recunoașterea artei *new media* ca miscare artistică (Documenta 1997).

Până la finele anilor 90, din ce în ce mai multe instituții de artă susțin proiecte *new media*, incluzând Fondation Cartier din Paris, New Museum of Contemporary Art din New York sau Institute of Contemporary Arts (ICA) din Londra, cu figuri marcante din zona artei *new media* ce devin curatori de artă la instituții precum SFMoMA (Benjamin Weil, co-fondatorul website-ului Net.art) sau Muzeul de Artă Americană Whitney din New York (Cristiane Paul, fondatorul jurnalului „Intelligent Agent”, în 2000). La finele anului 2000, Bienala Muzeului de Artă Americană Whitney din New York (considerată a fi un barometru al orientărilor din arta contemporană americană) a inclus 9 lucrări de *net.art*, precum „Ouija 2000” de Ken Goldberg sau „Grammatron” din 1997 realizată de Mark Amerika (Amerika 1998), definit de către autor ca un “mediu narativ - domeniu public” ce însumează mii de elemente de conținut textual, audio, animație și video, gestionate programatic de secvențe de cod digital, puse la dispoziția publicului online (Whitney Museum of American Art 2000). Un an mai târziu, Whitney dedica o amplă expoziție artei ce includea diverse forme de procesare digitală a imaginii, de la artă *new media* la extensii în mediile picturii și sculpturii, în timp ce SFMoMA prezintă o expoziție similară intitulată „010101: Art in Technological Times” (SFMoMA - San Francisco Museum of Modern Art 2001). De notat pavilionul sloven de la Bienala de Artă de la Veneția din 2001 ce expune o lucrare *new media* intitulată „Biennale.py”, o instalație³ realizată din două calculatoare interconectate între care circulă un virus digital special creat de 0100101110101101.ORG și *collective edpidemiC*, deschizând o lungă serie de abordări similare specifice participărilor la manifestările internaționale de artă în care lucrările cu un pronunțat caracter tehnologic devin omniprezente (0100101110101101.org 2001). Pe lângă artiștii ce au obținut recunoașterea și acceptarea oficială a activității lor de către instituțiile artistice contemporane oficiale, respectiv muzee,

¹ Proiectul „The World’s First Collaborative Sentence” din 1994 a lui Douglas Davis este în continuare activ online pe website-ul Whitney Museum of American Art și se poate contribui la continuarea respectivei propoziții. <https://artport.whitney.org/collection/DouglasDavis/live/writesentence.html#contribute> (accesat 25.05.2020)

² Website-ul instituției este <https://www.diaart.org> (accesat 25.05.2020)

³ Instalată la a 49-a ediție a Bienalei Internaționale de Artă de la Veneția, lucrarea s-a numit “Perpetual Self Dis/Infecting Machines” și a fost constituită din două computere asamblate manual, sistemul de operare Windows 2000, virusul *Biennale.py* și un software antivirus care au funcționat în continuu, virusând și devirusând consecutiv calculatoarele componente.

galerii, fundații de artă etc, există un grup consistent de exponenți ai mișcării ce resping canalele oficiale de validare artistică, adeseori activând în interiorul comunităților și instituțiilor de artă și tehnologie media, într-un univers apropiat de formele de limbaj abordate, manifestându-se în cadrul unor evenimente dedicate artei și tehnologiei precum festivalul “Ars Electronica” din Linz, Austria (organizat pentru prima dată în 1979) (Ars Electronica 2019) sau simpozionul „Inter-Society for the Electronic Arts” (ISEA) organizat în 1988¹. În 1997 apar ZKM - Zentrum für Kunst und Medien, un renumit centru de cercetare și muzeu din Karlsruhe, Germania (ZKM 2020) și The InterCommunication Center în Tokyo (ICC 1990), ca muzeu de artă *new media* fondat de gigantul japonez NTT, inițiativă care se alătură altor centre de cercetare artistică anterior create în Japonia de către Canon și Shiseido (Triebe și Reena 2009). În spiritul non-conformist și anti-sistemic specific primelor manifestări de artă *new media* din anii 90, o multitudine de artiști rămân în spațiul independent și aleg să se exprime prin intermediul website-urilor personale sau a altor instituții private (diverse grupuri și comunități neafiliate instituțional), prin platforme de socializare sau liste de email. Diverse comunități online din New York precum „artnetweb”², „Rhizome.org” (Tribe 1996) sau „The Thing” (Staehele 1991), au jucat un rol esențial în documentarea, susținerea și publicarea lucrărilor de artă *new media*, urmate de apariția unor centre fizice precum „Eyebeam Atelier” și „Location One” în New York³ sau „Internationale Stadt” și „Micro” în Berlin, „C3 - Center for Culture & Communication Foundation” la Budapesta⁴ sau „[plug.in]” la Basel (plug.in 2001). De asemenea, putem aminti și contribuțiile notabile în promovarea și susținerea artiștilor și practicilor *new media* a unor publicații precum „Telepolis”, „Mute” și „Intelligent Agent” (Greene 2004, 14) (Lister, și alții 2003).

Concluzii

Astăzi, interacțiunea socială și profesională se mută online, în condițiile în care internetul este un mediu supra-ofertant ce tinde să acopere toate nevoile fluxului de lucru și de comunicare, de la concepție la realizare, de la promovare la arhivare și găzduire online a informației. Tehnologia *cloud*, inițial văzută ca o soluție de partajare online a fișierelor, a devenit un instrument ce înglobează aplicații active de prelucrare de informației, platforme de socializare, instrumente de promovare, soluții comerciale etc. În condițiile schimbărilor din ultima perioadă⁵, a fost testată capacitatea internetului de a prelua în totalitate activități precum producția de imagine publicitară, publicarea de carte, gestionarea de comenzi, examinări și cursuri online, licențiere aplicații, prezentare de CV, etc. În lumea artei, nu e de mirare că asistăm la eforturi susținute de a compensa prin prezența online acele activități care nu mai pot fi realizate în viața fizică, reală. Expozițiile se mută online, pe pagini web care abia acum își descoperă adevărata utilitate, fiind văzute până nu de mult ca niște extensii suplimentare, cvasi-inutile ale simezelor reale. Vernisajele au descoperit video-conferința. Participările la aceste evenimente se fac de pe canapeaua din *living* (spațiu de trăit), distribuite mimetic prin *like* și *accept*. Interacțiunea are loc prin conferințe audio sau video ce tind să suprascrie forma (deja tradițională) de dialog prin mesaje text, chat sau pe email. Proiectele artistice se trimit, se afișează și se confirmă online, diplomele se distribuie virtual, discursurile de deschidere și vernisajele se consuma, de asemenea, online. O privire sinoptică asupra internetului va releva importanța deosebită a acestui mediu tehnologic de comunicare asupra felului în care trăim, schimbând complet paradigma existențială și artistică a contemporaneității, într-un paradox al auto-izolării care devine, pe de o parte, extrem de productiv pentru practicile artistice online, iar pe de altă parte, catalizează energii creative diseminate tehnologic în forme ce au capacitatea să schimbe constant și să provoace creativ specificul artei contemporane.

¹ ISEA International (anterior denumită “Inter-Society for the Electronic Arts”) este înființată în Olanda în 1990 (<http://www.isea-web.org/about>, accesat 2020.05.19)

² „artnetweb” a fost fondată în 1993 în New York de către Remo Campopiano și Robbin Murphy ca o platformă colaborativă dedicată explorării noilor tehnologii (<https://www.artnetweb.com/> 24.05.2020), (artnetweb 1993).

³ Ambele centre au fost înființate în 1998 (www.eyebam.org/ și www.location1.org, accesate 24.05.2020).

⁴ C3 este înființat în anul 1996 ca urmare a unei colaborări dintre Soros Foundation Hungary, Silicon Graphics Hungary și MATÁV (Telecom) (<http://www.c3.hu/> accesat 24.05.2020).

⁵ Este perioada fără precedent a izolării la domiciliu produsă de contextul pandemic al începutului de an 2020.

Bibliografie

- German, Lavinia. „The relation between "seeing" and "being seen": a diachronic perspective on photographic view.” *Comunicarea interpersonală. Artă și educația ca mijloace de comunicare*. Iași: Ars Longa, 2018. 187-193.
- Gheorghe, Cătălin. *Condiția Critică*. Iași: Institutul European, 2010.
- Greene, Rachel. *Internet Art*. Londra: Thames & Hudson, 2004.
- Kellner, Douglas. *Cultura Media*. Iași: Institutul European, 2001.
- Lister, Martin, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, și Kieran Kelly. *New Media: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 2003.
- Manovich, Lev. *The Language of New Media*. Massachusetts: The MIT Press, 2001.
- McLuhan, Marshall. *Understanding Media*. UK: Routledge, 1964.
- Rose, Gillian. *Visual Metodologies*. London: Sage Publications, 2003.
- Salvaggio, Eryk. „When Were You Told That It Was Really Art?” *CIAC's Electronic Magazine*, 2002, ed. fall.
- Soreanu, Cătălin. „Autor, VIP, brand: negocierea capitalului auctorial în artă și publicitatea contemporană.” *Comunicarea Interpersonală - Artă și educația ca mijloace de comunicare*. Iași: ARS LONGA, 2018. 61-66.
- . „The Sacred In Contemporary Advertising.” Editor Codrina-Laura Ioniță, Puiu Ioniță și Brîndușa Grigoriu. *ANASTASIS - Research in Medieval Culture and Art (Artes)* 3, nr. 1 (2016): 149-158.
- Trieb, Mark, și Jana Reena. *New Media Art*. Cologne: Taschen, 2009.
- ### Surse web
- 0100101110101101.org. *Biennale.py*. 2001. <https://0100101110101101.org/biennale-py/> (05 09, 2020).
- Amerika, Mark. „about grammatron 1.0.” *Grammatron*. 1998. <https://www.grammatron.com/about.html> (accesat 05 08, 2020).
- Arcangel, Cory. *Super Mario Clouds*. 2002. <http://www.coryarcangel.com/things-i-made/2002-001-super-mario-clouds> (accesat 05 23, 2020).
- Ars Electronica. *Ars Electronica Center*. 2020. <https://ars.electronica.art/news/en/> (accesat 05-21, 2020).
- artnetweb. „Projects.” *artnetweb*. 1993. <https://www.artnetweb.com/projects/projects.html> (05-24, 2020).
- Documenta. *Documenta X*. 1997. https://www.documenta.de/en/retrospective/documenta_x# (05-25, 2020).
- EAI. „The EAI Collection: Artist Index.” *Electronic Arts Intermix*. 2020. <http://www.eai.org/> (05-16, 2020).
- Goldberg, Ken, și Joseph Santarromana. *The Telegarden*. 06 1995. <https://goldberg.berkeley.edu/garden/Ars/> (05 21, 2020).
- Goldberg, Ken. *Demonstrate*. 2003. <http://demonstrate.berkeley.edu/> (accesat 05 20, 2020).
- Guggenheim.org. „Bruce Nauman.” *Guggenheim.org*. 2020. <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/bruce-nauman> (05 23, 2020).
- ICC. *NTT InterCommunication Center*. 1990. NTT InterCommunication Center (accesat 05-21, 2020).
- ISEA International. *Inter-Society for the Electronic Arts*. 1990. <http://www.isea-web.org/> (05-21, 2020).
- Lialina, Olia. *Olia Lialina*. 2020. <http://art.teleportacia.org/> (accesat 05-23, 2020).
- Mandiberg, Michael. *mandiberg.com*. 2020. <http://www.mandiberg.com/> (accesat 05-22, 2020).
- Manetas, Miltos. „Manifesto.” *Neen.org*. 2001. <https://neen.org/manifesto/> (accesat 05-25, 2020).
- Medien Kunst Netz. *Cybernetic Serendipity*. 1968. <http://www.medienkunstnetz.de/exhibitions/serendipity/> (accesat 05-18, 2020).
- Monoskop.org. *Software - Information Technology: Its New Meaning for Art*. 1970. [https://monoskop.org/Software_\(exhibition\)](https://monoskop.org/Software_(exhibition)) (accesat 05-21, 2020).
- Moss, Ceci. „Female Extension (1997) - Cornelia Sollfrank.” *Rhizome.org*. 24-03 2009. Female Extension (1997) - Cornelia Sollfrank (accesat 05-25, 2020).
- plug.in. *[plug.in]*. 2001. <https://monoskop.org/Plug.in> (accesat 05-23, 2020).
- radioqualia. „FREE RADIO LINUX.” *lwn.net*. 2003. <http://lwn.net/2002/0207/a/radio-free-linux.php3/> (05 23, 2020).
- RSG. *r-s-g.org/*. 2005. <http://r-s-g.org/PP/> (accesat 05-18, 2020).
- Rush, Michael. „Virtual reality art: Beyond technology.” *The New York Times*. 06-01, 2006. <https://www.nytimes.com/2006/01/06/arts/virtual-reality-art-beyond-technology.html> (05-25, 2020).
- Sarff, Michael, și Tim Whidden. *MTAA*. 1996. <http://mtaa.net> (accesat 05-19, 2020).
- Scheeres, Julia. „Borderhack: Barbed and Unwired.” *Wired.com*. 23-01 2008. <https://www.wired.com/2001/08/borderhack-barbed-and-unwired/> (accesat 05-23, 2020).
- SFMOMA - San Francisco Museum of Modern Art. *010101: Art in Technological Times*. 2001. <https://www.sfmoma.org/exhibition/010101/> (accesat 05-19, 2020).
- Staehle, Wolfgang. *THE THING*. 1991. <https://the.thing.net/home.html> (accesat 05-23, 2020).
- The Daniel Langlois Foundation for Art, Science, and Technology. *E.A.T. — The Story of Experiments in Art and Technology*. 2003. <https://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=236> (05-20, 2020).
- Thomson, Jon, și Alison Craighead. „Triggerhappy.” *THOMSON & CRAIGHEAD*. 1998. <http://www.thomson-craighead.net/thap.html> (accesat 05-23, 2020).
- Trieb, Mark. „Community.” *Rhizome*. 1996. Rhizome (accesat 05-20, 2020).
- Walker Art Center. *Walker Art Center*. 2020. <http://www2.walkerart.org/> (accesat 05-14, 2020).
- Whitney Museum of American Art. „Douglas Davis: The World's First Collaborative Sentence - Launched 1994, Restored 2013.” *Whitney Museum of American Art*. 1994. <https://whitney.org/artport/douglas-davis> (accesat 05-12, 2020).
- . *Whitney Biennial 2000*. 2000. <https://whitney.org/exhibitions/biennial-2000> (accesat 05-23, 2020).
- ZKM. „Archives.” *ZKM - Zentrum für Kunst und Medien Karlsruhe*. 2020. <https://zkm.de/en/collection-archives/archives> (accesat 05-09, 2020).

ROLUL FAMILIEI ÎN EDUCAREA ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII COPIILOR

THE ROLE OF THE FAMILY IN EDUCATING AND DEVELOPING CHILDREN'S CREATIVITY

Mihai FLOROAIĂ¹

Motto:

"Familia e școala reală a omenirii."

J. H. Pestalozzi²

Abstract

The present study started from the premise that man must be approached *holistically*: material body and spiritual soul, with all its features: reason, conscience, free will, feelings. In such a context, the connection between mind and soul can be attributed to the tandem of *creativity - education* (formation of moral character). Approached from an educational perspective, *the family* is the first school of life, the foundation in becoming the human being, conditioning the solidity of any subsequent construction. On such a solid foundation, it is known, we can rise as much as we can, without the edifice collapsing. Parents are the first teachers, who have a great socio-human responsibility and whose education leaves its mark, sometimes for a lifetime because the children imitate them absolutely in everything thanks to a sincere love, they have for them. In the moral formation of the child, the most important starting point is the family, with all the good parts that can emanate from it, but also with all the negative aspects that a family in moral disorientation can provide. The family is the environment from which the child absorbs the first impressions and feelings. The family exerts a particularly profound influence on the children, constituting a reservoir of models that it offers to the little ones, for which all the acts and deeds of the elderly constitute models to follow. The educational involvement of the family is defined as a set of activities that parents carry out in order to support, directly or indirectly, the process of educating children and forming their character.

Keywords: *family, education, children, creativity*

În educație, cel mai important punct de plecare îl constituie familia, cu toate părțile bune ce pot emana din ea, dar și cu toate aspectele negative pe care o familie în dezorientare morală le poate furniza. Familia constituie mediul din care copilul absoarbe primele impresii, sentimente și trăiri. Familia exercită o influență deosebit de adâncă asupra copiilor. O mare parte dintre cunoștințele despre natură, societate, deprinderile igienice, obișnuințele de comportament, copilul le datorează educației primite în familie. Tot familia se preocupă și de dezvoltarea proceselor intelectuale ale copiilor. Ea le dezvoltă spiritul de observație, creativitatea, memoria și gândirea. Morala familială plămădește începuturile vieții copilului care va intra în școală așa cum a fost format în familie de la primele gesturi, de la primele cuvinte. În familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în comunicare și atitudini, ordinea, cumpătarea, grija față de lucrurile încredințate. În realizarea acestor sarcini, modelul parental ajută cel mai mult, deoarece părintele este un exemplu viu pentru propriul copil. *„Propria voastră purtare este lucrul hotărâtor. Să nu credeți că educați copilul numai când vorbiți cu el, când îl învățați sau îi porunciți. Îi faceți educație în orice clipă a vieții voastre, chiar atunci când nu sunteți acasă. Felul*

¹ Teacher, Ist degree, PhD., Technological College „Spiru Haret” Piatra-Neamț, Romania.
Director of the Piatra-Neamț Post-secondary Sanitary School, Neamț.

² Apud V. G. Borgovan, *Pedagogia pentru normaliști, seminariști, învățători și alți iubitori de educație a tineretului*, București, 1921, p. 80.

în care vă îmbrăcați, în care vorbiți cu alții despre alții, în care vă bucurați sau vă întristați, felul în care vă purtați cu prietenii sau cu dușmanii, felul în care râdeți sau citiți un ziar – toate acestea sunt de o mare importanță pentru copil. Copilul simte sau vede cele mai mici modificări ale tonului, toate întorsăturile gândirii voastre ajung la el, pe căi pe care voi nu le observați”.¹ Părinții le expun copiilor ceea ce este bine și ce este rău, ce e drept și ce e nedrept, ce e frumos și ce este urât în comportamente. Aceste noțiuni vor ajuta pe copii să se orienteze în evaluarea comportamentului propriu și al celor din jur. Tot în sens moral, familia îi îndrumă să fie sociabili, buni colegi și prieteni cu ceilalți copii. Religiozitatea copilului este determinată în mare parte de mediul familial. Părinților le revine marele rol de a pune temelia formării tinerelor vlăstare pentru viață. „Ținta educației nu este o idee plămădită de mintea omului, nici o imagine psihologică evocată pentru a întâmpina nevoile superstițioase ale societății, ci Dumnezeu cel veșnic și mesajul către lumea Sa”,² afirma părintele profesor Constantin Necula. Atitudinea pe care o va avea mai târziu copilul față de aspectele religioase depinde, în cea mai mare măsură, de atitudinea pe care o manifestă părinții față de acestea. De aceea, în familie nu trebuie absolut nimic neglijat din ceea ce ar contribui la plămădirea celor ce vor deveni membrii societății de mâine. În sprijinul acestor idei, aduc câteva exemple din lucrarea lui Lucian Bologa care dovedesc influența familiei asupra trăirilor religioase ulterioare ale copilului: „Atmosfera din familia noastră a produs asupra mea o întărire în credință. Credeam sigur că este Dumnezeu, imediat ce începusem a înțelege și eu ceva... mă rugam mai mult din obicei, dar mai târziu observăm, că fără acel frumos obicei nu aș putea trăi și involuntar, rosteam rugăciunile de seară și de dimineață fără ca părinții să-mi atragă atenția spre acestea”.³ Trăirile religioase ale copilului sub formele manifestării credinței și atitudinilor rezultate din acestea fac parte integrantă din multiplicitatea manifestărilor vieții sufletești. Cele mai multe cercetări din domeniul psihologiei religioase au concluzionat faptul că primele trăiri religioase apar la o vârstă timpurie. „De la primele mișcări ale inimii se ridică primele voci ale conștiinței; din simțămintele de iubire și ură se nasc primele noțiuni de bine și de rău...”.⁴ Trebuie ca părinții să cunoască și aspectele psihologiei relaționale, fiindcă familia, rămânând o microunită socială își întemeiază existența pe funcții și acte de relație. „Suntem în drept să așteptăm mult de la ajutorul părinților oricât de puțin ar vroi-o. Știm greutățile și piedicile ce întâmpină pătrunderea lor... Și apoi cine este mai apropiat de inima copilului decât mama ori tatăl? Cine poate să-și dea mai bine seama de înclinările și de patimile lui, să deosebească însușirile bune de cele rele ale lui, să deosebească în rătăcirile lui slăbiciunea sau furia trecătoare de slăbiciunea totală și de opunerea încăpățânată...să-l trateze în toate transformările, după temperamentul său și să-i dea hrana morală care i se potrivește”.⁵

Creativitate și educație

Creativitatea reprezintă un subiect amplu, dezbătut și studiat de către pedagogi și psihologi. Putem vorbi despre creativitate când ne raportăm la o persoană, când ne raportăm la un produs sau la un proces. Când ne referim la copii, este important să urmărim în primul rând, abilitatea pe care aceștia o au în rezolvarea sarcinilor. Este important să încurajăm un mod inedit al lor în a găsi calea spre obiectivul pe care vor să îl atingă. Copiii tind să fie creativi prin natura lor. Ei au înăscută dorința de explorare și de învățare care, de cele mai multe ori, este trunchiată de reguli, norme sociale sau obiective nerealiste.

Părinții pot încuraja și dezvolta creativitatea copiilor prin diverse mijloace: implicarea lor în anumite jocuri de rol, oferirea ocaziilor în care copilul se plictisește, crearea unui spațiu în care se poate juca cu diferite obiecte adecvate vârstei în care să se poată retrage oricând dorește etc. Foarte important pentru copii este timpul liber, timpul în care să-și creeze singuri un program, timpul în care să găsească soluții creative pentru a evita plictiseala. Observăm copii foarte buni la activitățile pe care și le-au ales, dar care nu știu să se joace, care nu știu să își aleagă ceva de făcut când cei din jur nu le impun ceva sau nu au un program anume. Dacă există tendința din partea unor părinți să încarce tot

¹ A. S. Makarenko, *Texte pedagogice alese*, Editura „Cartea rusă”, 1949, pp. 27-28.

² Constantin Necula, *Ascultă Israel, Activitatea învățătoarească a Profeților în Vechiul Testament*, Editura Tehnopress, Iași, 2004, p. 29.

³ L. Bologa, *Psihologia vieții religioase*, Editura Cartea Românească, Cluj, 1930, pp. 45-47.

⁴ G. Compayre, *Curs de pedagogie*, trad. de Matei Rădulescu, București (f.a.), p. 552.

⁵ M. Gréard, *Mémoire sur l'esprit de discipline dans l'éducation, présenté au Conseil académique de Paris...*, 1883, apud G. Compayre, Op. cit., p. 547.

programul copilului cu activități controlate, consider că aceștia ar trebui să-și regândească strategia pentru a le încuraja și creativitatea.¹ Studiile de specialitate arată că acei copii care se implică în jocuri de rol elaborate demonstrează în mai mare măsură creativitate. La vârsta „gândirii magice” (de la 3-4 ani în sus), copiii trebuie încurajați să intre în pielea personajelor familiare dar și a celor imaginare, lăsându-i să găsească soluții din rolurile acestor personaje și să studieze gesturi, tonalități sau reacții pentru situații diferite. Jocurile dramatice sunt fluide, lipsite de limite, spontane, oglindind dinamica umană. Ele oferă experiențe amuzante și de durată, facilitând transferul teoriei în practică într-un mod care susține creativitatea. Provoacându-l să găsească soluții, îl ajuți să privească altfel dificultățile, să realizeze că o problemă are multiple posibilități de rezolvare.² Astfel, creativitatea va forma din ei gânditori liberi și critici, divergenți, niște copii complecși care vor avea o viziune clară asupra lucrurilor și a lumii care îi înconjoară. Un copil îndrumat și susținut să fie creativ va deveni un adult liber, flexibil și original, empatic, capabil să valorizeze activitatea celorlalți și să vadă dincolo de aparențe. Dincolo de aspectele subliniate, familia nu trebuie să-și uite sau să-și neglijeze cel mai important rol pe care îl are, acela de a oferi educație, de a forma și modela din punct de vedere moral, copiii.

Modul de realizare a educației în familie

Educația primită în familie, *cei șapte ani de-acasă*, după o expresie utilizată în limbajul comun, influențează puternic întreaga existență a persoanei, indiferent dacă ea recunoaște sau nu. Părinții sunt modele pe care copiii, conștient sau inconștient, le văd cu ochii minții și le urmează. În familie se realizează socializarea de bază (primară), aceasta fiind esențială pentru integrarea socială a copiilor. Eșecurile socializării în familie au consecințe negative la nivelul comunităților și al societății. În mod normal, socializarea în familie este convergentă cu normele și valorile promovate la nivelul societății. Cu toate acestea există și situații în care, socializarea în familie se face în discordanță cu normele și valorile sociale generale. Socializarea în familie se realizează printr-o serie de procese de învățare deoarece familia este o mică societate iar legătura de afecțiune dintre membrii ei este atât de mare, încât ea ajunge să trăiască oarecum ca un organism de sine stătător, cu o personalitate aparte. Totodată această socializare presupune existența mai multor componente: normativă, cognitivă, creativă și psihologică. Educația parentală este prima formă de educație pe care copilul o primește. De aici și rolul decisiv al acesteia în formarea și dezvoltarea copilului. Maniera în care părintele își educă copilul este specifică, unică, originală, reflectând nivelul de cunoștințe pe care îl posedă, atitudinile sale, concepția despre educație pe care o posedă. Influența pe care părinții o exercită asupra copiilor reprezintă stilul educativ care ne ajută la diferențierea categoriilor de practici educative din viața de familie ce determină reacții și comportamente specifice ale copiilor. Pe baza recunoașterii stilului educativ adoptat de părinți sau în genere de adulții care se ocupă în familie de îngrijirea și educația copiilor, se poate anticipa evoluția copilului, se pot face intervenții care să prevină influențele negative care vor afecta dezvoltarea normală a copilului. Dacă o familie proliferază stiluri educative care afectează negativ tânăra generație, există pericolul degradării vieții individuale și a celei comunitare pe termen lung. De cele mai multe ori, stilurile parentale care au efecte negative se manifestă în familiile în care una sau mai multe funcții ale acestora nu se realizează și de aceea sunt dezorganizate sau chiar se destramă. Din aceste motive, stilurile educației familiale sunt în atenția cercetătorilor din diferite domenii ale științelor sociale care abordează familia și educația. „În psihologie și în științele educației sunt utilizate mai multe sintagme care indica manifestarea stilului raportat cu prioritate la personalitatea unui individ, așa cum este stilul afectiv sau stilul cognitiv. Sunt însă modalități de manifestare ale stilului, cum este stilul educativ școlar sau stilul educativ familial care se constituie, se manifestă și se apreciază prin raportarea la mediul educativ, grupul în care funcționează și prin comparație cu alte grupuri (familii, școli) sau prin raportare la mediul cultural educativ, la comunitățile din care fac parte familiile, școlile etc.”³ Stilul parental constituie cea mai importantă problemă a sănătății publice pe care societatea noastră și-o pune. Stilul parental adoptat în educația copilului își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a acestuia, principalele domenii comportamentale care o definesc fiind cel cognitiv și social-afectiv. Cel dintâi mijloc de educație este

¹ <https://www.parintitandem.ro/cum-incurajezi-creativitatea-copilului-tau-in-familie/> (accesat în data de 5 mai 2020).

² <https://tikaboo.ro/beneficii-ale-creativitatii/>. (accesat în data de 5 mai 2020).

³ Mihaela Ionescu și Elisabeta Negreanu (coord.), *Educația în familie. Repere și practici actuale*, Editura Cartea Universitară, București, 2006, pag. 51.

povățuirea, învățătura. Părinții trebuie să-i învețe pe copii ce-i frumos, cum să facă binele, cum să câștige adevărata înțelepciune, să-i îndemne spre practicarea virtuților și deprinderea cu trăirea acestora. „Căci tezaurele virtuții sunt atât de prețioase, atât de plăcute, atât de vrednice de dorit, față cu bogățiile de jos, încât acela care odată le are, nu ar consimți să le dea pe pământul întreg, de s-ar transforma în aur, cu fluviile, cu mările și cu munții”.¹ La învățătura prezentată trebuie adăugată pilda părinților. Deși, la o vârstă fragedă copilul nu știe să scrie sau să citească, cel ce duce la scopul catehizării este exemplul viu care grăiește prin imitare. Familia constituie un rezervor de modele pe care le oferă celor mici, pentru care toate actele și faptele celor vârstnici constituie modele de urmat. Orice fapt îi impresionează adânc pe copilași. Pedagogia și psihologia confirmă că „un rol imens în formarea caracterului la copil îl joacă perioada preșcolară, vârsta la care copiii se deosebesc printr-o mare sensibilitate, prin imitație, când acțiunea educativă nu întâmpină o rezistență conștientă, când se pun bazele unui mare număr de deprinderi, înclinații, multe scăderi ale caracterului își au rădăcina în erorile educației, tocmai în perioada preșcolară, în special pentru exemplele rele pe care le dau adulții câteodată copiilor”.² Mersul, împreună cu copiii, la biserică, așa cum obișnuiesc să-i ducă mai ales bunicile, participarea la sfintele slujbe și familiarizarea lor cu acestea, îi va marca și li se va întipări în minte ceea ce văd și aud: sfinte icoane, închinăciuni, gesturi, rugăciuni, cântări etc. Dragostea părintească joacă un rol important; copilul ajunge să-L iubească pe Dumnezeu prin mediul din jurul său. „Este drept că un copil își formează imaginea sa despre Dumnezeu după imaginea pe care și-o face despre om, și aceasta este mai întâi, cel puțin în mediul nostru cultural, imaginea părinților săi. Rezultă de aici că rolul exemplului este mai important decât cel al teoriei. Părinții trebuie să fie Hristos în măsura în care Hristos trăiește în ei”.³ Îngerescul chip al copilăriei constă tocmai în frumusețea iubirii. Uneori noi ne considerăm maturi prin rezolvarea unor probleme vremelnice, dar diminuându-ne iubirea copilăriei nu ne maturizăm, ci ne micșorăm în interiorul nostru. Prin viața lor, copiii sunt adevărate *biblie* vii ce mărturisesc autentică interpretare a textelor sacre. În atmosfera iubirii toate mijloacele educative primesc o putere impunătoare. Copilul atârna printr-o întreită legătură de familie: iubire – prietenie – autoritate. Prin iubire, părinții coboară la copil, prin prietenie îl ridică la sine, iar prin autoritate îl mențin la nivelul moral. Un element fundamental pentru reușita educației este încrederea. Copilul are nevoie de ajutor. El are încredere în părinții lui, care, la rândul lor au încredere și nădejde în Dumnezeu. Un alt factor cu rol major în educație îl constituie disciplina. „Cine cruță toiagul său își urăște copilul, iar cel care îl iubește îl ceartă la vreme” (Pildele lui Solomon XIII, 24). Nu trebuie să privim acest aspect drept o măsură coercitivă ci una pedagogică. Același Solomon zice: „Nu cruța pe feciorul tău de pedeapsă; chiar dacă îl lovești cu varga nu moare. Tu îl bați cu toiagul, dar scapi sufletul lui din împărăția morții” (Pildele lui Solomon. XXIII, 13-14). În Vechiul Testament avem exemplul preotului Eli (a se citi Cartea întâi a Regilor, cap. II și IV) care, din slăbiciune părintească trecea cu vederea greșelile celor doi fii ai săi. Cunoaștem că a fost credincios și foarte bun preot, dar Dumnezeu îl pedepsește că a ținut mai mult la fiii săi decât la El sau, altfel spus, nu și-a iubit copiii prin prisma iubirii lui Dumnezeu. Cei doi copii, Ofni și Finees, au murit în același timp, în război cu filistenii (I Regi IV, 11). Eli a primit această pedeapsă pentru că era chemat să facă judecata în popor și n-a avut tăria să o facă mai întâi pentru proprii fii. Ca primii educatori ai copilului, părinții trebuie să aplice ceea ce afirma Diaconovici Loga în anul 1822: „O, părinților, încotro ați apucat de nu căutați de creșterea copiilor voștri? Ah, amărății de voi! O, oamenilor, voi căutați mai înainte avuții, iar învățarea și faptele bune care și după moarte ne lungesc viața, le-ați părăsit! Iubirea de arginți și de avuții mari, fără de a face bine la neam și la cei lipsiți de o patimă care vatămă și odihnește pe agonisitorul, că se muncește pentru altul precum adevărate Pitagora zicând: Precum sarcina sinelui este dobândă la altul, iar lui își este pagubă așa și bogăția scumpului se întoarce în dobânda altuia, iar dansul înspre pagubă. Hai, frate arată că ești roman, omul cel bun și sârguitor rămâne vrednic de laudă, frumusețea tânărului este învățătura și puterea lui. Da-v-ar, odinioară răspuns părinții, cei ce pentru lăcomie împiedică pe fii săi de la învățatură. Oh, părinților, străngeți avuții, iar pe fiii voștri, căroră veți lăsa avuțiile, nu-i creșteți cu sfātuiele și cu

¹ Sf. Ioan Gură de Aur, *Contra adversarilor vieții monastice, II. Către un tată necredincios*, trad. de Gherasim Safirim, în *B.O.R.*, nr. 6, 1882, p. 497, apud pr. D. Călugăr, *Catehetica*, manual pentru Institutetele Teologice, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă al B.O.R., București, 1976, p. 98.

² C.N. Cornilov, A.A. Smirnov, B.M. Teplov, *Psihologia*, trad. rom., Editura de Stat, București, 1950, p. 492.

³ A.J.J. Kriekemans, *Pédagogie générale*, Ed. Nauwelaerts, Paris, 1967, p. 111, apud C. Cucoș, *Educația religioasă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 138.

*învățători luminătoare; le strângeți numai averi!”*¹ Din Sfânta Scriptură a Noului Testament aflăm că Sfântul Ioan Botezătorul s-a născut în urma rugăciunilor părinților săi „*pentru că rugăciunea ta a fost ascultată și Elisabeta, femeia ta, îți va naște un fiu și-l vei numi Ioan*” (Luca I, 13). La fel s-a născut și Sfânta Fecioară Maria, în urma rugăciunilor părinților Ioachim și Ana. Sfântul Apostol Pavel îndeamnă pe părinți să-și crească fiii cu teamă de Dumnezeu: „*Și voi, părinților, nu întârâtați la mânie pe copiii voștri, ci creșteți-i întru învățătura și cercetarea Domnului*”. (Efes. VI, 4). Referitor la educația din familie, Sfântul Ioan Gură de Aur scrie lucrarea „*Despre gloria deșartă și cum trebuie să crească părinții pe copii*”, prima lucrare de pedagogie creștină în cuprinsul căreia subliniază rolul educației pentru om. Toate gândurile sale pornesc din nevoia sa sufletească de a îndrepta societatea „... *pe cei pe care nu-i educă părinții îi educă legile civile*”². Autorul compară sufletul copilului cu un oraș construit de curând, ai căror cetățeni primesc și acceptă cu ușurință legile și normele. În Predoslovia Bucvariului din 1755, Mitropolitul Iacob Putneanul îndemna părinții să-și educe copiii: „*Toată obișnuința vieții omenești stă spre hrană, o, iubitorilor de Hristos. Creșterea pruncească atârnă cine ce fel de copil este, aceeași și dacă se face mare, de este învățat, dintru copilărie întru învățatură cinstită și numai întru frica lui Dumnezeu (care este începerea înțelepciunii) să cade a nădăjdui că acela va fi (cu) bună creștere și dacă va fi mare... Din creșterea copiilor ca dintr-o rădăcină și bună și rea întru toată viața curge... de nu va dobândi omul din copilărie hrană bună copiilor? Iară de hrană ca aceea în Țara aceasta cine nu vede câtă lipsă este? ...să nu se lipsească de hrana cea sufletească cu povățuirea cea bună, care și sunteți datori să-i învățați pe dânșii grăindule*”³. Petru Maior, unul dintre reprezentanții de seamă ai Școlii Ardelene, în opera „*Didahii*” (1809), îndeamnă preoții să folosească orice prilej pentru a-i învăța pe părinți să-și educe copiii, acționând de la cea mai fragedă vârstă „*când inimile lor sunt ca și ceara de moale, ce iaște întocmită a primi orice închipuire între sine*”⁴. Este cunoscut faptul că nu toți copiii sunt la fel. Părinții observă ce fel de porniri au chiar din primii ani de viață. Cunoscându-i bine, ca părinți îi pot îndruma din umbră, având în vedere că familia educă în mod direct și indirect. În mod direct contribuie la dezvoltarea fizicului copilului prin alimentație, curățenie, întreținere corporală, apărare de boli, de accidente etc., iar indirect, prin înclinația pe care o are. Mama este sufletul familiei, iar tata reprezintă autoritatea în familie. Educația în familie este influențată și de bunici, în special de bunică, întrucât ea „*e educatoarea a două generații succesive*”⁵, pentru că ea a crescut o viitoare mamă și acum o educă sfătuiind-o prin prisma experiențelor acumulate. Între frați se stabilesc legături de iubire, dezvoltându-se sentimentul dreptății și al echității.

Rolul mamei în educația copiilor

Părintele profesor Dumitru Călugăr se întreba: „*Există educator mai bun decât mama? Există educator care să premeargă mamei? Există peste tot, un educator mai conștient de scop decât ea?*”⁶ Nu întâmplător, mama este numită *cea mai bună pedagogă*, întrucât în familie ea deține rolul esențial în educația copiilor fiind „*cea mai scumpă și mai apropiată ființă pentru copilul mic, educatoarea lui naturală*”⁷. Aceasta l-a determinat și pe marele predicator, Sfântul Ioan Gură de Aur să afirme: *Dați-mi o generație de mame bune creștine și voi schimba fața lumii*, iar profesorul său, marele retor Libanios din Antiohia Siriei, impresionat de personalitatea morală a Sfintei Antuza, mama tânărului său ucenic, a exclamat: „*Vai, ce mame sunt la creștini!*”⁸ În decursul timpului, s-a observat că femeile au o mare influență în pedagogie. Probabil că, din acest motiv, în sistemul de învățământ predomină partea feminină. Mama are mare putere educativă tocmai datorită iubirii și sincerității. Ea este sufletul familiei, aluatul pus în frământătura sufletească a soțului și a copiilor. Ea dă naștere copilului din sângele ei. „*Mama bună valorează pentru copilul ei mai mult decât o sută de dascăli*”⁹. Un exemplu care ne stă la îndemână este Sfânta Fecioară Maria pe care o supravenerăm nu numai pentru faptul că

¹ Constantin Diaconovici Loga, *Gramatică românească pentru îndreptarea tinerilor*, Crăiasca Tipografie a Universității

Ungarii, Buda, 1822, apud prof. Anastasia Popescu, *Cum să-i învățăm pe copii religia*, Ed. Anastasia, Buc., 1995, p.111-112.

² M. G. LX, col. 331, apud Pr. lect. C. Grigoraș, *Omilectica și Catehetica*, partea I, Ed. Univ. Al. I. Cuza, Iași, 1993, p. 171.

³ † Teoctist, Mitropolit al Moldovei și Sucevei, *Mitropolitul Iacob Putneanul*, Ed. Mănăstirii Neamț, 1978, pp. 77-78.

⁴ Ion Gh. Stanciu, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică R. A, București, 1995, p. 59.

⁵ V. Gr. Borgovan, *Op. cit.*, p. 59.

⁶ Pr. D. Călugăr, *Op. cit.*, p. 77.

⁷ Cornilov, Smirnov, Teplov, *Op. cit.*, apud D. Călugăr, *Op. cit.*, p. 101.

⁸ Pr. lect. V. Răducă, *Rolul formativ al religiei*, în *S.T.*, nr. 1-3, 1994, p. 90.

⁹ V. Gr. Borgovan, *Op. cit.*, p. 82.

L-a născut pe Mântuitorul nostru Iisus Hristos ci și pentru dragostea ce I-o poartă, dragoste incomparabilă cu a oamenilor. Colindele noastre românești ilustrează foarte frumos duioșia Preacuratei față de Fiul Său și Dumnezeu nostru: „*Era Maica Precista/Și-un copil ce tot plângea/Maica sa din grai grăia:/Taci, fiule nu mai plânge/Că maica ție-ți va da/Raiul sfânt să-l stăpânești*”.¹ Dragostea Preasfintei Fecioare pentru Fiul său se dovedește și mai mult în timpul patimilor când toți apropiații au fugit, iar ea a rămas singură lângă Cruce înfruntând frica și prigoanele. Sfântul Apostol Pavel afirmă clar că femeia „*se va mântui prin naștere de fii, dacă va stăruii cu înțelepciune în credință, în iubire și în sfințenie*” (I Timotei II, 15). Ne stau mărturie mamele atâtor personalități. Din Vechiul Testament aflăm că mama proorocului Samuel se ruga plângând. Apoi avem alte numeroase exemple: Evula, mama Sfântului Pantelimon, Sfânta Monica, mama Fericitului Augustin, care a vărsat atâtea lacrimi pentru fiul ei, Nona, mama Sfântului Grigorie de Nazianz, Emilia, mama Sfântului Vasile cel Mare, Antuza, mama Sfântului Ioan Gură de Aur pe care am amintit-o mai sus etc. Chiar pe teritoriul patriei noastre întâlnim pe Anastasia Șaguna, mama mitropolitului Andrei Șaguna, pe mama lui Iacob Stamati, Mitropolit al Moldovei etc. Nu putem trece cu vederea pe Sfânta Împărăteasă Elena, mama lui Constantin cel Mare, care datorită educației date fiului ei, acesta ajunge să dea Edictul de toleranță de la Milan din februarie 313. Mareșalul francez Ferdinand Foch, care a dus la biruință marele război cu armata Antantei a fost crescut de o mamă care l-a învățat să se roage. Din mărturiile sale aflăm că duminică de duminică se ruga. „*Când aveam de luat măsuri grele mă sfătuiam cu Statul major, apoi mă sfătuiam cu Dumnezeu, mă rugam și totul mi se părea mai limpede*”.² Din păcate, constatăm că astăzi sunt foarte rare caracterele creștine, adevărații creștini practicanți și cei care sunt se datorează în cea mai mare măsură mamelor și bunicilor creștine, care în perioada 1944-1989, când educația religioasă a fost scoasă din școli, au știut să împodobească fruntea copilașilor trecuți prin taina Sfântului Botez cu semnul Sfintei Cruci, cel mai scump semn al creștinismului. Mamele și bunicile noastre au fost acelea care au știut să insufle copiilor puterea credinței și a dragostei, frica de Dumnezeu și cultivarea virtuților creștine. Copiii au repetat și învățat rugăciunile auzite pe buzele mamelor. În raportul mamă – fiu, factorii esențiali sunt iubirea, încrederea și libertatea. Cel mai important loc îl ocupă iubirea, din ea izvorând încrederea, ca apoi din acestea două să iasă libertatea. Iubirea mamei pentru copil și a copilului față de mama sa înseamnă ridicarea sufletului la iubirea lui Dumnezeu „*piatra unghiulară a educației religioase ce duce și la realizarea caracterului creștin*”.³ La educația și iubirea mamei este necesar să se adauge energia și seriozitatea tatălui. Mama sădește noblețea, iar tatăl hotărârea în înfăptuirea binelui. Referitor la rolul mamei în educarea copiilor, Sfântul Maxim Mărturisitorul socotește această activitate, drept o liturghie a femeii, care se sacrifică pe sine pentru familie. După cum susține și marele pedagog J. H. Pestalozzi, lumea să-i fie prezentată copilului așa cum a fost creată de Dumnezeu cu frumusețile ei, nu numai așa cum apare ea plină de fărâdelegi, pentru ca pretutindeni copilul să vadă un semn al divinității. Prin stilul său, mama are o mare putere de convingere. „*Felul convingător cu care vorbea mama despre tot ce este ceresc și despre Dumnezeu, mă făcea să cred și să-mi concretizez chiar prin imaginație ființele supranaturale ale credinței*”.⁴ Avea perfectă dreptate Simeon Mehedinți, când afirma: „*Cine s-a învățat pe lângă mama lui să spună adevărul, cinstit rămâne până închide ochii*”.⁵ Înaintea învățătorilor, fiecare mamă trebuie să-și ia pe cont propriu sarcina de a-și educa și învăța copiii. Școala adaugă peste ceea ce copilul a acumulat din familie. Referitor la acesta, același Simeon Mehedinți subliniază faptul că „*cine închide ochii asupra anilor de educație din casă, și-și pune nădejdea doar în învățămintele școlii, fără să-și dea seama că scrisul, cititul și socoteala ajută numai jumătatea stângă a creierului, acela din capul locului osândește copilul și-i primejduiește viitorul*”.⁶ Educația religios-morală se realizează pe o linie ascendentă, prin trecerea de la cercul familiei la mediul social. Casa părintească formează în copil calități precum recunoștința, încrederea, spiritul de datorie, de ascultare, dreptate și de sacrificiu. Ulterior, școala va dezvolta spiritul comunitar.

¹ Radu Kretzudava (ed.), *Colinde de ieri și azi*, Casa de Editură Dokia, Cluj-Napoca, 2012, p. 59.

² Prof. F. Codreanu, *Femeia în familie*, în *Biserica și școala*, rev. a Episcopiei Aradului, nr. 33, 1939, p. 275.

³ Pr. D. Călugăr, *Op. cit.*, p. 102.

⁴ L. Bologa, *Op. cit.*,

⁵ Marin Voiculescu, *Gândirea aforistică în cultura românească*, Editura Academiei R.S.R, Buc., 1986, p. 142.

⁶ Apud I.P.S. Antonie Plămădeală, *Preotul în Biserică, în lume, acasă*, Tipografia Eparhială Sibiu, 1996, p. 108.

Concluzii

Abordată din perspectivă educativă, familia este prima școală a vieții, temelie în devenirea ființei, condiționând soliditatea oricărei construcții ulterioare. Pe o astfel de temelie solidă, se știe, putem înălța oricât, fără ca edificiul să se prăbușească. Părinții sunt primii dascăli, care au o mare responsabilitate socio-umană și a căror educație lasă amprente, uneori pentru toată viața deoarece copiii îi imită absolut în tot și în toate pe motivul unei iubiri sincere pe care le-o poartă. Implicarea educațională a familiei este definită ca un set de activități pe care părinții le îndeplinesc cu scopul de a susține, direct sau indirect procesul de instruire și formare morală a copiilor. Cercetările arată că perioada dintre copilăria timpurie și clasele primare este crucială pentru dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copilului. Implicarea familiei în procesul de pregătire din perioada preșcolară este considerată de o deosebită importanță, cu efecte pozitive asupra performanțelor școlare ulterioare. Părinții pot fi ei înșiși educatori, modelatori ai caracterelor, beneficiind de anumite programe educaționale care să îi ajute să descopere calitățile copiilor. Familia are rolul de a asigura copiilor mediul potrivit de viață, afecțiune, dragoste, ocrotire, să reprezinte modelul de viață pe care copiii, încă de la naștere încep să și-l însușească. Părinții sunt modele importante pentru copiii lor și au rol deosebit în dezvoltarea socială, etică și emoțională a acestora. Pregătirea copiilor pentru dobândirea independenței și pentru integrarea socială presupune participarea la activitățile familiale și asumarea unor responsabilități prin care fiecare își îndeplinește statutul și rolul în familia sa. Activitățile la care participă mai frecvent copiii împreună cu părinții se desfășoară cotidian, altele sunt periodice sau ocazionale. Prin urmare, familia, ca unitate relativ restrânsă, oferă copiilor o diversitate de relații interpersonale și modele comportamentale necesare pregătirii acestora pentru viață. În tot acest context, nu trebuie uitat cel mai important aspect: formarea și modelarea morală a copiilor sau, altfel spus, educarea acestora.

Bibliografie

1. Abrudan, pr. prof. dr. Dumitru; Cornișescu, diac. prof. dr. Emilian, (1994). *Arheologie biblică*, București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
2. Aries, Ph., (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous I, Ancien régime*, 2-eme édition, Paris: Ed. de L'Institut de Sociologie.
3. *** (1988). *Biblia sau Sfânta Scriptură*, București: Ed. Institutului Biblic și de Misiune al BOR.
4. Bologa, Lucian, (1930). *Psihologia vieții religioase*, Cluj: Editura Cartea Românească.
5. Borgovan, V. (1921). *Pedagogia pentru normalişti, seminarişti, învăţători şi alţi iubitori de educaţie a tineretului*, Buc.
6. Călugăr, Dumitru, (1976). *Catehetica*, manual pentru Institutele Teologice, București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă al Bisericii Ortodoxe Române.
7. Chirilă, pr. prof. dr. Ioan, (2011). *Concepția Qumranită despre familie*, în *SUBBTO*, vol.56, nr.2, p.13.
8. Codreanu, F., (1939). *Femeia în familie*, în *Biserica și școala*, rev. of. a Episcopiei Aradului, nr. 33.
9. Compayre, Gabriel, (f.a.). *Curs de pedagogie*, trad. de Matei Rădulescu, București.
10. Cornilov, C.N.; Smirnov, A.A.; Teplov, B.M.; (1950). *Psihologia*, trad. rom., București: Ed. de Stat.
11. Cucoș, prof. dr. Constantin, (1996). *Educația religioasă*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
12. Idem, (2002). *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
13. Floroiaia, Mihai, (2016). *Rolul creativității în formarea personalității morale a elevilor*, în *Creativitatea. Dimensiuni socio-filosofice*, vol. I, Iași: Editura Ars Longa, pp. 174-184.
14. Idem, (2004). *Rolul metodei didactice în învățământul religios*, Piatra-Neamț: Editura Alfa.
15. Fraser, M. W. et al. (2010). *Familii puternice: program pentru educația părinților*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Univ. Clujeană.
16. Grebenikov, I., (1986). *Etica și psihologia vieții de familie*. Chișinău: Lumina.
17. Grigoraș, pr. lect. Costache, (1993). *Omiletica și Catehetica*, partea I, Iași: Ed. Univ. „Al. Ioan Cuza”.
18. Ionescu, Mihaela; Negreanu, Elisabeta (coord.), (2006). *Educația în familie. Repere și practici actuale*, București: Editura Cartea Universitară.
19. Jinga, I., Negreț, I., (1999). *Familia acest miracol înșelător*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
20. Kretzudava, Radu (ed.), (2012). *Colinde de ieri și azi*. Cluj-Napoca: Casa de Editură Dokia.
21. Makarenko, A. S. (1949). *Texte pedagogice alese*, Editura „Cartea rusă”.
22. Necula, Constantin, (2004). *Ascultă Israel... Activitatea învățătoarească a Profeților în Vechiul Testament*, Iași: Editura Tehnopress.
23. Plămădeală, I.P.S. Antonie (1996). *Preotul în Biserică, în lume, acasă*, Sibiu: Tipografia Eparhială.

24. Popescu, Anastasia (1995). *Cum să-i învățăm pe copii religia*, București: Editura Anastasia.
25. Răducă, pr. lect. V., (1994). *Rolul formativ al religiei*, în *Studii Teologice*, nr. 1-3, pp. 81-97.
26. Semen, pr. prof. dr. Petre, (2008). *Arheologia biblică în actualitate*, Iași: Editura Trinitas.
27. Idem, (1997). *Educația – preocupare constantă a autorilor biblici*, în vol. *Educația și valori*, Iași: Ed. Spiru Haret, pp. 28-43.
28. Idem, (1994). *Familia și importanța ei în perioada Vechiului Testament*, în *Teologie și Viață*, LXX, nr. 5-7, pp.7-24.
29. Stanciu, Ion Gh., (1995). *Istoria pedagogiei*, București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.
30. Stănciulescu, E., (2002). *Sociologia educației familiale*. Volumul 1-2. Iași: Polirom.
31. Șebu, pr. prof. univ. dr. Sebastian; Opriș, prof. Monica; Opriș, prof. Dorin, (2017), *Metodica predării religiei*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Alba Iulia: Editura Reîntregirea.
32. † Teocist, Mitropolit al Moldovei și Sucevei, (1978). *Mitropolitul Iacob Putneanul*, Ed. Mân. Neamț.
33. Terchilă, pr. Nicolae, (1935). *Evanghelia în școală*, teză de doctorat la Facultatea de Teologie Ortodoxă București, Sibiu.
34. Voiculescu, Marin (1986). *Gândirea aforistică în cultura românească*, Buc.: Ed. Academiei R.S.R.

Surse web:

- <https://journalspiritual.eu/educatia-temei-al-insanatosirii/>. (accesat în data de 24 aprilie 2020).
- <https://ziarullumina.ro/theologica/evanghelia-zilei/rubrica-pentru-copii-educatia-copiilor-iudei-45298.html>. (accesat în data de 22 aprilie 2020).
- <https://moldovacrestina.md/care-este-rolul-bisericii-moderne-in-educatia-copiilor/>. (5 mai 2020).
- <https://sites.google.com/site/roluleducatiei/rolul-familiei-in-formarea-individului>. (26 aprilie 2020).
- [https://www.academia.edu/36791450/FAMILIA_- PRIMUL_EDUCATOR_ROLUL_FAMILIEI_%C3%8EN_ACTIVITATEA_DE_%C3%8ENV%C4%82%C5%A2ARE](https://www.academia.edu/36791450/FAMILIA_-_PRIMUL_EDUCATOR_ROLUL_FAMILIEI_%C3%8EN_ACTIVITATEA_DE_%C3%8ENV%C4%82%C5%A2ARE). (accesat în data de 27 aprilie 2020).
- <https://journalspiritual.eu/educatia-in-familie-i/>.(accesat în data de 26 aprilie 2020).
- <https://performante.ro/familia-de-aici-incepe-educatia>. (accesat în data de 4 mai 2020).
- <https://tikaboo.ro/beneficii-ale-creativitatii/>. (accesat în data de 5 mai 2020).
- <https://www.parintitandem.ro/cum-incurajezi-creativitatea-copilului-tau-in-familie/>. (5 mai 2020).

IMPORTANȚA EXERCITIULUI FIZIC ÎN CARIERA UNUI SOLIST VOCAL

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EXERCISE IN A VOCAL SOLOIST'S CAREER

Ana-Cristina LEȘE¹
Adina Oana ARMENICIA²

Abstract

The information in this article supports *vocal soloists*, from the singing specialization, to facilitate the future profession. We will briefly present the types of exercises necessary to develop respiratory capacity. Respiratory technique is of major importance in a vocal soloist's career. The practical part was carried out on two groups of students from the classical Canto specialization, from the National University of Arts "G. Enescu" in Iasi.

Keywords: *vocal soloist, physical exercise, students*

1. Introducere

Carierea unui solist vocal începe și se menține prin activitatea fizică. Încă din momentul începerii drumului spre atingerea performanțelor vocale, un solist trebuie să fie conștient de importanța sănătății propriului corp, pentru că instrumentul lui nu este în afara corpului, ci se află în interior. Se poate spune că instrumentul unui solist vocal este reprezentat de el însuși, nu doar de corzile vocale sau de întregul aparat respirator. Practicarea exercițiilor fizice de către soliștii vocali nu este un lucru la alegere ci este parte din studiu, o activitate absolut necesară și foarte importantă pentru menținerea mușchilor care contribuie la crearea, formarea și emiterea sunetului. O viață activă, o alimentație sănătoasă și un timp de studiu bine conturat, toate aceste aspecte conduc spre succes în cariera de solist vocal. Sportul influențează starea psihică, stima de sine și imaginea asupra mediului înconjurător. Pentru a reda cât mai bine sentimentele pe care le transmite o lucrare muzicală, solistul vocal trebuie să fie liniștit, multumit de sine, să se poată transpune la nivel mintal în piesa interpretată, iar stima de sine trebuie să fie intactă, în primul rând pentru stăpânirea emoțiilor. Oferind energie și pofta de viață, sportul nu ajută solistul doar din punct de vedere fizic, ci are o importanță majoră și în ceea ce privește interiorul sentimental. Da, se poate să cânte și fără să facă sport, dar în momentul începerii activității fizice sportive, diferențele și schimbările sunt remarcabile, majore și de durată.

Cântăreții au două tipuri de respirație: tipul diafragmatic-abdominal și tipul coastelor superioare sau clavicular. În acest articol vom aborda importanța învățării unei respirații corecte prin utilizarea unor exerciții din practica Tai chi. Respirația costo-diafragmatică (abdominală) este cea pe care trebuie să și-o însușească soliștii vocali. Mușchii intercostali și cei abdominali trebuie să susțină efortul notelor lungi, a tonalităților înalte dar și a distribuirii cantității de oxigen pe tot parcursul acestor acțiuni, fără a periclita linia melodică și fără a produce grimase fizice de forțare. În acest sens, am introdus antrenamente speciale de exerciții fizice pentru soliștii vocali ai Universității Naționale de Arte „George Enescu” din Iași.

2. Obiective

Partea teoretică, introductivă, abordează obiectivele urmărite de noi, și anume: susținerea cântului vocal prin dezvoltarea capacității respiratorii, stăpânire de sine, relaxarea musculaturii corpului în timpul interpretării și o bună condiție psiho-fizică. Acestea au la bază seturi de exerciții fizice specifice, activități sportive colective și practicarea de Tai-chi în cadrul cursului de Educație fizică din programa universitar-artistică.

¹Associate Prof., PhD., Faculty of Visual Arts and Design of the "George Enescu" National University of Arts from Iasi.

²Lecturer, PhD., Faculty of Dental Medicine of the "Gr. T. Popa" University from Iasi.

3. Material. Metodă

Antrenamentele specifice s-au lucrat cu studenții anilor 1 și 2 de la specializarea canto, din cadrul Universității Naționale de Arte „George Enescu” din Iași pe parcursul anilor universitari 2018-2019 anul 1 și 2017-2018 respectiv 2018-2019 anul 2. Studenții care au optat pentru practicarea antrenamentelor specifice sunt 70% din anul 1 și 90% din anul 2. Menționăm că studenții anului 2 sunt inițiați cu aceste tipuri de exerciții fizice din anul 1, exerciții pe care le execută cu ușurință. Programul de pregătire pentru obiectivele propuse de noi în acest articol cuprinde:

- Exerciții pentru dezvoltarea rezistenței fizice;
- Exerciții pentru dezvoltarea musculaturii abdominale și a spatelui;
- Exerciții de respirație;
- Exerciții de relaxare.

Metodele utilizate de noi sunt: experimentală; observare; analizare. Partea de antrenament fizic pe care s-a pus accentul a fost cea preluată din practica chineză Tai Chi, pe care am găsit-o cea mai potrivită în realizarea scopului nostru, de îmbunătățire a dezvoltării capacității respiratorii și a stăpânirii de sine.

4. Rezultate și discuții

În acest articol vom prezenta tipuri de exerciții fizice care pot fi aplicate dar și diversificate de către soliștii vocali în programul zilnic. Aceste exerciții se pot executa cu ușurință la domiciliu, într-o sală de sport sau în aer liber. Nu necesită materiale sportive costisitoare sau greu de procurat.

4.1. Exerciții pentru dezvoltarea rezistenței fizice

Rezistența fizică reprezintă capacitatea organismului de a executa acte și acțiuni motrice într-un ritm necesar situației, fără a altera calitatea mișcării. Soliștii vocali de operă trebuie să desfășoare o anumită mișcare scenică în timpul interpretării vocale, ceea ce necesită o bună condiție fizică¹.

- variante de alergare (pe un traseu stabilit sau pe loc, cu pași diferiți, cu ritm diferit) în timp ce se fredonează note muzicale;
- sărituri la coardă pe ritmul unei melodii;
- sărituri ca mingea, pe loc cu fredonarea unei arii muzicale;
- exerciții combinate din alergare pe loc cu săritură la coardă (câte 2 min X 6 repetări din fiecare);
- mers pe loc sau din deplasare cu diferite mișcări ale brațelor și control asupra respirației.

4.2. Exerciții pentru dezvoltarea musculaturii abdominale și a spatelui

Menținerea unei poziții corecte a spatelui, și implicit a corpului se datorează unei musculaturi tonificate la nivelul abdomenului al spatelui. Soliștii vocali trebuie să aibă o ținută corporală elegantă și o bună musculatură abdominală pentru a emite sunetele de tempo și durată diferite: de la sunete scurte la sunete foarte lungi.

- cel mai eficient exercițiu fizic pentru întărirea musculaturii abdominale și a spatelui este menținerea unei stări de contracție musculară la nivel abdominal pe o perioadă lungă, în timpul diferitelor activități cotidiene: mers, vorbit, mâncat, așezat pe scaun etc. Acest tip de exercițiu exersat cu stăruință poate deveni automatism;
- ridicări de trunchi din poziția culcat pe spate. Se pot executa mici ridicări de trunchi dar în ritm rapid timp de 30 secunde, 3-6 serii zilnic;
- menținere în poziția de sprijin pe antebrațe și pe picioare din poziția întins – timp de 20 secunde, 3 serii zilnic;
- diverse exerciții fizice de aplecări, răsuciri care solicită musculatura spatelui și a abdomenului.

4.3 Exerciții pentru îmbunătățirea capacității respiratorii

Echilibrarea respirației înseamnă „stabilirea controlului volițional asupra respirației și cultivarea unui model de respirație ritmică produsă de dilatarea și contractarea diafragmei”, după spusele autorului Daniel Reid, în cartea sa, *Qi gong, manual de inițiere*². Așa cum am menționat în capitolul Introducere, un solist vocal trebuie să-și însușească bine modul de respirație abdominală.

¹ A. C. Lese, 2016, Importance of Physical Exercise in Living Arrangements Artist, *Review of Artistic Education*, 11 (1), pp. 133-138.

² Daniel Reid, 2005, *Qi gong, manual de inițiere*, traducere de Cristina Popa, Ed. Polirom, Iași, p. 81.

Respirația abdominală nu înseamnă inspirarea aerului în abdomen, pentru că aerul se inspiră doar în plămâni. Respirația abdominală înseamnă să menții abdomenul relaxat, permițând astfel diafragmei să coboare mai ușor făcând loc aerului să intre în zonele inferioare ale plămânilor. Un lucru bine de știut este că *mișcarea diafragmei ar trebui să furnizeze 75% din capacitatea respiratorie, în timp ce mușchii intercostali și cutia toracică, doar 25%*.

„Respirația joacă și ea un rol prioritar în practica Tai Chi. Cuvântul Chi însemnând atât respirație cât și energie. Dacă respirația este calmă, profundă și uniformă se poate obține acel echilibru emoțional (autocontrol, voință) pe care noi l-am trecut la obiectivele de bază ale acestei practici. Muzica folosită în exersarea mișcărilor trebuie să fie lentă, cu acorduri lungi și să impună un ritm constant, specific acestei practici, după care să-ți măsoari timpii de respirație dar și de mișcare.”¹ Acest principiu, după părerea personală, este cel mai greu de însușit! Și spun aceasta, după câțiva ani de exersare a tehnicii Tai Chi cu studenții-artiști. Au fost situații când, se concentrau prea mult pe mișcare și uitau să respire două mișcări legate. Apare astfel oboseala și se pierde ritmul respirației. Nu ne-am oprit niciodată din această cauză, pentru că, la o altă ședință, se concentrau și pe respirație. După fiecare exersare a complexului de mișcări aveau loc discuții pentru conștientizarea greșelilor și a respectării principiilor de bază. Antrenamentul musculaturii respiratorii este una din componentele importante în pregătirea profesională a soliștilor vocali². La această categorie de exerciții, subiecții cunosc diverse mijloace pe care le exersează o dată cu începerea acestei cariere și pe tot parcursul ei. Noi vom aduce în acest program unele exerciții din practica Tai Chi.

- practică respirația lăsând stomacul să se umfle de aer atunci când inspiri. Umpleți-vă plămâni cu aer. Strângeți stomacul când expirați. Respirați încet și adânc. Când exersați această tehnică, încercați să respirați de patru ori pe minut. Pentru a putea controla acest tip de respirație, începeți din poziția culcat cu o pernă sub cap și țineți o mână pe abdomen și cealaltă pe diafragmă (fig 1).



Fig. 1

- practicarea respirației profunde (inspir și expir) până se simte alungirea corpului (fig. 2);

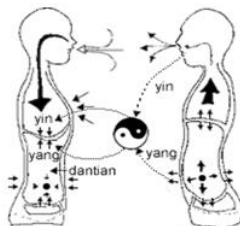


Fig. 2

Din punct de vedere fiziologic, inspirul și expirul urmează schema din fig. 3.

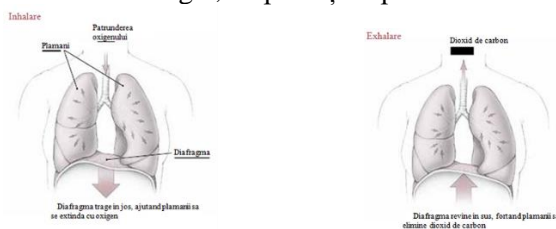


Fig. 3.

- apăsați cu degetul nara dreaptă și inspirați lent numai prin nara stângă. Apoi, compresăți în același

¹ Ana-Cristina Leșe, 2017, *Exerciții de Tai Chi în sprijinul activității profesionale-artistice*, Cluj, Editura Risoprint, p. 13.

² D. Adina Oana Armencia, Ahmed Ali Saleh Obeyah, Carmen Stela Hanganu, 2018, Study regarding the influence of lifestyle on the oral hygiene of dental students, *Romanian Journal of Oral Rehabilitation*, Vol.10, No.3, p. 159-164.

mod nara stângă și expirați numai prin nara dreaptă. Alternați și respirați astfel de zece ori pentru fiecare nară;

- inspirați adânc strângând pumnii și relaxați-vă brusc, expirând. Repetați exercițiul încordând picioarele, apoi cu pumnii strânși și picioarele încordate simultan;
- inspirați în șase timpi numai cu nara dreaptă și expirați cu cea stângă, alți șase timpi. Repetați procedeul de trei ori, fără a vă forța sau solicita suplimentar.

Cele mai bune momente pentru exercițiile de respirație sunt dimineața și seara. Se va observa că în numai o săptămână, se va deprinde obiceiul respirației corecte și intervine de asemenea și relaxarea.

4.4. Exerciții de relaxare

Starea de calm sau de relaxare a sistemului nervos este foarte importantă în interpretarea muzicală, dar și în viața de zi cu zi. Lipsa relaxării duce la acumularea unor tensiuni energetice, musculare sau la blocaje ce se răsfrâng asupra calității sunetului. Relaxarea sau calmul presupune deplasarea liberă a energiei prin interiorul corpului, dar mai ales, înseamnă o stare de liniște și un control asupra acțiunilor pe care le facem.¹ Exercițiile de relaxare pot fi:

4.4.1. Exerciții mentale

Acestor tipuri de exerciții le-am acordat o atenție aparte, considerând, în urma documentării, că au un aport de 70 % în relaxarea generală a funcțiilor psiho-fizice. Astfel, am introdus în programele noastre de antrenament cu studenții muzicieni următoarele exerciții, preluate din metodele de pregătire a actorilor, inițiate de marii profesori de teatru ai lumii, printre care amintim pe K. S. Stanislavski, Michael Cehov, V. E. Meyerhold, Eugenio Barba etc. Aceste tehnici actricești conțin exerciții mentale de relaxare, de reproducere a unei situații pe baza amintirilor sau a imaginației:

- Imaginați-vă că vă aflați pe un câmp cu flori multicolore. Mireasma florilor vă cuprinde treptat ființa. Stați întinși pe iarbă și priviți cerul.
- Ascultați susurul unui pârâu și ciripitul păsărelelor. Priviți apa curgând la vale imaginând că duce toate grijile cu ea.
- Rostiți rugăciuni către Creatorul Universului și mulțumiți pentru toate.
- Iertați tuturor toate și induceți-vă o stare de iertare și de prietenie.
- Așezați-vă o mână pe stomac și una pe piept. Inspirați adânc și încet, timp de 5 secunde, observând și imaginându-vă plămâni cum se umplu cu aer. Diafragma (mușchiul dintre plămâni și stomac) va coborî ca să facă loc plămânilor ce se umplu cu aer și va face stomacul să se ridice. Veți simți acest lucru cu palma așezată pe stomac. Pieptul se va ridica și se va mări și el, datorită aerului pătruns în plămâni. Este în regulă dacă simțiți un ușor discomfort în zona abdominală. Acum expirați încet, timp de 7 secunde, eliminând aerul din plămâni și apoi contractați puțin mușchii abdominali pentru a scoate tot aerul din plămâni, înainte de a inspira din nou.

4.4.2. Exerciții fizice

- exerciții de stretching pe diferite grupe musculare;
- un joc sportiv cu partener;
- plimbare în aer liber

Exercițiile de relaxare au luat amploare în ultimul timp, datorită gradului crescut de stres astfel că, se cunosc tot mai multe metode, individualizate, de relaxare. Observarea îmbunătățirii și a progresului profesional la soliștii vocali în discuție a fost în colaborare cu profesorii de canto. Aceștia din urmă, au concluzionat că studenții care au participat la antrenamentele fizice abordează cu ușurință lucrul cu vocea. Studenții din anul 2 au un progres mai mare față de cei din anul 1 datorat numărului mai mare de repetiții de canto dar și de antrenamente fizice. Progresul studenților din anii 1 și 2 este mai mare decât al colegilor lor care nu au practicat aceste antrenamente fizice. O altă constatare este că studenții care au practicat exerciții fizice specifice și-au însușit mai repede elemente tehnice din diferite jocuri sportive și au un ritm motric remarcant.

Redăm una dintre constatările studenților din discuție: „Pentru mine, antrenamentele specifice au fost o mare provocare. Am învățat un mers specific de scenă, ce să fac cu mâinile în diferite acțiuni,

¹ Ana-Cristina Leșe, 2017, *Exerciții de Tai Chi în sprijinul activității profesional-artistice*, Cluj, Editura Risoprint, p. 13.

cum să-mi țin echilibrul”.

5. Concluzii

- Procentul crescut de studenți care au optat pentru programul de pregătire psiho-fizică specifică exprimă dorința lor de afirmare prin muncă și perseverență. Printre acești studenți sunt și cei mai mulți bursieri ceea ce arată efectul produs de mișcarea fizică.
- Importanța exercițiului fizic în viața artiștilor este recunoscută atât de specialiști dar mai ales de artiști. În numeroase lucrări am abordat această temă pentru a lansa îndemnul de practicare a sportului sub diferite forme de către artiști pentru că „exercițiul fizic stimulează creativitatea” printre alte mari beneficii asupra organismului.
- Trebuie să accentuăm că unul dintre cele mai eficiente beneficii din cazul nostru este îmbunătățirea capacității respiratorii, fapt care duce la valorizarea interpretării solistului vocal.
- Calitățile unei respirații benefice se obțin treptat, așa cum și respirația trece treptat prin fazele pe care trebuie să le conștientizăm. Pe măsură ce practica Tai Chi progresează ar trebui să se ajungă la un ritm mediu de respirație, de patru-cinci respirații pe minut.
- Respirația trebuie să dea senzația de „ușurință”, adică nu mă straduiesc prea mult să trec prin toate fazele ei. Dacă se respiră ușor, se vor menține diafragma, gâtul și cutia toracică relaxate. Orice tip de tensiune la nivelul aparatului respirator tensionează respirația.
- Procesul de respirație trebuie să fie continuu. Fiecare fază trebuie să evolueze cu ușurință spre următoarea, fără întreruperi, asemenea unui pendul care se balansează. Comprimarea și pauza trebuie să aibă loc sub forma unor scurte repausuri naturale care nu determină următoarea inspirație sau expirație să se producă într-o rafală puternică.
- În profesia de interpret vocal, respirația este combustibilul care întreține motorul creației artistice.
- Se presupune că solistul vocal și-a ales cariera cântului în urma descoperirii unui talent artistic, cel al vocii, în situația de față. Însă, cântul frumos (belcanto) și magia produsă de vocea solistului sunt urmare a unei munci zilnice, pe tot parcursul vieții.
- Cunoașterea elementelor de bază din fiziologie și din anatomie, cărora li se adaugă exercițiile psiho-fizice puse la îndemâna studenților muzicieni (subiecților noștri) au întărit bazele cunoștințelor din facultate.

Acknowledgements

Adresăm alese mulțumiri studenților specializării Canto de la Universitatea Națională de Arte „George Enescu” din Iași care s-au oferit voluntari în acest caz practic. De asemenea, mulțumim și profesorilor de specialitate care și-au îndreptat atenția spre a observa diferențele valorice de interpretare vocală la studenții care au practicat antrenamentele speciale față de cei care nu au participat.

Bibliografie

- Armencia Adina Oana, Ahmed Ali Saleh Obeyah, Hanganu Carmen Stela. (2018). Study regarding the influence of lifestyle on the oral hygiene of dental students. *Romanian Journal of Oral Rehabilitation*, Vol. 10, No. 3: 159-164.
- Brattström V, Odenrick L, Kvam E. (1989). Dentofacial morphology in children laying musical wind instruments: a longitudinal study. *European Journal Orthodontics*; 11: 179 - 185.
- Demian W., (1968). *Teoria instrumentelor*. București. Editura Didactică și Pedagogică.
- Leșe Ana-Cristina, (2017). *Exerciții de Tai Chi în sprijinul activității profesionale-artistice*. Cluj: Editura Risoprint.
- Reid Daniel, (2005). *Qi gong, manual de inițiere*, traducere de Cristina Popa. Iași. Editura Polirom.
- Norris R., (1993). *The Musician's Survival Manual: A Guide to Preventing and Treating Injuries in Instrumentalists*. St. Louis, USA: MMB Music.
- Lese A.C. (2016). Importance of Physical Exercise in Living Arrangements Artist. *Review of Artistic Education* 11 (1): 133–138.



Editura PERFORMANTICA
Institutul Național de Inventică, Iași
performantica@inventica.org.ro
Iași, Campusul Universitar "Tudor Vladimirescu",
Corp T24, Etaj 1, PO Box 727
Tel/fax: 0232-214763