



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



2 (5) / 2007

Bălți

Fondator: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

Co-fondator: Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

Redactor-șef: **ION GAGIM**, dr. hab., prof. univ.,
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CARMEN COZMA, dr. în filozofie, prof. univ

(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

VLADIMIR AXIONOV, dr. hab. în studiul artelor,

prof. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

VLAD PÂSLARU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

(Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

EDUARD ABDULLIN, dr. hab. în pedagogie,

prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova)

GHENADIE CIOBANU, compozitor (Președintele

Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău)

VICTORIA MELNIC, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

CONSTANTIN CIOBANU, dr. hab. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

VIOREL MUNTEANU, dr. în muzicologie, prof. univ.

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

ELFRIDA COROLIOV, dr. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

SVETLANA TÂRȚĂU, dr. în studiul artelor, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

ION NEGURĂ, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău)

VALERIU CABAC, dr. în științe fizico-matematice,

conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)

ZOIA GUȚU, dr. în pedagogie, conf. univ.

(Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

MAIA ROBU, dr. în pedagogie, dr. în arte,

conf. univ. (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

CĂTĂLIN DÎRȚU, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

DUMITRU GRICIUC, regizor-șef,

Teatrul Național *Vasile Alecsandri*, Bălți

Redactori literari: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie, **LILIA ARCEA**, magistru în muzică și filologie

Viziune grafică/tehnoredactare: **SILVIA CIOBANU**, **MARIANA DABIJA**, magistru în filologie

Adresa redacției: str. Pușkin, 38
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova
E-mail: artedart@mail.md

Tel: (231) 24153; (231) 23066
Fax: (231) 23039; (231) 23362
E-mail: gagimi@mail.md

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2007

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate.

S U M A R

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

CARMEN COZMA. ÎN DESCHISUL UNEI FENOMENOLOGII A ARTEI MUZICII.....	7-13
TATIANA DANIȚĂ. MIȘCAREA CORALĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN ISMAIL ȘI EDINEȚ (SF. SEC. XIX – ÎNC. SEC. XX).....	14-21
IULIA RIVILIS. MUZICA PENTRU CLAVIR DIN EPOCA BAROCĂ: JEAN PHILIPPE RAMEAU (1683 -1764)	22-28
ANATOL JAR. ASPECTE MUZICAL-STILISTICE ALE CICLULUI DE ROMANȚE CORALE <i>NOTE DE TOAMNĂ</i> DE VLADIMIR ROTARU.....	29-31
ОЛЬГА ВЛАЙКУ. СЮИТЫ ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА (на примере сюит П. Ривилиса и Г. Няги).....	32-42
ТАМАРА МЕЛЬНИК. ДИСЦИПЛИНА “ОБЩЕЕ ФОРТЕПИАНО”: К ПРОБЛЕМЕ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ.....	43-48
АННА ШИМБАРЕВА. ХОРОВАЯ МУЗЫКА ВИКТОРА КРЯНГЭ ДЛЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КОМПОЗИТОРОВ МОЛДОВЫ.....	49-57
ANATOL CAZAC. REFLECȚII ASUPRA EVOLUȚIEI TINERILOR INTERPREȚI LA INSTRUMENTELE DE ALĂMURI LA JOCURILE DELFICE.....	58-62
ЕЛЕНА САМБРИШ. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОНОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕРТИРОВАНИЯ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОЦЕРТАХ А. ЭШПАЯ.....	63-72
DINA GHIMPU. EXPRESIA PLASTICĂ ÎN SPECTACOLELE <i>CARMEN</i> ȘI <i>MAESTRUL ȘI MARGARETA</i> ALE REGIZORULUI ALEXANDRU GRECU.....	73-83
VITALIE ȚAPEȘ. VENIAMIN APOSTOL ȘI SPECIFICUL CREĂRII PERSONAJELOR ÎN SPECTACOLUL TELEVIZAT.....	84-90
VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV). MESAJUL IDEATIC ȘI EMOȚIONAL ÎN CADRUL NARAȚIUNII.....	91-94

LILIA ARCEA. DE L'APPROCHE METHODIQUE A L'APPROCHE INTERPRETATIVE DU TEXTE.....	95-100
VALERIU CAPCELEA. CODUL DEONTOLOGIC AL PEDAGOGULUI – IMPERATIV AL TIMPULUI.....	101-108

METODOLOGII DIDACTIC-EDUCAȚIONALE

VLADIMIR BABIL. EFICACITATEA PROFESORULUI- MUZICIAN ÎN TIMPUL UNEI ORE ACADEMICE.....	109-113
MAIA ROBU. UNELE ASPECTE ALE IMPLEMENTĂRII CONȚINUTURILOR DE CURRICULUM LA ARTA PLASTICĂ.....	114-124
VALERIU CABAC. NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ ÎN CURSUL UNIVERSITAR “DIDACTICA INFORMATICII” (I).....	125-135
SILVIA GOLUBIȚCHI. ARTA EDUCAȚIEI POPULARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE.....	136-141

NOUTĂȚI EDITORIALE

VLADIMIR AXIONOV. TENDINȚE STILISTICE ÎN CREAȚIA COMPONISTICĂ DIN MOLDOVA (MUZICA INSTRUMENTALĂ).....	142-143
IULIAN FILIP. ELEGIA DRAMATICĂ A GOLULUI... ..	143-144

EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE

CONCURS DE CREAȚIE AL UNIUNII COMPOZITORILOR ȘI MUZICOLOGILOR.....	145-146
---	----------------

MAEȘTRII ÎN ARTĂ – COPIILOR

GHENADIE CIOBANU. JOC.....	147-148
-----------------------------------	----------------

S U M M A R Y

THEORY, ARTS, AESTHETICS

CARMEN COZMA. THE OPENING OF A PHENOMENOLOGY OF MUSIC ART.....	7-13
TATIANA DANIȚĂ. CHORAL MOVEMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS FROM ISMAIL AND EDINET (THE END OF THE 19TH CENTURY – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY).....	14-21
IULIA RIVILIS. THE MUSIC FOR CLAVECIN IN THE BAROQUE EPOCH: JEAN PHILIPPE RAMEAU (1683 -1764)	22-28
ANATOL JAR. MUSICAL AND STYLISTIC ASPECTS OF THE COLLECTION OF CHORAL ROMANCES „ <i>NOTE DE TOAMNĂ</i> ” BY VLADIMIR ROTARU.....	29-31
ОЛЪГА ВЛАЙКУ. THE SUITES FOR VIOLIN AND PIANO OF THE MOLDOVAN COMPOSERS P. RIVILIS AND GH. NEAGA.....	32-42
ТАМАРА МЕЛЪНИК. THE DISCIPLINE “GENERAL PIANO”: STATING AIMS AND TASKS.....	43-48
АННА ШИМБАРЕВА. VICTOR CREANGA'S CHORAL MUSIC FOR CHILDREN IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY COMPOSERS' WORKS OF MOLDOVA.....	49-57
ANATOL CAZAC. REFLECTIONS ON THE EVOLUTION OF YOUNG PERFORMERS ON BRASS INSTRUMENTS AT THE DELPHIC GAMES	58-62
ЕЛЕНА САМБРИШ. LES PARTICULARITES DE LA REALISATION DE L' ASPECT MONOLOGIQUE DANS LES CONCERTS INSTRUMENTAUX D' A. ESPAY.....	63-72
DINA GHIMPU. L'EXPRESSIVITE PLASTIQUE DANS LES SPECTACLES <i>CARMEN</i> ET <i>LE MAÎTRE ET MARGUERITE</i> DE METTEUR EN SCENE ALEXANDRU GRECU.....	73-83
VITALIE ȚAPEȘ. VENIAMIN APOSTOL AND THE SPECIFICS OF CHARACTER CREATION IN A TV SHOW.....	84-90
VERA MEREUȚĂ (GRIGORIEV). LA REPRODUCTION DU MESSAGE IDEIQUE ET EMOTIONNEL DANS LE CADRE DE LA NARRATION.....	91-94

LILIA ARCEA. DE L'APPROCHE METHODIQUE A L'APPROCHE INTERPRETATIVE DU TEXTE.....	95-100
VALERIU CAPCELEA. A TEACHER'S DEONTOLOGICAL CODE – A DEMAND OF THE TIME.....	101-108

DIDACTIC – EDUCATIONAL METHODOLOGIES

VLADIMIR BABII. EFFICIENCY OF A MUSIC TEACHER'S ACTIVITY IN CLASS.....	109-113
MAIA ROBU. QUELQUES ASPECTS DE LA MISE EN OEUVRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES EN ARTS PLASTIQUES	114-124
VALERIU CABAC. THE NOTION OF COMPETENCE IN THE UNIVERSITY COURSE “DIDACTIC OF COMPUTER SCIENCE”	125-135
SILVIA GOLUBIȚCHI. THE ART OF MASS EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CONTINUOUS EDUCATION.....	136-141

EDITORIAL NEWS

VLADIMIR AXIONOV. STYLISTIC TENDENCIES IN THE MOLDOVAN COMPOSERS' CREATION (INSTRUMENTAL MUSIC).....	142-143
IULIAN FILIP. THE DRAMATIC ELEGY OF EMPTINESS... ..	143-144

CULTURAL AND EDUCATIONAL EVENTS

CREATION CONTEST OF THE UNION OF COMPOSERS AND MUSICOLOGISTS.....	145-146
--	----------------

MASTERS OF ARTS FOR CHILDREN

GHENADIE CIOBANU. JOC.....	147-148
-----------------------------------	----------------

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

ÎN DESCHISUL UNEI FENOMENOLOGII A ARTEI MUZICII



IN THE OPENING OF A PHENOMENOLOGY OF MUSIC ART

CARMEN COZMA ,
profesor universitar, doctor,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

Among several modalities of approaching music, we have found a fruitful one in the phenomenological apparatus, especially in the endeavour to disclose a part of the rich and in-depth meaning that the art of the harmonious sounds unfolds through its products. Starting from the phenomenality that defines the musical works and considering the enlarged possibilities offered by phenomenology as a method of analysis, the entire universe of interpretation and comprehension registers new dimensions for the different actors implied in the peculiar relation of man to music. There are some paradigms acknowledged by the phenomenologists within the topics of dwelling on the fullness of the musical logos in its potential of experiencing life. In this essay, we try to point out some of the opportunities of the phenomenology to research appropriately the musical phenomenon and to reveal much more about the ideal essence of a fundamental living order to which a human being has access.

Consacrată în cultura occidentală de către Edmund Husserl, fenomenologia s-a impus ca un stil filosofic și o metodologie focalizând asupra *cunoașterii prin experiență*, a *reflecției asupra esenței*, deschizând într-o surprindere și înțelegerea vieții în totalitatea de sens. Pe parcursul secolului al XX-lea, fenomenologia a cunoscut o remarcabilă dezvoltare, extinzându-și aria și, totodată, precizându-și compartimente specifice, în dialogul cu știința, arta, mitul, religia. Din unghi filosofic, însemnate contribuții au rodit în sfera eticii (Max Scheler, Emmanuel Levinas), a esteticii (Nicolai Hartmann,

Roman Ingarden, Mikel Dufrenne), a hermeneuticii (Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer) etc.

Încercarea de față se vrea o provocare pentru teoreticianul, dar și pentru (simplu-)iubitorul muzicii de a se orienta – în strădania deslușirii semnificațiilor adânci ale acestei arte-logos particular al chiar „logos-ului vieții”, vorbind astfel în termenii Fenomenologiei Vieții – (și) către generoasa tratare filosofică pe temeiul fenomenologiei valorificate ca manieră de reflecție asupra și de analiză a relaționării intime om-muzică, dând o perspectivă holistic-dinamică asupra a ceea ce

poate însemna „muzicalizarea” ființei umane [1].

Oferta metodologică a fenomenologiei pentru domeniul artelor în genere, pentru interogarea operei de artă muzicală (în cazul de față) într-o ‘experiență eidetică – trăire estetică’ merită atenție aparte; considerabile fiind articulațiile scrutinului fenomenologic așa cum s-au cristalizat ele încă din proiectul husserlian – ce s-a voit o „nouă dimensiune” pentru filosofie și „o metodă radical nouă” [2] – până la contextul actual în care asistăm la „expansiunea impactului fenomenologiei asupra cunoașterii și înțelegerii modului general de abordare a vieții”, ca o adevărată „forță inspiratorie, ca filosofie a timpurilor noastre” [3].

În intenția de a o defini, Husserl prezintă fenomenologia ca reflexie universală asupra întregii „lumi a *vieții*” care apare, astfel, „atât ca o lume a valorii, cât și ca una practică” [4]; cu orientare către *esență* – acea „stare de ascundere a ceea ce persistă”, după cum ne spune Heidegger; cu adâncire în înțelegere și interpretare.

Ne interesează fenomenologia ca metodă a „descrierii eidetice” a artei, a degajării unei anume esențe, a unui în-sine din experiența artei, în pluralitatea raporturilor cu opera muzicală activate la nivel de subiect: compozitor, interpret-executant, receptor; în fiecare dintre aceste ipostaze ale subiectului având a afla pece-tea creativității specific-umane: fie

că este vorba despre autorul/creatorul propriu-zis al unei lucrări muzicale, fie – pentru celelalte două roluri menționate – un co-autor / co-creator, prin punerea în act a partiturii ori prin contemplarea operei respective (în calitate de ascultător / auditor), participând la împlinirea semantică a operei. Subiectul ne apare ca un „*cogito*” ancorat într-o *experiență sensibilă* – de cunoaștere, gândire, simțire, aspirație, amintire, evaluare etc. a „*cogitatum*”-ului (existența a ceea ce se percepe). Cum observă Husserl, „Tema fenomenologiei privește orice subiectivitate posibilă în genere, în a cărei viață conștientă, în ale cărei experiențe și cunoașteri constitutive o lume obiectivă posibilă devine conștientă de sine” [5].

Din punct de vedere metodologic, reușim o dezvăluire și clarificare a sensului vizat și mediat de opera de artă, *sens* care transpare, potrivit lui Maurice Merleau Ponty, „la intersectarea experiențelor proprii și la intersectarea acestora cu experiențele celuilalt” [6]; prin senzația intențională, fiind vizat un „dincolo de ea”, conducând la „co-existență” sau „comuniune”; subiectul recunoscându-se ca ‘experiență de sine’, dar și ca ‘experiență intersubiectivă’.

La o privire de ansamblu, apreciem că demersul fenomenologic vizavi de realizarea operei artistic-muzicale înlesnește o captare-înțelegere integrală a relației dintre *spirit* și *viață*; intervine o comprehensiune care înseamnă și descoperire, percepere a vieții în întregime,

cu bogăția de sens; respectiv, prinderea vieții în vastitatea și forța ei, în semnificația ei durabilă, grație *trăirii* în raport cu obiectivările artistice; în ultimă instanță, „unitate a trăirii” – despre care scrie Hans-Georg Gadamer, odată ce „opera de artă smulge subiectul trăirii din înlănțuirea vieții pe de o parte, dar îl și reconectează la totalitatea existenței sale” [7]. Cu deosebire, pentru subiectul-receptor / auditorul muzical (cel mai adesea, nefiind și un profesionist muzician), *trăirea* înseamnă ieșire-din-sine, transcendere a realului imediat, o experiență de viață cu totul unică. El trăiește acea stare specială, de „asistare-la” – comentată de către Gadamer în legătură cu esența lui *theoria* din metafizica greacă. Este vorba de exaltare, uitare de sine, aplecare totală asupra obiectului contemplat. „Asistarea înseamnă participare”; este o performanță subiectivă a comportamentului uman, de *trăire* prin artă, de plasare a spectatorului „în clipa absolută” – concomitent uitare de sine și mediere cu sine însuși -, plasare „în sfera continuității sensului ... ce reunește opera de artă cu lumea existenței”, dat fiind că „Ceea ce îl smulge din toate îi redă în același timp întregul ființei sale” [8].

Fenomenologia lărgeste perspectiva investigării și evaluării concretizărilor artistic-muzicale ce dau seama de condiția umană, de esența vieții, ca ‘moduri de apariție’ pentru subiectul în stare

a le contempla; fenomenul muzical fiind purtător al universului trăitului, posibil a-și afla împlinire-„recunoaștere” prin forme precum: „perceperea operei de artă ca unitate plină de înțeles”, „«umplerea» intuitivă a semnificației” și „«completarea» și realizarea deplină a operei artistice” [9].

Există, am putea spune, o serie de paradigme consacrate de gândirea fenomenologică, aplicabile cu succes tărâmului artei muzicii.

În continuare, doar amintim câteva dintre procedeele fenomenologiei, cu recurs la care universul artistic-muzical poate fi mai adecvat abordat și luat în stăpânire, decriptat și revelat în complexitatea și profunzimea modulațiilor de sens prin care, ca *fenomen* specific, „se-arată-pe-sine-însuși”, deopotrivă „se-arată-în-sine-însuși” [10].

Astfel, se reliefează: descrierea – în grila husserliană: experiență-gândire-înțelegere-autoînțelegere / inteligibilitate de sine; însoțită de: explicitare, lămurire, elucidare a sensului dat lumii, și care se degajă prin experiența noastră.

Folosind metoda fenomenologică drept singura în stare a face posibilă ontologia, cu chestionarea a chiar sensului Ființei, Martin Heidegger propune cuplul „înțelegere și explicitare”.

La rîndul său, Paul Ricoeur se pronunță pentru „o dialectică a comprehensiunii și explicației la nivelul sensului”, în viziunea mai largă despre „apartenența mutuală dintre fenomenologie și hermeneutică” [11].

Relevanță prezintă diada „înțelegere și interpretare” în „dialogul hermeneutic”, în cercul participării interpretului la sensul operei de artă, susținută de către Hans-Georg Gadamer; pentru care „Înțelegerea este întotdeauna interpretare, iar interpretarea este, în consecință, forma explicită a înțelegerii” [12].

În tonalitate apropiată, se înscrie și Anna-Teresa Tymieniecka, tematizând „auto-interpretarea în existență” (corelată procesului „auto-individualizării în viață”), ce culminează în creativitatea-„punct Arhimedic în manifestarea Condiției Umane” cu binomul 'deconstrucție-reconstrucție' [13]. Autoarea Fenomenologiei Vieții desfășoară o originală concepție cu o triadă secvențială care merită a fi exploatată și în relație cu opera de artă muzicală; anume, acte intenționale-momente în analiza fenomenului artistic: „uimire” / „mirare” / „minunare” – formă de încântare, punct de lansare a spiritului uman, cu întoarcere spre speculația filosofică, în fața frumosului existenței; „fabulare” – narare filosofică și literară, oferind modele de stil cultural; „idealizare” – capacitatea de valorizare a „pasiunilor subliminale”, a voinței și autenticității actorului moral în a proiecta și a urma idealuri de viață elevat-umană [14].

Distingem câteva modele în teritoriul unei hermeneutici fenomenologice prin care exegeza artistică se îmbogățește substanțial, urmare a potențializării defi-

nitarii a actului explicativ-interpretativ-comprehensiv de receptare a sugestiilor de conținut ale operei de artă. Spre exemplu, teoria lui Roman Ingarden despre „concretizare” / interpretare – analiză fenomenologică pentru dare la iveală a unităților de sens ale operei. Sau teza lui Nicolai Hartmann referitoare la „o structură stratificată”: „realitate și apariție”, și la „un mod de ființare oarecum în suspensie” pentru frumosul artistic: „el există și totodată nu există. Ființa lui se află în cumpănă”. Surprinderea înțelesului operei de artă implicând, potrivit acestui autor, intuiție, plăcere și apreciere estetică, de activat în „raportul de apariție” cu cele două planuri: „planul prim” / „din față” (*Vordergrund*), al plasmuirii sensibile, și „planul de spate” / „fundal” (*Hintergrund*), al ideii, al conținutului spiritual, găsindu-și evocare în conștiința receptivă. [15]

Foarte importantă în oricare dintre teoretizările pomenite este *percepția* – conexiune de trăire și de experiență; „o cale de acces la adevăr”; percepția, care este „fondul pe care se individualizează toate actele și este presupusă de acestea”; prin percepție, reușindu-se în fapt „în-nodarea esenței cu existența”, după cum subliniază Maurice Merleau Ponty [16].

Firește, interesează *percepția artistică* prin care deslușim obiectele de artă ca fiindând în lume și totodată ca fiind purtătoare ale unor lumi proprii. Este ceea ce Nicolai Hartmann desemnează a fi

„percepția creativă” în actul receptiv estetic, focalizând pe „ființarea spirituală” a operei de artă [17]. Or, în limbajul lui Mikel Dufrenne, „percepția estetică” a operei de artă, ca însuși momentul atingerii plenitudinii ființei sale întrucât implică încercarea unui sentiment; subiectul recunoscându-se în structura sa afectivă, și astfel în modul specific de înțelegere a lumii exprimate [18]. Este în joc „percepția fidelă” asupra căreia insistă Roman Ingarden, explicând-o ca înțelegere adecvată a operei de artă, în cadrul „experienței estetice receptive”, ale „trăirii estetice” – fază de viață activă, emoțional-reflexivă, cognitivă, atitudinală, creatoare (în direcția înțelegerii de sine și a transformării sine-lui) [19]. Oprindu-se asupra importanței „sentimentului estetic” – armonizare a facultăților imaginației și înțelegerii -, fenomenologul polonez descrie *experiența estetică* prin câteva momente cheie: separarea obiectului real de experiența estetică însăși; diferitele întâlniri active ale subiectului cu obiectul în chestiune; apariția unei emoții estetice originale; formarea preliminară a unui obiect estetic fondat pe calitățile estetice ale operei; armonia estetică ce decurge de aici; contemplarea acestei armonii; (și) recunoașterea existențială non-esențială a obiectelor reprezentate, dacă și atunci când ele survin [20].

Valențele aparatului fenomenologic în interpretarea artei se

probează din plin în cazul *percepției muzicale*, de surprins în toate momentele acesteia: auz, simțire, trăire, înțelegere, primire în sine, atribuire de sens [21]; respectiv, în ce privește particularitățile (de la emoție-reflecție-imaginație-comprehenșiune, până la evaluare-creație-transcendere întru ordinea supremă), ca și nivelurile percepției muzicale (de la vital, la spiritual) [22].

Corelat abordării fenomenologice a percepției, reiterăm (și) dimensiunea referitoare la *dialog*, la ‘relația cu celălalt’, în schema ‘ființei-cu’ și a ‘ființei-pentru’; adică, a legăturii umane autentice, a solidarității, a comunicării. Nu rezistă, în temporalitatea istorică și pe întreg mapamondul, acordul unanim cum că ‘muzica este limbajul universal’? Arta sunetelor armonioase se dovedește a fi cadrul cel mai convingător al construirii câmpului comun al înțelegerii; în limbaj hermeneutic-fenomenologic, tocmai afirmarea a ceea ce Gadamer numește „demnitatea ființei proprii și a autoînțelegerii omului” [23]; la urma urmelor, afirmare a „vieții trăite *uman*”, cu depășirea ‘în-sine’-lui, într-un „dincolo-de-sine-pentru-altul”, în termenii fenomenologiei socialității elaborate de Emmanuel Levinas [24].

Conchidem, subliniind instrumentarul eficient oferit de fenomenologie în travaliul apropierei de și al apropierei totalității de sens a *operei de artă* – ființare real-ideală, dat sensibil care este captat de conștiința receptivă, completat de imaginația creatoare și continuu re-

semantizat prin meditație filosofică. Pe calea intuiției vii, a cunoașterii nemijlocite, prin sesizarea fenomenului artistic dintr-o dată pe calea simțurilor și a intelectului, metoda fenomenologică facilitează descoperirea vieții (ca întreg fenomenal); în ultimă instanță, *trăirea* care devine determinantă pentru fundamentarea punctului de vedere al artei – după cum se exprimă Hans-Georg Gadamer. O aserțiune tare

aparținând eminentului filosof german socotim a fi mai convingătoare decât orice gen de încheiere; să înțelegem, așadar, opera de artă „ca desăvârșire a reprezentării simbolice a vieții, către care se îndreaptă deja fiecare trăire. Iată de ce este ea însăși evidențiată ca obiect al actului de trăire estetic. Consecința acestui lucru pentru estetică este că așa-numita *Erlebniskunst* (*artă a trăirii*) apare drept arta propriu-zisă” [25].

NOTE ȘI REFERINȚE

1. Conceptul este utilizat de către Ion Gagim în cadrele unei psihologii muzicale, cu preocupare pentru procesul de reciprocă „*psihologizare* a muzicii” și de „*muzicalizare* a psihicului uman”; în Ion Gagim, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași, 2003, p.27
2. Cf. Edmund Husserl, *Ideea de fenomenologie. Cinci prelegeri*, în vol. *Scrieri filosofice alese*, Editura Academiei Române, București, 1993
3. Ana-Teresa Tymieniecka, “Introduction: Phenomenology as the Inspirational Force of Our Times”, in Ana-Teresa Tymieniecka (ed.), *Phenomenology World-Wide. Foundations – Expanding Dynamics – Life-Engagements*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2002, pp.1-8
4. Edmund Husserl, „Phenomenology”, in *Encyclopaedia Britannica. A New Survey of Universal Knowledge*, vol.XVII, 1927
5. *Ibid.*
6. Maurice Merleau Ponty, *Fenomenologia percepției*, Editura Aion, Oradea, 1999, p.19
7. Hans-Georg Gadamer, *Adevăr și Metodă*, Editura Teora, București, 2001, p.63
8. *Ibid.*, pp.103-110
9. Hans-Georg Gadamer, „Sfârșitul artei ?”, în vol. *Elogiul teoriei. Moștenirea Europei*, Editura Polirom, 1999, pp.164-166
10. Martin Heidegger, *Ființă și Timp*, Editura Jurnalul Literar, 1994, p.46
11. Paul Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Éditions du Seuil, 1986
12. Hans-Georg Gadamer, *Adevăr și Metodă, op.cit.*, p.244

13. Ana-Teresa Tymieniecka, *Logos and Life*, Book 1: *Creative Experience and the Critique of Reason*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1988
14. Ana-Teresa Tymieniecka, *Logos and Life*, Book 3: *The Passions of the Soul and the Elements in the Ontopoiesis of Culture. The Life Significance of Literature*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1990
15. Cf. Nicolai Hartmann, *Estetica*, Editura Univers, București, 1974
16. Maurice Merleau Ponty, *op.cit.*, pp.16; 9; 187
17. Nicolai Hartmann, *op.cit.*
18. Cf. Mikel Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, Presses de France Universitaires, 1953
19. Roman Ingarden, „Trăirea estetică”, în vol. *Studii de estetică*, Editura Univers, București, 1978, pp.287-292
20. Roman Ingarden, “Das ästhetische Erlebnis”, in *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*, Max Niemeyer, Tübingen, 1968
21. Ion Gagim, *op.cit.*, p.162
22. Pe această temă, Ion Gagim identifică drept „particularități ale percepției muzicale”: „Coraportul subiectiv-obiectiv. Coraportul emoțional-rațional. Coraportul tehnic-artistic. Integralitatea percepției. Structuralitatea percepției. Inteligibilitatea percepției. Caracterul asociativ al percepției. Percepția muzicală sub raport de «context-text-subtext». Aspectul evaluativ al percepției. Caracterul activ al percepției. Caracterul creativ al percepției. Acțiunea «totală» a muzicii asupra omului. Percepția artistică și secțiunea divină”; respectiv, „niveluri ale percepției muzicale”, în interacțiunea lor, „înaintând de la suprafață spre adâncuri (sau urcând spre înalțuri)”: fiziologic, psihologic și spiritual; în Ion Gagim, *op.cit.*, pp.162-176
23. Hans-Georg Gadamer, *Adevăr și Metodă*, *op.cit.*, p.593
24. Emmanuel Levinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Éditions Grasset & Fasquelle, 1991
25. Hans-Georg Gadamer, *Adevăr și Metodă*, *op.cit.*, p.63

MIȘCAREA CORALĂ
ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT
DIN ISMAIL ȘI EDINEȚ
(SF. SEC. XIX – ÎNC. SEC. XX)



CHORAL MOVEMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS
FROM ISMAIL AND EDINET

(THE END OF THE 19TH CENTURY – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

Tatiana DANIȚĂ, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The article “Coral movement in the educational institutions from Ismail and Edinet” focuses on the historical data of the Inferior Seminars from Ismail and Edinet (the northern and southern part of Basarabia) since the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. These institutions which educated many singers, choir conductors have increased the level of musical education and choral art in Basarabia. Moreover, they launched the most famous composer and choir conductor of national choral art – Gavriil Musicescu.

The author step-by-step elucidates the most important data and events in the historical and cultural development of the Seminars, emphasizing the performances of the choral collectives from these educational institutions.

Arta de interpretare corală în Basarabia de la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea s-a cultivat nu numai la Chișinău, ci și la periferii. Multe localități au semnat încercări reușite în ceea ce privește organizarea colectivelor corale în instituțiile spirituale sătești sau orășenești, dar în special la acest compartiment s-au evidențiat cele din localitățile Ismail și Edineț. Ne vom referi în cele ce urmează, în mare parte, la crearea Școlilor spirituale (Seminare inferioare) de băieți din aceste orașe și la activitatea artistică a colectivelor ce au existat acolo. Școlile spirituale menționate au fost înființate ca rezultat al solicitării sporite din partea copiilor

de la sate de a fi admiși la Școala spirituală din Chișinău, care nu putea primi pe toți doritorii. Finalmente, alături de Școala spirituală din Chișinău, au fost instituite și cele din Ismail și Edineț. Activitatea didactică și economică a acestor școli decurgea cu aprobarea Arhiepiscopului, grație cărui fapt, procesul instructiv-educativ a fost desfășurat în mod organizat și sistematic, înrândind pozitiv cultivarea artei corale bisericești în aceste instituții de învățământ.

Școala spirituală de băieți (Seminarul inferior) din Ismail a fost înființată în anul 1864. Înființarea Școlii spirituale din Ismail s-a încadrat reușit în mișcarea cultu-

rală a timpului. Nu putem aborda istoria cântării corale în Basarabia fără să evocăm climatul spiritual reformativ al epocii. Înființarea Conservatorului de Muzică și Declamație din Iași – 1960 și București – 1864 reprezintă un moment de o importanță decisivă în istoria culturii române. Acest fapt era, în primul rând, legat de instituționalizarea educației muzicale profesionale în societatea românească. Evenimentul care a avut loc în unul din județele Basarabiei – Ismail, s-a produs pe alte baze – cele ale învățământului spiritual-religios, având însă un alt conținut. Acesta, la rândul său, a contribuit mult la dezvoltarea artei muzicale în Basarabia, inclusiv și la evoluția cântării corale bisericesti, ca parte componentă a educației spirituale.

Reformele revoluționare de la mijlocul secolului al XIX-lea în Principatele românești nu erau unice în acest domeniu. Procesul de instituționalizare a educației muzicale, prin formarea primelor conservatoare se declanșase deja în Rusia. Astfel, aceste evenimente se înscriu în marele flux cultural al metropoliilor europene.

În Basarabia din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, schimbările în viața cultural-spirituală veneau cu întârziere. Întemeietorul Școlii spirituale de băieți (Seminarul inferior) din Ismail este Episcopul Melchisedec, care a păstorit eparhia Ismailului între anii 1864-1878 și în numele căruia a fost ulterior numită

această școală. Școala era și atunci un Seminar inferior cu patru clase, în care se predau de preferință materii teologice. Printre obiectele de studiu, un loc destul de important era rezervat orelor de muzică vocală. Anume această coeziune factologică s-a contopit excelent cu debutul pedagogic al marelui compozitor, dirijor, pedagog, folclorist și publicist Gavriil Musicescu.

Este interesant că în anul înființării Școlii spirituale din Ismail, 1864, Gavriil Musicescu este admis la Conservatorul de muzică și declamație din Iași, unde urmează și absolveste cu succes cei doi ani de studii. După absolvirea cursurilor prevăzute de programul de studiu al Conservatorului, Gavriil Musicescu se prezintă, „după obiceiul vremii – după cum spune George Breazul – la concurs pentru o catedră de muzică din învățământul secundar; și reușește să fie numit profesor în orașul său natal, la Seminarul din Ismail” [1]. A depus multă muncă și sârguință, ceea ce a determinat direcția să-l recomande, în anul 1866, la postul de profesor de muzică la Seminarul din Ismail. Lidia Al. Axionov, în studiul său *Gavriil Musicescu, viața și opera* propune extrase din Anuarul conservatorului de muzică și declamație din care găsim: „22 mai, Nr. 15. *Direcțiunea Școlii de muzică recomandă Onor. Minister pentru ocuparea catedrei de muzică vocală de la Seminarul din Ismail pe d-l G.V. Musicescu în urma concursului depus. ... 25 mai Nr. 17. ... Direcțiunea Școlii de mu-*

zică recomandă Rectorului Seminarului din Ismail pe d-l G.V.Musicescu, ca profesor de catedră de muzică vocală” [2]. Timp de câțiva ani, 1866-1870, tânărul profesor de muzică a desfășurat la Ismail o prodigioasă activitate muzicală. Cu ajutorul eruditului și generosului episcop Melchisedec, protectorul și sprijinul său de atunci și de mai târziu, Gavriil Musicescu izbutește să inițieze aici, alături de colectivul școlar, un bun cor episcopal pentru care a scris mai multe lucrări ecleziastice. Fiind unica școală din Ismail, unde se studia destul de serios arta vocală, este lesne de înțeles că membrii corului episcopal erau selectați din rândurile discipolilor săi, iar colectivul era nu numai un laborator de creație, un început de activitate artistică corală, ci și o instituție care a oferit oportunități materiale pentru tinerii seminariști.

Inițierea acestui colectiv, la fel ca și succesele lui nu l-au lăsat indiferent pe istoricul Ureche, care în 1869 menționa: „Cine știe cu ce dificultate, cu ce piedice a avut de a lupta (și încă are!) muzica vocală, ... va stima cu deosebire pe acei care au lucrat și lucrează pentru menținerea și îmbunătățirea corurilor bisericesti ce au rămas. Dintre aceia este mai cu seamă eminentul Episcop al Dunării de jos P. S. Melchisedec. Pre comptul său, venerabilul Episcop a întreținut și continuă a întreține la Ismail un cor bisericesc admirabil prin excelență și progresele sale. Conducătorul acestui cor, din simpla amoare a artei sale, este un june profesor de mult merit și prea cunoscător al profesiunii

*sale. Dl Musicescu, magistrul de cântare la seminarul din Ismail, conduce fără nuci o remunerațiune, de mai mulți ani, corul catedralei episcopale” [3]. Pentru acest cor, Gavriil Musicescu prelucrează *Imnurile* respective, care, în 1869, apar ca opus prim, în teascurile lui Ioan Cartu din București. Iar în 1900, compozitorul reușește să întocmească un volum impunător – *Imnele sfintei liturghii* pentru cor și piano. Alături de lucrări semnate de G. Musicescu, sunt cuprinse în el și compoziții ale maestrilor ruși D. Bortneanski, G. Lvovski, G. Lomakin și I. Makarov, lucrările cărora sunt reprezentative pentru acest stil de muzică bisericească. Un număr însemnat de creații, fără autor, poartă mențiunea „*Din repertoriul corului din Ismail (Basarabia)*” în perioada 1858-1872, adică în timpul, când, pe atunci, coristul și viitorul dirijor Gavriil Musicescu, a cântat acest repertoriu. Piese alese și preluate de G. Musicescu în volumul său au anumite particularități și prezintă serioase dificultăți tehnice de interpretare pentru un cor bisericesc cu posibilități mai modeste, ceea ce denotă gradul destul de înaintat la care ajunsese ansamblul corului episcopal din Ismail, pe vremea când se ridica altistul și apoi profesorul de armonie și dirijorul de mai târziu de la Iași. În puținii săi ani de activitate la Ismail, Musicescu a reușit să plăsmuiască nu numai colective corale, cum a fost cel al Seminarului și cel Episcopal, ci, întâi de toate, a contribuit la îmbunătă-*

țirea calității interpretării creațiilor pentru cor, lucru dobândit cu multă muncă și abnegație.

Odată cu schimbarea regimului politic în Ismail, în 1893, preoțimea basarabeană înființează în același local o Școală spirituală, după modelul celorlalte, de la Chișinău și Edineț. De la acel moment activitatea școlii se desfășura conform programelor analitice, elaborate pentru școlile similare din Basarabia [4].

Ismailul a fost punctul de plecare profesională nu numai pentru marele maestru al baghetei corale cum a fost Gavriil Musicescu. Tot în acest oraș s-a format celebrul compozitor, pedagog și dirijor Alexandru Cristea. Din octombrie 1915 îl găsim pe post de cântăreț și dirijor la Biserica Catedrală din Ismail. Iar din noiembrie al aceluiași an până în noiembrie 1918 este profesor de muzică bisericească la Seminarul spiritual inferior din localitate. Aflându-se în fruntea unui colectiv cu vechi și profunde tradiții cultivate de Gavriil Musicescu, nu i-a fost de loc ușor să țină piept greutăților și obiectivelor puse în fața unui conducător de cor. Îndeplinind două funcții de răspundere, Alexandru Cristea a reușit să îmbine cu tenacitate orele de cântare bisericească în Seminar și repetițiile cu seminariștii în Corul Catedralei din Ismail. Funcțiile seminariștilor se intersectau cu funcțiile cântăreților din corul bisericesc, astfel aprofundând relația învățământului spiritual-religios

cu tradiția cântării corale bisericești, proces, în care, totodată, a avut loc îmbogățirea repertoriului de studiu cu creații din literatura corală de cult.

Anii de răspântie istorică, 1918-1919, îl găesc pe Alexandru Cristea în calitate de maestru de muzică la Liceul de fete și la Liceul de băieți din Ismail. Grație scriitorului Nicolae Dunăreanu, am cunoscut împrejurările în care muzicianul a activat și a inițiat corul de băieți de la Liceu. „Dar unul din acele elemente de valoare cu suflet de adevărat român, și care și-a pus tot sufletul pentru izbânda cauzei românești în orașul de port în sudul Basarabiei, a fost părintele Cristea, profesorul de muzică. Parcă îl văd, după aproape un sfert de veac, cum își aduna elevii, îi sfătuia, și cu vocea lui blândă, dar plină de foc, căuta să înjghebe un cor românesc. Și n-a fost zi mai măreață și mai plină de entuziasm ca atunci, când păr. Cristea în mijlocul elevilor lui, la două luni după deschiderea liceului, a apărut pe scenă cu un cor de elevi, mulți îmbrăcați în rusește, dar cântând în locul imnului rusesc, minunatele noastre imnuri: *Trăiască Regele și Pe-al nostru steag*” [5].

La finele anului 1942 la Ismail are loc o nouă „declanșare” a mișcării corale, când este deschisă Școala de cântăreți, după modelul celei de la Chișinău. Numai la jumătate de an de la ființare, Școala dă o serbare în sala de festivități a liceului de băieți „*Sf. Dumitru*”, eveniment, care a avut loc la 21 mai

1943. Prin felul cum a fost organizată și susținută festivitatea, s-a vădit un spirit sănătos inaugurat în școala nou formată. Seriozitatea cu care este cultivat cântărețul în acest lăcaș, se desprinde atât din funcțiile cântărețului, propuse spre realizare, cât și din scopul școlii reflectate în discursul directorului școlii prof. Pavel Berezescu. Oratorul a specificat misiunea cântărețului exprimând ideea că e necesar „*să unești cerul și pământul, să înalți spre zărilor văzduhului durerile ce frământă sărmana omenire și să cobori de acolo pe undele sonore ale muzicii pacea și alinarea în sufletele oamenilor*” [6]. Partea întâi a concertului a fost organizată cu participarea corului condus de dl. E. Cuțan, care a propus spre audiția spectatorilor mai multe creații corale printre care *Voi sălcii triste*, semnată de F. Mendelssohn-Bartholdy, *Hai, Ileană* de G. Musicescu și *La fântână* de A. Bena. Aceste lucrări „*au fost într-adevăr minunat executate*”, menționează criticul. Dirijorul corului E. Cuțan, a fost și el apreciat foarte elogios. „*Tehnica execuției, fina montare a interpretării, migala cu care a fost cizelată fiecare bucată au arătat publicului asistent că au în față în persoana dlui. prof. E. Cuțan un talent real cu inepuizabile resurse muzicale și cu un gust plin de finețe și subtilitate dotat, totodată, cu o bogată cultură muzicală*”. Serbarea a lansat un apel către conducerea localității, de a încuraja acest început frumos al școlii prin sprijinul cadrelor, care ar aduce Ismailului renume de

oraș al muzicii, renume pe care, de altfel, l-a avut, căci aici a trăit și a lucrat regretatul maestru G. Musicescu. Astfel a luat sfârșit această frumoasă serbare, „*care a arătat că la Școala de cântăreți se muncește cu râvnă în așa fel, încât această școală se poate compara, abia după șase luni de existență, cu cele mai bune școli secundare*”.

În cât privește dezvoltarea artei corale în nordul Basarabiei, trebuie să menționăm că, fără îndoială, nucleul mișcării corale în această parte a regiunii l-a constituit Școala spirituală de băieți din târgușorul Edineț. Viața Școlii, până la Unire, cuprinde trei perioade ce pot fi detașate cu ușurință. Prima perioadă ocupă anii 1869-1871, când s-a constituit școala în orașul Bălți și reprezintă o etapă de formare a colectivului profesoral. Fiind depășită, în sfârșit, dificultatea de înmatriculare a elevilor din Nordul Basarabiei, noua instituție trebuia să adăpostească copiii din județele Hotin, Soroca și Bălți, care nu „*începeau în școala similară din Chișinău*”. Dar la Bălți nu s-a găsit o clădire potrivită, apoi viața devenea tot mai scumpă, astfel încât Școala se afla în prag de desființare, punându-se chiar problema transferării acesteia la Chișinău sau în alt oraș. Din aceste motive, Congresul cercului școlar respectiv a hotărât, la 12 septembrie 1872, mutarea Școlii în târgușorul Edineț, județul Hotin, unde „*clima e mai bună, moșierul e mai binevoitor pentru învățământ, materialele de construcție*”

mai ieftine, și chiar locul e mai la centru pentru partea de Nord a Basarabiei” [7].

Cu această perioadă începe cea de-a doua etapă de dezvoltare a școlii, anii 1871-1884, de transferare a școlii la Edineț, de construire a localului școlii, de formare a unui personal didactic instruit, de largire a numărului elevilor bursieri în listele abiturienților. Nu trebuie să uităm însă că etapa de constituire a Școlii coincide cu perioada mării reforme a tuturor instituțiilor spirituale, fapt ce a determinat stabilirea unui stil „personal” a Școlii de-abia formate. Tot în această perioadă s-a constituit nucleul spiritual – corpul profesoral, dar și fondul material, necesar pentru activitatea și dezvoltarea acestei instituții.

În anul 1884 este introdus un nou „*Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității didactice în seminarele și școlile spirituale*”. Cu acest eveniment, de fapt, începe cea de-a treia perioadă de activitate a acestui Seminar inferior, ani semnificativi, când, conform noului „Regulament”, sunt introduse în mod obligatoriu orele de cântare bisericească în fiecare clasă. Activitatea Școlii din Edineț în mare parte, se datorează grijii fidele a oficialităților bisericești, fără de care ar fi putut fi posibilă nici constituirea, nici stabilitatea materială a acestui lăcaș de cultură și educație. Funcționarea lui a fost în atenția celor mai înalte oficialități duhovnicești ale timpului. În anul 1882 școala a fost vizi-

tată de Î. P. S. Pavel, persoană care a contribuit substanțial la consolidarea acestei școli. Au mai urmat două vizite de rang superior – cea din 1885, a Î. P. S. Serghie, și cea din 1893, a Î. P. S. Neofit [8].

Materialul inedit referitor la ultima vizită, descrisă elogios în Buletinul Eparhiei Chișinăului, care a avut loc în perioada 27-31 mai 1893, ne oferă unele amănunte asupra evoluării corului școlar la această solemnitate. De fapt, corul era protagonistul permanent al tuturor evenimentelor culturale școlare și extrașcolare, dar, evident nu toate au fost reflectate în presa cotidiană. Întâlnirea Arhiepiscopului Chișinăului și al Hotinului, Î. P. S. Neofit, a fost organizată teameinic, având un caracter emoțional deosebit [9]. Ierarhul s-a reținut la Edineț și pentru ziua de 31 mai, ziua petrecerii examenului la cântul coral bisericesc, la care a asistat personal, astfel exprimându-și practic interesul față de cultivarea cântării corale în instituția vizitată.

Un eveniment de mare importanță pentru Școala spirituală l-a constituit sărbătorirea aniversării de 25 ani de activitate a instituției. Data a fost marcată la 3 noiembrie 1894. Festivitatea propriu-zisă a demarat cu săvârșirea Liturghiei. „*Profesorul de cânt, Grigori Cernit, - menționează criticul - nu s-a socotit nici cu truda, nici cu timpul, pentru a pregăti cât mai bine corul școlar pentru acest moment solemn din viața școlii*” [10]. În locul chinocului (stihului de împărțășanie) s-a cântat concertul semnat de S. Da-

vîdov *Mărturisi-ne-vom Ție, Doamne*. Actul solemn a continuat în sala festivă a instituției. Printre cuvântări și felicitări corul a interpretat piese corale, inclusiv concertul *Înnoiește-te, Noule Ierusalime*, semnat de S. Davîdov, piesa *Cât de mărit este Domnul* ș. a. Spre finele sărbătorii profesorul I. Ivanov a dat citire scurtei schițe istorice a școlii. „Pentru a oferi oratorului câteva clipe de odihnă, corul a interpretat unul dintre cele mai frumoase concerte semnate de D. Bortneanski *Strigați Domnului tot pământul*. Aici toată asistența a fost cuprinsă de un extaz muzical, provocat de solistul corului, care, cu adevărat posedă un *soprano* rar ca puritate și finețe”. Școala spirituală a primit multe telegrame de felicitare din partea școlilor similare din întreaga Basarabie, de la înalte personalități, ce altădată au stat în băncile Școlii spirituale din Edineț, alte mesaje de felicitare la adresa corpului didactic și a școlii în întregime.

Începutul secolului al XX-lea găsește Școala spirituală în cea de-a treia perioadă a sa, perioadă de dezvoltare constantă și sistematică. Doar peste câțiva ani vor începe mișcările revoluționare, care au stârnit, într-o anumită măsură, o neliniște în această școală. Instabilitatea materială se resimțea și aici, în Nordul Basarabiei. Elevii solvenți, care achitau pentru întreaga lor întreținere în internat câte 60 de ruble anual, suma „*ridicându-se treptat după scumpetia vremii*”, plăteau în 1917 o solvă de

120 ruble anual [11]. În anul 1918 a fost naționalizată și această instituție instructiv-educativă, în fruntea căreia vine Protoiereul Gheorghe Spinei, absolvent al Academiei din Kiev.

În ceea ce privește evoluția practicii de cântare corală în această instituție, mai multă lumină ne oferă publicația *Schița istorică despre școala spirituală de băieți din Edineț, județul Hotin cu prilejul de 50 ani – 23 noiembrie 1919* în revista *Luminătorul* [12]. Conform regulamentului din 1867, cântarea bisericească nu era obligatorie pentru clasele a III-a și a IV-a. Orele erau predate după amiază și totul se reducea doar la pregătirea corului pentru serviciul divin. Până în 1880 nici nu exista o programă analitică pentru cântare. Prin Regulamentul din 1884 acest obiect a devenit obligatoriu, și erau prevăzute ore de cântare bisericească, atât în clasele întâia și a doua, cât și în celelalte clase. Astfel, elevii care nu puteau absolvi școala, au avut posibilitatea „*măcar să aibă idee* – după cum menționează profesorul seminarului Nicolae Kolokolov – *să ajute la nevoie pe părinții lor la strană...*”.

Rolul mișcării corale din Ismail și Edineț în dezvoltarea artei de interpretare corală în Basarabia devine mai important, dacă vom aprecia aceste instituții culturale ca imbolduri importante la propagarea artei corale în Sudul și, respectiv, Nordul Basarabiei. Puținele instituții de la periferii au reprezentat unici ale oportunități

pentru tinerii de la sate, astfel constituind nuclee culturale, prin intermediul carora s-a promovat

arta muzicală în rândurile populației rurale.

BIBLIOGRAFIE

1. BREAZUL G. *Gavriil Musicescu – opere alese*. – București, 1958. – P.7.
2. AXIONOVA L.A. *Gavriil Musicescu, viața și opera*. – Chișinău, 1960. – P.6-7.
3. Urechia V. A., *Opere complete, seria E., vol. I.* –P. 392 (citat după Axionova L.A. Op. cit. – P. 7).
4. *Școala spirituală de băieți (seminarul inferior), Melchisedec Episcopul, din Ismail. // Anuarul eparhiei Chișinăului și Hotinului (Basarabia)*. – România, 1922. – P. XVII.
5. VIERU-IȘAEV M. *Alexandru Cristea. Viața și activitatea reflectate în timp*. – Chișinău, 2001. – P.99.
6. *Serbarea Școlii de cântăreți din Ismail // Basarabia*, 1943, Nr. 575, 28 mai.
7. *Școala spirituală de băieți (seminarul inferior), Melchisedec Episcopul, din Ismail. // Anuarul eparhiei Chișinăului și Hotinului (Basarabia)*. – România, 1922. – P. XVI.
8. ИВАНОВ И. *Историческая записка. Прочитана на торжестве 3 ноября 1894 года по поводу празднования Единецким Духовным училищем 25-летия своего существования // К.Е.В., 1894, № 24. – Стр.788-798.*
9. ОРЛОВ П. *Пребывание Высокопреосвященнейшаго Неофита, Архиепископа Кишиневскаго и Хотинскаго в м. Единцах // К.Е.В., 1893, № 13. – Стр.456-462.*
10. *Двадцатипятилетие Единецкаго духовнаго мужскаго училища (1869-1894 гг.) // К.Е.В., 1894, Nr.23. - Стр. 745-755.*
11. *Școala spirituală de băieți (seminarul inferior), Melchisedec Episcopul, din Ismail. // Anuarul eparhiei Chișinăului și Hotinului (Basarabia)*. – România, 1922. – P. XVII.
12. *Schiță istorică despre școala spirituală de băieți din Edineț, județul Hotin – cu prilejul jubileului de 50 ani – 23 noiembrie 1919 (Urmare și sfârșit) // Luminătorul*, 1919, Nr. 21. – P.7-12.



MUZICA PENTRU CLAVIR DIN EPOCA BAROCĂ: JEAN PHILIPPE RAMEAU (1683 – 1764)

THE MUSIC FOR CLAVECIN IN THE BAROQUE EPOCH:
JEAN PHILIPPE RAMEAU (1683-1764)

Iulia RIVILIS,
lector superior, maestru în arte,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

This work gives an idea of the time when Rameau lived and created. It defines the Baroque music. The article explains Rameau's innovation in harmony. It also describes his creation for clavecin and interpretation in accordance with baroque style features.

Cuvântul *barocco* se folosește pentru desemnarea stilului, în care s-a „dizolvat” Renașterea sau, cum se mai spune, în care a degenerat Renașterea. Inițial barocul tindea spre ceva masiv, grandios, lipsit de libertate; treptat masivitatea lui scade, formele devin mai lejere și mai jucăușe, ajungând la renunțarea tuturor formelor tectonice ale rococo-ului. Barocul, spre deosebire de Renaștere, nu s-a bazat pe nicio teorie. Stilul se dezvoltă fără a avea anumite mostre. Se pare că creatorii lui nu conștientizau că ei caută forme absolute noi. De aceea și n-a apărut o nouă denumire de stil: *stilo moderno* includea absolut tot, ce nu se referea la antichitate sau la *stilo tedesco* (*gotico*). Acum însă teoreticii din domeniul artei folosesc câteva noțiuni noi referitor la trăsăturile frumosului, necunoscute mai înainte: *capriccioso* (de la *capro*), *bizzarro*, *stravagante* etc. Erau acceptate

ideile originale, care distrugeau formele anterioare.

Denumirea stilului (*barocco*) preluată de italieni, este de origine franceză. Etimologia cuvântului nu a fost stabilită. Cuvântul *barocco* s-a întâlnit destul de timpuriu în lucrările autorilor italieni, având sensul de un procedeu necinstit în comerț; ca termen filosofic el înseamnă un silogism care nu poate fi acceptat ca ceva corect. Unii presupun aici o aluzie la formula alogică (*baroco*), alții văd o legătură cu denumirea unei scoici de perlă, care are o formă alungită, asimetrică. În *Enciclopedia Mare* acest cuvânt se folosește în sensul menționat mai sus: *În arhitectură barocul aduce o nuanță de ceva straniu. În el este o anumită finețe sau, dacă se poate așa spune, un abuz ... și chiar mai mult decât atât. Ideea barocului poartă în sine o notă de exagerare* [1].

Trăsăturile caracteristice ale barocului sunt:

1. *Caracterul descriptiv*, care se creează prin iluzia de mișcare. Aceasta redă impresia de o variere permanentă.

2. Barocul cucerește prin *pasiune* care apare din prima clipă. Dintr-o parte barocul mărește proporțiile, din alta – le simplifică și le unifică. El încearcă să creeze toată clădirea dintr-o singură bucată.

3. *Masivitate, grandiozitate și mișcare*.

Istoria stilului studiază arta doar acelor genii, care într-adevăr l-au creat. Unul dintre acești genii a fost Jean Philippe Rameau. Operele și baletele sale reprezintă o epocă în istoria teatrului muzical francez. Spre sfârșitul sec. al XVIII-lea muzica sa părea că va rămâne doar în trecut. În acest sens, el a avut aceeași soartă ca și Johann Sebastian Bach. Dar dacă Bach a fost redescoperit deja în prima jumătate sec. al XIX-lea, atunci Rameau a avut de așteptat mult mai mult. El n-a fost uitat. Din contra, nici un compozitor după moartea sa nu a fost atât de elogiat ca Rameau, fiind apreciată măiestria sa la un nivel foarte înalt. În programele școlare el era pus alături de Racine și Poussine, reprezentând simbolul artei franceze, simbolul echilibrului și rațiunii. Dar prin lucrările sale teoretice el s-a afirmat ca un clasic. Ideile și postulatele sale erau considerate axiome. Căutările acustice ale lui Rameau, formulate în cele 12 teze ale tratatului său de armonie, l-au adus pe compozitor la ideile, care

au anticipat ipotezele și descoperirile din sec. al XIX-lea. El a fost primul care a încercat să unească într-un tot întreg fenomenele armonice, descrise până la el în teoria muzicii, ca cazuri izolate, ce n-au legătură între ele, el primul a încercat să stabilească relațiile de cauză și efect în compoziția muzicală.

La baza concepțiilor teoretice ale lui Rameau este scara naturală, ce există obiectiv și care apare în momentul vibrației corpului sonor. Fiecare sunet potențial poartă în sine armonie. „Până acum sunetul, în calitate de obiect fizic al muzicii, se considera unitar și integrat, pe când el după natura sa este triplu și el poate fi apreciat în orice corp sonor grație a 3 sunete diferite, ce există concomitent” [2]. Rameau ia scara naturală până la al VI oberton inclusiv, deoarece cele 6 armonice formează unul din trisonurile principale ale stilului clasic - trisonul major.

„*Deși există doar un singur acord consonant, el era examinat ca 3, și anume: acord perfect sau natural, acord cu sextă și acord cu sextă și cvartă; și pentru a indica acompaniatorului, care dintre dânsle trebuie folosit, se foloseau 5 semne sau cifre, și anume: 8, 5, 3, 6 și 6/4*” [3]. Astfel Rameau conturează teoria răsturnărilor și teoria basului principal. În răsturnările trisonului major (spre ex., C-dur) basul principal nu este nici *mi*, nici *sol*, ci același *do*. Însemnătatea compozitorului este conturată de câteva principii esențiale: a) compozitorul creează armonice, care se realizează într-un

acord de o anumită structură, de o anumită relație a sunetelor, ce nu se schimbă în orice aranjare a lor pe verticală, și b) apreciază importanța acestui acord în mod, adică apreciază procedeele de trecere a acestui acord în altul.

În capitolul VI al tratatului său de armonie Rameau menționează: „Cvinta, considerată drept cea mai perfectă consunare, trebuie să devină obiectul principal în turajie” [4]. Mișcarea la cvintă al basului principal contribuie la schimbarea consunărilor, create de el. Deosebirea dintre mișcarea ascendentă și descendentă de cvintă reprezintă deosebirea dintre raporturile $T - D$ și $T - S$. În lucrarea „*Nouveau système de musique théorique*” T , D și S reprezintă „trei piloni”, în același timp stabilirea $S -$ și ca termen, și ca însemnătate – este meritul lui Rameau. El a înțeles de asemenea importanța lor în modulație (mecanismul: $T = D$ sau $T = S$, în ultimul caz se adaugă două procedee de modulație: schimbarea trisonului major pe cel minor cu adăugarea sextei).

Rameau a stabilit tipurile principale de cadențe și deosebirile între ele:

1. **Autentică:** $V - I$ (după Rameau – „perfectă”, deoarece D trece în armonia, din care a provenit).
2. **Înteruptă (rompue)** $V - VI$. Aici Rameau remarcă dublarea terței în acordul final, deoarece această terță reprezintă basul principal, pe când în cadența perfectă dublarea terței în octavă, în detrimentul

dublării în octavă a sunetului principal, n-ar fi ceva perfect.

3. **Plagală (irreguliere)** $IV - I$.

Rameau indică de nenumărate ori că, pe lângă consunările (trisonurile) perfecte, în calitate de acord principal poate fi și septacordul. *Două terțe de mărimi diferite contopite împreună creează o armonie perfectă – minorul și majorul; adăugarea la ele a unei terțe mici creează un septacord. Toate acordurile, ce demonstrează alte relații decât cele menționate, pot fi examinate ca derivate și ele trebuie, prin răsturnare, să fie aduse la acordul alcătuit din terțe* [5].

Rameau a stabilit însemnătatea disonanței, care reprezintă un mijloc de determinare a mișcării armonice, un mijloc de creare a acestei mișcări: cadența care are în acordul final o disonanță încetează de a fi cadență, adăugarea disonanței la acordul perfect reprezintă un mijloc nu de consolidare, ci de evitare a cadenței. La Rameau termenul de cadență este identic unui răgaz, de aici rezultă că disonanța reprezintă un impuls de la o cadență la alta, un nou avânt care iarăși va aduce relaxare.

Rameau nu are o concepție clară asupra minorului, el doar accentuează unitatea minorului și majorului. *Acordul minor perfect poate fi reprezentat ca major, deoarece are aceeași componentă și la răsturnare dă aceeași acorduri ca și cel major; deosebirea constă doar în amplasarea terțelor, ce alcătuiesc cvinta* [6].

Compozitorii care lucrează în domeniul teoriei, pot fi divizați în două grupuri:

1. Unii repetă în lucrările sale teoretice toate postulatele, acumulate pe parcursul secolelor (Arenski, Ceaikovski; parțial Rimski-Korsakov).

2. Alții îmbină inovațiile teoretice cu creația. Din această categorie, bineînțeles, face parte Jean Philippe Rameau.

De la 19 ani Rameau a compus cantate și motete, culegeri de piese pentru clavecin. El a fost și un remarcabil interpret-improvizator. Primind în 1706 la Paris locul de organist la iezuiți, Rameau a publicat un caiet de *Piese pentru clavecin*. Acesta, - după cuvintele contemporanilor săi, - *era prima cercetare a câmpului de luptă efectuată de marele comandant, care trebuie să lupte și să câștige*. „*Am încercat, mi-a mers, am continuat...* [7]. Mai târziu, în 1722 și 1728 au fost editate 5 suite, 11 concerte pentru clavecin și ansamblu cameral. În comparație cu cele 40 de partituri ale operelor și baletelor lui Rameau, cele 47 de piese pentru clavecin solo sunt ca o picătură în mare. Totuși, la începutul sec. al XVIII-lea miniaturile pentru clavecin, alături de operă, prezentau un gen important în creația compozitorilor francezi.

În suitele pentru clavecin rolul principal îi revenea elementului dansant. Trebuie să remarcăm că stihia lui Rameau era dansul. Păstrând atmosfera de curtoazie, Rameau a introdus în dans temperamentul, acuitatea intonațiilor și ritmurilor genurilor populare. La început ele au pătruns în piesele

pentru clavecin, apoi au răsunat în lucrările teatrale, fiind prezentate în „veșminte” orchestrale (*Musette en rondeau* din al doilea caiet va fi introdus în opera-balet *Les fêtes d'Hébé*, următoarea piesă *Tambourin* se folosește în scena 7 al actului III din *Les fêtes d'Hébé*, *Les tendres plaintes* își continue calea în *Zoroastre*, *Les niais de Solagne* - în *Dardanus*, *L'entretien des muses* în *Les fêtes d'Hébé*, apoi din caietul III: *Sarabande* se folosește în tragedia lirică *Zoroastre*, *Menuetul în Sol major* - în *Castor et Pollux*, *Menuetul în sol minor* - în *La princesse de Navarre*, *Les sauvages* - în *India galante*). Menționăm că și în tragediile lirice, și în opere Rameau utiliza pe larg dansurile, care conform tradițiilor franceze, alcătuiau circa o pătrime din partitura orchestrală. Printre ele dominau *Rigaudon* și *Tambourin*, *Gavotte* și *Menuet*.

Trei din cele cinci suite pentru clavecin debutează cu *Allemande*, *Courante*, *Gigue*, *Sarabande*. Apoi urmează *Menuet*, *Gavotte*, *Musette*, *Tambourin*. Posibil că Rameau a dorit să prezinte evoluția istorică a dansului, care se începe cu dansul vechi german *Allemande*, cel francez *Courante*, cel spaniol *Sarabande* și ajunge la dansurile noi franceze - *Menuet* care vine din provincia Poitou, *Gavotte* din Dauphine, *Tambourin* din Provence. Celelalte piese reprezintă ori portrete (*Venitienne*, *La joyeuse*, *La follette*, *La boiteuse*, *L'indifférente*, *L'égyptienne*, *La Dauphine*, *Les niais de Solagne*, *Les cyclopes*, *Les sau-*

vages, *La poule*) ori scene mici (*Les tendres plaintes, Les soupirs, L'entretien des muses, Les tourbillons, Le rappel des oiseaux*). Prin această alegere a genurilor compozitorul încă o dată se manifestă în calitate de creator sau continuator al stilului Barocului în muzică – amintim că prima trăsătură caracteristică a Barocului este caracterul descriptiv și mișcarea (la Rameau – portretul și dansul, portretul și mișcarea, mișcarea de la vechi la nou, schimbări de dispoziție etc.).

La Rameau aproape că nu întâlnim piese în tempouri lente. Prima piesă – *Prélude* – este expusă cu note întregi și optimi (în prima secțiune), presupunând tempoul lent de tipul *Grave*. Dar ea este unica piesă în care nu sunt indicate nici măsura, nici barele de măsură până la secțiunea a doua *Piu mosso* la 12/8. Lipsa măsurii și a barelor de măsură permite de a interpreta liber acest Preludiu atât din punctul de vedere al tempoului, cât și din cel al metruului, redându-i-se o mișcare mai avansată în corespundere cu concepția compozitorului. *Gavotte* din caietul III de asemenea este scrisă într-un tempo lent de tipul *Andante*, dar în următoarele șase variațiuni se folosesc mișcări mai rapide, precum și procedee tehnice și facturale novatorii. Referitor la inovații trebuie să atragem atenție la *Les niais de Sologne*, în care compozitorul dezvoltă stilul virtuos al lucrărilor compuse pentru instrumentele predecesoare ale pianului.

Reprezentând un gen al muzicii camerale de salon, miniatura franceză pentru clavecin se caracteriza printr-o scriitură rafinată, în care se utilizau cele mai diverse înfrumusețări micromelodice sau, altfel spus, melisme. S-a păstrat tabelul de scriere și descifrare a melismelor după indicația autorului. Dar însemnările efectuate de Rameau nu au fost acceptate. În primul rând, unele melisme se descifrează în prezent altfel: *Cadence* (trilul) utilizat de Rameau are acum semnificația de mordent, *Double* – de grupet, *Son coupé* (sunet prescurtat) – de marcato, *Arpegement simple* (arpegiu simplu) – de tremolo. În al doilea rând, unele din indicațiile autorului nu se mai folosesc în practica contemporană, cum ar fi *Port de voix* (apogiatura inferioară), *Coulez* (apogiatura superioară), *Pincé et port de voix* (mordent și apogiatura inferioară), *Suspension* (sunet întârziat).

Interpretul trebuie să se conducă de indicațiile textuale, prezentate în textul pieselor de însuși Rameau, să urmeze practica clavecinistilor francezi, în care se permiteau unele libertăți în tempoul și metrul piesei, legate de improvizare (o anumită accelerare înaintea înfrumusețării micromelodice, lărgirea ei și o reținere scurtă pe ea, accelerarea la interpretarea arpegiului înscris în text cu note legate prin ligă, transformând arpegiul în arpegiato, adăugarea melismelor în acordul sau nota finală), interpretarea unor turații în ritm punctat, notate în

text cu durate egale de optimi sau șaisprezecimi (spre exemplu, în toate trei *Allemande*, în *Gavotte* și *Gigue* din caietul I, în *Musette* din caietul II, în *L'indifférente* și *Menuet* din caietul III). Uneori compozitorul remarca, că această manieră liberă de interpretare nu este admisibilă în toate lucrările (cum ar fi, *Les niais de Sologne*, *L'enharmonique*).

Realizările științifice din epoca barocă au contribuit la descoperirile făcute în anii '70 sec. al XX-lea de către interpreți remarcabili, care au studiat amănunțit stilul muzical al Barocului. Urmând tradițiile sec. XVI-XVII, muzicienii interpretează lucrările maștrilor preclasiți la instrumentele din acea epocă și, desigur, în maniera corespunzătoare stilului baroc. Aceștia sunt cei mai celebri dirijori ai sec. XX – XXI, cum ar fi Trevor Pinnock, Christopher Hogwood, William Christie, Gustav Leonhardt, Sigiswald Kuijken, Marc Minkowski, Frans Bruggen, Ton Koopman ș.a. Unii dintre ei – Christie, Leonhardt, Koopman – sunt clavecinști și organiști virtuozii. În tratarea muzicii Barocului ei păstrează particularitățile stilului – integritatea compoziției, care se obține prin crearea „edificiului” sonor dintr-o singură „bucată”. Posibilitățile clavecinului permit de a interpreta lucrarea într-o manieră orchestrală, utilizându-se diferite timbruri pentru diferite voci.

În perioada de înflorire a artei pentru clavecin au existat mai

multe varietăți ale clavecinului. În prezent majoritatea clavecinelor aparțin aceluși tip de care se folosea Rameau. Acest clavecin este alcătuit din două claviaturi, cu diapazonul de la *sol* din contraoctavă până la *re* din octava a treia. Dar sonoritatea reală a corzilor clavecinului are un diapazon mult mai larg: de la *sol* din contraoctavă până la *sol* din octava a patra. În general clavecinul are patru seturi de corzi, adică patru registre, care se repartizează între două claviaturi. Aceste patru registre pot, la dorința interpretului, să fie incluse sau excluse, fiecare în parte, prin intermediul pârghiilor speciale. În clavecinele contemporane pârghiile de registru, situate de asupra claviaturii, sunt înlocuite cu pedale ca și la pianul contemporan. Pe lângă aceasta claviaturile pot fi unite la dorința interpretului. Dacă claviaturile sunt unite, atunci clapele primei claviaturi se unesc automat cu clapele omonime ale claviaturii a doua. Corespunzător la cântarea pe prima claviatură vor răsuna și registrele claviaturii a doua. Astfel, la includerea tuturor patru registre și unirea claviaturilor vor răsuna sunete în patru registre diferite, dublate în octave (superioare și inferioare). Și încă un mijloc sonor al clavecinului – dispozitivul *Laute* (lăuta). Prin mișcarea pârghiei corzile sau registrul sună mai înăbușit, iar sunetul este mai încet și acut. Sonoritatea registrului se aseamănă cu cea de lăută.

Astfel, posedând tehnica clavicinului, interpretul folosește contrapuneri sonore, ceea ce face mai clar caracterul și structura lucrării. Referitor la interpretarea melodiei, schimbarea registrelor și a claviaturii în scopul redării melodiei a unei expresivități mai pronunțate la clavecin, nu s-a folosit și nu se folosește. Schimbarea registrelor și a claviaturii în timpul executării melodiei ar fi un mijloc prea brutal și ar diviza melodia în mai multe segmente. Expresivitatea interpretării melodice se realizează la clavecin prin intermediul ritmicii și articulației. Alegerea timbrului și registrului pentru fiecare voce se efectuează preventiv interpretării și se menține pe parcursul întregii piese. Chiar și la repetarea compartimentelor, registrele nu se schimbă. Înfrumusețările micromelodice se variază și se prelungesc. Excepție prezintă

forma rondo cu structura *a b a c a d* etc., în care refrenul se expune într-un registru, iar în episoadele *b, c, d* registrele variază (*Giga en rondo, Musette en rondo, La villa-geoise rondeau, Les tourbillons, Les cyclopes* din caietul II, *Les tricotets* din caietul III). Nu se încadrează în aceste reguli și două piese, fiecare fiind alcătuită din două compartimente contrastante după caracter – *Prélude* din caietul I și *La Dauphine*. Este curios, că ele înrămează moștenirea pentru clavecin a lui Rameau: *Prélude* a fost scris în 1706, când compozitorul abia își începea activitatea sa, iar *La Dauphine* a fost compusă în 1747 cu ocazia căsătoriei prințesei și reprezintă o încheierea a creației pentru clavier a lui Rameau.

Eu am trasat multe căi, care pot să-i ducă departe pe acei, care vor dori să le urmeze, a spus Jean Philippe Rameau [8].

BIBLIOGRAFIE

1. Вельфлин Г. Ренессанс и барокко // Большая энциклопедия. – Санкт-Петербург, 2004. – С.66.
2. Apud: Рьжкин И., Мазель Л. Очерки по истории теоретического музыкального знания. – Москва, 1934. – С.12.
3. Ibid. – С.13.
4. Ibid. – С.15.
5. Ibid. – С.57.
6. Ibid. – С.76.
7. Малиньон Ж. Жан Филипп Рамо. – Ленинград, 1983. – С.18.
8. Ibid. – С.105.



ASPECTE MUZICAL-STILISTICE ALE CICLULUI DE ROMANȚE CORALE *NOTE DE TOAMNĂ* DE VLADIMIR ROTARU

*MUSICAL AND STYLISTIC ASPECTS OF THE COLLECTION OF
CHORAL ROMANCES „NOTE DE TOAMNĂ” BY VLADIMIR ROTARU*

Anatol JAR

Artist emerit, cavaler al ordinului *Gloria muncii*,
conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

This article contains a vast presentation of Vladimir Rotaru' life and creation – one of the leading personalities of the musical culture and pedagogy of contemporary Moldova. It also describes the importance of his creation of choral genre in the musical heritage. The uniqueness of the collection „ Note de Toamnă”(lyrics by George Bacovia) is remarkable in many aspects. Here we can mention the harmony between poetry and music, form and dramatic art, rhythm and modal harmony, as well as other particularities.

În arealul cultural al Moldovei din a doua jumătate a sec. al XX-lea – începutul sec. al XXI-lea un loc distinct îi aparține remarcabilului muzician și pedagog, compozitorului Vladimir Rotaru.

Născut la 15 octombrie 1931 în Sculeni, jud. Iași, după Școala medie de muzică din Chișinău (1951), Vladimir Rotaru a absolvit Conservatorul din capitală (1956). Curând s-a impus ca un distins muzician - flautist și dirijor. Dar el nu s-a oprit din ascensiunea-i creatoare: Vladimir Rotaru și-a continuat studiile - mai întâi reînscrându-se la Conservator pentru a studia compoziția la fondatorii culturii muzicale profesioniste din republică – Solomon Lobel și Leonid Gurov (1956-1960), iar apoi – la Conservatorul din Moscova.

Meritele sale au fost înalt apreciate de melomani, colegi și conducere: domnia sa a devenit Maestru emerit al artei din Republică (1967), deținător al Premiului Național (1993), Cavaler al Ordinului „Gloria Muncii” (2002).

Bogata experiență de interpret, dirijor, pedagog și – nu în ultimul rând – de compozitor, i-a permis să activeze fructuos în toate domeniile. Realizările au fost materializate și sintetizate într-un mod original și, deseori, neașteptat, chiar neobișnuit. Anume astfel se prezintă lucrarea *Ciclu de romanțe pentru cor*.

Genurile vocale și corale - alături de ample creații vocal-simfonice, simfonice și camerale-instrumentale - ocupă un loc re-

marcabil în paleta componistică a lui Vladimir Rotaru.

Un loc meritoriu în muzica sa îl au imaginile lirice, tratate în aspecte diferite - fapt, care-l caracterizează ca un compozitor sensibil, profund, serios. Nu este întâmplătoare adresarea lui Vladimir Rotaru poeziei marelui poet național, reprezentant al simbolismului, George Bacovia (pseudonimul lui G. Vasiliu).

Genialul poet al secolului trecut, G. Bacovia (anii de viață 1881-1957) a lăsat posterității nu numai creații ce conțin un răsunător mesaj social („Plumb”, „Scân-tei galbene”, „Cu voi”, „Poema finală”), dar și cutremurătoarele, prin finețea lor, pagini lirice.

Ciclul coral *Note de toamnă* de V. Rotaru întrunește patru romanțe - *Note de toamnă*, *Toamnă*, *Vals de toamnă* și *Toamna murind*. Selectarea versurilor a fost axată nu numai pe același anotimp, dar și pe alegerea *anumitor* versuri, scrise de G. Bacovia în aceeași tonalitate *imagistico-emoțională*. Toate prezintă imagini îndoliate ale unui prea trist sfârșit de toamnă, anotimp ce încheie ciclul vital al naturii, când „întregul pământ pare un mormânt” [1, p. 3].

De remarcat și *polifonia semantică a titlului*: *Note* („notițe”, „schite”) - „note muzicale” - „muzica versului” - „muzica în versuri”. Or, anume *imaginile muzicale* sunt cele ce străbat versurile bacoviene sus-numite: „Dangă, dangă ... e toamnă / Metalic s-aud gorniștii”, sună „din margini un

bucium de-alarmă” (*Toamnă*) [1, p. 4, 6]; „La geamuri toamna cântă funerar un vals îndoliat și melancolic”, iar „muzica...răsună clar... din instrumente jalnice de lemn” (*Vals de toamnă*) [1, p. 7, 8]; „Toamna în grădină își acordă vioara / Plâng strunele jalnic lung și prelung / Și-n goala odaie acorduri ajung / Și plâng în odaie și eu din vioară” ...”Palidă toamna nervoasă cântând a murit / Toamna poetă cântând a murit” (*Toamna murind*) [1, p. 11].

O inerentă și evidentă trăsătură a creației lirice bacoviene este *muzicalitatea sugestivă a versului*. Vladimir Rotaru, se pare, și-a propus nu numai să sublinieze acest lucru, dar și să-l plaseze în prim plan. Pentru a scoate în relief imaginile poetice și desenul metro-ritmic al versului vocalizat, întregul ciclu este foarte econom ca volum, melos, armonie, scriitură. Toate resursele expresivității sunt subordonate aceluiași obiectiv - *reliefarea valorii artistico-imagistice a versului*.

Ciclul de piese este scris pentru cor feminin *a cappella*. Însă în cele trei voci (S - Mz-s - A), deseori se folosesc divizi de 2 și de 5, procedeu ce formează sonorități acordice de 4 sunete - în *Note de toamnă*, *Toamnă*, *Toamna murind* - și de 5-10 - în *Vals de toamnă*. De remarcat însă că în acest caz factura rămâne transparentă: pentru a crea imaginea „pustiirii” compozitorul folosește structuri de acorduri incomplete, cu cvinte și octave „goale”.

Tot aceleași imagini îi servesc și alte procedee muzical-artistice, utilizate foarte reușit :

- predominarea în întregul ciclu a armoniilor plagale;
- alternarea modurilor diatonice – eolic, frigic – cu minorul armonic și melodic (în *Toamnă* și *Toamna murind*);
- dramaturgia tonală a ciclului: prima piesă este scrisă în e-moll, a doua – în d-moll, a treia – în g-moll, ultima - în f-moll. Această succedare a două perechi de tonalități minore în raport de secunda descendentă accentuează impresia *căderii*, a *decăderii*, caracteristică celui mai trist anotimp – toamna.

Deși predomină structura acordică a facturii, pentru *polifonizarea* textului bacovian, pe larg sunt folosite *isonurile* expresive. Deseori ele sunt canonice: în *Note de toamnă* la cuvintele „întreg pământul un mormânt” [1, p.3]; în *Toamnă* – la cuvintele „s-aude și un clopot” [1, p. 4] și „se uită în zori catedrala” [1, p. 5].

Pentru crearea imaginii artistice adecvate versurilor, V. Rotaru folosește o bogată paletă a procedeelelor corale: de la *cluster* în ultimele măsuri ale *Valsului de*

toamnă [1, p. 10] – până la vocalizare [1, p. 11] și la procedeul *com la bocca chiusa* [1, p. 12] în *Toamna murind*. Aceluiași obiectiv îi servesc și bogatele nuanțări dinamice, precum și indicațiile de tempo și caracter (*Animato, Molto agitato, Poco a poco stringento, Molto dolce, Molto espressivo, Legato possibile, Molto lamentoso, Agitato subito, Molto agitato e patetico, Ritenuto e morendo*).

Urmării fine a ritmului din vers servește alternanța metrică, ce apropie metro-ritmul pieselor de procedeul *rubato* (în *Note de toamnă, Toamna, Toamna murind*).

Pentru a corespunde versurilor marelui poet compozitorul alege pentru cele patru piese forme simple – *monopartite* sau cu elemente de forma *tripartită cu repriză* - care, și ele, servesc unității emotiv-imagistice a ciclului.

Generalizând, vom stăruii asupra certeii valori artistice a lucrării și înaltei ei măiestrii componistice.

Creația *Note de toamnă* de Vladimir Rotaru prezintă, negreșit, un mare și incontestabil aport, la capitolul *Muzică corală*, la patrimoniul național-cultural din Moldova.

BIBLIOGRAFIE

1. Vladimir Rotaru. *Note de toamnă. Ciclu din patru romanțe corale „a cappella” pe versuri de George Bacovia*. Biblioteca AMTAP. Chișinău, 2007.



СЮИТЫ ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА (на примере сюит П. Ривилиса и Г. Няги)

*Suitele pentru vioară și pian ale compozitorilor din Republica Moldova
(în baza analizei suitelor de P. Rivilis și Gh. Neaga)*

**THE SUITES FOR VIOLIN AND PIANO OF THE MOLDOVAN COMPOSERS
P. RIVILIS AND GH. NEAGA**

ОЛЬГА ВЛАЙКУ

старший преподаватель кафедры струнных инструментов
Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств
Республики Молдова

În prezentul articol sunt analizate suitele pentru vioară și pian ale compozitorilor P. Rivilis și Gh. Neaga, precum și mijloacele limbajului muzical, particularitățile conținutului, în special se accentuează rolul acestor lucrări în procesul didactic.

In the present article the author analyses the suites written by the composers P. Rivilis and Gh. Neaga, as well as the means of their musical language and the peculiarities of their content, pointing out the role of these works in the process of teaching.

Среди жанров инструментальной музыки Республики Молдова сюите принадлежит заметное место. По-видимому, это обусловлено рядом причин. Одна из них кроется в простоте композиционной структуры данного жанра. Известно, что сюиты строятся как последовательность нескольких самостоятельных, отграниченных друг от друга частей, связанных между собой единством художественного замысла. Они не предполагают такой сложной функциональной дифференциации составных компонентов, как, скажем, части сонат, симфоний или камерных ансамблей.

Сюитам свойственен тематизм особого склада, отличающийся, как правило, жанровой определенностью. Сопоставление отдельных замкнутых номеров как способ драматургического развертывания преобладает в них над динамическим сопряжением диалектически связанных между собой противоречивых явлений. Поэтому сюиты являются достаточно простым и «удобным» способом разрастания музыкальной формы, завоевания звукового пространства.

Поводом к созданию сюит часто служит потребность в объединении нескольких танцевальных номеров в хореогра-

фическую композицию или, скажем, компоновка музыкальных фрагментов из крупных сценических произведений в инструментальный цикл. Поэтому сюиты тяготеют к определенной программности: сюжетной, картинной или жанровой.

Сюитный жанр в силу своей простоты и легкой приспособляемости к различным условиям прошел большой эволюционный путь, в ходе которого сложились различные его разновидности. Не ставя своей задачей дать их характеристику, обратимся непосредственно к сюитам, созданным композиторами Молдовы для скрипки и фортепиано.

Таких сюит сравнительно немного. Как свидетельствуют научные труды Т. Березовиковой, наиболее значительная часть сюит местных композиторов относится к сфере оркестровой музыки [1]. Эти сюиты написаны для различных составов: симфонического, камерного, струнного, духового, народного, эстрадного и т. д. Сюиты камерного плана занимают подчиненное место в системе Жанров композиторского творчества Республики Молдова. Исследователь справедливо пишет: «В то время как сочинения для оркестра (в частности для симфонического и народного) возникали достаточно регулярно на протяжении эволюции сюитного жанра, камерные сюиты /.../ начали постоянно практи-

коваться лишь в 1960-е годы, когда камерная инструментальная музыка стала для композиторов Молдовы настоящей творческой лабораторией» [2].

В данный период интенсивно появлялись сюиты для различных камерных составов и инструментов соло: для фортепиано, струнных и духовых инструментов. В связи с данной тенденцией возникли и скрипичные сюиты.

К числу наиболее репертуарных сюит для скрипки и фортепиано относятся сочинения П. Ривилиса и Г. Няги. Они отличаются многообразием тем, цельностью замысла, опорой на глубинные слои молдавского музыкального фольклора. Обратимся к их анализу.

Сюита для скрипки и фортепиано П. Ривилиса состоит из 5 частей. И хотя в целом Сюита не имеет программного названия, каждая из ее частей озаглавлена. Отметим, что наименования отличаются предметной конкретностью. Так, I часть названа *Ворота из белого камня*, II - *Баллада о трех чабанах*, III - *Кэлушарий*, IV - *Бочет*, V - *На пошоок*. Очевидно, что развертывания сюжета в последовательности частей не наблюдается. Однако ясно, что образный мир всей сюиты связан с молдавским фольклором, с наиболее показательными его Жанрами и сюжетами.

Порядок чередования частей подчинен логике кон-

траста. В первую очередь это такие наиболее заметные формы контраста, как темп, метр, ритмический рисунок, интонационный профиль тем.

Начальная часть сюиты отмечена сдержанным, немного суровым характером. Умеренный темп развертывания (*Moderato maestoso*) в сочетании с переменным размером (12/8, 9/8, 3/8, 2/8 и т. д.), дающим возможность свободного «дыхания» фраз и мотивов, длительное развертывание скрипичной мелодии на струне **G**, преобладание широких интервалов в мелодии - все способствует созданию впечатления архаического, внеличного образа, холодного и отчужденного.

Мелодия скрипки строится по принципу прорастания. Она отталкивается от чистой квинты, которая звучит в двух ритмических вариантах: ровными шестнадцатыми и длинной нотой с форшлагом. Впоследствии форшлагги станут одним из важнейших способов «инкрустирования» мелодии, что соответствует имитации игры народных музыкантов. Мелодия медленно и постепенно завоевывает верхний регистр, сохраняя суровое и аскетичное звучание. Фортепианная партия сочетает два типа мелодического движения. Один разрабатывает интонации скрипичной мелодии, постепенно ускоряя чередование кратких остинатных ритмических попевок. Вне-

запно он сменяется резкой секундой в контроктаве, дрящейся на педали. Этот глубокий бас создает ощущение широкого пространства и одновременно усиливает сумрачную окраску музыки.

В процессе развития основной темы пьесы появляется небольшой мотив на **ff**, который отмечен нисходящим направлением мелодического движения, аккордовым складом и резко диссонантным звучанием. П. Ривилис указывает на характер его исполнения *secco* при темповом значении **Grave**. В дальнейшем данный мотив прозвучит еще дважды. Композитор помещает его на границах разделов трехчастной формы, поручая только фортепиано. Таким образом, формообразующая роль данного мотива становится очевидной. Учитывая эпический характер пьесы в целом, можно предположить также, что данный мотив является своеобразным символом трехкратного действия, свойственного эпическому развертыванию событий. Кроме того, данный мотив впоследствии внедряется в развитие музыки третьей части сюиты, соединяя эти части цикла тематической аркой.

Второй раздел формы рассматриваемой пьесы носит развивающий характер. Здесь продолжается завоевание большого регистрового диапазона. В партии скрипки примечательны широкие скачки.

Реприза сокращена. Она почти полностью выдержана на органном пункте в глубоких басах фортепианной партии. При исполнении этой музыки представляется важным четкая артикуляция, соблюдение штрихов в зависимости от авторских указаний. Отдельную трудность представляет ритмическая организация произведения. На протяжении пьесы часто меняется размер, кроме того, нередко указания типа **accelerando**, что в целом создает впечатление свободного импровизационного изложения. Вместе с тем участникам ансамбля необходимо добиться единого совместного музицирования, при котором два инструмента должны следовать общей режиссирующей воле единого повествования.

Если первая часть Сюиты являлась своего рода зарисовкой места действия, то вторая ее часть – *Баллада о трех чабанах* – может быть охарактеризована как рассказ о каком-то событии, повествование в народном духе из жизни чабанов. Пьеса написана в трехчастной форме, выдержана в медленном темпе (**Andante**) и в мягком трехдольном метре 12/8. Она начинается небольшим вступлением, в котором примечательны глиссандирующие ходы у скрипки, завершающиеся **pizzicato** левой рукой. В фортепианной партии в диапазоне трех октав «зависает» звук *e*, который также должен быть исполнен **quasi pizzicato**.

После этого у фортепиано возникает основная тема пьесы, звучащая в ритмическом оформлении хоры.

Постепенно к ведению мелодии присоединяется скрипка, а фортепиано выполняет аккомпанирующую функцию. Как и в предыдущей пьесе, здесь много звучаний низкого регистра рояля, что сообщает музыке свойство стереофоничности.

Средний раздел формы контрастен начальному. В партии фортепиано появляются звончатые фигурации, напоминающие цимбальную фактуру. На ее фоне в высоком регистре скрипка проводит лирическую танцевальную мелодию, обильно украшенную трелями и форшлагами. Переход к репризе подготовлен небольшим связующим построением, где звуковысотное пространство постепенно сужается до среднего регистра.

Реприза возвращает к музыкальному образу начала произведения. Однако, как отзвук среднего раздела, мелодия скрипки преимущественно проводится в верхнем отрезке диапазона, постепенно истаявая к концу формы. Глиссандирующие нисходящие ходы на тонике тональности **a-moll** перекидывают арку к вступительным тактам пьесы.

Третья часть Сюиты концентрирует в себе наиболее быстрые и активные движения. Она проходит в темпе **Allegro**, характеризуется прозрачной,

словно «полетной» фактурой, ровным движением шестнадцатых длительностей в переменном размере $7/26 - 5/16 - 4/16$ и т. д. Мелодия скрипки разворачивается в высоком регистре, поддерживается скуными аккордами фортепианного сопровождения. Для создания адекватного мелодического образа важно точно следовать авторским указаниям смены смычка и чередования *staccato* и *détaché*.

Как уже было сказано, в мелодическое разворачивание музыки вплетается характерный оборот из первой пьесы цикла, внося дополнительный архаический колорит. В целом же данная часть Сюиты исполняется на едином дыхании, поражая технической беглостью и ритмической причудливостью.

Между третьей и четвертой частями Сюиты заложен самый яркий контраст. Если третья часть представляла собой стихийную активность танцевального движения, то четвертая часть цикла концентрирует трагические образы. Это *Бочет*, построенный на основе импровизационного развития начальной короткой попевки. Вся часть исполняется на струне **G**, что способствует усилению экспрессии. Основа темы состоит из **6** тактов и опирается на варьированное повторение секундово-терцовых интонаций. Ритмическая свобода создается путем сочетания контрастных длительностей, использования

ненормативного дробления четвертных нот, применения *glissando*, разнообразных форшлагов, агогических нюансов.

Четвертая часть Сюиты является практически сольным высказыванием скрипки. Фортепиано лишь в отдельные моменты резкими секундовыми кластерами сопровождает скрипичную тему. При исполнении этой миниатюры очень важно добиваться ощущения ритмической свободы, сиюминутного импровизационного разворачивания.

Последняя часть сюитного цикла соединена с предыдущей пьесой принципом *attacca* и небольшим связующим построением, которое должно перевести слушательское восприятие от самой медленной и сумрачной миниатюры к яркому праздничному финалу. Здесь вновь, как и в третьей части Сюиты, господствует танцевальное движение типа сырбы. Ощущение праздничности усиливается быстрым темпом, выровненным ритмическим движением, громкой звучностью, плотной фактурой фортепианного сопровождения.

Временами в сопровождении возникают фрагменты цимбальных переборов, напоминающих о предыдущих музыкальных образах Сюиты, подтверждающих завершающее значение этого номера.

Единству целого способствуют и некоторые другие фак-

торы формообразования. В первую очередь укажем на тональную близость номеров цикла. Так, крайние части, при всей свободе звуковысотного развития, ориентированы на тональность **C-dur**. Вторая часть выдержана в параллельном миноре. Третья пьеса написана в тональности **B-dur**, четвертая очерчивает контуры **G-dur'a** и **e-moll'a**.

Немаловажную роль играют сходные принципы мотивно-тематического развития, которые применяет композитор на протяжении всего цикла. Это вариационно-вариантные трансформации Мотивов и фраз, что приводит к выстраиванию протяженных тем, насыщенных постоянным обновлением и вместе с тем обладающих внутренним единством.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что *Сюита для скрипки и фортепиано* П. Ривилиса является интересным произведением, которое показывает разные грани архаических пластов молдавского музыкального фольклора, являясь в то же время современным сочинением, которое с успехом включается как в педагогический репертуар, так и в концертные программы.

Кажется парадоксальным факт, что в списке сочинений Г. Няги не числится опус под названием *Сюита для скрипки и фортепиано*, в то время как в авторском сборнике сочинений композитора фигурирует пяти-

частный цикл именно такого наименования. Можно предположить, что Г. Няга при подготовке к изданию решил дать такое название созданному в 1968 году *Пяти пьесам для скрипки и фортепиано*.

Г. Няга в своем творчестве отдал значительную дань Жанру сюиты. В 1961 г. он создал *Сюиту для фортепиано* из 5 частей. Через 4 года появилась его *Сюита для струнного квартета*, которая, как и возникшая в следующем 1966 г. *Сюита для камерного оркестра*, состояла из 4 частей. Две более поздние сюиты – для струнного оркестра и для виолончели и фортепиано включают соответственно 4 и 5 частей. Как справедливо указывает Т. Березовикова, «... Г. Няга обращался к жанру сюиты на протяжении длительного времени. В развитии этого жанра отразилась творческая эволюция композитора от первых опытов овладения крупной формой /.../ до поэтапного завоевания новых горизонтов» [3].

Наибольшее количество частей в инструментальных сюитах Г. Няги носит жанровый характер. Так, части Фортепианной сюиты озаглавлены: *Прелюдия, Скерцино, Сказка, Тема с вариациями, Рондо*. В состав квартетной сюиты входят: *Интродукция, Дойна, Танец и Скерцо*. Сюита для камерного оркестра включает: *Хорал, Вальс, Марш и Финал*; Сюита для струнного оркестра содержит *Интродук-*

цию, Вальс, Песню и Финал. Виолончельная сюита строится из последования торжественной первой части *в духе полонеза*, за которым следуют Вальс, Менуэт, Ария и финальная часть танцевального характера наподобие хоры или бэтуты.

В аналогичном же духе решена и Сюита для скрипки и фортепиано. Ее части имеют следующие названия: Хора, Брыул, Народная мелодия, Речитатив, Гайдуцкий танец. Их порядок подчинен контрастному чередованию. Первая часть выдержана в темпе ***Allegretto*** и в размере **6/8**. В ней преобладает тональность ***G-dur***. Вторая часть подвижнее, идет в темпе ***Allegro***, характеризуется переменным размером **2/8 – 3/8**. В ней преобладает тональность ***C-dur***. Народная мелодия разворачивается в темпе ***Larghetto*** при чередовании **3/4** и **4/4**. В условиях свободной атональности здесь проявляется тяготение к центру *c*. В **IV** части господствует темп ***Largo con liberta. Narranto***. Здесь возвращается первоначальная тональность ***G-dur***. Наконец, финальный номер сюиты – ***Allegro risoluto*** – демонстрирует чередование размеров **3/4** и **2/4** с преобладанием тонального центра ***C-dur***.

В процессе исполнительской работы над Сюитой Г. Няги особое внимание должно быть уделено выявлению скрытых на первый взгляд закономерностей темповой организа-

ции произведения. Первые две части выдержаны в умеренном движении (**I** часть – не очень быстро, **II** часть – быстро). Следующие далее **III** и **IV** части демонстрируют разновидности медленного темпа (умеренно медленно, очень медленно). Финал Сюиты – это самая быстрая часть цикла.

Осознание данной закономерности показывает необходимость исполнительского преодоления кажущейся калейдоскопичности темпов движения. В этом случае над пятичастной формой, объявленной автором, как бы надстраивается более обобщенная трехчастная структура второго плана.

В последовании первой и второй частей сюиты исполнителям следует добиваться постепенного ускорения движения. Противоположная тенденция должна быть выявлена при переходе от третьей части к четвертой. Наиболее рельефный темповый контраст во всем цикле образует соотношение четвертой и финальной пятой части. Задача исполнителя заключается в выявлении противопоставления между самой медленной музыкой в цикле (четвертая часть) и кульминацией быстрых движений (пятая часть). В то же время пятая часть должна восприниматься как своеобразная динамическая реприза танцевальных движений, заявивших о себе в первой и второй частях Сюиты.

В стилевом отношении скрипичная Сюита Г. Няги отличается известным равновесием, с одной стороны, между фольклорной традицией, ассимилированной автором, и, с другой, - композиторской изобретательностью, благодаря которой фольклорные элементы трансформируются в новом контексте.

Первая часть в темповом и ритмическом отношении восходит к музыке народного танца хора маре.. Черты хоры по-разному выявляются на разных этапах композиции, включающей три раздела: вступительный (тт.1 – 8), основной (тт. 9 – 20) и заключительный (тт. 20 – 36).

Во вступительном разделе черты хоры более явно выступают в партии фортепиано. Пианист должен четко соблюдать ритмическую пульсацию, указанную автором. В то же время партия скрипки приближается к «выписанной импровизации» благодаря частым сменам ритмических рисунков, волнообразному движению мелодии, охватывающей крайние регистры инструмента, как бы спонтанному чередованию натуральных и альтерированных ступеней лада. От исполнителя требуется правильное распределение смычка, предварительная работа над интерпретацией позиционных скачков.

В центральном разделе первой части Сюиты необхо-

димо сосредоточить внимание на полифоническом характере изложения и развития музыкального материала. Имеется в виду контрапунктирование двух мелодий: первая исполняется скрипкой, вторая звучит в верхнем регистре у фортепиано.

Контуры трехчастной структуры первой пьесы несколько завуалированы линией сплошного динамического нарастания (от т. 13 к т. 24) к «точке золотого сечения». В процессе подготовки кульминации особое внимание следует уделить смене струн, указанной автором.

Вторая часть Сюиты называется *Бруул*. Г. Няга ориентируется на те варианты данного произведения, для которых характерны двухдольный метр, дуольные и триольные группировки звуков и различные мелодические варианты. Они исполняются в быстром темпе и включают виртуозные фигурации. Интонационная и ритмическая специфика пьесы диктует исполнителю необходимость тщательной предварительной проработки варьируемых мотивов (2/8 – 3/8), быстро сменяющихся мелодических фигур. Важна также работа над экспрессивным исполнением двухголосия в среднем разделе пьесы.

Данная пьеса отличается развернутыми масштабами. Она открывается фортепианным вступлением (тт.1-9), в котором

устанавливаются ритмические и интонационные параметры произведения: переменный метр, характерные ритмические рисунки, контуры волнообразной мелодии. Далее эту мелодию подхватывает скрипка и развивает по принципу динамического нагнетания.

Граница между начальным и средним разделами пьесы четко определена фортепианным проигрышем, построенным на материале вступления. Показательно, что именно данный тематический образ продолжает развиваться в фортепианной партии, выступая контрапунктом к кантленной мелодии скрипки. Здесь находится и общая кульминация *Брыула*, достижению которой способствует захват большого звуковысотного диапазона в партии скрипки, использование двойных нот, усиление громкостной динамики.

Третья пьеса – *Народная мелодия* – представляет собой авторскую версию медленной хоры. Ритмическое варьирование осуществляется в начале каждого раздела трехчастной репризной формы этой пьесы. В крайних разделах преобладает партия скрипки, а центральный сегмент произведения является полифоническим дуэтом скрипки и фортепиано. В центральном разделе у фортепиано звучит та тема, которая излагается в партии скрипки в крайних разделах композиции.

В то же время скрипка «поет» мелодию широкого дыхания, обогащенную экспрессивными восходящими скачками.

При исполнении этой пьесы особое внимание необходимо уделить чередованию триолей и квартолей с пунктирным рисунком, экспрессивному звучанию мордентов и трелей, чистому интонированию двойных нот в конце формы (*pianissimo*).

Четвертая пьеса Сюиты выделяется на фоне всех остальных, поскольку ее музыка опирается на другой по сравнению с ними фольклорный источник. Если пьесы I, II, III и V ассимилировали типологические черты *giusto sillabic*, то в четвертой пьесе явно различается другая фольклорная модель – *parlando rubato*. Сквозное мелодическое развертывание скрывает грани трехчастной репризной формы: средний раздел отмечен ремаркой *sul G*, а в начале репризы (т. 18) происходит возвращение начальной фразы.

Само название данной пьесы – *Речитатив* – указывает на импровизационный характер музыки, преломляющей элементы речевой интонации. В *Речитативе* полностью доминирует партия скрипки, фортепиано отдельными скупыми аккордами поддерживает скрипичную мелодию, резкими аккордами усиливая терпкое звучание диссонантного двухголосия.

Задача исполнителя состоит в подчеркивании эффекта «бесконечной мелодии». Использование вибрато может усилить экспрессию звучания. В крайних разделах формы необходимо обратить внимание на качество исполнения аккордов и двойных нот, а в среднем разделе и в конце пьесы – точно следовать авторским указаниям, касающимся смены струн.

Финальная, пятая пьеса цикла, как и все остальные, написана в трехчастной форме. Но интерпретация данной формы обладает в этом случае своей спецификой. Каждый раздел развернут в полной степени благодаря изобретательному применению вариационной и остинатной техники развития. Остинатность и вариационность характерны, как известно, для многих образцов народной музыки. Фольклорный генезис финальной части Скрипичной сюиты Г. Няги выявляют также альтерации ступеней лада, Ритмические фигуры, характерные для быстрой хоры (пульсация шестнадцатых долей тактов).

Благодаря развернутым масштабам *Гайдукского танца* и разнообразию его тематического материала, композитору удается использовать в данной пьесе разные виды фактурного изложения и различные типы скрипичных штрихов. Так, самое начало пьесы построено как энергичный диалог между партиями скрипки и фортепиано.

Скрипка выполняет мелодическую функцию, фортепиано «отвечает» ей остинатными аккордами.

По мере продвижения в середине формы скрипичная партия насыщается двойными нотами, мелодия включает большое количество мелизмов.

В центральном разделе композиции обращают на себя внимание два вида интонационного развертывания. Вначале при постоянном динамическом нарастании скрипичная мелодия строится как своеобразное *perpetuum mobile*. Далее оно сменяется распевной песенной мелодией, исполняемой на *legato*.

Несмотря на то, что *Гайдукский танец* опирается на новый тематический материал, нежели в предшествующих номерах Сюиты, он все же воспринимается как смысловая реприза всего сюитного цикла. Мелодическая кантилена у скрипки из центрального раздела финала ассоциируется с музыкой *Речитатива*, а крайние разделы формы финальной пьесы можно связать с танцевальной музыкой первой, второй и третьей частей цикла.

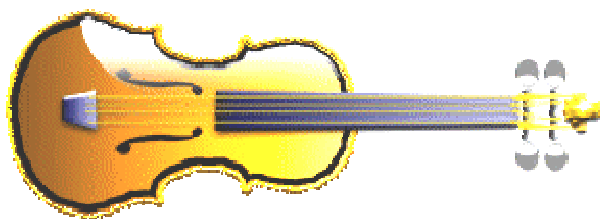
Подобный логический прием, когда финал сюиты воспринимается как смысловая реприза, является типичным для Г. Няги и подтверждает тот тезис, что в творчестве композитора сложилась своеобразная конструктивная модель жанра, имеющая стабильные черты.

Конечно, данная модель варьировалась Г. Нягой от одного произведения к другому. Тем не менее, прочная национальная основа музыки, опора на различные жанры молдавского фольклора, сочетание элемен-

тов современного музыкального языка с традиционными ритмоинтонациями народного творчества характеризует все инструментальные сюиты Г. Няги.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. BEREZOVICOVA, T. *Suita instrumentală în creația componistică a lui Gheorghe Neaga* // Cercetări de muzicologie. – Chișinău: Știința, 1998. – P. 93 – 98; БЕРЕЗОВИКОВА, Т. *Вопросы единства цикла в инструментальных сюитах композиторов Молдовы* // Традиционное и новое в музыке XX века. – Кишинев: Goblin, 1997. – С. 95 – 103; BEREZOVICOVA, T. *Suita instrumentală în creația compozitorilor din Republica Moldova*. Teza pentru obținerea gradului științific de doctor în studiul artelor. - Chișinău, manuscris, 2000. – 167 p.
2. BEREZOVICOVA T. *Suita instrumentală în creația compozitorilor din Republica Moldova*. - P.60.
3. BEREZOVICOVA T. *Suita instrumentală în creația componistică a lui Gheorghe Neaga*. P. 96.





ДИСЦИПЛИНА «ОБЩЕЕ ФОРТЕПИАНО»: К ПРОБЛЕМЕ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ

THE DISCIPLINE "GENERAL PIANO": STATING AIMS AND TASKS

ТАМАРА МЕЛЬНИК,
старший преподаватель,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

The article written by Tamara Melnic is devoted to the most important aspect of the discipline named "general piano", its role in the process of professional and creative development of music students of higher institutions.

The author stresses three principal aspects of this discipline: its universal, orientative and developing character.

Special attention is paid to different kinds of interaction of "general piano" with other disciplines within the musical education – Analysis, History of Music, Ear Training and Harmony.

Фортепиано, как ни один из существующих музыкальных инструментов, обладает богатыми воспроизводящими возможностями. На рояле («оркестре в миниатюре», как называли его Шуман и Лист) можно исполнить музыку самых разных жанров и стилей. Владеющему фортепиано дано опробовать любой музыкальный материал, что делает фортепиано пригодным не только для реализации творческих целей, но и для музыкального воспитания.

Обучение игре на фортепиано занимает значительное место на всех ступенях музыкального образования. В детских музыкальных школах, в музыкальных колледжах, в педагогических музыкальных вузах

Республики Молдова фортепиано является «инструментом номер один».

По образному выражению профессора Г. Цыпина, классов «общего фортепиано» «не миновать музыканту ни одной специальности, чем бы он ни занимался и на какой бы ступени учебной лестницы ни находился – от первой (школа) и до последней (вуз)» [1].

Многие исполнители и педагоги разных специальностей писали о большой роли фортепиано в их творческой жизни, справедливо подчеркивая, что тот, кто не владеет фортепиано, не может считаться образованным музыкантом.

«Для меня это лучший из музыкальных инструментов при

всей моей любви к виолончели, - говорил Пабло Казальс, выдающийся испанский виолончелист, - ... кто желает посвятить жизнь музыке, должен научиться играть на рояле, независимо от того, какому музыкальному инструменту он отдаст предпочтение» [2].

В этой же связи хотелось бы здесь привести еще одно интересное свидетельство: «В той среде, где я выросла и общалась с детства, на музыку не смотрели только как на изолированный «вид искусства» ... Мы считали музыку неотъемлемой составной частью всей культуры, причем такое понимание музыки росло и углублялось у нас с каждым возрастом. В детстве это выражалось в том, что в школе музыка была предметом обязательным». О годах своей учебы в гимназии Л. Ржевской она пишет: «Среди прочих обязанностей мы должны были серьезно учиться и музыке, начиная с игры на фортепиано и кончая уроками по теории и гармонии...» [3].

В наши дни курс фортепиано стал «общим», объединив проблемы музыкального развития и формирования музыкантов всех специальностей.

На протяжении полутора веков «обязательное фортепиано» изучается всеми музыкантами в профессиональных учебных заведениях как европейских стран, так и Республики Молдова. Еще раньше курс

фортепиано для «непианистов» (термин впервые был введен преподавателем кафедры общего фортепиано Московской государственной консерватории В. Нырковой [4]) можно было найти в музыкально-хоровых, театральных, общеобразовательных учебных заведениях.

Однако степень изученности вопросов теории и методики этой дисциплины остается недостаточной, тем более в настоящее время при почти разрушенной системе поступлений литературы из-за рубежа. По свидетельству преподавателей кафедры общего фортепиано Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств Л. Рябошапко и Г. Тесеоглу, «методических разработок по данному курсу почти нет, тогда как его проходят тысячи студентов, их обучают сотни педагогов. Методическая помощь очень необходима» [5].

Об этом же отчасти свидетельствует и количество определений, даваемых курсу «общее фортепиано» на протяжении его существования. Фактически до сих пор не завершен поиск адекватного названия самой дисциплины: «фортепиано для всех», «обязательное», «дополнительное», «общее». В нашей стране в последние три года утвердился термин «**pian auxiliary**», а в высших учебных заведениях Румынии этот предмет носит название «**pian tehnic**».

Решение многих проблем курса во многом зависит от точного определения места, роли, значения общего фортепиано в системе вузовских дисциплин, в художественно-образовательном процессе.

Концепцию «развивающего обучения» в рамках курса «фортепиано» сформулировал профессор Г. Цыпин в своей книге «Обучение игре на фортепиано», подчеркивая, что «с одной стороны, обучение игре на фортепиано должно быть связано с «техническим» овладением произведением (специфика фортепианно-исполнительского класса тут не меняется). С другой стороны, необходимо, чтобы те же приемы и способы учебной деятельности максимально содействовали бы общемзыкальному развитию учащихся» [6].

Воспитательные возможности фортепиано и выбор репертуара осознавали многие педагоги, не замыкавшиеся в рамках узко понимаемого профессионализма. Едва ли не главным в занятиях было формирование личности ученика. Так, одна из учениц Г. Гинзбурга, В. Жубинская, писала: «Бывало и так, что на уроках больше говорили, чем играли. Говорили о смежных искусствах... Порою эти полезные и интересные беседы затягивались значительно дольше урока...» [7].

Уроки фортепиано создавали благодатную среду для

расширения кругозора ученика, знакомства с сочинениями разных стилей и авторов, созданных для исполнительских составов. Ведь смысл всей системы музыкального образования – воспитание самостоятельного творческого мышления музыканта, который владеет комплексом знаний и умений, необходимых в профессиональной деятельности.

Суммируя сказанное выше, можно сформулировать роль фортепиано для непианистов. Исследователь данной проблемы В. Ныркова определяет ее как единство и взаимосвязь трех основных аспектов: «универсального», «профилирующего» и «формирующего» [8]. Остановимся на каждом из аспектов более подробно.

Об *универсальности*, об огромных возможностях фортепиано писали многие композиторы и педагоги. Почему же именно овладение фортепиано имеет особое отношение к дальнейшему развитию студента? Фортепиано, в отличие от многих других музыкальных инструментов, является инструментом многоголосным. Воспроизведение многообразных звуковых сочетаний дает возможность исполнить на нем пьесу или партитуру, написанную в различных стилях, формах, жанрах.

Универсальное значение имеет и сама литература для фортепиано, педагогический ре-

пертуар, «систематическое овладение которым – демонстрация множества различных явлений, категорий и феноменов, когда-либо имевших место в истории музыкальной культуры» [9].

Обратимся к *профилирующему* аспекту курса фортепиано. Индивидуальный план для каждого студента в классе «общего фортепиано» включает два раздела: фортепианный (для развития навыков фортепианной игры и изучения фортепианного репертуара, куда включены полифония, крупная форма, пьесы; профилирующий, который непосредственно связан со специальностью студента (сюда включены ансамблевые произведения, аккомпанемент к инструментальному или вокальному сочинению, самостоятельная работа, чтение с листа). Таким образом, профилирующая часть индивидуального плана может рассматриваться как составная часть любой музыкальной специальности.

Говоря о *формирующем* значении курса «общее фортепиано», следует подчеркнуть, что одновременно с накоплением мастерства пианиста на уроках фортепиано для непианистов происходит целенаправленное формирование разностороннего музыканта. Курс «общего фортепиано» позволяет изучить и исполнить большое количество различных произведений и одновременно ввести немало обобщающих понятий,

рассматриваемых в культурно-историческом плане.

Задача преподавателя «общего фортепиано» состоит не только в том, чтобы научить студента «хорошо играть на рояле»: такие виды деятельности, как чтение с листа, игра в ансамбле, «эскизное обучение» и другие расширяют представления о мире музыки, формируют личность музыканта-профессионала, развивают его культуру и фантазию, мышление и способности.

Преподавателю «общего фортепиано» необходимы широкие познания сольной, ансамблевой, камерной, симфонической литературы, умение быстро перестраиваться в соответствии со специфическими проблемами фортепианной подготовки музыкантов различных специальностей. Это требует разносторонних педагогических навыков из арсенала специального, концертмейстерского и камерного классов, глубоких познаний в сфере музыкально-теоретических дисциплин, то есть определенной общекультурной и профессиональной универсальности,

Следует отметить, роль «общего фортепиано» в усвоении музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин изучена недостаточно. В репертуарные списки курса «общее фортепиано» следует включать больше специально подобранных произве-

дений, изучаемых в рамках таких музыкальных дисциплин, как «история музыки», «анализ музыкальных произведений», «полифония».

Так, преподаватель Одесской консерватории М. Глазунова в своей работе *«Взаимосвязь курсов «фортепиано» и «анализ музыкальных произведений»* приводит репертуарный список, представляющий дополнение к программе по общему фортепиано, состоящий из произведений, изучаемых в курсе «анализ музыкальных произведений». В этом списке собраны произведения, написанные в самых разных композиционных структурах (период, простые 2-х и 3-х частная форма, рондо, вариации, сонатная форма и др.)

Особое значение приобретает связь «общего фортепиано» с различными теоретическими дисциплинами. Практически во всех программах данного курса для различных факультетов читаем, что упражнения по гармонии на фортепиано являются составной частью практических занятий, а практическое усвоение гармонии осуществляется главным образом через клавиатуру фортепиано; таким образом, фортепиано – инструмент, позволяющий практически освоить гармонию.

Существует глубокая связь между курсами фортепиано и сольфеджио. Повторить на фор-

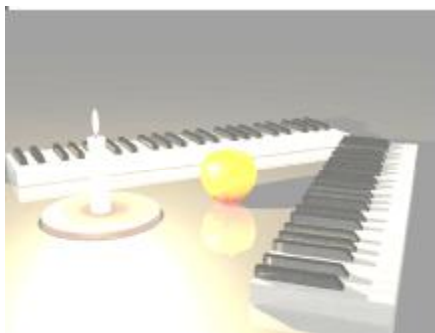
тепиано последовательность аккордов, сыграть и транспонировать диктант, сыграть и спеть романс с листа, спеть один из голосов многоголосной партии, одновременно играя на фортепиано остальные голоса, – эти требования по сольфеджио буквально совпадают с элементами профилирующих разделов общего курса фортепиано.

Подготовка студентов к экзаменам и зачетам по полифонии, истории музыки является эффективным средством развития навыков чтения с листа, с одной стороны, и средством ознакомления с широким спектром музыкальной литературы, с другой.

Итак, «общее фортепиано» – сложное явление, входящее в систему высшего музыкального образования и обладающее комплексным воздействием на профессиональное развитие студента, на формирование активной творческой личности. На уроках фортепиано, в процессе интерпретации музыкального сочинения, активизируются такие качества личности, как интерес, воля, эмоции, интеллект. Уроки игры на фортепиано создают условия для получения большого запаса музыкальных впечатлений, знаний, стимулирует развитие музыкальных способностей студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цыпин Г. *Обучение игре на фортепиано*. М., Просвещение, **1984**. С. 7.
2. Казальс П. *Радости и печали //Исполнительское искусство зарубежных стран*. М. , Музыка , **1977**. Вып.**8**. С. **237 – 238**.
3. *Воспоминания о С. В. Рахманинове*. М., Музыка, **1988**.С. **90**.
4. Ныркова В. *Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей*. М., Музыка, **1988** . С. **3**.
5. Рябошапка Л., Тесеоглу Г. *Специфика методики преподавания общего фортепиано*. Кишинев, **1985**. С.**1 – 2**.
6. Цыпин Г. *Обучение игре на фортепиано*. М., Просвещение, **1984**. С.**3**.
7. Гинзбург Г. С. *Статьи. Воспоминания. Материалы // М., Советский композитор, 1984*. С.**182**.
8. Ныркова В. *Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей*. М., Музыка, **1988** . С.**26**.
9. Цыпин Г. *Обучение игре на фортепиано*. М., Просвещение, **1984**. С. **9**.



ХОРОВАЯ МУЗЫКА ВИКТОРА КРЯНГЭ ДЛЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КОМПОЗИТОРОВ МОЛДОВЫ



**MUZICA CORALĂ PENTRU COPII A LUI VICTOR CREANGĂ ÎN CONTEXTUL
CREAȚIEI COMPONISTICE CONTEMPORANE A MOLDOVEI**

**VICTOR CREANGA'S CHORAL MUSIC FOR CHILDREN IN THE CONTEXT
OF CONTEMPORARY COMPOSERS' WORKS OF MOLDOVA.**

Анна ШИМБАРЕВА,

соискатель научной степени доктора искусствоведения,
Академия Музыки, Театра и Изобразительных Искусств

Articolul reprezintă portretul de creație al compozitorului pe fundalul problemelor apărute în muzica corală pentru copii în Moldova post sovietică. Autorul cercetării analizează detaliat activitatea de creație a lui Victor Creangă – dirijor de cor, compozitor, animator al activităților sociale, tot odată nu scapă din vedere creațiile dedicate copiilor: Pleacă iar cocorii, Plai natal, Grai de pace, Hora primăverii. Materialele articolului pot fi utilizate în calitate de ajutor metodic de către conducătorii colectivelor corale de copii pe parcursul lucrului asupra repertoriului național.

The foregoing article is a creative portrait of Victor Creanga. His work is viewed on the background of the problems in the choral music for children in the post-Soviet Moldova. The author of the paper thoroughly considers the creative lane of the choral conductor, composer and public figure, and also his works: Pleacă iar cocorii, Plai natal, Grai de pace, Hora primăverii. The results of the work may be used as a methodological guide for the conductors of children choral groups in the process of working with the national repertory.

Чтобы представить состояние современного творчества композиторов Молдовы для детей, необходимо вернуться к началу 90-х годов прошлого века, когда смена советского строя и обретенная независимость повлекли за собой неизбежный пересмотр всей системы ценностей. Время сдвигов, потерь и противоборства в нашем обществе оказалось и временем обретения, раскрепощения и возрождения.

Изменения в социальной сфере, конечно же, отразились на состоянии отечественной

культуры. С одной стороны, исчезло идеологическое давление, и открылась возможность взаимодействия со странами среднего и дальнего зарубежья. Однако экономическая бедность республики, поставившая Молдову по уровню жизни на одно из последних мест в Европе, привела к оттоку ряда композиторов в другие страны. Среди них немало и тех, кто писал музыку для детей. Это Ю. Цибульская, Д. Киценко, Е. Дога, Т. Кирияк, В. Биткин, М. Колса и другие композиторы с ярко

выраженной творческой индивидуальностью.

Более того, снятие с государственного бюджета Союза Композиторов и Музыковедов Молдовы и упразднение секции детской музыки, существовавшей в советское время, свели на нет не только инициативу сочинения для детей, но и пропаганду ранее написанного, так как и публикация произведений, и организация концертов для детей практически невозможны без спонсорской помощи. В девяностые годы прекратили существование не только секция детской музыки при Союзе Композиторов, но и лекторская группа в Национальной Филармонии, в задачи которой входило приобщение детей к классической и современной музыке молдавских композиторов. Канули в лету оперные и балетные спектакли для детей в Национальном Театре Оперы и Балета.

В этой сложной ситуации, как это ни парадоксально, небывалый подъем в творчестве композиторов переживает область, связанная с расцветом хорового исполнительства. Что касается детской музыки, то в ней хоровое творчество завоевало приоритетную функцию. Мы имеем в виду тот факт, что другие жанры детской музыки, которые интенсивно развивались в последние советские десятилетия, такие, как опера, балет, музыкальная сказка, кантата и оратория инструментальная му-

зыка, переживают в настоящий момент явный кризис.

К концу 90-х годов небывало возрастает число детских исполнительских коллективов. Только в Кишиневе функционируют тринадцать школ с музыкально-хоровым профилем, в каждой из которых дети по возрастному признаку объединяются в три хоровых коллектива: младший (1-3 классы), средний (4-5 классы), старший (6-9 классы).

Важным стимулом для развития хоровой музыки стало участие хоровых коллективов в отечественных и зарубежных конкурсах и фестивалях. Прочно утвердил себя международный детский хоровой фестиваль «*Sărbătorea Corului*», инициатором которого и одним из организаторов стал в 2003 году композитор и дирижер Виктор Крянгэ. Основным достоинством этого хорового форума стало исполнение музыки композиторов Молдовы, как прошлых лет, так и настоящего времени.

В области детской хоровой музыки успешно работают композиторы разных стилевых ориентаций: З. Ткач, Ю. Цибульская, Т. Згуряну, В. Крянгэ, Е. Мамот, Чухрий, М. Колса, М. Стырча. Закрепились творческие содружества композиторов и исполнительских коллективов. Так, долгие годы практически все свои сочинения адресует хору *Vocile primăverii* (худ.

руководитель и дирижер Ш. Андроник) Юлия Цибульская.

Многие видные хоровые дирижеры создают произведения для своих детских коллективов. Это В. Крянгэ (хор *Sonata*), Е. Мамот (хор *Lia-ciocîrlia*), А. Присэкару (хор *Lacrimosa*).

Область хоровой музыки для детей весьма разнообразна в жанровом отношении: композиторы обращаются к хоровым циклам; к отдельным сочинениям, как развитым по масштабам, так и миниатюрным; к фольклорным обработкам песенных и танцевальных мелодий, а также к специфически детским жанрам, как, например, хоровые песни-загадки, песни-считалки и др.

Немало изменений претерпела детская хоровая музыка в постсоветский период и в тематике. Светская тематика (сочинения о мире, о любви к родному краю, к родному дому, к маме, картины природы, страсть детей к игре и т.д.), которая была определяющей в советский период, сохраняется и в настоящее время. Вместе с тем интенсивно растет внимание к духовной тематике, которая особенно расцвела в творчестве композиторов во «взрослой» музыке. Многие годы забытая православная музыкально-художественная традиция стала не постепенно и локально, а бурно и повсеместно возрождаться. Это ощутили все: и те, кто посещает храм, и те, кто хо-

дит в концертный зал. Активизировались исполнители и слушатели, композиторы и музыковеды.

Этот процесс не мог не затронуть и область хоровой музыки для детей, хотя и в меньшей степени, чем для взрослых. В репертуар детских коллективов вошли переложения духовных произведений А. Бортнянского, М. Березовского, Г. Музическу, а также сочинения на духовную тему, созданные современными композиторами по внутреннему побуждению. Эту линию можно проследить в творчестве Ю. Цибульской и Т. Згуряну. Достоинство этих произведений в создании музыкально-возвышенного состояния, играющего одну из главных ролей в воспитании, как будущего музыканта, так и полноценной личности.

Нужно отметить, что до подлинного духовного возрождения нашей Республике еще очень далеко. Само понятие «духовность» расплылось и нередко употребляется в качестве идеологического прикрытия. Но все же постепенно в массовом сознании начинают укореняться понятия, ведущие, по логике вещей, к возрождению нравственных, эстетических и культурных ценностей.

К числу композиторов, целиком посвятивших себя хоровому творчеству, относится известный хоровой дирижер Виктор Крянгэ. Он родился 2 сен-

тября 1937 года в городе Тирасполе в семье учителей. Свое профессиональное обучение начал в Педагогическом училище г. Ореева, затем в Музыкальном училище им. Ш. Няги и наконец в Институте Искусств им. Г. Музическу (1962-1967гг.), совмещая учебу с хормейстерской работой. В эти годы он руководит хором студентов математического факультета Государственного Университета (1962-1964гг.), детским хором с. Кэрпинень (1964-1965гг.), хором учителей п. Стрэшень (1965-1970гг.).

В качестве государственного служащего В. Крянгэ работает в Министерстве Культуры (1979-1990гг.), Министерстве Образования (1990-1994гг.), в Департаменте Образования, Науки, Молодежи и Спорта (1994-2003гг.), продолжая активную творческую деятельность. В период с 1970 по 1996 руководит следующими коллективами: студенческим хором механического факультета Политехнического Института (1970-1972гг.), хором *Думбрава* с. Мындрешть Теленештского района (1973-1978гг.), хором *Пояна* с. Киштельница Теленештского района (1978-1990гг.), хоровой капеллой *Академия* при Академии Наук Молдовы (1980-1990гг.), самодеятельным хором с. Оницкань Криулянского района (1986-1989гг.). С 1985 года В. Крянгэ является бессменным руководителем хора *Баллада* г. Хынчешть,

а 1996 года еще и детского хора *Sonata* лицея им. Н. Йорги.

Ведя активную концертную деятельность, Виктор Крянгэ посетил со своими хоровыми коллективами многие города России, Украины, Белоруссии, Румынии и Болгарии, а также стал лауреатом Международного конкурса хоровых коллективов в Москве, дипломантом международных фестивалей в Румынии и Латвии, лауреатом многих муниципальных и республиканских конкурсов. Кроме этого, В. Крянгэ является автором проектов и одним из организаторов таких хоровых форумов под открытым небом, как первый республиканский праздник хоровой музыки с участием двух тысяч исполнителей в сводном хоре (1980г.); первый Международный фестиваль хоровой музыки *Toamna de aur* с участием коллективов из Молдовы, Латвии, Румынии и Болгарии (1990г.); первый муниципальный праздник детских хоровых коллективов *Sărbătorea corului* с участием двух с половиной тысяч учащихся в сводном хоре (2003г.).

В 1994 году Виктору Крянгэ было присвоено звание «*Maestru în Arte*», а в 2000 году он стал Кавалером Ордена «*Gloria Muncii*».

В разные годы композитор создает для своих хоровых коллективов ряд интересных произведений и обработок народных песен и инструментальных

мелодий. Многие из них вошли в сборники, в издании которых В. Крянгэ участвует как автор и соавтор:

- «**Coruri a capella**» (1981г. – соавтор),
- «**Eu mă duc, codrul rămâne**» (1993г. – автор),
- «**Sărbătoarea corului**» (1997г. – соавтор),
- «**Sărbătoarea corului**» (2005г. – соавтор).

В последний сборник вошли сочинения для детского хора, исполненные на первом и втором муниципальном празднике детских хоровых коллективов **Sărbătoarea corului**. Немало среди них авторских работ и фольклорных обработок В. Крянгэ. Наиболее удачные из них мы предлагаем рассмотреть ниже.

Пейзажная тематика раскрывается в хоре В. Крянгэ на стихи А. Алича **Pleacă iar cocorii** (Снова улетают журавли) [1, 22]. В нем композитор запечатлел картину улетающих журавлей, прощающихся с природой родного края и мечтающих вернуться вновь. Произведение написано для трехголосного детского хора **a cappella** в доступной для детей куплетной форме с обрамлением, то есть с вступлением и заключением на одном и том же тематическом материале. Прощальное улюлюканье улетающих журавлей имитируется музыкальными изобразительными средствами: так, партия первых сопрано построена на арпеджированном тони-

ческом трезвучии **a-moll**, партия вторых сопрано представляет собой протяженную педаль на звуке «а», в то время как альты развивают мелодический вокализ. Куплет построен в простой двухчастной форме, каждая часть которой представляет собой правильные симметричные периоды из двух предложений. Обе части находятся в соотношении параллельных тоналностей (**a moll – C dur**). На протяжении всего хора композитор использует аккордовую фактуру с элементами простой подголосочной полифонии. Функционально эта миниатюра очень проста, так как опирается исключительно на диатонические созвучия. В процессе работы над партитурой следует особое внимание уделить вокальной работе для достижения в звучании сопрано мягкой лирической кантилены, партия же альтов требует укрепления голосами с низким регистром.

Обработка народной мелодии **Grai de pace** (Голос мира) написана для четырехголосного детского хора старшего школьного возраста **a cappella** в размере **10/16**, в сложной трехчастной форме (данный вариант не был опубликован). В хоровом произведении на собственные слова В. Крянгэ обратился к одной из важнейших тем для детей - теме мира, которая сближается с темой родного края: дети Молдовы поют песню о мире, объединившись в радост-

ной хоре. В данном случае композитор продолжает традиции темы борьбы детей за мир, основы которой заложил в своем

Форму обработки можно определить как трехпятнадцатую:

а в а в а

(D-dur) (D-dur) (g-moll) (g-moll) (D-dur)

а а1 в а2 в1 а3 в2

Интонационной базой обработки послужила народная молдавская мелодия с прихотливым ритмом **10/16**. В ладовом отношении хор представляет немалую трудность из-за тональных контрастов, представляющих собой непрерывную цепочку модуляций и отклонений. Так например, раздел «**в1**» имеет следующий тональный план:

g-moll, B-dur, d-moll, C-dur, F-dur, a-moll, A-dur

Фактура основывается на постепенном усложнении хоро-вых партий. Начинается обработка одноголосной темы у первых сопрано, к которой во втором периоде добавляется второй голос, а в разделе «**в**» звучит **tutti**. В хоре можно обнаружить немало регистровых контрастов, когда партии первых и вторых сопрано противопоставляются партиям первых и вторых альтов. В разработочных разделах композитор усложняет фактуру с помощью **divisi**, когда к основной теме у вторых сопрано и альтов добавляется остинатная педаль вокализа в партии первых сопрано на гласной «а».

творчестве классик XX века С. Прокофьев, написав ораторию «На страже мира».

Сложная форма и размер, инструментальное строение мелодии предполагают определенные трудности исполнения, как для детского хора, так и для дирижера. Например, размер **10/16** выражен в основном мелкими шестнадцатыми и тридцать вторыми длительностями с различной группировкой в быстром темпе, что требует от певцов четкой артикуляции согласных звуков и активной работы диафрагмы при распевании гласных. Кроме этого, сложный размер, типичный для молдавского инструментального фольклора, требует от исполнителей-детей прочных слуховых и метроритмических навыков, которые помогут им ориентироваться в непростом соотношении сильных и слабых долей.

В интонационном плане сложность представляют собой разработочные эпизоды, изобилующие модуляциями и отклонениями, влекущими за собой большое количество знаков альтерации и преддыктов, причем каждый раз к более высокой по регистру тональности, что само по себе может вызвать тенденцию к понижению интонирования.

От хормейстера требуется в данном случае особая точность дирижерского жеста при передаче сложного размера **10/16**, при переходе к **6/8** и возвращению к **10/16** в репризе. На начальном этапе работы над произведением детям необходимо объяснить национальную специфику исполнительства и заложить прочный метроритмический фундамент. Так как хор состоит из большого количества контрастных разделов, дирижер должен уделить внимание сохранению целостности формы.

Большие художественные возможности этого хора были по достоинству оценены на концерте в Национальном Дворце, посвященном **150**-летию со дня рождения М. Еминеску в **2001** году. Обработка прозвучала в исполнении сводного хора школ с музыкально-хоровым профилем.

К одной из лучших обработок В. Крянгэ можно отнести также произведение для хора ***Plai natal***, написанное на слова А. Чокану [2, 23]. Интонационной базой для него послужила подлинная танцевальная мелодия в жанре сырбы. В хоре, звучащем как гимн весне и пробуждающейся природе, композитор продолжает тему любви к родному краю.

Обработка написана в куплетной форме с небольшим двухтактовым вступлением, имитирующим кукушку в партии альтов на звуках субдоминанты.

Форма и куплета, и припева - простая двухчастная. Оригинально решен припев второго куплета, первая часть которого исполняется хором и вокальным ансамблем или группой хористов. В точности повторенные ими фразы хоровой партии создают пространственный эффект «эхо». В этом эпизоде композитор предлагает также использовать различные инструменты, подражающие трелям жаворонка.

Произведение предназначено для трехголосного хора без сопровождения. Куплет представляет собой диалог хорового ***tutti*** и ***solo*** сопрано в первой части, а вторая часть куплета и припев выдерживаются в незамысловатой аккордовой фактуре.

Гармонический план очень прост: на протяжении всего хора звучит **G-dur** с непродолжительным отклонением в параллельный **e-moll** в конце припева.

Народная мелодия легко запоминается детьми, несмотря на синкопированный ритм и скачки на сексту и квинту в начале каждой фразы. Некоторую сложность создает имитирующее эхо звучание в припеве второго куплета. Для достижения нужного эффекта хормейстер должен точно снимать звучание хора в момент вступления вокального ансамбля, а также подготовить переход от темпа ***molto largo*** к ***allegro***.

Хор *Plai natal* стал украшением программы традиционного Хорового Праздника, который проводится в Кишиневе каждые два года. Сочинение прозвучало в исполнении сводного детского хора в 2005 году под управлением самого автора, который стал инициатором проведения этого фестиваля.

Другой фольклорный жанр – плавной праздничной хоры – представлен в обработке *Hora primăverii*, сочиненной на стихи И. Ватаману [2, 14]. В ней автор передает страстные призывы весны, которую с огромным нетерпением ожидают и люди, и природа, и весь родной край. Предназначена пьеса для исполнения четырехголосным детским хором *a cappella*.

Хор написан в строфической форме, состоящей из четырех разделов, с двухтактовым вступлением на звуках тонического трезвучия. В свою очередь, каждый раздел имеет форму периода, повторяющегося дважды, с сохранением музыкального и литературного текста. Исключение составляет лишь начальный раздел, в котором первое предложение представляет собой соло альтов, а второе – его гармонизацию у хора *tutti*.

Интересно решены в фактурном плане вторая и третья части. В них мелодическая линия, постепенно переходя от альтов ко вторым сопрано, а затем к первым сопрано, наконец,

сливается в общем звучании, напоминая приглашение к хоре. В четвертой части, как и во второй, гармонизации подвергается основная тема, которая на этот раз звучит в партии первых сопрано.

Ладовой основой хора является гармонический *a-moll*, с достаточно часто встречающейся повышенной четвертой ступенью (**DD**) и характерными для национальной музыки хроматическими отпеваниями и форшлагами. Венчает хор хорошо подготовленный и гармонически, и ритмически однородный *A-dur*, символизируя долгожданный приход весны в родной край и в сердца людей.

Hora primăverii относится к достаточно сложным хоровым пьесам, поэтому по силам только хорошо подготовленному детскому хоровому коллективу. Сложность представляет интонирование скачков на септиму, октаву и нону в партии первых и вторых сопрано во втором и четвертом разделе. Внимание дирижера следует обратить также на плавный переход мелодической линии от голоса к голосу без тембрального выделения одного из голосов и равномерного, без динамических провалов, усиления звука к вершине фразы.

Наибольшую трудность вызывают метроритмические особенности данного хора. Во-первых, размер **6/8** композитор предлагает дирижировать по

двухдольной схеме, в то время как выражен он в основном шестнадцатыми длительностями и пунктирным ритмом. Кроме этого, автор использует прием полиритмии, что придает фактуре ажурность и утонченность, но вызывает сложность дикционного и артикуляционного плана. Все выше перечисленное требует от исполнителей высоко развитого чувства ритма,

ощущения пульсации и умения слышать другие голоса, точно вплетая сложные ритмические фигуры своей партии в общую ткань произведения.

Hora primăverii вошла в репертуар всех старших хоров школ с музыкально-хоровым профилем и прозвучала в исполнении сводного хора в 2005 году на Хоровом Празднике.

Литература

1. V. Creangă. *Eu mă duc, codrul rămîne*. Prelucrări și compoziții corale a cappella. - Chișinău, 1993.
2. Alcătuitor V. Creangă. *Sărbătoarea corului*. - GRAFEMA LIBRIS, 2005.





REFLECȚII ASUPRA EVOLUȚIEI TINERILOR INTERPREȚI LA INSTRUMENTELE DE ALĂMURI LA JOCURILE DELFICE

*REFLECTIONS ON THE EVOLUTION OF YOUNG PERFORMERS
ON BRASS INSTRUMENTS AT THE DELPHIC GAMES*

Anatol CAZAC,
lector superior,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,
competitor,
Institutul *Patrimoniul Cultural* al Academiei de Științe
a Moldovei

The topical problem approached in the article „Reflections on the evolution of young performers on brass instruments at the Delphic Games” tackles certain recent cultural and artistic events which took place in Chisinau: the second edition of the Delphic Games for the Youth from the Commonwealth of Independent States (CIS) and the 11th edition of the Municipal Competition for Children`s Brass Bands. Both the performance of the participants and the work of the juries are analysed in the present article. Not only the positive aspects of the activity of the juries are mentioned but the weak facets as well.

The article comprises a number of methodological recommendations necessary for the improvement of the quality of future editions of these competitions.

Prima ediție a Jocurilor Delfice pentru tineret ale țărilor membre ale C.S.I. a avut loc în orașul Breansk, Rusia, în anul 2002. Interpreții la instrumentele de suflat de alamă și instrumentele de suflat din lemn au concurat într-o singură grupă. Din Republica Moldova la nominația Instrumente de suflat au participat L. Pușcă – nai, D. Boldumea – clarinet, (Liceul „C. Porumbescu”), A. Afanasiev – corn (Liceul „S. Rahmani-nov”), I. Negură – flaut, D. Hanganu – trompetă, A. Țapeș – trombon (AMTAP), care s-au învredni-

cit de următoarele rezultate: A. Afanasiev – Medalia de Aur, D. Hanganu – Medalia de Bronz, I. Negură – Diplomă.

Desigur că decizia Comitetului Organizatoric al Jocurilor Delfice de a promova cea de-a doua ediție în Republica Moldova reprezintă o mare onoare pentru noi toți – cei care activăm în domeniul artei, pe de o parte, dar presupune și asumarea unei mari responsabilități atât ce privește evoluarea reprezentanților noștri, dar și, mai ales, în organizarea primirii, cazării, asigurării cu săli

pentru repetiții a concurenților din Rusia, Ucraina, Kazahstan, Belarusi.

În Moldova, pregătirea către aceste jocuri, a început cu mult mai înainte, anume în primăvara anului 2004, (lunile mai, iunie). Atunci au avut loc primele preselecții la toate compartimentele. Cei implicați: elevii, studenții, profesorii, corepetitorii de la liceele de muzică „C. Porumbescu”, „S. Rahmaninov”, C.R.M „Șt. Neaga”, AMTAP au avut atitudine serioasă față de aceste evoluări; au manifestat interes deosebit, deoarece astfel de competiții au avut loc la Chișinău pentru prima dată. La începutul lunii septembrie s-a realizat o a doua preselecție, scopul ei fiind ca „*cei mai buni dintre cei buni*” să prezinte la nivel școala interpretativă din Republica Moldova.

Scopul organizării acestor Jocuri a fost și rămâne renașterea Jocurilor Delfice (JD), care își au originea în Antichitate, asemeni Olimpiadelor. Spre deosebire de cele sportive, care au o amploare foarte mare, JD din artă și-au pierdut din farmecul lor pe parcursul a sute de ani în urmă. După cum menționează Aurelian Dănilă, doctor în studiul artelor, la aceste jocuri participă deocamdată țările C.S.I. (ex-Republici Unionale), dar există, cu speranța că vor adera și alte țări ale comunităților internaționale.

Am avut onoarea să fiu secretarul Juriului, de aceea, în cele ce urmează, mă voi referi în

special la nominația Instrumente de suflat (alamă).

Participanții au fost repartizați în două grupe de vârstă: prima 10-15 ani și a doua 16-21 ani. La ambele grupe de vârstă cerințele au fost identice: să interpreteze câte o piesă scrisă în formă amplă și una monopartită. Compozitorii au reprezentat diferite epoci: renașterea, romantismul, clasicismul, epoca contemporană. Deosebirea constă în faptul că reprezentanții grupei a doua interpretau programe mai complexe.

În grupa de vârstă 10-15 ani au participat doar patru concurenți: Ion Andronache (trompetă) – Republica Moldova; Victor Ciobanu (corn) – Republica Moldova; Evghenii Kondratiev (trompetă) – Rusia și Vladislav Pontus (corn) – Belarusi. Conform cerințelor, participanții erau obligați să interpreteze o piesă în formă amplă (o mișcare sau două) și o piesă la dorință. Reprezentantul din Rusia n-a avut în programul de evoluare piesă amplă, dar i-a fost permis să participe. Înainte de a începe interpretarea, acest elev, Evghenii Kondratiev, a spus că dedică evoluarea sa, copiilor care au decedat în urma actului terorist din Beslan.

Toți participanții din grupa mică au evoluat cu succes, dar ca întotdeauna au fost interpreți care s-au relevat pe fonul celorlalți. De data aceasta s-a făcut remarcant Ion Andronache (trompetă) – Republica Moldova, care a fost premiat cu medalia de aur. Locul doi și medalia de argint le-a obținut

Evghenii Kondratiev (trompetă) – Rusia – locul trei și medalia de bronz i-au revenit lui Vladislav Pontus (corn) – Belarusi.

În grupa de vârstă 16-21 ani, au participat nouă concurenți: Eduard Langhe (corn), Alexei Mahtadui (tuba), Mihail Cozlov (trompetă) – Belarusi; Ergazî Tașimov (trompetă) – Kazahstan; Mihail Cij (trompetă), Evghenii Iacovlev (trompetă) – Rusia; Alexandru Țapeș (trombon), Chiril Miron (corn), Alexandru Molocenco (trompetă) – Republica Moldova. Desigur că aici programele au fost mai complicate, iar calitatea interpretării mai bună. Spre regret, și în această grupă de vârstă au fost „surprize”, reprezentantul din Rusia Evghenii Iacovlev și reprezentantul din Moldova, Alexandru Molocenco, n-au avut incluse în programele lor piese de formă amplă, dar având în vedere că numărul participanților n-a fost atât de mare, juriul le-a permis să participe la concurs.

Juriul a activat în următoarea componență:

1. Volkov Nikolai Mihailovici – Republica Belarusi – președinte. Șef catedră la Academia de Muzică din Misk, doctor în științe, profesor universitar (trompetă).
2. Osadci Taras Nikolaevici, Ucraina – solist al Orchestrei Naționale din Kiev (corn).
3. Afanasiev Viktor Vasilievici, Rusia, Maestru în artă din Cazahstan, general – locotenent, profesor universitar la

Conservatorul „P. I. Ceikovski” din Moscova (dirijor).

4. Jumakenov Kairula Akromășevici, Cazahstan, laureat al concursurilor internaționale, profesor universitar la Academia Națională de Muzică din Cazahstan. (Dumnealui din motive necunoscute, nu s-a prezentat).

Cel mai interesant moment pentru mine, au fost comentariile membrilor juriului, despre evoluările participanților la concurs. Domniile lor au ținut cont la apreciere de toți factorii care reglementează procesul de interpretare la instrumentele de suflat, cum ar fi: poziția în timpul interpretării, emiterea sunetelor – unul dintre cei mai importanți factori ai acestui proces: dacă emiterea și calitatea sunetului va fi sub nivel, nu se poate obține o interpretare reușită. De asemenea, o atenție sporită s-a acordat respirației interpretative, care contribuie evident la interpretarea corectă a propozițiilor și a frazelor muzicale; intonației, care lasă de dorit în cazul multor interpreți. Desigur, n-a rămas în afara atenției și factorul psihologic. Participanții și-au dat bine seama că evoluează la un concurs prestigiu, deosebit de cele desfășurate în cadrul instituțiilor lor sau în cele republicane. Reieșind din cele expuse, juriul a repartizat locurile în felul următor:

1. Alexei Mahtadui – Belarusi (tuba), locul I, medalia de aur.
2. Eduard Lahghe – Belarusi (corn), locul II, medalia de argint.

3. Chiril Miron – Moldova (corn), locul III, medalia de bronz.

Spre regret, din partea Republicii Moldova n-a fost nici un reprezentant în juriu. Toți au fost nedumeriți. Poate din această cauză, Alexandru Țapeș a fost plasat pe locul V (menționat cu diplomă). După părerea mea, el merită locul I. N-am fost de acord cu decizia juriului, dar conform regulamentului n-am avut dreptul să mă implic. În această ordine de idei, nu pot trece cu vederea o anumită contradicție. Decizia președintelui juriului, Dl Volkov, șef-catedră „Instrumente de suflat” (alămuri) din R. Belarus contravine opiniei președintelui comisiei la examenul de licență din AMTAP, din anul 2005 – dl Skorohodov – șef catedră „Instrumente de suflat din lemn” Minsk, Belarusi. După ce au interpretat programele, absolvenții A. Țapeș, I. Negură, D. Aculov, P. Panico, dl Skorohodov a recunoscut în fața catedrei „Instrumente de suflat și percuție” de la AMTAP că la Academia de Muzică din Minsk, Belarusi nu există studenți care ar avea o asemenea pregătire. Problema juriului a fost, este și va fi subiectul de discuție la majoritatea concursurilor. Despre aceasta mărturișește și Concursul municipal al colectivelor de fanfară de copii ediția 11-a din luna mai, 2004, în Parcul Central al capitalei, organizat de către Departamentul Educație, Tineret și Sport al Primăriei.

Un moment emoționant-tra-gic a fost vestea despre trecerea în

neființă a colegului nostru Ion Cătănă, dirijor la școala nr. 59, decedat cu o zi înaintea concursului. Faptul a fost anunțat de către Dna Valentina Cujbă, vice-director al Departamentului, care a propus un minut de reculegere.

Ediția dată s-a deosebit de cele precedente în ceea ce privește mai multe momente.

În cuvântul de salut adresat participanților la concurs de către Dl Alexandru Roman – directorul Departamentului Educație, Tineret și Sport, s-au adus mulțumiri directorilor de licee, gimnazii, școli, care contribuie și susțin activitatea fanfarelor de copii, dirijorilor pentru munca depusă și propagarea muzicii de fanfară, copiilor le-a urat succese atât la concurs, cât și la examenele de promovare și absolvire.

Înainte de concurs au avut loc două întruniri ale conducătorilor de fanfară la Departament, la care au fost concretizate data desfășurării concursului, durata evoluării colectivelor, condițiile, cerințele etc. S-a convenit ca durata evoluării fiecărui colectiv în parte să nu depășească 18-20 minute, iar în program să fie incluse piese având caracter diferit, și de diverse genuri: piesă clasică, marș, vals, piesă contemporană, piesă populară.

Aceste condiții au fost acceptate unanim de către dirijorii prezenți: A. Condrea, V. Vescu, G. Pendus, G. Silivestru, A. Cazacu, L. Bondarenco. Au fost propuse mai multe candidaturi și în juriu

printre care: Dnii P. Goia, I. Crasnopolschii, I. Cetulean, I. Talpă etc. Juriul și-a desfășurat activitatea în următoarea componență: P. Goia – Maestru în arte; P. Beregoi – dirijor în fanfara Prezidențială; I. Ciobanu – Maestru în Artă; N. Usaciov – Maestru în artă, dirijor militar în rezervă.

A trezit nedumeriri componența numerică a juriului, alcătuită din patru persoane, tradițional juriul fiind alcătuit dintr-un număr impar de persoane.

Se știe că membrii juriului nu sunt remunerați conform efortului depus, dar odată ce acceptă participarea, trebuie s-o facă profesional, obiectiv, omenește, fiindcă majoritatea dirijorilor de fanfară sunt buni specialiști și își dau foarte bine seama cine și cum interpretează programele, cum este efectuat acordajul etc.

O altă problemă vizează maestrul de concert sau cum li se mai spune invitații care ajută orchestra. Unii conducători de fanfară sunt categoric împotriviți ca în fanfarele de copii, îndeosebi la concurs, să participe aceste persoane, pledând pentru faptul că concurează doar elevii de la liceul sau gimnaziul pe care-l reprezintă.

Cu doi-trei ani în urmă, le-am propus colegilor mei să ne înțelegem ca fiecare să-și invite doi-trei maștri de concert (flaut, tubă, percuție etc.), după necesitate. În modul acesta se va proceda colegial va fi o transparență în participare și vor avea de câștigat toți; dirijorii, ascultătorii, dar cel mai

mult copiii care se vor strădui să interpreteze piesele la nivelul cel mai înalt.

Spre a îmbunătăți calitatea acestui concurs, pentru viitor vin cu niște propuneri:

- Să fie introdusă în program o piesă obligatorie – (formă amplă), în așa fel la Premiul Mare vor pretinde doar câteva colective.
- În afară de Premiul Mare și cele trei locuri premiante, să fie înmânate diplome pentru:
 - cel mai bun dirijor;
 - cel mai reușit aranjament;
 - cea mai reușită interpretare a piesei clasice;
 - fanfara care a fost acordată mai bine.

Mențiunile nu necesită sume considerabile, dar sunt convins că vor contribui la susținerea morală atât a conducătorilor, cât și a colectivelor de fanfară.

Și mai am o doleanță. Cu sprijinul specialiștilor de la Departament, ai directorilor de licee, școli, ai conducătorilor de fanfară, să se depună eforturi pentru a organiza gala-concert cu cele mai reușite piese ale fanfarelor și de făcut înregistrări la Radioul și Televiziunea Națională. Aceasta va contribui foarte mult la selectarea noilor candidați pentru fanfarele noastre (ascultătorii fiind copiii, părinții, profesorii de prin licee, școli) și va fi un stimul pentru conducători și un mare imbold pentru susținerea muzicii de fanfară.



ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОНОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕРТИРОВАНИЯ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЯХ АНДРЕЯ ЭШПАЯ

LES PARTICULARITES DE LA REALISATION DE L'ASPECT
MONOLOGIQUE DANS LES CONCERTS INSTRUMENTAUX D'A ESPAY

САМБРИШ ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, преподаватель,
Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

Dans cet article "Les particularités de la réalisation de l'aspect monologique dans les concerts instrumentaux d'A. Espay" on examine les régularités du nouveau phénomène de l'art musical au XXe siècle – le monologue, qui repose sur les régularités artistiques du dialogue. En extrapolant les principes dialogiques en profondeur jusqu'aux nouveaux niveaux structuraux de l'œuvre musical, le monologue contribue essentiellement à l'enrichissement des formes modernes du concert, répondant à l'esprit de notre temps ainsi qu'à ses idées actuelles et au sens de l'art. En abordant ses particularités à la base de l'exemple des concerts instrumentaux d'A. Espay, l'auteur de l'article constate que le monologue est le composant le plus important de la dramaturgie de concert du compositeur, contenant le sens principal de l'œuvre – c'est pareil à une expression personnelle qui manifeste ses idées individuelles. Chez lui, la cadence est la quintessence du monologue. A. Espay emploie largement de divers nouveaux types de cadences, c'est la cadence non virtuose, non solo, ainsi que la cadence-épigraphe et la cadence "dispersée", qui partagent une particularité commune - la capacité d'intensifier la tension dialogique de l'œuvre et souligner son origine concertiste comme le signe le plus important du genre. Tout cela en ensemble témoigne une rénovation considérable des méthodes et des formes de ce genre dans l'œuvre du compositeur.

Термин «монологическое концертничество» на первый взгляд может показаться противоречивым, поскольку диалогичность имманентно присуща концертному жанру с самых истоков его развития, что наиболее ярко выражено в тембровом противопоставлении, во взаимодействии сольного и оркестрового начал. Однако понятия «диалогичность» и «концертничество» все же нераздельны, ведь диалогичность выступает как общий художест-

венно-эстетический принцип, способный проявляться не только в разных музыкальных Жанрах, но и в различных видах искусства и шире – во всей современной культуре в целом. Со своей стороны, концертничество как музыкально-драматургический метод включает в себя множество признаков, среди которых обычно называют виртуозность, импровизационность, игровую логику, репрезентативность и, в том числе, диалогичность.

Таким образом, различая эти понятия и трактуя диалогические отношения более широко, чем просто тембровые переключки, мы можем обнаружить различные проявления диалогичности и монологичности в данном жанре. Например, в концерте для солиста без оркестра имитация концертной состязательности и диалогичности создается за счет ассоциативных приемов. В свою очередь, в концертах для солиста с оркестром может воплощаться так называемое монологическое концертное (термин А. Уткина) благодаря выпуклой подаче и акцентированию индивидуального, личностного.

Оно реализуется через монолог солиста, который может разворачиваться и без сопровождения, и в сопровождении оркестра. Особенно характерно оно для каденции, и нередко монологическое концертное порождает *новый тип каденции* – не обязательно виртуозной, но наполненной глубокой содержательностью, особым ораторским пафосом, усилением внимания к каждому произнесенному «слову» речи – то есть к каждой интонации монолога. Достигается это за счет усиления декламационной выразительности, подчеркивания речитативного интонирования, что рождает ассоциации с открытым авторским словом, обращенным к слушателям. И действительно, здесь особенно

ярко, как бы высвечиваясь на переднем плане, становится слышна авторская интонация, его «прямая речь». Таким образом, монологическое концертное способно создавать эмфатические акценты и переключать логику драматургического развития: «прямая речь» героя переводит действие из области драмы в область драматической лирики, где каждая интонация уподобляется окрашенному эмоцией слову.

Однако для реализации потенциальных диалогических возможностей в монологе необходимо не просто наличие факторов контраста, но ощущение соприсутствия собеседника, его показ через «чужое слово». Благодаря этому диалогичность может быть выражена в монологе на синтаксическом уровне, и тогда монолог выступает как едва ли не реальный, традиционный, композиционно оформленный диалог, с подразумеваемой сменой реплик «разных героев» – голосов (тембров). То есть диалогичность без композиционного ролевого разделения на реплики рождается во внутренней речи героя, в его монологе как внутренний диалог, образуемый вопросами и ответами, что определяет уровень реализации «микродиалога».

Монологическое концертное, по сути, оказывается родственным по духу такому жанру литературы, как психологическая проза, которая пред-

ставляет собой диалог с участием прямой речи и сопровождающих ее авторских суждений¹. Здесь также используется феномен «микродиалога», который, таким образом, обогащает не только музыкальные произведения, но и литературные, становясь общей художественной закономерностью.

Выше были рассмотрены такие понятия, как *внешний* и *внутренний диалог*. Необходимо отметить, что понятия эти не новы в музыковедении. В частности, они употребляются Е. Назайкинским, который сферу их действия раскрывает в несколько иначе.² Автор пишет о некоторых закономерностях диалогического синтаксиса, часто применяющегося во вступительных разделах музыкальной композиции. Например, среди разновидностей вступительного синтаксиса он выделяет диалогический, перечислительно-континуальный и монологический варианты³, при этом объясняются особенности первого и второго, но не раскрывается суть третьего вида синтаксиса. Возможно, автор не считает нужным разграничивать перечислительно-континуальный и монологический синтаксис, объединяя их в одну группу.

Исследователь пишет: «Диалогический синтаксис <...> выражается в типичных для вступлений вопросах, оставляемых без ответа, в риторических возгласах с эхо-репликами, в настойчивых,

уходящих в тишину повторениях-утверждениях». Перечислительно-континуальный синтаксис, по его мнению, обнаруживается «в двух гранях: первой из них является рядоположность, наиболее очевидно выступающая при четком разграничении следующих одна за другой фактурных и синтаксических единиц, при дискретности музыкального движения. Второй – непрерывность. Плавность развертывания»⁴. В качестве основы рядоположности называется опора на интонацию перечисления, где синтаксические связи элементов очень просты, нейтральны.

Развивая положения Е. Назайкинского, можно обозначить **ряд закономерностей, присущих различным видам синтаксиса.**

1. Очевидно, что в первую очередь они отличаются *типом интонаций и их соотношением*: диалогический синтаксис строится на основе формулы «вопрос – ответ – вопрос», где преобладает вопросительная интонация и устанавливается принципиальная незавершенность, открытость вовне; в перечислительно-континуальном (или монологическом) синтаксисе господствует интонация перечисления. Учитывая сложное строение музыкальной интонации, можно утверждать, что в синтаксические связи определенного типа вовлекаются все музыкально-выразительные средства. Так, диалогические синтаксические отношения возникают при разного рода нарушениях

интонационных связей, чему способствуют, в частности, регистровые, тембровые, громкостные разрывы и контрасты. И наоборот, в создании ощущения рядоположенности интонаций большую роль играет сходство элементов, когда особенно важны мелодическое и фактурное единство.

2. Много общего обнаруживается между перечислительно-континуальным и монологическим синтаксисом. В обоих главным признаком является опора на интонацию перечисления, что позволяет рассматривать их как принадлежащие одной группе. С другой стороны, *в монологическом синтаксисе более акцентируется процессуальность, непрерывность, создающая единое крупное построение, в то время как в перечислительно-континуальном синтаксисе подчеркивается разъединение построений, их множественность.*

3. Особенности диалогического синтаксиса определяются присущей ему *риторичностью*, то есть *отражением риторической речевой интонации, а также воспроизведением условий риторического дискурса.* Его отличают расчлененность на краткие слова-мотивы, интонации усиленных риторических вопросов, патетических возгласов, характеризующихся возвышенностью, приподнятостью эмоционального тона. Риторический стиль речи отличает также мысленная или реальная обращенность к масс-

сам людей со свойственной ей репрезентативностью манеры изложения, с настойчивыми повторениями-утверждениями, подобно словесным убеждениям.

4. Диалогический синтаксис может использоваться в разных ситуациях, порождая предпосылки как *для внешнего диалога* (в условиях политембрового изложения), так и *для внутреннего* (при монотембровом изложении). Ситуация внутреннего, или скрытого, диалога особенно ярко выступает в тех случаях, когда в развернутом монологическом высказывании отражается реакция слушателя (собеседника), вводятся реплики от его имени либо предугадывается и предвосхищается его возможный ответ или возражение. Именно такая ситуация создается в *концертной каденции*, в том числе, и *нового типа*, опирающейся на принцип монологического концертирования.

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение о том, что *сущность монологического концертирования проявляется в таком принципе изложения, который способствует созданию ситуации внутреннего диалога и опирается на диалогический синтаксис в монотембровом контексте.*

Однако следует уточнить, почему монологическое концертирование рассматривается именно как концертирование, а не просто как инструментальный монолог. В связи с этим

нужно обратить внимание на те свойства, которые присущи концертному изложению. Приведем слова А. Уткина: «Монологическое концертное предпологает особое решение проблемы инструментальной виртуозности, которая в данном случае состоит в тонком мастерстве речевой декламации на инструменте»⁵. Таким образом, здесь *соединяются в своеобразном художественном синтезе* специфически понимаемая виртуозность (как обостренно-экспрессивное интонирование на инструменте) и концертная яркость и репрезентативность, подчеркнута выпуклая подача интонаций, усиливаемая реальной или моделируемой импровизационностью монолога. При этом используется сольное изложение, концентрирующее внимание на высказывании лидера, но в то же время рождающее эффект соревновательного сопоставления его на расстоянии с оркестровыми разделами.

Монологическое концертное как новый художественный принцип, рожденный современным музыкальным искусством, с одной стороны, посвоему отражает диалогические отношения (и шире – разные проявления диалогического метода, присущего всему художественному творчеству наших дней), а с другой, – реализует в действии метод концертного как метод сугубо музыкальный. Монологическое концерт-

тирование служит обогащению принципов концертного в целом и расширению сферы их действия. При этом «звуковой профиль» и эмоциональный тон диалога обнаруживаются внутри сольного инструментального высказывания, а приемы организации, свойственные диалогическому синтаксису, распространяются на интонационный уровень.

Специфику реализации данного художественного феномена рассмотрим далее на примере сочинений крупнейшего русского композитора, нашего современника **А. Я. Эшпая**.

Его творчество насчитывает девятнадцать инструментальных концертов, в которых представлены практически все оркестровые инструменты, включая и такие редко солирующие, как фагот, саксофон-сопрано, туба, контрабас⁶. Изучая жанрово-стилевые особенности данных произведений, мы обратили внимание, что монологическое концертное является важнейшей составной частью концертной драматургии А. Эшпая, выделяя главный смысл произведения как личностное высказывание, раскрывающее индивидуальную позицию автора. Квинтэссенцией монологического концертного выступает каденция, но его принципы проявляются и в других разделах композиции.

Композитор последовательно культивирует *концерт-*

ную каденцию нового типа, надевая ее особой ролью, связанной с функцией лирического отступления, медитации, самоанализа, столь типичных в целом для современной культуры. В произведениях А. Эшпая редко встречается традиционно понимаемая виртуозная каденция, точнее, виртуозность у него трактуется в ином смысле – как выразительное, обостренное «прямой речью», непосредственно обращенное к слушателям интонирование на инструменте. Это, очевидно, связано и с особым вниманием к личности исполнителя, к специфике его «творческой интонации» и индивидуальной интерпретации произведения.

Особенности реализации монологического концертирования в творчестве композитора заключаются в том, что для сольных каденций в его концертах этот принцип оказывается основополагающим, хотя в целом в эшпаевских сочинениях широко представлен и более привычный, репрезентативный тип концертирования, господствующий преимущественно вне каденционных участков. Традиционная каденция виртуозного плана, опирающаяся на принципы импровизационности, встречается лишь в некоторых сочинениях – Первом фортепианном и Первом скрипичном, а также Флейтовом и Концерте для оркестра №1. Отметим также, что сама

импровизация – подлинная или моделируемая – в условиях стилевой модуляции в сферу эстрадно-джазовой субкультуры создается в средних разделах Саксофонового и Двойного концертов, но здесь она не связана непосредственно с сольной концертной каденцией, так как реплики солистов звучат на фоне оркестра.

Рассмотрим условия, характеризующие действие принципа монологического концертирования, а также возможные формы его проявления в концертах. Очевидно, что для его реализации необходимо следующее:

1. относительно развернутое *сольное высказывание*;
2. опора на *диалогический синтаксис*;
3. *жанр концерта* как необходимый контекст, который рождает эффект соревновательного сопоставления на расстоянии данного сольного раздела с оркестровыми.

При отмеченных условиях формой проявления монологического концертирования становится именно концертная каденция, конкретные же *виды и функции* этой каденции в творчестве А. Эшпая оказываются весьма многообразными. Они могут играть роль вступления, своего рода эпиграфа (Второй скрипичный, Гобойный, Саксофонный, Флейтовый, Кларнетовый, Контрабасовый, Двойной, Концерт для тубы), либо побочной партии (Флейтовый,

Первый скрипичный), связующей партии (Второй фортепианный). Часто каденция звучит внутри разработки (Первый фортепианный, Гобойный, Виолончельный, Концерт для оркестра №1). Реже встречается совпадение функции каденции и репризы (Концерт для оркестра №1 – вторая каденция, Первый скрипичный), но также необычно ее включение в код (Второй фортепианный, Саксофонный). Все это, безусловно, оказывает влияние на драматургический профиль произведения, придавая индивидуальность художественному решению.

Существенное значение имеет и внутреннее наполнение каденции – ее протяженность, тематическое содержание. В концертах А. Эшпая встречаются как краткие, так и весьма объемные, порой перемежающиеся с оркестровыми вставками каденции. В качестве первых следует назвать каденции в Четвертом скрипичном и Втором фортепианном концертах, во второй группе необходимо отметить построения, образующие развернутые каденционные зоны в Саксофоновом и Флейтовом концертах.

Так, в Саксофоновом концерте важнейшее в драматургическом плане вступление, подводящее к главной партии, содержит ряд разделов: первый – чисто сольный, представляет напряженное субъективное высказывание, построенное как

цепь свободно разворачивающихся интонаций; второй служит продолжением этого высказывания, но уже с аккомпанементом струнных; в третьем разделе звучит выразительный дуэт саксофона и кларнета, рождающий эффект своеобразного диалога главного героя со своим внутренним голосом; в четвертом – лирический всплеск эмоций у солиста в сопровождении оркестра, а также подготовка и переход к экспозиции. Так образуется обширный каденционный участок, где сольным является только первый раздел, а второй и третий воспринимаются как его продолжение и развитие. При этом яркой художественной находкой оказывается именно «дуэтная каденция» с выдвижением контрсолиста, в которой претворяются принципы монологического концертирования. Подчеркивая особое значение этой каденции, композитор повторяет ее в первом разделе коды, создавая яркую смысловую арку.

Флейтовый концерт также открывается сольной медитацией, к которой вскоре присоединяется очень скупое сопровождение оркестра, но главные события разворачиваются в средней части, где в развернутом построении разработочно-каденционного характера выстраивается целая цепь сольных эпизодов, разделяемых оркестровыми фрагментами. Здесь подключаются средства алеато-

рики и возникает некоторая репризность внутри всего эпизода, поскольку четвертый каденционный раздел возвращает к тематизму второго, создавая единую сквозную линию развития. Интересна и необычна пятая каденция, обрамляемая небольшими построениями, которые звучат только у флейты соло в сопровождении вибратона-контрсолиста. Здесь вновь реализуется идея «дуэтной каденции», воплощенная в ином варианте: проведение меланхолической темы у солиста завершается в каждой фразе краткими отголосками-эхо у вибратона.

Подобный эффект звучности вибратона был использован А. Эшпаем ранее во втором скрипичном концерте, где вступление также, по сути, является «дуэтной каденцией». Таким образом, *«дуэтная каденция», поручаемая солисту и контрсолисту, демонстрирует в целом новое, необычное решение концертной каденции в творчестве композитора.*

Анализируя интонационное содержание каденций, необходимо указать на разную степень их связи с основными темами концертов. Здесь почти в равной мере встречаются как свободные в интонационном плане построения, так и опирающиеся на какие-либо более или менее значимые элементы ведущих тем произведения. Интересно, что те каденции, которые располагаются в начале сочинения в качестве его свое-

образного эпиграфа, реже обнаруживают интонационную зависимость, чаще выступают в роли свободного лирического монолога, ничем не ограничиваемого потока высказывания (Саксофонный, Флейтовый, Фаготовый, Двойной, отчасти Кларнетовый, Валторновый).

Во множестве каденций, не имеющих прямых связей с темой концертов, смысловое единство достигается за счет определенного «эмоционального наклона», ощущаемого как авторское откровение с присущей ему особой исповедальностью тона. Это также характеризует специфику проявления феномена монологического концертирования в творчестве композитора.

Как правило, каденция выступает не просто концертным выражением «авторского слова», но и *драматургической кульминацией произведения*. В начале концерта она воспринимается как эпиграф, либо вершина-источник и своего рода отправная точка для последующего движения. В середине или конце каденция обычно является смысловым итогом всего развития, и даже перевод повествования в область психологической лирики оказывается продолжением того же диалога с миром, но с иной позиции. Однако не всегда каденции целиком остаются в сфере медитации, здесь имеется и активное движение – своего рода всплески эмоций, что характеризует на-

пряженную работу мысли, поиск ответов на поставленные вопросы, как бы сопоставление выдвинутых ранее ценностных ориентиров. Диалогический синтаксис рождает определенный интонационный профиль, воссоздающий формулу «*вопрос – ответ – вопрос*», и данный интонационный архетип объединяет все каденции, несмотря на различие их по эмоциональной окраске и драматургическому значению.

Немаловажное значение для композиции концерта имеет общее число его каденций, поскольку здесь нередко рождается феномен «*рассредоточенной*» каденции. Каденции могут образовывать собственную единую линию развития, более или менее независимую от других образно-драматургических сфер произведения. При этом в них создаются определенные интонационные переключки на протяжении или просто ощущается смысловое продолжение сказанного. Так, в семи эшпаевских концертах имеется по две и более каденции: Концерте для оркестра №1, Втором фортепианном, Гобойном, Саксофоновом, Флейтовом, Контрабасовом, Двойном. Из них лишь в одном – Втором фортепианном концерте – две его каденции настолько различны, что не образуют смысловой связи (первая звучит в экспозиции, выступая в функции связующей партии, вторая помещается в тре-

тьем разделе коды и играет роль лирического отступления). Во всех остальных названных концертах композитор последовательно реализует принцип «*рассредоточенной*» каденции.

Повторение тематического материала наблюдается в Саксофоновом (вторая и третья каденции), Флейтовом (второй и четвертый сольный эпизоды), частичное сходство имеется в Гобойном и Контрабасовом. В Концерте для оркестра №1 и Двойном концерте для трубы и тромбона, имеющих соответственно две и три каденции, сольные разделы не содержат прямых интонационных связей между собой и даже различны в образно-эмоциональном плане. Однако они ощущаются как единое целое, в котором одно построение вытекает из другого, благодаря яркой и выпуклой подаче солистов, созданию определенного смыслового акцента на каденциях, приданию им значения центра драматургических событий.

Последовательно применяя принцип «*рассредоточенной*» каденции, А. Эшпай не просто повышает удельный вес сольного начала в своих концертных сочинениях, но усиливает его роль как инициатора творческого импульса, первопричины для всего последующего музыкального становления. Данный метод органично сочетается с художественными закономерностями монологического концертирования, повышая возможности

последнего как одна из ярких и действенных форм его реализации.

Таким образом, в целом можно констатировать, что, широко преломляя в концертном творчестве принципы монологического концертирования, А. Эшпай обогащает его индивидуальными художественными находками, к числу которых относятся и *разнообразные новые виды каденций*, встречающиеся в его произведениях – это *невиртуозная каденция, не сольная («дуэтная»), а также каденция-эпиграф и «рассредоточенная» каденция*. Они могут выражать различное драматургическое значение, наделяться всевозможными функциями, но при этом их объединяет одно общее свойство – способность усиливать общую диалогическую напряженность концертного сочинения, подчеркивать

его концертное начало как важнейший жанровый признак. Все это в целом свидетельствует о значительном обновлении методов и форм концертирования в рассмотренных произведениях.

При этом очевидно, что монологическое концертирование, опирающееся на художественные закономерности диалога, служит своего рода проекцией данного феномена на музыкальное искусство. Экстраполируя диалогические принципы вглубь, на новые структурные уровни музыкального произведения, монологическое концертирование способствует существенному обогащению современных приемов и форм концертирования, отвечающих духу сегодняшнего времени, его актуальным идеям и художественным смыслам.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Подробнее о психологической прозе см.: Гинзбург Л. О психологической прозе. Л., 1971.
2. Исследователь рассматривает процесс возникновения внутриконтрастной темы главной партии в творчестве композиторов венской классической школы и говорит о том, что контраст сцепляемых речей разных оркестровых групп превращается в контраст внутри единой мысли, становясь внутренним контрастом цельного изложения. «Множественность элементов поляризуется, полилог упрощается до диалога, внешний диалог становится внутренним». Ценность в подобном наблюдении представляет уже само обнаружение внутренней диалогичности в едином музыкальном высказывании, то есть именно то, что будет ярко развито в дальнейшем в монологическом концертировании. См.: Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. М., 1982, с. 232.
3. Цит. издание, с. 143.
4. Там же.
5. Уткин А. О концертировании и его формах в современной инструментальной музыке // Стилиевые тенденции в советской музыке 1960-1970 годов. Л., 1979, с. 79.
6. Автору принадлежат два концерта для фортепиано с оркестром, четыре скрипичных, концерты для альты, виолончели, контрабаса, флейты, гобоя, кларнета, фагота, саксофона-сопрано, валторны, тубы, двойной концерт для трубы и тромбона, два концерта для оркестра. В настоящее время А. Эшпай, безусловно, является лидером среди современных композиторов по числу и разнообразию сочинений данного жанра.



EXPRESIA PLASTICĂ ÎN SPECTACOLELE CARMEN ȘI MAESTRUL ȘI MARGARETA ALE REGIZORULUI ALEXANDRU GRECU

*L'expressivité plastique dans les spectacles Carmen et
Le Maître et Marguerite de metteur en scène Alexandru Greku*

Dina GHIMPU,
doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Dina Ghimpu se propose à étudier l'essence de la théâtralité du metteur en scène Alexandru Greku par le prisme de l'expressivité artistique corporelle dans ses spectacles. Comme repère, elle se sert de deux spectacles représentatifs de ce metteur en scène – Carmen de P. Mérimée et Le Maître et Marguerite de M. Bulgakoff, les œuvres remarquables des auteurs consacrés. Par ses œuvres polyvalents A. Greku va réaliser ses propres idées et visions en ce qui concerne le théâtre contemporain.

Ces idées, selon l'opinion de l'auteur, sont étroitement liées à l'expressivité artistique corporelle, du point de vue conceptuel, qui, de nos jours, est à la mode dans le théâtre européen. Cet article nous présente de quelle façon tout cela est reflété dans les spectacles de Greku.

L'auteur a étudié attentivement l'architectonique des spectacles, en analysant certaines scènes, pour déchiffrer la motivation logique intérieure de l'action, car le metteur en scène a signé les deux scénarios des spectacles lui-même.

En outre, l'auteur a prouvé que, par l'expressivité corporelle, le metteur en scène a réussi d'exprimer l'intensité dramatique, la tension psychologique et la caractéristique des personnages. En cela réside la note spécifique, particulière, de l'esthétique de Théâtre Satiricus I. L. Caragiale.

În spectacolul *Carmen* de P. Mérimée, - regie Alexandru Greku, expresia plastică actoricească deține unul din cele mai importante roluri. Dar, dacă în *Meta-morfoze* expresia plastică este însăși limbajul de încarnare a subiectului, în *Carmen* ea exprimă pasiunile interioare ale eroilor, motorul ce pune în funcțiune dezvoltarea caracterelor, având “*fiorul zborului în abis și ritmul unor dezlănțuiri ale instinctelor primare [...] în formă de mișcare, dans, verb,*

culoare.” Acest “teatru al mișcării”, având același autograf inconfundabil al maestrului Victor Tanmoșan, „*nu e balet în formă pură, nu e dans Țopăit, e mișcare ...cu elemente de balet și ritmică*” [1]. Cuvântul are, la prima vedere, o funcție minoră, mai degrabă etnografico-decorativă, spectacolul fiind jucat în limba spaniolă. El punctează conținutul scenelor și conferă o savoare deosebită și o autenticitate specială eroilor, de proveniență bască.

Chiar de la început, sub sunetele Carmen-suitei de G. Bizet/R. Șcedrin, apare protagonistă, pe fundalul unei imense luni însângerate. Ca imagine, este clasică Carmen – Irina Rusu, femeia fatală, vampa cu păr sălbatic, negru de abanos, cu ochii mari și oblici, cu fuste încrețite, țigănești, obraznică, dezlănțuită și aventurieră. Femeia, care nu are măsură în nimic: dacă iubește - până la nebunie, dacă urăște - până la moarte. Apare în compania unor personaje simbolice – Alb – Irida Bobescu, Negru – Ludmila Gheorghiu, Roșu – Nina Toderico și Galben – Lilia Cazacu, care, decifrate, ar putea să însemne patru ipostaze sau trăsături ale Carmensitei: puritate, perfidie, pasiune și aspirația spre libertate. Culorile, ca un stol de păsări colorate, roiesc în jurul ei, dansează un dans amețitor, fac piruete, fiecare încearcă să o seducă. Prima cu care intră în dans Carmensita e Albul, ele se prind de mâini și se rotesc ca două fetițe candido dintr-o copilărie de mult uitată. Dar dansul lor e întrerupt de Roșu, care o îmbrățișează cu pasiune și nu-i dă voie să se rupă din brațele-i strânse. Galbenul, culoarea uitării, încearcă s-o recupereze pe Carmen, dar n-o poate reține mult – pasiunea i-o fură din nou, rotind-o până la amețire. Pe undeva, pe aproape, printre ele, umblă Negrul, care o înfioară pe Carmen cu prezența lui. Negrul se aruncă impetuos la ea, ea încearcă să se apere, dar nu-i reușește. În lupta corp la

corp, ba Carmen o domină pe Negru, ba Negrul o domină pe Carmen, înfășurând-o în șalul său mare, ca mai apoi ambele să se încleșteze într-un tangou periculos al morții.

În scena cu prietenele, dansul țigăncilor este mai aproape de dansul de varietate, de cabaret, în care jete-urile dansatoarelor dezgolesc curburi feminine apetisante, iar exclamările lor vioaie aduc buna dispoziție și pregătesc apariția Carmensitei. Apariția acesteia este plină de efect, începând cu fâșia de lumină roșie, care îi pune în valoare cele câteva grand-jete-uri, ce o propulsează în avanscenă. Este, evident, liderul acestei comunități, prin felul de a se comporta, de a vorbi cu celelalte, iar când apar bravii soldați din garda orașului, „canarii”, cum le spun fetele, Carmen este în centrul atenției. Dansul cu batistele roșii e un fel de provocare, nu întâmplător se derulează sub melodia ariei Toreadorului. Carmen însăși este toreadorul, care încearcă să-și ia de coarne soarta, fiind absolut sigură că o va înfrânge. Ea stă în mijlocul scenei, ca în centrul arenei și fâlfâie batista roșie în fața lui Jose – Igor Mitreanu, îl seduce cu privirea, îi aruncă un sărut fugar. Acesta, răvășit de frumusețea țigăncii, se aruncă precum un taur la ea, vrea să-i smulgă batista, ea îl încolăcește și dintr-o mișcare bruscă îl doboară la pământ, în hohotele de râs ale prietenelor și gesturile dezaprobatoare ale camarazilor.

Mai apoi urmează jocul cu trandafirul, pe care Carmen i-l aduce în colțul buzelor lui Jose și pe care îl aruncă în față. Ca să-i trezească gelozia, îi sărută pe alții, iar când una din fete îi face avansuri tânărului, ea se apropie și-o îndepărtează brutal din brațele lui. Ceea ce urmează se produce fulgerător și denotă caracterul exploziv al Carmensitei: în învâlmășeala produsă de cearta fetelor, Carmen smulge cuțitul din brăul lui Jose și i-l înfige în inima rivalei. Și nu e vorba aici de gelozie, ci de caracterul dominator al eroinei, care nu suportă să piardă întâetatea în nimic. Și nici după se săvârșește omorul nu se sperie, nu are remușcări. Cel care vrea s-o apere și de prietene, și de soldații din gardă este Jose, care din greșeală își omoară un camarad, știind bine că-l așteaptă închisoarea.

Din punct de vedere compozițional, A. Grecu, care este și autorul scenariului, își permite să treacă peste anumite evenimente ale nuvelei, cum ar fi încarcerarea lui Jose. Lucrul se face intenționat, pentru a nu pierde din intensitatea dramatică a raporturilor pasionale dintre eroi, prin sugerarea fugii celor doi. Scena seducerii lui Jose este una foarte complexă, din, cel puțin, două puncte de vedere. În primul rând, pentru că se produce simultan în câteva planuri paralele. În al doilea, pentru că temporitmul acestor planuri trebuie perfect sincronizat, pentru a menține atmosfera și a dirija intensitatea tensiunii in-

terioare a fiecărui plan, în vederea obținerii efectului emotiv scontat.

În semiobscuritatea viorie a unui asfințit apare Jose, cu brațele pline de portocale. La picioarele lui stau întinse cele patru culori Alb-Negru-Roșu-Galben, care treptat se desprind și se rostogolesc spre cele patru colțuri ale scenei, ținând în mâini capetele unor frânghii elastice, suspendate din tavan. Scena se luminează când, languroasă și senzuală, de după luna de jăratec, apare Carmen. Ea se apropie de Jose, ia o portocală, mușcă din ea, spunându-i că acum îi este amantă și-i va îndeplini toate dorințele, fiindcă ea știe să-și plătească datoriile. Jose o roagă să danseze. Acordurile Carmen-suitei sunt tandre, promițătoare și inspiră o neliniște vagă, pe fundalul vocii tulburătoare a unei bătrâne țigance, îmbrăcate în negru, care își spune prezicerile la focul opaițului. Pe parcursul derulării scenei, vocea ei crește în intensitate odată cu muzica, de la șoapta abia auzită, până la vocea tare, răspicată. Dansul Carmensitei, sincronizat cu temporitmul muzicii și prezicerii, se desfășoară de la andante până la allegro, scoțând pe rând și aruncându-și fustele colorate – la început pe cea neagră, galbenă, albă... când ajunge la cea roșie, intensitatea atmosferei este maximă, vocea bătrânei sună a blestem cu plâns în două, iar culorile Alb-Negru-Roșu-Galben agită puternic frânghiile suspendate, de parcă le-ar bate o furtună năprasnică. Actul dragostei

se consumă simbolic prin îmbrățișarea frenetică a Carmensitei și împrăștierea portocalelor din brațele lui Jose, acesta fiind și punctul culminant al scenei. Urmează o sincopă... În liniștea totală se aude doar ritmul inegal și amenințător al inimilor celor doi și răsuflarea grea, întretăiată de pasiune, apoi un chiot al Carmensitei și totul se preschimbă într-un joc. Jose îi smulge fusta roșie și i-o flutură în față, ca un toreador, ea rămânând într-un tricou negru, din dantelă transparentă, apoi rolurile se inversează. Ea râde, „răstignindu-se” pe luna rotundă și arzătoare, balansând ca într-un scrânciob. În ritmul lunii balansează și frânghiile colorate în mâinile celor patru culori. Luna, cu tot cu Carmen, coboară treptat în poziție orizontală, transformându-se într-un pat al desfătării, fiind mișcată de patru bărbați în negru, în sensul opus acelor ceasornicului. Culorile Alb-Negru-Roșu-Galben mișcă circular frânghiile colorate în același sens și în același ritm cu bărbații, ele formând o cupolă deasupra cercului roșu. Secvența tandreții cuplului Carmen/Jose se produce în avanscenă, pe fondul vrăjilor șoptite ale țigăncii bătrâne, care mai degrabă sugerează monologul interior al Carmensitei. Șoaptele sunt pronunțate cu o voce tainică, vibrantă, par a fi destăinuiri sau rugă ale eroinei. În paralel, pe luna roșie își începe dansul său macabru Cameleonul – Vitalie Țapu. Ridicat deasupra celor doi,

este mișcat circular de aceeași patru bărbați în negru. Stă la pândă, în poziția unui uriaș păianjen, apoi se ridică treptat, dirijând mișcările amanților. Într-un tricou negru, cu aripi roșii de liliac, pare a fi, într-un fel, o dublură a lui Carmen și simbolul nesincerității sentimentului ei față de Jose, instrumentul ei de manipulare. Senzație confirmată în final de monologul sonor, care trece de la șoapătă la răsul obraznic și batjocoritor al țigăncii bătrâne. Cu cât îmbrățișările și săruturile amanților se apropie de apogeu, cu atât mișcările circulare ale frânghiilor manipulate de cele patru culori devin tot mai puternice, iar hohotul țigăncii tot mai nestăpănit.

La fel de complexă este și ultima scenă, ce conține punctul culminant al spectacolului – uciderea Carmensitei și care se produce în trei planuri concomitent. Epilogul începe vioi cu apariția Toreadorului – Vitalie Țapu, sub muzica partiției omonime din Carmen-suita. În aplauzele frenetice ale asistenței, plasate în spatele scenei, de ambele părți ale lunii roșii, Toreadorul face turul „arenei”. Apoi începe a mima lupta cu taurul, agitând flamura roșie. Paralel, în centrul scenei, se derulează dialogul dintre Carmen și Jose. Ei stau lipiți unul de altul, iar Jose o imploră în genunchi pe Carmen să părăsească totul și să plece în America, pentru a-și reface viața împreună, de la capăt. Intensitatea disputei crește treptat, odată cu cea a muzicii, întreruptă fiind, în

anumite momente, de exclamațiile admirative ale „spectatorilor” la gesturile „curajoase” ale Toreadorului. Apoi Toreadorul se plasează în fața lumii roșii, la o anumită distanță de eroi, dar ca și cum, între ei. Pe măsură ce neînțelegerea dintre Carmen și Jose devine tot mai mare, Toreadorul înaintează spre ei, agitând flamura roșie, ca în fața unui ipotetic taur; Carmen îi spune lui Jose, că nu-l mai iubește și că nu mai vrea să-l mintă; Jose o învinuiește, că-l iubește pe Lukas (Toreadorul), ea îi răspunde că l-a iubit la fel ca pe dânsul, o clipă, poate mai puțin, dar că acum nu mai iubește pe nimeni. Tensiunea scenei crește, ei se îndepărtează treptat unul de celălalt, între ei creându-se o fisură, aidoma unei prăpastii simbolice... Jose o imploră pe Carmen să fie cu el, iar ea îi răspunde că-i este cu neputință, clipă, în care Toreadorul îi desparte totalmente, trecând printre ei cu flamura tremurândă. Muzica atinge cote maxime, la fel ca și tensiunea dintre protagoniști, la fel ca și agitațiile flamurei roșii din avanscenă. Scena este semi-obscură, numai eroii și Toreadorul sunt puternic luminați de un flux roșu circular. La cuvintele implorânde ale lui Jose Carmen, „rămâi cu mine” și răspunsul categoric al Carmensitei „Nu ... nu ... nu te iubesc ...” sub strigătele agitate ale mulțimii din afara arenei, Jose o înjunghie pe Carmen. O pauză... și în semi-întunericul vioriu, în mijlocul scenei, într-un cerc roșu de foc, ca într-o baltă de sânge,

Jose, aplecat de asupra Carmensitei... Sub bătăile puternice ale tobelor, el invocă disperat numele iubitei... Spre ei, amenințatori și neîndurați, înaintează figuranții, deghizați în haine negre, cu măști enorme de taur. Turma de tauri negri calcă peste ei, acoperindu-i... Lumina se stinge sub acordurile tragice ale Carmen-sitei.

Scenele de dragoste dintre Carmen și Jose sunt foarte inventive ca expresie corporală, dar de fiecare dată oscilează între dragoste și ură, interes și generozitate, uitare și frenezie, după cum este și caracterul eroinei principale ori starea ei de spirit la moment. Cu toate că îl manipulează pe Jose în interese de contrabandă, nu se poate spune că nu-l iubește. Și o face nu doar de dragul banilor, pentru că, într-un anume fel, poate fi considerată chiar onestă. A doua zi, după prima noapte de dragoste, îi spune că i-a făcut un mare serviciu (aluzie la permisiunea tacită de trecere a contrabandiștilor), dar că a procedat ca un negustor și-i aruncă la picioare o pungă cu bani. Asta vorbește despre faptul că, instinctiv, singură se teme să nu fie manipulată, să nu fie dependentă de sentimentul față de un bărbat. Poate s-a deprins, că toți bărbații o tratează ca pe un obiect al desfătării și că mereu trebuie să-și achite datoriile cu nopți de amor. Dar, undeva, în adâncul sufletului, și-ar dori să împărtășească soarta unei femei obișnuite. Mai ales că-i spune în glumă:

„Dacă ai trece la legea Egiptului, poate mi-ar plăcea să-ți fiu nevastă”, apoi singură își dă seama că i-a luat-o gura pe dinainte și că lucrul acesta este imposibil, pentru că „câinele și lupul nu pot face mult timp casă bună”.

Este evident că regizorul nu tratează chipul Carmensitei unilateral, doar ca pe o „femeie-blestem, o pacoste, care nu are nici un Dumnezeu” [2] sau ca pe o „Pandora, sursa tuturor relelor omenirii și instrument de pedepsire a bărbaților” [3]. Carmen în interpretarea Irinei Rusu este o ființă complexă, iar echivocul este starea ei permanentă de existență, așa, precum n-o părăsește mereu și exuberanta dorință de risc, care se adevărește mult mai puternică decât dragostea pentru un bărbat. Ambiguitatea ei este redată atât prin mijloace expresive actoricești, prin trăirea unor stări emoționale de către actriță, cât și verbal, prin intermediul monologului interior al țigăncii bătrâne. Dar mai ales, cu ajutorul *interludiilor plastice* ale Cameleonului și celor patru culori Alb-Negru-Roșu-Galben. Astfel, prin dansul culorilor din prologul spectacolului se sugerează contradicțiile interioare ale eroinei, lupta cu sine însăși, cu tara propriilor defecte și capricii de moment, cu exacerbata independență, cu disprețul motivat sau nemotivat față de sexul opus, cu tendința hazardată de a se pune în pericol pe sine și pe cei care o iubesc, trăsături care sunt confirmate, ulterior, în celelalte scene ale spectacolului.

Ca expresie corporală, interacțiunea Carmensitei cu cele patru culori este permanentă, ele participând efectiv la toate evenimentele importante din viața ei, fiind, de fapt, alter-egourile acesteia. De exemplu, în una din scenele de dragoste, culorile îi înlănțuie pe amanți cu frânghiile colorate, acesta simbolic însemnând lanțurile pasiunii; în scena bătăii lui Jose cu Ofițerul, culorile inițial stau imperturbabile, ca martori curioși la ce se întâmplă, semnificând dedublarea, apoi azartul Carmensitei, iar atunci când bătaia se încinge, culorile bat ritmic din palme ca la un dans de flamenco. Solo-ul Cameleonului se derulează în scena seducției lui Jose, el simbolizând viclenia lui Carmen, frumusețea ei fizică servindu-i drept cel mai eficace instrument de manipulare. În timp ce Carmen face dragoste cu Jose, Cameleonul stă pe luna de jăratec de asupra lor, dirijându-le mișcările cu un zâmbet naiv-angelic și sadico-mefistofelic în același timp, aceeași expresie este întipărită și pe fața focoasei țigănci. Semn că aceasta, nici în cele mai fierbinți clipe de pasiune și de plăcere nu-și uită interesul sau poate nu-și permite luxul să devină vulnerabilă? Intervenția Cameleonului de la finele scenei de dragoste este la fel de relevantă. După plecarea lui Carmen, care nu-i dă niciun fel de speranțe că relația lor va continua, Jose, în disperare, se aruncă spre luna de jăratec, care parcă îl arde, acoperindu-l totalmente, peste care pășește jubi-

lând Cameleonul ... Cu mișcări de felină, el ține în mâini o portocală rotundă, pe care o „înjunghie” cu un enorm pumnal, absorbindu-i ca un vampir, sucul dătător de viață.

Pentru a dilua accentul excesiv de grav, chiar tragic, pe care îl impune însăși nuvela plină de romantism, dar și renumitele montări ale operei și baletului omonim, Grecu nu se sfiște să trateze cu o doză de ironie anumite secvențe și chiar scene din spectacol. Și, în general, să se joace, în sens bun, cu materialul dramatic. El creează un univers foarte convențional, din punct de vedere teatral, aproape păpușăresc, populat de muncitoare cu aspect de dansatoare de cabaret; de ofițeri, care aduc prin mecanica lor a soldăței de plumb cu puști și cuțite butaforice; de contrabandiști, care nu se sinchisesc să-și aranjeze fățiș trebușoarele. Iată, bunăoară, una din pantomime: după o pătimașă scenă de amor, Jose, fericit și sleit de puteri, se întinde pe spate, iar contrabandiștii, deghizați în negru și încărcăți cu saci plini de bunuri, calcă peste figura stupefiată a lui Jose, făcându-i obraznic din ochi, adică, dă-i bătaie mai departe, băiete, că știm noi ce știm! Și toate cu încuviințarea tacită a Carmensitei! Sau pantomima schimbului de santinele: în misterul întunericii, sub melodia unui marș, întretăiat de bătaia tobelor și galopul cailor, se mișcă într-o cheie solemnă și ușor grotescă, siluetele gărzilor. Acest teatru japonez al umbrelor te duce cu

gândul la jocul copilăresc de-a soldații. Ironică și pantomima relațiilor frivole dintre Ofițer – Valentin Delinschi și Carmen, pentru care cea mai forte valută de schimb este o noapte de amor. Cu destul umor este tratată scena prezentării lui Jose contrabandiștilor: în timp ce Carmen face schimb de dragălaşenii cu unul dintre bandiți, care mai apoi se adeverește a fi soțul ei, Garcia – Ion Grosu, Jose, deghizat în călugăr, cu gluga peste cap aidoma unei stafii, este încercuit de ciracii lui Garcia, aceștia dansând ceva intermediar între bătută, flamenco și sirtaki. Viorel Cornescu – Englezul efeminat, timid și complexat, amoretat de Carmen, joacă o partidă de sex mazohist, în care o face pe cățelușul, ce aduce la comandă bastonul. De un comic grotesc, aproape de umorul negru, este scena cerșii celor doi eroi: după următorul cadavru, de astă dată al lui Garcia, Jose îi spune Carmensitei că va urma ea, de nu-i va fi credincioasă. La care Carmen, fără ezitare îi răspunde, că va găsi un băiat bun să-i facă lui de petrecanie, cum i-a făcut-o el lui Garcia. Martori tăcuți și aprobatori ai scenei sunt ciracii contrabandiști, îmbăcați în doliu, cu mutre posace, care își fumează imperturbabili țigările și care uită de mort pe dată ce Jose ia în primire funcția de șef al bandei. Îți stârnesc zâmbetul monologurile lui Jose, concepute pe un ton ușor emfatic și spuse cu o mină naivă și blajină, fără a bănuși perfi-

dia Carmensitei. Cu o doză de ironie sînt realizate și duelurile, tehnice și spectaculoase, cu omoruri teatral afișate, de operă. Grecu, probabil, vrea să spună, că, cu cât sunt mai mici, mai vulnerabili și mai ridicoli oamenii, cu atît pasiunile lor pot fi mai mistuitoare, mai demolante, mai tragice și pentru ei înșiși, și pentru cei care sunt iubiți.

În *Carmen* elementele de decor au și ele o funcție plastică bine definită. De exemplu, luna nu este doar un astru ceresc, care simbolizează pasiunea istovitoare dintre cei doi eroi, ea este utilizată ca pedestal, ca pat al desfătării, ca ușă, piatră de mormânt, etc.; cele patru funii colorate, mînuite de interpretele culorilor, pun în valoare starea interioară a eroilor în anumite scene. Ele ba stau în stare de repaos, ba se unduiesc ușor, ba se zbat ca păsările într-o colivie, ba parcă sunt smulse de un vânt năpraznic, ba se rotesc circular, în ritm cu acțiunea din prim-plan. Iar în unele cazuri servesc drept cătușe pentru Jose, sunt mrejele dragostei, în care nimerește eroul, din ele se modelează postul de grăniceri, cazarma, arena toreadorului, etc. Astfel, prin intermediul expresivității corporale, sau diferitor elemente substitutive ale acesteia, regizorul reușește să creeze în spectacol acea euritmie, necesară actului artistic de creație.

La Grecu chiar și spectacolele prin excelență textuale au „partiții” plastico-coregrafice destul de bine ortografiate. Un exem-

plu elocvent în acest sens este *Maestrul și Margareta*, bazat pe romanul omonim bulgakovian. În-suși prologul spectacolului dă tonul dinamic necesar. Pe scena cu fundată în întunericul perfect licăresc stelele unei bolți de la începutul facerii lumii. Undeva, în acest univers, se învârteste globul pămîntesc, luminat în albastru, cu paralele și meridiene, mări, continente și oameni... În ritmul acestor mișcări circulare, se aud versetele din *Geneza* despre trufia oamenilor, care au încercat să-l înfrunte pe Dumnezeu și au plătit scump pentru asta. El le-a amestecat graiurile ca să nu-și mai înțeleagă vorba unii altora și i-a împrăștiat pe toată fața pămîntului. Versetele, pe fundalul imensului turn Babel, simbolul statuar al incomunicabilității oamenilor, servesc drept „acoperire” procedului polilingvistic regizoral (spectacolul se joacă în 7 limbi concomitent), sugerându-ne realitatea imediată.

În general, din acest roman-frescă a civilizației umane, pe Grecu, care semnează și de această dată scenariul, l-a interesat Răul ca și categorie filosofică, puterea lui, seducție și repercusiunile acestuia pentru omenire, adică tema volandiano-mefistofelică. Și în acest context, interacțiunea omului de creație cu puterea, care întruchipează acest rău. Astfel, întemediile coregrafice sunt legate de două linii de subiect: relațiile Maestrul-Voland și Ieșua-Pilat. De exemplu, în prima scenă este simbolic răstignit însăși cugetul

uman, în persoana filosofului și învățatului Faust, tot el și Maestrul, tot el și însuși Bulgakov – Vasile Cașu, care trage frânghiile unor clopote imaginare, cu mâinile înlănțuite de două Caracatițe Roșii, simbolul maleficului – Lilia Cazacu și Elena Negrescu, iar alături își zbat aripile două Păsări, una Albă, simbolul purității și adevărului – Ludmila Gheorghiuță și una Roșie, simbolul urii și nesocotinței – Iraidă Bobescu. Pe o punte, prelungită în sala de spectacol, ca la masa inchiziției, stă un om în pelerină roșie - Mefistofel, tot el și Volland – Viorel Cornescu. Duelul verbal al acestor doi, în limbile lumii, răsună ca un ecou fără răspuns în univers. În scena interogatoriului, anturajul imaginează o cameră de torturi. Pe post de gâde a lui Ieșua este însuși Pilat din Pont, cu trei ajutoare - Caracatițele Roșii. Iar balanța înclină când spre bine, când spre rău, întruchipat de cele două Păsări - Albă și Roșie, una pe dreapta, alta pe stânga lui Ieșua. Pilat vorbește în latina veche și italiană, pe un ton iritat, gesturile îi sunt categorice, vocea stridentă; discursul lui Ieșua, în ebraică, este calm, cântărit și plin de siguranță, ceea ce înseamnă, că, vorbind în limbi diferite, nu au cum a se înțelege unul cu celălalt. După interogatoriul lui Ieșua, Pasărea Albă îi dă târcoale lui Pilat, aceasta simbolizând îndoielile și remușcările dictatorului și pe care Pilat, înfricoșat, o alungă. În scena de la balamuc plastica corporală,

redată prin comportamentul Psihiatrului – Elena Oleinic și infirmierelor, în halate albe și scufii roșii pe cap, este asemănătoare inchiziției din evul mediu sau temnicerilor din lagărele naziste. Una dintre cele mai tulburătoare scene este cea a demenței Maestrului. În semiobscuritate, pe fundalul muzicii răvășitoare și vocilor țâfnoase ale criticilor lui Bulgakov (extrase din recenziile autentice ale vremii), cresc niște stafii enorme, albe, aproape de înălțimea scenei, care îl domină și-l amenință pe scriitor. Caracatițele Roșii se târăsc tiptil până la el, apoi se năpustesc asupra scriitorului, biciuindu-l cu tentaculele lor lungi, rupându-i și mototolindu-i manuscrisele, sub injuriile de „sukin sân, burjuaznii pisateli, otrodie, bezdarnii i uboghii” etc. [4]. Monologul ulterior, în care el, scriitor și dramaturg cunoscut în țară și peste hotare, imploră guvernul roșu să-i permită să lucreze, să dețină măcar o funcție de statist sau de lucrător de scenă într-un teatru pentru a nu muri de foame, reproduce chiar textul unei scrisori din corespondența lui Bulgakov. Această exclamație - „Omorâți-mă sau permiteți-mi să lucrez; dacă nu se poate nici una, nici alta, dați-mi voie să părăsesc țara!!!” – este punctul culminant al spectacolului și tragedia, ce consună cu destinele multor colegi de-ai lui, scriitori talentați ai epocii.

Regizorul spectacolului se axează pe ideea că „*Dumnezeu e*

atotputernic, fiindcă e o parte componentă atât a binelui, cât și a răului”. Astfel, când Margareta – Irina Rusu acceptă crema miraculoasă adusă de Azazello - Sergiu Finiti, în sufletul ei se luptă două sentimente contradictorii, prin dansul celor două Păsări Albe și Roșii. Scena Balului Satanei este construită pe principiu interactiv, când oaspete a lui Voland devine nu numai Margareta, ci și toți spectatorii din sală. Se „sparge” o șampanie și Ghela – Nina Toderico, Azazello - Sergiu Finiti și Beghemot – Igor Mitreanu, coboară la parter cu o tavă plină de pocale, pe care le oferă spectatorilor. Este sugestivă ultima scenă, epilogul, care se produce pe fondul unei furtuni globale, năpraznice, sub zgomotul nesfârșitului torent de ploaie, cu tunete și fulgere și corul sinistru al unor păsări necunoscute. Maestrul și Margareta, cu fețele solemne și inspirate, în robe albe, de pelerini, se pregătesc de ultima lor călătorie... Păsările Roșie și Albă vin să-i ia, pentru a-i conduce în acel loc misterios al universului, care nu le este dat să-l cunoască celor vii. Păsările își fâlfâie aripile într-un dans ritualic, până ce se contopesc într-un tot-întreg, în care binele și răul trec peste limita realității. Lumina se stinge treptat, iar în întuneric se aude vocea, care citește aceleași versete din *Geneza* despre trufia oamenilor, care au încercat să-l înfrunte pe Dumnezeu. Istoria universului se repetă la nesfârșit ...

Sunt curios rezolvate, din punct de vedere plastic, toate chipurile din spectacol. Voland - Viorel Cornescu ba e poliglotul subtil și aristocratic, ba e „artistul perfect”, obosit de slavă, ba e filosoful cu ton de mentor, ba e oratorul și psihologul reductibil, ba e prestidigitatorul mistificator, ba e mojiul rus, descălțat, stând la podele în stare de mahmureală, după o noapte de beție, în alte scene are alura fin sugerată a dictatorilor sec. XX - Hitler, Lenin și Stalin. Suita lui Voland – Coroviev – Ion Grosu, Azazello – Sergiu Finiti, Beghemot – Igor Mitreanu și Ghela - Nina Toderico, posedă abilitatea felinelor, au ceva mistic, fascinant și drăcesc în ei. Caiafa – Valeriu Cazacu, cu vorba lui înceată, excesiv de cântărită, întruchipează culmea fățarniciei. Maestrul și Margareta au o ținută sobră, plină de candoare, iar în scenele de vârf mișcărilor lor sunt impetuoase și sincere. Berlioz – Mihai Curagău redă o ființă comică și ridicolă cu ateismul lui „științific” deplasat, iar Bezdornâi – Jan Cucuruzac este produsul perfect mediocru al unei societăți indoctrinate și imbecilizate.

Astfel, riscul pe care și l-a asumat regizorul de a aborda un asemenea text polisemantic se îndreptățește, deoarece disputa interioară a textului bulgakovian nu este contrazisă, ci confirmată și înnobilită de prestața actorilor satiriscieni.

BIBLIOGRAFIE

1. Culegerea "*Caragiale să ne judece*", Universitas, 2006, "Carmen în duel cu "Satiricus" de Larisa Ungureanu, pag. 39
2. Culegerea "*Caragiale să ne judece*", Universitas, 2006, "Carmen în duel cu "Satiricus" de Larisa Ungureanu, pag. 40
3. Culegerea "Caragiale să ne judece", Universitas, 2006, "*Carmen – universalitate, perenitate și derivație*" de Angela Chiriță, pag. 42
4. "*Fecior de cățea, scriitor burghez, soi rău, om lipsit de talent, mizerabil*".





VENIAMIN APOSTOL ȘI SPECIFICUL CREĂRII PERSONAJELOR ÎN SPECTACOLUL TELEVIZAT

VENIAMIN APOSTOL AND THE SPECIFICS OF CHARACTER CREATION
IN A TV SHOW

Vitalie ȚAPEȘ,

maestru în artă, doctor în filosofie, profesor universitar interimar,
Academia de Muzică Teatru și Arte Plastice, Chișinău

It's been long since the great stage-director and famous actor passed away, but his audience still remembers very clearly the roles that were interpreted by him and the performances that he directed.

Even since the rehearsals at the National TV, I succeeded to create that magnificent field (director –actor), that became a truly well-grounded reason to create, together with V. Apostol, several film- performances during one decade: Uncle Vanea by A. P. Chekhov (1991), A Duck Hunting by A. Vampilov (1993), The Hell by M. Gorky (1995), The Shepherd Staff by I. Druță (1993), The Ward Number Six by A. P. Chekhov (1998), and the radio-performance Opposite to the Jeweler's Shop by Karol Vovtila in 2001 at the radio Antena "C".

Thanks to the presence of V. Apostol on stage all the troupe was bracing up. He always was ready for the rehearsals. He worked with concentration and precision, bearing his score with maximal firm belief.

In the film- performance Uncle Vanea 1999, the actor performed the role of Uncle Vanea enforcing himself with his real good performance, with his temperament and humor, looking for fine distinctions and colours using all the means. Soon after that performance, the artist came back to TV, this time to interpret the main role of Victor Zilov from A Duck Hunting by A. Vampilov. For the creation of this character, V. Apostol goes through a bending way, with acute appearances, and contradictable spiritual states. But along all this spiritual states, the actor was real, correct, and deeply emotive, without forcing his voice; he reached the new definition of several real-tragic vibrations.

The dramatic tale of I. Druță -The shepherd Staff, sent throughout the great actor's voice reaches your soul, opening the old acute wounds of our nation. Later, in 1995, through the Baron's personage from The hell by M. Gorky, the Actor approached the subject of loneliness and estrangement, of a human being from the society, thing that makes him lose his personality and the sense of life.

The last performed role, at the National TV Studio, was Mikhail Averyanovich, from the film- performances The ward number 6 by A. P. Chekhov. Maybe for this score V. Apostol took a little character from each person that he knew, who betrayed him. The great actor was as close as possible in the performance of this role, so as at the editing of the film, in his uttered phrase, every motion, or in his look it was so easy to find out many faces around him.

V. Apostol was and remains for me, for his friends, students, or common people who admired, loved his performance and created characters, only this way.

S-a scurs mult timp de când
a trecut în neființă actorul, regizo-

rul și pedagogul Veniamin Apostol. Însă mulți spectatori și tele-

spectatori își mai amintesc și astăzi rolurile pe care le-a interpretat Maestrul în scenă și la micile ecrane.

Etapa incipientă a practicii mele în domeniul regiei de televiziune a fost marcată, în mare parte, de colaborarea cu Veniamin Apostol, care pe atunci își conturase deja personalitatea proeminentă în cultura basarabeană, dar nu a ezitat să se implice într-o experiență artistică novatoare. Din momentul începerii repetițiilor între noi s-a creat acel magnific câmp (actor-regizor), care mai apoi s-a dovedit a fi temeinic pentru a realiza mai multe filme-spectacol la Televiziunea Națională pe parcursul unui deceniu: *Unchiul Vanea* de A. P. Cehov (1991), *O vânătoare de rațe* de A. Vampilov (1993), *Infernul* de M. Gorki (1995), *Toiagul păstoriei* de I. Druță (1993), *Salonul nr.6* de A. P. Cehov (1998) și spectacolul radiofonic *În fața prăvăliei bijutierului* de Karol Voytâla, în 2001 la postul de radio Antena „C”.

V. Apostol a fost actorul care își făcea minuțios însemnări pe marginea rolului pe care îl pregătea. Acest lucru impresiona, pentru că, de fiecare dată, găsea teren fertil obiecțiilor regizorale din repetiția anterioară, dând rezultate aplicate mai apoi în practică. În genere, Actorul lucra foarte mult la crearea oricărui personaj. Era exigent de fiecare dată față de rezultatele obținute și strălucea prin punctualitate.

Se știe că la televiziune rezultatul ce se obține la realizarea

unei creații, în mare parte, depinde de atmosfera care domină în echipa de creație. Prin prezența sa, V. Apostol mobiliza întregul colectiv de pe platou. Întotdeauna era pregătit pentru repetiție. Lucra concentrat, precis, ducându-și cu maximă siguranță partitura rolului său. Înscriindu-se deja la acel moment în seria celor mai importanți regizori de teatru, dânsul nu ezita niciodată să se consulte cu mine sau cu alți colegi, în cazul când ceva nu-i era clar în calitate de actor. De asemenea, ținea cont de părerea și circumstanțele create de actori ca Petru Baracci, Viorica Chirca, Victor Ciutac, Vladimir Zaiuc, Grigore Grigoriu, Paulina Zavtoni, Ilie Todorov, Ninela Caranfil ș.a. Evident, îi plăceau și improvizațiile la temă. La acest capitol, întotdeauna îl admira pe marele maestru al scenei naționale – Petru Baracci. În același timp, Veniamin Apostol era și modelul pentru majoritatea colegilor săi.

În filmul-spectacol *Unchiul Vanea* din 1999, Artistul a interpretat rolul dramatic al unchiului Vanea, impunându-se prin dezinvoltura și strălucirea jocului său, prin temperament și umor, prin evitarea aproximativului *cam așa*, căutând culori, nuanțe și lumină în toate mijloacele de expresie. În prim plan apăreau ba Serebreacov, ba Elena Andreevna, numai unchiul Vanea, „*apare, într-adevăr, ca un intelectual de marcă, elitar, ce manifestă o ironie amară, oscilând între comicul și tragicul situației sale*” [1, p. 72].

Ultima scenă a filmului dovedește devotamentul artistului față de platou. Cadrul televizat era conceput astfel încât la final toți eroii plecau pe un drum lung fără de întoarcere, mistuit de flăcările unui imens incendiu. Privind lung în cadru, fiecare dintre ei parcă-și lua rămas bun de la noi, telespectatorii, și dispărea încet în neant... Ultimul, reținându-se doar pentru câteva clipe, pleca unchiul Vanea, care și el era mai apoi mistuit de flăcări. În cenușa timpului apărea portretul marelui Cehov, pe care nici focul, nici timpul nu au reușit să-l mistuie. Cadrul era comentat de un fragment din scrisoare a dramaturgului către C. Stanislavski și citit cu voce tulburătoare de Veniamin Apostol. Aceste trăiri l-au întristat foarte mult pe actor, atunci când una câte una se stingeau luminile de pe platou și se demonta decorul.

Însă, foarte curând, artistul reveni într-un alt rol central, și anume acela a lui Victor Zilov din piesa lui A. Vampilov – *O vânătoare de rațe*.

Într-un interviu realizat încă în timpul vieții, dar prezentat în 2001 la Radioul Național, V. Apostol mărturisea: „*Singurătatea..., ea este cea care mă urmărește toată viața și pretutindeni...*” [2]. Iar pentru a confirma cele spuse e de ajuns să invoc ultimul episod din filmul-spectacol *O vânătoare de rațe*: Victor Zilov, conștientizând relațiile cu cei din jur și plictisindu-se de fățarnicie și lașitate, își invită prietenii la o cafea pentru a celebra cu

ei logodna sa. Invitația are și un alt scop și anume acela de a-i provoca pe prieteni la sinceritate și de a afla ce cred ei despre dânsul. Ca urmare, scena se termină cu bătaie. Toți îl părăsesc, inclusiv și aleasa inimii sale. Mai mult ca atât, a doua zi dimineată eroul nostru se mai pomenește și cu o coroană funerară la ușa casei. Aceasta este, de fapt, ultima picătură care umple cupa răbdării. Zilov ia unica decizie ... de a se sinucide.

Aceste ultime cadre din film, privite cu o mai mare atenție, impresionează prin ochii eroului jucat de Marele Artist. În ei domină atâta singurătate, atâta decepție și atâta înstrăinare de lumea înconjurătoare. Încercând să facem o linie de demarație între ochii eroului și cei ai interpretului, putem constata că aceștia se contopesc între singurătatea personajului și a aceluia care se numea în viață Veniamin Apostol. Timp de 30 de ani, fiind în fruntea mișcării teatrale din R. Moldova, activând în permanență în diferite domenii, Veniamin Apostol a fost înconjurat și apreciat de foarte multă lume. Evident că au fost și dintre cei care nu i-au agreat talentul sau l-au pizmuit pentru succesul său. A avut mulți prieteni, cu timpul, spre sfârșitul vieții cercul prietenilor a devenit mult mai mic. Dar poate și Maestrul a început să-și aleagă prietenii mai riguros.

Pe Veniamin Apostol l-a captivat acest personaj, care era un intelectual lucid, cu un mare har dumnezeiesc. În viziunea lui Ve-

niamin Apostol, eroul principal al spectacolului: „*ne apare exasperat și prea singur, inteligent, dar și indolent, batjocuritor, dar și îndrăzneț, un arlechin tragic, rob de plăceri deșarte, de racile incurabile, de minciună și desfrâu*” [3, p. 4]. Zilov trece prin existență fără a-și găsi nicăieri locul, el seamănă neliniște și își risipește energia tinereții. În dorința de evadare în absolut transparență o resemnare, o împăcare cu gândul morții. În acest rol, V. Apostol a fost sincer și firesc, îndemnându-i pe spectatori la o profundă meditație asupra rostului vieții. Actorul a plecat de la ideea autorului cum că Zilov avea exact treizeci de ani, iar această vârstă nu este altceva decât un hotar important în viața omului, aproximativ o jumătate din durata existenței umane, căuta un răspuns la întrebarea ce a făcut cu viața lui, cum și-a trăit-o, în ce scop, care-i sensul acesteia? Încercările de a răspunde la aceste întrebări au și constituit chintesența rezolvării și creării acestui rol. Pentru crearea chipului artistic al lui Zilov, Veniamin Apostol parcurge o cale cu multe cotituri, manifestări acute și contradictorii stări de spirit. Și, în toate aceste complicate circumstanțe spirituale, actorul a fost firesc, concret, profund emotiv, fără a forța vocea, ajungând la definitivarea unor adevărate vibrații tragice. Cu privire la această interpretare a Marelui Maestru, Lina Doroș susține faptul că „*V. Apostol a știut să alterneze cu talent stările contradictorii ale personajului calculul rece*

și naivitatea, frivolitatea și seriozitatea, armura impenetrabilă sufletească a eroului și lipsa lui infantilă de apărare”. [4, p. 12].

În anul 1993, pentru sărbătoarea națională *Limba noastră cea română*, Televiziunea Națională și-a propus să realizeze un film-spectacol după nuvela lui Ion Druță - *Toiagul păstoriei*. Stilul poetic-filosofic, fraza metaforică bine cizelată, face extrem de dificilă transpunerea cinematografică. Prin intermediul personajului principal interpretat de V. Apostol, aceasta a devenit o realizare aproape excelentă. Acest lucru este evident prin faptul cum în ultima scenă, noaptea, lângă un rug aprins de călugări la Mănăstirea Căpriană, Veniamin Apostol povestea cu o voce tulburătoare istoria ciobanului, care, neavând nici o oiță, a fost trimis în Siberia. Actorul a reușit să provoace călugării, care tăcuți, cu ochii triști și îngândurați, ascultau vorbele lui Apostol, fiind cutremurați și ei de soarta cruntă a ciobanului și a străbunilor noștri, rămași pentru totdeauna în geroasele ținuturi ale Siberiei.

Dramatismul uluitor al povestirii lui Ion Druță, transmis prin vocea inconfundabilă a Marelui Maestru, te pătrunde până la os, deshizând încă o rană a popoului nostru trecut, pe parcursul istoriei, prin atâtea încercări grele.

Personajele piesei *Azilul de noapte*, reprezintă diferite segmente ale societății, din variate cauze ajung la un moment dat la gunoștea ei. Nu întâmplător filmul reali-

zat în baza acestui text la televiziunea Națională a fost intitulat ***Infernul*** și începe cu secvențe de la gunoiștea orașului. Realizând și de această dată o performanță deosebită, Veniamin Apostol a interpretat încă unul din rolurile centrale – baronul.

Când actorul, prin intermediul personajului jucat, spunea că în trecutul său a avut case, carete, cai, bogăție, el ne povestea de fapt despre trecutul străbunilor noștri, despre acei răzeși gospodari care, moștenind de la părinții lor o avere, prin muncă și sudoare pe parcursul vieții au înmulțit-o, și doar într-o singură noapte a anilor 1947-1949 au rămas cu nimica. Veniamin Apostol zicea aceste fraze cu durere și convingere, încât devenea perceptibil faptul că istoria neamului nostru are rădăcini mult mai adânci decât au încercat să ne convingă comisarii ideologi decenii în șir.

Baronul din ***Azilul de noapte*** (M. Gorki) este personajul prin care V. Apostol a încercat să contureze în scenă un individ care pe timpuri a fost o personalitate importantă, dar sistemul social l-a călcat în picioare și el a devenit un paria al societății. A fost un aristocrat, un nobil, care exprima starea de spirit a contemporanilor săi. Atunci când unul dintre personaje îi spune: „*Șezi în patru labe și latră ca un câine*”, Baronul îi răspunde: „*Am să latru pentru că acuma tu ești cine ești, dar de ce nu m-ai pus să latru atunci, când eram cu cineva? Dar acum am să latru, că n-am altă*

scăpare” [5, p. 64]. Prin această replică, actorul V. Apostol exprimă durerea imensă a personajului său, care ilustrează cu elocvență distrugerea lui ca individ și entitate socială. Prin rolurile dramatice a lui Zilov și Baronul, actorul Apostol a abordat tema însingurării și înstrăinării omului în societate, fapt ce-l determină să-și piardă personalitatea și sensul vieții.

Grație rectorului Veniamin Apostol, care înțelegea situația financiară dificilă de la Televiziune, echipa de filmare a beneficiat de sala teatrală a Universității de Arte, pentru petrecerea repetițiilor, ceea ce a contribuit la buna dispoziție și atmosferă a procesului de lucru.

Evoluând în 1995 în rolul baronului, se vedea că V. Apostol trăiește o a doua tinerețe a sa și ca regizor. Uneori ideile lui erau implimentate în procesul de realizare a filmului. Mărinimos, de o receptivitate rar întâlnită, maestrul venea în ajutor echipei de fiecare dată când era nevoie, iar colegii îi resimțeau nostalgia pentru perioadă când era director de scenă.

După premiera filmului ***Infernul***, Veniamin Apostol a mai realizat încă un rol destul de important în spectacolul televizat ***Căderea Romei***, după piesa lui I. Druță. În cadrul aceleiași echipe, după trei luni de repetiții când spectacolul era aproape gata, în virtutea unor situații subiective, întâlnirile au fost suspendate. Scriitorul Andrei Hropotinschi, care era și directorul acestei antre-

prize, a anunțat echipa că maestrul Ion Druță le dăruiește cu generozitate o vacanță de Crăciun. Au trecut de atunci multe sărbători: și Crăciunul, și Paștele... A trecut în neființă și Veniamin Apostol, unul din interpreții rolurilor centrale, iar spectacolul n-a mai prins viață.

Ultimul rol, jucat în studioul Televiziunii Naționale, a fost Mihail Averianovici din filmul spectacol *Salonul Nr. 6*, după A. P. Cehov. Pentru această realizare, Veniamin Apostol probabil o fi luat câte o fărâmă de la persoanele din anturajul său, care la un moment dat l-au trădat pe el ca Iuda pe Hristos. Marele artist a fost atât de precis în interpretarea acestui personaj, încât la montarea filmului, într-o frază rostită, într-un gest, o privire era ușor de recunoscut foarte multe fețe din realitatea care îl înconjura pe Artist.

În spectacolul radiofonic *În fața prăvăliei bijutierului*, Veniamin Apostol a interpretat personajul autorului pe nume Adam, care interveea pe tot parcursul în anumite situații. Dânsul figurează asemenea unui personaj mai mult ireal și apare doar atunci când de el este neapărată nevoie. Aceste momente, practic neesențiale ca durată, dar considerabile ca sprijin moral, vin ca o gură de aer proaspăt într-o zi cu căldură înăbușitoare. Personajul realizat de Veniamin Apostol, într-o cheie filosofică, ne sugerează ideea că noi pretutindeni și întotdeauna avem nevoie de un sfat prietenesc, sau

de sprijinul îngerului nostru păzitor. Până la urmă, Adam, împovărat de atâtea chinuri omenești, nu mai rezistă și, aidoma Mântuitorului, se ridică în ceruri, pentru ca măcar acolo, rugându-se pentru muritori, să le ușureze păcatele.

Scenă cu scenă, replică după replică, timp de o săptămână se imprimă aproape întreg spectacolul. Pentru ultima zi au rămas doar câteva monologuri cu Veniamin Apostol și finalul propriu-zis al spectacolului, în care era antrenată întreaga echipă. Maestrul era foarte prost dispus în acea zi, nu reușea nici măcar să se relaxeze, mi-te să mai intre în rol. Au eșuat și toate încercările regizorului de a obține tonalitatea și atmosfera artistică găsită cu atâta greu în timpul repetițiilor. Pentru prima dată, Actorul nu reacționa nici la explicațiile, nici la rugămintele mele, atât în calitate de regizor, cât și de prieten. La un moment dat dl Apostol a explodat într-un torent de acuzații nedrepte, ple-dând asupra necesității artistului pentru improvizație. Acest lucru se petrecuse pe neașteptate și aveai impresia că, din clipă în clipă, se vor sparge geamurile în casa radioului. La rugămintea mea, sunetistul Anatolie Cucu a deconectat toate microfoanele. Atunci când Domnia sa făcu o pauză, pregătindu-se probabil pentru un nou atac, fără ca să-mi treacă prin cap că l-aș putea jigni pe Marele Actor, i-am spus să nu-și consume zadarnic energia, pentru că microfoanele sunt deconectate și nu s-a

auzit nimic din ceea ce a spus anterior.

O pauză grea se lăsă în studiou. Veniamin Apostol aproape că se pierdu cu firea. Această neputință, egală cu o prăbușire sufletească, a ținut doar o clipă. Maestrul s-a recules și cu mult calm a spus: ***Dacă l-ați închis pe acesta, de la care m-am adresat eu vouă, puteți să-l închideți și pe celălalt, de la care eroul meu se adresează ascultătorilor, pentru că eu din mine nu mai pot stoarce nimic...*** [6]. După o pauză tensionată, de vreo jumătate de oră, echipa s-a reluat lucrul.

Din această situație este clar că, oricare ar fi fost altul în locul lui, ar fi plecat de la înregistrări, numai inegalabilul Apostol nu. În ziua aceea Domnul – totuna cu Omul, Apostol și-a învins orgoliul și s-a lăsat condus de devotamentul său

pentru profesie, demonstrând că este un veritabil Mare Artist.

Veniamin Apostol a îmbinat regia cu actoria, fiindcă l-a preocupat permanent starea sufletească a interpretului, credința în adevărul scenic. El însuși interpreta un rol sau altul pentru a-i ajuta pe actori să înțeleagă personajul și să creeze chipul respectiv. Apostol-actorul își antrena permanent memoria emotivă, cerând și de la colegii săi memoria emoțiilor trăite, pentru a le putea reprezenta ori de câte ori se aflau într-o acțiune scenică similară celor din piesele lui A. P. Cehov sau A. Vampilov, a lui W. Shakespeare sau Strindberg.

Așa a fost și așa va rămâne Veniamin Apostol pentru toți cei care i-au fost colegi, discipoli sau, pur și simplu, admiratori ai spectacolelor și ai chipurilor create de Marele Artist.

BIBLIOGRAFIE

1. Rusu Gr. „*Din coturnii timpului*” - Chișinău, 2000.
2. Din arhivele Teleradio-Moldova.
3. Mățu Maria. „*O vânătoare de rațe*” // *Literatura și Arta* - 12 august - 1993
4. Doros Lina. „*Simt povara păcatului greu*” // *Curierul de seară* - 14 iulie - 1993.
5. Gorki Maxim. „*Azilul de noapte*”. Traducere de M. Beniuc și A. Cosmescu.
6. Din materialul brut, înregistrat pentru spectacolul radiofonic „*În fața prăvăliei bijutierului*”.



REDAREA MESAJULUI IDEATIC ȘI EMOTIONAL ÎN CADRUL NARAȚIUNII

La reproduction du message idéique et émotionnel dans le cadre de la narration

Vera MEREUȚĂ (GRIGORIEV)

profesor universitar interimar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Dans l'article „La reproduction du message idéique et émotionnel dans le cadre de la narration” est examiné le problème de la récitation et de la narration comme genre du théâtre auditif. L'article reflète les éléments communs de l'art de l'interprétation et celle de la récitation, aussi bien que les différences entre elles. Aussi sont indiqués quelques éléments techniques et la méthode d'analyse logique du texte pour obtenir la transmission artistique du message émotionnel et idéique du texte.

Teatrul, după cum se știe, pune în discuție probleme ale finței omenеști. Reflectă ca într-o oglindă, vorba lui Shakespeare, relațiile dintre indivizi, conflictele ce se iscă din cauza unor interese de ordin personal, manifestarea caracterelor în căutarea soluției optime pentru a obține satisfacția. Sau, cum definește I. L. Caragiale: **„Teatrul este o artă constructivă, al cărei material sunt conflictele ivite între oameni din cauza caracterelor și patimilor lor. Elementele cu care lucrează sunt chiar arătările vii și imediate ale acestor conflicte”** [1].

Ei bine, aceste conflicte își găsesc reflectarea, „vie și imediată” în arta dramatică, în spectacolele de teatru, în care actorii dau grai, viață personajelor. Interpretul re trăiește în scenă emoțiile personajului său, iar toate acțiunile sale sunt motivate prin caracterul personajului constituit de dramaturg. Personajul din piesă reprezintă o canava, pe care interpretul urmează să-și aștearnă propria

„broderie” în funcție de măiestria, de imaginația și talentul său. Ori cum, interpretul păstrează în mintea sa imaginea unui singur personaj și, deoarece arta dramatică este convențională, personajul lui nu poate ști, nu are de unde să știe ce se va întâmpla ulterior, fiindcă acțiunea se petrece acum, aici, sub ochii spectatorului.

Dar atât actorul-interpret, cât și naratorul se servesc în arta lor de un text străin, de textul autorului, căruia, în măsura talentului lor, îi dau viață scenică, expresie artistică. Și interpretul, și naratorul trebuie să posede o vorbire clară, o dicție impecabilă, o voce melodiosă și expresivă; să respecte normele ortoepice ale limbii române, să știe a-și însuși textul, adică a-l asimila; să se pătrundă de ideea autorului și să o transmită sălii, spectatorului; să stăpânească acțiunea verbală, să comunice activ cu partenerul și să aibă o atitudine clară față de acesta; să dea o apreciere justă evenimentelor etc.

Aceste momente, aceste elemente ale creației sunt proprii atât artei interpretării, cât și artei recitării, narațiunii.

Există însă și unele deosebiri între ele. Vom prezenta câteva.

În primul rând, acțiunea propriu-zisă a interpretului are loc, după cum s-a menționat mai sus, „acum și aici”, în vreme ce naratorul vorbește despre fapte, evenimente care s-au produs deja. Timpul interpretului este prezentul, timpul naratorului – trecutul. Personajul creat de actor, habar nu are de ce se va întâmpla mai departe, pe când naratorul cunoaște evenimentele până în cele mai mici amănunte. Mai mult decât atât, partenerul interpretului se află și el în scenă, în vreme ce partenerul naratorului nu este decât publicul-spectator din sală, iar comunicarea se produce de la rampă.

Actorul narator trebuie să cunoască perfect limba. Astfel, va da dovadă de respect și prețuire pentru poporul său, care a creat și a cizelat în decurs de veacuri această limbă. Astfel, va stăpâni cel mai important și mai necesar lucru în meseria sa - cunoașterea celor mai exacte și mai fine nuanțe de redare a gândirii și simțirii.

Nu este suficient însă ca să posezi o voce frumoasă, o dicție bună. Mai e nevoie să manifesti o proprie atitudine creatoare, o proprie înțelegere, viziune, și să fii apt, prin măiestria ta, să dirijezi, să manipulezi reacția ascultătorului în așa mod, ca ideea lucrării literare, evenimentele, faptele și acțiunile personajelor să fie recep-

tate de auditoriu just, să-l captiveze, să nu-l lase pasiv și indiferent, ci să-i mobilizeze gândirea, să-l îndemne la fapte, acțiuni, adică să tragă concluzii adecvate și să ia o anumită atitudine.

Dar, pentru a putea recita artistic, actorul trebuie să se îngrijească de formarea sa profesională, să-și cultive harul cu care l-a înzestrat natura gratuit, să-și perfecționeze, în primul rând, aparatul de vorbire, ca unic instrument de expresie sonoră a gândurilor și sentimentelor, a intențiilor.

Studentii-viitori actori își acumulează cunoștințele și deprinderile necesare la orele de Arta vorbirii scenice.

Aș vrea doar să atrag atenția asupra unor momente, în special asupra rolului ce-i revine diafragmei în actul respirației. Diafragma, acest organ muscular-tendinos, separă cavitatea toracică de abdomen și se sprijină pe presa abdominală ce reglează respirația, care se mai numește și *sprijin respirator*, sau *presă respiratorie*. Această presă, pe parcursul întregii lecturi, trebuie să se afle într-o stare mobilizată, pentru ca, în orice clipă, la comanda sistemului nervos și a voinței, să furnizeze cantitatea de aer necesară. Jetul de aer trebuie să fie de consistența necesară momentului. Iscușința de a dirija respirația în timpul narațiunii constă în faptul ca respirația să nu-l împiedice pe narator să povestească, iar pe ascultător să asculte. Se inspiră atâta aer de cât este nevoie pentru un anumit volum de text, un anumit număr de

cuvinte, după care aerul poate fi ușor completat, împrăștiat. Frazarea textului, așezarea justă a pauzelor, stabilirea duratei lor, ne vor ajuta să ne dirijăm corect respirația. Căci o respirație firească și corectă constituie un element de bază pentru actorul - narator.

Anume o diafragmă bine antrenată este în măsură să subordoneze procesul respirator voinței actorului în funcție de sens și de sarcina emoțională.

Se va ține cont că sunetul trebuie să rezoneze în mască, adică în oasele craniului. Maska imprimă sunetului „metal”, făcând vocea puternică, sonoră și dându-i intonației precizie.

K. S. Stanislavski în cartea sa „Munca actorului cu sine însuși” menționa: „*Sunetul, când este adus la dinți sau trimis în oasele craniului, capătă metal și putere. În timp ce sunetul care nimereste în palatul moale sau în glotă, rezonează ca în vată*” [2].

Ca sunetul să ajungă în mască, jetul de aer expirat nu trebuie să pătrundă imediat în cavitatea bucală, ci să umple masca (nazofaringele și bolta palatină) și, astfel, craniul va funcționa ca o cutie de rezonanță, ca un amplificator. Cum am putea verifica dacă aerul nimereste anume în mască? Încercați să imitați emiterea sunetului „M” cât mai prelung cu gura închisă, cu maxilarul inferior lăsat în jos, cu limba retrasă în poziția vocalei „U”, dar nesonorizat, ci doar expirând aerul pe nas și menținând gura în această poziție. Repetați apoi sonorizat, mârâiți de câteva ori consoana „M” sporind

treptat intensitatea vocii. Sau, reținând puțin aerul, dați-i drumul prin rostirea explozivă a consoanei „b”, ca o erupție.

Și încă un moment important. Trebuie să se țină cont de faptul că unicul instrument cu ajutorul căruia naratorul poate să-și transmită mesajul, ideea și reflecțiile cuprinse în text este vocea. Și deoarece textul conține multe și diverse judecăți, cu mesaje variate și vocea actorului-narator trebuie să fie maleabilă, docilă, melodioasă și expresivă, capabilă să redea nuanțele cele mai fine ale simțirii și gândirii. O voce stridentă însă irită, derutează. Totodată, vocea trebuie să fie suficient de dură, intensă, bogată în obertonuri, adică în sunete secundare, cu registre uniforme. Cu cât ambitusul vocal, diapazonul va fi mai întins, cu atât mai lesne actorul va putea include în repertoriul său lucrări diferite ca gen literar: poezia lirică, civică, eroico-dramatică, diverse schițe, nuvele, pagini de roman, literatură umoristică, satirică etc.

Totuși elementele tehnice (respirație, dicțiune, voce) sunt necesare ca etapă incipientă în procesul de formare a actorului-narator. Iar primul pas în lucrul asupra textului îl constituie analiza logică, frazarea, scoaterea în relief a principalelor cuvinte purtătoare de sens. Fără de această analiză temeinică, fără disecarea textului, nici nu poți descoperi și înțelege ideea, intenția autorului, și nici nu-ți poți stabili propriul scop al narațiunii. De fapt, momentul creativ în lucrul la text începe în

clipa în care actorul poate da răspuns la două întrebări:

1. Ce constituie principalul, esențialul în lucrarea prezentată?
2. Ce scop urmăresc eu ca narator?

Adică ce? și de ce?

Lecturarea logică, după sens a textului te ajută să te descurci, să-l înțelegi mai în detaliu, temeinic.

Principalul în arta narațiunii nu constă totuși doar în dicție, voce, sau în înțelegerea și redarea logică a sensului, ci în măiestria de a trata just lucrarea, adică, etalând ideea autorului, întregind-o, completând-o, îmbogățind-o cu propria-ți atitudine activă și, datorită percepției juste a evenimentelor, apreciindu-le adecvat, dând naștere intonației corespunzătoare, prin inflexiunile vocii, să realizezi propria intenție creativă, scopul ca atare al narațiunii.

Naratorul urmează, așadar, să-și stabilească scopul narațiunii sale, să relateze despre evenimente în succesiune, desfășurarea lor gradată; să cunoască în cele mai mici detalii atât interacțiunea personajelor, cât și motivele faptelor lor; să-și imagineze clar și precis chipul personajului principal, cel al povestitorului însuși, din partea căruia derulează întreaga narațiune și încă multe alte amănunte, fără de care vorbirea orală nu poate influența și impresiona în vreun mod oarecare ascultătorul. Puțini sunt actorii care posedă acest har al narațiunii, acea forță invizibilă,

magică, care te captivează, te pătrunde, purtându-te prin labirinturile imaginației lor artistice.

Importă, firește, în primul rând, atât calitatea ideatică a textului, cât și cea artistică. Dar actorul-narator trebuie să cucerească publicul, să-l captiveze prin propriul său farmec scenic, prin inspirație, vorbă vie, expresivă, încărcată de sensuri. Să știi a vorbi, a povesti frumos, dar, totodată, simplu, sincer, inspirat, e o mare artă și îți solicită o măiestrie desăvârșită.

Mimica, privirea, gestul, precum și intonația, pauza, accentul – ca semne prozodice ce reflectă starea afectivă – vor fi veridice, expresive și convingătoare doar dacă naratorul va trăi cu inima, cu tot sufletul fiecare cuvânt și va fi capabil să redea până și nuanțele abia perceptibile ale textului. Numai așa va putea reda latura emoțională a textului.

Astfel, narațiunea, ca parte componentă a teatrului literar, ca artă auditivă, își aduce contribuția la opera de propagare a valorilor, de educație și înnobilitare a individului. Arta, ca și religia, posedă o forță magică, satisfăcând nevoile spirituale ale omului. Căci s-a dovedit pe parcursul vremii că necesitățile spirituale ale omului se situează mai presus de lupta sa pentru existență.

BIBLIOGRAFIE

1. Citat din Vol. I. *Caragiale Despre teatru, Edi. de Stat pentru Lit.și Artă. B.1957 pag. 146*
2. К. С. Станиславский «Работа актёра над собой». Искусство. М. 1951. с. 479.



DE L'APPROCHE METHODIQUE A L'APPROCHE INTERPRETATIVE DU TEXTE

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

This article presents a comparative research of the texts (literary and musical) through the semiotic and hermeneutic approaches. The research touches upon the scientific analysis of the texts, pointing out some similarities and differences between the discourses. Both of the systems (verbal and musical) are conceived as generative models, on the one hand, and as a theory of interpretation, on the other hand. An efficient text interpretation means to follow some methodical items in a logical way. In such a way, each text interpretation will present a re-creation of the text in the original.

Quand on parle du texte, du point de vue structural, on parle de son univers *intrasèque* (ce qui englobe, en effet, une série complexe de marques distinctifs pour assurer la cohérence textuelle par la microstructure, la macrostructure et la superstructure) et de l'univers *extrasèque*, créé par lui (vu de différentes perspectives). Le but de chaque récepteur est d'interpréter toutes les subtilités du texte, les particularités de tout ordre (linguistique, sémiotique, herméneutique etc.) pour en savourer le souffle parfait, pour sentir ce qu'il dit «entre les lignes» et pour interpréter d'une façon adéquate le message des textes littéraires aussi bien que

non littéraires. Mais, de l'autre part, la finalité de l'interprétation (la compréhension profonde) exige des facultés spéciales bien développées, qui contribuent à saisir les nuances ou même les motifs majeurs du texte littéraire, souvent latents. Cela impose au récepteur des tâches interprétatives d'ampleur.

Le récepteur du texte enregistré, voulant s'approcher de la *vérité* textuelle, essaie d'interpréter le texte en appuyant sur les côtés glottiques et artistiques de celui-ci. Notamment pendant ce procès le lecteur acquiert, graduellement, des habiletés spécifiques, et avec cela, une expérience riche d'interprétation

littéraire grâce à un ensemble de savoirs linguistiques préalables, aussi bien que des connaissances encyclopédiques (c'est-à-dire, le récepteur doit être versé en plusieurs domaines, par exemple, le domaine historique, géographique ou celui culturel). C'est ici qu'il apparaît en qualité d'artiste doué, car il ne faut pas oublier que le texte est, tout d'abord, une unité *composée*. C'est la création unique d'un artiste, qui fait participer tout son intérieur flexible, sincère et ouvert, tout son être créatif pour partager ce qu'il a de plus sacré, pour communiquer avec le monde extérieur par l'intermédiaire du texte, pour qu'il soit intériorisé, plus tard, par le lecteur doué d'un esprit d'observation claire et sensible. Le lecteur, à son tour, s'efforce à interpréter l'information du texte, prêt à absorber, d'une façon active, chaque mot, idée, révélation etc., grâce à son travail assidu et à ses capacités constamment cultivées.

De cette façon, dès que le texte est produit, il exige une *compréhension* et une *réception*. C'est à partir de ces quelques problèmes pratiques qu'on cherche à interpréter un texte littéraire, en employant les différentes stratégies compréhensives. L'interprétation textuelle envisage une sphère de recherches complexe, parfois controversées. Le monde scientifique tend à expliquer ce phénomène par la distinction des différentes méthodes

(Schleiermacher) ; par l'explication de la compréhension (H. G. Gadamer); par la corrélation de l'interprétation textuelle avec d'autres disciplines (telles comme la rhétorique, la culture, l'anthropologie etc.). De nos jours on enregistre une multitude d'écoles prestigieuses d'interprétation comme, par exemple, l'Ecole française d'interprétation (représentée par J. Thoraval, S. et H. Auffret, P. Ricœur etc.), l'Ecole américaine d'interprétation (représentée par R. Porty, I. Culler etc.), l'Ecole allemande d'interprétation (représentée par E. Neis, E. Hermes) etc. Chacune de ces écoles propose une variété de stratégies concrètes pour une interprétation efficace du texte écrit.

«Décoder» le message écrit signifie analyser son langage expressif selon son *ego*. L'interprétation contribue à la productivité et à la fonctionnalité du langage employé, et, avec cela, à la validation du texte par l'évaluation de l'entier et de ses composants. Une fois interpréter, les textes littéraires sont actualisés (par la mise en valeur de ces textes, par les fonctions exercées: éducative, par exemple) et sont envisagés comme des faits de conscience qui matérialisent, stockent l'expérience accumulée, une sorte de méditation, d'explication etc.

Comme œuvre d'art, chaque texte littéraire révèle une réalité spécifique et, pour faciliter sa compréhension et accomplir

les tâches tracées, on peut faire appel aux éléments artistiques (le tempo, l'intonation, le rythme, la mélodie, la pause, la forme etc.) suggérés par l'art musical (la plus proche des arts) et suivre les règles d'interprétation musicale, car la pénétration dans la substance complexe, et, à la fois, énigmatique de la structure textuelle littéraire et musicale, est fondée presque sur les mêmes principes. A cet égard, on peut interpréter le texte littéraire par l'approche créative, à partir des règles d'interprétation artistique, en nous appuyant surtout sur les tangences des deux arts du point de vue *stylistique* (métaphore, répétition, développement etc.), *prosodique* (intonation, rythme, mélodie etc.), *linguistique* (unités discursives: phonème, motif, phrase, proposition, période, thème etc.) etc.

De cette façon, on assiste au processus de communication littéraire et musical, qui est enrichi constamment par la corrélation de ces arts nobles. Dans un contexte quelconque, l'œuvre se présente comme texte ou discours, désignant, du point de vue sémiotique, un système de signe et leur relation étroite (fait prouvé par A. Boucourechliev, M. Bahtin, C. Kerbrat-Orecchioni etc.). La communication littéraire, aussi bien que celle musicale, contient deux plans du langage (le plan d'expression et le plan du contenu par la jonction du *signifiant* et du *signifié*). Ce procès

est axé sur l'émission et la transmission du message à l'aide du signe musical/code verbal et la réception du message par le destinataire.

Selon les recherches sémiotiques, effectuées par C. Cozma, la communication musicale, dans le cadre du modèle hexadique, renferme l'auteur (le compositeur), l'interprète (instrumental ou vocal), qui émet l'œuvre (le texte, le matériel musical) par l'intermédiaire d'un code (signe) en supposant un référent (dénote/là réalité à laquelle s'adresse le signe) vers un récepteur (auditeur), qui décode le texte, en interprétant le sens majeur de l'œuvre et en manifestant la capacité d'une interprétation profonde des significations.

Dans ce contexte, selon le schéma de la communication littéraire, proposé par R. Jakobson, on distingue des relations directes (*encodeur – code – référent*) et indirectes (*interprète – message*).

De cette façon, on peut constater, que la responsabilité de l'interprète (des textes littéraires ou musicaux) est énorme, car il doit maintenir l'équilibre entre la pensée de l'auteur et sa propre liberté créatrice. La difficulté de l'interprète consiste souvent dans l'éloignement temporel de l'auteur. Le seul appui est le texte même. Ce fait impose une réflexion sur une lecture structurée et bien guidée. En ce but on recommande aux récepteurs la lecture méthodique à partir d'un

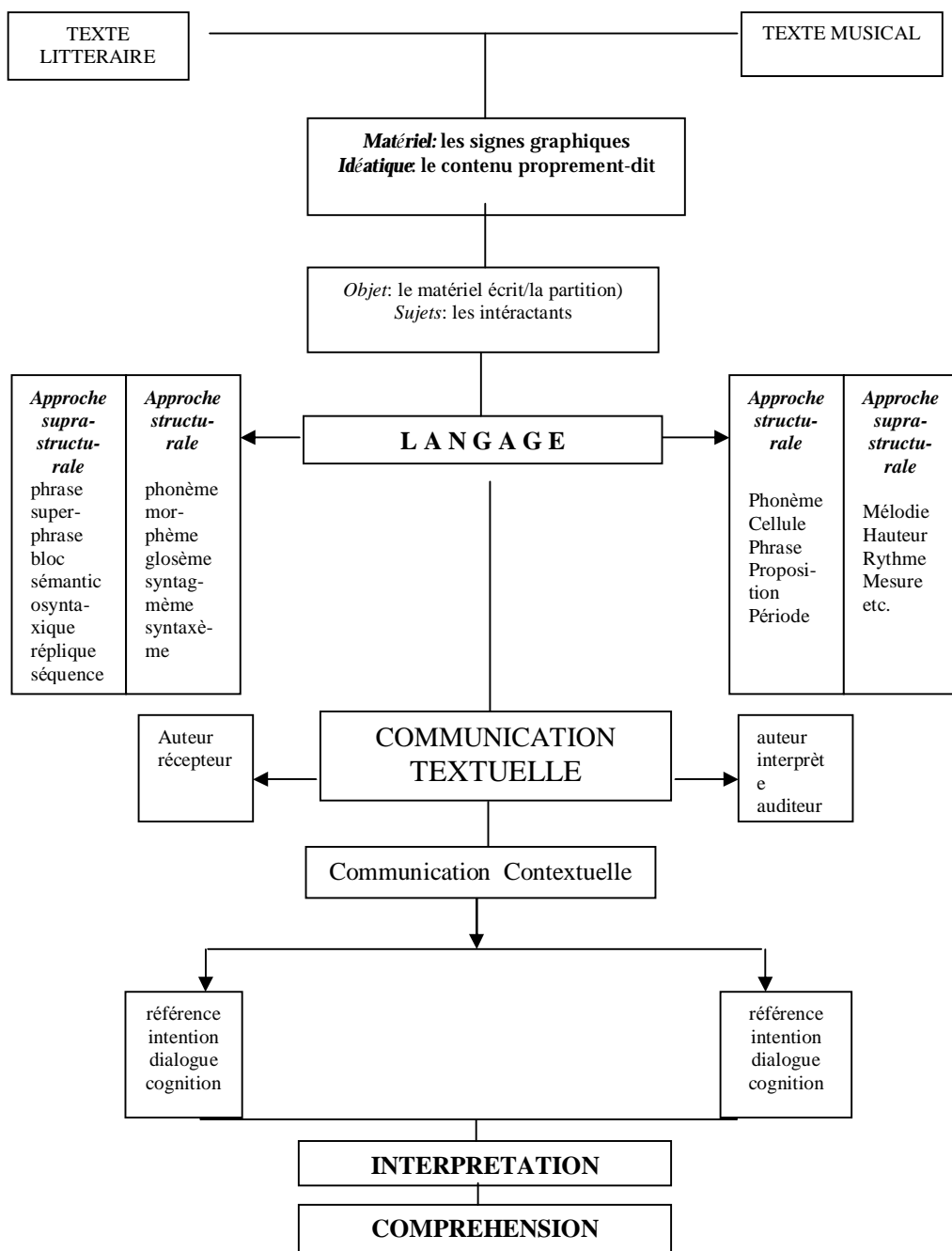
questionnement bien réfléchi, analytique pour mettre en contact direct les connaissances accumulées qui tiennent de différentes disciplines (le côté objectif) et l'état intérieur, éveillé par l'aspect émotionnel du message proprement dit, c'est-à-dire, les sentiments, les émotions, l'attitude etc. (le côté subjectif). Sans doute que les paramètres d'une lecture méthodique peuvent varier, mais, le plus souvent, on suit presque les mêmes critères dans l'étude des textes littéraires et musicaux. Voici quelques uns:

- la mise en relief de la vie créatrice de l'auteur ;
- la relation du texte avec l'expérience de l'auteur (époque, courant, tendances, particularités distinctifs etc.) ;
- l'approche déductive du titre ;
- la temporalité et la spatialité des actions (connecteurs de tout ordre) ; thèmes, idées du texte ;
- le type de texte (descriptif, narratif, informatif, explicatif, injonctif, argumentatif (*pour le texte littéraire*) et musique instrumental/musique vocal (*pour le texte musical*) ;
- la structure du texte : introduction, développement, dénouement, conclusion (pour le texte littéraire); la forme *mono-*, *bi-*, et *tripartite* (déterminée par différents mouve-

ments) du texte musical ;

- la nature du texte ;
- le genre du texte (roman, théâtre, poésie etc. / musique profane, lyrique, religieuse etc.) ;
- les procédés d'écriture (répétition, accumulation, antithèse etc.; le sens des mots/sons; la nature et la fonction des sons etc.) ;
- la tonalité du texte littéraire (comique, tragique, pathétique, épique etc.) et du texte musical (majeur/mineur) ;
- la valeur symbolique (le rôle du texte, la liaison avec la réalité, l'actualité etc.) ;
- les résonances intérieures du récepteur (passion, sentiments, réflexions, intérêt, interrogation etc.) ;
- l'expressivité du langage (selon l'espace, le temps, la couleur, la forme etc.).

D'une telle façon, l'œuvre peut être recréée grâce à la fonction communicative des langages, en obtenant le statut d'*universalité*. Comme preuve peut servir le schéma présenté plus bas.



En conclusion, l'interprétation textuelle suppose un dialogue continu entre l'auteur et le récepteur, le passé et le présent. C'est un échange actif des questions et réponses. C'est la relation virtuelle des deux artistes (l'écrivain et le lecteur), qui, dans leur ensemble, contribuent à la résurrection du chef-d'œuvre, et, avec

cela, à l'actualisation de certaines valeurs socioculturelles. Enfin, on assiste à une communication sacrée et effective à la présence d'un *génie*, unique par sa perception du souffle féerique de l'univers, et un *talent*, avec son grand désir de découvrir l'univers énigmatique par le texte.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cosma, C., *Meloeticul. Eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale*, Iași: Ed. Junimea, 1996, 418 p.
2. Druță, F., *Dialectică și Hermeneutică*, București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1990, 163 p.
3. Miclău, P., *Semiotica lingvistică*, Timișoara: FACLA, 1977, 295 p.
4. Jauss, H. R., *Pour une herméneutique littéraire*, France: Gallimard, 1998, 457 p.
5. Kerbrat-Orecchioni, C., *La conversation*, Paris: Ed. du Seuil, 1996, 92 p.
Rastier, F., *Sens et Textualité*. Paris: Hachette, 1989, 286 p.
6. Ricoeur, P., *Du texte à l'action*, Paris: Hachette, 1986, 256 p.
7. Riffaterre, M., *Sémiotique de la poésie*, Paris: Ed. du Seuil, 1983, 255 p.



CODUL DEONTOLOGIC AL PEDAGOGULUI – IMPERATIV AL TIMPULUI

A TEACHER'S DEONTOLOGICAL CODE – A DEMAND OF THE TIME

Valeriu CAPCELEA,
doctor în filosofie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article touches upon a rather urgent problem that exists in the Republic of Moldova. It underlines the necessity of the adoption of a Teacher's Deontological Code and the introduction of Ethics and Professional Deontology in the university curriculum. This fact will contribute to the education of a new generation of teachers that would be able to solve the major problems the world confronts at present, to possess moral faculties, capabilities to manage values, ideals and exigency specific for human beings that give sense to the individual and community existence.

Deontologia a fost fondată de utilitaristul englez Jeremy Bentham ca studiu empiric al datoriilor morale concrete, raportate la diferite situații sociale, urmărind ca noțiunile imprecise de *moralitate, bunătate, justiție, legitimitate* etc. să fie „măsurate”, operaționalizate.

După cum just remarcă A. Vascher, *„importanța sporită a eticii aplicate constituie astăzi o tendință mondială în dezvoltarea eticii și, totodată, un domeniu cel mai insuficient investigat”* [1, p. 17]. Prin urmare, elaborarea problemelor eticii profesionale, a normelor ei, reprezintă o cale magistrală a dezvoltării eticii în mileniul al treilea, cu atât mai mult că soluționarea lor a fost destul de dificilă și anevoioasă pentru etica tradițională.

Printre ramurile eticii ca știință, poate fi evidențiată deontologia profesională. Noțiunea

„*deontologia profesională*” e utilizată, de cele mai multe ori, pentru a desemna nu atât teoria ramurii, dar mai ales, a unui cod moral al unor oameni ce aparțin unei anume profesii. Spre exemplu, „Jurământul lui Hippocrate”, „Codul cinstei judecătorului”, „Codul etic al notarului”, „Codul deontologic al avocatului”, „Codul deontologic al jurnalistului” etc.

Dicționarele explicative interpretează sintagma „deontologia profesională” ca doctrină privitoare la conduită și la obligațiunile etice ale unei profesii care vizează: 1) reflecția etică aplicată unui câmp particular al activității umane, o determinare care permite examenul mai aprofundat al problemelor concrete legate de exerciciul unei profesii, exprimabilă în termeni de reguli, fără a elimina însă analiza fundamentelor și justificărilor unor astfel de

reguli; 2) un ansamblu de reguli etice produse de un grup de profesioniști și concepute special pentru a dirija practica lor profesională [2, p. 876].

Deontologia profesională este determinată de particularitățile specifice ale unor profesii, de interesele corporative, de cultura profesională etc. Oamenii care exercită funcții profesionale similare sau identice își elaborează tradiții specifice și se conexează în baza unor principii de solidaritate profesională, care sunt în stare să conserveze reputația grupului profesional în cauză. Etica profesională are predestinația de a dezvolta unele comportamente proprii materializării scopurilor diferitelor profesii, canalizând energiile membrilor lor pentru a înțelege și a-și asuma datorii și responsabilități însoțite de un angajament socio-cultural respectiv.

Etica profesională constituie totalitatea regulilor de conduită a unui grup social, care asigură caracterul moral al interacțiunilor determinate sau însoțite de activitatea profesională și, concomitent, o ramură a științei care examinează specificul manifestării moralei în diverse tipuri de activitate. Ea se răsfrânge asupra acelor grupuri sociale față de care sunt înaintate, de obicei, cele mai înalte cerințe morale.

Așadar, un segment important al normelor de conviețuire socială cu puternice accente morale este acela al normelor deontologice sau de deontologie profesio-

nală. *„Sarcina principală a eticii profesionale este de a stabili principii, reguli și norme de conduită profesională, în cadrul diferitelor relații implicate de exercitarea unei profesii: relațiile interne, specifice fiecărui gen de activitate profesionalizată, precum și relațiile externe, cu beneficiarii direcți/indirecți și serviciilor/bunurilor realizate”* [3, p. 15]. Prin urmare, normele de conviețuire depind de uzaje, mai mult decât de morală sau de drept, nu sunt o creație imediată a unei organizații, ci se decantează treptat, spontan. Desigur că, la un anumit moment, ele pot fi colectate și însușite de o manieră activă printr-o instrucțiune anume, înscrise într-un statut etc.

În societatea contemporană pentru profesiile avansate din punct de vedere organizatoric, formulările deontologice au luat o înfățișare detaliată și autoritară, fiind emantate de la organele oficiale alese într-un mod democratic. Aceste enunțuri sunt exprimate în articole prin care se codifică o deontologie concretă.

Este natural că în societatea democratică contemporană profesiile sunt preocupate, din interior, de supravegherea desfășurării activității, prin anumite reguli ce sunt considerate a fi esențiale. Aceste coduri deontologice și regulile ce se conțin în ele, spre deosebire de textele codificate, pot avea aspectul unor cutume, care pot completa litera textelor și prescripțiilor exprese din dreptul civil, comercial sau administrativ, referitor la datorii ce revin diverselor profesii.

Totodată, deontologia a intrat în dreptul pozitiv sub forma dreptului disciplinar, adică un fel de autoapărare a grupurilor de oameni ce fac parte dintr-o anumită profesie. Legitimitatea acestor grupuri autorizează sancționarea membrilor: prin cenzurări pur morale, cum sunt reperhensiunea, avertismentul care trebuie să împiedice noi violări a regulilor deontologice. În unele profesii se admite și sancționarea prin amenzi bănești. Însă cele mai grave pedepse rămân suspendarea sau excluderea profesionistului din cadrul grupului. Cu toate acestea, deontologia profesională nu înglobează în sine întregul drept disciplinar, pe motiv că numai regulile care guvernează justiția sunt și într-un caz, și în celălalt similare. Statul poate să controleze modul în care profesioniștii exercită drepturile lor interne – puterea jurisdicțională și cea legislativă.

În cadrul profesiilor în care legislația nu oferă o organizare oficială, membrii lor pot să-și determine datoriile ce le revin lor, precum și sancțiunile posibile. Simultan, regulile de deontologie nu au eficacitate juridică asupra celor ce nu aparțin profesiei asupra căreia se răsfrâng aceste reguli. Decizia adoptată de jurisdicția disciplinară în materie de deontologie este independentă de deciziile luate de jurisdicțiile civile sau penale.

Normele sociale se pot impune în societate ca obiceiuri care

pot să influențeze conduita oamenilor, exercitând o adevărată presiune normativă prin măsurile luate de o colectivitate față de membrii ce nu se conformează obiceiurilor, pe motiv că în spatele obiceiurilor stă comunitatea, opinia publică. Normele există și în calitate de instrucțiuni și reprezintă, astfel, mijloacele care trebuie utilizate spre obținerea unui anumit scop. Normele morale, prin natura lor, exprimă ceva ce nu există sub formă de reguli, dar unele dintre ele pot fi reguli (spre exemplu, într-o instituție oamenii își iau obligația să-și urmeze promisiunile făcute). Normele morale nu sunt nici prescripții, nici instrucțiuni, ci deontologism etic, deoarece conțin în sine elemente ale celorlalte norme, precum și legături axiologice cu noțiunile de „bine” și „rău”. Atunci când normele morale se manifestă ca reguli, ele interacționează cu regulile juridice, fără să se suprapună însă. Concomitent, regulile morale, nu constituie, aceste trăsături, care constituie specificul denotologiei, ea poate fi, concomitent, și disciplină morală, și bază a moralei profesionale.

În cadrul fiecărei profesii există probleme morale specifice, dar dintre toate profesiile pot fi remarcate, în mod special, un grup în care aceste probleme apar de cele mai multe ori și cer o atenție sporită vizavi de funcțiile îndeplinite. Etica profesională are importanță, în primul rând, pentru profesiile, obiectul cărora îl consti-

tuie omul, deoarece se referă la acele domenii de activitate în care consecințele și procesele pot avea o influență deosebită asupra vieții și destinului omului. Acolo unde reprezentanții unei profesii anumite, în virtutea specificului ei se găsesc într-o comunicare permanentă și continuă cu alți oameni, exercitând influență asupra lumii lor intrinseci, asupra interacțiunilor morale, asupra destinului omului, există niște coduri morale specifice ale exponenților acestei profesii (codurile etice ale pedagogului, medicului, judecătorului, jurnalistului etc).

Existența codurilor deontologice ale unor anumite profesii denotă caracterul ascendent al progresului social, despre umanizarea continuă a existenței sociale. Etica medicală [4, p. 236-248] cere ca să fie întreținut totul pentru a ocroti și a salva viața pacientului, indiferent de dificultăți și chiar de propria securitate, să fie păstrat și susținut principiul confidențialității a tot ceea ce pacientul îi spune medicului în cabinetul de consultații. Principiile în cauză formează pacientului un sentiment de încredere, care, la rândul său, îl predispune spre o mai mare onestitate, ceea ce înseamnă că medicul va primi astfel mai multe date pe care să-și întemeieze diagnosticul. Totodată, în nici într-un caz, medicul nu trebuie să contribuie la moartea pacientului etc. Etica pedagogică reprezintă o artă, pe motiv că ea poate contribui, în mod substanțial, la deveni-

rea morală și civică a elevului. Ea îl obligă pe pedagog de a respecta personalitatea elevului și a-și manifesta față de el o exigență respectivă, a-și menține propria reputație și reputația colegilor săi, a se îngriji despre credibilitatea morală a societății față de pedagog. Etica savantului [5, p. 134-138] include cerința slujirii dezinteresate adevărului, toleranța față de alte teorii și opinii, inadmisibilitatea plagiatului, în orice formă, sau falsificarea premeditată a rezultatelor cercetărilor științifice. Etica ofițerului îl obligă de a sluji neprecupețit Patria, a da dovadă de persistență și curaj, de a avea grijă de subalternii săi, de a păstra cu sfințenie onoarea de ofițer. Cerințe respective sunt înaintate și eticii profesionale a jurnaliștilor, scriitorilor, artiștilor plastici, față de etica celor care activează în mass-media, în sfera de deservire etc.

După cum ne denotă practica social-istorică, în prezent, necesitatea sporirii cerințelor morale, implicit și a unei morale profesionale specifice, se manifestă, mai întâi de toate, prin diverse forme de activitate. Iată de ce una din cele mai actuale și importante probleme în acest domeniu pentru Republica Moldova o constituie elaborarea și adoptarea *Codului deontologic al pedagogului*, prin intermediul căruia să fie reglementată activitatea morală a pedagogului atât în cadrul exercitării funcțiilor lui profesionale, cât și în viața cotidiană. Studiarea conținutului și a celor mai importante no-

țiuni ale acestui Cod trebuie să devină una din priorități în procesul instruirii unei noi generații de pedagogi, care trebuie să posede nu numai un nivel înalt de pregătire generală, dar și un nivel sporit al moralității. Numai astfel de pedagogi vor fi în stare să educe elevii în spiritul valorilor morale general-umane, vor fi capabili să le dea cunoștințele necesare la obiectele de profil. Am remarcat deja că, în ultimul timp, în Republica Moldova au fost adoptate un șir de Coduri deontologice ce aduc primele roade, iar despre discuții pe marginea *Codului deontologic al pedagogului* și adoptarea lui încă se vorbește prea timid, ca și cum în acest domeniu totul este impecabil și nu există probleme nesoluționate.

În conformitate cu opinia noastră, viitorul Cod trebuie să fie axat pe astfel de categorii ca: cinstea, datoria, conștiințiozitatea, autoritatea, demnitatea, echitatea și responsabilitatea. Totodată, acest cod se va baza pe un șir de principii importante pentru etica pedagogică: convingere, abnegație, solidaritate, colectivism, umanism și optimism. *Codul deontologic al pedagogului* trebuie să decurgă din recunoașterea atitudinii deosebite a societății față de pedagog și față de sine însuși, în care valoarea morală a personalității să fie într-o interacțiune cu situația socială a omului ce reprezintă această profesie, cu demnitatea oamenilor ce fac parte din ea. Este necesar ca în viitorul Cod să fie înaintate ce-

rințe sporite în ceea ce privește grija față de demnitatea personală și onestitatea pedagogului, care, în orice situație, trebuie să-și păstreze demnitatea, să se îngrijească de cinstea sa, să evite tot ce poate să producă prejudicii reputației care poate să pună la îndoială obiectivitatea și cumsecădenia lui. Noi trebuie să luăm în considerație că datoria reprezintă un obiectiv moral, pe care omul îl formulează pentru sine de unul singur în baza cerințelor morale înaintate tuturor oamenilor. Ea devine un obiectiv particular al unei persoane într-o situație concretă. În același timp, conștiința reprezintă o altă parte a datoriei, ea caracterizează capacitatea omului de a efectua autocontrolul moral, autoaprecierea intrinsecă de pe pozițiile coincidenței comportamentului personal cu cerințele moralității, de a formula în mod independent pentru sine obiectivele morale și a cere de la sine ca ele să fie materializate. Prin urmare, pedagogul trebuie să acționeze neîncetat sub un autocontrol continuu al conștiinței personale. Rolul conștiinței este deosebit de important, mai ales în cazul în care omul se află în fața opțiunii morale, iar controlul extrinsec din partea opiniei publice sau este exclus, sau întâmpină dificultăți.

O mare însemnătate în condițiile contemporane, mai ales reieșind din spiritul declarației de la Bologna, o are educarea la viitorii pedagogi ai spiritului responsabilității care caracterizează persona-

litatea din punctul de vedere al îndeplinirii cerințelor morale, al corespunderii activității ei morale datoriei morale, care trebuie investigat de pe pozițiile posibilităților personalității. În această ordine de idei, este necesar să luăm în calcul un șir de factori: este oare în stare omul să îndeplinească cerințele atribuite lui, obligațiunile morale, dacă el le-a înțeles în mod corect; dacă trebuie să răspundă pentru efectele acțiunilor sale asupra cărora pot influența un șir întreg de circumstanțele extrinseci; poate oare omul să anticipeze aceste circumstanțe etc.

Pentru a materializa acest imperativ al timpului este necesar de a introduce în curriculum-ul universitar a deontologiei profesionale și promovarea ei ca disciplină de studiu, care, după opinia lui C. Cozma, este o „*tentativă de a cuprinde valențele unei filosofii practice a „energiei caracterului”, ca învățatură spirituală de actualizat, ca imbold la trăirea cotidiană a unei experiențe transformatoare meritorii în devenirea și afirmarea „oamenilor de vocație”* [6, p. 17].

Aceasta va avea un impact pozitiv asupra formării unor pedagogi capabili de a instrumentaliza valori, idealuri și exigențe specifice umane, dătătoare de sens existenței individuale și comunitare.

În viitorul *Cod deontologic al pedagogului* trebuie să se conțină cerința despre păstrarea calificării pedagogului la un nivel înalt. În condițiile contemporane această paradigmă a devenit un imperativ

categoric. Lipsa literaturii didactice, nivelul scăzut al salariului nu permit pedagogului de a-și procura literatura necesară pentru sporirea nivelului calificării personale. *Codul deontologic al pedagogului* trebuie să stipuleze susținerea calificării personale a pedagogului ca o obligațiune morală, pe motiv că pedagogul ce nu îndeplinește această cerință devine incompetent. Pedagogul trebuie să-și îndeplinească conștiințios obligațiunile sale profesionale, adică trebuie să fie stăruitor, organizat, responsabil, devotat cu trup și suflet cauzei sale, să-și exercite în mod persistent datoria sa socială.

Codul eticii pedagogului trebuie să acorde o mare atenție necesității de a asigura o cultură înaltă a comunicării din partea pedagogului. În documentele semnate de participanții la procesul de la Bologna printre cele mai importante facultăți care trebuie să le posedate orice absolvent al unei instituții superioare de învățământ este aptitudinea de a comunica. El trebuie să dea dovadă de răbdare, amabilitate, delicatețe și respect față de elevi și părinții lor cu care comunică în procesul activității sale. În același timp, pedagogul trebuie să demonstreze o stăpânire de sine, principialitate, cumpătate, umanism, disciplină și amabilitate. Trăsăturile de bază ale chipului moral-psihologic al viitorului pedagog trebuie să devină - cinstea impecabilă, principialitatea, obiectivitatea, vigilența și perseverența.

Totodată, în literatura pedagogică, problemelor eticii profesionale a pedagogului, a obținerii și propagării cunoștințelor în acest domeniu nu îi este acordată o atenție cuvenită. În Republica Moldova există o serie de manuale consacrate eticii pedagogice, însă unele dintre ele s-au învechit [7], iar altele abordează acest domeniu destul de schematic [8]. În același timp, în multe instituții de învățământ superior etica pedagogică ca disciplină de studiu, pur și simplu, lipsește. În același timp, publicațiile dedicate problemelor eticii pedagogice apar destul de rar pe paginile ziarelor și revistelor de specialitate și, într-o anumită măsură, ele nu reflectă reprezentările contemporane, mai ales, în contextul procesului de la Bologna, care presupune recunoașterea valorilor fundamentale ale universităților europene: contribuția la dezvoltarea personalității, a devenirii ei culturale și civice, a dezvoltării științei. În Declarația de la Bologna se menționează că printre cele mai importante competențe interpersonale care trebuie să fie caracteristice viitorului specialist cu studii superioare este devotamentul față de valorile morale. Este firesc că pentru materializarea acestui imperativ al timpului în care trăim e necesar ca în procesul studiilor în instituțiile de învățământ superior studenții să studieze bazele eticii, în general, și deontologia profesională, în mod special. În această ordine de idei, are perfectă dreptate C. Cozma,

care susține că nu se „*poate ocoli chestiunea de fond a re-considerării procesului educațional universitar (și) prin implementarea unui conținut moral, prin integrarea (și a) calificării etice în ansamblul pregătirii de specialiști care, tocmai prin exploatarea cu știință și cu înțelepciune practică, pot demonstra un spor de capacitate în susținerea competenței ocupationale, în creșterea prestigiului și autorității acesteia*” [6, p. 15].

În concluzie, trebuie să remarcăm că deontologia este astăzi un concept utilizat fără un suport bine conturat. Din această cauză unele „coduri deontologice” elaborate în formă scrisă, despre care am amintit anterior, suferă printr-o lipsă de delimitare a câmpului de acțiune a deontologiei sau identificarea falsă a lui, ceea ce le conferă o natură eclectică. Aceasta se întâmplă pe motiv că grupurile profesionale preocupate de asemenea coduri trăiesc necesitatea moralității actelor lor de pe o rampă morală mai degrabă intuitivă decât cercetată și explicată prin intermediul eticii. Trebuie să conștientizăm faptul că, fără un instrument teoretic veritabil, atenția se concentrează, în primul rând, pe corectitudinea actelor profesionale, privită prin prisma drepturilor general-umane ale omului, prin faptul cum aceste drepturi s-au impus public, exigențele strict de domeniul moralității fiind mai mult presupuse, decât formulate în mod explicit.

NOTE

1. Вэккер, А. Б. *Педагогическая этика нового века и артистические способности учителя* // Мир образования – Образование в мире, 2004, nr. 1 (13), p. 17-25.
2. *Encyclopédie Philosophique Universelle, II. Les Notions Philosophiques*, tome 1. Paris: P.U.F., 1990, 1487 p.
3. Sârbu, T. *Introducere în deontologia comunicării* / Univ. Tehnică „Gheorghe Asachi”. Iași, 1998, 169 p.
4. A se vedea mai amănunțit: Țârdea, Teodor. *Filosofie și bioetică: istorie, personalități, paradigme*. Chișinău: Tip. UASM, 2000, 256 p.
5. Pentru detalii a se vedea: Capcelea, Valeriu. *Metodologia investigațiilor socio-juridice: man. pentru inst. de învăț. superior*. Bălți: Presa univ. bălțeană, 2006, 180 p.
6. Cozma, Carmen. *Etica profesională, calitatea umană și învățământul superior // Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode*: Materialele conferinței științifice internaționale a profesorilor consacrate aniversării a 60-a de la fundarea Universității de Stat „Alec Russo”, 5-7 oct. 2005, Bălți, col. red.: Valeriu Cabac, ... Bălți: Ed. Presa univ. bălțeană, 2005, p. 14-18.
7. Котигер, Я. С., Чамлер, В. И. *Педагогическая этика*. Кишинев: ШТИИИЦА, 1984.
8. A se vedea: Mândăcanu, Virgil. *Etica pedagogică*. Ed. a III-a. Cuvânt înainte de Eliza Botezatu. Ch.: Ed.Liceum, 2001, 243 p.





EFICACITATEA ACTIVITĂȚII PROFESORULUI-MUZICIAN ÎN CADRUL OREI ACADEMICE

EFFICIENCY OF A MUSIC TEACHER'S ACTIVITY IN CLASS

Vladimir BABII,
conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

The author highlights the problem of efficiency of the teacher's activity during the lesson as an important indicator of the appreciation of the practitioner's professional level of performance. This article deals with some arguments (reasons) that point out the development of the educational efficiency through the application of pedagogical technologies and techniques in their integrity. The article emphasizes the instruments of evaluation of the pedagogical activity.

Componentele pedagogice în domeniul teoriei și practicii educaționale muzicale devin eficiente în măsura în care asigură o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectiva teleologică a procesului. Momentul improvizațional, implicit sau explicit, este stimulat de tendința spre *succes*. Asemenea tendință se face simțită la profesori cu o *putere* accentuată, mai cu seamă în legătură cu evaluarea efectuată de alții (de specialiști, colegi de breaslă, părinți). Efectul scontat este rezultatul unei conlucrări constructive dintre realizarea cu acuratețe a cerințelor manageriale-standard și ingineria creării de noi și noi situații euristice. Contribuția profesionalității a unui profesor la eficientizarea procesului educativ vine în direc-

ția relaționare și dependență reciprocă cu paradigma profesională de *succes/insucces*. În plan metodologic este destul de important a delimita hotarele dintre succes și insucces și dintre factorii favorizanți și inhibitori ai paradigmei de *succes/succes*. Cu alte cuvinte, studiul cauzelor insuccesului (pornind de la contrariu) oferă informații necesare în delimitarea factorilor stimulativi ai succesului. Este de menționat, între factorii pozitivi și negativi este cu neputință a stabili o versiune a reflexității în sensul „efectului de oglindă”. Acest gând, în mod reliefat, H. Pitariu vine să-l complinească în felul următor: „Nu trebuie înțeles că factorii de reușită sunt exact replica sau versiunea pozitivă a factorilor de eșec. Absența unei dimensiuni profesionale determinante

a succesului într-o anumită activitate nu atrage după sine ne-apărat un eșec profesional” [8, p. 26].

Așadar, are loc identificarea aspectelor *negative*, adică a ceea ce profesorul nu a reușit să efectueze în mod profesionist sau a scăpat din vedere din advertența profesională, sau identificarea aspectelor *pozitive*, adică a ceea ce s-a produs cu un efect surprinzător. Analiza primei și a celei de-a doua cauze (situații), de pe pozițiile conținutului *intern și extern* a procesului didactic, va permite a stabili condițiile și stimulii optimi care să ducă la formularea unor concluzii pentru a vedea cu claritate ce trebuie de întreprins în vederea orientării profesorului-muzician spre *succes-succes*.

Din tabelul nr. 1 formulăm următoarele concluzii estimative ale performanțelor pedagogice în timpul unei ore academice:

- numărul acțiunilor-stimul, care pot fi aplicate la o oră școlară este destul de mare;
- profesorul trebuie să cunoască nu numai obiectivele, conținuturile curriculare, ci să fie bine antrenat în tehnologiile și tehnicile de organizare și ghidare a procesului de predare-învățare a muzicii;
- procentajul de AS (acțiuni-stimul) scăzut (39,4%), folosit de profesor la o oră academică nu diminuează randamentul resurselor implicate în proces, ci dimpotrivă, acest rezultat poate avea o semnificație de măiestrie a pedagogului în privința selectării și aplicării celor mai eficiente AS într-un caz concret;
- mult mai îngrijorător rămâne a fi procentajul înalt al *erorilor* (25,3%) admise la o oră academică, fapt care, indiscutabil, diminuează indicii eficienței profesionale.

Tabelul 1. Analiza performanțelor identificate în timpul unei ore academice

Variable	Performanțe	%
Numărul de acțiuni-stimul posibile de realizat în procesul de studiu (noțiuni, efecte de gestică, expresii, interpretări muzicale, stimuli audio-video etc.)	315	100
<i>Erori de prezentare</i>	27	21,7
<i>Erori secvențiale</i>	17	13,7
<i>Erori de operare</i>	36	29,0
Total AS / Total erori:	124 / 80	39,4 / 25,3

Scalele de evaluare a profesorului-muzician. Actul de elaborare a scalelor de evaluare a per-

formanțelor nu poate avea loc în lipsa delimitării variabilelor sau dimensiunilor care descriu perfor-

manța într-o anumită profesie. Evaluarea performanțelor profesionale ale profesorului –muzician, deopotrivă cu alte profesii, implică determinarea factorilor semnificativi, adică care influențează nemijlocit sistemul de activitate al domeniului vizat.

Instrumentele de evaluare. Conform rezultatelor cercetărilor consacrate stabilirii normativelor/standardelor cu privire la structura și forma instrumentelor de evaluare, în linii mari, s-a ajuns la delimitarea următorilor parametri:

- examinarea numărului optim de gradații ale scalelor;
- stabilirea tipurilor adecvate de ancore;
- orientarea spațială a scalei;
- prezența instrucțiilor de evaluare (după H.Pitariu).

Cât privește factura scalei, evidențiem:

- numărul optim de gradații ale scalei (se are în vedere numărul de puncte ale scalei);
- numărul total de variabile (dimensiuni);
- exigențele (instrucțiile) de evaluare;
- numărul (lista) ancorelor, orientarea spațială a scalei.

Variabilele de **conținut** sunt destinate relevării tipului de ancore exprimate prin **indici numerici, adjective, efecte comportamentale**.

Caracteristici organizaționale. În literatura de specialitate există prea puține elaborări științifice privitor la influența caracteristicilor organizaționale asupra activităților de evaluare. În special,

nu există o metodică de evaluare a performanțelor profesionale a profesorilor într-un anume domeniu, care necesită a fi efectuate nemijlocit pe teren, în mod individual și cu luare în seamă a specificului profesional. Admitem că, în cazul dat, o pondere mare are aspectul autoevaluării. Un rol important îl joacă **termenul de evaluare** (la început de an școlar, la mijloc, la finele anului), **durata** (o oră academică, o săptămână, un semestru), **dimensiunea evaluării** (psihologică, pedagogică, muzicologică etc.), **demografia** (sat, oraș), **sexul** (bărbați, femei). Anonimatul evaluării își are efectul său, și anume, notarea în prezența celui evaluat, atestă o variabilitate mai concentrată în notare, fiind cu nuanțe de centrare spre media scalei, în timp ce evaluarea anonimă permite a realiza o notare în extensie, cuprinzând toate gradațiile dimensiunii de evaluare (superior/mediu/ inferior).

Centrarea asupra obiectivului evaluării performanțelor. În procesul de studiu în fața evaluatorului apar diverse activități, acțiuni, situații realizate de profesor și de elevi. Concentrarea eforturilor asupra obiectelor de evaluare constituie una din condițiile primordiale ale rezultativității procesului. Evident, pentru a oferi procesului de evaluare un caracter transparent, se cuvine a organiza ora de studiu în așa fel ca să se evite toate componentele străine obiectului evaluării, adică, performanțelor profesionale. Însă, în

asemenea caz, din câmpul evaluatorului pot dispărea multiple situații nestandardizate, fapt care îngustează în mod pregnant aria de observare a competenței profesorului de a rezolva aceste situații.

Obiectivitatea rezultatelor evaluării. Orice cercetare este lipsită de sens dacă, în procesul activității de resort, nu sunt asigurate metodele de analiză a datelor evaluării. Se are în vedere elaborarea unei metodici de cuantificare a datelor necesare, care ar exclude la maxim implementarea în procesul de apreciere a erorilor de *etalon* (de supraevaluare), *de concordanță* (dintre percepțiile muzicale/artistice și realizarea obiectivă), *de cogniție* (date exprimate prin superficialitate, negare a legităților, a standardelor), *de probabilitate* (date cotate prin diferența dintre rezultatele obținute și valoarea reală), *logice* (bazate pe demonstrare, opinare). Pentru realizarea acestui scop. În lista instrumentelor de verificare a eficienței profesionale au fost incluse fișe de apreciere care să cuprindă toate dimensiunile posibile ale obiectului cercetat, și anume:

- arsenalul cunoștințelor teoretice și practice ale profesorului;
- dimensiunea (mecanismele) aplicării cunoștințelor profesionale;
- eficacitatea profesională (realizată prin *proactivitate, introdus-chidere artistică, creativitate*);
- capacitatea de instruire/autoinstruire continuă;
- capacitatea de management pedagogic;

- capacitatea de a impresiona/a pasiona.

Tehnici de evaluare. Evaluarea performanțelor profesionale a contingentului de profesori din domeniul muzicii constituie o muncă enormă, din cauza că această specialitate înglobează mai multe sfere ale muzicii și ale altor arte, fapt care implică acțiuni concomitente de *verificare, confruntare cu practica, experimentare, reatestare*. În această ordine de idei, este nevoie de a elabora o tehnică consistentă, care ar permite evitarea oricăror erori. Una din tehnicile de evaluare a performanțelor profesionale o constituie *tehnica statistică*. Eficacitatea acestei tehnici depinde de respectarea și asigurarea următoarelor condiții:

- evitarea factorilor independenți;
- excluderea din sistemul de evaluare a efectului *halo* pozitiv/negativ;
- excluderea erorilor *de etalonare și de cogniție*;
- gruparea, redimensionarea aspectelor asupra cărora se face notarea, adică *de concordanță* (dintre percepții și realitatea obiectivă) și datele *probabile* (diferența dintre datele obținute și valoarea reală);
- reducerea și combinarea datelor din câmpul evaluării a performanțelor o constituie analiza factorială;
- analiza factorială trebuie să rezolve nu numai poziția cognitivă a evaluatorului, ci și *eficiența* celui evaluat;

- focalizarea asupra unei anumite dimensiuni sau ponderarea asupra anumitor aspecte care determină eficiența în activitatea concretă a profesorului-muzician și poate fi calculată în raport cu un anumit factor (*relativitatea factorială*);
- evaluările particulare trebuie să fie grupate într-un calificativ cu pretenții de succes integrat.

Calea de apreciere fidelă este cea de suprapunere a rezultatelor experților care au evaluat în mod independent. De rând cu ela-

borarea conținuturilor și tehnicilor de evaluare, un loc deosebit îi revine modului de organizare și conducere cu acest proces. Se optează pentru o organizare Calitativă și o apreciere obiectivă, ceea ce implică stabilirea unui program de activitate care ar lua în considerație, în egală măsură, factorii: a) obiect-stimul (*cunoștințe profesionale, capacități proactive*); b) stimul-instrumentare (*observare, arhivare*); c) stimul-succes (*capacități, observare, cunoaștere, sistematizare*).

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, Monica. *Construirea și utilizarea testelor psihologice*. Cluj-Napoca: Editura Clusium., 1998, 343 p.
2. Babii, Vladimir. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău: "Elena V.I.", 2005, 400 p.
3. Cojocaru, Vasile. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004, 335 p.
4. Coroi, Eugen; Croitoru, Sergiu; Borș, Alexandru; Gagim, Ion. *Educația muzicală. Curriculum școlar. Clasele V-IX*. Chișinău: Editura Cartier, 2000, 27 p.
5. Crețu, Carmen. *Psihopedagogia succesului*. Iași, Editura Polirom, 1997, 229 p.
6. Gagim, Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 1996, 223 p. / Ediția a II-a – 2004.
7. Jigău, Mihaela. *Factorii reușitei școlare*. București, 1998, 206 p.
8. Pitariu, Horia, D. *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*. București: Editura A. L. L., 1992, 259.



UNELE ASPECTE ALE IMPLEMENTARII CONTINUTURILOR DE CURRICULUM LA ARTA PLASTICA

Quelques aspects de la mise en œuvre des nouveaux Programmes en Arts plastiques

Maia ROBU,

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

L'article présente l'évolution de la discipline Arts plastiques, du point de vue historique, dans le système d'enseignement général moldave, pendant les années de la fin du siècle dernier jusqu'à nos jours. Le texte évoque les éléments positifs, mais aussi les difficultés d'application des nouveaux Programmes aux leçons dans le cadre des écoles et des collèges du pays. L'auteur désigne les facteurs décisifs de ce processus et illustre leur efficacité par des exemples recueillis lors d'une recherche sur le terrain.

• *Retrospectivă*

Istoricul disciplinei denotă o evoluție în timp: este redefinită atât denumirea (aceasta supor-tând o schimbare în anii '80 din "Desen" în "Arta plastică"), cât și obiectivele și conținuturile ei. Însă putem afirma că, și după aceste metamorfoze, disciplina *Arta plas-tică* mai continuă să fie considera-tă de o importanță secundară în contextul educației și instruirii școlare. Este ideea care predomină în opinia părinților, a unor pro-fe-sori, cât și a înalților funcționari ale diferitor organisme de stat. Asemenea eroare se explică prin importanța pragmatică atribuită altor discipline școlare (mate-ma-ti-ca, limbile) care, după părerea celor ce acordă prioritate materii-lor asa-zise „de bază”, sunt mult mai utile în sensul unei ulterioare

profesii – reminiscențe de con-cepții pur materialiste ale epocii politice precedente.

În contextul „didactic” al anului 1997, când o treime din personalul profesoral școlar care predă Arta plastică nu are studii în domeniu,¹ este lansat proiectul noului Curriculum. În prima sa apariție documentul conținea un

¹ *Ne permitem să exemplificăm această neglijare a procesului de predare a Artei plastice în Republica Moldova, cu rezul-tatele unui sondaj efectuat în 1997, care demonstrează că din 50 de intervieuați, o bună parte au avut ca profesor de Arta plastică persoane fără nici o competență în domeniu: 1 – bibliotecara, 1 – profe-sorul de istorie, 2 - profesorul de limbă rusă, 2 - profesorul de fizică, 4 – profeso-rul de matematică, 2 - profesorul de lim-bă română, 2 - profesorul de muzică, 1 - profesorul de chimie, 1 - profesorul de astronomie, 1 - profesorul de geografie.*

chestionar adresat profesorului de Artă plastică. Dacă presupunem că răspunsurile date au fost sincere, și că repondenții s-au implicat cu adevărată responsabilitate la formularea lor, rezultatele acestui sondaj au demonstrat o destul de înaltă apreciere a proiectului propus. Spre exemplu, din 12 raioane au parvenit 56 de răspunsuri individuale la cele 19 întrebări din chestionar. În marea majoritate a cazurilor, conceptul noului program de studii - Curriculum - a fost acceptat. Aici merită de accentuat că pentru prima dată într-un document reglatoriu oficial, Arta plastică este declarată nu un obiectiv în sine al procesului educativ, ci un mijloc de sensibilizare a elevului prin limbajul specific artelor vizuale.

Printre răspunsurile date la întrebările chestionarului au fost găsite (excepțional) propuneri și sugestii pentru varianta finală a documentului. Faptul că numărul profesorilor care au exprimat unele idei în raport cu conținutul Curriculumului a fost foarte mic (rubrica rezervată în acest scop rămânând liberă în majoritatea chestionarelor) vorbește despre un blocaj al repondenților, o apatie sau o absență de poziție față de schimbările care afectează viața lor profesională. Cele câteva opinii critice (de asemenea rare) au vizat saturația materialului cu terminologie specifică domeniului artei profesionale (fapt care se explică prin dificultățile perioadei de trecere la o limbă română corectă și literară).

Astfel, era de presupus, că în școlile din Republică profesorii vor face cu greu față exigențelor la disciplina în cauză, contextul implementării noului Curriculum fiind următorul:

- conținuturile Curriculumului sunt bazate pe competențe în domeniul Artelor plastice ale personalului didactic,
- deținătorii de diplome în Artele plastice sau în Pedagogia artelor nu ocupă posturile vacante în școli (din motivul problemelor materiale),
- personalul didactic implicat în predarea disciplinei, adesea, nu este calificat, în același timp, nu are acces liber la informație modernă în scopul autoinstruirii (literatură didactică, vidiotecă, albume de artă, seminare și ateliere practice, internet etc.).

Vorbind despre implementarea conținutului de Curriculum la Arta Plastică în Republica Moldova, mai rămâne de subliniat polarizarea didacticii în „evoluționistă” și „conservatoare”, motivată geopolitic. Dacă, odată cu evenimentele din 1990, inspirate de proclamarea independenței RM, pe întregul teritoriu sunt abrogate programele sovietice de studii, scindarea teritorială, produsă în același an, izolează sistemul de educație din Transnistria de restul țării. Lipsa de acces informațional conduce la rezervarea în școlile din această zonă a programelor vechi (cu alfabet, cu concept și cu tentă ideologică, moștenite din epoca totalitară anterioară). Ast-

fel, forțele separatiste din Tiraspol refuză să se conformeze legislației naționale, proclamând un propriu Minister al Învățământului, care funcționează și astăzi în afara cadrului legal al RM. În aceste școli,

1. Noul Curriculum: avantaje și riscuri. Documentul apărut și implementat în Republica Moldova are scopul de a promova un nou concept al disciplinei și se înscrie astfel în contextul evoluției

mentalitatea profesorilor rămâne de o rigiditate condiționată de influența dictaturii ruso-sovietice, care continuă să impună în domeniul AP o viziune realist-academică, pronunțat angajată politic. sistemului de învățământ actual. Pentru a exemplifica această afirmație, facem o analiză comparativă între documentele anterioare și Curriculumul în vigoare la Arta plastică:

Grila 1.

Caracteristica comparativa a documentelor reglatorii la Arta plastică

N	Programa anterioară	Curriculumul actual
1	Studiu pasiv al materiei, bazat pe asimilarea informației	Studiu bazat pe exercițiu și cercetare a valorilor limbajului plastic
2	Divizarea conținutului de program pe tipuri de activități	Alegerea tipului de activitate în funcție de obiectivul propus
3	Preponderența activităților după model (reproductive)	Diversificarea procedeelelor didactice în scopul amplificării activității productive (creative)
4	Orientarea spre performanțe de executare tehnică	Orientarea spre acțiuni bazate pe operații mentale
5	Conținut al programei neadaptat particularităților de vârstă ale elevilor	Conținuturi relativ adaptate particularităților de vârstă ale elevilor
6	Obiective neadequate esenței disciplinei AP	Obiective formulate în conformitate cu esența disciplinei AP
7	Absența valorilor socio-culturale și individuale în cadrul disciplinei AP	Orientarea disciplinei AP spre dezvoltarea culturală și creativă a elevului

După părerea noastră, textul Curriculumului are parametri clari, care adevăresc schimbările esențiale survenite în conceptul și conținutul disciplinei Arta plastică (în continuare AP):

1. Documentul este amplu, detaliat – fapt care evocă complexitatea și arborescența disciplinei și

oferă profesorului suficientă informație în materie. Însă practica arată că riguroasa clasificare a noțiunilor și a exercițiilor practice este interpretată de către profesori, din nou, ca o regulă ce trebuie respectată strict, astfel limitându-i în propriile lor inițiative didactice (dacă acestea ar exista ...).

2. Limbajul științific, conținutul materialului teoretic și terminologia textului certifică faptul ca AP este o disciplină importantă, cu profunzimi, care implică, ca și celelalte materii școlare, zise „de bază”, receptivitate sporită și angajare creativă atât din partea elevului, cât și a profesorului. Astfel, personalul didactic incompetent nu are decât a alege între a studia serios disciplina și a ceda orele de AP unui specialist în domeniu.

Așadar, după cum se enunță în Curriculum, creativitatea devine în cadrul disciplinei școlare AP o finalitate a procesului didactic. Însă succesul acestei aspirații depinde considerabil de calitățile profesionale ale personalului didactic (competențele sale artistice și competențele sale didactice). Curriculumul punctează clar exigențele ce țin de domeniul artistic-plastic. În același timp, latura decisivă a realizării procesului de studiu în AP este inventivitatea profesorului, care trebuie să adapteze activitatea sa particularităților de vârstă ale elevilor, proiectele didactice elaborate de el, să fie flexibile și pasionante. În caz contrar, disciplina AP riscă să degradeze în dogmatizări, în reguli și definiții învățate pe de rost, ca în epoca realist/academică... Și atunci nu se va produce schimbarea conceptuală mult așteptată a disciplinei AP; imaginea profesorului, însoțită pe timpuri de planșe cu modelul desenat „pe etape”, va fi înlocuită cu alte scheme, cu alte clișee.

Prin aceasta, dorim să spunem că, odată cu apariția Curriculumului, nu este în mod simultan activată creativitatea pedagogică a profesorului (măiestria sa pedagogică); practica arată că, în mare parte, profesorii rămân la ideea modelelor pedagogice inspirate "de sus".² Stereotipul acțiunii dirijate mai funcționează încă și, în consecință, în pofida noului conținut, formele de realizare rămân fiidele activităților reproductivă, moștenite din pedagogia directivă. În acest context, apariția unor elaborări metodice este ambiguă, pentru că, pe de o parte, aceste materiale didactice însoțesc documentul de bază – Curriculumul, sugerând profesorului modalități de aplicare. Pe de altă parte, în cazul unicității acestui tip de material (bunăoară, Ghidul metodologic pentru clasele primare³), se crează persistența unui singur mod de aplicare a conținuturilor de Curriculum: o asemenea penurie de materiale didactice tinde ca un atare text să fie perceput ca document obligatoriu. Deci, pentru progresul de idei și pentru o evoluție în predarea AP, este necesară o pluralitate de opinii, căci, dacă artele vizuale sunt "în polemică", atunci didactica, ce își pune obiectivul de a le preda/studia,

² Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Chișinău, Lyceum, 1997.

³ Hubenco T. *Arta plastică în clasele primare*. Ghid metodologic, Chișinău, Prut Internațional, 2000.

trebuie să fie, de asemenea, „în polemică”.⁴

2. Factori decisivi ai procesului de implementare a conținuturilor de Curriculum

Cercetări consacrate problemelor educației artistico-plastice în școală, subliniază elementele cheie ale realizării calitative a acestui proces.⁵ Acestea sunt:

- mentalitatea dominantă în societate referitor la rolul și impactul AP în educația elevilor,
- angajamentele puterii de stat față de formarea personalului didactic competent în domeniu,
- cercetarea științifică în vederea actualizării constante a conceptelor pedagogice,
- suportul financiar pentru asigurarea resurselor convenabile realizării acestui proces.

Evoluția lor este imperativ necesară pentru crearea condițiilor indispensabile educației artistice plastice în contextul școlii actuale, care sunt exprimate prin:

- baza intelectuală (modernizarea didacticii, pregătirea specialiștilor, deschiderea sistemului educațional spre artă și cultură),

- baza materială (spații, materiale didactice, mijloace materiale specifice domeniului artistic plastic).

O cercetare în curs de finalizare⁶ analizează aspectul intelectual și material al procesului de implementare a conținuturilor de Curriculum. Astfel, prin intermediul unui dispozitiv științific de constatare s-au punctat factorii decisivi pentru reușita educației artistico-plastice în aplicarea sa didactică actuală. Studiul demonstrează, că acestea sunt:

- echipamentul și materialele,
- sursele bibliografice,
- condițiile prealabile actului pedagogic,
- calitatea realizării actului pedagogic.

Un șir de documente⁷ elaborate în scopul determinării stării de lucruri în aceste patru direcții (care reflectă condițiile intelectuale și materiale necesare unei bune

⁴ Gaillot B-A. *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique - critique*, PUF, Paris, 1997

⁵ Dagheri I. *Arta plastică în școală*, Chișinău, Tip.Vavimave, 1998; Gloton R., Clero C. *L'activité créatrice chez l'enfant*, Tournai, Casterman, 1972; Lagoutte D. *Enseigner les arts plastiques*, Paris, Hachette Education, 1994; Rey C. *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin Editeur, 1992

⁶ Robu M. *Créativité enfantine et arts plastiques dans les écoles primaires de Paris et de Chișinău. Recherches, expérimentations et propositions. Travail en vue d'un doctorat en Arts et sciences de l'art*. Université Paris I Panthéon Sorbonne.

⁷ A fost utilizat un set de materiale elaborate: "Chestionar destinat profesorului", "Fișa de inventariere a mijloacelor materiale", "Repertoriul surselor bibliografice și materialelor didactice", "Fișa de observări generale", "Fișa de observări a unei lecții de AP", "Grila de evaluare pentru echipament și materiale", "Grila de evaluare a surselor bibliografice", "Grila de evaluare a condițiilor prealabile actului pedagogic", "Grila de evaluare a calității actului pedagogic".

realizări a conținuturilor de Curriculum la AP), au permis efectuarea cercetării pe teren⁸ și formularea concluziilor respective în ceea ce privește calitatea procesului de educație artistică plastică în clasele primare.

- **Rezultate ale implementării conținutului de Curriculum în clasele primare (cercetare în baza școlilor din municipiul Chișinău)**

Studiul efectuat în zece școli municipale, dintre care cinci școli cu clase ordinare (în continuare CO) și alte cinci cu profil artistic (în continuare CAP), a urmărit scopul de a aprecia posibilitățile real existente în școala actuală pentru realizarea obiectivelor enunțate în documentele oficiale referitoare la educația artistică plastică în clasele primare.

Implementarea conținutului de Curriculum în aceste două tipuri de clase se realizează de personalul didactic cu pregătire profesională diferită: în clasele ordinare ora de AP este promovată de învățătorul de clase primare; în clasele cu profil AP – de către un deținător al diplomei de profesor de AP. Aceste deosebiri în formarea personalului didactic condiționează și o abordare diferită a materiei de studiu, fapt care este exprimat în rezultatele prezentei cercetări.

Pentru fiecare din cele patru direcții de cercetare au fost

stabilite criteriile de evaluare, acestea fiind notate cu un punctaj de la zero la trei (0/3, 1/3, 2/3, 3/3).

La capitolul "Echipament-materiale", s-a constatat că o parte considerabilă din clasele vizitate nu dispun, la modul practic, de un suport material modern. Mai există doar unele condiții elementare, moștenite de pe timpuri, grație lozincilor de felul "arta aparține poporului" (robinete, șevalete). Nici un buget (al școlii, public sau de stat) nu este prevăzut pentru procurarea mijloacelor materiale, părinții fiind unica sursă de furnizare a rechizitelor și materialelor necesare. Astfel, în școli, lipsesc atât instrumente și materiale elementare, cât și mijloace tehnice și de informatizare. Tabloul general la acest capitol este următorul:

⁸ Cercetarea s-a realizat în zece școli primare din municipiul Chișinău, între 2002 - 2004

Echipament-materiale

Nivel	0/3	1/3	2/3	3/3
Clasa				
Clase ordinare				
CO 1				
CO 2				
CO 3				
CO 4				
CO 5				
Clase cu profil Arte plastice				
CAP 1				
CAP 2				
CAP 3				
CAP 4				
CAP 5				

Este evident că situația impune mari subvenții. Or, precum scrie Lucrețius (De rerum natura), „...ex nihilo nihil”. Și, pentru ca să existe o bază convenabilă pentru realizarea conținuturilor de Curriculum la AP, este nevoie de o amplă acțiune din partea responsabililor la nivel de stat, raional, local.

Sursele bibliografice constituie un alt factor decisiv în procesul de educație artistică plastică. Ele creează suportul vizual, indispensabil realizării disciplinei AP, dar mai sunt, pentru profesor, sursa de documentare didactică primară. Cercetarea noastră a demonstrat că în școlile vizitate, acest domeniu este alarmant de subdezvoltat, relația „Biblioteca-

Arta plastică” fiind nulă. Puținele denumiri de carte cu caracter didactic sau vizual existente în biblioteci sunt învechite (în limba rusă sau cu grafie chirilică și, respectiv, cu un conținut perimat), sau nu corespund destinației (am întâlnit, spre exemplu: "Anatomia plastică" de Jenő Barcsay, care este o lucrare serioasă, însă destinată facultăților de Arte și nu cursului de AP în școala generală). Unica soluție pe care o găsesc unii profesori este de a aduce în măsura necesităților, documente și imagini din alte biblioteci sau din colecțiile proprii. Anume acest fapt a permis să evaluăm nivelul de prezență a surselor bibliografice în școlile vizitate în felul următor:

Surse bibliografice și documente pedagogice

<i>Nivel Clasa</i>	<i>0/3</i>	<i>1/3</i>	<i>2/3</i>	<i>3/3</i>
<i>Clase ordinare</i>				
CO 1				
CO 2				
CO 3				
CO 4				
CO 5				
<i>Clase cu profil Arte plastice</i>				
CAP 1				
CAP 2				
CAP 3				
CAP 4				
CAP 5				

Așadar, bibliotecile școlare din Chișinău suferă de o penurie totală de surse bibliografice și documente pedagogice referitoare la AP (unele clase sunt apreciate cu punctaj mai sus de zero, grație entuziasmului profesorului, care asigură procesul didactic cu materiale din colecțiile proprii). Nici școala, nici organismele responsabile de aspectul echipării școlilor nu se preocupă de achiziția de carte. Iar sursele documentare existente în librării, de asemenea internetul – sunt foarte costisitoare, și profesorul rămâne în acest fel privat de informația modernă în domeniul AP. Această situație este o frână serioasă în evoluția didacticilor și în implementarea conținutului de Curriculum la AP.

Echipamentele, materialele, sursele bibliografice și documentele pedagogice, care au un

rol important în contextul asigurării materiale a procesului de studii, constituie doar prima parte din condițiile prealabile actului pedagogic. În același timp, noi am analizat aceste condiții sub aspectul valenței lor organizatorice și intelectuale: formarea profesorului în AP, opinia lui personală referitoare la rolul AP în educație, conceptul pedagogic aplicat, receptivitatea direcției școlii la problemele procesului de educație artistică plastică, modul de organizare a educației artistice plastice în școală (efectiv de elevi, orar, număr de ore, forme de realizare), parteneriatul cu artiștii plastici profesioniști, ținuta artistică a mediului ambiant școlar. În urma evaluării situației conform criteriilor stabilite, putem prezenta următorul tablou:

Actul pedagogic: condiții prealabile

Nivel Clasa	0/3	1/3	2/3	3/3
Clase ordinare				
CO 1				
CO 2				
CO 3				
CO 4				
CO 5				
Clase cu profil Arte plastice				
CAP 1				
CAP 2				
CAP 3				
CAP 4				
CAP 5				

Rămâne de menționat, că, în mare parte, condițiile prealabile actului pedagogic (prezentate în grila de mai sus la nivel mediu pentru școlile vizitate) sunt determinate de mobilitatea organelor de resort în sensul organizării vieții școlare: efectivul de elevi, formarea profesorilor, orarul, relațiile între Ministerul Educației și Ministerul Culturii în vederea deschiderii școlii pentru arte în general, și pentru AP în special. La rândul său, profesorul este responsabil de pregătirea actului pedagogic, angajându-se în perfecționarea continuă a competențelor sale profesionale (didactice și cultural-artistice).

Toate etapele cercetării expuse anterior au condus la faza cea mai importantă a procesului de educație artistico-plastică: rea-

lizarea actului pedagogic. Calitatea acestuia este factorul decisiv al implementării conținuturilor și a aplicării exigențelor Curriculumului școlar la AP.

Pe parcursul observărilor și analizei lecțiilor în clasele participante la cercetare s-a ținut cont de următorii parametri ai realizării actului pedagogic: competențele didactice ale profesorului (aproprierea conținutului de Curriculum, inventivitatea pedagogică, cunoașterea și aplicarea didacticilor moderne, stimularea creativității elevului, interactivitatea, investirea personală a profesorului în subiectul abordat, apelul la interferențe interdisciplinare și interculturale, exploatarea pozitivă a eșecului, capacitatea de evaluare a activității elevului ca proces și ca produs, evitarea stereo-

tipurilor didactice și a modelelor-clîșeu, gasirea de soluții personale pentru realizarea conținutului de Curriculum), dar și competențele lui cultural-artistice (modul și genul de referințe utilizate la lecție, cunoașterea valorilor expresive ale artelor vizuale, a tehnicilor și

Grila 5.

Actul pedagogic : calitatea realizării

<i>Nivel</i>	<i>0/3</i>	<i>1/3</i>	<i>2/3</i>	<i>3/3</i>
<i>Clasa</i>				
Clase ordinare				
CO 1				
CO 2				
CO 3				
CO 4				
CO 5				
Clase cu profil Arte plastice				
CAP 1				
CAP 2				
CAP 3				
CAP 4				
CAP 5				

Prin urmare, la capitolul "Calitatea realizării actului pedagogic" din optica implementării conținuturilor de Curriculum la AP în clasele primare, denotă următoarele caracteristici:

1. Un cadru conceptual este creat și raportat contextului pedagogic modern, personalul didactic cunoaște unele procedee actuale de realizare a conținutului de Curriculum la AP, dar marea majoritate dintre profesori rămân la nivel de „pre-dare” stereotipată, la „rețete tehnice” tradiționale.
2. Lipsa de creativitate pedagogică a personalului didactic influen-

limbajului artistic clasic și modern).

Aceste date acumulate pe parcursul cercetării ne permit a evalua calitatea realizării actului pedagogic în școlile vizitate în felul următor:

tează elevii, creându-le blocaje în momentul activității artistice plastice (dar probabil și în sens mai larg, cotidian). Imaginația și originalitatea lor naturală este foarte des strivită de acțiunea de "formatare" a școlii, și, în concluzie, în tot sistemul de educație artistică plastică se impune cu precădere aplicarea unei pedagogii actualizate.

3. Concluzii

În baza studiului efectuat, ne permitem să concluzionăm:

1. Reformele din învățământ și educație de la sfârșitul secolului trecut au suscitât apariția acestui nou document oficial: Curriculu-

mul la Arta plastică. El reprezintă un salt calitativ în raport cu programele anterioare, dar păstrează tendințe scolastice, având un conținut mult mai pronunțat din optica profesional-artistică, decât din cea educativ-culturală.

2. Condițiile economice ale țării nu favorizează nici realizarea conținutului de Curriculum, nici apariția materialelor didactice, metodologice, vizuale care ar facilita implementarea documentului în cauză.

3. Formarea personalului didactic care asigură implementarea conținutului de Curriculum la AP este neomogenă și cadrul de pregătire profesionistă sau de formare continuă rămâne rigid.

Drept soluții de prim ordin, care ar favoriza progresiunea implementării conținutului de Curriculum la AP ar fi:

- angajamentele organelor de resort pentru soluționarea problemelor materiale,
- actualizarea permanentă a conceptului pedagogic și a procedurilor didactice,
- modernizarea politicii de formare a personalului didactic,
- crearea și renovarea constantă a suportului bibliografic și tehnologic.

Incursiunea în istoricul problemei abordate, precum și observațiile duse pe teren ne-au demonstrat că, în mod general, societatea subapreciază rolul educației artistico-plastice în formarea personalității elevului, disciplina AP fiind tratată „nerentabilă”. Dar, de fapt, aceasta permite dezvoltarea elevului în plan intelectual, senzorial, cultural, valențele activităților artistice plastice fiind foarte vaste.

Noi considerăm că strategia de implementare a noilor conținuturi de Curriculum la AP trebuie să insiste asupra următoarei idei: libera dezvoltare a individualității nu este doar un element foarte important a ceea ce numim civilizație, educație sau cultură, ci este chiar „o parte indispensabilă și o condiție a acestora”.⁹ Fără îndoială, individualitatea este creativă, cu numeroase calități generatoare de valori, ea este, după Kierkegaard „axa la toate”.¹⁰ De aceea ne permitem să afirmăm că activitatea creatoare pusă la baza educației artistice plastice în context pedagogic modern, este condiția fundamentală a **transformării în individului în individualitate**.

⁹ Mill J. St, *Despre libertate*, Ed. Humanitas, București, 1994, p 75.

¹⁰ Kierkegaard S. *Școala creștinismului*, Ed. Adonai, 1995, p. 9.



NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ ÎN CURSUL UNIVERSITAR „DIDACTICA INFORMATICII” (I)

THE NOTION OF COMPETENCE IN THE UNIVERSITY COURSE
DIDACTIC OF COMPUTER SCIENCE (I)

Valeriu CABAC,
conferențiar universitar, doctor în fizică și matematică,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article touches upon the notion of competence which begins to dominate the literature of speciality devoted to the formation of specialists. The genesis of the notion of competence is tracked in linguistics, psychology, labour world and in the field of education. The analysis of the notion in the enumerated fields allows the author to suggest an original definition of competence as a dynamic structure, which organizes the person's activity.

Introducere

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de competență drept „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții”. În definiția de mai sus pot fi reliefate două sensuri ale noțiunii respective: sensul psihosociologic și sensul juridic. În sens psihosociologic, competența conferă individului posibilitatea de a acționa (a se pronunța asupra unui lucru). În sens juridic, competența conferă acțiunii o legitimitate. Ambele sensuri se configurează la fiecare tentativă de a acționa: omul face ceea ce poate și este în drept și e obligat să facă și își revendică dreptul de a face ceea ce știe să facă [1].

Analiza literaturii de specialitate, a materialelor conferințelor

naționale și internaționale științifice în problemele educației denotă un interes crescând pentru noțiunea de competență. În ultimii ani în universitățile din Republica Moldova au fost susținute mai multe teze de doctor în pedagogie, în care competența este unul dintre conceptele - cheie. Aducem, cu titlu de exemplu, doar câteva denumiri de teze [2-6]. Se poate afirma cu certitudine că noțiunea de competență a intrat în vocabularul comunității pedagogice din țară. Se fac primele încercări (puține la număr și timide, după părerea noastră) de a introduce noțiunea de competență în practica de lucru a școlii, în primul rând - a școlii superioare.

Introducerea noțiunii de competență în procesul educațional pune un șir de întrebări: Ce este competența? Care sunt avantajele, dar și limitele abordării prin com-

petențe? Cum se dobândesc competențele? Cum se evaluează competențele? etc. După cum menționează C. Cucos, „de regulă, când se introduc noi concepte didactice, se fac simultan și referiri la vechile cadre de referință, indicându-se eventuale echivalări, diferențe specifice, comparații, neutralizării sau înlăturări ale unor termeni etc.” [7, p. 204-2005].

Vom contura, în continuare, o încercare de răspuns la întrebările formulate mai sus, făcând referințe la cursul universitar „Didactica informaticii”.

1. *Geneza noțiunii de competență*

Noțiunea de competență este utilizată în mai multe domenii de activitate umană, în fiecare dintre ele conținutul noțiunii fiind specific.

1.1. *Noțiunea de competență în lingvistică*

Lingvistica poate fi definită drept studiu științific al limbajului uman. Adjectivul „științific” presupune că studiul se bazează pe observarea faptelor, detaliu care impune, după cum afirmă E. Coșeriu, „a spune lucrurile așa cum sunt”. Deși ar părea, la prima vedere, că n-ar trebui să existe dificultăți în realizarea unui demers epistemologic privind studiul limbajului, istoricul lingvisticii demonstrează contrariul: fiind alături de matematică, una din cele mai vechi științe, lingvistica, deabia la începutul secolului al XX-lea, prin Ferdinand de Saussure, își definește obiectul de studiu și metoda de cercetare. Necesitatea

precizării domeniului de studii al lingvisticii (ca știință axiologică), pe care F. de Saussure „îl vede” integral și concret, l-a condus pe savantul elvețian la instituirea distincției limbă / vorbire. Limbajul fiind multiform, iar vorbirea individuală și eterogenă, obiectul de studiu al lingvisticii poate fi, în opinia lui F. de Saussure, doar limba – realitate psihică, supraindividuală, socială, dar concretă, și nu abstractă. În felul acesta, limba, ca întreg în sine, ca sistem de semne, se opune vorbirii, adică actelor individuale de comunicare, ce se caracterizează prin două componente: psihică și psihofiziologică. Latura psihică constă în faptul că, pentru a vorbi, orice persoană alege dintre formele lingviale cunoscute, pe cele care corespund intenției sale comunicative, iar baza psihofiziologică reprezintă comenzile date de centrul nervos și organelor articulatorii.

Reformulând dihotomia limbă / vorbire, N. Chomsky impune conceptul de *competență*, definită drept ansamblu de aptitudini lingvistice și reguli generative care admit producerea și interpretarea enunțurilor lingvistice. Enunțurile obținute prin aplicarea regulilor alcătuiesc *performanța lingvistică* [8].

Enunțurile concrete, pe măsură ce au fost produse (înțelese) sunt, de obicei, uitate dacă reținerea/memorarea lor nu este motivată extralingvistic. Spre deosebire de ele, competența lingvistică se înmagazinează în memoria vorbitorului, fapt care îi permite să

aprecieze (implicit sau explicit) competența lingvistică a interlocutorului, prin raportare la propria competență lingvistică. N. Chomsky a dezvoltat ideea fundamentală, conform căreia învățarea unei limbi poate fi simulată cu ajutorul unui ansamblu de reguli formale și principii explicite, care constituie o gramatică „generativă”, care enumără și analizează toate enunțurile bine formate ale limbii studiate și nimic mai mult. Disocierea întreprinsă de N. Chomsky este calificată drept tentativă de a răspunde la întrebările: (1) cum poate fi caracterizată „cunoașterea lingvistică” (savoir linguistique)? și (2) cum este achiziționată această competență?

Achiziția unui limbaj presupune prezența anumitor capacități psihologice, dar și a unor competențe cognitive complexe. Psihologul J. Piaget considera că copilul se naște cu anumite dispoziții, însă capacitățile lui cognitive se dezvoltă datorită experienței. Lingvistul N. Chomsky, dimpotrivă, dezvoltă ideea conform căreia „competența lingvistică” este în-născută. Chiar dacă limbile sunt achiziționate, structurile, care permit organizarea limbajului, sunt deja înscrise în creierul copilului.

Menționăm că ilustrul lingvist E. Coșeriu a definit limbajul drept o activitate, care se bazează pe „știința” de a face (competența), produsul (performanța) fiind textul la nivel individual. Pornind de la acesta, E. Coșeriu consideră că limbajul trebuie studiat por-

nind de la „vorbire” ca „activitate” umană creatoare, și nu de la „limbă” ca „sistem abstract” (contrar poziției lui F. de Saussure) [9].

În anul 2002, un grup de lucru al Comisiei Europene a definit opt competențe - cheie necesare pentru învățarea de-a lungul întregii vieți. Una dintre aceste competențe este considerată competența comunicativă. Pentru comunicare, cunoașterea limbii și a sistemului lingvistic (competența lingvistică) nu este suficientă. Subiectul trebuie să știe să se servească de acestea în funcție de contextul social. Limbajul este un instrument, fără de care este imposibilă o comunicare veritabilă între oameni. Limbajul nu poate fi „redus” la melodia frazelor de care fac schimb interlocutorii: el se dezvoltă în situații și este inseparabil de schimbarea acestor situații.

Prin urmare, în lingvistică, noțiunea de competență este legată de noțiunea de „acțiune” (vorbire) și de noțiunea de „situație” (circumstanțele în care se produce vorbirea). Competența (cunoașterea unor reguli) este ceea ce face posibilă acțiunea (vorbirea).

1.2. *Noțiunea de competență în psihologie*

Orice activitate, inclusiv activitatea de învățare, poate fi apreciată și reglată din două puncte de vedere:

- a) din perspectiva reușitei ei în atingerea obiectivelor preconizate (performanța demonstrată);
- b) din perspectiva aprecierii ei morale [10, p. 219].

Dorind să găsească cei mai relevanți predictorii ai performanțelor superioare în activitate, cercetătorii, de rând cu latura cognitivă a vieții psihice, au început să ia în considerație latura motivațională, emoțională, volitivă și relațională. Mult timp în calitate de predictor al performanței era folosită inteligența. Termenul de inteligență provine de la latinescul <intelligere>, care înseamnă a *relaționa*, a *organiza* sau de la <interlegere>, care înseamnă *stabilirea de relații între relații*. Numărul de definiții ale inteligenței este foarte mare. Sintetizând mai multe puncte de vedere, inteligența poate fi definită drept o aptitudine generală care determină succesul într-o serie de situații, în măsura în care acest succes depinde de cunoștințe, stăpânirea conceptelor și abilitatea de a le aplica.

De la apariția sa, conceptul de inteligență a fost considerat un obiect de studiu al psihologiei. Mai mult ca atât, inteligența era considerată o aptitudine umană măsurabilă. Faptul existenței măsurii fundamentale existența inteligenței. Multiplele definiții ale inteligenței atenuau, de fapt, nivelul scăzut al cunoștințelor psihologice referitoare la ansamblul proceselor complexe implicate în tratamentul situațiilor [11]. În cercul specialiștilor, preocupați de problematica inteligenței, a luat naștere o definiție sarcastică a conceptului: inteligența este ceea ce măsoară testele de inteligență.

În anul 1950, matematicianul englez Alan Turing a publicat un articol cu denumirea „Mașinile de calcul și inteligența”. Cu 14 ani mai înainte A. Turing a propus conceptul unei „mașini universale” (mașina lui Turing) – un model matematic al unui sistem de calcul universal, capabil să prelucreze informația simbolică. Mașina de calcul poate egala sau chiar depăși performanțele de calcul ale unei ființe umane. Demonstrarea performanței de către mașină poate fi explicată prin prezența la ea a unei „inteligențe”. În articolul din 1950, A. Turing a propus un test care permite a decide, dacă un sistem de calcul este inteligent sau nu. În varianta cea mai simplă testul Turing prezintă următoarea situație. Un grup de experți comunică cu o ființă necunoscută. Ei nu pot vedea ființa și comunică cu ea prin intermediul unui teledispozitiv (de exemplu, o tastatură). Experții pot adresa interlocutorului orice întrebări, pot propune orice teme pentru discuție. Dacă la finele experimentului experții nu pot determina, au comunicat ei cu un om sau cu o mașină, și dacă, de fapt, ei au comunicat cu o mașină, atunci se poate considera că această mașină a trecut testul Turing.

Abordarea propusă de A. Turing a condus la apariția curentului de Inteligență Artificială în informatică și a curentului cognitivist în psihologie.

Urmându-l pe A. Turing, cognitiștii consideră că cogniția

umană poate fi descrisă drept rezultatul prelucrării informației simbolice de către un sistem de calcul. Creierul uman reprezintă, în acest caz, calculatorul (echipamentul); rațiunea sau sistemul cognitiv uman reprezintă programul calculatorului; reprezentările mentale constituie informația simbolică ce urmează a fi prelucrată. Inteligența, în calitate de obiect ce poate explica diferența dintre indivizi în prelucrarea informației, nu este utilizată de cognitiști.

Dificultățile ce țin de definiție, apariția curentului cognitivist, cât și criticile aduse instrumentelor de măsurare ale inteligenței au condus treptat la dispariția ei, ca obiect de studiu, din tematica multor cercetători, începând cu anii '70 ai secolului trecut. Abia în ultimele două decenii noțiunea de inteligență revine în atenția cercetătorilor.

În anul 1883, H. Gardner, în rezultatul studiului îndelungat al profilurilor cognitive ale studenților, elevilor, cadrelor didactice, savanților, propune *Teoria Inteligențelor Multiple* (TIM) [12]. Concluziile la care a ajuns H. Gardner sunt următoarele:

§ inteligența nu este o trăsătură înăscută care domină celelalte abilități pe care le posedă ființa umană;

§ nu există un factor integrator, care ar conferi inteligenței o valoare unitară; mai degrabă există câteva capacități mentale esențiale independente, pe

care H. Gardner le numește inteligențe;

§ inteligența este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susțin una pe alta, dar pot funcționa și independent;

§ inteligențele se pot dezvolta în condiții optime de lucru.

H. Gardner definește o *inteligență* ca fiind: (a) calea prin care un individ poate să își rezolve problemele de viață reală; (b) abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură; (c) potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze achiziția de cunoștințe noi.

Se consideră că fiecare om dispune de cel puțin opt inteligențe: verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, însă unele inteligențe sunt mai dezvoltate, iar altele se află în stare „embrională”. Specialiștii au menționat, în mod special, rolul inteligenței interpersonale (sociale) în conceptul propus de H. Gardner.

De cele mai multe ori, inteligențele se utilizează concomitent și se completează una pe alta. De exemplu, o balerină poate atinge anumite culmi în profesia sa dacă ea posedă:

§ o inteligență muzical-ritmică dezvoltată;

§ o inteligență interpersonală deosebită;

§ o inteligență corporal-kinestezică remarcabilă.

În cercetarea inteligenței pot fi evidențiate două abordări [13]:

- a) abordarea testologică, care reduce inteligența la totalitatea aptitudinilor care pot fi măsurate;
- b) abordarea experimental-psihologică, care dezvoltă ideea explicației genetice a inteligenței și analizează procesele cognitive care sprijină inteligența.

În cadrul abordării testologice a fost introdusă noțiunea de *coeficient de inteligență* IQ (Intelligence Quotient), care reprezintă raportul dintre vârsta mentală și vârsta cronologică (după pașaport) a individului, exprimată în procente. Vârsta mentală reprezintă un număr, căpătat în urma prelucrării matematice a rezultatelor realizării de către individ a sarcinilor unui test de inteligență și arată la ce nivel de dezvoltare intelectuală (determinat, a priori, în mod empiric, prin metode statistice) se află aceste rezultate.

Inteligența măsurată cu ajutorul testelor de inteligență a primit denumirea de *inteligență psihometrică*. Anume inteligența psihometrică a servit mult timp (și mai servește) drept predictor la selecția personalului. Multiplele măsurări ale inteligenței psihometrice, efectuate pentru a explica succesul profesional, au demonstrat că această inteligență explică numai o parte a succesului profesional (diferiți cercetători estimează

această parte ca fiind cuprinsă între 10 și 25%). Prin ce se explică cealaltă parte a succesului? Ce poate servi, de rând cu inteligența psihometrică, drept predictor al unor performanțe profesionale remarcabile? Tentativele de a da un răspuns la aceste întrebări i-au condus pe cercetătorii din S.U.A. Peter Salovey și John Mayer la elaborarea unui construct psihologic, numit *inteligență emoțională*. S-a demonstrat că inteligența emoțională poate fi *măsurată*. Conform autorilor conceptului, inteligența emoțională prezintă o grupă de aptitudini mentale care contribuie la conștientizarea și înțelegerea propriilor emoții și ale persoanelor din propriul anturaj. Conform reprezentărilor moderne inteligența emoțională comportă următoarele aptitudini mentale:

- § înțelegerea (conștientizarea) emoțiilor;
- § reglarea conștientă a emoțiilor;
- § facilitarea emoțională a gândirii (utilizarea emoțiilor pentru sporirea calității activității de gândire);
- § discriminarea și exprimarea emoțiilor [14].

Interesul față de noțiunea de inteligență emoțională este susținut de numeroasele declarații despre importanța practică a acestei noțiuni în diferite domenii de activitate umană. Se afirmă [15] că inteligența emoțională este extrem de importantă în profesiile din domeniile dreptului, medicinei, pedagogiei, ingineriei. Există argu-

mente că inteligența emoțională poate fi utilă în cercetarea interacțiunii omului cu calculatorul.

În același timp, teoria inteligenței emoționale nu are o fundamentare solidă. Teoriile existente descriu, de regulă, funcțiile inteligenței emoționale, dar nu și procesele care asigură aceste funcții. Unii autori opun aspectul rațional și cel emoțional al psihicului uman, afirmând că omul dispune de sisteme cognitive și emoționale separate.

Inteligența emoțională este privită în prezent tot mai mult drept un potențial, o resursă a individului. Prezența acestui potențial încă nu asigură individului performanțe profesionale deosebite. Mult mai important este ca individul să fie capabil să pună în practică inteligența emoțională de care dispune. Această capacitate a individului – de a identifica emoțiile și sentimentele, a le discrimina și a folosi informația căpătată pentru a ghida acțiunile sale în diferite situații – poate fi numită **competență emoțională**. Ca și în cazul competenței lingvistice, competența emoțională ține de noțiunile de „acțiune” și „situație”.

1.3. **Noțiunea de competență în lumea muncii**

În lumea muncii noțiunea de competență a apărut în opoziție cu noțiunea de calificare. Mult timp, ocuparea unui post într-o întreprindere era condiționată de posesia unei calificări, adică a unui set de cunoștințe și deprinderi pe care persoana le-a dobân-

dit și este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Acest set reprezintă obiectul unei formări recunoscute și sancționate oficial prin obținerea unei diplome (în țările subdezvoltate o asemenea modalitate de ocupare a unui post de lucru se păstrează și în prezent). Atât timp cât tehnologiile de lucru evoluau lent și cerințele față de ocuparea unui post la întreprindere se păstrau intacte pe parcursul a zeci de ani, calificarea (diploma) era considerată drept o dovadă suficientă pentru încadrare. Școala profesională, în acea vreme, multiplica fără probleme generații noi de specialiști. Schimbări de fond într-o asemenea derulare a lucrurilor au intervenit după cel de - al doilea război mondial. Managerii întreprinderilor au început să determine prezența unui ecart dintre formarea instituțională (și, prin urmare, a calificării) și realitățile locului de muncă ocupat. Acest ecart avea tendința de a crește odată cu creșterea vitezei de schimbare a tehnologiilor.

S-a convenit ca, paralel cu calificarea atestată într-o formare standardizată, să fie valorizate calitățile particulare, care au fost formate la individ fie în rezultatul instruirii, fie în rezultatul experienței. Acest ansamblu de capacități particulare, care îi permit individului de a face față unor situații de lucru inedite, a primit denumirea de **competență**. În consecință, în lumea muncii, competența este concepută drept faptul de „a ști să

dirijezi o situație profesională complexă” [16].

Noțiunea de competență, definită mai sus, posedă următoarele caracteristici:

- § **adaptabilitatea**: individul cu adevărat competent într-un domeniu poate face față unor situații neașteptate;
- § **singularitatea**: competența aparține unui singur individ; ea nu poate fi separată de personalitatea și de istoria lui;
- § competența nu poate fi „văzută”; pot fi observate doar efectele sale;
- § la formarea competențelor, accentul nu se pune pe achiziția cunoștințelor, deprinderilor, tehnicilor etc., ci pe capacitatea de a le mobiliza și a le combina pentru a face față unei situații (relativ) noi.

1.4. **Noțiunea de competență în învățământ**

În domeniul educației, noțiunea de competență a apărut ca o reacție la axarea domeniului productiv, în special al managementului, pe această noțiune. Apariția acestei noțiuni a multiplicat întrebările ce țin de proiectarea, realizarea și evaluarea procesului de formare a specialistului. Întrebarea de bază este următoarea: cum trebuie format specialistul pentru ca la ieșire să căpătăm un profesionist competent? Căutarea răspunsului la această întrebare a condus la formularea unor întrebări noi: Pot fi învățate competențele? Competența poate fi formată numai în condițiile activi-

tății profesionale? Există diferențe între competențele unui proaspăt absolvent al universității și al unui profesionist experimentat? Există în prezent o alternativă a abordării prin competențe în formarea specialiștilor? Răspunsurile la aceste întrebări, în mare parte, depind de definiția competenței. Menționăm că în sistemele educaționale (probabil, din lipsă de timp) se discută mai mult *cum* pot fi învățate competențele și nu *care* competențe trebuie formate la studenți.

Competența poate fi abordată drept un construct teoretic și drept o judecată [17]. Dacă competența este considerată un *construct*, pornind de la care se elaborează un program de formare, atunci prin aceasta se presupune implicit că competența poate fi predată/învățată/evaluată. Analiza multiplexelor definiții ale noțiunii de competență în domeniul educației permite de a evidenția mai multe aspecte ale acestei noțiuni. Foarte frecvent, ideea competenței este echivalată cu ideea cunoștințelor care conduc la acțiune. Competența este privită, de asemenea, drept un ansamblu de abilități care permit de a acționa într-un mod coerent și adaptat la diferite situații într-un domeniu de intervenție. Dintr-o altă perspectivă, competența reprezintă un sistem interiorizat și organizat de cunoștințe conceptuale și procedurale care se manifestă prin acțiuni eficiente ale persoanei. Competența mai este definită drept un ansamblu de cunoștințe,

capacități și atitudini care pot fi mobilizate și traduse în performanțe.

Implicit sau explicit, pentru majoritatea autorilor, competența reprezintă **capacitatea** de adaptare a individului la o varietate de situații de învățare și profesionale. Deși noțiunile de capacitate și competență sunt apropiate, ele sunt noțiuni diferite. O competență înglobează, în mod necesar, mai multe capacități. În același timp, nici o capacitate nu poate îngloba o competență. Cauza este evidentă: capacitatea este decontextualizată, iar competența poate fi demonstrată numai într-o situație concretă, într-un context [18, p. 52-53].

Noțiunea de competență este utilizată, de asemenea, drept un standard de realizare. A spune despre o persoană că este competentă înseamnă, în acest caz, a formula o **judecată** despre ea, pornind de la un standard recunoscut în mediul în care persoana activează sau urmează să activeze. A declara, de exemplu, că un cadru didactic este competent în domeniul său, înseamnă a utiliza noțiunea de competență drept un atribut al persoanei respective, pornind de la judecata bazată pe un standard de performanță mai mult sau mai puțin explicit.

O competență nu este o descriere simplă a unei acțiuni sau a unui comportament așteptat; ea înseamnă cu mult mai mult. Unii cercetători [19] consideră competența drept „o structură organiza-

torică a activității”. Din această perspectivă, a fi competent nu înseamnă numai a fi apt de a selecta, mobiliza și aplica un ansamblu de cunoștințe într-o situație; a fi competent mai înseamnă a-și organiza activitatea pentru a se adapta la caracteristicile situației.

2. Definiția noțiunii de competență

Sintetizând mai multe puncte de vedere asupra noțiunii de competență, propunem următoarea definiție:

Competența este o structură dinamică, formată în rezultatul învățării, activității profesionale și practicii trăite, care organizează activitatea unei persoane, plasate într-o situație, într-un context determinat, prin alegerea, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu diversificat de resurse pentru tratarea reușită a situației.

Vom realiza o scurtă analiza a definiției de mai sus, reliefând succesiv momentele care le considerăm mai importante.

1. Cuvintele - cheie în definiția noțiunii de competență sunt: activitate (acțiune), situație, resurse.
2. Caracterul dinamic al competenței indică faptul că ea poate fi utilizată nu numai în situația dată, dar și în alte situații **asemănătoare** (familie de situații) și că o competență poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți.
3. O competență poate fi formată în rezultatul învățării, dar și în procesul activității profesionale și cotidiene.

4. Situația este sursa și criteriul competenței. Individul își poate dezvolta competența numai într-o situație concretă, într-un context determinant. Tratarea eficientă a situației este criteriul de evaluare: persoana este declarată, în acest caz, competentă.
5. Competența organizează activitatea persoanei prin selecția, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu de resurse.
6. Resursele folosite de o persoană pot fi de origine internă, dar și de origine externă.
7. Două persoane, care posedă aceleași resurse, vor demonstra, în una și aceeași situație, competențe, în general, diferite; totul depinde de faptul care din aceste resurse vor fi selectate, mobilizate și coordonate.

BIBLIOGRAFIE

1. Perrenoud, Ph. *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences* (sursă electronică). Calea de acces: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
2. Grădinari, G. *Formarea competențelor comunicative ale studenților prin studiul de caz*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Teoria și metodologia instruirii (pe discipline), 2006.
3. Oroșan, D. *Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală, 2006.
4. Pascari, V. *Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală, 2006.
5. Hadârcă, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Pedagogie generală, 2006.
6. Lupu, M. *Formarea competențelor economice la elevii de vârstă școlară mică*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Pedagogie generală, 2006.
7. Cucuș, C. *Pedagogie* / Constantin Cucuș. – ed. A II-a, rev. și adăug. – Iași: Polirom, 2002. – 464 p.
8. Chomsky, N. *Aspects de la théorie syntaxique*. – Paris: Edition du Seuil, 1971. – 284 p.
9. Coșeriu, E. *Lecții de lingvistică generală*. Traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga. – Chișinău: ARC, 2000. – 404 p.
10. Братусь Б. С. *Общепсихологическая теория деятельности и проблема единицы анализа личности* // А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца и др. – Москва: Изд-во МГУ, 1983.
11. Tricot, A. *Problèmes et actualité du concept d'intelligence* (resursă electronică). Calea de acces: http://www.bretagne.uifm.fr/ress-peda/ssh/concept_intell/pr.htm

12. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic, 1983.
13. Холодная М.А. *Существует ли интеллект как психическая реальность?* // Вопросы психологии, № 5, 1990.
14. Андреева И. Н. *Эмоциональный интеллект: исследование феномена* // Вопросы психологии, № 3, 2006.
15. Робертс Р.Д., Мэтгьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. *Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике* // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. Т.1, № 4, 2004.
16. Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. 2ème édition*. – Bruxelles: Université de Boek, 2006.
17. Louis, R., Jutras, F., Hensler, H. *Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres* // Revue canadienne de l'éducation, 21/4, 1996.
18. Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. – Bruxelles: De Boek Université, 2002.
19. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. – Genève: Bureau international de l'éducation, BIE/UNESCO, 2006.





ARTA EDUCAȚIEI POPULARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE

INTEGRITY OF LIFELONG EDUCATION AND MASS EDUCATION

Silvia GOLUBIȚCHI,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Lifelong education is an open educational system that includes a variety of objectives, techniques, different forms and contributes to the continuous development of the cognitive area.

It is a major principle that revives education, being supported by different educational actions, programs, plans and methods that integrate all social educational factors in a system. It has the capacity to improve the human personality during all his life.

Mass education is the basic part of Scientific Pedagogy. It includes all human conscience (people's wit – knowledge) that our ancestors possessed.

Integration between mass education and lifelong education means a development of the personality based on a special system of values.

Educația permanentă reprezintă o direcție importantă de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor și formelor educației realizate pe tot parcursul vieții și în orice moment al existenței umane.

Educația permanentă este considerată „un instrument care îl pregătește pe om să ducă la bun sfârșit sarcinile și responsabilitățile pe care viața le impune”. Ca strategie, vizează structurile necesare pentru ca omul să se dezvolte pe tot parcursul vieții „prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire” [4, p.50, 79.]. În măsura în care reflectă continuitatea activității de formare-dezvoltare a personalității, educația permanentă devine expresia unei relații ce înglobează toate formele, expresiile și momentele actului educativ [3, p. 200].

„Educația permanentă este un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative. Ea este nemijlocit legată de diagnoza și prognoza educației, de programare și de inovare pe termen lung a educației ” [1, p 28].

Educația permanentă reprezintă un principiu major al regenerării educației, în măsură să orienteze și să regularizeze continuu organizarea și desfășurarea educației, atât prin programe, cât și prin activități practice, presupunând integrarea tuturor factorilor sociali educogeni într-un sistem în măsură să acționeze asupra fiecărui individ pe toată perioada vieții lui,

în modalități variate, specifice, dar corelate, cu scopul de a asigura continuu performanța individuală.

În concepția filosofului și pedagogului francez Gaston Berger, educația permanentă presupune și un alt aspect, mai puțin întâlnit la alți pedagogi: menținerea unei proapețimi intelectuale, sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a inventa, pentru că suntem născuți pentru a învinge prin creativitate.

Educația permanentă trebuie să răspundă schimbărilor care se produc în societate, în știință, tehnică, cultură, etică, justiție, economie, profesiuni etc. Ea necesită, astfel, realizarea unui sistem de obiective și cerințe, printre care menționăm: înțelegerea necesității educației permanente atât la nivelul factorilor de decizie, al unităților de învățământ și al altor factori educativi, cât și al individului tânăr și adult; asigurarea împropătării și îmbogățirii sistematice și continue a cunoștințelor generale și speciale; perfecționarea capacităților și deprinderilor intelectuale și profesionale, iar pentru educator și a celor pedagogice-metodice, precum și dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale; adaptarea pregătirii profesionale, a calificării la schimbările și mutațiile științifico-tehnice, profesionale.

Printre factorii para și extrașcolari, care își aduc o contribuție educativă valoroasă, atât la educație, dar mai ales la educația permanentă, organizată sau spontană, menționăm: mass-media, universitățile, expozițiile, muzeele, sim-

poziioanele, sesiunile științifice, consfătuirile diverse, cluburile, cenacurile, casele copiilor și tineretului, excursiile. În cadrul acestor factori trebuie să se integreze familia și organizațiile tineretului și ale societății cultural-educative [1, p. 279].

Subliniind continuitatea, caracterului global și integrator al educației permanente, profesorul George Văideanu consideră școala ca pe o etapă fundamentală a educației permanente, în care se pun bazele și se asigură deschiderile necesare pregătirii ulterioare. *„Toate studiile și experiențele întreprinse la nivel mondial demonstrează că ceea ce nu se înfăptuiește cu teameinicie în perioada formării inițiale nu se va putea realiza decât foarte greu și cu mari cheltuieli mai târziu.”* [9, p. 217].

Educația permanentă este procesul de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți, în scopul îmbunătățirii calității vieții atât a indivizilor, cât și a colectivităților. Condițiile fundamentale pentru educația permanentă sunt: posibilitatea învățării, motivația și educabilitatea. Educația permanentă este concepută ca un proces continuu și se întinde pe durata întregii vieți. Nu se limitează nici la educația paralelă, nici la cea postșcolară, nici la cea a adulților. Este abordată educația în totalitatea ei, în globalitatea ei, se unifică toate stadiile educației școlare pe orizontală și pe verticală, se includ modelele de educație formală, nonformală și informală [2, p. 47].

Educația permanentă este o soluție a dezideratului democratizării educației, asigurării și garanțării șanselor egale la instruire și educație tuturor categoriilor sociale, se opune astfel etilismul educațional. Față de rigiditatea și conformismul sistemului educațional instituțional, educația permanentă se caracterizează prin flexibilitate, diversitate (în conținut, tehnici, instrumente de învățare), propune modele și forme alternative de însușire a valorilor. Un susținător al strategiilor alternativelor în baza inovației este Jean Thomas: **”De-acum înainte trebuie să se caute alternative la ceea ce există atât în ceea ce privește conceptele, cât și înseși structurile educației. Nu se pune problema de a ameliora, trebuie să se inoveze.”** [8, p. 45].

O strategie a alternativelor cere să se recurgă permanent la inovație. Educația permanentă îndeplinește atât funcții de dezvoltare personală (intra și interpsihică), cât și funcții de dezvoltare socială (adaptare, integrare activă și creatoare, de susținere a capacităților omului de a face față solicitărilor complexe ale vieții). Orice nivel al educației formale, nonformale și informale este proiectat în perspectiva educației permanente. Spre exemplu, educația preșcolară este proiectată astfel încât, în timp, să favorizeze accesul la pregătirea continuă, permanentă. Accentul se pune pe respectarea reală a particularităților de vârstă și individuală, pe individualizarea învățării, pe autoînvățare și inter-

învățare, pe evaluare individualizată și de grup, pe autoevaluare.

Scopul final al educației permanente este de a îmbunătăți și menține calitatea vieții individuale și colective. Contextul educativ se extinde de la familie și școală la întreaga comunitate, la societate. În viitor se prefigurează **cetatea educativă**, societatea centrată pe educație, societatea învățării continue, o societate luminată care luminează, în care se dobândește învățarea de a fi și de a deveni. Din această perspectivă, **educația permanentă** reorientează și reorganizează sistemul educațional al societății [5, p.400].

Paul Lengrad vede educația permanentă ca pe o acțiune în stare “...să favorizeze crearea structurilor și modelelor care să ajute ființa umană, în tot cursul existenței sale, la progresul continuu, de pregătire și dezvoltare; să pregătească individul pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire” [4, p. 49-50].

Pentru Bogdan Suchodolski, extinderea educației permanente va determina ca aceasta să devină “... un mijloc de dezvoltare a nevoilor și interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor și înclinațiilor umane și pentru că ea face viața noastră mai colorată și mai valoroasă” [7, p. 312.].

În consens cu B. Suchodolski, un alt reputat specialist în

domeniu, Majin Rahnema consideră că educația permanentă “își propune să se adreseze ansamblului ființei în devenire, în toate domeniile de-a lungul întregii vieți; ea transcende nu numai barierele artificiale între educația școlară și nonșcolară și distincția clasică între învățământul public general și educația adulților, dar se bazează de asemenea, în mod esențial, pe unitatea dintre procesele educative și viață care formează personalitatea umană; ea se referă în același timp la educația fundamentală, la formația personală, la dreptul la timpul liber sub aspectul său activ, cultural și artistic, și la accesul permanent la mijloacele educative în stare să dezvolte potențialul creator intelectual și fizic al omului” [7, p.173].

Paradigma postmodernității educației constituie direcția fundamentală pentru evoluția activității de informare, dezvoltare a personalității umane în vederea integrării sociale optime, realizată din perspectiva educației permanente și autoeducației.

Conceptul de educație permanentă reflectă trei fenomene noi definitorii pentru statutul educației postmoderne prin care:

1) Tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice, anticipând direcțiile de evoluție la nivelul resurselor umane și tehnologice;

2) Pentru prima dată în istorie își propune să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există;

3) Se confruntă cu contradicția dintre produsele educației și nevoile societății, începând să respingă un mare număr de pro-

duse oferite de educația instituționalizată [3, p 54-56].

Principalele obiective strategice pot fi:

- crearea unui cadru legislativ permisiv și stimulativ susținerii învățării continue;
- democratizarea accesului la toate nivelurile și formele de instruire a educației;
- raportarea conținutului educației la multiplele probleme ale vieții economice, politice, culturale, la problemele vieții personale;
- prioritatea promovării inovațiilor comparativ cu măsurile ameliorative;
- perfecționarea organizatorică, curriculară, metodologică a tuturor nivelurilor învățământului în perspectiva educației permanente;
- generalizarea învățământului preșcolar și elementar;
- completarea învățământului secundar cu forme de profesionalizare recurente;
- diversificarea învățământului superior (tipuri, profiluri, specializări) Bologna;
- educația adulților în școli și în afara școlilor;
- oferirea soluțiilor alternative (diversificarea fluxului de opțiuni);
- cooperarea internațională;
- sensibilizarea voinței politice a comunității pentru soluțiile de perfecționare și modernizare a sistemului educațional [5,p.406].

Pedagogia populară este baza pedagogiei științifice. Pedagogia populară este conștiința peda-

gogică a maselor (înțelepciunea neamului) manifestată în practica zilnică, ca proces firesc, ca parte integrantă a vieții poporului, ca proces de cultivare pedagogică, unde cea mai mare avuție a unui popor sunt copiii.

Ea a apărut odată cu omenirea. Caracteristica principală este spiritul colectivist, de aceea poporul a născocit vorbele cu tâlc, proverbele, a creat folclorul. Pedagogia populară are la bază tradiții, datini, jocuri, dansuri ș.a. Ea reprezintă obiectul de studiu al etnopedagogiei. La rândul său, etnopedagogia analizează faptele și fenomenele pedagogiei populare și stabilește în ce măsură contribuie obiceiurile și tradițiile la educarea tinerei generații [6, p.14]

Sistemele educaționale, în mare parte, reperează pe ideile pedagogiei populare, folosind aparatul științific al etnopedagogiei, evidențiind latura axiologică (valorile educative ale folclorului).

Ideile pedagogiei populare întruchipate în aforisme sunt orientate spre formarea la om a calităților general-umane (morale, estetice etc.)

Ideea *binelui* și *dragostei* în moștenirea aforistică populară este principală. În cazul dat, semantica cuvântului *dragoste* nu cuprinde numai sentimentele legate de o persoană, față de părinți, ci și sentimentele de *recunoștință*, *prietenie*, *admirație*, *compătimire*, *respect* etc. Asemenea dragoste reprezintă izvorul binelui între oameni.

Valorile perene ale spiritualității noastre sunt din cele mai vechi

timpuri *munca pașnică, respectul față de părinți, buna ordine a căminului familial, omenia, demnitatea* [6].

Deci demonstrarea, sfatul și cerința sunt metode generale de învățatură, esențiale în transmiterea experienței de la o generație la alta prin unitatea care este precedată de autoritatea tipică considerată de popor *ideal, scop, model* prin reguli de educație care se moștesc din generație în generație [6].

Ideile și argumentele poporului decurg din concepțiile lui despre viață.

Poporul român posedă trăsături specifice în *limba națională, tradiții și obiceiuri, literatură și artă, istorie și folclor ca și alte popoare, își are cultura sa* [6, p.20].

Cultura europeană își are baza creștinismul, raportând omul la un plan valoric superior, cum este cel al valorilor religioase, *deoarece toate valorile autentice aparțin credinței*. Credința în religie cuprinde un ansamblu de principii și norme [6, p.23].

În acest context pedagogia populară contribuie prin:

- cunoașterea experienței educative a poporului ce permite aplicarea procesului pedagogic din punct de vedere istorico-social;
- cultura pedagogică tradițională care dispune de un sistem destul de variat, întrunind diverse funcții, factori, metode și forme ale educației;
- procesul integrator de formare a personalității;
- însușirea culturii și formarea creativității

Anume din această cauză educația necesită o restructurare conform unei metodologii de tip interdisciplinar, sistemic, organizată la nivel terțiar axată pe valorile fundamentale ale omenirii. Necesitatea transmiterii exacte a experienței a creat mijloace optime de exprimare a ideilor. Prin aceasta se explică faptul că fiecare idee a pedagogiei populare conține în sine o multitudine de concluzii, prin care educația se înscrie ca o consecință a unor sau altor fenomene sociale. Obiectivul culturii pedagogice populare constă în formarea omului ideal. Pedagogia populară îl are pe om în vizorul său pe parcursul întregii vieți: de la naștere până la moarte, de la nepot până la bunel. La fel și educația permanentă vizează formarea personalității umane de-a lungul întregii vieți.

Astfel, multe valori pedagogice ale poporului nostru îmbogățesc

arsenalul axiologic al idealului omului contemporan.

Integritatea educației permanente cu educația populară presupune ca scopurile educaționale particulare să nu poată fi atinse în mod izolat. Această unitate a scopurilor educaționale mai este numită unitate internă a procesului educativ. Aceasta înseamnă că poziția personalității se formează ca o formațiune psihică integră pe baza unui anumit sistem de valori. Integritatea externă a educației subliniază că unele și aceleași modalități educaționale pot fi utilizate pentru atingerea unor obiective educative particulare diferite. Scopul oricărei educații este reproducerea continuă și progresivă a omului, prin formarea calităților general-umane mereu în cadrul de perspectivă a umanității, aceasta fiind una dintre cele mai dificile căutări și realizări ale societății umane.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, - București, Editura ALL, 1996, 314 p.
2. DAVE, R. H., (Sub redacția), *Fundamentele educației permanente*, - București Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. FAURE, E., și colab., *A învăța să fii*. Un raport UNESCO, - București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. LENGAND, P., *Introducere în educația permanentă*, - București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
5. MACAVEI, E., *Pedagogie. Teoria Educației*, Vol.II - București, Editura Aramis, 2001
6. SILISTRARU, N., *Etnopedagogie*, - Chișinău, Editura Centrul Educației al USM, 2003. 268 p.
7. SUCHODOLSKKI, B., *L'education parallele*, în „Perspectives”, - Paris, UNESCO, 1972, nr. 2
8. THOMAS, J., *Marile probleme ale educației în lume*, - București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
9. VĂIDEANU, G., *L'education permanente – imperative de la Societe moderne*. In *“L'education permanente en Roumanie”*, - București, 1975.
10. VĂIDEANU, G., *Educația permanentă: conceptual și incidențele educației permanente asupra învățământului*, în *Pedagogie, Ghid pentru profesori*, - Iași, Universitatea „Al. I. Cuza”, 1986.



VLADIMIR AXIONOV. *TENDINȚE STILISTICE ÎN CREAȚIA COMPONISTICĂ DIN MOLDOVA (MUZICA INSTRUMENTALĂ),* Chișinău, Cartea Moldovei, 2006.

Monografia profesorului universitar, doctor habilitat în muzicologie Vladimir Axionov *Tendințe stilistice în creația componistică din Moldova (muzica instrumentală)* este o lucrare fundamentală de sinteză care materializează experiența acumulată de autor în domeniul exegezei științifice a unor categorii-cheie ale teoriei artelor cum sunt stilul și genul în muzică. În centrul atenției lui Vl. Axionov se situează genurile muzicii instrumentale în creația compozitorilor din Republica Moldova abordate din perspectivă stilistică.

Această lucrare apare ca o continuare firească și o aprofundare a investigațiilor precedente ale autorului: *Simfonia vest-europeană din perioada interbelică în lumina tendințelor stilistice ale timpului* (teza de doctor în studiul artelor, Moscova, 1979); *Simfonia în sistemul de genuri ale muzicii simfonice din Republica Moldova* (teza de doctor habilitat în studiul artelor, Moscova, 1992); *Simfonia* (în colaborare cu M. Aranovski și B. Iarustovski) în *Muzica sec. al XX-lea*, Moscova, Editura Muzica, partea a 2-a, vol. 3, 1980; *Simfonia din Moldova: evoluția istorică, varietățile de gen*, Chișinău, Știința, 1987; *Genurile muzicii simfonice din Moldova*, Chișinău, BulatArtGlob, 1998; *Moldova. Art music* în *New Grove*, - London, 1999 etc.

Monografia se axează pe analiza comparată a concepțiilor despre stil în arta muzicală și alte domenii artistice, pe fundamentarea principiilor și criteriilor

de comprehensiune stilistică a operelor muzicale. Realizarea acestui deziderat a fost posibilă datorită erudiției autorului, cunoașterii profunde a evoluției conceptelor despre stil în gândirea muzical-teoretică începând din antichitate și până în zilele noastre. Direcția istorică, diacronică a investigațiilor stilistice este sintetizată de autor cu dimensiunea sistematică, teoretică, dezvoltând diferite sisteme de clasificare a stilurilor, precum și aspectele axiologic, psihologic, filosofic, structural-sistemic și comparat în abordarea stilurilor în știința contemporană. Autorul lucrării propune o scară ierarhică a fenomenelor stilistice în arta muzicală bine construită, menționând în special corelația categoriilor *național/regional – universal* în privința stilului artistic, interdependența elementelor stilistice și ale celor de gen în practica artistică.

Aportul științific al investigației savantului V. Axionov constă în exegeza plenară a celor mai importante surse stilistice ce au impulsivat gândirea muzicală a compozitorilor din Republica Moldova. Autorul nu doar constată dependența muzicii instrumentale postbelice și moderne din Republica Moldova de: a) diferite straturi, genuri și elemente folclorice; b) experiența compozitorilor predecesori din partea locului; c) acumularea influențelor muzicii universale, dar face și o analiză exhaustivă și bine argumentată a traiectoriilor de evoluție în fiecare dintre sursele de influență nominalizate.

Autorul argumentează convingător actualitatea continuă a problematicii stilistice nu doar pentru creația compo-nistică axată pe anumite tradiții, canoa-ne, ci și pentru lucrările acanonice, „experimentale”, deoarece în muzică nu există nimic fără elementele morfo-logice și sintactice componente, care constituie „coloana vertebrală” a stilu-lui. Un interes științific aparte prezintă analiza interferențelor în abordarea fe-

nomenelor de stil, gen și formă muzi-cală. Autorul sugerează interpretarea, printr-un sistem de similitudini, a unor probleme stilistice prin prisma celor de gen și formă (și viceversa). În rezultat, se propune comparația „hibridărilor” stilistice și de gen cu formele muzicale libere și mixte, se argumentează și se utilizează pe larg noțiunea de *stil sintetic și individual*.

VICTORIA MELNIC,
conferențiar universitar, doctor în studiul artelor

VIAȚA CA O GHICITOARE
sau
IULIAN FILIP. *ELEGIA DRAMATICĂ A GOLULUI*,
Ploiești, LVS Crepuscul, 2007

Editura LVS Crepuscul, Ploiești, în seria *Poeți basarabeni contemporani* a scos de sub tipar anul acesta volumul de versuri al poetului **IULIAN FILIP *Elegia dramatică a golului***, prefață și selecție de Victor Adam.

Propunem atenției cititorului câteva poezii din acest volum care, în aprecierea prefațatorului, „confirmă încă o dată remarcabilul talent al acestui cultivat și modern poet basarabean”.

OGLINDĂ IRONICĂ

Ce om bun am fost eu azi –
mi-am dat singur în obraz,
mi-am scuipat în suflet rău,
supărat pe-un **eu** de-al meu,
că a vrut să-i scuipe-n față
unui **mort în plină viață**.

CERȘETORII CEREȘTI

Farfuriile antenelor satelit –
Ca niște palme rugătoare
Desfăcute spre cer ...
Și cerul se-ndură:
cui o emisiune sexy,
cui o comedie franceză,
cui alte daruri cerești,

de care omul se priponește
cu raze incolore
pe imașul fantastic al ecranului,
imaș
mai mult cu întuneric luminat
decât cu lumina adumbrită,
și moare de viu,
răcorindu-se cu senzația
participării la viață –
savurează bolnav
iluzia de viața altora
risipită cu dărnicie
din satelit
în farfuriile cerșetoare.

UNA... UNUL...

Mână-n mână trecem, draga mea.
Inimioară-n inimă ni-i viața...
Mâna cui dintâi va scăpăta?
Inimioara cui va rupe ața?

PLÂNGĂREȚI TEREȘTRI

Din durere răsărim – plângând:
- Bună ziua, viață chemătoare!
Șiruri-șiruri *vin-se duc*, pe rând
plângăreții vieții-ghicitoare.

CONDIȚIA PERECHII

Fără CELĂLALT –
de cele mai multe ori –
ce-le-lal-te nu-s.

MOR DE DOR, MOR FĂRĂ DOR

Poate-o fi ușor
dacă poți fără de dor.
Fără dor eu mor.

ÎNCREDEREA-N MARTORI

Eu nu vă explic –
încerc să-nțeleg. Iar voi
ce-ați crezut că fac?

NICI UN EFORT

Ca toată lumea poate fi oricine.

EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE



CONCURS DE CREAȚII COMPOSITICE ȘI MUZICOLOGICE al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova pentru anul 2007

Secția COMPOZIȚIE

Categoria Creații simfonice

1. PAVEL RIVILIS. Orchesterstück.
2. VLADIMIR CIOLAC. *Diptych* pentru orgă și orchestră.
3. CHISE LUDMILA. Poem simfonic.
4. OLEG NEGRUȚA. Concertino pentru clarinet și orchestră de cameră.
5. OLEG PALYMSKI. *Răsăritul lunii*.
6. SERGIU ROȘCA. Poem simfonic.

Categoria Creații camerale

1. GHENADIE CIOBANU. *Semne reflectate pe cer* pentru ansamblu.
2. VLADIMIR ROTARU. Trio *INO-3*.
3. NICOLAE CIOLAC. *Șase preludii–reminiscențe* pentru pian (2007).
4. PAVEL RUSU. Sonata pentru violă și pian.
5. VLADIMIR SLIVINSCHI. *Oleandra* pentru 4 tromboane.
6. TEODOR ZGUREANU. *Lauda harului divin*.

Categoria Creații corale (cor cu orchestră și a cappella)

1. BELEAEV VLADIMIR. *Doamne, binecuvântează* pentru cor și orchestră.
2. MARIAN STÂRCEA. *Satul meu, durerea noastră*.
3. EUGEN MAMOT. *Cântecul melcului*.
4. SNEJANA PÎSLARI. *Doina haiducului* pentru cor mixt.

Categoria Muzică ușoară

LIVIU (LEVON) ȘTIRBU. Cântecul *Dacă ai fi*.

Categoria Muzică electronică

MIHAIL AFANASIEV *Nici somn, nici lumină, nici tristețe* [Ни сон, ни свет, ни печаль].

Secția MUZICOLOGIE

Categoria Monografii

1. VLADIMIR AXIONOV *Tendințe stilistice în creația componistică din Republica Moldova (muzica instrumentală)*. - Chișinău: Cartea Moldovei, 2006.
2. IRINA CIOBANU-SUHOMLIN. *Repertoriul general al creației muzicale din Republica Moldova (ultimele două decenii ale secolului XX)*. - Chișinău: Cartea Moldovei, 2006.
3. AURELIAN DANILĂ. *Opera din Chișinău*. Chișinău: Prut internațional, 2006.

Categoria Articole didactico-științifice

1. GAGIM ION. *Modelul teoretic al educației muzicale*. Moscova, 2007.
2. VICTORIA MELNIC. *Curs de compoziție muzicală a lui Vincent d'Indy: un „moment spiritual al epocii”*.
3. СВЕТЛАНА ЦИРКУНОВА. *Использование сонат для скрипки и фортепиано композиторов Республики Молдова в курсе анализа музыкальных форм*.

Categoria Articole științifice

1. ТАТЬЯНА БЕРЕЗОВИКОВА. *Симфонические картины «Ночной праздник Вольного Города» (к вопросу об оркестровом письме В.Загорского)*.
2. VIOLINA GALAICU. *Despre oralitatea funciară a muzicii sacre bizantine*.
3. ELENA NAGACEVSCHI. *Creația corală a lui Vladimir Ciolac*.
4. VICTORIA TCACENCO. *Premisele apariției muzicii ușoare din Republica Moldova*.
5. ЕЛЕНА МИРОНЕНКО. *Векторы композиторского творчества Геннадия Чобану на современном этапе*.
6. МАРГАРИТА БЕЛЫХ. *Тенденции развития детской музыки 70-80-х годов в творчестве молдавских композиторов (на материале песни, оратории, оперы и балета)*.
7. ЯРОСЛАВ МИРОНЕНКО. *Об одном сюжете музыкальной антропологии // Вопросы музыкознания*. Краснодар, 2006.
8. СЕРГЕЙ ПОЖАР. *На перекрестке музыкальных судеб*.

Categoria Articole de popularizare a muzicii

1. ELENA VDOVINA. *Maria Bieșu // Teatrăctie*. Nr.1. Chișinău, 2006.
2. ЕЛЕНА УЗУН. *Вперед, вне и во времени (Интервью с Раду Поклитару) // Молдавские ведомости*.
3. LEONID RAILEANU. *Eugen Verbețchi // Artă și educație artistică*. Nr. 2-3. Bălți, 2006.
4. VLAD MIRCOS. *Festivalul Internațional „Mărțișor – 2006”*.