



# MINIATURI CORALE PARALITURGICE ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

PARALITURGICAL CHORAL MINIATURES OF COMPOSERS  
OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

---

**Larisa BALABAN,**  
doctor în studiul artelor,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

---

*The article considers the contribution of the sacred music composers to the development of the Moldavian musical choral art, performing practice and culture. The aspect of defining the place and significance of religious choral music in the general culture of the country, the reconstruction of a wide panorama of religious choral music from the end of the XIX<sup>th</sup> century till the year 2003 has not been specially studied before. For the first time the religious works (choral miniatures) by the contemporary Moldavian composers Z. Tkaci, Gh. Ciobanu, D. Kitsenko are analyzed.*

Muzica religioasă corală constituie unul dintre cele mai vaste domenii ale culturii autohtone. Pe parcursul veacurilor cântarea bisericească din Moldova a fost deschisă influențelor diferitelor culturi europene. La originile formării acesteia s-a aflat monodia bizantină de cult, îmbogățită, datorită unor influențe răsăritene și occidentale, prin cuplarea cu tradiția cântării de textură omofon – armonică și polifonică.

Cântarea corală religioasă marchează istoria muzicii moldovenesti pe parcursul mai multor secole de existență a artei muzicale profesionale, ca fiind una dintre cele mai importante, chiar unice, forme ale acesteia. Reîntoarcerea artei corale la sensurile sacre a condiționat sporirea interesului față de genurile corale religioase în muzica contemporană. Compozitorii contemporani autohtoni găsesc anumite impulsuri

artistice în domeniul creației religioase. În ultimii 20 de ani ai secolului trecut a fost creată o serie întreagă de lucrări corale ce aparțin genurilor muzicii religioase, care necesită o analiză structurală și pătrundere în sensurile acesteia.

Diversitatea lucrărilor scrise pe texte religioase ale autorilor moldoveni au drept reper fundamental tendința permanentă spre problemele existenței umane, perceperea filozofică a vieții și bucuria de a se afla în tangență cu adevărurile spirituale – toate acestea fiind transmise și ascultătorilor. Aceste lucrări sînt diferite, după metodele de expunere și dezvoltare a materialului muzical, după utilizarea tehnicii componistice individuale, și, în sfîrșit, după tratarea artistică a sarcinilor propuse.

Starea de tristețe și decepție, zădărnicia vieții lipsite de Dumnezeu

- iată ideile ce străbate lucrarea Z. Tcaci *Numai Pământu-i neclintit pe veci*, pentru cor mixt *a cappella* (1998), inspirată din una din Cărțile Vechiului Testament. Concepția muzicală a lucrării, cât și corelația părților, reflectă structura Ecclesiastului. În procesul de analiză, autorul articolului a dezvăluit concepția muzicală și dramaturgia lucrării, a relevat paralelele muzical-poetice, a caracterizat mijloacele de exprimare muzicală a ideii filozofice despre sensul vieții, a depistat problemele interpretative și a propus unele metode de depășire ale acestora.

*Tatăl Nostru* de Gh. Ciobanu (1994) pentru cor mixt *a cappella* pe un text canonic evanghelic de rugăciune a fost preconizat de autor pentru o interpretare concertistică. Cantabilitatea specifică rugăciunii a structurilor melodice ale lucrării, sursele intonative ale căreia, fără îndoială, provin din melodiile liturgice autentice, prefigurând semantica severă a unor picturi murale medievale, întruchipează tăria spiritului și a credinței prin prisma arhaicului de factură națională, în lumina începuturilor bizantine ale acestuia, totul într-o viziune muzicală modernă.

Procedeul *Sprechstimme*, care, conform indicației autorului, este apropiat de maniera de interpretare *parlando*, reprezintă una din dificultățile majore pentru coriști. Dirijorul trebuie să tindă spre obținerea unei declamații corale armonioase și a unei pronunțări clare a textului, în condițiile unui metru liber alternativ. O altă problemă ce poate deveni o dificultate în procesul de interpretare este cea a indicației *divizi*

la fiecare dintre partidele corale (cu excepția sopranelor), atunci când o jumătate din participanți trebuie să declameze textul, iar cealaltă jumătate să cînte sunetul prelungit al pedalei.

Factura hetero - polifonică a acestei lucrări (cu diferite tipuri ale heterofoniei - pedale, dublări în octave, lunecarea melodică variantică în diferite voci, după repere sonore comune) marchează individualizarea ideii dezvăluite de către compozitor, în condițiile unei forme comprimate a exprimării și a integrității sub raportul intonativ - armonic. Lucrarea se remarcă printr-un caracter armonios și laconic al concepției muzicale.

Lucrarea *Vrednică ești* pentru cor de bărbați (1990) de Gh. Ciobanu este orientată, în mod evident, către modelele tradiționale ale monodiei bisericești bizantine, deși autorul nu apelează la citate din anumite surse inițiale liturgice [1].

Interacțiunea complexă a mijloacelor muzicale în această lucrare (modalismul), structura heterofonică cu isonuri, varierea melodiei ascetice, în mișcare preponderent treptată, încărcată de „alunecări” în *glissando*, alternanța metrică, ritmul asimetric, ce contribuie la caracterul fluent și maniera quasi-improvizatorică a exprimării (*parlando-rubato*), compoziția dinamică, lineară, cu trăsături de repriză convențională ș.a.m.d.) sînt orientate, pe plan stilistic, spre plăsmuirea asociată a ideii artistice în spiritul cîntării religioase de tradiție bizantină.

Un impediment deosebit al interpretării acestei lucrări îl reprezintă cântarea colectivă armonioasă a monodiei tenorilor, în special în segmentele glissando. Autorul articolului consideră că folosirea acestui procedeu tipic pentru cântările bizantine în stil papadic, interpretate de către soliști - virtuozii pe fundal de ison, reprezintă, în contextul stilistic al cântării, consecința apelării compozitorului la modelele autentice ale melodiilor bisericești.

C. Paraschiv, care a cercetat creația lui D. Chițenco menționează despre compozitor că „este un om cu profundă credință în Dumnezeu... Spiritualitatea, credința determină modul lui de viață, de gândire, dar în și mai mare măsură se manifestă în creația sa” [2]. În continuare autoarea relevă că, deși compozitorul este adeptul credinței ortodoxe creștine, după cum putem observa din denumirile mai multor lucrări ale acestuia, majoritatea genurilor utilizate de el aparțin catolicismului. Acest paradox este explicat de compozitor prin faptul că el și-a format concepția sa despre muzica religioasă ca despre o muzică ce aparține culturii occidentale. După părerea lui D. Chițenco, în relațiile spirituale dintre om și Dumnezeu nu poate fi o mare apropiere (așa cum este în protestantism). Și una din metodele de a păstra această distanță este utilizarea în creația sa a limbilor antice - vechea slavonă, greacă, latină.

Motetul *O`Beata* pe un text latin de D. Chițenco (1990) are la bază stilul polifonic sever, cu figurile întârzierilor pregătite ale disonanțelor pe timpii tari, în durate lungi, țesătura

muzicală complementar-contrapunctică, predominarea mișcării melodice treptate, diatonismul ș.a.

Tema inițială, expusă imitativ (fugato), formată din două elemente constitutive: mișcarea descendentă, măsurată, cu durate prelungite și „zborul” nu prea mare al optimilor, care oferă un impuls pentru evoluția ulterioară. În calitate de intonații ce se dezvoltă de cele mai dese ori este utilizată mișcarea treptată ascendentă și descendentă în optimi, ce se echilibrează prin motivele intervalice prelungite, preluate din temă.

Fiecare voce, după cum este specific pentru motet, poartă o anumită sarcină lineară și participă atât în imitație, cât și în varierea polifonică liberă, în împletirile centrale, ce se dezvoltă în cadrul unor contururi ondulatorii, unde în condițiile unei iluzii de încheiere a gândului muzical, imediat apare senzația unei variante a acesteia. Mișcarea descendentă și cea ascendentă, care se conturează din nou, motivele intonative ce se constituie în culminații locale în fiecare dintre voci - totul este cuprins de febra dezvoltării polifonice, unde nu există conflict sau contrapunere între voci. Șuvoiul muzical tinde spre stabilitatea aplanată pe cuvântul „aliluia”, în care motivele intonaționale ale temei - „nucleu” - creează noi împletiri ale țesutului muzical, ce converg spre încheierea finală, consonantă a *Motetului*.

Considerăm că, avînd în vedere respectarea destul de riguroasă a normelor contrapunctului și ale melodicii (caracterul de sinteză, universal al intonațiilor), al modului (modalismul diatonic), al corelațiilor

muzical - textuale, ale procesului de constituire a formei (principiul strofic) și a sintaxei (planificarea diagonală a introducerilor vocilor și a cadențelor) putem constata o stilizare, în acest *motet* al lui D. Chițenco, a unui gen polifonic din ultima perioadă a epocii Renașterii.

Factura motetului se relevă printr-o mare elasticitate, diversitate, în ceea ce privește intrările vocilor, grupate deseori în perechi. Inconveniențele interpretative într-un ansamblu polifonic rezidă în păstrarea unității ansamblului, în condițiile evidențierii sau conducerii pe planul al doilea a vocilor ce-și păstrează totuși caracterul de sine stătător al intonației, cât și în îmbinarea originalității fiecărei linii melodice în cadrul planului compozițional general. În procesul interpretării este necesară o dicție impecabilă, întrucât intrarea consecutivă a vocilor presupune o articulare clară a pronunției.

Sursa inițială a lucrării *Mariengebete* de D. Chițenco pentru cor feminin și sextet instrumental (1998) este o

secvență canonică medievală (coralul gregorian *Victimae paschali*), care determină caracterul ascetic, ponderat al discursului.

Opțiunea compozitorului pentru cele două voci - vocea principală a sopranei dublată de alto, expuse inițial la unison, permite constituirea ulterioară a unei structuri simple pe mai multe voci în spiritul unui contrapunct medieval, axată pe mișcarea preponderent paralelă și opusă a unor segmente sonore dublate în cvartă - cvintă, terță sau mixte ale melodiei gregoriene. În condițiile unei vădite priorități a orizontalei melodice și a rolului central al sursei primare de coral în prelucrare polifonică a partidei vocale și a unei coeziunii instrumentale a sextetului, apare asociația cu polifonia de tip *cantus firmus*. Observații detaliate asupra particularităților factual - armonice ale acestei lucrări confirmă corelația unitară dintre elementul muzical-sintactic al coralului și al comentariului său instrumental.

#### Referințe:

1. Mironenco, E., *Armonia sferelor. Creația compozitorului Ghenadie Ciobanu*. Chișinău, 2001. - 154 P.
2. Paraschiv, C., *Unele aspecte ale formei de variațiuni în Kyrie de D. Chițenco // Pagini de muzicologie*. Chișinău, 2002. - P. 28-32.

18 mai, 2006

Recenzent: *Margareta Cervoneac*,  
doctor în studiul artelor



# REFLECȚII ISTORICE CU PRIVIRE LA ACTIVITATEA ȘCOLII DE CÎNTĂREȚI DIN CHIȘINĂU

HISTORIC REFLECTIONS ON THE ACTIVITY  
OF CHURCH SINGERS' FROM CHISINAU

---

**Tatiana DANIȚĂ,**  
doctorandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

---

*The article "Historic Reflections on the Activity of Church Singers' School from Chisinau" focuses on its historical data since the end of the 19<sup>th</sup> century till the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The institution which educated many singers, choir conductors has increased the level of musical education and choral art in Basarabia.*

*The author step-by-step elucidates the most important data and events in historical and cultural development of the School, emphasizing the performing way of the School Choir. The text describes the main characteristics of the mentioned choral collective - the real promoter of religious choral singing in Basarabia.*

Un aport considerabil în dezvoltarea învățămîntului muzical și a artei corale în Basarabia de la sfîrșitul sec. al XIX - începutul sec. al XX-lea l-a adus și Școala de cîntăreți din Chișinău, instituție ce a educat un număr mare de diaconi - cîntăreți, reghenți și dirijori de cor, avînd și un laborator de creație practică pentru discipolii ei - Corul Școlii de cîntăreți din Chișinău.

Școala a fost înființată în anul 1889 la inițiativa Chiriarhului, care a susținut material nu numai procesul de studiu, ci și asigurarea cu rechizite, cărți ș. a. Congresul preoțimii din 1891 a găsit că Școala este pusă pe baze sănătoase și din acel an i-a acordat un ajutor material însemnat. La 1893, pe parcursul celor 2 ani de studii, în Școală erau predate discipline ca catehismul, citirea slavonă bisericească, gramatica limbii ruse, cîntarea bisericească, tipicul bisericesc și muzica instrumentală, iar la 1905 a mai fost introdusă și cîntarea moldovenească [1]. Către anul 1907, școala număra 18 ani de existență, dar activi-

tatea ei cerea a fi îmbunătățită și mai mult, motiv ce a inițiat discutarea acestei probleme la Congresul Eparhial din septembrie 1907. La una din ședințele acestui congres a fost ascultat proiectul unui nou regulament de funcționare a școlii de cîntăreți, elaborat de o comisie specială, din componența căreia făcea parte și Mihail Berezovschi. Acest regulament prevedea reformarea claselor de cîntăreți bisericești. Necesitatea de reorganizare a lor era dictată și de problema existenței Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, care la acel moment primea subsidii insuficiente din partea Eparhiei și care, prin intermediul claselor de cîntăreți își fortifica rîndurile și-i atribuia unele funcții de săvîrșire a serviciilor divine.

Școala de cîntăreți își avea un Statut cu multiple paragrafe și condiții, prin intermediul cărora se stipulau obiectivele ei, regulile de admitere în această școală, precum și obiectele ce urmau a fi studiate. Spre exemplu, paragraful 1 dezvăluia obiectivul principal

al instituției în cauză: Clasă de cântăreți bisericești este instituită cu scopul de a educa cântăreți buni, care, în egală măsură, ar putea fi și buni conducători de coruri bisericești.

Paragraful 6 stipulează condițiile de bază pentru admiterea la cursurile Școlii de cântăreți: este necesar de a avea calități vocale bune, auz muzical, cunoașterea melodiilor dogmaticilor și troparelor celor opt glasuri, notele cheii sol sau de alt. Paragraful 7 concretiza faptul că toți elevii vor studia din contul propriu, iar în paragraful 42 sînt enumerate obiectele ce urmează a fi studiate, printre care: teoria muzicii și cîntul – 3 ore pe săptămîină; cîntarea moldovenească – 4 ore; cîntarea bisericească – 4 ore; cîntarea corală – 2 ore; cîntarea la vioară pe grupe – 2 ore. Orele de cînt coral cuprindeau:

- a) cîntarea pe trei și patru voci;
- b) dirijarea pieselor corale, a lucrărilor bisericești metrizate și nemetrizate;
- c) studierea partiturilor conform tipicului de curte, din culegerea ediției sinodale, lucrări ale compozitorilor Bortneanschi, Turceaninov, Lvov, Vinogradov și alții;
- d) studierea Liturghiei pe trei voci a lui Mihail Berezovschi, precum și a altor aranjamente ale compozitorului;
- e) dirijarea cu grupe de cântăreți și cu corul în întregime.

La lecțiile de teoria cîntului și a muzicii se studiau, de asemenea, teme ca: organizarea de coruri, corul la unison, corul polifonic, corul omogen (spre exemplu, corul format din bași și tenori). Istoria cîntării bisericești era un obiect important de studiu [2].

La o scurtă perioadă după reorganizarea sus-numită, rezultatele ei s-au resimțit nu numai prin îmbunătățirea procesului de studiu, ci, mai ales, prin activitatea corului. Membrii colectivului urmau cursurile preconizate în planul de studiu, completînd rîndurile corului mitropolitan, participînd la multiple

servicii religioase de la Catedrală; corul fiind protagonistul frecvent al lecturilor etico-religioase. Meritul considerabil al acestui colectiv se datorează, în mare măsură, dirijorului V. Govorov, cîntăreț al Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, condus de M. Berezovschi, care, probabil, a recomandat candidatura coristului său pentru această funcție.

Începutul anului 1912 este împînzit cu înștiințări privind evoluarea corului Școlii de cântăreți la lecturile etico - religioase din 22, 29 ianuarie, 5 februarie și 4 martie [3]. La lectura din 22 ianuarie s-au pregătit pentru interpretare piesele ca „*Din tinerețile mele*”, semnată de Al-lemanov, două creații semnate de N. Cerepnin – „*Întru împărăția Ta*” (solo tenor și cor) și „*Cuvine-se cu adevărat*”. Este important să menționăm că la acest eveniment pentru prima dată a fost interpretată lucrarea „*Binecuvîntează, suflete al meu pre Domnul*”, **aranjată** pentru cor de Mihail Bârcă. În cartea sa „*Mihail Bârcă – compozitor și dirijor*”, G. Ceai-covschi - Mereșanu comite o eroare, atribuind lucrarea menționată compozitorului. Această aserțiune poate fi extrasă din următorul fragment: „... *el face primele încercări de compoziție. La o prelegere ce a avut loc în Sala eparhială din 22 ianuarie 1912, corul Școlii de cântăreți, condus de V. V. Govorov, interpretează lucrarea lui M. Bârcă „Suflete al meu pre Domnul”, scrisă după o melodie greacă* [4]”. În cele din urmă, afirmăm cu certitudine că, prin lucrarea menționată, M. Bârcă face primele încercări de armonizare a melodiilor din Psaltichie, și nici într-un caz de compoziție. „*Activizarea*” artistică, ce a avut loc în perioada analizată, putea fi și rezultatul etatizării Școlii. La 1912 a fost elaborat un Statut sinodal în baza căruia Școala a fost înscrisă în buget, asigurînd-o cu surse materiale necesare pentru activitate amplă [1].

Mersul bun al repetițiilor corului Școlii de cântăreți este evident și în urma

evoluării din 29 ianuarie, unde se interpretează un nou repertoriu, com-parativ cu cel al concertului anterior. Corul a prezentat piesele ca „Ușile pocăinței”, aranjată de D. Soloviov, „Fericit bărbatul”, melodia Lavrei Pecerskaia din Kiev, „К Богородице прилежно”, semnată de A. Arhanghelski, „Cuvine-se cu adevărat” și „Imnul Regal”. Conținutul muzical al lecturilor eticoreligioase din 5 februarie și 4 martie a cuprins piesele „Brațele părintești”, semnată de A. Lvov, „Ușile pocăinței” cântare znamennii, „Pre Tine” de Turceaninov, „Cuvine-se cu adevărat” de N. Cerepnin, „Cămara Ta, Mântuitorule” semnată de Smirnov, „Tâlharului” melodia Lavrei Pecerskaia și Dogmaticul Glasul al 6-lea „Cine nu te va ferici”. Comparînd acest repertoriu cu cel al Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, observăm că corul Școlii de cîntăreți are tendința de a interpreta, în mare parte, lucrările colectivului profesional, moment lesne de înțeles, cel puțin, din motivele principale, care au stat la baza reorganizării claselor de cîntăreți bisericești. Evident că repertoriul corului școlar era unul mai simplu, reieșind din posibilitățile membrilor colectivului. Pe parcursul întregului an, corul a fost protagonistul manifestărilor similare, fapt elucidat în Cronica oficială [5].

Conlucrarea acestor două colective a fost foarte prodigioasă, în special pe parcursul perioadei cînd Mihail Berezovschi a devenit directorul acestei școli (1913-1921)<sup>1</sup>. De fapt, activitățile artistice ale corului Școlii, în mare parte, constituiau părți componente ale activității Corului Catedralei, subiect elucidat în una din multiplele cronici din periodica timpului, perindate printre numeroase-

le documente analizate la acest subiect. „Serviciul divin s-a săvîrșit cu participarea corului arhieresc, condus de părintele M. Berezovschi și a elevilor corului de cîntăreți”; „La liturghie au cîntat două coruri: corul arhieresc și cel al Școlii de cîntăreți” [6]. Anul 1918 l-a prins pe M. Berezovschi în funcția de director al acestei Școli. Procesul de naționalizare, decurs cu insistența Î. P. S. Nicodim, n-a produs modificări esențiale în sistemul educațional al școlii. Însă programul de învățămînt a fost modificat la capitolul obiectelor școlare în așa fel că, în locul limbii ruse, a istoriei și a geografiei, s-au introdus aceleași obiecte românești, iar în locul cîntării moldovenești s-a introdus cîntarea bisericească de tradiție bizantină. Celelalte obiecte – teoria muzicii, tipiconul bisericesc, sf. Scriptură și altele au rămas în curriculum din fostul program rus și erau predate în conformitate cu acest program.

La Congresele Eparhiale din februarie 1920 și în septembrie 1921 s-au discutat probleme cu privire la reorganizarea Școlii de cîntăreți în școala secundară. Modificările esențiale ale noului proiect aprobate de Congres pot fi extrase din articolul „Școala de cîntăreți din Chișinău și reforma ei” [7] cuprinzînd:

1. trecerea de la 2 ani de studiu la 3 ani;
2. posibilitatea de a intra în Școală și a absolvenților de 2 clase secundare, cu condiția că ei vor poseda voce și auz bun și vor susține, pe lângă școală, examenul de diferență pentru clasele a 3-a și a 4-a secundare.

Aprecierea și avizul pozitiv al fostului profesor de la Conservatorul din Moscova, dl. Veaceslav Bulăcirov, cu privire la Școala de Muzică Bisericească, este unul din argumentele pro pentru dezvoltarea și extinderea activității școlii. În articolul său „Muzica bisericească în Basarabia” [8], V. Bulăcirov a subliniat importanța muzicii bisericești și a școlilor de muzică bisericească, din punct de

<sup>1</sup> Cercetătorii activității lui M. Berezovschi nu au menționat date cu privire la conducerea Școlii, excepție făcînd Serafim Buzilă în lexiconul enciclopedic *Interpreți din Moldova*, care atestă acest fapt prin specificarea anilor de administrare a Școlii de către M. Berezovschi în perioada 1913-1921.

vedere istoric, pentru dezvoltarea culturii muzicale serioase în Franța, Italia, Germania și Rusia. Materialul publicat conține un apel întru susținerea Școlii de cântăreți, ca instituție cu perspectivă muzicală proeminentă, fiind absolut necesară pentru dezvoltarea muzicii bisericești în ținut. Găsim foarte important a reda un fragment de text care va oglindi ideea expusă mai sus: „De mult timp, aici [la Chișinău]<sup>2</sup> există așa-numita Școală de cântăreți, care, în anul trecut a fost transformată în Școala de Muzică Bisericească cu 3 ani de studii. Elevii ce aleg această școală capătă aici o solidă pregătire generală și muzicală, necesară pentru dirijorii de coruri și, avînd în vedere starea bună a învățămîntului din școală, acești tineri vor fi buni propagatori și răspînditori ai cîntării bisericești în țară. Dacă în viitor această școală și-ar lărgi programul său de studii muzicale și generale, atunci sperăm că vom avea o școală solidă muzicală bisericească, ca cele relatate mai sus [școlile muzicale bisericești din Soissons, Paris, Roma, Munchen, Regensburg, Petrograd, Moscova], și cultura muzicală din Basarabia va fi asigurată, cel puțin, cu o instituție solidă muzicală.”

Starea bună a învățămîntului din școală, în mare parte, se datora finanțării serioase atît din partea statului, cît și din partea Congresului Eparhial.

Succesorul lui Mihail Berezovschi la postul de director al școlii a fost profesorul Andrei Harghel, care a continuat politica de conducere a predecesorului său și și-a adus aportul la îmbunătățirea calității de predare în școală.

Școala a funcționat pînă la anul 1944. O astfel de atestare a devenit posibilă datorită anunțului cu privire la organizarea cursurilor speciale pentru cîntăreții din Basarabia, care datează din anul 1943 și care sună în felul următor: „Ministerul Cultelor a aprobat ca la școala

de cîntăreți a Arhiepiscopiei Chișinăului să se țină cursuri speciale pentru cîntăreții practicanți din Basarabia. Cursurile vor începe la 16 August în localul școlii din str. Gh. Asachi Nr.10 și vor ține o lună de zile. Candidații vor da la 10 August un examen la diferite obiecte. Ei trebuie să aibă absolvit cel puțin cursul primar-complimentar” [9]. Din textul avizului publicat în ziar, putem concluziona nu numai în ce privește perioada de funcționare a Școlii, ci, în mare măsură, vizavi de buna calitate instructivă a instituției, precum și evident, nivelul profesional al colectivului coral. Toate cele enumerate mai sus constituie motivul principal pentru care Școala a fost selectată ca instituție de bază pentru desfășurarea cursurilor de perfecționarea cîntăreților din întreaga Basarabie.

În cele din urmă, este important de menționat aportul Școlii de cîntăreți și al corului ei la dezvoltarea artei muzicale din Chișinău și întregul ținut, iar, în special, la valorificarea muzicii bisericești în calitate de catalizator al procesului de devenire a artei muzicale în general. Importanța corului de cîntăreți este evidentă, dacă vom urmări momentele ulterioare, ce îl caracterizează drept colectiv unic la Chișinău și anume:

1. este un cor de studiu, cu repertoriu, scopul și sarcinile instructiv-didactice, obligațiile și responsabilitățile corespunzătoare profilului instituției;
2. corul Școlii de cîntăreți este participant activ la multiple manifestări culturale și festivități oficiale alături de cel arhieresc;
3. îndeplinește parțial obligațiile Corului arhieresc, astfel facilitînd, în mare măsură, munca coriștilor din corul profesional;
4. este o „punte de decolare” instructivă și artistică, o oportunitate unică pentru tinerii de la țară, anume cei care nu au reușit să treacă prin Seminarul Teologic, avînd la bază doar

<sup>2</sup> Explicațiile din parantezele patrate aici și în continuare ne aparțin.



anii de școală primară, în schimb posedau abilități vocale și muzicale conturate;

5. este un „atelier” de cântăreți bisericești și de dirijori de cor cu dreptul de a preda cântul coral în școlile primare și medii.

Repertoriul corului, în mare parte, era identic cu cel al Corului Catedralei, moment dictat de funcția pe care o îndeplinea. Evident, piesele corale de complexitate sporită lipseau din lista lui repertorială.

Încheiem relatarea noastră a evenimentelor în ordinea cronologică cu trasarea unor momente generalizatoare. Istoria Corului Școlii de cântăreți din Chișinău se înscrie perfect în istoria

culturii autohtone, evocând atmosfera epocii și ambianța socială. Activitatea Școlii în general și a corului, în special, a avut rezultate benefice atât asupra creșterii profesionalismului muzical, cât și asupra societății și publicului larg. Producțiile muzicale, examenele de fine de an, concertele publice jubiliare sau cu diverse alte prilejuri, suportul compoziției muzicale a serviciului divin la Catedrala Chișinăului, elogiate de presa locală, în ceea ce privește calitatea interpretării – toate acestea au contribuit la formarea tradiției muzicale, a gusturilor și a preferințelor unui public larg.

#### Referințe:

1. *Școala de cântăreți bisericești* // Anuarul eparhiei Chișinăului și Hotinului (Basarabia). România, 1922, P. XVIII.
2. Datele cu privire la reorganizarea Școlii de cântăreți din anul 1907 precum și la conținutul Regulamentului nou elaborat, au fost extrase din articolele arhivei personale a lui Efim Bogdanovschi.
3. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr. 4. – P. 97-98; Nr.5. – P. 130-131; Nr.6. – P. 149; Nr.10. – P. 281.
4. Ceaicovschi-Mereșanu, G., *Mihail Bârcă, compozitor și dirijor*. Chișinău, 1995. P.13.
5. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr. 45. – P. 1347.
6. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr.5. – P. 130.
7. *Școala de cântăreți din Chișinău și reforma ei* // Luminătorul, 1922, Nr.11. – P.32-34.
8. Bulăciiov, V., *Muzica bisericească în Basarabia* // Luminătorul, 1925, Nr.6. – P.21-23.
9. *Cursuri speciale pentru cântăreți* // Raza, 1943, Nr. 667. – P.4.

18 mai, 2006

Recenzent: *Elena Mironenco*,  
doctor în studiul artelor,  
conferențiar universitar



# TEHNICI MODERNE DE COMPOZIȚIE ÎN MINIATURA AUTOHTONĂ PENTRU PIAN

MODERN COMPOSITION TECHNIQUES IN THE AUTOCHTHONOUS  
MINIATURE FOR THE PIANO

---

**Ruslana SPRINCEANU**

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

---

*The article "Modern Composition Techniques for the Miniature for the Piano" is intended for the research of the stylistic tendencies in miniature for piano of the last decade of the XXth century. The most representative miniatures of the autochthonous composers: Five novels for piano by V. Rotaru, Still-life with flowers. Melodies and harmonies by G. Ciobanu, Passacaglia by O. Palymski and The Piece by Iu. Gogu are analyzed.*

Muzica pentru pian, ca și celelalte domenii ale creației componistice din Moldova, a avut o dezvoltare amplă pe parcursul secolului al XX-lea, în special în cea de-a doua jumătate a lui, consemnând mai multe tangențe atât cu tradiția național-folclorică, cât și cu principalele tendințe ale evoluției muzicii universale.

Este bine cunoscut faptul că muzica secolului al XX-lea nu are o gramatică sonoră comună. Tonalitatea, această mare descoperire a gândirii muzicale europene culte, pe care se fundamentează muzica barocului, a clasicismului, a romantismului își pierde importanța de odinioară în secolul al XX-lea. O dovadă, în acest sens, o constituie hiperromatizarea tonalității, scările muzicale ale lui Claude Debussy, Olivier Messiaen, tropurile lui Joseph Hauer, *tehnica de serie*, *cea dodecafonică* a lui Arnold Schönberg, Anton von Webern, *tehnica serială* și *aleatorică* (Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez), *cea spectrală* (György Ligeti, Gerard Grisey) etc. După cel de-al doilea război mondial, fenomenul se diversifică și

mai mult. Prin anii '90 aproape că nu mai poate fi găsit un consens al opțiunilor creatoare nu numai de la un compozitor la altul, dar, deseori, de la o lucrare la alta, aparținând aceluiași compozitor.

Pentru compozitorii care tind spre inovații, spre experimente creatoare, un rol hotărâtor îl are interpretarea inventivă a timpului sonor. Ne referim la un nou mod de tratare a staticii și dinamicii în muzică. Utilizând procedee din tehnicile minimală și repetitivă, pe prim plan ies căutările în adâncul naturii fizice a sunetului, operarea cu structurile sonore minime, plasate într-un organism artistic de proporții mari.

În primele decenii postbelice, muzica de cameră a compozitorilor autohtoni s-a bazat pe manifestările neoromantice și impresioniste, care interacționează cu impulsurile național-folclorice. În următoarele decenii, în prim plan au ieșit elementele neoclasice, neofolclorice, mai multe mixturi ale diferitelor exponente stilistice, inclusiv încercări polistilistice. Grație complexității tehnicilor moderne de

compoziție, o problemă importantă devine compatibilitatea elementelor stilistice, integrarea organică a folclorului național în contextul mijloacelor expresive de proveniență europeană. Aducem câteva exemple.

Ciclul de miniaturi *Cinci novelete pentru pian*, compus de Vladimir Rotaru în 1992, este axat pe o idee muzicală comună. De fapt, acest ciclu poate fi interpretat ca cinci variațiuni libere pe o temă de geneză ambiguă. Pe de o parte, lucrarea are la bază tehnica de serie: linia melodică inițială este alcătuită din 12 sunete. Pe de altă parte, aici transpare originea populară a materialului muzical. Variațiunile sînt de sorginte folclorică. Primul segment se bazează pe sunetele caracteristice modului lidic, iar următorul segment, alcătuit din opt sunete, include o juxtapunere a intonațiilor descendente, ce se aseamănă cu un bocet.

Prima noveletă, *Lento e dolce*, este o piesă de scurtă durată construită inventiv. Noveleta este alcătuită din cinci secțiuni, „în care segmentele seriei de la început se măresc, apoi se micșorează, creînd forma unui val. Seria este concepută de la sunetul „re”. În prima secțiune sînt utilizate primele șase sunete ale seriei, în fraza a doua – zece, în cea de-a treia – toate douăsprezece, în fraza a patra ultimele șapte sunete ale secțiunii a treia, iar în secțiunea a cincea – cele șase. În așa fel, secțiunile întîi și a cincea îndeplinesc funcția unui ancadrament. În această miniatură, un interes deosebit trezește factura, grație modulației parametrului orizontal în cel vertical: fiecare sunet ulterior se stratifică deasupra celui precedent, treptat formînd o verticală de cluster” [1].

Noveleta a doua – *Maestoso risoluto bene marcato* – contrastează cu cea precedentă. După indicii de gen, ea reprezintă un marș patetic de defilare și, concomitent, imită sunarea clopotelor, care se intuiesc în factură, cînd bașii divizați

în trei octave alternează cu acorduri disonante în registrul superior.

Factura compartimentelor extreme ale formei tripartite se deosebește printr-o anumită continuitate: lîngă sextacordul major, la o distanță de semiton, se aranjează un acord de două cvarte perfecte. Mișcarea paralelă a acestor consunări, atît în urcare, cît și în coborîre, creează efectul unui strat de șase voci. În compartimentul median are loc, de fapt, varierea segmentelor seriei, mai ales a primelor opt sunete expuse în forma unui canon la două voci. Noveleta a treia – *Presto e leggiero* – poartă un caracter *scherzando*. Ea se deosebește printr-o inventivitate ritmică: jocul accentelor, mutarea lor pe orizontală și necoincidența pe verticală apropie piesa de impetuosul dans popular *Bătuta*. Avîntul ludic este intensificat și de schimbările metroritmice: 3/2, 5/2, 3/2, 5/2, 9/2, 6/2, 11/2. La începutul Noveletei este utilizată întreaga serie din 12 sunete cu repetarea de trei ori a primului segment „folcloric”, alcătuit din trei sunete. Ulterior, sub aspect polifonic, se dezvoltă unele segmente ale seriei. Noveleta a patra este expusă în stilul unui vals gingaș, grațios. Sunarea fină a compartimentelor extreme se formează prin mișcarea onduloare a sextelor ascendente și descendente, mari și mici. În compartimentul median al formei se dezvoltă variațional segmentul seriei, creînd un lanț de secunde descendente care se mișcă lent, treptat, consecutiv. Concomitent se remarcă pluridimensionalitatea soluțiilor facturale, straturile facturale fiind foarte îndepărtate unul de altul sub aspect de registru.

După impetuoșitatea sa, Noveleta a cincea poate fi comparată cu cea de-a treia, însă mișcarea ostinată, de tip *tocata*, aici se relevă mai ferm. În linia melodică sînt întrebuițate primele zece sunete ale seriei. Muzicologul Elena Mironenco susține că „organizarea ritmi-

că a sunetelor, ca și ritmul basului ostinat, provine de la dansurile bărbățești ale getodacilor, cu o grupare variabilă  $3/8$ ,  $2/8$  și cu o accentuare acută” [2].

Putem conchide că *Cinci novelete pe o temă* de Vladimir Rotaru demonstrează o fuziune originală a temei cu seria, a exponentelor folclorice cu cele dodecafonice. Tehnica de serie se utilizează în manieră liberă, fiind influențată de avântul improvizatoric, caracteristic fenomenelor folclorice și artei lăutărești.

O altă direcție în evoluția miniaturii o constituie piesele lui Ghenadie Ciobanu. Compozitor, interpret, profesor, personalitate de o mare forță spirituală, el tinde spre asimilarea continuă a noilor limbaje și tehnici componistice. În general, limbajul muzical al lucrărilor sale reprezintă o sinteză organică a multor tehnici postavangardiste și a gândirii arhetipale. Piesa *“Still-life with flowers. Melodies and harmonies”* (1993) se bazează pe utilizarea inventivă a tehnicii combinatorii. Autorul folosește în calitate de elemente constitutive ale spectrului sonor următoarele cinci sunete: *h-cis-d-f-a*. Piesa începe cu un compartiment bivalent sub aspect arhitectonic. Aici (măsurile 1-9) se cumulează funcțiile introductivă și expozițională. Acest compartiment este alcătuit din trei segmente: primul segment (*a*) expune sunetele de bază menționate mai sus; în cel de-al doilea segment (*b*) apare un material muzical nou, însă la mâna stângă se mențin elementele spectrului sonor inițial (*h-cis-d-f-a*); în segmentul (*c*) se combină materialul sonor specific segmentelor anterioare. Deci, expoziția multilaterală a spectrului a avut loc în cadrul compartimentului introductiv. O inventivitate pluri-direcțională a ingredientelor spectrului se observă în compartimentul de bază al piesei, alcătuit din trei blocuri mari (*A-B-C*). Agogica diferă de la un bloc la altul. Primul bloc (*A*) este marcat de *Andante espressivo e rubato*, al

doilea (*B*) – de *Un poco piu animato*, iar al treilea (*C*) – de *Brillante prestissimo*. În întreaga piesă se simte tendința spre finalocentrism. Compozitorul tratează într-un mod specific timpul muzical, creînd un flux sonor cvasiimprovizatoric, elastic, plin de plasticitate grație utilizării per-manente a metrului variabil. Acest flux este limitat de o codă (*Espressivo*), ce se bazează pe materialul sonor al segmentelor „a” și „c”. Piesa este dificilă și din punct de vedere interpretativ. Schimbarea permanentă a metrului, desenul ritmic sofisticat etc. solicită interpretului un simț ritmic foarte bun și o tehnică strălucită.

Un alt reprezentant al generației relativ tinere de compozitori este Oleg Palîmschi. Piesa de debut din creația pentru pian a acestui autor este *Passacaglia* (1996). Forma ei poate fi apreciată ca variațiuni pe un basso ostinato (cinci variațiuni complete și a șasea incompletă – un singur sunet), axate pe tehnica dodecafonică. *Passacaglia* începe cu expunerea punctualistă a 12 sunete de bază, care, pe parcursul întregii piese, sînt plasate pentru interpretare la mâna stîngă. Expunerea punctualistă se menține și în cadrul altor dimensiuni ale structurii sonore. Este firesc faptul că punctualismul s-a afirmat ca o metodă specială de compoziție, unde un ton sau un interval separat îndeplinește funcțiile unui motiv, ale unei fraze muzicale. Tonul de o înălțime oarecare, ce răsună izolat în contextul sonor (sau aproape izolat), devine un purtător al expresiei/semanticii muzicale. Cu toate acestea, consecutivitatea punctelor sonore, însoțită de numeroase pauze, este, de obicei, mascată, cifrată, avînd un caracter latent. Punctualismul nu poate fi identificat cu tehnica serială, deoarece el s-a afirmat ca o producție specifică unui șir de metode ale compoziției muzicale. De aceea, elementele lui, în anumite cazuri, pot fi găsite în muzica atonală, muzica de

serie, inclusiv dodecafonică (cazul nostru), la fel în cea aleatorie și în muzica timbrală.

Expunerea punctualistă caracteristică compartimentelor expositive ale lucrării lui Palımschi, cu timpul, cedează locul altor procedee de compoziție, ce vizează lucrul polifonic cu elementele mai încheiate ale seriei.

În variațiunea a doua (partea mîinii drepte), linia sonoră de bază o constituie varianta retrogradabilă (*R*) a seriei. Mai sînt utilizate anumite trăsături de invenție: variațiunile a doua și a treia sînt scrise la două voci, iar variațiunile a patra și a cincea – la trei voci. Deși scrisă într-un tempo lent, lucrarea este foarte dinamică. Sintetizînd, observăm trecerea de la expunerea strictă la cea liberă, de la pulsația ritmică lentă la cea rapidă. Principiul *crescendo*-ului e sesizat și în domeniul facturii: spre sfîrșitul lucrării, aceasta devine mai densă. Putem conchide că piesa dată demonstrează concludent principiul de ascensiune, de “*crescendo*” dramaturgic, fapt care-i atribuie o anumită continuitate.

În secolul al XX-lea, fenomenul de creație s-a manifestat prin multiple și variate modalități, unele dintre care nu au mai putut fi redade prin notație tradițională. În corespundere cu noile tehnici componistice, partitura contemporană a achiziționat un mare număr de procedee notaționale, ce constau din noi simboluri, din cifre, relații matematice, frecvențe, algoritmi și alte elemente similare, care au îndepărtat aproape complet din partitură semnele notației tradiționale. Diversitatea noilor procedee notaționale a fost determinată de următorii factori: lărgirea spectrului so-

nor printr-o valorificare a tuturor posibilităților de emisie a sunetului la pian acționate prin diverse mijloace: fie prin intermediul unor părți componente ale corpului uman, fie cu ajutorul unor instrumente intermediare (barele de metal, ciocănașele, bagheta de dirijor, bețișorul de tobă etc.). Astfel s-au obținut efecte sonore noi, prin lovirea cu palma a diferitelor elemente sonore ale pianului, cîntul direct pe corzile instrumentului etc., care au generat apariția unor timbruri muzicale neîntîlnite anterior în creația pianistică. Destul de des se practică libertatea de improvizație acordată interpretului, deoarece, odată cu dezvoltarea muzicii aleatorice, interpretii sînt puși în situația de a improviza anumite fragmente, a “umple” sonor anumite secțiuni indicate de autor.

Un exemplu elocvent al miniaturii pentru pian, scrise în tehnica nouă de notație, este *Piesa* (1998) de Iulian Gogu. Aici compozitorul folosește diverse procedee și modalități de emisie a sunetului:

- loviturile corzilor cu palma;
- *cluster* pe clape negre și albe (la *cluster* pe clape negre este indicat și timpul aproximativ în secunde);
- corzile la *pizzicato* cu ajutorul cheii metalice.

Pe lîngă procedeele enumerate, sînt caracteristice și fragmentele improvizatorice.

Putem conchide că realizările obținute de genul de miniatură pentru pian din Republica Moldova în ultimul deceniu al secolului al XX-lea sînt, indiscutabil, o dovadă elocventă a maturizării ei, a unei evoluții continue și intense, avînd ca rezultat diversitatea soluțiilor artistice.

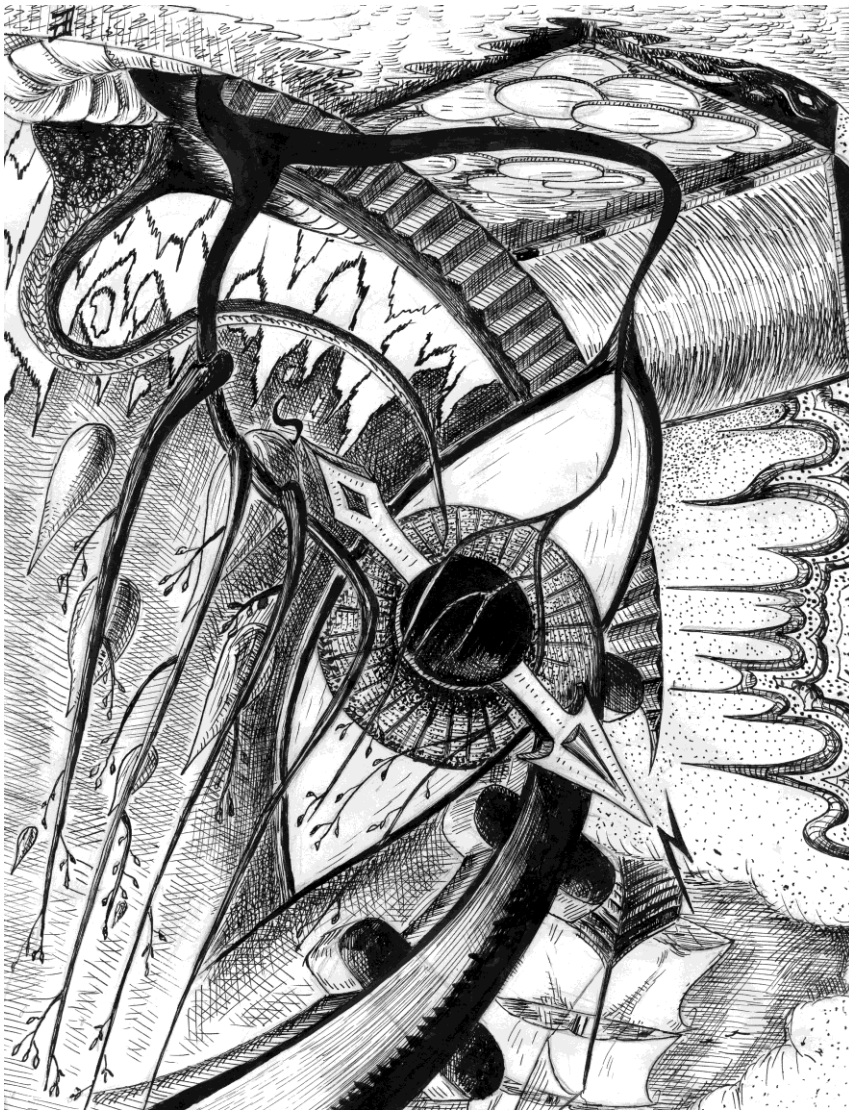
### Referințe:

1. Мироненко, Е., *Композитор Владимир Ротару*. Кишинёв, 2000, p. 29.
2. Idem, p. 31.

3. *Tradiții și inovații în muzica secolului al XX-lea*. Chișinău: Știința, 1997.
4. Гаккель, Л., *Фортепианная музыка XX века*. Ленинград, Москва: Советский Композитор, 1976.
5. Денисов, Э., *Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники*. Москва: Советский Композитор, 1986.
6. Когоутек, Ц., *Техника композиции в музыке XX века*. Москва: Музыка, 1976.

23 mai, 2006

Recenzent: *Vladimir Axionov*,  
doctor habilitat în studiul artelor,  
profesor universitar



Pareniuc Eugen



# INTERPRETAREA MUZICAL - PIANISTICĂ DIN PERSPECTIVĂ HERMENEUTICĂ

MUSICAL INTERPRETATION FROM THE PERSPECTIVE OF HERMENEUTICS

---

**Lilia ARCEA,**

magistru în muzică, magistru în filologie,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

**Irina CIUBARĂ,**

studentă la anul III, facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

---

*The XXI-st century is considered the century of interpretation. More than ever we try to understand the essence of the world and life. Hermeneutics gives the opportunity to discover people's mind and soul. Its basic principle is the dialogue between present and past.*

*Musical interpretation, as the most individual and personal one, represents a key to the understanding of the artist's inner world (his rich thoughts and deep feelings) and, through it, to the universal values. In such a way, every listener-artist discovers himself in the mystery of music, keeping the main role in it.*

În prezent asistăm la o resurrecție a mai multor discipline indispensabile legate de natura sensibilă a omului. Una dintre acestea este și hermeneutica.

Termenul de hermeneutică, prin care se consemnează unul din marile curente ale gândirii omenești, provine de la grecescul *hermeia* - interpretare.

Primele manifestări hermeneutice sînt legate de interpretarea epopeelor homerice, interpretări întîlnite la primii filozofi presocratici<sup>1</sup>. Conturarea metodei și a disciplinei hermeneutice se identifică cu exegeza biblică a Noului Testament. Bazele

hermeneuticii moderne sînt puse în romantism.<sup>2</sup>

În funcție de evoluția istorică, noțiunea de hermeneutica primește mai multe sensuri:

- Hermeneutica - „arta sau știința de a interpreta texte religioase, criptice, în general antice sau dificile”;

- Hermeneutica - „disciplină autonomă (teorie a procesului de interpretare și înțelegere)”;

- O altă semnificație vizează filozofia contemporană, caz în care prin hermeneutică se înțelege „teoria decodificării și interpretării semnelor”;

Așadar, orice formă simbolică a manifestărilor umane prezintă inte-

---

<sup>1</sup> Conceptul apare mai întîi la Platon și apoi la Aristotel, pentru a defini o „tehnică interpretativă”. A se vedea [7, p.5]

<sup>2</sup> “Prin Scheirmacher, hermeneutica devine o disciplină de sine stătătoare și o metodă universală care nu aparține numai exegezei biblice sau literare, ci și tuturor actelor exprimărilor umane”. [7, p.18].”

res pentru hermeneutică. Cu atât mai mult muzica va prezenta interes pentru hermeneutică, datorită limbajului său simbolic cu totul particular.

Pentru un muzician, hermeneutica prezintă interes în calitatea sa de teorie a interpretării. Muzicianul - interpret aplicând regulile și principiile generale și particulare ale hermeneuticii va fi apt să pătrundă dincolo de limbajul însuși, să depășească limitele și constrângerile de orice fel, pentru a decodifica țesătura complexă a discursului muzical. Altfel spus, misiunea interpretului este a fi accederea la sensul muzical, cât și la realizarea semnificației. De modul în care interpretul va ști să asimileze creația compozitorului depinde gradul de percepție a operei, precum și, într-o importantă măsură, viabilitatea ei în timp.

Elementul fundamental și primordial în cunoașterea operei muzicale este textul autorului - *discursul muzical*. Anume acesta dezvăluie interpretului conținutul muzicii. Studiindu-l minuțios, în mod inteligent și creator, interpretul pătrunde în intențiile compozitorului, în esența lucrării. Acest adevăr nu trebuie uitat nici la o etapă de lucru asupra unei piese anume. Mai mult, orice reîntoarcere la studiul unei lucrări considerată cunoscută în amănunt aduce noi descoperiri în textul acesteia, neremarcate sau insuficient prețuite la etapele precedente.

Deși discursul muzical este prima și cea mai importantă sursă în cunoașterea și înțelegerea unei lucrări muzicale, pentru realizarea unei vi-

ziuni profunde și veridice asupra lucrării interpretate, este necesară folosirea și a altor surse de cunoaștere:

- cunoașterea creației compozitorului în ansamblul ei. Fără această cunoaștere rămîne imposibilă înțelegerea caracteristicilor stilistice și de limbaj ale creației;

- cunoașterea evoluției stilistice și spirituale a compozitorului de-a lungul vieții sale. Exemplul cel mai elocvent îl constituie creația lui L. Beethoven, în care fiecare din cele trei epoci de creație reclamă noi mijloace interpretative și expresive;

- cunoașterea istoricului apariției lucrărilor. După spusele lui Goethe, înțelegerea unei lucrări este condiționată de cunoașterea originii acesteia și de sesizarea momentului concepției lucrării. Prin urmare, interpretul trebuie să cunoască orice detaliu ce i-ar comunica despre temperamentul, viziunea asupra lumii specifice compozitorului; interpretului nu trebuie să-i rămînă indiferent nimic din ce l-ar putea ajuta să cunoască mai bine viața compozitorului, mediul în care trăia și crea, împrejurările în care a fost concepută și definitivată lucrarea în studiu.

Să încercăm să parcurgem traseul cel mai elementar în decodificarea sensului muzical prin intermediul creației specific naționale și exigențele muzicii universale.

Creînd într-o perioadă caracterizată prin intensificarea confruntărilor stilistice între diverse tendințe estetico - stilistice și apariția fulminantă a diverselor curente muzicale, Enescu nu a aderat la vreunul dintre



acestea. „Romantic și clasic prin instinct, spunea Enescu, m-am străduit să împreunez prin toate lucrările mele o formă de echilibru care – și are linia ei lăuntrică bine definită.” (Citat din Cornel Țăranu în „Enescu în conștiința prezentului”, Editura Pentru Literatură, 1969). În aceeași ordine de idei „Unii oameni au fost intrigati și plictisiți, deoarece nu au putut să mă catalogheze și să mă clasifice în modul obișnuit. Ei nu au putut să stabilească cu exactitate ce fel de tip de muzică făceam [...] cu toate că nu suna străin, nu semăna prea mult cu ceva familiar, și oamenii sunt plictisiți când nu pot clasifica pe cineva” (idem).

Creația pianistică a acestui compozitor este deosebit de importantă. Limbajul muzical cucerește prin notarea mijloacelor expresive și a soluțiilor interpretative. Un exemplu a creației pianistice este „Toccată”, prima mișcare din suita pentru pian *Re major*, scrisă în 1903, când compozitorul, după spusele lui, *devenise el însuși*. Se încheiase perioada de început, în care acumulasese destulă experiență pentru a-și putea exprima într-un mod personal sentimentele și gândurile. Încep să se întrezărească variate trăsături ale personalității lui, aproape insesizabile în lucrările precedente. Măiestria sa, mult avansată și diferită față de anii prece-

mai profunde, redată în forme ample și originale.

Scrisă în factură neoclasică, „Toccată” irumpe cu o forță explozivă, pasională; de la început și pînă la sfîrșit este străbătută de o profundă trăire lăuntrică, de o sinceritate și expresivitate ce captivează ascultătorul. Desfășurarea discursului muzical este plină de fantezie, îmbinînd caracterul oarecum improvizatoric al tematicii cu principiile obișnuite ale arhitectonicii clasice.

Temele centrale care contrastează și se completează reciproc sînt prezentate de la bun început. Dacă prima temă e vioaie, „sonoră” (sonore), a doua temă apare interiorizată, avînd o nuanță tristă, apropiată de cîntecul lung, doinit. Datorită bogății conținut emoțional această temă parcă ne îndeamnă să realizăm unele asociații de idei – avem impresia că Enescu narează despre plaiul natal, despre horele văzute în copilărie, despre lăutarii pe care i-a ascultat cu atîta fascinație. Această temă începe pe timpul trei al celei de a treia măsură, moment marcat prin accent agogic (de unde și tentația de accent metric).

Pedalele, isoanele ritmizate, heterofonii împletite cu o culoare tim-



denți, îi permite abordarea unor probleme de conținut mai subtile,

brală subtilă sînt doar cîteva procedee prin care se realizează coloritul popular.

Un alt element important este ritmul de factură „neaoș” populară, în care găsim pe prim plan ritmica specifică a unui parlando - rubato, a unei vibrații ritmice continue. Enescu e un neîntrecut maestru în a îmbrăca diferite aspecte ritmice pe un

singur nucleu tematic. Este și aici o transfigurare a „variantelor” melodiei populare, care grefată pe neconținută sa variație motivică, conferă discursului muzical acel caracter particular.



Este interesant și planul tonal - modal. Deși punctul de plecare este

tonismul creează atmosfera de „echivoc tonal” (pe pedala unei to-



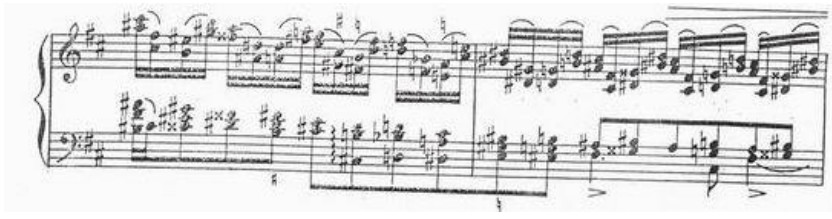
Re major, există alunecări temporale spre alte centre (*Re diez major, Re diez minor, Do diez major* ș.a.), pentru a reveni la tonalitatea inițială. Bi-

nalități se suprapune linia melodică ce gravitează în jurul altor centre tonale).



Planul tonal bogat se manifestă și prin folosirea abundentă a croma-

tismelor, atât în linia melodică, cât și în factura armonică.



Suita Re major, în particular „Tocata”, vădesc polifonismul sever al compozitorului. Trecerea de la polifonia clasică la una atât de personală, intermitentă, elastică, trecînd la he-

terofonie și monodie aduce în patrimoniul muzicii universale o soluție românească de polifonie.



Enescu adoptă principiul clasic de a face, în ultima parte o sinteză a lucrării. Iată de ce temele sînt obținute prin transfigurarea, într-o măsură mai mică sau mai mare a temelor anterior expuse. Tot în final factura pianistică prin tremoloul ce imită cîntatul specific al țambalului realizează o puternică tensiune dramatică.

Lucrarea pune probleme complexe de interpretare atât din punct de vedere al reliefării conținutului emoțional, cît și prin folosirea unor indicații expresive și a unor elemente de tehnică neobișnuite. Dar mai întîi de toate interpretarea enesciană reclamă o sensibilitate excepțională, fără de care totul riscă să se transforme într-o masă informă, plictisitoare, într-o muzică cu prea multe sunete.

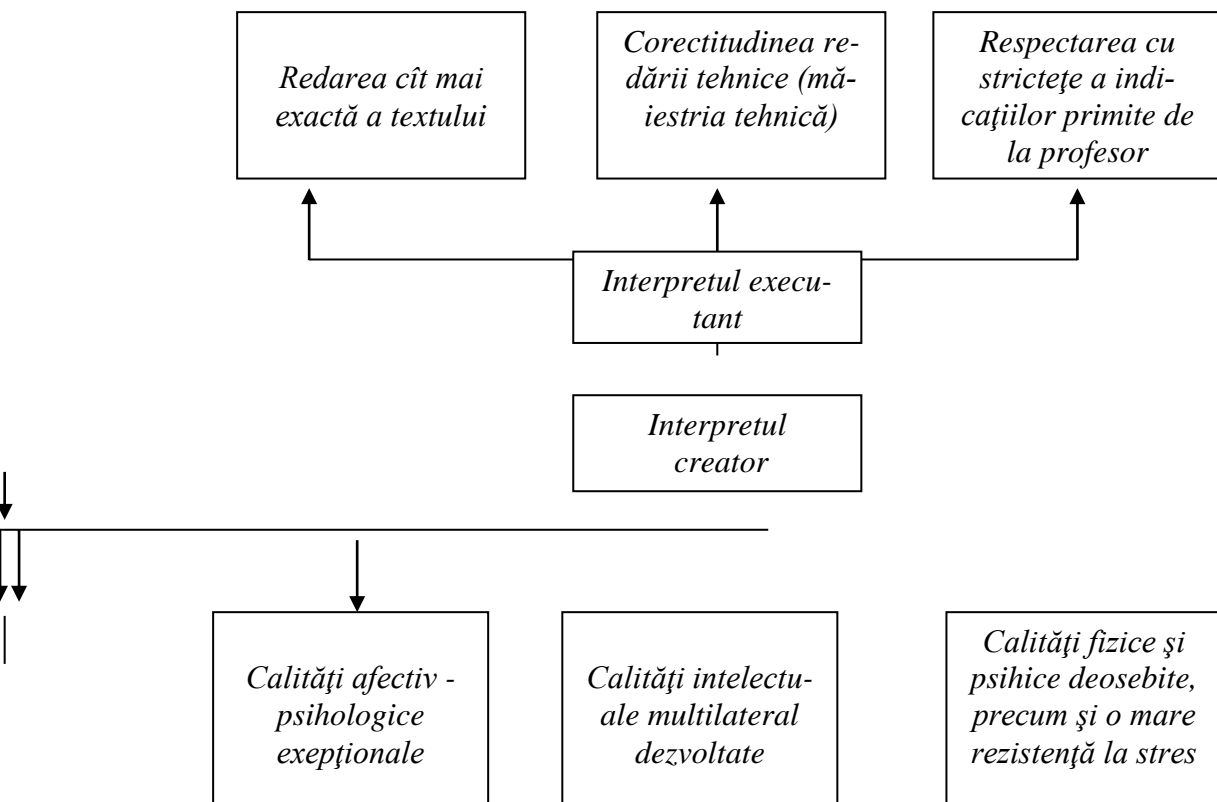
Așadar creația muzicală poate fi considerată executată, cînd rolul in-

terpretului se rezumă la acela de „tehnician”, executant supus pozițiilor compozitorului, al cărui sarcină centrală este redarea cît mai exactă a textului lucrării. Creația muzicală însă reclamă recrearea sa, caz în care textul lucrării este atât punct de pornire, cît și teren pentru creativitate.

Anume interpretul creator, adevăratul hermeneut, are aptitudinea de a vedea dincolo de muzică.

Traseul *interpret - executant - interpret - creator* este uriaș. Dacă interpretul - executant este o etapă inevitabilă în viața și activitatea viitorului artist, aspectul creator comportă coordonate diferite și îndrumare didactică diferită.

Preocupările majore ale interpretului executant ar putea fi redade, schematic, în felul următor:



E știut faptul că interacțiunea dintre arte sau interacțiunea muzicii cu alte forme ale activității sociale și culturale determină schimbări considerabile în arta muzicală, generând noi curente, noi tendințe. Spre exemplu, activitatea muzicală a lui R. Schumann, H. Berlioz, C. Debussy s-a împletit strâns cu poezia, literatura, filozofia, politica. Or e binecunoscut un episod biografic din viața lui F. Liszt, când marele muzician, realizând insuficiența mijloacelor de expresie artistică, renunță pentru o perioadă de timp la activitatea scenică, dedicându-și întregul timp și resursele studiului literaturii, tratatelor filozofice, religiei. Aceasta a contribuit, într-o măsură considerabilă, la modificarea con-

ceptului interpretativ, a expresiei instrumentale ale lui F. Liszt.

Cunoștințele multilaterale ar avea ca scop dezvoltarea și perfecționarea gândirii muzicale. La aceasta mai contribuie și unele metode comune dezvoltării unor capacități muzicale cum ar fi: analiza stilului interpretativ al marilor muzicieni - interpreți; determinarea la auz a succesiunilor armonice, compararea redacțiilor diferite ale aceleiași lucrări; găsirea intonațiilor generale și a „punctelor de reper”, în baza cărora se desfășoară gândul muzical; elaborarea diferitelor concepte interpretative (tratatarea variată a dramaturgiei lucrării).

Să încercăm să pătrundem în profunzimea mesajului sonor în una din capodoperele muzicale ale lui

Franz Liszt - „Consolare N3” în Des.

Ciclul complet este alcătuit din șase piese, compuse în 1850 (Franz Liszt avea în acea perioadă 39 de ani). *Consolarea N3*, incredibil de expresivă și poetică, a fost inspirată din *nocturnul N2, opus 27* de F. Chopin, de asemenea din *Consolările* de Sainte-Beuve (dedicate lui Victor Hugo), unul din scriitorii care va marca profund opera marelui Liszt (alături de G. Sand, A. Musset, V.

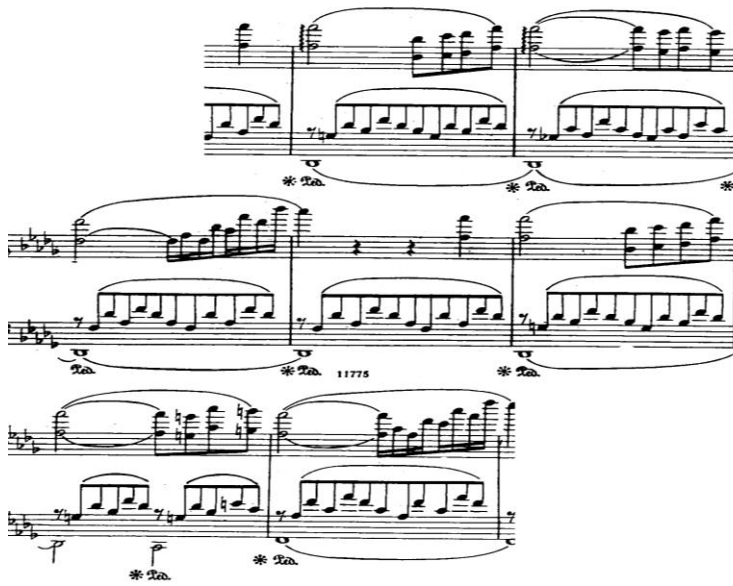
Hugo). Dificultatea, în interpretarea piesei, constă în redarea caracterului expresiv, piesele date fiind pătrunse de o atmosferă intimă și melancolică. Finețea și transparența caracterului liric mențin atmosfera caldă pe parcursul întregii lucrări. Doar cele patru propoziții conțin o lume întreagă de impresii, emoții și sentimente, o varietate de imagini muzicale, toate acestea ducând la crearea unei realități personalizate.

Această piesă poate fi interpretată și analizată asemenea unui poem literar, dar comprehensiunea ei va fi diferită la diferiți ascultători. De aceea și imaginile muzicale sesizate în piesă pot fi numeroase. Și deoarece compozitorul gândea în imagini poetice, să încercăm să decodificăm

mesajul dat, de asemenea, printr-o imagine apropiată. Una din ele poate fi asemuită cu deschiderea unei flori în zorii zilei, la început fiind tainică și timidă, pentru ca mai apoi să devină din ce în ce mai încrezută, decisivă (sub influența soarelui, a ploii etc.), procesul finit producîn-

du-se odată cu venirea nopții. Una din dificultățile majore ale piesei remarcate este de a menține acompaniamentul din mâna stîngă leger, calm și regulat, reproducînd ritmul continuu al vieții (naturii). Figurile ritmice contribuie activ la redarea continuității, dezvoltării sonore, indicînd pulsul muzicii, și odată cu aceasta, cel al interpretului creativ în formarea unui organism unic. Chiar pauzele și fermatele de la începutul piesei muzicale (măsura 1-3) conțin sens lăuntric profund care cere a fi valorificat. Fiecare motiv, urmat de astfel de pauze, cheamă interpretul la interiorizarea intonațiilor asemenea unui ecou, unificînd creația compozitorului și sensibilitatea interpretului într-un singur *proces creativ*. În seria de triolete (măsurile 1-3), nici un sunet nu este evidențiat în mod deosebit, cu excepția primului sunet (*re*), pentru a marca nuanța specifică timbrului corespunzător (catifelat și chihlimbariu), creînd efectul profunzimii. Pe de altă parte, melodia din mâna dreaptă este transmisă transparent și flexibil, grație acompaniamentu-

lui, care, prin dezvoltarea permanentă, continuă gîndul muzical sensibil. Din primele sunete degetele interpretului emană energie magică și transmite un fior deosebit ascultătorilor activi. Concentrarea asupra interpretării primului sunet pregătește apariția melodiei propriu-zise (măsura 3), prima tentativă a florii de a se deschide. Acest sunet se produce la o respirație regulată. În măsurile 6 și 10 vom observa o configurare ritmică specifică alcătuită din patru șaisprezecimi pentru trioletul din mâna stîngă, ritm care inițiază întrebări. Anume în astfel de pasagii se va păstra tensiunea pentru a transmite misterul unui început, unei nașteri, unei apariții. Acest ritm revine de repetate ori, dar de cele mai dese cazuri ca ezitare, neîncredere, îndoială etc. Unele măsuri însă (de ex. în cazul măsurii 9), impun voință prin apariția lui *mi-bemol* care se transformă în *mi-becar*. Același lucru se observă și în măsura 12 pentru sunetul *re*. Pe parcursul piesei, tema se repetă fie prin note singulare, fie prin *octave* (m. 20-26) sau *terțe* (m. 30-34).



Intonația cheie (fa) menține starea spirituală de un calm pătrunzător, pe de o parte, iar, pe de alta – o stare enigmatică, exprimate prin varierea a celor 8 șaisprezecimi (m. 22, 26). În masura 28, prin intermediul unui *mf espressivo*, se

simte obscuritatea cerului urmată de picăturile șubrede ale ploii prin cele două sunete (sfârșitul măsurilor 30-33) interpretate cu gingășie asemenea picăturilor de rouă.



Ascendența registrelor sensibilizează discursul muzical intuind caracterul de *dolcissimo*. În măsura 41 sesizăm o insistență evidentă, marcată de *poco ritenuto*. Tema revine în măsura 45. În măsura 47 persistă tentația de grăbire pentru a admira o lungă succesiune de triolete. Se

poate imagina căderea picăturilor din ce în ce mai intensă, dar liniștită până la oprirea ploii. Cadența din mina stângă pare să imite ciclul naturii, a vieții, unde totul este pe viu perceput, unde fiecare moment este conceput ca irepetabil, unic în sensul său. Și în cazul dat armonia joacă

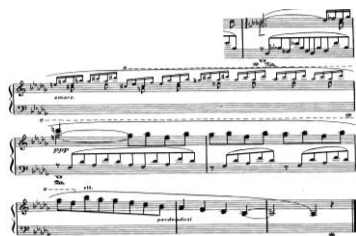
un rol important, menținând atmosfera liniștită și pașnică. Și doar mo-

dulațiile produse înviorează atmosfera generală.



Începând cu măsura a 48-57, asistăm la o renaștere a naturii odată cu octava fa-fa (arpeggiato), care va domina pînă la sfîrșit prin accelerarea procesului de înflorire în măsura 56. În sfîrșit toate petalele se deschid una după alta, fiecare fiind reprezentată de înșiruirea șaisprezecimilor și ultimul, apare în primul acord din masura 57, ceea ce dez-

văluie micile miracole ale naturii care nu produc nici un zgomot. Deschiderea florii este deplină. Dar, odată cu venirea nopții, petalele florii se închid treptat, iar în măsura 59 se produce imitarea unei voci calde la *ppp*. Ritmul încetinește odată cu amorțirea și adormirea naturii. Totul se înfățișează ca un miraj, de unde *ritenuto* și *perdendosi*.



În ce privește calitățile afectiv - emoționale, pe care ar trebui să le posede un interpret, atunci trebuie menționat că interpretările lipsite de acoperire interioară, formale și neînsuflețite sînt adesea responsabile de falsa imagine pe care și-o va crea ascultătorul despre mesajul compo-

mare a particularităților sistemului nervos și recomandă pentru antrenament procedee și exerciții împrumutate din psihologia sportivă. Astfel de recomandări însă nu sînt îndreptate spre stimularea imaginației creative, a gândirii muzicale, a creativității sau a inspirației.

Problema pregătirii psihologice a interpretului pentru evoluția scenică este una dintre cele mai importante în arta interpretativă. Unii explică starea scenică a interpretului ca ur-

Nu există soluții universale pentru înfruntarea formelor negative ale emoțiilor scenice. În alegerea procedurii trebuie ținut cont de specificul psihicului interpretului. Astfel, interpretării cărora le este dificil să se



concentreze asupra sarcinilor artistice ar trebui să cultive simțul „nerăbdării” de a interpreta. Și dacă interpretul e gata să prezinte ceva interesant, valoros, dacă știe cu fermitate cu ce scop a urcat în scenă, toate gândurile și problemele secundare devin neesențiale.

Interpreții nesiguri de propriile abilități și care au teama unor erori accidentale trebuie să știe că o frază muzicală interpretată inspirat este mult mai importantă decât erorile comise. Poți să greșești întâmplător, dar nu poți să realizezi rezultate artistice deosebite.

Interpreții care pierd interesul pentru concert trebuie să aibă grijă ca elanul creativ să apară nemijlocit înainte de interpretare. Iar interpretelor care au emoții în fața pub-

licului li se recomandă să simtă, prin autosugestie, atmosfera psihologică, emotivă, prezentă în sala de concert și să încerce să interpreteze într-o astfel de atmosferă.

În concluzie, am putea spune că anume elementul creator al interpretării ține de domeniul hermeneuticii, anume elementul creator desfășoară lumea complexă, pe care discursul muzical o deschide și o dezvoltă. De aceea, indiferent de instruirea muzicală pe care o primește elevul sau studentul, anume aspectul creator al interpretării trebuie dezvoltat, contribuind prin aceasta la altoprea dragostei pentru muzică, la cultivarea sensibilității la lumea înconjurătoare, la aprecierea criteriilor estetice ale vieții.

### Referințe:

1. Bălan, George, *Sensurile muzicii*, București: Editura Tineretului, 1962.
2. Bălan, George, *George Enescu*, București: Editura Jgenverlag, 1964.
3. Bughic, Dumitru, *Repere arhitectonice în creația muzicală românească contemporană*, București, 1982.
4. Druță, Florin, *Dialectică și hermeneutică*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1990.
5. Ghidrimic, Ovidiu, *Hermeneutica literară românească*, Scrisul românesc, Craiova, 1994.
6. Moș, Diana, *Introducere în hermeneutica discursului muzical*, //Muzica, nr.2, 2002.
7. Teacă, Larisa, *Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaștere și de formare a personalității* //Didactica Pro..., nr.1, 2002.
8. Țăranu, Corne, *Enescu în conștiința prezentului*, Ed. Pentru Literatura, 1969.

4 iulie, 2006

Recenzent: **Ion Gagim**,  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar



# CREAȚIA ARTISTICĂ A COPIILOR ÎN „DESCRIEREA MOLDOVEI” DE DIMITRIE CANTEMIR

CHILDREN'S CREATIVE ART IN DIMITRIE CANTEMIR'S  
„DESCRIPTION OF MOLDOVA”

---

**Victor GHILAȘ,**

doctor în muzicologie, conferențiar cercetător,  
cercetător științific coordonator,

Institutul Studiul Artelor al Academiei de Științe a Moldovei

---

*The current study tries to make a synthesis of certain children's art particularities narrated by Dimitrie Cantemir in his work "Description of Moldova". Some scholars assign the first signs of children's folklore to foreign authors. However, the information given by the Romanian researcher in the above-mentioned study is much older.*

*Although these references are rather general, emphasizing primarily the ethnographic element rather than the musical one, they still are quite precious for science since they are offered by a competent author. D. Cantemir presents the children's art in a complex way, remarking at the same time its social function, which allows us to have an accurate picture of the traditional culture of Moldova of the XVII<sup>th</sup>-XVIII<sup>th</sup> centuries. In addition, studying the artistic acts performed by children contains precious data that offer the possibility of not just finding out the humanity's past but also to look in the direction of art's genesis.*

Pentru cunoașterea istoriei artei naționale vechi, știința recurge la studierea izvoarelor primordiale ce consemnează faptele de civilizație și cultură spirituală autohtonă și, nu în ultim rînd, la sursele scrise. Provenite din epocile istorice de odinioară, documentele scrise furnizează date, informații și/sau sugestii cu caracter istoric, artistic, sociologic, etnografic, antropologic, literar etc. O semnificație aparte, în acest sens, comportă lucrarea lui Dimitrie Cantemir „Descrierea Moldovei”, al cărei conținut a constituit nu o dată obiectul de studiu a numeroaselor abordări de specialitate. Multe din descrierile făcute și ideile lansate de că-

tre eruditul savant moldovean au fost și rămîn valabile nu doar pentru epoca istorică în care acestea au fost formulate și argumentate, ci și pentru posteritate, întrucît ele rezultă dintr-o sursă autorizată de investigație științifică a culturii artistice vechi.

Recurgînd la studiul valorii științifice a „Descrierii Moldovei”, apare evident faptul că lucrarea cantemiriană dezvăluie un bogat și valoros segment al culturii artistice a Țării Moldovei, integrat organic în canavaua tradițiilor și obiceiurilor neaoșe. Mai mult, alături de alte opere ale cărturarului, ea reprezintă o mărturie semnificativă cu valoare

de document asupra tradiției artistice de la răscrucea secolelor XVII-XVIII. În special, este bine redată latura etnografică a elementului muzical - coregrafic indigen (care ne interesează în primul rând) în simbioză cu protocolul de la curtea domnească, ritualurile de altădată practicate în mediul rustic, cu folclorul muzical, cântarea bisericească, muzica de oaste, jocurile populare, reprezentările teatralizate ș.a. [1].

Prin materialul inclus în conținutul lucrării de referință, autorul ei face dovada unui observator perspicace, care se apleacă cu multă atenție asupra realității înconjurătoare, consemnând și descrind mai multe aspecte specifice din viața spirituală a țării, inclusiv pe cele de conotație artistică. Operînd alternativ cu metoda observației directe, dar recurgînd, totodată, și la investigația indirectă, luminatul domn furnizează informații prețioase asupra practicilor artistice de acum trei secole care, fără îndoială, constituie o credibilă sursă de cunoaștere și studiere a actului artistic în mediul său natural de desfășurare. Important este de menționat că relatările lui D. Cantemir, comparativ cu cele ale multor călători, misionari, diplomați, cărturari sau cronicari fie străini, fie locali sunt mult mai cuprinzătoare, în sensul că ele nu se limitează doar la descrierile culturii artistice de la curțile protipendadei locale, ci și la actele culturale proprii altor medii sociale din Moldova, inclusiv la cele rustice. Despre diversitatea și bogăția manifestărilor de artă populară de la noi, fixate de către D. Cantemir în lucrările sale, inclusiv în „*Descrierea Moldovei*”, am

menționat cu altă ocazie, argumentînd această teză printr-o clasificare a acestor creații, supunîndu-le, totodată, unei departajări după anumite criterii științifice de sistematizare: mod de realizare artistică și de execuție, categorii de vîrstă și de sex, profesiuni, prilej de manifestare și funcție realizată în viața comunitară, repere genuistice [2].

Ne vom ocupa în continuare de creația artistică a copiilor, în măsura în care aceasta se regăsește pe paginile opusului cantemirian în discuție.

Cercetătorii etnomuzicologi [3] atribuie primele atestări despre creația artistică a copiilor italianului Florentino Antonmaria del Chiaro - „secretariu pentru limbile Europei” pe lîngă domnitorul Constantin Brâncoveanu - care, în lucrarea sa „*Istoria delle moderne Rivoluzioni della Valachia*”, apărută în 1718 la Veneția, stabilește anumite corespondențe între jocurile copiilor din Țara Românească și cele din țara sa de origine. Către sfîrșitul secolului al XVIII-lea, circulația (funcționarea) folclorului copiilor de la noi este atestată de către austriacul Franz Joseph Sulzer (elvețian de origine și ex-ofițer al forțelor austro - ungare, invitat în 1776 de către domnitorul Alexandru Ipsilanti pentru a organiza o școală de drept la București). Aceste referiri se regăsesc în lucrarea „*Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist: der Walachey, Moldau und Besarabiens, in Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen Geschichte*”, editată în 3 volume la Viena în 1781-1782. Totuși, consemnările asupra creației artistice a copiilor

făcute de D. Cantemir sunt anterioare mențiunilor date de autorii suscitați, deoarece se știe bine că „*Descriptio Moldavae*” este scrisă în Rusia între 1715-1716 la solicitarea Academiei din Berlin. În așa fel, cele mai vechi atestări scrise despre creația copiilor din cuprinsul carpatodunărean le datorăm lui D. Cantemir, ele fiind inițial publicate în afara hotarelor țării de origine a autorului lor. Culegerile propriu-zise cu creații artistice specifice copiilor au fost întreprinse în secolul al XIX-lea de către T. Pamfile [4], P. Ispirescu [5], G. Dem. Teodorescu [6] ș.a.

Însă primele melodii notate din repertoriul artistic al copiilor apar tocmai la începutul secolului al XX-lea și aparțin lui Al. Bogdan [7] care publică câteva piese din creația practică la vârsta inocenței. Producțiile artistice integrate obiceiurilor ciclului sărbătorilor de iarnă îmbină numeroase creații de origine, proveniență, conținut etc. diferite, în care sunt prezenți și diferiți actanți.

Colindatul a fost și rămâne pînă în prezent genul cel mai bogat și reprezentativ în producții muzicale și literare. El începe în ajunul Crăciunului și durează pînă în ziua de Bobotează. Forma tradițională a colindatului presupune participarea întregii comunități: o parte în postura de colindători, altă parte în postura de colindați. Prin urmare, printre protagoniștii obiceiului se numără și copiii care pornesc primii colindatul propriu-zis. În partea a III-a, *Despre cele bisericesti și ale învățăturii în Moldova* (Cap. I, *Despre religia moldovenilor*) a „*Descrierii Moldovei*”, asupra colindei D. Cantemir nu ne informează decît că „*Aceasta aduce*

*cu Calendis ale romanilor și se prăznuiește îndeobște la începutul fiecărui an Nou, atît de către oamenii de rînd, cît și de boieri, cu datini deosebite*” [8] și nimic mai mult. Modul de desfășurare, conținutul propriu-zis, actanții, vârsta și numărul acestora, recuzita etc. nu sunt elucidate de către cărturarul nostru.

Mult mai explicit este savantul atunci cînd se referă „(...) *la câțiva zei necunoscuți (...) care (...) se trag din idolii cei vechi ai dacilor*”, la care locuitorii Moldovei „*se mai închină și acuma în poezii și cântece*” [9]. Printre aceștia este menționat obiceiul organizat de copii în formatul colindelor, numit *Chiraleisa*. Acesta are o semnificație de purificare a spațiului și de pretextare a rodului îmbelșugat. În ajunul sau în ziua de 6 ianuarie, cetele de copii, cu clopoței și crucea în mîini, încinși la brîu cu tălăngi, însoțiți de un preot, înconjoară casele gospodarilor, grajdurile, ocoalele de animale și grădinile cu pomi și cîntă și/sau recită texte anume. Laconice în conținut, ele poartă un caracter augural, fondul versificat al cărora urează un an bogat, bunăstare și belșug. Copiii rostesc în cor urarea: *Chiraleisa, Doamne! /Cât stuf pe casă, /Atâtea galbeni pe masă! /Câte pietre-n râu, /Atâtea saci cu grâu! /Câte pietricele în fântână, /Atâtea oale cu smântână!* etc. [10]. Descriind obiceiul, D. Cantemir notează următoarele: „*Se potrivește cu strigarea creștinilor în rugăciunea lor „Kyrie eleison!”*, de unde se și trage. *Stăpînul casei are obicei să facă la 5 ianuarie, în ajunul Bobotezei, o cruce de lemn, pe care o învește cît mai frumos cu pânză albă sau cu pânză de borangic și catifea, cum poate fiecare, după averea*

lui, iar după vecernie ca într-un alai, petrecuți de o droaie de copii, o poartă sunt cu multă exactitate precizate data, locul desfășurării, componența actanților, accesoriile și conținutul mesajului, pe care îl comportă obiceiul, precum și unele sugestii privind modul de realizare artistică. Confruntând cele relatate în „Descrierea Moldovei” cu materialele consemnate în secolele următoare, ne convingem de spiritul fin de observație al lui D. Cantemir asupra practicii colindatului cu *Chiraleisa*, care

prin toate casele, unde strigă foarte des cuvântul *Chiraleisa*” [11]. Așadar, nu a suferit schimbări esențiale de conținut, formă, funcție și semnificație. Practicat pînă în prezent în unele localități din nordul, centrul republicii și din stînga Nistrului, obiceiul reprezintă concepția artistică a copiilor, cristalizată prin tradiție, prin care ei exprimă gratularea colectivității fie prin strigarea sau invocarea „*Chiraleisa*” ori „*Chiraleisa, Doamne!*”, fie printr-o urare de belșug ușor melodizată:

## Chiraleisa, Doamne

A.Tamazlacaru - APRINDETI LUMINILE

**Invocare. Strigat (cor)**

Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!  
 Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!  
 Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!

1. 2. 3.

1. 2. 3 cor

Chi - ra - lei - sa, lei - sa!  
 Mai - ne-i Bo - bo - tea - za,  
 Lu - mea-n - cres - ti - nea - za.

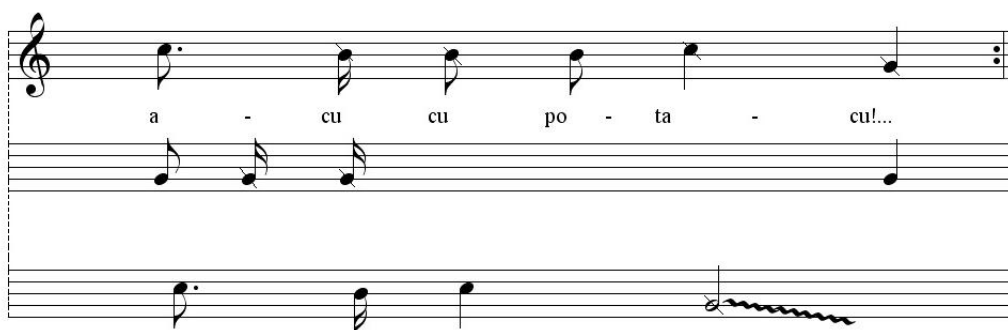
## Chiraleisa

Culegerea - CAT II MARAMURESUL...

**Strigat de copii**

Chi - ra - lei - sa!

Po - pa cu fei - sa! Di-



Din exemplele prezentate, precum și din altele, ușor poate fi sesizată preferința acestei forme de manifestare artistică a copiilor pentru ritm și sunet, melodia trecând pe plan secundar. Versurile pot fi atât izometrice, cât și heterometrice, sunetului articulat (recitat și/sau cântat) atribuindu-i-se o conotație magică, în vederea asigurării unui an mănos, cu roade bogate. Ritmul este unul suficient de expresiv și aparține sistemului specific copiilor. Întrucât numărul versurilor este mobil, nu putem vorbi despre o formă arhitectonică fixă. În cele mai dese cazuri, intonarea melodică a versului se apropie de vorbire. Simplitatea discursului muzical se manifestă printr-un material fonic redus, în care acționează accentele melodice în varianta lor tonică și execuția semiparlato. Pe plan modal, parcursul melodic se constituie din sisteme oligocordice din seria prepentatonică de tipul toniilor (recte structuri modale prin salturi).

Rețin atenția lui D. Cantemir și alte două manifestări artistice cu participarea copiilor care se integrează ciclului muncilor din perioada de primăvară - vară: *Paparuda* și *Drăgaica*. Conținutul ambelor păstrează reminiscențe ale unor stră-

vechi practici, în care iese în evidență filonul artistic ce îmbogățește, diversifică și colorează viața spirituală a colectivităților rurale din Moldova. Desfășurate în strânsă legătură cu ocupațiile agricole, manifestările artistice de referință, proprii acestui interval calendaristic, vin să reflecte în chip simbolic, augural sau magico-ritualic etapele esențiale ale acestor activități. Cu scurgerea timpului însă, unele dintre ele și-au pierdut, parțial sau definitiv, funcțiile și semnificațiile arhaice, iar odată cu aceasta s-au dezagregat și anumite componente, s-a modificat prin contaminare conținutul original, din care au rezultat bunuri culturale hibride. Au rămas relativ bine conservate elementele vestimentare și de divertisment, inclusiv cele muzicale, coregrafice, literare.

În ansamblul obiceiurilor agrare, *Paparuda* se înscrie drept un ritual de secetă arhaic, ce include în factura sa elemente din practica magiei primitive cu participarea copiilor. Apa, în desfășurarea ritualului, ocupă un loc de primă importanță. Consemnată pentru prima oară de către D. Cantemir în „*Descrierea Moldovei*”, *Paparuda* poartă marca unei manifestări care se înscrie în peisajul

complexului ceremonial omonim și are un registru sinonimic local și regional destul de bogat: *Paparuda*, *Păpălugă*, *Păpăluda*, *Păpărura*, *Păpăruva* [12] și altele. Substanța magică constă din combaterea secetei prin invocarea ploii fertilizante cu mijloace teurgice. Practica solicitării divinități pluviometrice sezoniere de către ceata feminină pentru dezlegarea ploilor a avut, inițial, o dată tradițională fixă de celebrare, posibil la echinoziul de primăvară. Se pare însă că, sub coerciția bisericii creștine, ceremonialul invocației magice a *Paparudei* avea loc joia sau marțea din săptămâna a treia postpaschală. Deși, ulterior, devine un obicei ocazional, practicat în funcție de necesitate, cu desfășurarea frecventă pe timp de secetă îndelungată. Așa el apare și în descrierea lui D. Cantemir: „În vremea verii, când semănăturile sunt primejduite de secetă, oamenii de la țară îmbracă o copilă mai mică de zece ani cu o cămașă făcută din frunze de copaci și buruieni. Toate celelalte copile și copiii de aceeași vârstă o urmează și se duc jucând și cântând prin împrejurimi; iar oriunde sosesc, babele au obicei de le toarnă apă rece în cap. Cântecul pe care-l cântă este alcătuit cam așa: „**Paparudo! Suite la cer, deschide-i porțile, trimite de acolo ploaia aici, ca să crească bine secăra, grâul, meiul și altele**” [13].

Așa cum aparține tipologiei cultelor agrare cu semnificație precisă, în special, în perioada aridă a anotimpului de vară, alaiul, format din persoane pure, susține jocul *Paparudei*, ale cărei mișcări coregrafice vin să simbolizeze reproducerea actului arhetipal de fecundare a *Gliei* de către *Cer*, ploaia sugerînd procesul

inițierii. Costumul vegetal al figurantelor obiceiului, cutreieratul localității, vizitarea cîmpurilor, stropitul cu apă a membrilor cetei și alte secvențe, observate de D. Cantemir, au rostul de a evoca virginitatea naturii și calitatea procreativă. Totodată, actul ludic și actul artistic din structura dansului exprimă forma rituală a activității de producere, atitudinea antimalefică a colectivității în raport cu înverșunarea pretextată față de forțele naturii, dorința temperării acțiunii lor.

Fondul afectiv al melodiilor se produce cu ajutorul unor mijloace de expresie modeste. De obicei, primul vers al melodiei cîntecelor începe cu unitatea lexicală „*paparudă*” sau cu sinonimul acestuia căruia i se adaugă ultimele lui silabe „*rudă*”. Jocul de cuvinte și rima internă a versului denotă similitudinea invocației poetice a *Paparudei* cu folclorul copiilor.

Versul cîntat corespunde preponderent tiparului hexasilabic, într-o măsură mai mică celui octosilabic, căruia îi corespunde organizarea ritmică specifică *tripodiei* sau *tetrapodiei pirice*. Hexasilabicul apare fracționat în 4 + 2: *Paparudă, rudă*; octosilabicul – în 4 + 2 + 2: *Paparudă, rudă, rudă*. Giusto-silabicul este ritmul caracteristic pentru ambele tipuri de vers. Materialul sonor de un ambitus restrîns variază de la structuri *oligocordice* de trei sunete de tipul *tritoniei* pînă la structuri modale *pentacordice* și *hexacordice*. Întrucît ritmul este unul măsurat de dans, construit pe valori de optimi, melodia poartă un caracter silabic, nonornamentat, în mișcare medie (*allegro*), ca în exemplele de mai jos:

a)

## Paparuda

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

*Allegretto*

Pa - pa - ru - da, ru - da,  
Sai in sus si u - da

b)

## Papaluha

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

*Allegretto*

Pa - pa - lu - hi, lu - hi,  
Sai in sus ca no - ur - li Da - ru...

## Papaluha

c)

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

*Allegretto*

Pa - pa - lu - hi, lu - hi,  
Sai in sus ca no - ur - li Da - ru...

Si por - nes - te plo - i - le, Si por - nes - te plo - i - le,  
Sa ne u - de va - i - le, Sa ne u - de va - i - le,

*Coda*  
La, la, la, la, la, la, La, la, la, la, la, la.



Alcătuite, în general, din măsuri binare, melodiile se constituie în construcții fixe: strofe de tip *primar*, formate din repetarea obstinată, integrală a unui singur rînd melodic cu formula de cadență neconcluzivă, reiterarea continuînd invariabil pînă la consumarea textului literar; strofe de tip *binar*, formate din două rînduri melodice. Deși mai rar, pot fi întîlnite melodii care cuprind trei sau patru rînduri (frazе muzicale) diferite, repetate variat. Structura melodică este organizată în entități artistice de factură motivică. Cîntul monodic al *Paparudelor* se desfășoară în varianta interpretativă gen *responsorial* în care solista cîntă un vers, iar grupul de fete repetă același lucru.

*Drăgaica* este numele unui obicei de sorginte străveche care se desfășura în a treia zi a solstițiului de vară, pe 24 iunie, venind astfel să marcheze simbolic „marea răscruce în cursa soarelui” [14]. Mai tîrziu, peste această manifestare artistică se suprapune sărbătoarea creștină a nașterii Sfîntului Ioan Botezătorul. Mai trebuie precizat faptul că termenul în cauză definește și divinitatea agrară, protectoarea holdelor care, concomitent, era eroina centrală a obiceiului, dar și care se mai identifică cu planta erbacee (floarea), substituitul fitomorf al zeiței agrare *Sânziana*, sinonimă cu *Drăgaica*.

După cum rezultă din expunerea lui D. Cantemir (prima atestare și descriere detaliată în literatura de specialitate), datina respectivă purta un caracter complex, asamblînd în scenariul ei secvențe artistice deosebite ca substanță - de conținut, mod

de exprimare și finalitate atît pentru colectivitate, cît și pentru natură [15]. Individualitatea obiceiului *Drăgaica* este conferită de structura generală și elementele lui componente, fără deosebiri esențiale în variantele practicate. Criteriile de sex și de grup, aidoma *Lăzărelului*, *Paparudei* și *Caloianului*, sînt respectate și în cazul de față, protagonistul fiind grupul feminin. Este adevărat însă că cenzul de vîrstă candidă în cazul *Drăgaicei* poate fi depășit, etatea participantelor (14-19 ani) permițîndu-le căsătoria.

Din prezentarea făcută de D. Cantemir în „*Descrierea Moldovei*”, se poate preciza: *timpul* desfășurării obiceiului - „cînd încep să se coacă semănăturile” [16]; *locul* și *itinerarul* acestuia - „ogoarele”, „cîmpurile”, mai apoi „toate satele din care s-a adunat lume s-o petreacă” (*Drăgaica* - n.n.); distribuirea *rolurilor* - *Drăgaica*, cea mai frumoasă fată (numită „des sora și mai-marea” celorlalte fete), „aleasă de toate fetele țaranilor din satele învecinate”, alaiul însoțitor; *genurile artistice* prezente - muzica, dansul, textul poetic, declamația; *vestimentația* - „o cunună împletită din spice și cu multe basmale colorate” și *accesoriile* - „cheile de la jîtnițe” [17]. Unii cercetători observă în obiceiul *Drăgaicei* afinități cu ceremonialul nupțial, evocate prin „alaiul miresei, cu druștele sale, (...) costumația luxuriantă, festivă, a protagoniștilor (...) și, înainte de toate, a drăgaicei, cunună ce o purta pe cap etc.” [18].

Sumara radiografie a manifestației relevă într-o suficientă măsură caracterului magic original și, totodată, semnificația și funcția ei agrară. Această ultimă particularitate relevă

cu claritate și din poezia cântecului: *Și-au venit drăgaicele, /Să reteze spicele, /Spicele sînt măricele, /Drăgaicele-s mititele* etc.

Desacralizarea treptată a *Drăgaicei* i-a determinat noile ei sensuri, transformînd-o într-un spectacol de sărbătoare și de manifestare a tinerilor, prezentat la casele gospodarilor și, recent, pe scenele sălilor de concert.

Repertoriul muzical al *Drăgaicei* includea melodii de joc (*Brîu, Geam-parale, Floricica* ș. a.) și melodii vocale rituale de dans cu formulă ritmică de giusto - silabic sau aksak. Configurația specifică a ritmului constă în asocierea formulelor identice: *optime, optime, optime, optime cu punct*

sau *optime, optime cu punct* sau *optime, optime, optime, optime*.

Discursul muzical se bazează pe un material sonor, care include în componența sa construcții pentatonice, pentacordice, hexacordice (diatonice), moduri populare (diatonice și cromatice).

Pe plan formal, melodia vocală este organizată în schemă strofică. Rîndurile melodice se succed după principiul repetării parțiale sau integrale a frazelor muzicale, apropiate în conținut: A B Bc sau A A B Bc. Desfășurarea melodiei urmează conturul convex / concav:

## Au venit dragaicele

Caiet de folclor - PE DRUMUTUL DORULUI...

Moderato

Si-au ve-nit dra-gai-ce-le, Sa re-te-ze spi-ce-le,

Spi-ci-le sint ma-ri-ce-le, Dra-gai-ci-le-s mi-ti-te-le.

În finalul acestui studiu, vom încerca să formulăm câteva concluzii generale, care decurg firesc din relatările, expunerile și analizele efectuate pe parcurs.

Materialul cuprins în „*Descrierea Moldovei*” denotă faptul că creația artistică a copiilor a avut în perimetrul carpato-dunărean o circulație intensă, relevînd un profund caracter de grup, sincretic, conținut

tematic anume (propriu), prilejul de manifestare fiind cel ocazional. Faptul că D. Cantemir plasează unele dintre aceste producții în șirul practicilor eretice sugerează vechimea lor precreștină și originea păgînă. Dar, ca orice act de creație bazat pe oralitate, și cel exercitat de copii se subordonează procesului evolutiv de transformare continuă. Prin evocarea și includerea acestui material

în conținutul „*Descrierii Moldovei*”, lucrarea câștigă atât în consistență, cât și în amploare. Chiar dacă în prezentarea creației de copii elementul muzical este destul de modest, predominantă fiind latura etnografică, totuși opusul cantemirian, prin culoarea și puterea lui de sugestie (absente în alte surse științifice), dezvoltă într-o bună măsură un segment important al culturii tradiționale din pragul secolelor XVII-XVIII. De asemenea, fără a îngusta optica abordării, poate fi observat

actul artistic autohton practicat la vârsta copilăriei, în îmbinarea lui organică cu viața social - economică a țării. Detaliul folcloric reprezintă o modalitate artistică, prin care se manifestă viața spirituală a colectivităților umane indigene de la noi, proiectând astfel un tablou realist asupra culturii trecutului, cu posibilitatea de acces la tezaurul informațional, ce surprinde unele momente din geneza artei.

### Referințe:

1. Cf. Ghilaș, Victor. *Etnografia muzicală în preocupările lui Dimitrie Cantemir*. În: *Revista de lingvistică și știință literară*. Chișinău, 2003, nr.5-6, p.3.
2. Idem, p.8.
3. A se vedea: Comișel, Emilia. *Folclor muzical*. Cap. Folclorul copiilor. București, Ed.didactică și pedagogică, 1967, p. 260; Idem, *Folclorul copiilor*. București, Ed.Muzicală, p.7; Oprea, Gheorghe, Agapie, Larisa. *Folclor muzical românesc*. Cap.IV, Categoriile ale folclorului muzical românesc. B. Repertoriul vîrstelor și al obiceiurilor vieții de familie. – Repertoriul copiilor și pentru copii. București, Ed.Didactică și Pedagogică, 1983, p.211.
4. Pamfile, Tudor, *Jocuri de copii adunate din satul Țepu (Jud. Tecuci)*. *Memoriul 1 și 2*. București, 1906-1907; Idem. *Jocuri de copii*, III, București, 1909.
5. Ispirescu, Petre, *Jucării și jocuri de copii*. Sibiu, 1885.
6. Teodorescu, Dem. G., *Poezii populare*. București, 1885.
7. Bogdan, Hoya, Alexandru. *Cântece de copii și jocuri, adunate și întovărășite de note*. Brașov, 1905.
8. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei*. Chișinău, Ed.Litera, 1997, p.212.
9. Idem, p.210.
10. Tamazlăcaru, Andrei, *Aprindeți luminile*. Chișinău, Ed.Sirius, 2002, p.33.
11. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, op. Cit., p.212.
12. Cf. Băieșu, Nicolae, *Materiale etnografico-folclorice de arhivă privind tradițiile caloianului și paparudei la românii din Republica Moldova și Ucraina*. În: *Anuarul Arhivei de Folclor XV-XVII (1994-1996)*, Cluj, Ed. Academiei Române, 1997, p.431-465.
13. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.212.

14. Frazer, James George, *Creanga de aur. V.* București, Ed.Minerva, 1980, p.5.
15. Cf. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.210-211.
16. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.210.
17. Idem, p.210-211.
18. Pop, Dumitru, *Obiceiuri agrare în tradiția populară românească.* Cluj-Napoca, Ed.Dacia, 1989, p.186.

20 iunie, 2006

Recenzenți: **Loretta Handrabura**,  
doctor în filologie,  
conferențiar universitar,  
**Parascovia Rotaru**,  
doctor în studiul artelor,  
colaborator științific superior



---

Sasu Ionel



# STEREOTIP ȘI INTERDEPENDENȚĂ ETNICĂ

STEREOTYPE AND ETHNIC INTERDEPENDENCE

---

**Nicolae SILISTRARU,**

profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie,  
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

---

*Stereotypes include in oneself the cognitive senses and behavioural programs. At the same time, since its birth, the child lives in an environment, where there already exist laws, systems, including values, behavioural roles, traditions etc.*

*In the opinion of R. Brown, an English researcher: "Stereotypes are rooted in the culture in what we are born and live and are reproductive by all socio-cultural ways by means of socialization in the family and school, also and by repeated exposure in various images from books, TV, and press" [2, p.8].*

*Researchers admit that "the stereotype is a set of specific features, from what something represents the personality features. Like the super-generalizations, ethnical stereotypes cancel the differences among individual belonging to the same group, they being characterized by identical features of personality" (Gardiner, 1970; Brigham, 1971, Chelcea, 1995).*

Omul, reprezentant al etnosului, se manifestă ca produs al relațiilor sociale, care îi condiționează trăirile și faptele. În context psihologic, relațiile individului reprezintă un sistem de intercorelări ale lui ca personalitate cu realitatea concretă sau cu unele aspecte ale ei, avînd ca repere experiența individuală și cea socială. Cu alte cuvinte, sistemul relațiilor sau sistemul formațiunilor dispoziționale regularizează comportamentul și activitatea subiectului. Fiind conștient de apartenență la un anumit etnos, individul manifestă, inevitabil, în stările și dispozițiile sale **componenta etnică**, care deseori are o valență dominantă. Cu atît mai mult, fiecărui om îi sînt caracteristice sistemele dispoziționale proprii, care-i deter-

mină individualitatea. Astfel, **dispozițiile etnice** sînt decisive în formarea **comportamentului etnic**.

În calitate de determinantă psihologică a comportamentului se manifestă și stereotipii etnici, ca o varietate a stereotipurilor sociali. Stereotipul etnic este un model simplificat, schematizat, emoțional și foarte rezistent al unei **comunități etnice**, răspîndit asupra tuturor reprezentanților ei. Cu ajutorul **stereotipurilor etnici** se formează o bună parte a închipuirilor despre alte popoare.

Fiecare etnos își are propriul **sistem de dispoziții etnice**, irepetabil. Uneori dispozițiile etnosului se schimbă de la o generație la alta. Aceasta dovedește că etnosul se

dezvoltă. Uneori **dispozițiile etnosului** sînt stabile, pentru că noua generație reproduce experiența relațiilor sociale a generațiilor anterioare.

Structura dispozițiilor etnice este **o formă de relații determinată cert: între etnos și etnofor; între etnofori, între grupele interetnice; între etnos și grupurile interetnice.**

Aceste **forme**, în fiecare caz concret, sînt specifice, **schimbîndu-se ba rapid**, ba lent. Ele sînt prezente în toate domeniile vieții interpretate în etnosul dat și în fiecare epocă aparte, ca unicul mijloc de conviețuire. Totodată, interacționînd cu formele de comportare a altui etnos, membrii unui etnos sînt mirați de neobișnuința acestora [ 9, p. 150].

Analiza **dispoziției etnice** ca fenomen psihologic multidimensional evidențiază mai mult de 20 de parametri ai relațiilor și, respectiv, diferite tipuri de relații ce formează mai multe grupuri de parametri:

- parametri formal - dinamici ai relațiilor: semnul, orientarea, stabilirea ș. a.
- diverse caracteristici ale relațiilor, activitatea și modalitatea lor;
- criteriile etice - caracterul adecvat, dreptatea, relațiile de cooperare, de schimb și de unificare a personalităților;
- etapele de formare a relațiilor personalității;
- diferite tipuri de activitate umană și structura personalității;
- parametri care fixează, concomitent, treapta apropierii sau a distanțării între parteneri, pozitivitatea - negativitatea relațiilor, tipul po-

ziției unuia față de celălalt în procesul comunicării;

- parametri care arată treapta constructivității relațiilor în formare, relațiile constructive și distructive;
- parametri reciprocității, ai complementării relațiilor personalității. Dispozițiile etnice focalizează în sine convingerile, conceptele, opiniile oamenilor referitor la istoria și viața contemporană a comunității lor etnice și interferența ei cu alte popoare, oameni de alte naționalități.

În procesul socializării, omul, concomitent cu comportamentul, deprinderile, valoarea sa, însușește pe căi diferite **o mulțime de stereotipuri**. Printre acestea se remarcă: propria experiență de viață, moștenirea valorilor materiale și spirituale de la generațiile precedente.

**Stereotipurile** includ în sine simțurile cognitive și programele comportamentale. Odată cu nașterea, copilul nimereste într-un anumit mediu, unde deja există legi, sisteme care au valori, norme de comportament, tradiții etc.

După cum menționează cercetătorul englez R. Brown: *“Stereotipurile sînt înrădăcinate în cultura în care ne-am născut și trăim și sînt reproduse pe toate căile socio-culturale prin intermediul socializării în familie și în școală, precum și prin expunerea repetată în diverse imagini din cărți, TV și presă”* [2, p.83].

Cercetătorii susțin că: *“un stereotip este un set de atribute, din care unele reprezintă trăsături de personalitate. Ca suprageneralizări, stereotipurile etnice anulează diferențele dintre indivizi aparținînd aceluiași grup etnic, aceștia fiind caracterizați prin trăsături de per-*

*sonalitate identice"* (Gardiner și alții, 1970; Brigham, 1971, Chelcea, 1995).

Stereotipurile etnice sînt, alături de prejudecăți, expresiile cele mai simplificate și elementare ale reprezentărilor sociale [3, P. 184].

În asemenea condiții, copilul se confruntă cu mediul social, unde acționează anumite categorii de grupuri sociale.

În realitate, anume aceste scheme sînt acele stereotipuri (inclusiv și cele etnice), în cadrul cărora copilul "va fi impus" să se dezvolte. Un autor anonim, încercînd să răspundă la întrebarea cum poți să te pierzi pe sine, scria: "*Trădarea, neștiută și negîndită, începe odată cu moartea psihică în copilărie...*", cînd copilul este nevoit să se înscrie în acele stereotipuri ale comportamentului, care-i sînt transmise prin etnos; în caz contrar, pe el îl așteaptă moartea. Nu, nu moartea fizică - reală, ci mai rău - cea psihică, **adică pierderea propriului eu**. Oricum ar fi, cu toții venim din copilărie, purtînd cu noi în viață sensul propriu al structurii conștiinței noastre, al schemei cognitive și al **stereotipurilor etnice**, pe care le-am însușit. Astfel, noi sîntem purtătorii "scenariului psihic", care ne pre-determină destinul. Urmînd triada **faptă - deprindere - caracter**, copilul își formează caracterul în cadrul anumitor **sisteme stereotipice**, fiind purtătorul unui caracter cu valență etnică.

**Stereotipurile etnice** sînt norme de viață, pe care copilul le achiziționează în procesul socializării.

Stereotipii etnici care însumează închipuirile despre propriul popor și despre alte popoare, nu însu-

mează pur și simplu unele informații simple, dar reflectă și atitudinea emoțională față de obiect. Ei concentrează toată istoria relațiilor internaționale, chiar și o simplă descriere a unor trăsături conține în sine un anumit element apreciator. Prin noțiunea de **stereotip etnic** înțelegem o închipuire generalizată despre aspectul fizic, moral și intelectual al reprezentanților diferitor etnicii. **Stereotipul etnic** se caracterizează printr-o emoționalitate ridicată și stabilitate în trăsăturile reflectate ale grupei stereotipizate.

Stereotipul conține patru parametri principali:

- conținutul - un tip de caracteristici atribuit unui grup etnic;
  - treapta concordanței - omogenitatea caracteristicilor atribuită unui grup etnic;
  - tendința (orientarea) - percepută ca fiind pozitivă sau negativă comună a obiectului stereotipizat;
  - intensitatea - treapta preconcepției față de grupa stereotipizată.
- Fenomenul stereotipizării poate fi:

- psihologia oamenilor caracterizează mai facil grupuri largi de oameni: indiferent, aspru sau partinitor;
- așa o categorizare are o tendință de păstrare a stabilității în cursul unor perioade lungi de timp;
- schimbările în sferile socială, politică și economică pot condiționa **schimbarea stereotipului**, însă aceasta nu are loc întotdeauna sau este amînată în timp;
- stereotipii sociali se manifestă rar la nivel de comportament în lipsa unui conflict în relațiile dintre

grupuri, dar în timpul unor conflicte aceiași stereotipi devin determinați și se supun puțin unor modificări.

Asupra conținutului stereotipilor influențează trei grupuri de factori:

- specificul grupului stereo-tipizat al psihologiei lui etnice, sistemul de valori sedimentat în cultură, dezvoltarea istorică;
- condițiile social-politice și economice a grupurilor și specificul relațiilor formate la momentul dat;
- longevitatea și adâncimea contactului istoric.

La nivel social, **stereotipul etnic** are două funcții: **de ideologizare** și **de identificare**.

Funcția de ideologizare presupune formarea și păstrarea ideologiei grupului ce exprimă menținerea grupului;

Funcția de identificare formează și păstrează imaginea pozitivă, care se obține cu ajutorul ritualurilor și al mijloacelor non-verbale. **Stereotipul etnic**, ca și orice alt stereotip social, poate fi **autostereotip**, care descrie grupul etnic și heterostereotip care descrie un alt grup.

La formarea auto - și heterostereotipilor influențează trei grupuri de condiții:

- Sistemele comunității - politică, economică și religioasă, care formează un anumit grup de norme, valori, idealuri, imperative.
- Prezentarea normelor, valorilor, idealurilor, imperativilor socio-psihologice în interiorul înconjurător al individului.

- Existența individual-psihologică a individului, ansamblul de fapte reale ale vieții individuale.

Rezultă că **stereotipul** reflectă un specific al valorilor, o atitudine uniformă față de obiect. Stereotipul depinde de orientarea valorică, reiese din ea, o exprimă în chip schematic și permite omului, fără a se gândi mult, să dea o apreciere proprie. El poate reflecta adecvat asupra unui eveniment și este un fapt al realității psihologice ce determină relațiile internaționale, indiferent dacă el corespunde sau nu realității.

Studierea expectanțelor etnice pretinde dezvăluirea specificului psihologic al rolurilor sociale și, totodată, a comportamentului în rol. Noțiunea de "rol social" apare ca un element important: atât sociologic, cât și psihologic.

*Rolul social constă în:*

- **fixarea anumitei poziții** care o ocupă un individ sau altul în sistemul relațiilor sociale;
- **etalonul comportamentului normativ aprobat**, așteptat din partea unui individ, ce ocupă un anumit statut în socium;
- **tipul activității sociale și al comportamentului personal**, care poartă sigiliul aprecierii sociale;
- **comportamentul persoanei**, în concordanță cu statutul ei social, felul de îndeplinire a unei funcții sociale, când de la persoană se așteaptă o anumită activitate;
- **stereotipul stabil al comportamentului** în anumite situații sociale, ansamblul așteptărilor obiective și subiective (expectațiile) pro-



duse de structura profesională, etnică, politică etc. a sociumului;

- **funcția socială a persoanei** corespunzătoare închipuirilor oamenilor, în concordanță cu statutul lor sau poziția în societate, în sistemul relațiilor interetnice;

- **sistemul așteptării existente în societate**, referitor la comportamentul individului ce ocupă o anumită poziție în relațiile cu alți indivizi;

- **sistemul așteptărilor specifice** în atitudinea față de sine a individului ce ocupă o anumită poziție așa cum el își imaginează etalonul comportamentului cu alți indivizi;

- **comportamentul deschis al individului**;

- **imaginea despre un etalon prescris al comportamentului** care este așteptat și pretins de la persoană în situația dată;

- **acțiunile prescrise** caracteristice pentru ce ocupă o anumită poziție socială;

- **culegerea de norme** ce determină cum trebuie să se poarte un individ ce ocupă o anumită poziție socială.

Interacțiunea socială a oamenilor e condiționată de **factori multipli**, printre care **expectațiile** etnice au o anumită importanță. Înaintînd într-un anumit rol, fiecare om deține drepturi în atitudinea față de alți participanți ai interacțiunii. Pentru **că rolurile sînt legate reciproc și expectațiile** se suplinesc una pe alta. **Esența valorilor sociale este aceea de a îndeplini** obligațiile care sînt dictate de un anumit rol și de a realiza drepturile sale față de alții.

Tipurile rolurilor sociale sunt determinate de varietatea grupurilor sociale, de tipul activităților și atitu-

dinilor în care este inclusă persoana, fiind de natură:

- **social-demografică** (etnică, profesionale ș.a.) – soțul, soția, fiica, fiul, nepotul au roluri sociale, care presupun un comportament specific, consolidat prin norme, tradiții și expectații sociale;

- **social - tipică** ce determină numeroase manifestări individuale ale unei anumite persoane.

După gradul de manifestare, rolurile sînt:

- **active** – condiționate de o situație socială concretă;

- **latente** – nu se manifestă în situația de față;

După tipul de asimilare, rolurile sînt:

- **concrete** – condiționate de vîrstă, gen, naționalitate;

- **dobîndite** – asimilate în procesul socializării și al etnizării.

În afară de aceasta, rolurile sociale sînt caracterizate de modul de dobîndire, de nivelul emoțional, de formalizare și motivare, manifestîndu-se prin:

- **modul de dobîndire** – depinde de faptul cît de necesar este acest rol pentru persoană. Acestea reprezintă, practic, rolurile legate de profesie și toate realizările omului;

- **nivelul emoțional** – fiecare rol poartă în sine anumite posibilități de manifestare emoțională a subiectului dat;

- **formalizarea** – este determinată de specificul relațiilor interpersonale a purtătorului rolului dat. Unele roluri presupun stabilirea unor relații formale între oameni, strict reglementate; altele, dimpotrivă – ne-

formale; al treilea grup – atât formale, cât și neformale;

- **motivarea** – depinde de necesitățile și motivele persoanei. Diferite roluri sînt condiționate de motive diferite.

Socializarea copilului începe chiar de la naștere. De aceea este foarte important cum anume influențează asupra copilului **stereotipurile părinților**, deoarece debutul socializării copilului are loc în familie.

Formarea stereotipurilor trebuie examinată în cadrul **etnocentrismului**.

În cercetările contemporane, etnocentrismul este interpretat ca o însușire specifică oamenilor *“de a percepe și a aprecia fenomenele vieții prin prisma tradițiilor și valorilor grupului etnic propriu, care se manifestă în calitate de etalon sau ceva optim”* [5, p. 812]. Indicii de bază ai **etnocentrismului** constau în:

- perceperea elementelor culturii etniei – a normelor, rolurilor și valorilor drept firești și corecte, iar a elementelor altor culturi ca nefirești și incorecte;
- examinarea obiceiurilor grupului său în calitate de universalii;
- reprezentarea despre ceea ce este firesc pentru om, adică să colaboreze cu membrii grupului său, să se mîndrească **cu el, să manifeste neîncredere și chiar să se învrăjbească cu membrii altor grupuri**.

**Etnocentrismul** este un fenomen destul de complicat. El se constituie din diferite structuri psihologice, care se manifestă atât la nivelul **conștientului**, cât și cel al **subconștientului**. Etnocentrismul este corelat cu toleranța față de alte națiuni. În cadrul aceluiași etnos se

pot întîlni indivizi al căror etnocentrism se extinde **prin stereotipuri preluate de la diferite etnii**, formînd **stereotipuri heteroetnice**.

Stereotipurile etnice sînt transmise de la părinți la copii prin sistemul reprezentărilor, al orientărilor etc. Aici menționăm și despre influența mass – media în formarea stereotipurilor etnice. Influență care este interpretată neunivoc. *“Deși cei mai mulți cercetători din domeniu sînt de acord că mass – media reprezintă un mijloc important în transmiterea stereotipurilor etnice, atât a celor pozitive, cât și a celor negative, unele studii au demonstrat că efectul poate fi numai de consolidare – informațiile existau înainte de transmisie. Și modalitatea de expunere la conținutul mass – media poate varia astfel, indivizii cu credințe puternic stereotipice nu se vor expune la mesaje inconsistente la fel de frecvent ca și cei cu credințe mai puțin stereotipice* [4, p. 94].”

Stereotipurile se împart în **auto-stereotipuri** și **heterostereotipuri**. Primele – autostereotipurile – se prezintă ca niște reprezentări, orientări îndreptate spre propriul etnos, ele pot fi pozitive sau negative. Orientările pozitive, formîndu-se încă în copilărie, asigură pe parcursul vieții o emotivitate pozitivă completă, prin legături de rudenie dintre reprezentanții etnosului său, înțelegînd noțiunea “noi”, din punctul de vedere al eului etnic, printr-o autoapreciere înaltă și o tendință la identificarea națională.

La nivelul grupului etnic, heterostereotipurile contribuie la sporirea gradului de consolidare și a conștientizării proprii contribuții de apartenență la etnie.

Atît heterostereotipurile, cît și autostereotipurile în etnopolitică realizează funcții specifice.

Urmărindu-se scopul de a supune agresiei un oarecare etnos, politicienii folosesc heterostereotipurile negative, prin aceasta îl **depersonalizează**, atribuindu-i un șir de calități negative, care sînt incorecte, denaturate. Astfel, au manipulat "artizanii" fascismului german, care foloseau heterostereotipuri de alte etnosuri, ce ascundeau o agresie, creau posibilitatea de "a se remarca".

Heterostereotipurile etnice includ în sine caracteristicile reprezentanților altor etnosuri și / sau sînt asimilate integral de alte etnosuri, atît pozitive, cît și negative, care, prin prezența legăturilor contrare autostereotipurilor, adesea se transformă în **autostereotipuri**.

**Stereotipurilor etnice** le este caracteristică o deosebită funcție de protecție etnică, care acționează atît asupra individului în parte, cît și la nivelul întregului etnos. În formarea stereotipurilor etnice la copii, un rol important îl joacă reprezentanții generațiilor în vîrstă, iar în calitate de socializare inițială, de exemplu, servește **familia**.

Cercetările social - psihologice a activității eficiente de grup au demonstrat că asupra reușitei ei influențează, mai întîi de toate, acele schimbări care au loc în relațiile specifice apărute în cadrul colectivității. Interacțiunea între membrii etniei se prezintă ca o colaborare activă și coordonată. Eficacitatea activității grupului depinde nu numai de acele schimbări care au loc în parametrii ei structural - formali, cît și în rela-

țiile specifice lui în procesul activității comunității.

Vorbînd despre corespunderea sistemului de criterii (indici, semne) ai eficacității activității grupului, este necesar să se delimiteze două niveluri: normativ și supranormativ. Adică concordanța conduitei și a rezultatelor activității membrilor de grup cu normele juridice, normele de drept cu așteptările morale, etice superioare, care încă nu au devenit reguli pentru toți. Noțiunii "activitate de grup", din punctul nostru de vedere, îi corespunde termenul lansat de către L. N. Gumiliov - "pasiunea etnosului", ca fiind capacitatea și tendința spre schimbarea, modificarea, transformarea anturajului, a mediului înconjurător. Impulsul pasiunii poate fi atît de puternic, încît persoanele pasionate nu pot calcula și prevedea consecințele acțiunilor lor. Gradele pasiunii sînt diverse, dar, pentru ca ea să aibă manifestări vizibile fixate de către istorie, e nevoie de un număr mare de persoane cu aceleași pasiuni, trecînd de la individ la grup, la grupul etnic. Pornind de la această idee, e posibil de a formula și o legitate a etnogenezei: activitatea desfășurată de către colectivitatea etnică este direct proporțională cu nivelul "intensității pasiunii", adică cu pasiunea prezentă în sistemul etnic, în dependență de numărul de persoane care formează etnosul. În psihologia socială, termenul de pasiune poate fi privit ca un nivel de activitate a colectivității etnice. Etnosul, în cazul dat, are rol de subiect al activității de viață a colectivității, avînd totodată un șir de caracteristici.

În calitate de caracteristici fundamentale ale activității colective, de trăsături ce dezvăluie caracterul său dinamic (procedural), cercetătorii, psihologia socială delimitează: scopul concret (concentrarea pentru un anumit scop), motivarea, structurarea, concordanța, integralitatea, organizarea, aflarea și funcționarea spațial - temporală a membrilor colectivității, rezultatul activității comunității.

**Concentrarea** pentru un anumit scop, fiind o caracteristică social-psihologică de bază, evidențiază o poziție a colectivității, prin care scopul se manifestă ca autoritate asupra activității comune, subordonându-și-o. Scopul concret se stabilește conform intereselor grupului, dezideratelor, obiectivelor sociale, persuasiunilor (convingerilor), idealurilor. Astfel, raportat la existența etniei, concentrarea pentru un anumit scop se manifestă prin tendințele reale existente în activitatea vitală a comunității.

**Motivarea**, fiind o caracteristică a subiectului colectiv, reprezintă o comportare activă, cointerestrată și eficace față de activitatea comună, un îndemn spre aceasta din urmă. Ea se formează în rezultatul integrării motivelor individuale, a "sumării" și "împletirii" lor reciproce, și se exprimă în cointerestrarea activă a membrilor comunității. Coeziunea (unirea) grupului etnic favorizează formarea și consolidarea conștiinței sale etnice, care se manifestă în cadrul diverselor activități (spre exemplu rituale, care presupun înțelegerea similară, identică a simbolicii de ritual de către toți membrii grupului). Calitatea, pro-

prietatea, însușirea dată caracterizează astfel gradul de interconexiune și interdependență a membrilor subiectului comunității.

**Structurarea** activității comune a subiectului colectiv reprezintă precizia și caracterul concret al repartizării, al distribuirii funcțiilor, al drepturilor, obligațiilor și responsabilităților între membrii colectivității. **Ca parametri ai structurării pot fi:** tipul repartizării obligațiilor în comunitate, caracterul structurii sale cu rol de statut, corespunderea structurii organizatorice a activității cu relațiile organizatorice.

**Organizarea** este caracteristica subiectului colectiv, adică subordonarea membrilor colectivității la o anumită ordine a îndeplinirii, a realizării, a executării activității comune.

Activitatea vitală a comunităților etnice este destul de dură și rigid reglementată de către normele etnice și a prescripțiilor. Ca parametri de bază ai organizării subiectului colectiv se manifestă nivelurile conștiințiozității și autoadministrării în activitatea comună.

O condiție indispensabilă a interacțiunii colectivității este habitatul și funcționarea în timp a membrilor săi. Fără existența unui spațiu unic și a simultanietății executării lucrului de către diferiți oameni, nu se poate realiza activitatea comună de grup.

O caracteristică integrală a activității comune este rezultatul acesteia. El determină nu doar nivelurile de dezvoltare a caracteristicilor activității comunității (enumerare mai sus) și a subiectului ei, dar și rezultatele concrete ale activității comu-

ne. Parametrul "rezultat activitate" se folosește la analiza "istoriei etnosurilor separate" (după L. N. Gumiliov), explicând diverse faze ale etnogenezei: de la apariție și ascensiune, pînă la decăderea și moartea etnosului [1, p. 117].

Înceind examinarea celor mai cunoscute abordări privind caracteristicile social - psihologice ale subiectului de grup în interacțiunea sa socială, trebuie menționată diversitatea lor, care este corelată cu criteriile conceptuale neunivoce, selectate de diferiți cercetători pentru o atare evidențiere. Astfel se impune definirea noțiunii de "orientare a etnosului" ca un factor integral al reglării interacțiunii etnosociale. După cum se știe, reglarea comportamentului social este determinată de nevoile sociale, ceea ce poate fi raportat și la etnos. Tradițional, se evidențiază următoarele grupuri ale nevoilor sociogene: 1) necesitatea colaborării, a cooperării în activitățile comune, a ajutorului reciproc; 2) oportunitatea rolului de lider, de conducere; 3) necesitatea transmiterii și schimbului de informație, opinii, cunoștințe; 4) necesitatea autoexprimării autoafirmării, autorealizării respectului și corelarea cu prestigiul, reușita, succesul.

**Teoria explică** bine formarea distructivă sau asociativă a poziției personalității, dar întâmpină dificultăți în descoperirea mecanismelor formării prosociale a poziției personalității. **Așadar, orientarea poziției personalității este un parametru foarte important, de aceea poate fi complexă doar o teorie care ar explica orientarea spre formarea ei.** Teoria adaptării în grup, ce explică

poziția personalității doar prin tendința individului de a fi recunoscut în grup și de a îndreptăți așteptările lui, adică doar prin factorii procesuali, nu e capabilă de a descoperi mecanismele educației unui sistem complex [7, p. 41].

**Identitatea etnică** se înțelege ca o parte din **identitatea socială** și, în-deosebi, reprezentarea omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată împreună cu însemnătatea emoțională și valoroasă care îi este atribuită acestui membru.

Important este să avem formată conștiința eului și conștiința alterității, ca să putem accepta existența și dreptul la viață și a altor culturi decît propria cultură națională.

În acest context, cercetătorul Vlad Pâslaru menționează *Și mai multe sunt cazurile de identități nerealizate. Acestea se întîlnesc la tot pasul și reprezintă, incoerențe, deficiențe și lacune sociale, psihologice, educaționale. Un adult care în copilărie n-a primit „doza” necesară de dragoste părintească nu va fi capabil să iubească cu întreaga-i ființă, va fi mereu complexat de neîncrederea în sine și în omul pe care-l iubește, căci nu poți să dai dacă tu însă n-ai primit ceea ce trebuia să primești în mod firesc: „.”* [6, p.111]

Apartenența etnică configurează identitatea persoanei și orientează procesul cunoașterii psihologice prin implicarea noțiunilor de etnotip și conduită etnică. De apartenența etnică ține și noțiunea de tendință etnoafiliativă. Etnicitatea dă naștere la trei grupe de motive, legate de necesități ca: **apartenență etni-**

**că; identitate etnică pozitivă; protejarea etnică.**

Prin tendința spre identitatea etnică pozitivă individul năzuiește să-și ridice autoaprecierea, prestigiul și statutul grupului său. Particularitățile specifice Republicii Moldova în dezvoltarea identității etnice sînt:

- Moldova se învecinează cu un stat populat de un **etnos înrudit**;

- „șocul psihologic” suportat de locuitorii de naționalitate rusă la sf. Anilor 80-începutul anilor 90 în legătură cu schimbarea bruscă a atitudinii față de ei din partea **etniei titulare**;

- experiența istorică a moldovenilor (românilor) – greutăți economice.

Formarea identității etnice la adolescenții din Republica Moldova este importantă deoarece:

- adolescența este vârsta formării înțelegerii emoțional-apreciative a apartenenței la o anumită comunitate etnică, a „încadrării” în cultură. La această vîrstă, spre deosebire de altele, dezvoltarea personalității depinde de atmosfera existentă în societate;

- adolescența este vârsta cînd membrii acestei generații sînt mai puternici, mai emoționali, mai vulnerabili decît generația în vîrstă, reacționează în alt mod la schimbările evenimentelor, părerilor, faptelor și realizărilor. [8, p.220].

Pasiunea subiectului etnic se manifestă nu doar prin capacitatea lui de a se afla în starea homeostatică în raport cu încercuirea și poziția sa socială, reacționînd adecvat la situațiile apărute în acest timp, ci și ca orientare a subiectului; ea joacă rolul

de reglator al unei astfel de conformități.

Mulți cercetători înțeleg orientarea etnosocială de grup ca fiind un mijloc de consens a scopurilor individuale și sociale, mijloc, necesitatea căruia reiese din legitățile obiective de atingere a scopurilor comune concomitent cu necesitățile coincidente sau necoincidente **membriilor separați în parte a unui grup etnic sau a unei asociații etnice**. Astfel, problema subiectului etnosocial presupune un cîmp de studiere mai aprofundat – “cîmpul etnic al subiectului” sau “cîmpul etnic al individului” (“cîmpul comportării și activității membrilor sistemului etnic” după L. N. Gumiliov). Cîmpul etnic al subiectului poate fi reprezentat sub forma unei structuri de trei niveluri, componentele căreia se exprimă prin așa noțiuni ca “etnicul pentru sine”, “etnicul pentru membrul societății” și “etnicul pentru stat”. **“Etnicul pentru sine”** – este un sistem al ierarhiilor și așteptărilor (expectațiilor) etnice, existente la orice individ, care nu este neapărat verbalizat și conștientizat. Dimpotrivă, el poate fi neconștientizat pe parcursul întregii activități de viață. Însă intrînd în contact cu un alt subiect și identificînd necongruența lui etnică, subiectul, în comportarea sa, se va conduce de sistemul ierarhiilor și expectațiilor (așteptărilor) etnice. **“Etnicul pentru membrul societății”** înseamnă că pentru instituțiile, organizațiile oficiale, toți membrii pot reprezenta doar o singură parte strict determinată a cîmpului etnic al personalității sale. Această parte a cîmpului etnic se fixează în documente, ceea ce de-termină re-

lațiile și acțiunile individului în interacțiunea socială cu **“etnicul pentru stat”** poate fi exemplificat prin cazul cînd un locuitor al României, nimerind peste hotare, indiferent de originea sa autentică, este perceput ca fiind “român”. Același mecanism funcționează, mai mult ca atît, se promovează în SUA: un latino-american, un englez sau un român, primind cetățenia în SUA, în orice țară din lume este perceput ca fiind **“un american”**.

Deci, față de un reprezentant de o altă naționalitate, individul acționează ca un om etnic, manifestînd diverse caracteristici ale personalității sale în corespundere cu dispozițiile sociale. O astfel de poziție s-a confirmat experimental de către americanul Lapier, caz amuzant și paradoxal...

Lapier călătorește prin statele sudice din SUA împreună cu doi studenți chinezi. Ei au vizitat 252 de hoteluri și aproape în toate cazurile (cu mici excepții) au fost primiți normal, conform standardelor serviciului american. Între deservirea lui Lapier și a însoțitorilor săi nu era nici o diferență. Peste doi ani după încheierea acestei călătorii Lapier s-a adresat în cel de-al 251-lea hotel cu scrisori în care ruga să i se răspundă dacă poate el fi însoțit de aceiași chinezi, să mai viziteze o dată hotelul. Răspunsuri au venit din 128 de hoteluri: doar într-o scrisoare era exprimat acordul, în 25% de cazuri era refuz, în rest răspunsul era evaziv. Lapier a explicat aceasta prin faptul că între dispozițiile sociale (în cazul dat atitudinea față de naționalitatea chineză) și comportarea reală a stăpînitorilor hotelurilor există o di-

vergență. Răspunsurile la scrisori demonstau prezența dispozițiilor sociale negative (“etnicul pentru sine”) dar, în comportarea reală, ele nu s-au manifestat (**“etnicul pentru membrul societății”**), dimpotrivă, comportamentul a fost astfel de parcă la baza lui au stat dispoziții sociale pozitive.

Să încercăm să interpretăm “paradoxul lui Lapier” luînd în considerare reglarea dispozițională a comportamentului social și a structurii ei la nivelul cîmpului etnic al subiectului. Nivelul inferior al reglării dispoziționale se caracterizează prin prezența directivelor elementare, însemnătatea cărora în planul empiric poate fi interpretată ca fiind “etnicul pentru sine”. Aceste directive se realizează în situațiile simple de obiect, ele nu depășesc cadrul ideilor și al prejudecăților sociale elementare, nu sînt corelate cu interacțiunea socială rațională. Următoarele două niveluri ale reglării dispoziționale presupun prezența directivelor sociale și a orientărilor subiectului spre realizarea unor scopuri concrete și atingerea unui rezultat social semnificativ care corespunde dispoziției **“etnicului pentru societate”**. Aceste niveluri sînt condiționate de procesul interacțiunii sociale, care orientează la formarea asupra scopurilor și mijloacelor interacțiunii în sistemul social, care condiționează semnificația faptelor subiecților. Nivelul dispozițional superior este reprezentat de niște orientări ce reglează interacțiunea socială din punct de vedere al importanței și al oportunității etnice. La acest nivel se realizează dispozițiile etnice care intră în componența “etnicului pentru

stat". Ierarhia organizării dispoziționale reprezentate este ca un sistem reglator raportat la comportamentul *etic* al subiectului.

Interacțiunea socială în cazul dat se manifestă prin faptul că "cîmpul etnic al subiectului" este examinat în contextul sistemului corelărilor și al relațiilor sociale, incluse nu numai în interacțiunea socială imediată, ci și într-un sistem mult mai larg al conexiunilor în general.

De pe poziția unei atare viziuni apare posibilitatea de a reinterpreta "paradoxul lui Lapier". Divergența dintre dispozițiile sociale declarate verbal și comportamentul real se explică prin faptul că au apărut diverse niveluri ale cîmpului etnic al subiectului. Este cert faptul că, în fiecare situație concretă a comportamentului, au funcționat diverse niveluri dispoziționale [1, p. 138].

Corelația, conexiunea nivelurilor reglării dispoziționale și a formelor, tipurilor interacțiunii etnice nu este univocă, deoarece există o dependență între nivelul dezvoltării sociale a subiectului etnic și forma organizării interacțiunii lui cu alte subiecte. Acest fapt permite presupunerea prezenței unui **factor psihologic intermediar**, care poate deveni un integrator al relațiilor interpersonale în procesul interacțiunii etnice. Acest tip de factor integrator în interacțiunea etnică comunitară este numit orientarea socială a subiectului etnic avînd rolul bazei social-psihologice a activității lui. Ea are o structură complicată, care include în sine trei componente: cognitivă (conștientizarea obiectului activismului social); afectivă (aprecierea obiectului pe plan emoțional, mani-

festarea simpatiei și a antipatiei față de obiect) și praxiologică (comportamentul consecutiv raportat la obiect). Fiecare dintre aceste componente diferă printr-un șir de caracteristici psihologice ale subiectului etnic în interacțiunea socială.

Componenta cognitivă a identității etnice evidențiază capacitatea copilului de a structura informația despre caracteristicile etnice. Însă copiii manifestă față de acest fenomen atitudine emoțională prin diferite aprecieri, fie și destul de superficiale. Problema consecutivității apariției componentelor cognitivă și afectivă nu este interpretată univoc. Dar majoritatea cercetărilor înclină spre Piaget, considerând că orientările etnice se formează numai pe baza cunoștințelor etnice considerabile la vârsta adolescenței.

**Concentrarea pentru un anumit scop** poate fi interpretată ca fiind caracteristică a subiectului etnic și reflectă gradul de pregătire a lui pentru a atinge scopurile de grup, scopurile interacțiunii etnosociale. Scopul interacțiunii reprezintă punctul de plecare în desfășurarea tuturor formelor de activitate în cadrul grupului. Este un început organizatoric și un sistem formativ al interacțiunii. Scopul interacțiunii poate fi examinat ca un fenomen de reflectare, fiind o reprezentare ideală a rezultatului ce determină caracterul și metodele interacțiunii etnosociale.

**Motivația** fiind o caracteristică a subiectului etnic, descoperă particularitățile atitudinii active cointeresate față de interacțiunea etnosocială. Ea reprezintă o coordonare deosebită a motivelor într-o



situație socială concretă și procesul conștientizării de către subiect a necesității atingerii scopurilor etno-sociale de grup.

**Emotivitatea** apare în relație cu interacțiunea și se formează sub influența circumstanțelor acționale care capătă semnificație pentru grupul etnic (comunitatea, colectivul) și, în mod selectiv, provoacă o atitudine pozitivă sau negativă a membrilor unui astfel de grup față de diverse laturi ale interacțiunii. Emotivitatea subiectului se exprimă, în primul rând, prin satisfacția membrilor grupului ca rezultat al realizării scopurilor etnosociale.

**Rezistența la stres**, ca o caracteristică a subiectului etnic și ca factor al interacțiunii, este condiționată de capacitatea subiectului de a-și mobiliza în mod coordonat și rapid potențialul emoțional-volitiv prin rezistența în fața tuturor tipurilor de forțe distructive. Ea se asigură în dependență de gradul de includere a membrilor grupului etnic în interacțiunea socială, prin conținutul interacțiunii, cu reflectarea adecvată a cauzelor tensionării emoționale, cu nivelul social-psihologic al dezvoltării și organizării grupului etnic, cu gradul de acceptare de către membrii grupului ale obligațiilor funcționale de rol ce țin de neutralizarea disfuncțiilor, de inhibare cât și de blocarea manifestărilor distructive.

Pentru a înțelege mai bine psihologia etnică a individului este necesar să distingem niște mecanisme de reglare a comportamentului social în societate de pe poziția „**conceptului de eu**”. „Conceptul eu-lui” consolidează toate cunoștințele

omului despre sine și cum se apreciază el pe sine. Acest concept există nu numai la treapta conștientă, dar și la cea inconștientă, reflectând obiceiurile inconștiente ale omului față de sine însuși, reprezentate numai în trăirile sale.

În „conceptul eu-lui” se disting trei componente principale: **cognitivă, emoțional-estimativă și comportamentală**.

Componenta cognitivă a „conceptului eu-lui” - „tipul eu-lui” - caracterizează conținutul aprecierii omului de sine, a capacităților sale, a relațiilor cu cei din jur, a înfățișării, diferite interese, calități personale.

A doua componentă „conceptului eu-lui” - emotiv-estimativă - reflectă atitudinea omului față de sine în general sau față de dimensiunile aparte ale personalității sale, ale activității. Ea se manifestă prin auto-respect, **sentimentul propriei demnități, autoestimare și nivelul pretențiilor**.

Cea de-a treia componentă comportamentală determină posibilitatea autoreglării, capacitatea omului de a lua decizii de sine stătătoare, de a-și controla comportamentul, de a manevra cu el, de a răspunde faptelor sale, de a înfrunța greutățile pe care i le înaintează viața.

**Identitatea etnică a personalității**, după părerea mai multor etnopsihologi, este recunoscută proprie de apartenența la o anumită etnie, trăirea identității sale cu o comunitate etnică și deosebirea de altele.

Rezultatele cercetărilor etnopsihologice ne permit să distingem trei tipuri principale de identitate etnică: **etnocentrică, polietnică și trans-**

**etnică.**

**Identitatea etnocentrică** înseamnă, în primul rând, orientarea personalității numai asupra unei comunități etnice, adică din care face parte, de care este legată soarta sa.

**Identitatea politică** este caracterizată prin atitudinea egală față de mai multe etnii, tendința de cunoaștere a mai multor limbi, dorința de aflare concomitent în mai multe medii culturale.

Și ultimul tip de identitate etnică, care este întâlnită mai rar – când persoana nu se alătură nici unei etnii, se atribuie lumii întregi, ieșind la un nou nivel de închipuire a eu-lui propriu ca un **subiect al societății mondiale.**

Când este vorba de studiul psihologiei unui popor se pune accentul pe studierea caracterului și conștiinței indivizilor prin interpretarea lor în funcție de condițiile istorice și sociale ale neamului.

Știința psihologiei sociale mai distinge, pe lângă elementul social precumpănitor, în formarea conștiinței unui popor și alte elemente determinate ca, de exemplu: **rasa, mediul fizic, clima, configurația geografică și demografică.**

**Factorii istorici:** ca să înțelegem mai bine care-s condițiile precumpănitoare în formarea **spiritului**, trebuie să ne dăm bine seama ce este conștiința și cum se formează ea de obicei. **Conștiința este** considerată azi de științe pozitivă ca fiind un tot unitar și complex de stări de conștiințe: senzații, emoții, tendințe, volițiuni.

Deci întinderea numeroasă a societăților, statornicia și temeinicia structurii ei, a instituției care or-

ganizează viața socială, factori care determină caracterul și inteligența unui popor. De aici conchidem că **mentalitatea și caracterul unui popor sunt un produs exclusiv istoric și social.** [9, p. 149]

**Integralitatea** descoperă, dezvăluie geneza proceselor integrative în grupele (colectivele, comunitățile) etnice și reprezintă un cert interes teoretic și practic, deoarece în interacțiunea socială a subiecților etnici se semnalează prezența a două procese social-psihologice: **integrarea și diferențierea.** Procesele de integrare asigură oportunitățile de structurare, coordonare, consolidare a etnosului care permit examinarea lui ca un tot întreg. Comunicarea, ca metodă de organizare a interacțiunii în cadrul grupului contribuie la apariția fenomenelor interactive a subiectului etnic precum climatul psihologic, relațiile interpersonale etc.

Evidențierea **organizării** în calitate de exponent al orientării subiectului etnic și factor al interacțiunii este condiționată de particularitățile proceselor de autoconducere și autoorganizare a grupului etnic (colectiv, comunitate) la toate etapele activității lui de viață. Cu toate acestea este nevoie de a remarca că organizarea subiectului etnic este legată, în primul rând, de interacțiunea funcțiilor, deoarece fiecare membru al grupului etnic ocupă un loc anumit în structura lui ierarhică. Subiectul etnic de grup, ca și oricare altul de rând cu structură oficială are și una neoficială, prezența căreia este sub multe aspecte condiționată de procesele rolului de lider, iar însuși

rolul apare ca **factor de organizare a grupului etnic**.

**Spiritul colectiv** se caracterizează printr-un șir de exponenți în sinea sa proprii activități comunității etnice, dar care dispune de un grad diferit de manifestare. Inițiativa presupune ieșirea membrilor comunității etnic în afara limitelor normative, stabilite, inevitabile în orice tip de activitate. Cointeresarea permite determinarea gradului de motivație a fiecărui membru al etniei în activitatea comună.

**Disciplinaritatea** se manifestă în atitudinea membrului etnic față de limitările normative: rațiunea și justetea cerințelor față de respectarea originii etnice.

**Responsabilitatea** se descoperă prin intermediul coincidenței intereselor și a tendințelor membrilor colectivității etnice în procesul de acceptare a responsabilității față de rezultatele activității comune.

**Conștiințiozitatea** reflectă corespunderea comportamentului real al membrului etnic cu obligațiile sale funcționale, corespunderea comportamentului și a activității cu indicațiile normative, care funcționează în calitate de tradiții, obiceiuri, opinii de grup și constituie, deopotrivă cu alte caracteristici, modul de viață al grupului etnic.

**Exigența** reprezintă gradul atitudinii convenite a membrului etnic și social, care reglează comportamentul și activitatea.

**Spiritul de economie** descoperă unitatea părților socială și gospodărească a activității de viață a subiectului etnic, intermediază atitudinea membrilor comunității et-

nice față de procesul și rezultatele activității sale și are rolul exponentului de cultură economică și educație.

**Spiritul critic** caracterizează atitudinea față de neajunsuri și contribuie la corectarea devierilor, apărute precum în organizarea activității comune, cât și în relațiile interpersonale.

**Activitatea de concurență** evaluează gradul de încadrare a membrilor în activitatea comună pentru atingerea scopurilor puse în fața grupului etnic, a asociației, a colectivității. Valoarea scopurilor se determină de către grupul etnic în comparație cu rezultatele activității similare a altor grupuri.

Sumar, conchidem că gradul de manifestare a elementelor structurale nominalizate anterior condiționează următorii factori psihologici:

- stabilitatea intereselor pentru membrii comunității etnice în activitatea socială și comună;
- prezența diferitor relații interpersonale dezvoltate într-o comunitate etnică concretă;
- complicitatea la comunitatea etnică dată, participarea activă în viața socială comună;
- prezența în comunitatea etnică a unui sistem (dezvoltat) de autoconducere și autoorganizare;
- prezența unor relații reale de concurență, care au tendința de a cuprinde nu doar activitatea comună, ci și alte sfere de activitate de viață a comunității etnice.

## Referințe:

1. Baranoev, A. O., Pavlenko, V. N., *“Этническая психология”*, СПб, 1994, p. 117.
2. Brown, P., *Prejudice Its Social Psychology*, Oxford, England: Blackwell, 1996, p. 83.
3. Chelcea S., *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*, Editura Universității din Pitești, 2000.
4. Chiru, C., *Atribuirea de calități și defecte psihomorale*, în: Chelcea S, *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*, Editura Universității din Pitești, 2000, p. 184, p.194.
5. Кон, И. С., *Этноцентризм // Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983, с. 812.
6. Pâslaru, V., *Principiul pozitiv al educației*, Civitas, Chișinău, 2003.
7. Silistraru, N., Nastas I., *Semnificația valorilor generale umane în procesul educațional*, Chișinău, USM, 1999.
8. Silistraru, N., *Particularitățile formării identității etnice la adolescenți*, în: *Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat, Concepte. Repere teoretice și practice. Opinii*. Chișinău 2002.
9. Silistraru, N. et al., *Abordări ale integrității identității etnice*, în: *Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan*, Materiale ale conferinței științifice internaționale, Chișinău, noiembrie, 2004, p.150

30 iunie, 2006

Recenzent: **Ion Gagim**,  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar



# EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE DIN PERSPECTIVA ANTROPOLOGIEI PEDAGOGICE

EDUCATION FOR FAMILY LIFE FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOLOGICAL PEDAGOG

**Larisa CUZNEȚOV,**

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

The article summarizes pedagogical, ethical, philosophical, epistemological and historico-anthropological bases of family development, family upbringing, preparing the growing generation for family life. It shows the possibilities of philosophical and axiological education fulfillment of the organic unity of the personality formation for the future family component: man and effective parent.

**Termeni-cheie:** concepție, antropologie pedagogică, familie, părinți, copii, educația pentru familie, educația familială, educația pentru valori, sentiment al familiei, sentiment al copilăriei, problematica lumii contemporane, noile educații, identitate psihosocială, etica relațiilor familiale, construcția sinei.

Apariția conceptului de *educație pentru familie* constituie o etapă calitativ nouă în evoluția conceptelor din domeniul științelor educației, a reprezentărilor și judecăților cu privire la demersul educațional ce vizează formarea și dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor familiale, deschiderea acestuia spre imperativele lumii contemporane.

Geneza conceptului *educația pentru familie* include următoarele etape:

- în ultimele decenii ale secolului

al XX-lea politicienii și savanții din diverse domenii au identificat noi tipuri de probleme sociale, printre care și problema deteriorării familiei, care se impun atât prin caracterul lor complex și grav, cât și printr-un proces rapid de globalizare;

- imperativul dezvoltării armonioase a familiei este formulat în programele și recomandările UNESCO, definite în anul 1978, și este promovat de această organizație internațională după 1990, în formula *educația pentru valori* [1], abordată cu referire la om, și *problematica lumii contemporane privind domeniul moral și civic, natura și mediul cultural și tehnologic*. În această categorie sunt incluse: *educația pentru cetățenia democratică, educația pentru munca de calitate, educația pentru viața privată* [5];
- implementarea cursului de "Etică și psihologie a vieții de familie" în clasele superioare ale școlii medii de cultură generală în fosta U.R.S.S.,

începînd cu anul 1984, în pofida unor curențe ideologice ale acestuia, a demonstrat interesul adolescenților pentru studierea diverselor aspecte ale vieții de familie;

- desemnarea unui domeniu separat al educației – *educația pentru viața de familie și economia modernă*, pe care Văideanu G. îl consideră prioritar pentru deceniile 2001-2020;

Din studiile de antropologie pedagogică și etnologie (a se vedea [2; 12; 13]) desprindem ideea esențială conform căreia o lume în perpetuă schimbare cere o adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale, însă necesită și o ancorare echilibrată în astfel de valori eterne, precum este familia.

În acest context apare necesitatea redefinirii și eficientizării influenței familiei, celei mai vechi instituții sociale în plan antropologic și sociologic, și a uneia dintre cele mai importante valori socio-umane, în plan filozofic și moral, care conferă sens profund vieții omului, îi asigură fericirea, sănătatea fizică și echilibrul psihologic; construcția sinelui și integrarea lui în societate.

În știință s-a conturat pe deplin ideea că viața *socială* și dezvoltarea umană nu pot evolua și prospera fără un mediu natural și social adecvat, fără cultură, fără o școală care pregătește individul pentru viață, fără cadrul stabilizator al familiei, fără pace și cooperare. Pacea nu poate fi autentică în afara valorilor, fără toleranță și responsabilitate, fără respectarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale.

*Noile educații reflectă amplitudinea problematică vizată prin obiectivele propuse, care conferă și denumirea fiecărei structuri de conținut specific, realizabile ca modul sau disciplină de studiu, concepută strategic în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar [5, p. 152].*

Dacă am acceptat faptul că *educația pentru viața privată* reprezintă un deziderat al *noilor educații* în formă de tendință-răspuns, ce are ca obiectiv general formarea/dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor pe care fiecare individ și le asumă în viața de adult, apoi acesta determină proiectarea și realizarea continuă a unor *conținuturi specifice*, ca de exemplu: *educația pentru sănătate, educația pentru compasiune și respect reciproc și, desigur, educația pentru familie* [5, 6].

Abordarea **educației pentru familie din perspectiva filozofiei educației** este relevantă și prin prisma concepției lui John Dewey, care considera educația *mijloc remarcabil prin care este realizată unirea dintre cunoaștere și valorile ce acționează realmente în conduita concretă*. Diferența dintre practicile educaționale orientate spre un anumit scop și o educație care este condusă *orbește de obiceiurile și tradițiile ce nu au fost cercetate se poate echivala cu diferența dintre drumul parcurs spre un anumit scop și unul parcurs la întâmplare* [apud. 11].

Bazându-ne pe premisa că educația reprezintă un ansamblu de influențe socioculturale parvenite din planul formal-nonformal-informal,

sensul educației poate fi sinonim cu enculturația, deci reprezintă un proces de introducere a educatului, fie el copil sau adult, în cultura în care există și care îi oferă acestuia metodele și mijloacele general acceptate pentru a trăi și a munci în societate [5, 7].

Apelînd la concepția filozofică privind cultura ecologică a personalității umane [4], teoria educației sistemice de rol a formării personalității [14], în baza analizei comparative a acestora cu esența și scopul enculturației, care orientează la formarea integră a personalității prin cultura neamului său și cea general-umană, ajungem la asumțiile etnopedagogiei ce ne plasează în perspicacitatea tradițiilor populare [12].

*De aici putem conchide că educația pentru familie poate fi considerată drept un fenomen social și un proces amplu de pregătire a copilului pentru existența lui prezentă și viitoare în familia și cultura neamului său. Educația adultului în direcția respectivă este, în plus, și o modalitate de autoperfecționare și instruire continuă.*

Prin urmare, educația pentru familie din perspectivă filozofică antrenează mai multe aspecte: epistemologic, deoarece presupune o cunoaștere profundă a fenomenului vizat; teleologic, fiind orientat spre anumite finalități; comprehensiv, fiindcă denotă aspirația la integralitate; axiologic, deoarece presupune promovarea valorilor, și etic, incluzînd formarea și valorizarea virtuților morale.

Chintesența fenomenului EF din optica filozofică se poate exprima prin cuvintele lui Im. Kant: *Părinții*

*care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dînsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea [9].*

Paradigma EF nu a fost și nu este una limitată nici teoretic, nici metodologic și nici praxiologic, fiind mai curînd una poliaspectuală. Cercetînd din punct de vedere al metodologiei pedagogice conceptul EF, nu putem trece cu vederea examinarea acestuia din perspectiva antropologică și sociologică a corelației dintre *construcția sinelui, educația familială, cultură și educația pentru familie* [1; 3; 5; 6; 12].

Construcția sinelui reprezintă, în linii generale, scopul educației. Educația sau *intervenția educativă* ale cărei principale note de conținut se referă la *formele, metodele și mijloacele organizate, sistematice, mai mult sau mai puțin instituționalizate, prin care societatea/statul intervine în evoluția psihosocială a individului devine o esență particulară a conceptului de construcție a sinelui* [12, p.20], dar reprezintă totodată și o perspectivă metodologică.

Construcția sinelui se desfășoară într-un cadru social prin intermediul transmiterii intergeneraționale și *interiorizării coasi-mecaniciste* a unui sistem de valori-norme-reguli sau prin identificarea individului cu un model de personalitate adecvat societății. În precizarea acestui proces aplicăm noțiunea de socializare a lui Durkheim E., ceea ce înseamnă a *in-*

tra în legătură socială, în afara căreia nu poate fi construit sinele; familia deținând aici un loc prioritar [8].

Recunoașterea existenței a cinci niveluri de realitate, în care se va afla individul pe parcursul vieții și pentru care urmează a fi educat, ne-a orientat spre *filozofia practică*, parte componentă a filozofiei, consacrată *acțiunii umane*. Ea înglobează *filozofia morală a cărei problemă fundamentală este aceea a menirii omului în lume* [7]. Filozofia practică polemizează cu filozofia teoretică și filozofia morală. Didier J. consideră că filozofia practică poate fi formulată chiar în termenii lui Im. Kant ca un răspuns la întrebarea: "*Ce trebuie să fac?*" pe când filozofia teoretică răspunde întrebării "*Ce pot cunoaște?*". Astfel, scopul filozofiei practice este să le arate oamenilor condițiile (sociale, economice, politice), iar filozofia morală ghidează etica comportamentului care le-ar permite să dobândească fericirea. În consens cu aceste exigențe ale filozofiei practice este *teoria educației sistemice de rol a formării personalității copilului*, elaborată de savantul rus Таланчук М. Н. (1991) și *concepția formării modului de viață demn de Om* (Шуркова Н. Е., 2003), de la care a pornit investigația noastră. Ne-am propus să realizăm educația pentru familie prin valorizarea *celor cinci tipuri de socium*, accentul fiind pus pe familie și instituția de învățământ, abordarea cărora în tripla ipostază de actor-agent-partener educativ va asigura construcția sinelui în corelație cu rolurile sociale de familist, părinte, fiu/fiică, profesionist cetățean, al țării și lumii, apt de autoperfecționare, autoactualizare și creare a unui mod de

viață demn de Om [13].

Rămânând în aria aceluiași delimitări conceptuale, putem semnala faptul că cercetătoarea română Stănculescu E., în studiul său "*Sociologia educației familiale*" (2002), menționează, în mod deosebit, că *educația/construcția sinelui este înțeleasă ca un ansamblu dinamic al legăturilor sociale, instituționale, morale, față în față etc., prin care sunt modelate și remodelate progresiv structurile subiective, care îl fac pe individ capabil să se inițieze și să se cultive, la rîndul său, în calitate de personalitate autonomă* [12, p. 21].

Influența familiilor se exercită în interiorul unei rețele complexe de actori educativi în colaborare strînsă unul cu altul. Prin urmare, putem conchide că *educația contemporană nu este monopolizată nici de școală, nici de familie, însă, în același timp, rolul familiilor contemporane în construcția sinelui rămîne important și nu se reduce la socializarea primară, așa cum consideră unii teoreticieni* [12, p. 23], ci este mult mai amplu și rezidă în transmiterea intergenerațională a unui sistem cultural de valori.

Educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie, în esență, își are originea în ritualurile străvechi, ce se numeau *inițiații*, prin care se controla maturitatea tinerilor și pregătirea lor de muncă, viață și continuitatea speciei umane. Istoria culturii civilizației și antropologia ne demonstrează că la toate popoarele și în toate timpurile au existat anumite cerințe, cărora trebuiau să corespundă tinerii pentru a fi incluși în viața generațiilor mature.



Problema rolului educativ al familiei și al părinților vizînd pregătirea pentru viața de familie este o descoperire a omenirii, fiind un fenomen socio-uman psihologic și pedagogic, legat de apariția și evoluția sentimentului copilăriei și a sentimentului familiei. Pentru a stabili legitatea dezvoltativă a fenomenului studiat, apelăm la istoria pedagogiei, sociologia educației familiale și antropologia pedagogică. Conform aprecierilor savanților Ariès Ph. (1973), De Mause (1974), Shorter Ed. (1975), Flandrin J. L. (1976), Kon I. S. (1979), Stănciulescu E. (1997), sentimentul familiei și cel al copilăriei s-au constituit treptat și simultan, unul în corelație cu celălalt și au contribuit la conștientizarea necesității de pregătire a omului pentru viața de familie.

Sentimentul copilăriei, din punct de vedere istoric, apare, potrivit opiniei sociologului francez Ariès Ph. (1973), în două etape: în secolul al XVI-lea se naște un prim sentiment al copilăriei (*mignotage*), iar în secolul al XVII-lea apare cel de-al doilea sentiment al copilăriei, care se consideră mai matur, mai conștient și se corelează cu un șir de modificări survenite în funcția educativă a familiei, devenind o miză importantă pentru părinți. În lucrările sale Ariès Ph. (1968; 1973) afirmă că apariția sentimentului copilăriei și a interesului părinților pentru educația copiilor sînt istoric simultane cu dezvoltarea educației școlare [2].

De Mause consideră că întreaga istorie a raporturilor părinți-copii a fost, pînă la începutul secolului al

XX-lea, un *neîntrerupt șir de violențe, un lung martiriu*, care a parcurs mai multe etape: *pruncuciderea* pînă la secolul al IV-lea; *abandonul*, plasarea copilului în alte familii sau instituții; *ambivalența*, ce denotă atașament și o creștere a violenței exagerate asupra copilului din considerente educative, începînd cu sec. al XVI-lea. Către sec. al XVIII-lea, copilul intră în universul emoțional al părinților, fără a avea un loc central, dezvăluind o nouă etapă - *intruziunea*, în care părinții tind să domine spiritul și voința copiilor. *Socializarea* se observă ca fenomen pedagogic la sfîrșitul sec. al XIX-lea, părinții fiind preocupați de adaptarea economică și socială a copiilor lor. *Susținerea, helping mode*, este proprie societății contemporane, în care părinții caută să satisfacă nevoile particulare ale copiilor, susținîndu-i moral și economic [apud. 3].

Ideea educației pentru familie interacționează cu ideea despre formarea deprinderilor de viață și instruirea tuturor, avînd originea în opera fundamentală a lui Ian Amos Comenius "Didactica magnă" (1657). În capitolul IX, subcapitolul 1, savantul ceh scrie despre *școala pentru toți*, care trebuie să fie frecventată *de toți copiii, băieți și fete, atît a celor bogăți, cît și a celor săraci; aceștia să fie învățați de toate pentru a-i pregăti de viața cotidiană, de treburile vieții de timpuriu* [apud. 11].

Comenius evidențiază faptul că *femeile trebuiesc învățate nu în virtutea curiozității lor, ci pentru o comportare bună, onestă și fericire. E necesar de învățat femeile acele lucruri care le vor servi pentru a-și organiza cu demnitate*

*propria viață și viața domestică, pentru a avea grijă de sine și bunăstarea soțului, copiilor și a familiei [apud.11].*

În lucrarea sa "Pampaedia", Comenius emite ideea unei educații și autoperfecționări pe parcursul întregii vieți umane: *Tota vita schola est*, scria el, anticipând cu patru secole principiul educației permanente. O contribuție remarcabilă privind ideea pregătirii fetelor pentru viața familială a avut opera lui Fenelon Fr. "Tratat despre educația fetelor" (1687), în care autorul analizează calitățile acestora și menționează că *ele pot avea o influență benefică asupra moravurilor societății în general, asupra bărbatului și copiilor în special. O educație greșită dată fetelor, poate provoca mult rău, întrucât neorânduielele bărbatilor rezultă adesea dintr-o carență a educației primite de la mamele lor [apud.11].*

Pedagogul francez promovează educația fetelor într-un secol când femeia era considerată ființă inferioară bărbatului. Orizontul cultural pe care Fenelon îl rezerva fetelor include pregătirea pentru îndatoririle de soție, mamă și gospodină, dar care conține și elemente de cultură generală. Multe din ideile privind pregătirea tinerilor pentru viață ale lui Comenius și Fenelon au fost preluate și continuate de Rousseau J.-J. în opera sa "Emil ou de l'éducation" (1762), în care savantul descrie procesul educațional al băiatului Emil și al fetei Sofia, de la naștere până la majorat.

Rousseau J.-J. abordează problema educației sexuale ca parte componentă a educației pentru familie.

*Viața simplă de țară, excursiile, vânătoarea, munca fizică vor orienta spiritul spre alte preocupări și vor demoli simțurile... La vârsta de 20 de ani Emil o întâlnește pe Sofia cu care se va căsători... Emil și Sofia vor putea să ducă o viață senină și plină de bucurii, la țară într-o atmosferă de afecțiune familială [apud. 11].*

Rousseau J.-J., îi rezervă femeii aceeași educație pe care i-au atribuit-o predecesorii săi, ce ar asigura formarea ei în calitate de soție, gospodină și mamă bună, onestă, însă, spre deosebire de aceștia, la el și bărbatul, în calitate de soț, e dator să fie model de conduită morală și un bun familist.

În acest timp, în spațiul occidental se conturează pe deplin un nou sistem de educație a tinerei generații, propus de filozoful englez Spencer H., ce pornește de la activitățile dominante ale omului, printre care un loc important îl ocupă familia [11]. Astfel, pregătirea tinerilor trebuie să asigure: garantarea sănătății și a forțelor fizice, câștigarea mijloacelor de trai, întreținerea familiei și educația copiilor, menținerea ordinii sociale și politice, activitatea ce se desfășoară în timpul liber pentru satisfacerea sentimentelor și a gustului pentru frumos. Evidențind activitățile de bază ale omului, Spencer stabilește cinci ipostaze ale ființei umane în care aceasta se află pe parcursul vieții: *cea de individ biologic, profesionist, în calitate de părinte, cetățean și membru al unei societăți cu un nivel înalt de cultură, care îi oferă timp liber și posibilități de a se cultiva.*

Aceste considerații ne permit să

conchidem ca Spencer H. este, de fapt, nu numai predecesorul teoretic, ci și cel practic al lui Berge Andre, care scrie despre *profesiunea de părinte* și exercitarea acesteia în opera sa cu același titlu, apărută în 1956.

Se pare relevant faptul că în sprijinul analizei date putem semnaliza și un șir întreg de cercetători în domeniul psihologiei, pe care îi interesează în mod special particularitățile psihologice de formare a personalității copilului și familia (Allport G., 1981; Debesse M., 1962; Șchiopu U., 1997); relațiile interpersonale dintre membrii familiei și influența acestora asupra comportamentului copiilor și al adulților (Remschmidt H., 1994; Mitrofan I., 1998; Kratochvil S., 2002; Райгородский Д. Я., 2002 etc.); motivația comportamentelor familiale, și, desigur, posibilitățile de diagnostic, pronostic și corectare a acestora (Ковалев С. В., 1991; Eysenck H. Y., 2002; Levi V I., 2003; Barbara de Angelis, 1998 etc.).

Aportul investigațional al savanților din domeniul sociologiei și antropologiei este desemnat de studierea evoluției societății în raport cu familia și educația copilului, pregătirii acestuia pentru realizarea rolurilor sociale de părinte și familist (Ушинский К. Д., 1948; Ariès Ph., 1963; Ballion R., 1982; Durkheim E., 1980; Zani B., 2003; Palmonari A., 2003; Stănculescu E., 1997; 2002 etc.).

În ceea ce privește aspectul educației pentru familie în medicină, putem menționa abordările teoretice și practice în vederea formării abil-

ităților și competențelor parentale privind ocrotirea sănătății mamei și a copilului în procesul educației familiale, igiena vieții de familie și a relațiilor sexuale (Лесцафр П. Ф., 1890; Каптерев П. Ф.; Спок В.); educația pentru sănătate în cadrul familiei, diagnosticarea și corecția relațiilor de gen și interpersonale copii-părinți, soț-soție (Berne Er., 1994; Эйдемиллер Э. Г., 1998; Iustițkas V., 1991; Курпатов А., 2003; Miroiu M., 2001; Enăchescu C., 2000 ș.a.).

Întrucât familia reprezintă o formațiune socială creată de om în zorii umanității, ce continuă și astăzi să se impună prin faptul că generează și perpetuează valori, ea este studiată de antropologi pentru semnificația sa formativă. Antropologul britanic Unwin D. a realizat un studiu minuțios a 80 de civilizații dispărute pe parcursul a patru mii de ani și a stabilit următoarea legitate: civilizația debuta cu un set de reguli și norme morale conservatoare a unor comportamente familiale etice stricte, în formarea și promovarea cărora familia avea un loc central. În măsura în care familia devenea afectată de *poluarea valorilor*, statutul acesteia se dezechilibra, iar civilizația intra într-un declin ce accelera dispariția ei [1; 7].

În Țările Române prima cercetare sistematizată în domeniul pedagogiei privind educația în familie și orientarea acesteia spre formarea virtuților morale necesare tinerei generații pentru a se integra în societate și în viața de familie poate fi considerat studiul monografic al lui

Moiesiodax Iosif "Tratat despre educația copiilor" (1779). Lucrarea conține două secțiuni. Prima secțiune elucidează educația în cadrul familiei, iar a doua – aspectele educației școlare. Intenția pedagogului a fost să pună la dispoziția familiilor de boieri din Moldova o serie de idei călăuzitoare în munca educativă: echilibrarea atitudinilor de severitate și dragoste ale părinților față de copii, grija pentru moralitatea acestora și comportarea exemplară a părinților [10; 11; 12].

Un alt pedagog român, I. Slavici, abordează nu numai problema educației familiale, ci și a educației părinților și pregătirii tinerilor pentru viața de familie, menționând că educația copiilor se poate face cu mult mai bine, cu adevărat, dacă se știe ce este educația și cum se procedează în mod rațional, adică dacă se acționează după datele științei. Știința educației face activitatea educativă mai ușoară, mai sigură și mai plăcută. Prin urmare, Slavici I. diferențiază educația rațională ce se realizează dintr-o pornire naturală, din iubire față de copil și cea călăuzită de știință. Procesul de desăvârșire a ființelor printr-o preocupare continuă, sistematică și perseverentă se numește cultură. Observăm încă o tangență importantă a educației familiale privind construcția sinelui și educația pentru familie cu fenomenul sentimentalizării relațiilor familiale și cultura umană în următoarea idee a pedagogului Slavici I.: lucrul fundamental în educație este deprinderea copilului de a purta grija de sine însuși; a se supraveghea în toate împrejurările și a se stăpîni, acționînd cînd și cum știe el că e bine.

Așadar, în concepția lui Slavici I., educația este un proces de în-

drumare a copiilor pentru ca ei înșiși să-și poarte de grijă, să fie preocupați de desăvârșirea morală, care nu trebuie să se sfîrșească odată cu crearea familiei, ci din contra – să devină mai amplă pe parcursul vieții. Din teza potrivit căreia educația este o operă de autoeducație ce se desfășoară toată viața, iar orice om poate și trebuie să se corecteze singur [apud.11] decurge că fiecare individ este responsabil personal de includerea sa în procesul educației permanente și de efortul depus pentru a-și eficientiza competențele sale de familist, părinte și cetățean.

Educația familială este apreciată ca foarte importantă și de cercetătorul român Dumitrescu-Iași C. (1982), care susținea că forța educativă a părinților decurge din împrejurarea că aceștia sunt educatori naturali, reprezentînd cea mai influentă categorie de Alții Semnificativi, care trebuie să-și educe copiii în conformitate cu știința morală pentru ca în viitor ei să fie la fel niște părinți demni, ce vor perpetua progresul social [10; 11].

Dincolo de explicația fenomenului socio-uman ce ține de importanța educației familiale, mulți teoreticieni din domeniul pedagogiei vorbesc despre faptul că anume cultura și civilizația fac insuficientă pregătirea pentru viață a copiilor numai în cadrul familiei, menționînd necesitatea îmbinării eforturilor ambelor instituții sociale. Învățămîntul obligatoriu, scria reprezentantul pedagogiei personalitare Narly C. (1938), vine să completeze lipsurile educației familiale. De aici o problemă nouă pentru politica școlară. Nu numai pentru virtuțile ei trecute și în mare măsură încă prezente,

*familia are un cuvânt de spus în educație, ci și pentru faptul că este pe de o parte creatorul copilului, iar pe de altă – pentru că ea mai mult decât oricine altul e în măsură să cunoască și să apere punctul de vedere special al copilului [10, p.485].*

Astfel, ținând cont de necesitățile societății și particularitățile procesului educațional cel mai cuminte lucru este să se păstreze familiei dreptul pe care în mod natural îl are, axînd politicele educaționale pe colaborare și parteneriat, școala, însă, lucrînd la educația părinților, așa încît statul să ajungă a avea în ei un bun sfătuitor și chiar o opoziție puternică, dar luminată [10, p.486].

Cercetările aspectelor psihopedagogice, etice și morale ale educației, în cadrul realității statului nostru, au fost pereclitate de evenimentele istorice și sociale, care s-au produs în regiune, mai cu seamă de evenimentele legate de cel de-al II-lea Război Mondial.

O cale controversată și anevoioasă a parcurs fenomenul educației pentru familie în regimul totalitar. De la proclamarea iubirii libere și elaborarea unor documente oficiale de tipul *Decret despre anularea proprietății private asupra femeilor (Декрет об отмене частного владения женщинами)*, emis în guberniile Sa-ratov și Viatca; apariția în 1918 la Vladimir a unui Decret care cerea: *Fiecare femeie necăsătorită de la 18 ani se declară proprietate a statului și este obligată să se înregistreze la Biroul Iubirii Libere, unde bărbații de la 19 pînă la 50 de ani pot să-și aleagă o femeie indiferent de dorința acesteia;*

lucrarea profesorului Zalkind A. "12 precepte sexuale ale proletariatului revoluționar", în care se menționa în mod deosebit: *Atracția sexuală față de un obiect dintr-o clasă socială antagonistă, moral-opusă se prezintă drept o perversie ca și atracția față de un crocodil sau orangutang ... Selectarea sexuală trebuie să se bazeze pe linia utilității revoluționar-proletare de clasă, pînă la hotărîrile umane cu privire la familie ale Congresului XXVII al PCUS (1981) și a Plenarei din iunie 1983 a CC al PCUS care prevedeau un amplu complex de măsuri pentru intensificarea ajutorului acordat de stat familiilor cu copii, asigurarea unei îmbinări raționale a educației sociale cu cea familială, îmbunătățirea educației copiilor, pregătirii tineretului pentru viața de familie [85, p.3].* În literatura de specialitate se considera că pînă la lucrările Congresului al XXVII al PCUS poporul sovietic a trăit și s-a format sub egida următorului postulat: *Viața sexuală este destinată pentru a crea o generație sănătoasă din punctul de vedere al clasei revoluționar-proletare, pentru folosirea corectă a întregului tezaur energetic al omului, pentru organizarea revoluționar-rațională a bucuriilor acestuia, pentru formarea militantă a relațiilor de clasă [13; 14].*

Revoluția sexuală din Occident (mijlocul anilor '60) și ideile reformiste ale savantului neofroidist Reih V., au avut un anumit impact și asupra abordării educației sexuale în URSS. Aspectul respectiv se numea igienico-fiziologic și includea cunoașterea deosebirilor fiziologice dintre organismul femeii și cel al bărbatului, chestiunilor ce țin de igiena personală

[3]. Evenimentele din lume, cercetările științifice realizate și problemele demografice cu care se confrunta statul sovietic după cel de-al doilea Război Mondial au constituit premisele socio-culturale de abordare a problemei pregătirii tinerilor pentru viața de familie, fapt care a determinat locul noului curs **Etica și psihologia vieții de familie** în planul de învățământ al școlii medii de cultură generală.

În societatea sovietică socialistă din acea perioadă, căsătoria se considera o alianță benevolă, bazată pe drepturi egale dintre femeie și bărbat, iar familia se afla sub ocrotirea statului (articolul 53, Constituția URSS). Pregătirea tinerilor pentru viața de familie a încetat a fi o prerogativă a părinților și a devenit o problemă de stat.

În lucrarea sa "Etica și psihologia vieții de familie" (1986), Гребенников И. В. elucidează următoarele aspecte ce vizează pregătirea tinerei generații pentru viața de familie: aspectul general-social, etic, juridic, psihologic, igienico-fiziologic, pedagogic, estetic și economic. Pedagogia sovietică abordează educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie ca pe o latură componentă a procesului general de formare a personalității multilateral dezvoltate.

Cursul "Etica și psihologia vieții de familie" a fost inclus în planurile de învățământ în limita de 34 de ore: câte 17 ore pentru clasele a IX-a și 17 ore pentru clasele a X-a. Scopul de bază al cursului preconiza formarea la tineri și tinere a necesității de întemeiere a familiei, pregătirea lor pentru

*căsătorie, formarea priceperii de constituire corectă a relațiilor din sînul familiei și de educare a viitorilor copii, educarea unei atitudini intransigente față de concepțiile burgheze referitoare la familie.*

Pregătirea elevilor din clasele superioare pentru viața de familie se desfășura conform programului vizat, se completa și se aprofunda în cadrul activităților extradidactice. O mare atenție se acorda selectării cadrelor didactice implicate în predarea "Eticii și psihologiei vieții de familie". Гребенников И. В. a reliefat o idee foarte importantă, menționînd că *predarea lecțiilor de etică și psihologie a vieții de familie e o chestiune extraordinar de fină, complexă și neobișnuită*. Această idee a fost preluată de la Сухомлинский В. А., care a abordat problema pregătirii tinerilor pentru viața de familie încă în anii '60 ai secolului trecut [6].

Lucrările lui Гребенников И. В., Дубровина И. В., Разумихина Г. П., Афанасьева Т. М., care au pus bazele educației și pregătirii tinerilor pentru viața de familie în URSS, au drept suport concepțiile progresiste ale lui Каптерев П. Ф., Лесгафт П. Ф., Макаренко А. С. și Сухомлинский В. А. cu privire la educația părinților și copiilor în vederea realizării sale în calitate de cetățean, familist și părinte.

*Răscrucea de milenii s-a înscris destul de dramatic în toate domeniile vieții sociale: ecologie, economie, politică, religie, educație, cultură, dar savanții și experiența empirică au demonstrat că numai omul este în stare să-și regîndească și reconstruiască viața*

după o nouă logică, o logică ce îmbină armonios localul cu globalul, personalul cu socialul, natura cu tehnologiile avansate [4; 5], credința cu valorile fundamentale ale umanității. Un criteriu important al conștientizării PLC și tendinței insistente de schimbare a realității este declararea anului 2004 de către ONU drept An Internațional al Familiei.

Sinteza realizată privind geneza conceptelor și abordările teoretice, ne-a determinat să revenim asupra acestora cu unele precizări:

*Educația pentru familie* este definită ca un concept din domeniul științelor educației, care reunește practicile, rep-rezentările, judecățile și strategiile educative cu privire la formarea și dezvoltarea personalității în vederea realizării eficiente a rolurilor familiale. Ca fenomen pedagogic, EF include ansamblul practicilor educaționale și poate avea următoarele sensuri:

- element constitutiv al educației pentru viața privată; formă de intervenție pedagogică sau socio-educativă la nivel formal-non-formal-informal, ce vizează educația copiilor și a adulților privind realizarea rolurilor familiale;
- un nou conținut specific al *noilor educații*, care poate fi angajat la diferite niveluri strategice și poate fi raportat la conținuturile generale ale educației: educația morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane.

*Educația familială*, în interpretarea noastră, reprezintă demersul educativ al familiei, orientat spre formarea-dezvoltarea personalității

copilului, ce include ansamblul de relații, influențe și acțiuni în vederea realizării rolurilor sociale.

*Sentiment al familiei* este un concept aplicat în sociologia educației familiale, introdus în circuitul științific de Ariès Ph. (1973) și desemnează o atitudine nouă față de raportul familie-comunitate, apărută în societățile moderne simultan cu *sentimentul copilăriei*. Sentimentul familiei se caracterizează prin definirea acesteia ca grup distinct, ce are o viață intimă și implică modificarea psihologică a relațiilor între membrii familiei. Anticipînd, putem menționa că în afara sentimentelor vizate educația pentru familie își

pierde esența.

*Sentiment al copilăriei*, concept ce desemnează atitudinea cu privire la copii și se caracterizează prin interesul, atașamentul și respectul pe care îl manifestă părinții pentru copiii lor privind sănătatea și educația acestora. Conceptul a fost inclus în circuitul științific de Ariès Ph. (1973).

*Problematika lumii contemporane*, probleme de anvergură planetară ale prezentului, ca de exemplu: subminarea echilibrului ecologic, diminuarea resurselor naturale; conflictele armate și terorismul, criza valorilor și a moralei, deteriorarea familiei, încălcarea drepturilor omului etc., definite astfel de UNESCO.

*Noile educații*, noi conținuturi educaționale, constituite ca răspunsuri mobilizatoare, definite la 1978 în programele și recomandările UNESCO, confirmate în Carta Terrei (1992) [3; 4; 5; 6; 13; 14].

Problema cercetării noastre rezidă în reconsiderarea etico-filozofică și socio-pedagogică a educației pentru familie, în studierea aspectului formativ al EF, a impactului pozitiv asupra tinerei generații și a adulților cu privire la crearea familiilor durabile, la armonizarea relațiilor familiale, eficientizarea competențelor parentale și consolidarea familiei. Analiza întreprinsă ne permite să conchidem că educația pentru familie este strâns legată de educația familială și educația realizată în cadrul formal-nonformal-informal.

În pedagogia modernă și știința

pedagogică formată în spațiul ex-sovietic, educația și pregătirea tinerilor pentru viața de familie nu și-a găsit o reflectare amplă și sistemică, aceasta nefiind abordată prin prisma PLC în contextul noilor educații și teoriei educației cognitive.

În ceea ce privește efortul Republicii Moldova în procesul complex de racordare la standardele educaționale europene și mondiale este important să stabilim prioritățile educației pentru familie, să elaborăm sistemul EF, fundamentele teoretice și metodologice ale acesteia, raportându-le la conținuturile și formele generale ale educației.

#### Referințe:

1. Andrei, P., *Filosofia valorii. Opere sociologice*. București, Ed. Academiei, 1973
2. Aries, Ph., *L'Evolution des roles parentaux* in *Famille d'aujourd'hui*. Actes du colloque consacre a la Sociologie de la Famille. Bruxelles: Editions de l'Institute de Sociologie, Universite Libre de Bruxelles, 1963 (17, 18, 19 mai)
3. Berge, A., *Profesiunea de părinte*. Buc : EDP, 1977
4. Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979
5. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*. Chișinău, Litera Educațional, 2003
6. Cuznețov, L., *Etica educației familiale*, Chișinău, Centru editorial poligrafic al Academiei de Studii Economice din Moldova, 2000
7. Cuznețov L., Banuh, N., *Filosofia educației*, Chișinău, Centru editorial poligrafic Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2004
8. Durkheim, E., *Educație și sociologie*. București, EDP, 1980
9. Kant, Im., *Tratat de pedagogie*. Iași, Agora, 1992
10. Narly, C., *Pedagogie generală*. București, EDP, 1996
11. Stanciu, I., *Istoria pedagogiei*. București, EDP, 1993
12. Stănculescu, E. *Sociologia educației familiale*. Iași, Collegium, Polirom, 2002 (vol.1)
13. Лузина, Л. М., *Теория воспитания: философско-антропологический подход*. Псков, 2000
14. Таланчук, Н. М., *Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания, в 2-ух частях*, Казань, 1999

11 mai 2006

Recenzenți: **Liuba Mocanu**,  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
**Virgil Mândăcanu**,  
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar





# NOȚIUNEA DE „FRUMOS”: CONFUZII LEXICALE ȘI CONSECINȚE EDUCATIONALE

LA NOTION DE "BEAU": DES CONFUSIONS LEXIQUES ET DES CONSEQUENCES EDUCATIVES

**Maia ROBU,**

doctor în pedagogie, doctor în arte, conferențiar universitar,  
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

*"... l'art contemporain est fait pour troubler  
et non pas pour rassurer..."  
(Georges Braque)*

*L'article traite la notion de "beau" par rapport à l'art visuel dans le cadre d'un processus éducatif. Nous proposons une application distincte de ce terme, compte tenu de deux domaines de la production artistique à des fonctions différentes. L'un est le monde des belles formes créées selon les règles de l'harmonie – architecture, design, stylisme (dit "non-représentatif"). L'autre domaine concerne les œuvres qui abordent soit des problèmes purement plastiques, soit transmettent des messages, des sentiments qui touchent à l'espace personnel et sacré de l'artiste. Les dernières ciblent la sensibilité du spectateur; elles sont considérées du domaine dit "représentatif" et leur aspect formel n'est pas évalué par le critère de "beau" dans le sens traditionnel du terme.*

*La lecture d'une création artistique est donc relative au domaine de sa provenance, et dans un contexte éducatif, lors d'une analyse d'une image d'art, il est nécessaire de distinguer la fonction des formes créées: c'est un objet utile / confortable / ergonomique / décoratif, et par conséquent - "beau", ou c'est une œuvre demandante de la réflexion profonde et provocante des émotions par la complexité de son langage, qui n'est pas forcément relié au champ du "beau" banal...*

**Avant propos.** Lansarea revistei "Artă și Educație artistică" la Chișinău în sala mare a Bibliotecii Naționale a reunit o bună parte din intelectualii care, prin relațiile lor, au încurajat apariția revistei, abordând tangențial și problema menirii artelor: "formarea și culturalizarea individului care tinde spre perfecțiune - proces realizabil prin contemplarea frumosului".<sup>i</sup>

**Vocabule și intelesuri.** Ce sens trebuie să citim în sintagma "Arte frumoase" în epoca contemporană? Ce vrea să spună Curricula școlară la Educația plastică prin "...receptarea frumosului din viață și din artă"<sup>ii</sup>?

Să parcurgem rapid câteva din operele consacrate din artele plastice, fără cunoașterea cărora nu este imaginabilă nici "formarea individului..." și nici procesul de "educație plastică școlară": Vincent van Gogh "Plimbarea deținutului", Pablo Picasso "Femeia care plînge" sau "Guernica", Henry Moore "Mama și copilul (1952, 1956)". Să privim și câteva din operele mai vechi: "Apocalipsa" de Albrecht Dürer, "Parabola orbilor" de Pieter Bruegel, "Prinderea lui Iisus" de El Greco, "Scălimbul" de Jose de Ribera, "Cerșetorii" de Esteban Muril-

Io, "Idiotul din Coria" de Diego Vélasquez, "Înălțarea crucii sau Răstignirea" de Rubens, "Lecția de anatomie a doctorului Tulp" de Rembrandt, "Sărmanul Gilles" de Jean-Antoine Watteau, "Naufragiul Meduzei" de Théodore Géricault și altele, care provoacă emoții și stări sufletești variate și contradictorii.

Din optica sensurilor pe care le cuprinde notiunea de "frumos", ne chestionăm și asupra trăsăturilor "Giocondei" de Leonardo da Vinci, frumusețea ei în sens pur feminin fiind contestată, de altfel, de mulți spectatori.

Ne mai întrebăm cum se va descurca profesorul care a adoptat în dicționarul său de evaluare a unei imagini calificativul "frumos" în momentul în care vor fi prezentate opere moderne precum lucrările controversate ale lui Francis Bacon, cele deranjante ale lui Christian Boltanski, sau cele pline de simbolism ale lui Salvador Dali?

Vedem că noțiunea de "frumos", în sens tradițional (ca reprezentare și ca mesaj), este departe de a acoperi câmpurile de explorări artistice și psihologice ale măștrilor artei plastice.

Să trecem acum la "frumosul din viață" și la sarcina școlii de a învăța elevii "să-l recepteze".

Ne plimbăm, spre exemplu, pe străzile și aleile Chișinăului (sau ale oricărei alte localități)... Arbori masacrați. Fântâni de canalizare fără capace. Pungi și vase de plastic care inundă spațiile verzi... Oameni invalizi. Bătrâni bolnavi. Copii orfani...

Elevul trebuie să aleagă din acest tablou real doar frumosul, să-l admire, să-l recepteze, să-l picteze... Dacă nu-l vede, atunci să-l inventeze...

Dar ce facem cu elementele "nefrumoase", dar care, inevitabil, fac parte din cotidian? O bună parte din ele merită a fi condamnate și combătute; altele merită compasiunea noastră și coparticipare pentru a le înlătura. Deci să nu fie oare în educația vizuală loc pentru a medita, a pătrunde în esența lucrurilor și a le da o valoare, pentru a lua o atitudine?

Atunci apare riscul că o divizare categorică a imaginilor "din viață" în "frumos" și "ne-frumos", după canoanele tradiționale, va cultiva tendința spre preferințe elitiste (extremiste?), spre ultraperfecționism (discriminări de tot felul?), spre non-toleranță (radicalism?)... Or istoria a demonstrat că echivalarea termenilor "frumos = nobil = bun" nu convine faptelor, pentru că unele atrocități din cele mai barbare ale epocii moderne au fost însoțite de cea mai "frumoașă haină" - de ideea "individului desăvârșit", de muzica clasică, de capodopere picturale etc.

Din interogările de mai sus rezultă o concluzie. Noțiunea de "frumos", aplicată fără discernământ, reprezintă un fals. O dogmă. O superficialitate. Ea este foarte des învelișul exterior al lucrurilor și camuflează un sens absolut invers. Faimoasa frază "frumosul va salva lumea", citată prea patetic și prea des în mediul educativ, devine un kitsch în exprimare, dacă e să ne referim la contextul artelor vizuale și la misiunea educației artistice plastice.

În virtutea faptului că școala trebuie să ajute copilul să devină Om, artele plastice au, alături de celelalte discipline școlare, obiectivul de a educa co-

pilul prin intermediul vizualului (imagini, persoane, obiecte, fenomene, opere de artă). Prin urmare, formarea unei culturi vizuale presupune sensibilizarea elevului față de vizibil, interogarea sa asupra celor receptate. Fără a i se pune "lentile" care filtrează doar "frumosul", ci invers - confruntarea lui constantă cu vizibilul pentru dezvoltarea capacității de analiză și pentru educarea unei atitudini.

*Intenție de comprehensiune.* Stereotipata noțiune de "frumos", care este și azi glisată ca o axiomă în discuțiile despre artele vizuale și despre educația artistică plastică vine (asemeni ritualurilor păgâne care se împletesc din inerție cu credința creștină) din perioada când frumosul, ca o categorie filozofică, desemna (și) artele. O incursiune în materie de estetică nu ține de scopul acestui eseu. Dorim doar să delimităm domeniile care sînt "moștenitorii legali" ai calificativului "frumos" pentru a ști astfel să ne ferim de eronări în gândire și în exprimare.

După cum se știe, artele vizuale au mai multe clasificări, una din ele fiind pe domenii "reprezentative" și "non-reprezentative". Ultimul cuprinde arhitectura și ambiantul, designul și stilismul, artele decorative (cele clasice - ceramica, arta textilă, dar și scenografia, giuvaieria, etc.). Acestea se supun legiților armoniei plastice și au menirea de a crea frumosul în mediu, în spațiile arhitecturale, în vestimentație. Acestor creații le aplicăm, de bună seamă, adjectivul "frumos", ele desfășurându-ne ochiul și delectându-ne sufletul.

Cu totul altfel stau lucrurile în artele reprezentative - pictura, grafica, sculptura, fotografia, tehnologiile vizuale moderne. Acestea fie că tratează probleme pur plastice, fie că transmit mesaje, dezvăluie sentimente personale și sacre ale artistului. Or, în general, "rolul esențial al artei, constanta sa, a fost de la origine un mod de expresie a omului".<sup>iii</sup> Aceste opere necesită deci o lectură complexă, pentru că sînt o sinteză de coduri picturale și de coduri socio-culturale.

*Codurile picturale* se constituie din forma vizibilă a operei artistice plastice, adică reprezintă aspectul ei tehnic: formă, culoare, lumină, materie, format, suport, dimensiune, compoziție etc. Acestea reprezintă un ansamblu de reguli și de mijloace utilizate de către artist pentru a da o formă plastică mesajului vizual; convenționalismele picturale variaza în pas cu epoca și cu societatea.

*Codurile socio-culturale* ascund sensurile operei de artă, adică aspectul ei estetic, emanat de diferite concepții artistice în dependență de preocupările artiștilor din epoca dată. Codurile socio-culturale reprezintă un ansamblu de semne și de simboluri, a căror cunoaștere permite a situa opera într-un context istoric, geografic și social. Lectura unei operei artistice sub această optică presupune: subiectul imaginii, mediul, personajele, obiectele, observarea atitudinilor și a relațiilor dintre personaje.

Ambele grupuri de coduri conlucrează la cristalizarea imagistică a ideii, a mesajului pe care autorul vrea să-l exprime prin aceste interferențe. Și, după cum se știe, artistul exteriorizează astfel cele mai diverse emoții și sentimente: fie tristețe, fie revoltă, fie o încordare psihologică sau chiar disperare; toate

fiind proprii ființei umane, dar luînd forme picturale nici pe departe "frumoase", în sensul tradițional al cuvîntului.

**În concluzie**, travaliul spectatorului este înțelegerea sensurilor unei imagini și nu doar a aparențelor ei exterioare. Rolul școlii și al educatorului de artă este de a ghida publicul școlar anume în această direcție, mai cu seamă pentru că arta în evoluția sa este complexă, contradictorie și generează multiple chestionări.

Criteriul de autenticitate a unei creații artistice plastice ar fi, probabil, o indispensabilă comunicare "afectivă" între imagine și ochi, fapt care conduce spre emoția estetică. Pentru că anume aceasta este funcția operei de artă – dintotdeauna "copilul epocii sale" (Wassily Kandinsky): proiectarea unui sens, a unui adevăr, care traversează spațiul și timpul, mărturisindu-ne, din antichitate și pînă azi, istoria spirituală a umanității.

---

<sup>i</sup> ...Veneam în acea zi de la ședința de acreditare a unei instituții de Arte plastice și, prin coincidență, exact tot atunci, vizitînd atelierul de studiu (Pictură și Desen), am fost întrebată de o colegă din echipă, care nu este din domeniul artelor vizuale: "De ce studenții pictează acest model de femeie obeză și bătrînă? Ea doar *nu este deloc frumoasă?*". Întrebarea aceea - simplă și inocentă, m-a stupefiat... Mi-am mobilizat logica pentru a formula un răspuns, dar care s-a dovedit foarte vag: "Vedeți, aici problema plastică este de a reda forma, de a găsi armonia de culori; modelul nu se alege după criteriul paradelor de modă, etc..., etc... ". Dar am rămas eu însămi foarte problematizată și contrariată de acest episod...

Sărbătoarea lansării revistei se prelungise pînă tîrziu, și nu am mai avut curajul să pun problema în discuție acolo, pe loc. Însă dorința de a găsi un răspuns mai convingător m-a frămîntat îndelung...

<sup>ii</sup> *Curriculum școlar pentru clasele V<sup>a</sup>- IX<sup>a</sup>*, Chișinău, Cartier, 2000, p.6

<sup>iii</sup> Huyghe René. *Dialog cu vizibilul*. București, Meridiane, 1981, p.5

### **Bibliografie :**

1. Achiței, Gheorghe. *Frumosul dincolo de artă*. București, Meridiane, 1988.
2. Duborgel, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse, Privat, 1992.
3. Huyghe, René. *Dialog cu vizibilul*. București, Meridiane, 1981.
4. Jones, Arthur. *Întroducere în artă*. București, Lider, 1992.
5. Kandinsky, Wassily. *Spiritualul în artă*. București, Meridiane, 1994.
6. Неменский, Борис. *Познание искусством*. Москва, Изд-во УРАО, 2000.

20 mai, 2006

Recenzent: **Tudor Stăvilă**,  
doctor habilitat în studiul artelor,  
conferențiar cercetător



# PRINCIPIUL PROACTIVITĂȚII ÎN EDUCAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ: ABORDARE TEORETI- CO-PRAXIOLOGICĂ

THE PRINCIPLE OF PROACTIVITY IN MUSICAL EDUCATION:  
A THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL APPROACH

---

**Vladimir BABII,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

---

*The principle of proactivity as the basis of education is examined in the article. The given phenomenon contributes to the changes of personality that take place due to some organizational rules supported by individual experiences. The author emphasises four variants of significant manifestation of pupil's proactivity treated both on theoretical and praxiological analysis of musical and artistic activity of a pupil.*

Proactivitatea muzicală reprezintă una dintre calitățile fundamentale ale personalității, bazată pe *principiul valoric, libertatea de a alege, spiritul de a domina reprezentările și sentimentele, voința asumării de responsabilități*. La elaborarea principiului proactivității, am pornit atât de la aspectul teoretic, cât și de la *fapta praxiologică*, adică de la *eficiența acțiunii muzicale*. Din punct de vedere metodologic, relația dintre faptă și interpretarea teoretică a eficienței acțiunii este de natură dependentă și are un caracter dinamic. Dinamismul evoluției faptei se reduce la paradigmele pe care, de fiecare dată, profesorul școlar le *desprinde* dintr-un întreg complex profesional. Astfel, *eficiența acțiunii muzicale* de-a lungul evoluției educației a fost supusă mai multor schimbări, care tratate prin prisma principiului proactivității, ar putea fi reduse la:

- un proces psihologic complex care depinde de influența muzicii asupra subiectului ("*presiune formativă*"),
- participarea nemijlocită a subiectului la acțiunea muzicală ("*influența ca acțiune*"),
- activarea forțelor spirituale: *afective, cognitive, intelectuale, de creație*, etc. ("*influență trăită*").

Noțiunea "proactiv", "proactivitate" desemnează un fenomen complex al procesului de transformare a conținutului *Eului* și include în sine, pe de o parte, caracteristicile **activității** cu componentele sale (motiv, scop, acțiune, operație), iar, pe de altă parte, scoate în relief proprietățile persoanei (tendențe, voință, conștiință, imaginație). Acceptarea noțiunii de *proactivitate* oferă teoriei și practicii educaționale anumite posibilități în categorizarea persoanelor după felul lor de a percepe, a lua decizii, a se comporta, mai ales în contextul perceperii și interpretării muzicale. În acest sens,

natura *proactivă* și *reactivă* de "a fi" formează două sfere ale existenței umane.

În plan istoric, *proactivitatea* este o viziune conceptuală relativ nouă și este utilizată, mai cu seamă în psihologie, cu sensul de fenomen, stimul, calitate care contribuie la conservarea evenimentelor și cunoștințelor anterioare și anticiparea celor de viitor [1], în literatura managerială, noțiunea este aplicată cu sensul de știință și artă a auto-reglării comportamentale a personalității. Explicații asupra noțiunii de *proactivitate* găsim nu în toate, ci doar în unele dicționare. Noțiunea "proactivitate" constituie derivația cuvintelor *pro* (lat. **pro**, element de compunere cu sensul "pentru", "în loc de", care servește la formarea unor adjective. *Proactivitatea* este o atitudine trăită, verificată de experiența *proprie*, propriul mod de existență, adică este o modalitate comportamentală interior/exterior echi-librată. **Proactivitatea**, spre deosebire de substructura sa de *activitate* (cu sensul de caracter activ, spirit de inițiativă) nu numai că presupune experiența spiritului, ci și forma depășirii *propriumului*. Noi abordăm *proactivitatea* ca o variabilă personală, ca manifestare definitorie a unei personalități. Astfel, prin simbioza metodologică a cuvintelor *pro* și *activ*, *activitate*, unde importantă este pronunția cuvântului *proactivitate* cu o "legătură" specifică a diftongului "oa" (*pr~activ*) s-a obținut o noțiune nouă, cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constitutive. *Proactivitatea* este o noțiune invariantă, comună tuturor

combinărilor în care apare. Partea componentă principală, vehiculată în uzul logicii cu denumirea de *notă*, fără care noțiunea nu are sens, în cazul nostru este *activitatea*. Fiind mai bogată, prin conținutul său, decât părțile constituente, noțiunea *proactivitate* are o sferă de influențare mai restrânsă decât subordonata sa *active/activitate*. În același timp, conform logicii, extinderea sferei noțiunii subordonate face ca aceasta să fie mai săracă decât conținutul noțiunii supraordonate. *Proactivitatea* sau expresia "a fi *proactiv*" o definim drept capacitate fundamentală a personalității, care denotă nu un caracter activ, ci un *stil hiperactiv*; care manifestă nu doar un spirit de inițiativă, ci reprezintă o deprindere fundamentală de a întreprinde pași direcționați, susținuți de o voință independentă, superioară inițiativei [2].

Principiul *proactivității* este examinat ca fundament al educației în temeiul că schimbarea persoanei, în aceste contexte dirijează procesele respective nu la voia întâmplării, ci fiind supuse unor legități organizatorice, incluse atât în experiențele acumulate din exterior, cât și în necesitățile direcționate de factorii interiori. Principala semnificație a *proactivității* este tendința de a se *autoproduce*, a se *autoprocreea* – proces care se desfășoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior și *naturală*, bazată pe particularitățile individuale (imaginație, conștiință, voință etc.), stimulate din interior și propagate spre exterior. În acest sens, *proactivitatea* oferă persoanei deținătoare a unei asemenea calități șansa de a fi unică.

Proactivitatea, indiferent de domeniu, dominează acțiunile persoanei așezată într-un ecran în care, ca în oglindă, este reflectat *Eul*. Pe acest ecran individual sînt proiectate determinanțele *genetice, educaționale și cele ale ambianței*. Privite din perspectiva conceptului proactivității, obiectivele finalității educației muzicale trebuie să-și găsească realizarea sa în acțiunea calitativă a elevului (receptare, interpretare, creare), care este veriga principală a procesului. A dirija cu procesul de proiectare și realizare a acțiunii muzical-artistice a elevului îi cere practicantului un efort deosebit în determinarea mecanismelor de identificare a motivului-scop (motivului-stimul), care a declanșat acțiunea practică, în măsurarea tensiunii spirituale și resurselor investite în acțiune. Relaționarea echilibrată dintre *interior* (proiectare teoretică) și *exterior* (realizare practică) este destul de importantă în plan formativ/educativ. Astfel, comportarea muzical-artistice calculată în baza timpului și resurselor rezervate pentru a fi cheltuite *înspre interior*, adică pentru viața spirituală [3], ne va permite să stabilim următoarele variante de manifestare proactivă: a) fluxuri și refluxuri cu indici pozitivi; b) flux ascendent cu stingere bruscă; c) fluxuri și refluxuri cu indici pozitivi și negativi; d) fluxuri și refluxuri cu indici negativi. Din aceste 4 variante, remarcăm că proactivitatea muzicală denotă diferite grade de focalizare a energiei, atît prin indici pozitivi, cît și prin indici negativi. Astfel, varianta *a* ne reflectă existența unui echilibru între capacitatea internă a elevului de a influența

asupra situațiilor externe. În legătură cu aceste observații, conchidem, că odată cu creșterea numărului de implicații - feedback *negative*, crește numărul implicațiilor defensive cu indice *pozitiv*. Cu alte cuvinte, reacțiile/răspunsurile de apărare atestă o forță și o rezistență susținută de necesitatea devansării individuale. În cazul dat, principala sursă a implicațiilor în procesul feedback o constituie propria experiență a persoanei concrete. Varianta *b* reprezintă o acțiune cu efecte exterioare, unde persoana este influențată de comportamentul altora. Varianta *c* remarcă despre o instabilitate considerabilă a persoanei atît în plan interior, cît și în plan exterior. Varianta *d* semnalizează starea unui dezechilibru total dintre starea internă și cea externă.

Coeficientul proactivității crește odată cu/sau proporțional *intensității pozitive* a fiecărui component din structura fenomenului studiat. Componentele proactive nu funcționează în mod haotic, ci se grupează, se ierarhizează conform principiului centrării valorice, avînd la baza acțiunii muzical-artistice o anumită cantitate de energie investită în proces cu un anumit scop și direcționată motivat. Investirea resurselor/energiilor și mijloacelor la *începutul* acțiunii și obținerea rezultatelor scăzute (25%) la *finele* acțiunii provoacă un efect fals, lipsit de consistență viabilă - fapt care denotă o activitate formală, orientată spre "efecte exterioare" în defavoarea conținuturilor interne de influență asupra *împrejurărilor nega-*

tive, asupra factorilor frenatori, inerției, stilului determinist.

Echilibrarea lumii interioare și exterioare constituie un stimul primordial al proactivității. În acest context, vom menționa că există o relaționare reciproc avantajoasă între starea de *a fi* (trăire, ființare, afectivitate) și starea de *a ști* (cunoaștere,

conștiință), care duce la constituirea nucleului denumit “conștiință – de – sine” (“a fi” și “a ști”). Să trecem cele expuse prin prisma diagramelor A (viața spirituală, comportare *înspre interior*) și B (acțiunea umană, comportare *în exterior*):



Diagrama A B. Dualitatea existenței

Din diagrama A, observăm că *viața spirituală* are loc conform formulei: *afire* → *afectivitate* → *conștiință de sine*. Această formulă, simplă la prima vedere, ascunde un șir de componente complexe, cum ar fi: *cunoașterea (setea de esență), voința, imaginația*. Astfel, odată cu revizuirea permanentă a nivelului de cunoaștere are loc îmbogățirea conștiinței [4], care ar avea schematic următorul aspect: S (*stimul*) → A (*afire*) → P (*proactivitate*) → R (*răspuns*). Schema dată implică următoarele paradigme: a) folosirea rațiunii, intelectului persoanei; b) cunoașterea teoretică (științifică) a existenței individuale și a celei social-economice, c) influența adecvată asupra lumii interioare și a legăturii cu lumea externă. Am stabilit, de exemplu, că *recepționarea muzicii – act intelectual/afectiv – se desfășoară deseori, în practica școlară, în mod nonproactiv*, adică are loc conform unei variante simple ale schemei de cunoaștere, și anume: S → conștiință – de sine → R, fiind

exclu-se din proces legăturile/interferențele cu procesele interioare și eventualele legături cu lumea externă. Din aspectul B al diagramei I, identificăm tendința majoră a elevului de a scoate în exterior energiile acumulate.

Tendențele individuale conduc cu acțiunea, îi dau acesteia o tensiune deosebită. Pe măsură ce avansează în dezvoltare, elevul acumulează noi experiențe, având loc diferențierea și amplificarea tendințelor. Asemenea simultaneitatea a două sau mai multe tendințe, declanșate în urma unui stimul (S), produce un dezechilibru intern, care trezește reacții ( $R^n$ ) de extindere sau de frînare în raport cu tendința inițială sau cu cele apărute pe parcurs. De exemplu, în timpul receptării unei creații muzicale, se pot manifesta următoarele tendințe: de *a cunoaște* stilul, preferințele compozitorului, conținutul creației; de *a interpreta* cu vocea melodia temei sau a temelor muzicale care ies în



prim-plan. Atît prima, cît și cea de a doua tendință, în sens educativ, merită a fi stimulate, deoarece anume acestea constituie elementele complementare ale întregului: *dragostei pentru artă, pentru frumos*. Însă aceasta în caz ideal, adică atunci cînd conflictul nu poartă un caracter contradictoriu. În majoritatea cazurilor însă identificăm situații de contradicție, care poartă un caracter de opunere directă, puternică, altfel zis susținute de ciocniri între tendințe opuse, cauzate de crize emotive și nu numai. Faptul este că una dintre tendințe poate fi de natură conștientă, iar cealaltă – inconștientă, ceea ce declanșează dezechilibrul psihic, cu irosire de energie.

Emoția timidității, neîncrederii provoacă starea de tensiune internă, care duce la apariția *tendinței inhibitive* de docilitate. Neîncrederea, frica de a-și asuma responsabilitate, tendința de supunere în defavoarea independenței individuale, constituie stări emotive ale inconștientului, calificate drept fenomene psihice de *refulare*. Atunci cînd persoana este influențată de situații-stimuli (S + S) externi, fără a opune careva rezistență (lipsă de tendințe pozitive), are loc represiunea emoțiilor confuze, stocate anterior în inconștient, obli-gînd *Eul* la *eforturi refulate* (reactive). Pentru combaterea

acestui fenomen este nevoie a iniția acțiuni/situații compensatorii, a reduce intensitatea actelor refulate, a face ca *dorințele să apară în câmpul conștiinței* (U. Șchiopu).

În dependență de mediul, împrejurările care influențează asupra elevului și în raport cu care el se află în relaționare permanentă, apar stimuli (S) *selectivi* (bazați pe alegeri), care cer nu numai un răspuns (R) adecvat situației, ci mai solicită și aplicarea unei energii adecvate. Modul în care elevul reglează aceste procese, în mare măsură, rămîne a fi o enigmă. Totuși există așa-numitul "diagnostic" interior, care permite a identifica nivelul *proactiv* prin suspendarea, stingerea, acțiunii și codificarea noilor stimuli, a noilor acțiuni într-o satisfacere a necesităților individuale crescînde.

Reglatorul consumării și acumulării energiei este *emoția*. Despre gradul de intensitate a acesteia nu putem judeca decît cunoscîndu-i cauzele și, mai cu seamă, *efectele*. Problema *efectului proactivității* muzicale este o problemă deosebită, de clarificarea căreia, în mare măsură, depinde perspectiva realizării investigației în cauză (Tabelul 1). Efectul este rezultatul unei tensiuni psihice, care denotă diverse grade de tensiune a proceselor psihice: *intelectual, afectiv, volitiv*.

Tabelul 1. Efectele acțiunilor muzicale proactive

Nr	Conținutul acțiunii	Scopul	Efectul
1	Autochestionarea în baza observării fenomenelor muzicale.	A determina tematica (tematicile) artistică; A emite întrebări considerate ca necesare pentru determinarea tematismului muzical.	Efectul autochestionării, unde cunoștințele actuale determină cele ulterioare.
2	Autoreglarea (frînarea) comportamentelor afective în acțiunile muzicale.	A verifica desfășurarea activității muzicale prin feedback și prin spontaneitate. A antrena receptorii autocontrolului.	Efectul autocontrolului și al responsabilității legate de opinii, decizii, roluri etc.
3	<i>Audiția, interpretarea, improvizatia, jocul muzical (se desfășoară ca acțiuni integrate) [5].</i>	A amplifica și a extinde acțiunea muzicală a elevului prin diverse stimulente.	Efectul trecerii ușoare de la o acțiune la alta.
4	<i>Acțiunile-algoritm: descrierea textelor muzicale, sistematizarea materialului muzical, citirea textului de note, scrisul notelor, determinarea statutului semantic al ritmurilor, al intonațiilor și al armoniilor.</i>	A economisi efortul acțiunii muzical-psihice, a crea un confort optim al acțiunii practice.	Efectul proiectării teoretice și a acționării practice în limite stereotipice.
5	Acțiuni de introspecție artistică.	A te observa pe tine însuși, raportat fiind la valorile artistice existente.	Efectul "aprecierii obiective" a sinelui și a altora. Stabilirea diferențelor de evaluare a propriilor caracteristici în raport cu idealul imaginar.
6	Acțiuni muzicale realizate cu eforturi continue.	A decide la un rezultat major, la un statut social sau la o performanță profesională acceptată.	Efectul "autodepășirii", "performanței".
7	<i>Acțiuni muzicale de autodesăvârșire: improvizare sau compunere comentată, întrebări-răspunsuri, comunicare a ideilor și sentimentelor, emoțiilor.</i>	A implica elevul în situații de desăvârșire prin testele individuale (prin imitarea experiențelor pozitive ale profesorului, părinților, prietenilor etc.).	Efectul "transparenței exterioare".

Astfel, *principiul proactivității* oferă largi posibilități în descoperirea noilor paradigme ale eficiențării acțiunii musical-artistice, cum ar fi:

- a alege răspunsuri ( $R^n$ ) după împrejurări;
- a crea situații artistice;
- a domina impresiile și reprezentările;
- a-și asuma responsabilități;
- a anticipa anumite situații;
- a-și cultiva o gândire pozitivă;
- a opta pentru "un lucru bine făcut".

Cuantificînd și analizînd parametrii sus-numiți, vizavi de definirea **proactivității**, vom formula în continuare următoarele caracteristici:

- deprinderea de a alege răspunsuri după împrejurări este axată pe o atitudine selectivă, însoțită de o înaltă conștiință de sine;
- crearea împrejurărilor/situațiilor artistice constituie o calitate individuală, care caracterizează o persoana ca aptă pentru a fi influențată de modele pozitiv-productive și a nu cădea pradă împrejurărilor existente nonvalorice;
- a domina impresiile și reprezentările, care înseamnă, în linii mari, a da prioritate deciziilor conștiente, a stăpîni o gândire critică;
- asumarea responsabilităților, determină gradul și cultura comportamentală (comunicativă, perceptivă, de creație etc.) a elevului, ceea ce înseamnă că el este responsabil pentru acțiunea sa în oricare ipostază;

- a determina anumite situații înseamnă a preveni erorile, eșecurile și nereușita, care ar putea avea loc în cadrul desfășurării unei acțiuni concrete;

- cultivarea unei gândiri pozitive, începînd cu determinarea scopului acțiunii proiectate și terminînd cu autoevaluarea rezultatelor obținute. Cauzele nereușitelor provizorii nu sînt trecute pe seama altora;

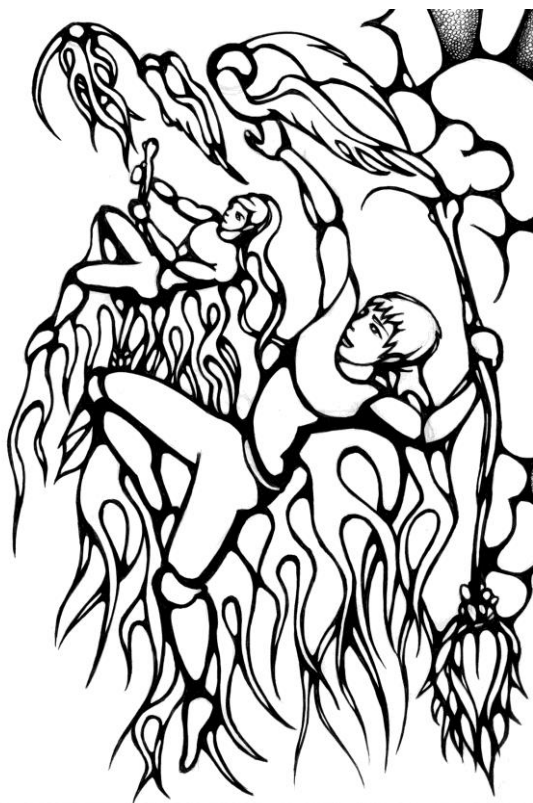
- a opta pentru "un lucru bine făcut" înseamnă că proactivul nu numai că nu urmează *docil, tacit* experiențele învățate, ci caută mereu să eficientizeze operațiile acțiunii, obținînd un înalt randament de performanță.

Validitatea acestor caracteristici ale personalității constă, în primul rînd, în puterea educațional-formativă, fiind concepută în termeni de integritate proximă. Fiecare element al sistemului proactiv are locul și funcția sa la elaborarea proiectelor și realizarea acțiunii muzical-artistice a elevului. Astfel, "alegerea răspunsului ( $R$ ) după împrejurări" reprezintă comportamentul persoanei *în exterior* și ține de stimulii externi (cuvînt, frază, mimică, gest, mesaj muzical, arhem, modele iconice), adică de blocul informațional extern. Acțiunea *a crea împrejurări artistice* are rolul de a selecta și a distribui elementele blocului informațional (cunoscute/ parțial cunoscute, pozitive/negative, aprobate/dezaprobat, principale/secundare). Sistemul proactiv îl caracterizăm nu prin operațiunile propriu-zise care îl explică, ci prin tipul de relații,

care există între elementele sis- temului.

### Referințe:

1. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Albatros, 1978, p. 551.
2. Covey, Stephen, R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timișoara: Ed. ALL, retipărit în 1995, 1996, 1997, p. 58.
3. Drăgănescu, Mihai. *Inelul lumii materiale*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 95.
4. *Dicționar al Limbii Române. Explicativ Practic*. Craiova: Ed. Vlad & Vlad, 1995, p. 95.
5. Gagim, Ion. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat. Chișinău, 2004, p. 42.



*Sasu Ionel*

11 aprilie, 2006

Recenzent: **Vlad Pășlaru**,  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar



# ОСОБЕННОСТИ МЫСЛЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

PECULIARITIES OF A MUSIC TEACHER'S  
THINKING AND SPEAKING ACTIVITIES

---

**Ольга ЗИМИНА,**

старший преподаватель кафедры музыкального образования  
Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина

---

*«Диалогическое общение и  
есть подлинная сфера жизни языка.  
Вся жизнь языка в любой области его  
употребления ... пронизана диалогиче-  
скими отношениями».*

М. М. Бахтин

*The article considers the peculiarities of a music teacher's thinking and speaking activities. It points out that the knowledge of law creation of an artistic "word" about music and its awareness evidence a teacher's moral responsibility for communicative accuracy of speech, calling on for a student's dialogical reaction in the musical-pedagogical interaction.*

*It states that the moment of the teacher's invention of the artistic "word" about music includes three inter-conditional aspects: content-semantic, connected with the logic of the material arrangement and related with the cognition area; emotionally-volitional, connected with the practical action of the word and correlated with the ethics area; visually-graphic, related to the stage of the artistic expression, thus related to the cultural area.*

*The article considers the structure, functions and content of each of the shown sides of a music teacher's speech in his or her professional activity.*

В современной музыкально-педагогической литературе уже неоднократно отмечалось, что способность диалогическому общению есть важнейшее качество личности учителя музыки, как и любого другого учителя, и наиболее существенный показатель его профессионального мастерства (Э. Б. Абдуллин, В. Г.

Ражников, Б. М. Целковников, А. И. Щербакова).

Согласно взглядам М. М. Бахтина, понять и изучать ни человека в отрыве от его слова, ни сказанное слово, если за ним не различается конкретный человек, нельзя. Другими словами, по М. М. Бахтину, человек и его слово –

сущности друг друга предполагающие и взаимопределяющие.

Изучение творчества выдающихся деятелей музыкального искусства и их литературного наследия в виде воспоминаний, размышлений, анализ деятельности музыкантов-лекторов, владеющих искусством художественного «слова» о музыке, связанного с созданием ее «вербальной модели», наблюдение за профессиональной деятельностью школьных учителей музыки, а также собственный опыт работы со студентами-музыкантами и детьми дают основание считать, что диалогичность учителя музыки проявляется, прежде всего, в его *мыслеречевой деятельности*. Это означает, что профессиональная деятельность учителя музыки предполагает *речевое осмысление* музыки и в значительной степени реализуется через *речевое творчество*.

Необходимость концентрации внимания на речевом аспекте профессиональной деятельности учителя музыки продиктована еще одним важным обстоятельством. *Слово – это комплекс звуков*. Содержание слов тесно связано с их звуковой формой, поэтому можно говорить о взаимосвязи культуры исполнительского мастерства музыканта с их культурой его речевой деятельности, проявляющейся в способности к убедительному художественному «слову» о музыке, к поэтическому высказыванию в непосредственном диалоге со слушателями. Данная взаимосвязь обусловлена тем, что выразительность музыки

сходна с выразительностью речи, с речевым интонированием.

Б. Г. Ананьев, определяя задачи психологии искусства, поднимает проблему взаимосвязи речи и музыки. Эта проблема имеет много аспектов и уровней психологического анализа. Психолог отмечает, что истоки музыкального искусства связаны с развитием речи и что именно она «дает возможность адекватно выразить характер, фабулу, программу о музыке» (1,458).

Б. Ф. Асафьев подчеркивает, что выразительность мелодии основана на тех же предпосылках, что и выразительность живой речи: *«Речевая и чисто музыкальная интонация – ветви одного звукового потока. Отсюда, естественно, вытекает обязательность наблюдения за оттенками и изгибами человеческой речи и за проявлением тесной связи мелодической линейности и мелодической конструктивности с движением и динамикой речевого потока»* (2, 8).

Е. В. Назайкинский, рассматривая речь как прототип музыки, выявляет и анализирует сходство структурных единиц речи и речи музыкальной на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях (4, 156-164).

А. С. Соколов, сравнивая музыкальный язык с языком словесным, обнаруживает их существенное сходство на трех важных уровнях организации: звуковом – фонетическом в словесном языке и фоническом в музыке; синтаксическом, обнаруживающем мно-

жество параллелей и закономерностей музыкального и словесного языков; композиционно - драматургическом, основывающемся на фундаментальных общеэстетических принципах (5, 79-105).

В. Л. Живов, исследуя сходство закономерностей и способов воздействия художественного слова и музыкального исполнительства, считает, что эти два вида искусства входят в одну исполнительскую категорию, в которой можно обнаружить много общих черт, как в самом процессе выражения, так и в организации выразительных средств и исполнительских приемов. На основании этого В. Л. Живов приходит к выводу, что выявленные совместными усилиями литературоведов, лингвистов, театроведов закономерности выразительности художественного слова должны быть взяты «на вооружение» музыкально - исполнительской педагогикой (3, 113-121). Это означает, что изучение принципов организации, средств и приемов выразительности слова (высказывания) необходимо активно внедрять и в систему подготовки будущего учителя музыки, профессиональная деятельность которого непосредственно связана с музыкально-исполнительской деятельностью и с межличностным взаимодействием.

Очевидно, что профессиональная деятельность учителя музыки является «зоной» повышенной речевой активности и в связи с этим ответственности. Другими словами, учитель музыки - это че-

ловек, воздействующий словом, то есть «человек говорящий».

Во второй половине XX века с появлением работ М. М. Бахтина монологическая речь стала рассматриваться как производная от речи диалогической. Согласно концепции М. М. Бахтина, всякий монолог представляет собой часть какого-то диалога. В этой связи А. У. Хараш отмечает, что любой коммуникативный импульс двунаправлен, так как «нацелен» на чужое сознание. Этот импульс не только выражает личностную позицию коммуникатора относительно предмета, но и ведет к встрече этой позиции с личностной позицией реципиента, то есть предполагает обращение к его сознанию. По мнению А. У. Хараша, акт общения разворачивается сразу в двух плоскостях - диалогической и монологической, и специфика коммуникативного воздействия, его психологический механизм лежит не в какой-то одной из них, а проявляется в их взаимодействии: «Говоря о «монологе» и «диалоге» как о двух противопоставленных одна другой формах общения, мы имеем в виду не более как попеременное преобладание в акте общения одной из его структурных составляющих» (6, 224). Таким образом, принимая во внимание взгляды психологов, согласно которым в живой речевой практике ни диалог, ни монолог в чистом виде выделить невозможно, а также учитывая разное понимание в существующих теориях соотношения диалогической и монологической речи, мы можем считать,

что высказывание учителя направлено на создание диалога.

*Мыслеречевая деятельность* учителя музыки представляет собой творческий процесс, который всегда носит конкретно – индивидуальный характер. Знание законов построения своего *высказывания-отношения* (Б. М. Целковников) и владение этими законами свидетельствует о моральной ответственности учителя за правильное построение высказываний, нацеленных на ответную реакцию учащихся, проявляющуюся во взаимодействии с музыкой и друг с другом.

Как известно, о выдающимся произведения искусства («художественности») можно говорить только ярким, выразительным, образным языком. Момент выбора художественного «слова» учителем музыки включает в себя три взаимообусловленные стороны: *содержательно-смысловую*, связанную с логикой расположения материала и соотносимую с областью познания; *эмоционально-волевую*, связанную с воздействием слова на учащихся и соотносимую с областью этики; *наглядно-изобразительную*, связанную со способом художественного выражения, а потому соответствующую эстетической логике.

Особенность *содержательно-смысловой* стороны речи учителя музыки проявляется в использовании особых приемов стилистического синтаксиса – диалогических «фигур», создающих эффект диалога в монологической речи. К

наиболее употребляемым «фигурам» диалога относятся: *заимословие* – высказывание, представляющее смысловую позицию «Другого»; риторический вопрос – вопрос, содержащий ответ в себе самом, то есть своего рода утверждение в вопросительной форме, направленное на привлечение внимания учащихся к поднимаемой на уроке проблеме и активизацию их восприятия; *вопросно-ответный* ход – прием, заключающийся в формулировании вопроса, побуждающего к размышлению; *ответствование* – постановка вопроса самим учащимся и ответ на него учителя.

«Фигуры» диалога, являясь высказыванием в высказывании, представляют собой завершенные композиционные фрагменты речи. Одна из функций данных фигур в речи учителя музыки заключается в аргументации и «прояснении» различных смысловых позиций, в том числе художественно-смысловой позиции композитора, учащегося. Включение учителем в свое высказывание цитат, прямой или косвенной речи – это прямое обращение к мыслям «Другого». Такое обращение обеспечивает в речи, по выражению Л. А. Гоготишвили, смену «речевых центров» (смысловых центров, позиций) и свидетельствует об осуществляющемся в сознании учителя музыки внутреннем диалоге с «Другим». Иначе говоря, существующая «полицентричность» в высказывании учителя музыки отражает диалогическую направленность его соз-



нения, проявляющуюся в стремлении проникнуть в мысли «Другого», в его внутренний мир.

*Эмоционально-волевая* сторона речи учителя музыки связана с той выразительностью, которую придает ей голос. Представляя собой чрезвычайно сложное явление, голос характеризуется силой, высотой, тембром, мелодическим звучанием, а также другими качествами, позволяющими выразить чувства, настроения, мысли.

В процессе диалога с учителем учащиеся запоминают не столько его слова, сколько те образы, которые возникают у них в процессе восприятия музыки и ярких высказываний о ней. Образ всегда эмоционально окрашен, а потому в художественном «слове» учителя о музыке центральное место занимает эмоция, вид которой отражено в интонации и характере выразительных движений (невербальных средств межличностной коммуникации). Отвечающие характеру и настроению музыкального звучания мимика, жесты, поза и интонационно оформленная речь в своей совокупности образуют «язык» эмоций, который пробуждает их чувства и заставляет напряженнее и острее работать их мысль.

Эмоциональное высказывание учителя не только повышает интерес учащихся к звучащей музыке, способствует более глубокому ее восприятию, но и позволяет установить доверительные отношения на уроке. Чаще именно по интонационной окраске высказы-

вания и характеру движений учителя учащиеся улавливают его настроение, тонко чувствуют его состояние, а главное, понимают его истинное отношение к процессу диалога на уроке и степень его заинтересованности в нем.

«Язык» эмоций тесно связан с содержательно-смысловой стороной речи учителя музыки. С помощью «языка» эмоций учитель не только привлекает внимание учащихся содержательной стороне своей речи, но и передает различные оттенки мысли, расширяя тем самым смысловую емкость высказывания.

Развертывание диалога на уроке управляется волей учителя. Волевой акт – всегда действие, преследующее определенную цель. Учитель направляет внимание учащихся, держит их в нужном эмоциональном напряжении. Волевые интенции учителя отражаются в характере произношения «слова»: громкости, тембре, интонации, ритме, темпе, паузации. Учитель должен уметь контролировать собственные эмоции, а также предвидеть те эмоции, которые вызовет его высказывание учащихся. Первостепенное значение имеет естественность «эмоционального» языка учителя музыки. Для ее достижения учителю необходимо овладеть способностью произвольно вызывать в себе соответствующие звучащей музыке эмоциональные состояния и регулировать их в зависимости от диалогической реакции учащихся. Эмоциональная речь побуждает к мысли, но, как известно, по

мере пробуждения мысли эмоция остывает. И хотя эмоции способны быстро проходить, память о них остается надолго. Поэтому учитель в процессе диалога на уроке музыки обязан, увлекая своей речью, вызывать у учащихся только положительные эмоции. Известно также, что голос обладает сильными суггестивными свойствами, т. е. имеет способность внушать определенные эмоции, влиять на состояние слушающего и вызывать у последнего определенные действия даже независимо от смысла произнесенных слов. Этот факт заставляет учителя музыки чувствовать особую ответственность за характер своего высказывания перед учащимися.

*Наглядно-изобразительная* сторона художественного «слова» учителя музыки связана с его образно-эстетическим мышлением и проявляется в умелом применении художественных средств выразительности – *тропов*.

*Тропы* (от греч. *tropos* – поворот) – это обороты речи, в которых слова или выражения употреблены в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. Тропы усиливают динамичность высказывания благодаря тому, что к его логическому содержанию добавляются эмоционально-экспрессивные оттенки.

К наиболее распространенным и часто употребляемым тропам в речи учителя музыки направленной на раскрытие образного содержания музыкального произведе-

дения относятся: *сравнение* – уподобление одного предмета другому на основании общего признака; *метафора* – употребление слов в переносном значении на основе сходства в чем-либо двух предметов или явлений; *эпитет* – образное определение; *аллегория* – иносказательное изображение отвлеченного понятия при помощи конкретного жизненного образа; *олицетворение* – приписывание неодушевленным предметам признаков и свойств одушевленных.

С помощью тропов учитель создает «живой» образ музыки, отражает свой субъективный взгляд на ее художественный мир и выражает свое понимание, ее смысловое и эмоциональное отношение к ней. Образное слово рождается у учителя и не может оставить равнодушным собеседников (учащихся), или он сам проявляет интерес и к музыке, и к учащимся. Более того, используемые учителем тропы дают возможность каждому учащемуся включиться в творческую игру со словом-образом и почувствовать себя художником.

В процессе диалога на уроке очень часто именно тропы оказываются тем средством, которое позволяет глубже, точнее и полнее выразить рожденную в состоянии эмоционального подъема мысль. Художественная речь способна подчеркнуть поэтическую индивидуальность музыкального произведения, «высветить» его образное содержание и тем самым помочь учащимся проникнуть во внутренний мир автора музыки.

Кроме того, яркий образный оборот всегда нагляден, а потому учащиеся легче и лучше понимают смысл целого высказывания учителя. Его смысл, зафиксированный в сознании учащегося, надолго остается в их памяти, побуждает к размышлению и стимулирует процесс внутреннего диалога.

Заметим также, что речь учителя музыки способна передавать не только содержание того, о чем он думает, но и характеризует самого учителя, а потому является ярким показателем уровня его личностного развития, духовной культуры и готовности к диалогу с автором музыки и учащимися.

### *Литература:*

1. Ананьев Б. Г. *Задачи психологии искусства.* // *Психология художественного творчества: Хрестоматия.* / Сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 1999, с. 452-464.
2. Асафьев Б. В. *Речевая интонация.* Москва – Ленинград, 1965.
3. Живов Л. В. *Выразительность речи как прообраз музыкально-выразительной исполнительности.* // *Риторика в современном обществе и образовании.* / Сб. материалов III-V Международной конференции по риторике. Москва, 2003, с. 113-121.
4. Назайкинский Е. В. *Стиль и жанр в музыке. Учебное пособие.* Москва, 2003.
5. Соколов А. С. *Музыка вокруг нас.* Москва, 1996.
6. Хараш А. У. *Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий.* Хрестоматия по педагогической психологии. / Сост. А. И. Красило и др. – Москва, 1993.

31 мая, 2006

*Рецензент: Эдуард Абдуллин,  
доктор педагогических наук,  
профессор*



# SPECIFICUL GRADUAL AL DOTĂRII MUZICALE

GRADUAL SPECIFIC OF MUSICAL ENDOWMENT

---

**Tatiana BULARGA,**

doctor în pedagogie, cercetător științific,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

**Adelina ȘTEFĂRȚĂ,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

---

*The article is dedicated to the research of psychological and pedagogical conceptions of endowment which is induced by the unsounding of advanced problem in musical education theory and practice. Another motivation for this thesis is the existence of the multiple levels of endowment which ensure the interpretation for practical using in the process of identification of endowments and talented children. The pedagogical method for implication, which combines a sequence of special / musical abilities, has been proved.*

Fiecare persoană umană se naște cu un program genetic constituit dintr-un șir de calități/disponibilități, care pe parcursul evoluției sale cotidiene, în dependență de condițiile de dezvoltare/formare, pot atesta atât o creștere dinamică considerabilă, cât și o stare latentă, de stagnare, de dezvoltare încetinită. Școala contemporană, instituțiile sociale (societatea, familia, asociațiile culturale) contribuie la crearea condițiilor favorabile pentru manifestarea polidimensională a capacităților și a abilităților copiilor și ale adolescenților în cele mai diverse domenii de activitate, atât în cadrul orelor de curs, cât și în acele extracurriculare.

Dacă ne referim la modul de manifestare a aptitudinilor individuale a elevilor într-un

anumit domeniu de activitate, constatăm că gradul/nivelul abilităților este diferit de la un elev la altul, de la un gen de activitate la alt gen de activitate, fapt care invocă concluzia că fiecare persoană nu numai că se naște cu o intensitate specifică de capacități, ci și cu tendințe/dispoziții individuale de a se realiza cu o anumită putere și dinamism în domeniul scontat. Diferențele capacităților speciale ale elevilor necesită din partea profesorilor-practicieni aplicarea diferențiată a metodelor de lucru și a sarcinilor instructiv-educative pentru elevii care înregistrează capacități medii și superioare. Aceasta dacă ne referim la diferențele aptitudinale existente în clasele școlare cu condiții educaționale, care oferă șanse egale întregului efectiv de

elevi. Însă există elevi care manifestă capacități superioare vârstei sale cronologice și covârșnicilor săi. Această categorie de elevi, fiind minoritară, formează contingentul care dispune de abilități deosebite într-un anumit domeniu de activitate și care, aflați în condiții favorabile, demonstrează performanțe considerabile. Adesea, un profesor școlar poate să nu facă față procesului de dezvoltare a copiilor supradotați. În acest caz, este nevoie a încadra elevul/elevii respectivi în sistemul educațional specializat în domeniu. Asemenea cazuri au loc, mai ales, în legătură cu orientarea profesională a elevilor dotați/supradotați spre instituțiile din domeniile artistice (muzică, arte plastice, coregrafie, actorie etc.).

De menționat că pedagogia în toate timpurile a fost interesată atât de determinarea criteriilor după care ar fi posibil de identificat copiii supradotați, cât și de elaborarea strategiilor și a metodelor de lucru cu o asemenea categorie de elevi. Anumite răspunsuri cu privire la primul aspect al problemei le găsim în literatura psihologică de dată recentă. Este oportun a concretiza că atât viziunile asupra definirii dotării/supradotării în diverse domenii de activitate, cât și criteriile de identificare a acestei categorii de copii diferă de la un autor la altul și de la o perioadă de cercetare la alta, fiind condiționate de valorile și nevoile societății. Fără a intenționa să supunem unei analize detaliate multitudinea definițiilor dotării înregistrate pînă la moment, vom scoate în relief sensul generalizator al fenomenului.

Se acceptă că supradotatul dispune de capacități/abilități superioare covârșnicilor și vârstei sale, care îi permit să se manifeste cu o reușită deosebită într-un singur sau mai multe domenii de activitate, dînd dovadă de performanțe ridicate. În accepțiunea noastră, este valoroasă din punctul de vedere al reliefării mai multor tipuri de supradotare sau domeniilor de manifestare a supradotării, definiția lansată de S. Marland, unde drept supradotați sunt calificați copiii care "*demonstrînd abilități sau potențialul unor abilități, dovedesc capacitatea unor performanțe înalte în domeniile intelectuale, creative, academice specifice, de conducere, arte vizuale, și care reclamă servicii sau activități ce nu sunt oferite de școala obișnuită*" [2, p. 33]. Definiția dată se înscrie în teoriile ce pledează pentru existența supradotărilor specifice sau a inteligențelor multiple manifestate în domeniile (ariile dotării/supradotării) muzicii, artelor plastice, coregrafiei, matematicii, limbilor etc. La acest capitol merită o atenție deosebită teoria lui H. Gardner, conform căreia sînt evidențiate șapte tipuri de inteligențe, care totodată sînt tipuri de supradotare: inteligența *lingvistică*; inteligența *logico-matematică*; inteligența *spațială* (manipularea cu configurațiile spațiale); inteligența *corporal-chinestezică*; inteligența *muzicală*; inteligența *interpersonală* (orientarea spre alte persoane); inteligența *intrapersonală* (înțelegerea și conceperea sinelui). Unul dintre proiectele demarate în SUA în anii '50, în scopul valorificării potențialului excepțional, desemna

domeniile: intelectual, științific, de lider, creativ, artistic, scriitoricesc, dramatic, muzical, mecanic, fizic. Astfel, se semnalează prima direcție în *gradualitatea/gradarea* categoriei dotării, și anume cea de *existență a multiplelor tipuri de dotare/supradotare*.

A doua direcție de gradare a fenomenului supus analizei constituie, în opinia noastră, diferențierea nivelurilor dotării/supradotării sau a "subcategoriilor supradotării" (apud F. Gagné). În opinia lui F. Gagné, există următoarele subcategorii: *supradotare de bază, supradotare moderată, supradotare ridicată, supradotare extremă*. În calitate de criteriu-cheie la delimitarea subcategoriilor desemnate, cercetătorul a utilizat valoarea IQ-ului. Înclinăm spre acceptarea generală a *subcategoriilor* sau, în viziunea noastră, a *nivelurilor dotării/supradotării*, însă cu utilizarea variabilelor testate în funcție de *tipul dotării*.

Pentru a delimita cadrul de cercetare, este necesar a efectua o distincție între astfel de categorii de interferență cum sînt *dotarea, supradotarea, talentul*. Trebuie să remarcăm că termenul "*dotare*" servește drept sintagmă esențială și inițială în evoluția termenului "*supradotare*", unde prin intermediul prefixului "*supra*" - superior (supradotat - superior dotat) se semnalează o diferențiere de ordin cantitativ. În accepțiune psihologică, supradotarea se referă la domeniul intelectual și este determinată de inteligență superioară (criteriul-cheie pentru diagnostic -

coeficientul IQ-ului) peste nivelul vârstei cronologice. În această ordine de idei, M. Jigău consideră că termenul de supradotare trebuie rezervat "*pentru capacitățile intelectuale de excepție care fac posibilă înaltă performanță în orice domeniu*" [4, p. 55]. În limbajul obișnuit, deseori, noțiunea de talent este folosită ca sinonim al supradotării. Referitor la acest aspect, F. Gagné califică supradotarea drept competență a personalității, în timp ce talentul este caracterizat ca o performanță. Și una, și alta fiind peste medie. În literatura de specialitate se vehiculează ideea, conform căreia talentul are actualitate numai pentru domeniile speciale: muzică, teatru, coregrafie, ma-tematică, chimie etc. Fără a ne aprofunda în analiza comparativă a opiniilor, vom preciza doar că adoptăm poziția adepților studiilor recente, care utilizează termenul de *talent* nu numai pentru domeniile speciale, desemnate anterior, ci și pentru alte domenii posibile. Acceptăm, totodată, punctul de vedere al lui F. Gagné cu referire la caracterizarea talentului ca performanță înaltă în orice domeniu, care are loc (se dezvoltă) datorită supradotării - abilității, competenței excepționale manifeste în domeniul respectiv/unui complex de însușiri, abilități, capacități excepționale în domeniul respectiv.

Procesul de identificare a supradotării în domeniul științelor reale și al celor umanistice nu prezintă careva dificultăți, deoarece există numeroase instrumente speciale, clasificate în funcție de criteriile de evaluare, argumentate te-

oretic și validate experimental. Cu referire la problemele ce țin de diagnosticarea diferențiată a dotării muzicale a copiilor și adolescenților, există anumite deficiențe de ordin individual, social, dar, nu în ultimul rând, și conceptual. În concordanță cu cele expuse anterior, constatăm că atât însușirile/variaabilele testate, cât și metodele aplicate trebuie valorificate în dependență de *nivelurile dotării* (în accepțiunea lui F. Gagné - subcategoriile de supradotare) și în dependență de categoria în analiză - *talent* sau *supradotare*.

Noțiunile de *talent*, *supradotare*, indiferent de contextul utilizării, implică neapărat necesitatea de a fi raportate la capacitățile speciale, fiind obligatorii pentru desfășurarea eficientă a unei activități concrete, în care se înscrie o persoană. De exemplu, în activitățile muzicale este obligatorie prezența următoarelor capacități/aptitudini: *auz muzical*, *simț ritmic*, *simț modal*, disponibilitatea de a *trăi muzica*. În continuare ne vom referi la o strategie posibilă de identificare a dotării (cercetarea supradotării va constitui obiectul altei cercetări), conform căreia pot fi calificate potențialitățile muzicale individuale ale elevilor de diferite vârste - etapă inițială în cercetarea experimentală a problemei complexe a supradotării în domeniul muzicii.

În legătură cu problema identificării copiilor dotați, optăm pentru pozițiile existente și acceptate în literatura de specialitate, care pot servi drept reper pentru conce-

perea strategiei valide și specifice domeniului muzical-artistic. În primul rând, este nevoie de a stabili capacitățile/abilitățile de care trebuie să dispună un copil dotat muzical. În al doilea rând, este necesar a determina variabilele/itemii după care pot fi verificate aceste capacități. În al treilea rând, destul de importantă rămîne a fi elaborarea criteriilor după care vor fi selectați copiii dotați din întregul eșantion testat.

Pentru a da un răspuns explicit la primul aspect al problematicii vizate, am făcut referințe la mai mulți autori ca, pînă la urmă, să ajungem la concluzia că, pentru identificarea copiilor dotați în domeniul muzicii, este nevoie a evidenția următoarele capacități:

**a) generale** (4, p. 149):

**b) speciale:**

- a înțelege;
- a percepe diferențiat muzica;
- a inventa;
- a trăi evenimentele muzicale;
- a se orienta spre un scop;
- a crea muzica.
- a autocritica;

În scopul identificării capacităților generale ale dotării, optăm pentru utilizarea testelor elaborate și descrise în literatură (ex., testele autorilor: A. Binet, J. Guilford, E. Torrance, J. Renzulli ș. a.). Testele de acest fel scot în evidență nivelul de dezvoltare *intelectuală* a elevilor, avînd o tendință de creștere a complexității conținutului pentru a identifica capacitățile de inteligență, cu creșterea de la nivelul inferior spre cel mediu și superior. Numărul probelor în aceste teste este ma-

re, așa încât să cuprindă cât mai amplu variabilele de raționament, spirit de observație, atenție, memorie, percepție spațială și grafică, înțelegere verbală etc.

Cît privește identificarea capacităților speciale (muzicale) la copiii dotați, propunem o secvență

elaborată în colaborare cu V. Babii, care face parte dintr-un ghid de diagnosticare a competențelor muzicale la elevii mici și poate fi aplicat pentru diagnosticul dotării acestei categorii de vîrstă (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Diagnosticul competențelor muzicale la școlarii mici*

Competențele muzicale/ Variabilele testate	Forma de inițiere muzicală/cadrul de diagnostic	Procedeele diagnosticului	Rezultatele posibile
Diferențierea înălțimii sonore	Jocul muzical - didactic	Copilul reproduce imagină "ecoul sonor" al ursului (sunetele grave ale pianului). Reproduce "ecoul sonor" al motănașului (sunetele acute)	2 <i>puncte</i> - copiii reproduc toate sunetele. 1 <i>punct</i> - copiii reproduc sunetele propuse cu unele inexactități. 0 <i>puncte</i> - copiii reproduc sunetele inexact.
Auzul timbral	Interpretarea la instrumente muzicale elementare	Pe masă sînt aranjate trei instrumente (metalofon, xilofon și fluiet). Pedagogul interpretează, după un ecran, la fiecare din instrumente.	2 <i>puncte</i> - copiii depistează toate timbrurile. 1 <i>punct</i> - copiii confundă timbrurile instrumentelor înrudite (metalofon-xilofon). 0 <i>puncte</i> - copiii confundă toate sau majoritatea timbrurilor.
Auzul melodic	Cîntul	Copiii reproduc linia melodică/melodia auzită (ascendentă, descendentă, în mișcare ondulatorie).	2 <i>puncte</i> - copiii repetă melodia întocmai. 1 <i>punct</i> - copiii repetă melodia cu abateri neesențiale. 0 <i>puncte</i> - copiii repetă anumite sunete lipsite de un sens melodico-ritmic.
Auzul modal/tonal și armonic	Audiție	Atenției copiilor sînt propuse două fragmente muzicale, dintre care: <i>primul</i> constituie o melodie cu acompaniament armonic greșit; <i>al doilea</i> se caracterizează prin prezența disonanțelor dintre melodie și acompaniament.	2 <i>puncte</i> - copiii depistează greșelile din ambele cazuri. 1 <i>punct</i> - copiii depistează greșelile melodice și armonice selectiv. 0 <i>puncte</i> - copiii nu observă erorile melodice și armonice.



Simțul ritmului muzical	Realizarea exercițiilor ritmice	Copiii trebuie să reproducă ritmul pieselor muzicale audiate prin bătăi din palme sau cu ajutorul instrumentelor de percuție (tobiță, clopoțel).	2 <i>puncte</i> - copiii reproduc corect ritmul muzical întocmai și în stil artistic. 1 <i>punct</i> - copiii reproduc ritmul cu unele inexactități. 0 <i>puncte</i> - copiii reproduc doar metrul.
-------------------------	---------------------------------	--	---

Conținutul compartimentului “*rezultatele posibile*” relevă cele mai răspândite variante de manifestare a variabilelor testate și oferă o anumită libertate în tratarea *nivelurilor dotării*, determinate de scorurile respective.

Remarcăm că strategia dată a fost validată în condițiile reale ale procesului educațional pe un eșantion de 250 de copii, cu scopul de a-i instrui în mod diferențiat, conform nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, în activitățile de creație muzical-artistică. Instruirea experimentală ulterioară în acest

eșantion a avut drept rezultat succesul copiilor în activitățile menționate și avansarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, fapt care permite a judeca despre eficiența strategiei de testare a potențialului muzical al copiilor. Trebuie să semnalăm, de asemenea, că pentru o cercetare experimentală veridică și multidimensională a dotării/supradotării este necesar a corela rezultatele testării *aptitudinilor/competențelor muzicale speciale* ale copiilor cu rezultatele diagnosticului capacităților *generale*.

### Referințe:

1. Выготский, Л., *Педагогическая психология*. Под ред. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991.
2. Stănescu, M.-L., *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Polirom, 2002.
3. Теплов, Б. *Избранные труды: в 2-х томах*, том 1. Москва: Педагогика, 1985.
4. Jigău, M., *Copiii supradotați*. București: S. A. Știință și Tehnică, 1994.
5. Zisulescu, Șt., *Aptitudini și talente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

3 iunie, 2006

Recenzent: **Margareta Tetelea**,  
doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar



# СИНЕСТЕЗИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРОВОГО СЛУХА

SYNAESTHESIA AS FACTOR OF FORMING TIMBRE HEARING

---

**Olga GRUBLEAC,**  
doctorandă, lector universitar,  
Universitatea de Stat Alecu Russo, Bălți

---

*This article points out the essence of music perception by means of color and light. The author examines the phenomenon of musical **s y n a e s t h e s i a** and launches some methodical approaches in the development of musical timbre hearing of the children of preschool age. The author suggests a model of the phenomenon application in the process of musical education.*

*The article is based on the latest researches in the field of musical **synaesthesia** underlining the similarities between the sound and the color.*

Известно высказывание, что "музыка - небо над всеми искусствами". Нельзя не отметить, что «география» этого неба постоянно менялась, перемещая границы между «дружественными» искусствами. Испытав воздействие различных типов художественного мышления, музыкальное искусство открывалось новыми гранями. Особенно глубокая взаимосвязь существует между музыкой и живописью. Стремление к изобразительности возникло не сразу и не у всех музыкантов в равной степени, но со временем оно становилось все более и более настойчивым. О чём говорят даже названия произведений: у Ференца Листа - "Блуждающие огни", "Серые облака", несколько пьес созданных под впечатлением от полотен художников Возрождения; у Модеста Мусорг-

ского - целая галерея "картинок с выставки" и "Рассвет на Москва-реке", у Клода Дебюсси - "Отражения в воде", "Фейерверк", "Золотые рыбки", "Лунный свет" и др.

Утонченная живописность охватила музыку целой школы зарубежных композиторов-импрессионистов. А так же, творчество русских композиторов Николая Римского-Корсакова, и конечно Александра Скрябина.

Возникает вопрос: что происходит со слушателем, который, как и музыкант испытывает сходные слитные ощущения при общении с музыкой?

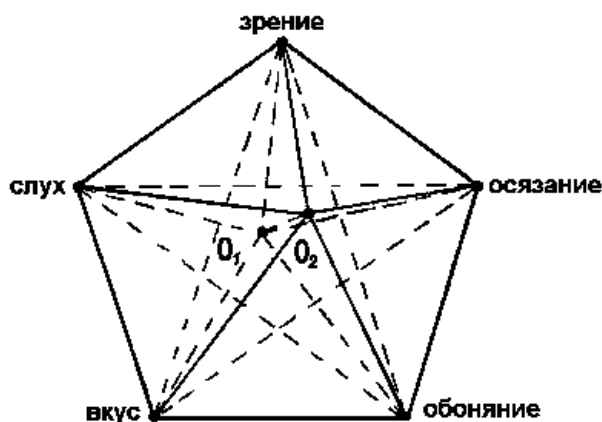
Восприятие музыки в той или иной степени связано с феноменом *синестезии*, широко изучаемой сегодня. Смысл данного понятия в психологическом аспекте наиболее кратко характеризуется ее определением как "межсенсорной, межчувствен-

ной ассоциации". Синестезия – способность ассоциативно, в воображаемом сопоставлении "видеть" пластику мелодии, колорит тональности и наоборот, "слышать" звучание цветов и т.д. Синестезия – общезначимое свойство восприятия, проявляющееся в понимании каждым человеком синестетических оборотов в поэтической и обыденной речи: "яркий звук", "матовый тембр" и т.д. В музыкальных словарях, и учебниках можно встретить парадоксальное сочетание слов "цветной слух". Объясняется подобное явление как частный случай "синестезии", дословно "соощущение".

Процесс и результат синестезии с точки зрения психоло-

гии есть отражение в сознании, и в психике человека взаимосвязей разномодальных характеристик "ощущаемого мира", причем "ощущаемого" системно, комплексно – с помощью зрения, слуха и т.д. Б. Галеев, в своих исследованиях о различных видах музыкальных синестезий, подчёркивает, что компонентами этих взаимосвязей могут выступать не только *экстероцептивные* ощущения – "внешние чувства" (рис.1, O2), как это обычно принято считать при исследовании синестезии, но и "внутренние", *интероцептивные* ощущения / переживания (рис.1, O1) [4].

Рис.1



На роль "внутренних чувств" в формировании синестезии учёные, к сожалению, обращали мало внимания, в то время как именно в них, кроется генезис наиболее глубокой, ранней, и поэтому наиболее мощной, но "скрытой" в подсо-

знании синестезии. Данный факт делает их особенно труднодоступными для непосредственного анализа.

Последние исследования в области ощущений качеств музыкального звука [2], указывают на существование различных

типов музыкальной синестезии, связанной с ощущением времени, пространства, музыкального размера, движения, формы («архитектоничности», по определению Б. Асафьева), лада и, конечно, «света» и «цвета».

Синестезия, зрительный компонент которой связан с «цветом» и «светом», ограничена только ими. Как компонент человеческого сознания, она глубоко субъективна. В одной из статей, посвященных изучению синестезии порождённой музыкой, Б. Галлеев пишет: «В "субъективном образе объективного мира" цвет, его восприятие, его оценка в большей степени опосредованы субъектом, нежели структура образа (или, как называют ее психологи, **гештальт**). Не зря говорится: "На вкус и цвет товарищей нет", чего не скажешь о гештальте (форме, рисунке, пластике)». [4]

Характерно, что вся музыкаведческая терминология изначально синестетична, т. е. основана на активном пользовании межчувственных переносов. Понятия "низкий / высокий звук", "мелодический рисунок", "хроматика", "тембровая окраска", "гармоническая окраска" и "тональный колорит" базируются, как мы видим, на терминах передающих визуальные ощущения. Поэтому вполне объяснимым кажется тот факт, что многие музыканты и поэты наделяют разные тембры (своими) цветовыми характеристиками. "Окрашивание" тонально-

стей конечно, ассоциативное, метафорическое, воображаемое, а не реальное, на уровне реальных "соощущений": "Флейты звук зорёво-голубой", К. Бальмонт.

Какие же характеристики музыкального звучания чаще всего "окрашиваются" в нашем сознании? Частотность подобной синестезии свидетельствует о том, что в музыке, с **цветом и светом** прежде всего, сопоставляется **тембр звучания**. Доказательством является многочисленность подобных синестезий. Впрочем, это находит отражение и в обыденной речи – мы часто уточняем для усиления смысла: "тембровая окраска" ("**Klangfarbe**" – нем. "цвет звука"). Если вдуматься, объяснять это просто, ибо тембр для слуха, так же, как цвет для зрения, относится к "качественным", модальным характеристикам чувственного образа. Но возникает вопрос: почему у Константина Бальмонта, "звук флейты – голубой"? Почему у Анны Ахматовой, в одном из её известных стихотворений звон назван – "малиновым"? Отвечая на данный вопрос, Б.Галлеев приводит цитату из "Слепого музыканта" В.Г. Короленко: "Это просто сравнение", – говорит его герой и поясняет: "Я думаю, что вообще на известной душевной глубине впечатления от цветов и звуков откладываются как однородные. Мы говорим: он видит все в розовом свете. Это значит, что человек настроен радостно. То же настроение может быть

вызвано известным сочетанием звуков. Вообще звуки и цвета являются символами одинаковых душевных движений".

Если говорить научным языком, – налицо классическая ассоциация "по сходству". На этот раз по сходству эмоционального впечатления ("душевного движения"), которое вызывают у человека **цвет** и **тембр**. Именно эмоция выступает здесь в качестве посредника, связывающего их. Но эмоция, чувственная оценка относится к наиболее субъективным, личностным признакам человеческой психики, формируемым зачастую на подсознательном уровне. Именно в этом и заключается трудность познания и развития "тембрового слуха". Этим объясняется наличие определенных индивидуальных различий в "цвето-тембровой" синестезии. Голубые звуки флейты для Бальмонта, окажутся синими для Стендаля.

Тембр является самым сложным субъективно ощущаемым параметром. «С определением этого термина возникают те же сложности, как и в определении понятия **жизнь**: все понимают, что это такое, однако над научным определением наука бьется уже несколько столетий» (И.Алдошина). «Ухо приучается слышать сквозь определенную призму; его можно растревожить, привести в замешательство или даже повредить, предлагая ему объекты, среди которых оно не способно ориентироваться по привычным

для него координатам. Действительно, переходя от анализа аккорда, сыгранного, на фортепиано, к анализу мультифонического звука, сыгранного на духовом инструменте или воспроизведенного каким-либо ударным инструментом, мы испытываем трудности адаптации из-за самой природы предлагаемых нам объектов» (Пьер Бурлез) [6]. Объективно, с точки зрения физики, любой природный музыкальный звук является "многозвучием": вместе с основным тоном синхронно звучат обертоны, кратные по частоте основному тону. Субъективно же, человеческое ухо слышит один звук, – причем именно только на высоте основного, т. е. самого низкого, а значит, самого "весомого" тона, а наличие обертонов, с определенным разделением энергии в каждом из них, фиксируется слухом как определенная качественная характеристика так называемая тембровая краска. "Многозвучие", составленное обертонами (*гармониками*), можно охарактеризовать как идеальный природный консонанс, где тяготение кратных обертонов к основному, нижнему тону и создает ощущение слиянного, по определению К. Штумпфа, единого звука. Например, играя на флейте, музыкант воспроизводит не только периодический музыкальный тон, но и создаёт шум от вдувания воздуха. Из этого шума флейта, как акустический резонатор, выделяет узкую «полосу» звука близкую ос-

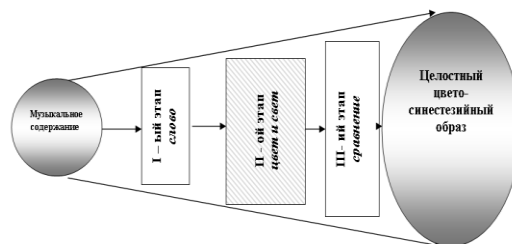
новному тону. Этот узкополосный шум смешивается с основным тоном, благодаря чему звук флейты приобретает присущую ему выразительность.

Итак, *тембр* является основой в создании музыкальной синестезии. Тембр имеет такие живописные свойства как *цвет* и *свет*. Напомним в связи с этим, что для характеристики качественных особенностей регистра любых инструментов, психологами вводится понятие "светлоты" звучаний именно как "тембрового свойства" регистра, а также и степени его "лёгкости". Значит, для высокого регистра оба компонента естественно слиты: "светлый" - всегда "легкий" (кстати, оба понятия передаются на английском языке одним словом - "light").

Учитывая феномен синестезии в музыке, выявив роль тембрового *слышания* при создании «синестезийных» образов, можно найти эффективные методы и средства развития музыкальных творческих способностей детей, в частности, таких, как тембровый слух.

Если следовать утверждению, что музыкально – цветовая синестезия возникает на основе ощущений и дифференциации качества тембра звука, то в качестве гипотезы можно выдвинуть

Рис. 2



следующее положение: Музыкальная синестезия (любая) возникает непроизвольно – как результат переживания художественного содержания музыки. Таким образом, целенаправленно организуя психический процесс формирования музыкальной синестезии, то есть, стимулируя воображение посредством оперирования цветом и светом, можно добиться эффективной активизации музыкально-сенсорного восприятия, в частности ощущения и дифференциации качественных характеристик звука и музыкального содержания в целом. Преобразуя формирование музыкально – цветовой синестезии в особую деятельность на занятии *музыкального воспитания*, можно достичь высокого уровня развития музыкального мышления и эффективно улучшить развитие музыкального тембрового слуха.

Процесс создания синестезийных образов может быть спроектирован и реализован самим педагогом. Наибольший интерес он представляет, в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Его можно разделить на следующие этапы (рис.2):

1-ый этап – *Эмоциональное воздействие словом*. Возвращаясь к синестетичному характеру всей речи музыковедения, отметим: многие педагоги-музыканты сходятся во мнении, что на начальном этапе музыкального воспитания и образования, слово приближает ребёнка к музыке, поясняя, раскрывая её содержание [5, 5]. К примеру, при ознакомлении с пьесой «Жаворонок» (из *Детского альбома* П. И. Чайковского), можно, беседуя с детьми перед прослушиванием вызывать в их воображении определённые ассоциации, связанные с образом птицы: *лёгкая, маленькая птица, нежно поющая по утрам*. При этом важно не переусердствовать в описании внешнего вида «пернатого героя» музыкального рассказа, иначе внимание детей будет отвлечено.

2-ой этап – собственно *цветовые ассоциации*. На начальном этапе работы педагог может взять на себя ответственность за направленное цветовое сопровождение во время изучения (прослушивания / переживания) музыки ребёнком. Это могут быть иллюстрации (цветные аппликации), выдержанные в соответствующих тонах. В различных ситуациях можно по-разному строить данную деятельность – целенаправленно обращать внимание ребенка во время прослушивания на вспомогательный материал, или давать возможность самостоятельно, интуитивно искать опору

для создания ассоциации – положить их (как бы случайно) на видное место. Детям с некоторым музыкальным опытом предлагают самим подобрать аппликации соответствующих цветов к прослушиваемой пьесе (практическая работа с цветами, красками даёт им большие возможности для раскрепощения воображения). Эта деятельность является не только развивающей тембро-слуховое восприятие, но и тестирующей (анализирующей) его уровень.

3-й этап – *этап Сравнения*. Специалисты по детской психологии считают, что дети лучше усваивают изучаемое в сравнении. В контексте нашей темы следует назвать эффективный метод – метод контрастного сравнения. Для этого предложим пьесу «Медведь» Г. Галынина (из альбома для маленького пианиста А. Артоболовской «*Первая встреча с музыкой*») отличающуюся яркими чертами и тембра звучания и характера в целом.

Любая музыкальная деятельность есть деятельность развивающая, но в первую очередь – творческая. Главный принцип, основная задача такой деятельности – выявление и формирование способностей к обобщению ощущений музыкальной ткани и цвета, и, следовательно, более глубокого проникновения в содержание музыки.

Так как синестезийные образы – важнейшая особенность переживания музыки человеком,

связанная со специфическим, индивидуальным отражением его эмоционального состояния, значит, способствуя созданию цветowych ассоциаций / образов можно эффективно развивать

навыки дифференциации информационного содержания музыки по её тембровым качествам.

#### Литература:

1. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. – Ленинград. Музыка, 1971. стр. 376
2. Ванечкина И., Галеев Б. "Цветной слух" музыкантов: мифы и реальность. Материалы III Всероссийского съезда психологов. Изд-во СПбГУ, 2003. [http://prometheus.kai.ru/t\\_aff.htm](http://prometheus.kai.ru/t_aff.htm)
3. Ванечкина И. *Воплощение синестетического света в музыке*. – В кн.: *Перспективы развития современного общества: искусство и эстетика*. – Казань: КГТУ, 2003
4. [http://prometheus.kai.ru/t\\_aff.htm](http://prometheus.kai.ru/t_aff.htm)
5. Галеев Б. *Синестезия и музыкальное пространство*. В кн.: *Музыка, культура, человек*, вып.2. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991
6. <http://legacy.kai.ru/prometei/main.ru.html>
7. Ключарева Т. Развитие слухового, музыкального и художественного восприятия в начальном периоде обучения. // *Вопросы музыкальной педагогики*. Москва, 1979, №1. стр. 3-20
8. Смирнов А. *Музыкальная акустика. Звук*. // «Звукорежиссёр», Москва 2001, №4.
9. <http://www.624-net.ru/arch.htm>.
10. Шоутен, Ж. Ф. *Восприятие Тембра*. Материалы VI - го международного Конгресса по Акустике, Токио, 2004.
11. <http://en.wikipedia.org/wiki/Timbre>.

Iunie, 2006

Recenzenți: **Diana Bunea**,  
doctor în studiul artelor,  
conferențiar, interimar.  
**Marina Morari**,  
doctor în pedagogie,  
lector superior universitar.