

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"  
DIN MUNICIPIUL CHIȘINĂU  
FACULTATEA PEDAGOGIE

Mariana Vacarciuc

# DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE



Chișinău, 2015

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"**  
**DIN MUNICIPIUL CHIȘINĂU**  
**FACULTATEA *PEDAGOGIE***

**Mariana Vacarciuc**

**DIDACTICA**  
**EDUCAȚIEI MUZICALE**

**Chișinău, 2015**

**CZU 37.016.046:78**

**V 11**

Aprobat pentru editare prin decizia Senatului Universității Pedagogice de Stat  
„Ion Creangă” nr.2 din 29.10.2015

**Autor: Mariana Vacarciuc**

**Recenzenți:**

*Ion Gagim, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie,  
Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți;*

*Larisa Sadovei, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă".*

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**Vacarciuc Mariana**

**Didactica educației muzicale** / Mariana Vacarciuc ; Univ. Ped. de Stat  
"Ion Creangă" din mun. Chișinău, Fac. Ped. – Chișinău : S. n., 2015 (Tipogr.  
"Garomont-Studio"). – 157 p.

Bibliogr.: p. 145-147 (50 tit.). – 50 ex.

**ISBN 978-9975-115-91-9.**

**CZU 37.016.046:78**

**V 11**

**Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din mun. Chișinău**

## CUPRINS

ARGUMENT.....	5
I. DIMENSIUNI ALE MUZICII .....	6
1.1 Muzica – gen al artei.....	6
1.2 Genuri, specii și forme ale muzicii.....	12
1.2.1 Genurile primare ale muzicii.....	12
1.2.2 Muzica populară.....	15
1.2.3 Muzică de proporții.....	17
1.2.4 Muzică de divertisment.....	29
1.2.5 Muzica instrumentală.....	32
1.2.6 Muzica vocală.....	36
II. DIDACTICA <i>EDUCAȚIEI MUZICALE</i> .....	40
2.1 Evoluția <i>Educației muzicale</i> .....	40
2.2 Obiectivele învățământului muzical general.....	44
2.3 Periodizarea educației muzicale după vârste.....	48
2.4 Rolul muzicii în viața elevilor.....	52
2.5 Principii ale educației muzicale în învățământul general.....	55
2.6 Metode ale educației muzicale în învățământul general.....	60
2.6.1 Metode <i>general-didactice</i> .....	60
2.6.2 Metode <i>specifice</i> .....	74
2.7 Activități didactice specifice procesului de educație muzicală în învățământul general.....	78
2.7.1 Audiția muzicii.....	78
2.7.2 Cânt vocal-coral.....	83
2.7.3 Activitatea muzical-ritmică.....	89
2.7.4 Jocul muzical-didactic.....	91
2.7.5 Însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică.....	103
2.7.6 Citit-scrisul muzical.....	106

2.7.7	Creația muzical-artistică .....	112
2.7.8	Caracterizarea verbală a muzicii.....	116
2.8	Activități muzicale extradidactice.....	117
2.9	Lecția de <i>Educație Muzicală</i> .....	119
2.10	Evaluarea cunoștințelor muzicale și despre muzică.....	122
2.10.1	Proiectarea activității de evaluare a procesului de educație muzicală.....	128
2.11	Sistemele universale de educație muzicală în Europa. Specificul educației muzicale în Statele Unite ale Americii, Japonia, India.....	132
BIBLIOGRAFIE.....		144
ANEXE.....		147

## ARGUMENT

Lucrarea de față se adresează studenților de la facultățile de Pedagogie (cursuri de zi și frecvență redusă,) pentru formare inițială, cât și cursanților de la cursurile de recalificare și formare continuă. Scopul lucrării este de a-i pregăti pentru cariera didactică, sugerându-i perspectiva a ceea ce trebuie să cunoască și să realizeze la lecțiile de Educație muzicală în învățământul general. Conținutul lucrării este actualizat reeșind din noile condiții și exigențe ale învățământului general, ținându-se seama de reformele din sistemul de învățământ și Codul Educației al Republicii Moldova.

În consecință, lucrarea de față este un curs universitar de „Didactica educației muzicale”, parte componentă a didacticii generale. Didactica educației muzicale indică norme, principii și metode educaționale, forme de organizare ale activităților specifice ei etc. Acestea sunt prezentate în lucrarea dată fiind adaptate după cercetătorii I. Gagim, G. Aldea, G. Munteanu ș. a.

Lucrarea de față are o structură binară. În prima parte sunt relatate informații privind dimensiunile muzicii, iar în partea a doua se abordează problematica ce ține de didactica educației muzicale.

În lista bibliografică sunt incluse izvoarele, care pot fi consultate suplimentar de studenți/ cursanți (și toți cei interesați de problematica abordată) și din care s-au spicuit informațiile cele mai relevante și utile pentru alcătuirea cursului universitar dat.

Anexele sunt constituite din material intuitiv, pe care cadrele didactice le vor putea utiliza la lecțiile școlare de Educație Muzicală. Tot aici este propusă și o structură de proiect didactic a unei lecții.

Autorul

## I. DIMENSIUNI ALE MUZICII

### 1.1 Muzica – gen al artei

Muzica întotdeauna a fost cel mai bun prieten al omului. Din grecescul *musike*, cuvântul *muzica* înseamnă *muză* – artă, ce reflectă realitatea înconjurătoare în imagini artistice sonore. În DEX noțiunea *muzica* este definită ca „arta de a îmbina în mod armonios sunete pentru a exprima idei, sentimente; știința sunetelor considerate sub raportul melodiei, ritmului și armoniei” [39]. Astfel, noțiunile cheie ale muzicii sunt *sunetele muzicale, melodia, modul, ritmul, metrul, armonia* și ele constituie importante *mijloace de expresie muzicală*.

Melodia, fiind elementul de bază al muzicii, poate fi foarte simplă, sau complexă, dar este întotdeauna expresivă și emoționantă. De aceea, ea l-a însoțit pe om de la începuturile existenței sale și a evoluat odată cu gândurile și năzuințele lui spirituale, ea l-a alinat în clipele grele, l-a încurajat la fapte mărețe.

Istoria a lăsat numeroase legende despre muzică și diversele genuri ale sale, despre apariția ei, compuse de oameni în decursul mileniilor. Astfel, mitologia greacă a transmis generațiilor posterioare figura primului cântăreț de imnuri din Elada, celui mai renumit și legendar cântăreț și poet al Antichității – *Orfeu*, al cărui muzică fermeca întreaga natură: oamenii, păsările cerului și chiar fiarele sălbatice se opreau, adunându-se în jurul lui pentru a-l asculta, iar râurile își încetau cursul în acele momente [40, 41].

Într-un alt colț al pământului, în Japonia, dăinuiește o legendă despre proveniența artei muzicale, despre apariția primului cântec: „*Precum că în ceruri domnea Zeița Soarelui, care era bună la suflet și foarte frumoasă. Ea le-a dăruit oamenilor focul și i-a învățat să crească gogoșii de mătăasă. Zeița avea un frate mai mic – Susanoo, care era foarte răutocios și permanent o năcăjea, o amăra pe sora sa. Supărată de tot, ea a decis să părăsească cerul și să se ascundă în mare, după o stâncă.*

*Zeița încă nu reușise să se scufunde în apă, dar bezna s-a lăsat de acum în întreaga țară. Cuprinși de spaimă, oamenii aduceau rugăciuni zeilor, implorându-i să le întoarcă lumina și căldura.*

*Lacrimile și suferințele poporului i-au convins pe zei să se adune la sfat pentru a gândi cum s-o ademenească pe Zeița Soarelui din ascunzișul său. Aici s-a ajuns la concluzia că doar muzica poate ajuta. Astfel, trebuiau să răsune șapte instrumente muzicale, iar preafrumoasei prințese Udzuma i-au poruncit să danseze.*



*Într-o bună zi, ademenită de splendoarea muzicii, Zeița Soarelui ieșise de după stâncă, iar Zeul Puterii imediat a dărâmat-o și lumina s-a revărsat din nou de asupra împărăției întunericului.*

*Înduioșat de bunătatea surorii sale, Susanoo și-a recunoscut vina și și-a schimbat atitudinea și comportamentul față de ea. Zeița Soarelui, fiind bună, ca întotdeauna, l-a iertat. Fiind foarte fericit în acel moment, Susanoo a compus un cântec, despre care japonezii spun că era primul cântec apărut pe pământ.*

*Poporul Țării Soarelui Răsare, recunoscând bucuria pe care le-a dăruit-o muzica, l-au proclamat pe Susanoo întemeietor și Zeu al poeziei, iar serbările muzicale sărbătorite în cinstea Zeiței Soarelui, japonezii le consideră drept început al artei muzicale” [42].*

*Într-o altă țară – în India, există o legendă, în care se relatează despre un caz, când unui muzician de la curtea regelui Akbar (sec.16), pe care îl chema Tan Se, i s-a poruncit să cânte o ragă (melodie) de noapte, atunci când pe cer lumina soarele. Tan Sen a intonat o mantră și, imediat, în locul soarelui, deasupra întregului palat, s-a lăsat bezna [43].*

*În India muzica, dansul, pictura și teatrul sunt considerate ”Artă Divină”. La indieni există un tratat – *Samaveda*, considerat ca fiind datat în a. 1700 î.Hr., care conține o colecție de imnuri, fragmente din imnuri și versete pentru intonare pe anumite linii melodice. El conține cele mai vechi scrieri ale științei muzicale din lume, unde se descoperă corespunderea melodiilor cu orele zilei, anotimpurile,*



anumite stări precum sunt *iubirea pură*, *compasiunea*, *curajul*, *umiliința*, etc. Anticii rishis au descoperit legătura/ interrelația dintre om și natură. Deoarece natura este reprezentarea lui AUM, sunetul primordial sau Cuvantul vibrator, omul poate stăpâni controlul asupra tuturor manifestărilor naturale.

Un alt tratat despre muzică – *Gitalamkara*, relatează despre evoluția muzicii în India prin terminologii arhaice și singulare identificate ca “ragaasvarna”. În India, ca primii muzicieni sunt considerați Brahma, Vishnu și Shiva, iar Krishna – incarnarea lui Vishnu, este cunoscută cu un flaut, la care cânta melodii magice, cu ajutorul cărora re-cheama acasă sufletele umane aflate în iluzia Maya.



Zeița înțelepciunii – Saraswati, este simbolizată cântând la ”Vina” – instrument muzical, considerat în cultura Hindusa drept ”mamă” a tuturor instrumentelor cordofone. Omul, pe tot parcursul evoluției sale, este însoțit de muzică. În China antică exista și muzică specială pentru armonizarea/ vindecarea anumitor organe ale corpului uman, utilizându-se instrumente muzicale specifice fiecăruia din ele.



Despre puterea muzicii relatează și o legendă populară a neamului nostru, în care se povestește cu mult haz despre un moldovean, care a câștigat un răvășag cu necuratul, cântându-i la fluiet doar o *doină*. Muzica populară este una dintre manifestările artistice prin care se reflectă spiritualitatea, gândirea și simțirea poporului nostru, este parte a culturii spirituale a națiunii noastre.



Ființa umana este plină de frecvențe intersectate reciproc, fapt care generează o adevărată ”simfonie cosmică”. Existența omului are loc într-un mediu sonor care influențează mereu conștiința, corpul și psihicul lui. Dar, se întâmplă și ca unele aspecte ale naturii, pulsând permanent în îmbinări vibratorii fine și foarte complexe, să nu fie conștientizate. Acest fapt, însă, nu înseamnă că sunetele cu ritmurile, înălțimile și armonicile lor specifice nu transmit multiple mesaje direct în subconștient.

Toate vibrațiile, de la cele mai puțin perceptibile până la cele mai evidente, au efecte specifice asupra omului la nivel emoțional, fizic, mental, în moduri foarte complexe, care încă nu sunt cunoscute destul de suficient.

Potrivit tuturor genurilor de artă, muzica, reflectând viața înconjurătoare, poate influența, în modul cel mai activ, gândurile și sentimentele oamenilor. Ea redă, în primul rând viața lăuntrică a omului, exprimă nuanțele cele mai fine ale emoțiilor omenești, reprezintă limbajul nemijlocit al sufletului. Așadar, muzica constituie una din formele simbolice prin care s-a exprimat de-a lungul epocilor și continuă să se exprime sufletul uman.

Muzica exprimă chintesența umanului și este o măsură a personalității. Ființa proprie muzicii o constituie omul cu capacitatea sa de a (se) crea, a (se) desăvârși, de a(-și) da sens în spațiul autenticelor Valori. Sensibilitatea și reflexivitatea omului sunt puse în vibrație de muzică. Muzica este materializarea sonoră a celor mai nobile sentimente și idei ale umanității, pe care le poate transmite și pe care le zidește în eternitate. Prin natura ei, muzica înseamnă receptare, cunoaștere și respect a valorii autentice; ea poartă informații între oameni, consolidează coeziunea lor prin dezvăluirea trăsăturilor și aspirațiilor comune, solidarizându-i pe anumite moduri de sensibilitate, învățându-i, educându-i să simtă, să gândească, să înțeleagă mai profund; muzica deschide în fața oamenilor perspective de organizare spirituală din cele mai alese.

A studia evoluția muzicii în practica educațională înseamnă a oferi explicații, concepții, manifestări, momente constitutive a unor categorii atât pedagogice, psihologice, cât și filozofice. În scrierile filozofice, sociale și literare

ale cugetărilor din perioada clasică a culturii grecești, întâlnim o mulțime de referințe muzicale; la Platon (428-347 î.e.n.) și Aristotel (384-322 î.e.n.), două dintre personalitățile dominante ale cugetării elene, interesul pentru problemele estetice, și chiar tehnice ale muzicii, devine unul dintre leitmotivele activității lor teoretice. Fenomen explicabil prin prezența muzicii în toate manifestările obștești – de la spectacolul de teatru până la ceremoniile funebre, – dar mai ales prin convingerea vechilor greci că muzica are o capacitate excepțională de a educa pe cetățean în spiritul idealului de armonie și echilibru.

Platon în „Republica” evidențiază caracterul educativ al muzicii și constată faptul că muzica cultivă în om iubirea, frumosul, îl face să evite conștient tot ce este rău și urât. În „Fimeu”, Platon concretizează rolul muzicii în armonizarea vieții sufletești, această artă fiind dată oamenilor de către muze în scopul echilibrării psihicului, atunci când acesta este invadat de disonanțe. În același scop, afirmă el, ne-a fost dat și ritmul, destinația lui fiind să ordoneze acele manifestări lipsite de măsură și grație, pe care le găsim la majoritatea oamenilor. Muzica inspiră curaj și bărbăție: nu era ea cea care îi împingea pe spartani la renumitele lor vitejii? „Noțiunea care definește cel mai exact influența muzicii asupra omului este aceea de *catharsis*: purificarea sufletului de toate slăbiciunile care-l împiedică să se înalțe la echilibru și seninătate.” [Apud, 27].

Ioan Chrisostom (347-407), unul dintre primii părinți ai bisericii, spune că muzica s-a născut în sânul divinității: “Cântecul nostru nu este decât un ecou, o imitație a celui îngeresc. Muzica a fost creată în cer. În jurul nostru și deasupra noastră cântă îngerii. Dacă omul este muzician, aceasta se datorează unei revelații a sfântului duh; cântărețul este inspirat de către cel de sus” [ibidem].

Rousseau spune că izvorul dătător de viață al muzicii este *sufletul poporului*. Doar la acesta pot fi găsite sentimente simple și firești. În sentimentele claselor dominante, precizează el, a rămas numai forma, conținutul fiind alcătuit exclusiv din deșertăciune și calcul bănesc. În lucrarea sa „Eseu asupra originii limbilor” Rousseau indică încă o sursă de intensificare a veridicității muzicii: imitarea inflexiunilor glasului omenesc ar însemna o regăsire a însăși esenței

acestei arte, vocală prin natura ei: „Melodia, imitând modulațiile glasului, exprimă tânguirile, strigătele, suferințele și bucuriile, amenințările, suspinele. Ea imită accentele limbii și inflexiunile produse în fiecare grai sub imperiul mișcării sufletului. Ea nu numai imită, ea vorbește. Iar limbajul ei plin de foc, viu și pasionat, este de o sută de ori mai energic decât vorbirea însăși. Iată în ce constă forța imitației muzicale, iată în ce constă izvorul puternicei înrâuriri pe care cântecul o are asupra inimilor simțitoare” [Apud 27].

Ceea ce spune muzica, nu poate să spună decât muzica. Ea poate fi interpretată, după expresia lui Delacroix, ca “o punte aruncată între suflete”.

Referiri la diverse moduri de abordare a muzicii face și filozoful german A. Schopenhauer, care susține că muzica e adevărata înțelepciune a vieții. Ea reflectă viața, ea nu e izolată de om. Ea a apărut spontan, pe nevăzute, de aceea redă viața la direct. În acest context, marele filozof susține că prin intermediul muzicii putem pătrunde spre esența realității: „Dacă am reuși să reproducem detaliat în noțiuni ceea ce exprimă muzica, am obține o deplină și suficientă explicare noțională a lumii.” [ibidem].

E. Cioran, filozof român, vis-a-vis de problema muzicii, susține că muzica de artă dezvoltă în om ceea ce e frumos, original și nobil; dezvoltă conștiința morală, caracterul, invitând la viața superioară, în lumină, în creație, la demnitate și onoare, la dobândirea libertății spiritului. Marele filozof se întreabă și constată fără replică: – „Oare a urmărit vreun filozof un motiv până la capăt, până la epuizare și până la limita lui, așa cum face un Bach sau un Beethoven? Gândire exhaustivă există numai în muzică. Numai muzica dă răspunsuri definitive. O deosebită atenție acordă legăturii dintre suflet și muzică intuitivă. „Omul să nu fi avut suflet, muzica i l-ar fi inventat”.

Muzica nu poate fi substituită de cuvinte, ea trebuie să sune pentru a fi înțeleasă. Fiecare operă muzicală este un exercițiu de scrutare, de cunoaștere a omului și a omenirii în ansamblu. Cu muzica are loc, evident, aceea ce un alt filozof al epocii noastre, C. Noica, numește „închiderea omului în sine ca persoană, deschiderea prin uman” [Apud, 15].

## 1.2 Genuri, specii și forme ale muzicii

Un *gen muzical* este un ansamblu de compoziții cu caracteristici comune, adică reunește lucrări care abordează în mod asemănător melodia, armonia, ritmica, forma, orchestrația, textul literar (unde este cazul) și alte aspecte ale compoziției [44], sau – ”totalitatea lucrărilor muzicale reunite prin tematică, mijloace de expresie etc.” [45].

La lecțiile de Educație Muzicală elevii trebuie să fie familiarizați mai întâi cu genurile primare ale muzicii, după care să afle toate caracteristicile și aspectele specifice ale genurilor de muzică populară, de proporții, de divertisment (ușoară), instrumentală și vocală.

### 1.2.1 Genurile primare ale muzicii

În *literatură* baza imaginii artistice este *cuvântul*, care sugerează în mod concret un anumit eveniment, reflectă în imagini reale un anumit personaj sau fenomen; în *artele plastice* imaginea apare clar fiind *pictată* pe pânză, *cioplită* în piatră sau *turnată* în metal; la *teatru* sau într-un *film* personajele și acțiunile sunt nu doar *descrise*, ci *apar și într-un aspect viu*, într-o *mișcare și dezvoltare continuă*, văzută și auzită. În *muzică*, însă, *nu se întâlnesc descrieri detaliate a obiectelor și a evenimentelor*, dar ea are potențialul de a *descoperi idei și sentimente născute în imaginația omului*.

Procedeele de expresie muzicală sunt lipsite de claritatea și exactitatea inerente frazei literare. În schimb, pentru trezirea bucuriei sau tristeții, pentru întruchiparea dispoziției născute în adâncurile conștiinței, compozitorul dispune de un limbaj special/ deosebit exprimat în *valori și înălțimi de note, tonalități, nuanțe dinamice, tempo-uri, timbru* etc.

Muzica ascunde în sine principiul imortalității. Reflectând diversitatea trăirilor umane, ea cunoaște o multitudine de *forme și genuri* ale sale. Astfel, muzica este percepută inițial prin caracteristicile ei de *dans, marș și cântec*, care constituie genurile primare ale ei.

*Dans*-ul este un gen artistic ale cărui mijloace de expresie sunt mișcările variate, ritmice și expresive ale corpului omenesc, executate, de regulă, după acompaniament muzical. Originile dansului coincid cu cele ale comunităților omenești, având funcții rituale (mistice, războinice) de invocare a forțelor divine (rezultat al neînțelegerii fenomenelor din natură și societate) pentru reușita la vânătoare etc.

La unele popoare, caracterul ritual s-a păstrat, decantat și abstractizat, până în zilele noastre. În Grecia antică dansul făcea parte din disciplinele fundamentale ale educației, considerat eficient pentru cultivarea și întărirea sentimentelor de solidaritate socială: dansuri războinice (pirice), pacifice (emeli), de cules la vie (epilenice) etc. Influențele laice sunt din ce în ce mai puternice în secolul 18, când se impun în practica socială diverse genuri, numite *chorea*, *charola*, *danse*, *estampie*, *ductia*, *pastourelle* etc.

În epoca Renașterii apar forme noi ale dansului, care vor genera *suita*, alcătuită din 4 părți: *allemanda*, *couranta*, *sarabanda*, *giga*. În vremea lui Johann Sebastian Bach (compozitor german) *suita* se executa independent și a jucat un rol important în dezvoltarea muzicii instrumentale. Spre sfârșitul secolului 18 din Viena vine *valsul*, dans care își are originea, probabil, în dansul popular austriac din *Ländler*. Tot atunci se impun dansuri ale altor popoare – *mazurca*, *polca*, *boleroul*, *jota*, *fandango*, *ceardașul* ș.a. care au condus la constituirea și afirmarea școlilor naționale de dans. La hotarul secolelor 19-20 se răspândesc dansuri de origine americană ca *tangoul*, *samba*, *habanera*, *charlestonul*, *foxtrotul* etc., care poartă amprenta muzicii *de Jazz*, influențând creația unor compozitori moderni.

*Marș*-ul (în limba latină cuvântul ”marche” înseamnă *mers*) este un gen muzical la fel de vechi ca și imnul. Rolul lui a constat dintotdeauna în coordonarea mișcărilor maselor de oameni. În Grecia antică, marșul marca, în tragedii, intrarea și ieșirea corurilor, acompaniate de instrumente aerofone denumite *aulos*.

Ca piesă de sine stătătoare, marșul a fost introdus în diferite spectacole din secolul 16 sau în suitele preclasice. Caracteristicile melodice și ritmice, redată în măsură binară (4/4, 2/4 sau mai rar în 6/8) au constituit elementul principal, pentru

a mobiliza masele de oameni, pentru a le insufla buna dispoziție sau a le coordona mersul. Actualmente, există diferite tipuri de marș. Multe cântece patriotice sau chiar imnuri se apropie de genul de marș. Există unele specii de marș care se interpretează la anumite ocazii: *de întâmpinare, triumfal, nupțial, sportiv, funebru*.

Marșul este un gen utilizat pe larg de compozitori. Din muzica clasică au rămas piese-model de acest gen, de exemplu: *Marșul militar* de Franz Schubert, *Marșul nupțial* de Felix Mendelssohn-Bartholdy (din muzica la spectacolul *Visul unei nopți de vară*), sau cel din opera *Lohengrin* de Richard Wagner, *Marșul triumfal* din opera *Aida* de Giuseppe Verdi, *Marșul funebru* din Simfonia III *Eroica* de Ludwig van Beethoven sau cel din *Sonata pentru pian în si bemol minor* de Frederic Chopin. Marșul are o formă tripartită compusă, preluând de la *menuet* folosirea, în partea mediană, a trio-ului ca element de contrast față de expunerea inițială, după care se reia marșul de la început, conturându-se astfel forma *simplă tripartită*: A B A – *marș-trio-marș*.

*Cântec*-ul este un gen de muzică vocală, solistică sau corală, cu sau fără acompaniament și cel mai răspândit dintre genurile folclorice, fiind, totodată, larg cultivat în muzica profesionistă. El reprezintă o îmbinare armonioasă a textului poetic cu intonații muzicale.

*Cântecul popular* este o creație muzical-poetică, ce redă în imagini artistice necazurile și bucuriile, dorul și dragostea oamenilor muncii, lupta lor împotriva asupritorilor, năzuința spre libertate. Vasile Alecsandri a apreciat tainele sufletului poporului în felul următor: „*De-l muncește dorul, de-l cuprinde veselia, de-l minunează vreo luptă măreață, el își cântă durerile și mulțămirile, și cântă eroii, își cântă istoria, și astfel sufletul său e un izvor nesfârșit de frumoasă poezie*”. *Cântecul* cunoaște o mare varietate de genuri atât în domeniul *folcloric* – cântec bătrânesc, cântec de lume (lumesc), cântec de dor (în Moldova), cât și cel *profesionist* – cântec de estradă, de leagăn etc.

De cele mai multe ori (mai ales în repertoriul prevăzut de curriculum-ul disciplinar pentru clasele primare) sunt întâlnite genurile îmbinate – *cântec-marș* („Soldații” – muz. Zl. Tcaci) și *cântec-dans* (melodia populară „Coasa”).

### 1.2.2 Muzica populară

Muzica populară aparține cultului național și face parte din patrimoniul național. Pentru desemnarea caracterului popular al muzicii, astăzi este utilizat termenul *folclor*, propus în anul 1446 de arheologul englez William Toms. Sensul acestui cuvânt constă în culegerea de materiale ce se iau din popor. El este alcătuit din două cuvinte saxone *folk* – popor și *lore* – înțelepciune, adică *înțelepciunea poporului*. Așadar, folclorul reprezintă totalitatea realităților folclorice cu trăsături și forme creată sau asimilată de un popor atât în mediu rural, cât și în urban, care se transmite pe cale orală într-un anumit spațiu geografic fără a se cunoaște autorul. Astfel, trăsăturile generale și specifice ale muzicii populare sunt: folclorul tradițional; caracter popular (este accesibilă și de mare popularitate); caracter realist (exprimă realitățile vieții); caracter oral (se transmite pe cale orală); caracter colectiv (fiecare interpret își aduce aportul la o anumită piesă); caracter anonim (autorul nu este cunoscut); caracter sincretic (textul și muzica nu se despart).

Numeroși cercetători au încercat diverse tipuri de *clasificare ale genurilor și speciilor muzicale tradiționale*, ținând cont de complexitatea tezaurului național muzical, precum și de sincretismul acestuia. În general, *clasificarea* se face după: *modul de realizare* – literare, muzicale, coregrafice, dramatice; *modul de execuție* – vocale, instrumentale, vocal-instrumentale; *maniera de interpretare muzicală* – individuală (solistică), în grup (la unison, antifonic, eterofonic, polifonic, armonic).

Primele două tipuri sunt performate de către țărani, ultimul tip fiind specific lăutarilor, dar se găsește și în mediul tradițional țărănesc.

*Diferențierea repertoriului* se face după categorii de *vârsta*, *sex* și *profesiuni*. Cele mai importante *criterii de sistematizare a creațiilor muzicale tradiționale* sunt legate de: *prilejul* cu care se desfășoară manifestările și *funcția* pe care o au în cadrul manifestărilor.

În ceea ce privește *funcția* manifestărilor tradiționale, se semnalează existența a două genuri de producții ale muzicii populare (Figura 1): *ocasionale*, legate de muncă, date calendaristice, momente din viața omului și *neocasionale* – doina, balada, cântecul propriu-zis, melodiile de joc, cântecele orașenești.



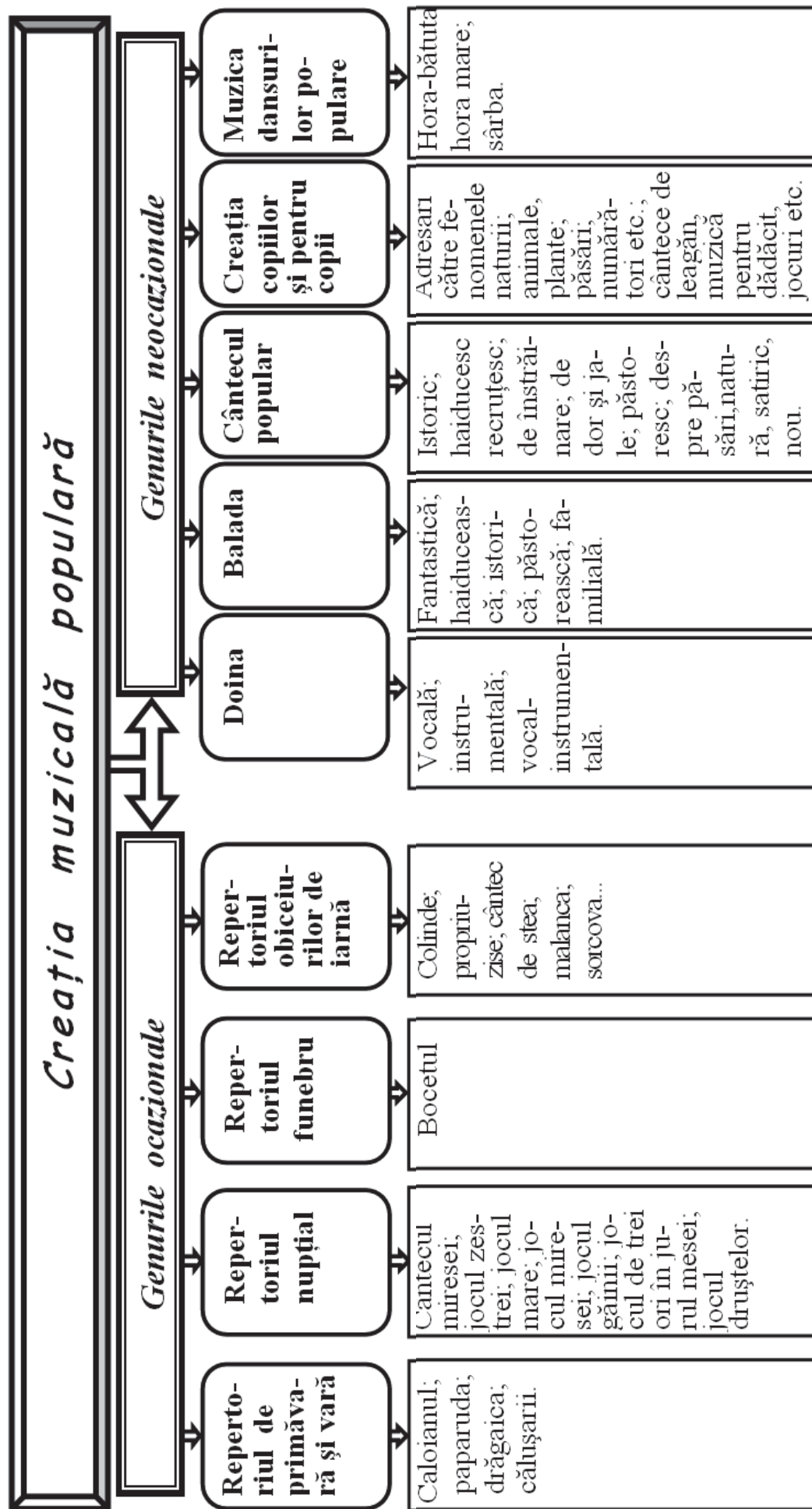


Figura 1. Genuri de producții ale muzicii populare

Criteriul de bază de clasificare a melodiilor este fundamentat pe conținutul melodic și pe tehnica de alcătuire a lor.

*Folclorul copiilor*, ca și celelalte genuri ale muzicii populare, pastrează elemente stravechi. Multe jocuri ale copiilor sunt însoțite de instrumente muzicale sau, atunci când ele lipsesc, de obiecte prin care se pot imita – hârtie, scoarța arborului, pana de gască etc. Melodia creațiilor copiilor este foarte simplă. Folclorul copiilor cuprinde: numărători, cantece pentru aducerea ploii, cantece și descîntece pentru alungarea ploii, cantece care se bazează pe relația dintre copil și natură, etc.

Cantecul propriu-zis este cel mai răspândit gen al muzicii populare și difera de la un loc la altul. El are o formă strofică specifică, versurile sunt alcătuite din 7-8 silabe, în care se întâlnesc și arhaisme. Din punct de vedere ritmico-melodic ele sunt simple, dar cu accente expresive potrivite textului și genului muzical.

Cântecul este cel mai bogat gen al muzicii populare. Tematica lui cuprinde sfera de preocupări și de trăiri care aparțin tuturor vârstelor și categoriilor sociale.

### 1.2.3 Muzică de academică

*Muzica academică* este un ”termen generic pentru creațiile muzicale profesionale, cu un conținut profund (în comparație cu *muzica de divertisment, ușoară* sau *de estradă*)” [14 p. 125] și cuprinde: muzica *de cameră* (romanța, motet, madrigal, duet, trio, cvartet, cvintet, sonata, trio-sonata ș. a.); muzica *instrumentală* (preludiu, capricio, fuga, momentul muzical sau impromptu); muzică *simfonică* (simfonia, balet, fantezia, suita, rapsodia); muzica *vocal-sinfonică* (opera, opereta, cantata, oratoriu, oda, requiem, misa).

*Muzica de cameră*. Din latinescul *camera* înseamnă *odaie*, iar termenul *muzica de cameră* presupune denumirea lucrărilor de artă muzicală destinate pentru soliști (cântăreți și instrumentiști), sau pentru ansambluri cu un număr limitat de interpreți (până la 25) vocaliști, instrumentiști sau mixte.

Muzica de cameră datează din secolul 16 și a apărut în Italia. Pentru început ea era destinată unui cerc îngust de ascultători (se interpreta la curțile

boierilor, la persoanele bogate, care puteau întreține muzicienii). Iar, începând cu secolul 19, muzica camerală și-a găsit loc în sălile de concerte nu prea mari.

În istoria muzicii au rămas o serie de personalități, compozitori, care au scris piese muzicale speciale pentru acest gen de muzică. Numele lor și perioadele istorice vorbesc despre faptul că acest gen era popular nu doar în Italia, unde primii autori ai acestui gen muzical au fost Arigoni și Vicentino, ci și în Germania secolului 18 – compozitorul J. Haydn, iar în Austria – W. A. Mozart; în secolul 19 în Cehia era cunoscut compozitorul A. Dvorak, în Norvegia – E. Grieg, în Rusia – M. I. Glinka, P. I. Ceaikovski, A. Borodin, M. Musorgski; în secolul 20 erau cunoscute creațiile de acest gen ale compozitorilor S. Prokofiev, D. Șostakovici, D. Kabalevski.

Prezintă interes pentru istoria muzicii noastre și creația marilor compozitori G. Musicescu, Șt. Neaga, E. Coca, Al. Stârcea. La etapa contemporană acest gen de muzică se păstrează sub formă de saloane muzicale. În Moldova compozitorii contemporani S. Buzilă, Gh. Ciobanu, C. Rusnac, T. Chiriac, I. Macovei au continuat tradiția de a scrie piese ce se încadrează în genul muzicii de cameră.

Muzicii de cameră îi aparțin genurile: *romanța, motet, madrigal, duet, trio, cvartet, cvintet, sonata, trio-sonata* ș. a. [14].

*Romanța* (din limba franceză ”romance” înseamnă cu *caracter liric, lirico-dramatic* sau *lirico-narativ*) a apărut în secolul 16-17 în formă de lied (cântec), baladă, doină etc. Mai târziu, în Franța și Anglia, *romanțe* se numeau cântecele de dragoste cu o nuanță sentimentală, eleagică. Noțiunea de *romanță* este utilizată și în muzica instrumentală pentru denumirea unor piese, care reproduc caracterul romanței vocale, impunându-se prin idei melodice larg cantabile.

*Motet*-ul (din limba latină cuvântul ”motus” sau ”movere” însemna *a mișca*) a apărut în sec.12 și este o compoziție muzicală polifonică (pe mai multe voci) cu text religios (rareori și laic), unde mai multe linii melodice de sine stătătoare sunt suprapuse. De obicei, motetul se interpretează *a capella*. Motete au fost scrise de compozitorii O. di Lasso, W.A. Mozart, G. Haendel ș.a

*Madrigal*-ul (în limba italiană cuvântul ”madrigale” înseamnă *cîntec în limba maternă*) a apărut și s-a dezvoltat în Italia în sec. 14-17. Este un gen al

muzicii de cameră, polifonică, care, inițial fiind constituit din strofe și refren fără acompaniament instrumental (până la sfârșitul sec. 16), era un cântec pe 2-3 voci. În sec. 16 el posedă caracteristicile poemului vocal (liric, pastoral) pe 4-5 voci, iar spre sfârșitul secolului devine mai dramatic, adăugându-i-se acompaniament instrumental.

*Duet*-ul este o compoziție muzicală scrisă pentru un grup (ansamblu) de două voci – cântăreți sau instrumentiști.

*Trio* (numit și *terțet*) – compoziție muzicală scrisă pentru un grup (ansamblu) muzical format din trei interpreți (vocaliști sau instrumentiști).

*Cvartet* – compoziție muzicală scrisă pentru o formație alcătuită din patru voci sau patru instrumentiști care o execută împreună.

*Cvintet* – compoziție muzicală scrisă pentru o formație alcătuită din cinci voci sau cinci instrumentiști care o execută împreună.

*Sonata* – una dintre cele mai complexe forme muzicale (din limba italiană termenul *Sonare* înseamnă a cânta la un instrument). Pe parcursul evoluției sale, sonata a cunoscut diverse aspecte. În secolul 16 și, parțial, în 17 sonata prezenta orice lucrare de muzică instrumentală, solistică sau de ansamblu, multipartită, de genul suitei (ceea ce în limba franceză înseamnă *succesiune*; muzică instrumentală, prezentând alternarea mai multor părți, contrastante după gen, caracter și, mai ales, după tempo).

În secolul 17 sonata este un gen de muzică instrumentală, mai ales, pentru vioară, iar în secolul 18 – pentru clavier sau orgă, având forma ciclului de sonată. Cristalizându-se în cadrul școlii clasice vieneze, sonata perpezeită o formă tripartită sau cvadripartită:

- I-ma parte – *expoziția* are un caracter dramatic și forma *allegro de sonată*;
- partea a II-a prezintă *prelucrarea sau dezvoltarea* desfășurată în tempo lent cu caracter cantabil/ liric;
- partea a III-a este *reexpoziția sau repriza* cu caracter dansant – *menuet* (din limba franceză noțiunea *pas menus* înseamnă pas mic, mărunț) – dans popular francez în măsură ternară;

- *finalul* evoluează în tempo repede, vioi în forma *rondou* (în limba franceză *Rondeau* înseamnă *horă* sau *cântec de horă*), ceea ce presupune mișcare pe cerc/ rotund – strofă-refren.

În sonată, deseori, apare și o *introducere*, care anticipează expoziția și o *codă*, care urmează după repriză.

Lucrările muzicale constituite din mai multe părți independente, care nu se aseamănă după caracter și construcție, dar sunt unite printr-o idee artistică comună, alcătuiesc grupul formelor *ciclice* – forma de *sonată ciclică*, *suita*.

*Trio-sonată* – ”Lucrare muzicală pentru ansamblul instrumental (două vioi, clavecin și prgă), răspândită în sec XVII-XVIII; uneori în loc de vioi se foloseau flautele, oboiurile” [14, p. 138]

În muzica academică se înscrie *muzica instrumentală*, destinată pentru interpretare la instrumente muzicale. Ea se poate clasifica după numărul interpreților ca muzică solistică (pentru un interpret), muzică de cameră (pentru 2-10 interpreți cu linii melodice independente) și muzică pentru orchestră.

Sunt cunoscute următoarele forme de muzică instrumentală:

- *Preludiu* (din limba latină cuvântul ”*praeludium*” înseamnă *pre-înainte* și *ludus* – joc), apărut în secolul 15, este denumirea unei piese introductive cu caracter improvizatoric și forma liberă care anticipează o *fuga*, parte introductivă într-un fragment muzical instrumental. Acest termen este, la fel, și denumirea unui gen de muzică instrumentală independent cu caracter și construcție diverse. Autori al formei date de muzica camerală instrumentală sunt: compozitorul german J. S. Bach, polonezul Fr. Chopin, compozitorii ruși Al. Skriabin, Dm. Șostakovici, Dm. Kabalevski și francezul C. Debussy.

- *Capricio* – o compoziție muzicală de tipul fanteziei pentru instrumente (sau orchestră) cu tema capricioasă și caracter virtuos, apărut în secolul 16-17. Capricii au fost compuse de compozitorul italian N. Paganini, germanii F. Mendelssohn-Bartholdy și J. S. Brahms, compozitorii ruși N. Rimski-Korsakov și P. I. Ceaikovski.

- *Fuga* (din lima italiană *fuga* înseamnă fugă), apărută în secolul 17, este o piesă polifonică imitativă, a cărei laimotiv (temă de bază) este reluat consecutiv la două sau mai multe voci, ce se urmăresc ("fug una după alta"). Asemenea lucrări au fost lăsate de compozitorii J. S. Bach, Fr. G. Haendel, W. A. Mozart și L. v. Beethoven.

- *Momentul muzical* sau *impromptu*, apărut în secolul 19, sunt mici piese de factură lirică, ce exprima una dintre cele mai bune clipe ale vieții spirituale ale artistului. Asemenea lucrări au fost compuse de compozitorii Fr. Schubert (Austria), Fr. Chopin (Polonia), Al. Skriabin (Rusia).

Muzica instrumentală compusă pentru grupuri mari de interpreți (orchestre) constituie *muzica simfonică* și, deci, este interpretată de orchestre simfonice [50]. În lista muzicii simfonice se înscriu:

- *Simfonia*. Cuvântul francez *symphonie* provine de la cuvintele grecești *sym* – împreună și *phone* – sunare, sunet. *Simfonie* este denumirea unui gen de muzică instrumentală de proporții, multipartit, în formă de sonată ciclică, prezentând o succesiune, de regulă, de patru mișcări (părți), ce s-a cristalizat în a doua jumătate a secolului 18.

*Prima parte* este scrisă în forma de *Allegro de sonată* – se desfășoară într-un tempo repede, are un caracter dramatic, fiind anticipată uneori de o introducere lentă.

*Partea a doua* a simfoniei clasice contrastează cu mișcarea precedentă prin tempoul său lent, conținutul liric, meditativ și caracterul cantabil.

*Parte a treia* este legată, de obicei, de genurile de dans – prima formă a acestora fiind *menuetul*, pe care Beethoven l-a substituit prin *scherțou*, ceea ce a dus la înviorarea tempoului și al caracterului muzicii în această mișcare. O altă formă de dans folosită în partea a treia a simfoniei este *valsul*.

*Partea a patra* – *finalul*, urmează într-un tempo repede, prezentând concluzia evoluției simfonice anterioare. Finalul poartă, de regulă, un caracter festiv, redând adesea un conținut popular de gen.

Simfonia include un număr arbitrar de părți componente – de la una până la șapte, forma de bază alcătuind-o simfonia cvadripartită.

Conform curriculum-ului disciplinar, în școala primară sunt propuse pentru audiție creația simfonică a următorilor compozitori:

- Serghei Prokofiev (1891–1953, Rusia) – povestea simfonică „Petea și lupul” (în cl. a II-a);
- Ștefan Neaga (1900–1951, Moldova) – „Poem despre Nistru” (în cl. a II-a); două simfonii, concert pentru vioară și orchestră, suita „Moldova” (în cl. a III-a);
- Ludwig van Beethoven (1847–1903, Germania) – „Simfonia nr.5” (în cl. a III-a);
- Edvard Grieg (1843–1907, Norvegia) – Suita „Peer Gynt” (în cl. a III-a);
- Alfred Alexandrescu (1893–1959, România): piesa simfonică „Amurg de toamnă” (în cl. a III-a);
- George Enescu (1881–1955, România) – „Rapsodia nr.1” (în cl. a III-a);
- Paul Constantinescu (1909–1963, România) – dansuri simfonice „Olteanca”, „Ciobănașul”, „Brâul” (în cl. a III-a);
- Constantin Rusnac (1948, Moldova) – „Poem despre Moldova”/ „Sărbătoreasca” (în cl. a III-a);
- Tudor Chiriac (1949, Moldova) – „Legenda ciocârliei” (în cl. a III-a);
- Luigi Boccherini (1743–1805, Italia) – ”Simfonie” (în cl. a III-a);
- Piotr Ilici Ceaikovski (1840–1893, Rusia) – „Capriciul italian” (în cl. a III-a);
- Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791, Austria) – „Rondoul în stil turcesc”/ „Marșul turcesc” (în cl. a III-a).

- *Balet*-ul. Termenul *balet*, în limba franceză fiind ”ballet”, provine de la cuvântul italian ”ballo”, ceea ce înseamnă *dans, joc*. Baletul este un gen de artă muzical-dramatică, constituit din sinteza artistică a muzicii orchestrale, a dansului, a mișcării plastice și a mimicii. Muzica în balet nu doar acompaniază dansul și pantomima, ci și exprimă conținutul dramatic, cu sens emoțional.

Prezentări de dans au existat încă în antichitate în Egiptul antic, India, China ș.a. Baletul european contemporan a apărut în epoca Renașterii în Italia și Franța. El și-a păstrat mult timp legătura cu cântul: intermediul de dans, balet-mascarad.

*Comedii-balete* au apărut în secolul 17, autori fiind compozitorii M. A. Sherpantie și J.-B. Lully, care au compus balete pe textele lui Molier.

*Opere-balete* au apărut, la fel, în secolul 17, autor fiind compozitorul Jean-Baptiste Lully, iar în secolul 18 primii care au compus balete au fost compozitorul francez Jean-Philippe Rameau și compozitorul rus Nikolai Rimski-Korsakov („Mlada”).

*Baletul-divertisment* a apărut în secolul 19 în Rusia, autor fiind S. Davâdov, care a compus „Plimbările pe munții Vorobiov”.

Ca gen sinestătător, baletul s-a consolidat în secolul 18. Un nivel înalt a atins arta baletului rusesc în secolele 19-20, influențând semnificativ arta coregrafică mondială. O etapă importantă în dezvoltarea baletului a constituit-o creația lui Piotr Ilici Ceaikovski, care a ridicat considerabil rolul muzicii în spectacol, a apropiat-o de formele operei-simfonie, a aprofundat imaginea și dramaturgia baletului. Scene de balet au intrat în multe opere, precum sunt balul polonez din opera „Ivan Susanin” de Mihail Ivanovici Glinka sau noaptea din Valipurghiev din opera „Faust” de Charles Gounod.

Conform curriculum-ului disciplinar, în școala primară se recomandă a fi audiate fragmente din baletele:

- „Spărgătorul de nuci”, „Frumoasa adormită”, „Lacul lebedelor” de P. Ceaikovski (în clasa a II-a);
- „Andrieș” de Z. Tcaci (în clasa a II-a);
- „Luceafărul” de E. Doga (în clasa a II-a și a III-a);
- „Nunta în Carpați” de P. Constantinescu (în clasa a III-a).

• *Fantezia* (din grecescul *phantesia* înseamnă imaginație), apărută în secolul 16-17, este denumirea unei lucrări muzicale instrumentale cu caracter improvizatoric, conținut fantastic și formă liberă, bazată pe teme din cântece



populare. Fantezii au fost scrise de compozitorii germani J. S. Bach, L. v. Beethoven și R. Schumann, austriacii W. A. Mozart și Fr. Schubert, ungarul Fr. Liszt și polonezul Fr. Chopin.

- *Suita* (din limba franceză *suite* înseamnă succesiune, suită), apărută în secolul 16-17 ca gen de muzică instrumentală, în care alternează câteva părți contrastante după gen, caracter și tempou. Suite au fost lăsate de compozitorii germani J. S. Bach, Fr. G. Haendel (german/ englez), compozitorii rusi P. I. Ceaikovski, N. Rimski-Korsakov, M. Musorgski, S. Prokofiev, cehul A. Dvorak, armeanul A. Hacıaturian și norvegianul Ed. Grieg.

- *Rapsodia*, apărută în secolul 19 în Grecia antică, fiind, prin cuvântul grecesc "rhapsodia", numite cântecele, poeziile, legendele poemele epice, care se executau de rapsozi – cântăreți populari ambulanti. Astăzi *rapsodia* este denumirea unui gen de muzică instrumentală (simfonică) cu caracter de fantezie, uneori cu caracter epic, declamativ, de baladă, inspirat din creația populară și se distinge prin caracterul său de virtuozitate. Prima rapsodie pentru pian a fost scrisă în anul 1813 de compozitorul ceh V. Tomašek. La fel, au fost compuse rapsodii și de compozitorii: G. Enescu (România) – „Rapsodia nr.1, 2”, Fr. Liszt (Ungaria), A. Dvorak (Cehia), S. Rahmaninov (Rusia)

În componența muzicii academice este și muzica *vocal-simfonică*. Din acest gen de muzică fac parte: *opera*, *opereta*, *cantata*, *oratoriu*, *oda*, *requiem*, *misa*.

- *Opera*. Din limba latină cuvântul "opera" înseamnă *lucru*, *acțiune*, *lucrare* și este denumirea unei compoziții muzicale ample, de proporții, pentru soliști, cor, orchestră, dansatori, bazată pe textul unui libret dramatic (din limba italiană *libretto* înseamnă *cărticică*, adică textul/ elementul literar al unei lucrări muzical-dramatice sau vocal-simfonice). Opera reprezintă un gen de artă sintetic (spectacol muzical), care întrunește *muzica vocală* (solistică, corală, de ansamblu), *muzica simfonică* (ea susține întreaga acțiune, prezentându-se și în episoade orchestrale de sinestătătoare – uverturi/ introduceri), arta coregrafică, acțiunea dramatică, scenografia/ arta plastică – decorurile, machiaj, design.

Formele muzicii de operă sunt:

- ✓ numere vocale solo:
  - *aria* (în limba italiană înseamnă *melodie, cântec*) – gen vocal utilizat în operă cu caracter cantabil al melodiei și formă încheată, prezentând caracteristica, portretul muzical al personajului;
  - *arioso* (în limba italiană înseamnă *în caracterul unei arii*) – denumirea unei varietăți de arie, de obicei lirică, cu caracter cantabil și de proporții mai reduse decât a unei arii;
  - *cântec* – îmbinare armonioasă a textului poetic cu intonațiile muzicale, monolog;
- ✓ numere de ansamblu – *duet, terțet, cvartet*;
- ✓ numere de cor;
- ✓ scene vocale – *solo, de ansamblu, corale* (inclusiv finaluri mari);
- ✓ recitative – *solo* (deseori precedează aria) și *dialogul* (dintre numere sau în scene);
- ✓ dansuri (uneori cu cântul);
- ✓ numere orchestrale:
  - *uvertura* (fragment orchestral), care anticipează un spectacol de operă, balet, operetă;
  - *antractul* (din limba franceză înseamnă *entr-acte; entre* – între, *acte* – acțiune, act) – piesă instrumentală, care se execută între două acte, după pauză, anticipând actul respectiv într-o operă, operetă, spectacol dramatic;
  - *imagea/ tabloul simfonic* – unul din genurile de muzică programatică, de proporții reduse, cu caracterul descriptiv, forma monopartită și construcția liberă;
  - *episodul* – denumirea unei secțiuni într-o compoziție muzicală de proporții, care n-are legătură directă cu materialul tematic de bază al lucrării.

În decursul dezvoltării istorice a operei s-au determinat câteva genuri ale ei, în funcție de anumite trăsături specifice – conținut, dramaturgie, mijloace scenice. Astfel, sunt cunoscute:

- *opera seria* (în limba italiană cuvântul *seria* înseamnă *serioasă*), din care fac parte opera dramatică, opera istorico-eroică, opera istorico-romantică, opera-baladă, opera istorică de moravuri, opera eroico-epică, opera lirică, opera fantastică;
- *opera buffa* (în limba italiană cuvântul *buffa* înseamnă *comică*), fiind opera satirică;
- *opera-balet*, din care fac parte opera populară de poveste și opera pentru copii.

Patria operei este *Italia* și a apărut în secolul 17 în epoca Renașterii.

*Prima operă* „Dafne și Euridice” a apărut la Florența în anul 1600 de sub pana compozitorului Iacopo Peri și a poetului Rinuccini. Mai târziu, în anul 1607, apare o altă operă – „*Orfeu*”, scrisă de Claudio Monteverdi, care este considerată prima operă ce corespunde întocmai ideii de spectacol muzical prin dramatismul recitativelor, inspirația melodică, folosirea cu ingeniozitate a resurselor orchestrale, a corului și baletului. Iar în a. 1673 se deschide primul teatru de operă în Veneția.

În secolul 17 primii autori ai operei sunt:

- la Roma – *Giulio Caccini, Luigi Rossi, Stefano Landi*;
- în Veneția – *Pietro Antonio Cesti, Pietro Francesco Cavalli*;
- în Franța – *Jean-Baptiste Lully*.

În secolul 18 la Versailles apare prima operă scrisă de *Jean-Philippe Rameau* – succesorului compozitorului Lully. Romantismul, care se manifestă în acest secol, culminează în creația de operă a compozitorului german *Richard Wagner*, care scrie lucrările „*Olandezul zburător*”, „*Tannhäuser*” „*Lohengrin*” și „*Tristan și Isolda*”.

În secolul 19 primii autori ai operei sunt:

- în Franța – *Thomas* numit și *Charl Lui Ambruz* (opera „*Hamlet*” pe textele de Schexpir și Ghiote), *Charl Gounod* (opera „*Faust*”) și *Georges Bizet* (operele „*Pescuitorii de pierle*” și „*Carmen*”);

- în Germania – *Richard Strauss* (operele „Salomeea” și „Electra”);
- în Rusia – *M. I. Glinka* (operele „Ivan Susanin” și „Ruslan și Ludmila”), *M. P. Musorgski* (operele „Boris Godunov” și „Hovașcina”), *P. I. Ceaikovski* (operele „Fecioara din Orlean”, „Dama de pică” și „Iolanta”), *N. Rimski-Korsakov* (operele „O noapte de mai”, „Snegurocika” și „Noaptea din ajunul Crăciunului”).

În secolul 20 apare prima opera în Republica Moldova scrisă de *David Gherșvin* „Grozovan”.

La lecțiile de *Educație Muzicală* în școala primară sunt recomandate pentru audiție operele:

- „Capra cu trei iezi” de *Zlata Tcaci* (1928–2007, Moldova) - în clasa a II-a;
- „Carmen” de *Georges Bizet* (1838–1875, Franța) - în clasele a II și a III-a;
- „Frieschütz” („Arcașul liber”) de *Carl Maria von Weber* (1786–1826, Germania) - în clasa a III-a;
- „O noapte furtunoasă” și de *Paul Constantinescu* (1909–1963, România) - în clasa a III-a;
- „Ioan-Vodă cel Cumplit” de *Gheorghe Dumitrescu* (1914–1996, România) - în clasa a III-a;
- „Alexandru Lăpușneanu” de *Gheorghe Mustea* (1951, Moldova) - în clasa a III-a.

- *Opereta*. Din limba italiană cuvântul „operetta” înseamnă *operă de proporții mici* și este denumirea unei compoziții muzicale pentru soliști, cor, dansatori (balet), orchestră cu un subiect ușor și vesel, care obține în muzică o concretizare adecvată, prezentând alternarea muzicii vocale cu vorbirea directă.

Opereta este o lucrare muzical-scenică cu caracter de comedie, apropiată de opera comică, dar se deosebește de ea prin prezența dialogului mult mai dezvoltat cu un sens satiric. Ea a apărut la mijlocul secolului 19 în Franța, întemeietorii ei fiind compozitorul și dramaturgul F. Herve (Florian Ronger) (1825–1892), care a scris peste 80 operete, printre care sunt „Faustul mic” și „Noul Aladin” și compozitorul Jac Offenbach (1819–1880), autorul operetelor „Orfeu în

Iad”, „Barba Albă” ș.a. La fel, în secolul 19, acestui gen de artă și-au consacrat creația compozitorii Franz von Suppe (1819–1895, Italia), care a semnat peste 31 opere, printre care este cunoscută opereta „Poetul și țăranul”; I. Strauss-fiul (1825–1899, Austria) cu 16 opere, dintre care sunt renumitele creații „Liliacul” și „Noaptea în Veneția”; A. Sullivan (1842–1900, Anglia) cu lucrarea „Pinafor”; Sidni Jones (1861–1946, Anglia) cu „Gheișa”.

În secolul 20 apar peste 30 opere ale compozitorului ungar F. Lehár (1870–1947), printre care este „Văduva veselă”; 20 opere ale lui I. Kalman din aceeași țară (1882–1953), cele mai cunoscute devenind „Baiadera” și „Prințesa circului”. În genul operetei au activat și compozitorii ruși, printre care sunt de remarcat I. Dunaevski cu creațiile „Mirii”, „Pălăria de paie” ș.a.; B. Alexandrov, care a creat „Nunta în Malinovka”; D. Șostakovič cu „Moscova” și „Cerionușki”.

La lecțiile de Educație Muzicală în școala primară se recomandă pentru audiție cunoscutele opere „Alecă” de compozitorul român Carol Miculi (1821–1897) și „Crai nou” de compozitorul român Ciprian Porumbescu (1853–1883) în clasele a II-a și a III-a.

- *Cantata* este un termen în limba italiană – ”cantat”, ”cantare”, ceea ce înseamnă *a cânta*. Acest gen de muzică a apărut, inițial, în secolul 17 în Italia. El constituie denumirea unei lucrări vocale, care, spre deosebire de sonată, este indicată pentru interpretare instrumentală. Posterior și recent prin termenul dat se desemnează denumirea unei compoziții muzicale multipartite pentru soliști, cor și orchestră. Cantate au fost compuse de compozitorii german J. S. Bach, L. v. Beethoven și Fr. G. Haendel (german/ englez), compozitorii ruși P. I. Ceaikovski, S. Prokofiev și N. Rimski-Korsakov, care este autorul ”Poemului eroic” recitat cu acompaniment de liră. Astăzi, cantata este o lucrare cu caracter solemn, care proslăvește/ laudă o anumită persoană, dată sau un eveniment.

- *Oratoriu*, numit în limba italiană *oratoria* și în latină – *oro*, înseamnă *spun, implor*. Oratoriul a luat naștere la răscrucea secolelor 16-17. Caracterul dramatic al sugetului aduce o anumită asemănare a lui cu genul de operă (dramă muzicală), însă, spre deosebire de ea, oratoriul este lipsit de acțiunea scenică, fiind

reprezentat în plan de concert. Autori cunoscuți al oratoriului sunt compozitorul german-englez Fr. G. Haendel, austriacul J. Haydn, ungarul F. Liszt și compozitorul ceh A. Dvorak.

- *Oda* este un termen, care în limba greacă ("Ode") înseamnă *cântec*. Oda este gen al muzicii corale, o compoziție muzicală cu caracter eroic, solemn, inițiată în Germania (de Konrad Celtes). Din secolul 17 ea devine o compoziție de tipul cantatei cu caracter festiv, solemn, omagial. Linia acestui tip de compoziție se profilează în Anglia (compozitorii H. Purcell, Haendel), se regăsește în finalul *Simfoniei a IX-a* de L. v. Beethoven, liederurile semnate de Fr. Schubert („An Chloe”, „Odă saphică”) și se continuă prin romantism, până în prezent.

- *Requiem*, ceea ce în limba latină înseamnă *liniște*, a apărut în secolul 16 și este denumirea unui gen vocal-simfonic multipartit, la originea căruia se găsește *mesa catolică*, cântată pentru pomenirea unei persoane decedate. Ulterior, requiemul, păstrându-și caracterul sobru, comemorativ, devine o lucrare concertantă pentru soliști, cor și orchestră. Autori al acestui gen muzical au fost compozitorul francez Pier de la Riu, compozitorul francez-flamandez O. di Lasso și compozitorul italian G. Palestrina.

- *Misa* (din latininescul "missa" înseamnă "misiune") reprezintă o "compoziție muzicală pentru cor și soliști cu sau fără acompaniament instrumental, alcătuită din câteva părți, scrise pe text religios și destinată pentru interpretare în liturghia catolică. ... Mise au creat: G. Palestrina, I. di Lasso, C. Monteverdi ș.a." [14, p. 117].

Muzica academică este o muzică perfectă după conținut și aranjament, ea concordă cu diverse genuri muzicale, coregrafice, dramatice, plastice și oratorice.

#### 1.2.4 Muzică de divertisment

Muzica de divertisment (ușoară) este un gen de muzică distractivă, destinată maselor largi de consumatori ai muzicii. Ea se caracterizează prin simplitatea conținutului și a formei, prin melodii accesibile și ușor de memorizat. La noi în țară, muzica ușoară a primit o amploare în dezvoltarea sa în I-ma

jumătate al secolului 20, venind din țările occidentale. Acest gen de artă se bazează pe diverse conținuturi simple literare, având cei mai mulți admiratori ai săi printre generația tânără.

Sunt cunoscute astfel de genuri de muzică de divertisment, precum *jazz*, *rock-and-roll*, *pop*, *hip-hop*, *muzica dance* ș.a.

*Jazz*-ul – provine din folclorul negrilor americani. Pe la începutul secolului 20 în SUA el are următoarele *forme* caracteristice: *ragtime*; *spiritual*; *blues*; *kek-uok*; *foxtrot*. Muzica de jazz are un caracter improvizatoric și a cunoscut, pe parcursul dezvoltării sale, mai multe *stiluri*: *dixieland*; *swing*; *progresiv*. Cei mai cunoscuți interpreți ai genului sunt Luis Armstrong, David Emington, Boris Gudmen.

*Rock-and-roll* (*rock & roll*, *rock 'n' roll*) – în limba engleză înseamnă *tărăgănat*, *legănat*, *învârtit*. Genul dat are un stil al muzicii de jazz apărut în SUA la sfârșitul anilor 1940 – începutul anilor 1950 prin combinarea muzicii country cu blues. Ulterior s-au adăugat și elemente de rhythm and blues (R&B). El este genul de muzică care a stat la baza apariției muzicii *pop*.

*Muzica pop* – din limba engleză înseamnă *popular*, *de toate gusturile*, *pentru toți*. Melodiile sale poartă un caracter sensibil, posedă sunete muzicale cu diferite culori ultrate (pasaje), surde și luminoase (deschise) de tesitură înaltă, care se interpretează *falțet*. Acompaniamentul este plin de disonanțe, îmbinat cu elemente/ efecte sonore zgomotoase din natură. ”Pop este și termenul atribuit primelor producții *rock*, pentru a le deosebi de muzica ușoară” [14, p. 146]

Muzica *hip-hop* (din engleză *hip* înseamnă ”șold” și *hop* – ”a țopăi”) cunoscută și ca *muzica rap* s-a dezvoltat în Statele Unite ale Americii pe la mijlocul anilor 1970. *Hip-hop*-ul s-a dezvoltat la New York (Bronx), când DJ-ii au început să atragă atenția asupra sunetelor emise de instrumentele de percuție din piesele *funk* sau *disco*. *Hip-hop*-ul s-a răspândit în toată lumea, atrăgând numeroși fani, generându-se tipuri de *hip-hop* autohtone.

*Muzica dance* – stil de muzică foarte accesibil publicului larg, care se transmite prin mijloacele mass-media. Ea se ascultă în cluburi, discoteci, posturi de

radio sau televiziune. Termenul *muzica dance* se utilizează pentru comercializarea muzicii *electronice*. Ambele se realizează prin tehnologii electronice (calculator, sintetizator) și, rareori, cu implicarea a mai mult de trei instrumente muzicale. ”Genul dance nu trebuie confundat cu muzica dance electronică, deoarece muzica dance are un caracter comercial, este o muzica populară, se produce pe banda rulantă, se pierde foarte repede și trebuie întotdeauna reînnoită” [48].

În ultimele decenii s-a evidențiat și a luat amploare încă un gen al muzicii de divertisment – *manele* (manea), care constituie un stil muzical balcanic, cu influențe din muzica greacă, turcă, arabă și sârbă. Acest gen este originar în comunitățile etnice de romi din România, dar a devenit ulterior unul dintre cele mai populare genuri muzicale în spațiul românofon.

În România se atestă amatori de manele, în special printre tineri cu predilecție în zonele rurale și cartierele urbane sărace. Fenomenul este, însă, prezent și în Bulgaria și în Turcia. Referințe la genul manelelor apar în texte românești care datează încă din secolul 19, în timpul perioadei suveranității turcești peste principatele române. Manelele românești își găsesc originea în anii 1980 și 1990, când apăreau ca traduceri sau imitații ale cântecelor turcești și arabe, inițial în cartierul Ferentari din București.

Manelele posedă următoarele *caracteristici*: în conținutul lor literar se reflectă banii, mașinile dorite, dar care sunt cu neputință de a fi avute, dușmanii și femeile de peste 200 kg, astfel, versurile fiind, în mare parte, simple cu referință la partea instinctuală a omului de peșteră. Ele sunt apreciate de un număr mare de persoane, care, de obicei, sunt din zonele slab dezvoltate sau în care cultura muzicală este la un nivel foarte scăzut.

Interpreții de manele își aleg pseudonime pentru a putea fi recunoscuți mai ușor și a fi cât mai exotici, spre exemplu: Adi de Vito – fostul Adrian Copilul Minune, Sorin Copilul de Aur, Gahi de la Oradea sau Adi de la Vâlcea. Interpreții acestui gen de muzică nu întotdeauna poartă un pseudonim, folosindu-se de numele de familie și creând din el un brand.



### 1.2.5 Muzica instrumentală

*Muzica instrumentală* – compoziție muzicală, care presupune interpretarea la diverse instrumente muzicale solistice și în grupuri – *orchestre* – formațiune interpretativă alcătuită din muzicieni care interpretează la diferite instrumente, reuniți pentru executare în comun a unei compoziții destinate acestei formații. În raport cu componența ei, orchestra poate fi simfonică, de coarde, de instrumente populare, de muzică populară de gez, de estradă, de cameră fanfară etc.

Numeroasele caractere ale diverselor imagini redată în muzică se datorează bogăției posibilităților interpretative ale *instrumentelor muzicale*. Multe din cele cunoscute astăzi au provenit, cu mii de ani în urmă, din unelte simple ale oamenilor, care erau primitive ca și traiul lor de atunci – *cornul de vânătoare*, *arcul* și *tobă*.

În trecutul îndepărtat îndeletnicirea principală a oamenilor o constituia *vânătoarea*. Întinzând arcul, vânătorul putea observa cum sună coarda aruncând săgeata în aer – o coardă bine întinsă are capacitatea de a vibra, emițând un sunet de o anumită înălțime (dacă coarda arcului este mai scurtă, sunetul îi va fi mai acut și invers).

Câteva corzi diferite prinse/ întinse pe o cutie de lemn au constituit *primul instrument muzical* – un prototip primitiv al *lirei*, *harpei* sau *lăutei*. Anume aceste instrumente au fost zugrăvite cu 3–4 milenii î. e. n. pe niște *basoreliefe egiptene* și pe *cioburile unui vas*, găsite în săpăturile Mesopotamiei, pe locul unui vechi templu babilonian. Se presupune că prototipul acesta a și fost strămoșul tuturor instrumentelor cu coarde, cunoscute astăzi – *vioara*, *violoncelul*, *țambalul*, *pianul*, *cobza*, *bandura ucraineană*.

Unul din *primele instrumente aerofone* a fost *cornul de vânătoare* (un simplu corn de animal), care amplifică intensitatea vocii omenești. Mai târziu, datorită câtorva găuri, cornul putea emite o serie de sunete, transformându-se într-un veritabil instrument muzical. Conform altor surse, primul instrument muzical putea fi un *simplu fluier din trestie*, răspândit, mai ales, printre triburile ce se îndeletniceau cu păstoritul.

Miturile babiloniene, legendele Greciei Antice, au păstrat mărturia despre puterea magică pe care oamenii o atribuiau în acele timpuri instrumentelor muzicale. Se spune că zeița Isida, coborând în împărăția subterană, i-a trezit la viață pe cei morți, cântându-le la un instrument aerofon (de suflat).

Unul dintre cele mai vechi instrumente muzicale cunoscute în istorie este *toba*. Se consideră că anume ea are o importanță deosebită, deoarece reproduce *ritmul* – unul din elementele de bază ale muzicii (a limbajului muzical). Instrumentele de percuție sunt extrem de caracteristice pentru cultura muzicală în general și a popoarelor din Asia și Africa, în special. În anumite situații oamenii băteau în semn de alarmă într-o piele uscată bine întinsă. Alteori, acea tobă primitivă însoțea procesiunile militare și ceremoniile rituale.

În decursul istoriei, fiecare popor și-a făurit instrumentele sale populare. La fel, au apărut și s-au perfecționat instrumentele populare și la moldoveni. Astăzi poporul nostru folosește cele mai diverse instrumente, unele dintre ele fiind foarte vechi – *buhaiul, duba, buciumul, naiul, cobza*, iar altele au pătruns în muzica populară mai recent: *vioara, țambalul, chitara, lăuta, flautul, clarinetul, contrabasul*.

*Acordeonul și taragotul* – instrument muzical care amintește după forma sa *clarinetul* și după timbru *saxofonul* sau *fagotul*, au venit în muzica noastră mai târziu.

În afară de aceste instrumente, care sunt profesionale, în muzica populară se mai folosesc și așa-numitele *pseudoinstrumente*, dintre care cele mai cunoscute și frecvente sunt *frunza, firul de iarbă, solzul de pește* etc. (Anexa 1).

Instrumentele muzicale din componența orchestrei *simfonice* se împart în trei grupuri de bază (Anexa 2, orchestra simfonică/):

I. *Cordofone*: (1) vioara; (2) viola; (3) violoncel; (4) contrabas; (5) harpă.

II. *Aerofone*: a) *din lemn* – (6) piculina; (7) flaut; (8) oboi; (9) corn englez;  
(10) clarinet; (11) clarinet-bas; (12) fagot;  
(13) contrafagot;

b) *din alamă* – (14) coarne; (15) trompete; (16) tube.

III. *De percuție*: (18) xilofon, tamburină, triunghi, talgere, gong, toba mare, toba mică, timpanul.

Instrumentele muzicale din componența orchestrei de *muzică ușoară* se împart în patru (4) grupuri de bază:

I. *Electronice* (funcționează în baza transformării undelor electrice în sunete muzicale sonore, timbrul lor semămând cu cel al diverselor instrumente muzicale):

- emerton cu grif (se interpretează glisando, vibrato, portato);
- emerton fără grif /termenvox/ (poate imita vocile de canto);
- orga electronică;
- electrohordul (are clape ca a pianului; posedă diverse timbruri);
- melodium (imită melodii contrastante cu diverse efecte sonore);
- varifon (copie partitura fără vocea cântărețului).

Mașinile de calcul/ computerele au posibilitatea de a face orchestrări instrumentale ale pieselor muzicale.

Există și astfel de instrumente ca: baian electronic, acordeon electronic.

II. *Cu corzi*:

- chitara (cele mai performante sunt chitarele spaniole cu 7 coarde; neapolitană – cu 7 coarde; rusă – cu 6-7 coarde; electronică, care se împarte după timbru și diapazon în: solo, bas, contrabas; electrică dublă);
- vioara;
- contrabas (se întâlnesc în orchestrele de jaaz);
- mandolină (seamănă cu domra rusească, fiind puțin lățită; neapolitană – cea mai solicitată);
- banjo (prezintă o cutie rotundă, pe care este întinsă o piele și, deasupra, două corzi /rar 5,6,7/, diapazonul ei constituie o cvintă; este utilizată de negriteni);
- balalaika.

### *III. Aerofone:*

- trompeta (are clape sau pistoane);
- clarinetul (are pană de lemn și clape de metal);
- tromboniul (are penductă mobilă);
- tuba;
- flautul (se utilizează la interpretarea muzicii rikoko);
- saxofonul (autorul lui este muzicianul american Sax și-i poartă numele; se utilizează la interpretarea muzicii gez);
- fluier;
- acordeonul (se utilizează rar cel mic cu diapazon de o octavă).

### *IV. De percuție:*

- toba mare;
- talgere;
- tamburina (are sunet acordat);
- triangu;
- vibrofon (pe o ramă/stativ sunt atârdate tuburi, sunetul cărora este emis prin lovirea lor cu un ciocan);
- castanetele (sunt legate de mână/la degete la femei și de picior la bărbați; sunt folosite în muzica spaniolă);
- maracas (are forma unui măr cu pietricele în cavitatea sa – ca o zornăitoare);
- rumba (are forma unui cilindru, cutie pătrată sau măr cu clopoței);
- gong (tablă metalică atârdată pe un stativ; sunetul este emis prin lovirea cu un ciocan);
- xilofonul (tuburi de lemn);
- metalofonul (discuri/ plăci din metal).

În componența orchestrei de muzică ușoară mai sunt utilizate și instrumente muzicale *cu burduf* (acordeon) și *cu clape* (pian).

## 1.2.6 Muzica vocală

*Muzica vocală* este o compoziție muzicală destinată pentru interpretarea pieselor muzicale cu vocea (umană) și se caracterizează prin anumite forme: de cuplet – strofă și refren; baladă; doină. Ele posedă structuri monopartite și bipartite. Muzica vocală este creată pentru interpretare solo – muzică *solistică* și în cor – muzică *corală*.

*Muzica corală*. Termenul *cor* presupune interpretarea de către un grup mare de interpreți vocali (cântăreți), care execută concomitent (odată/ în același timp) piese muzicale vocale pe una și mai multe voci. După *componența* sa corurile se clasifică în: cor pentru *copii* (cor mic, cor mediu, cor mare, cor pentru băieței); cor *mixt* (pe 3 și 4 voci); cor *feminin*; cor de *bărbați*.

Vocile de canto se clasifică în:

- voci ale *copiilor*:
  - înalte – *discant* (D) a băieților și *soprano* (S) a fetițelor;
  - joase – *alt* (A) a băieților și ale fetițelor;
- voci *feminine*:
  - înalte – *soprano* (S);
  - joase – *mezzo soprano* sau *alt* (A);
- voci de *bărbați*:
  - înalte – *tenori* (T);
  - joase – *bași/ baritoni* (B).

În plan istoric arta vocal-corală a apărut încă în epoca neolitică. Această afirmație se datorează faptului că, în săpăturile arheologice, au fost găsite imagini zugrăvite pe pereții peșterilor, ce reprezintă oameni care cântă și dansează în jurul fiarei vânată, sau în jurul focului. Se mai presupune că în trecutul îndepărtat exista un obicei, potrivit căruia, înainte de a-și ridica sălaș, strămoșii noștri improvizau diverse melodii și mișcări dansante, considerând că aceasta îi va ajuta la construirea reușită a sălașului. Acest fapt demonstrează că arta corală s-a dezvoltat în procesul activității umane.

Documentele istorice dovedesc faptul că arta corală s-a transmis din generație în generație pe cale orală. Astfel, se face cunoscut că până la apariția religiei (a creștinismului), se cântau diferite cântări în cinstea zeilor.

Odată cu apariția religiei, creația orală a luat amploare și interpretarea vocală s-a dezvoltat de la melodii monodice la polifonice. Cu timpul au apărut cântece despre îngeri, despre viață și mediul înconjurător. Toate aceste piese erau interpretate în comun și, astfel, apăreau în mod spontan niște grupuri vocale/coruri, care cântau în mod haotic/ neorganizat și nu aveau nici un scop de a se dezvolta sau a rezolva careva probleme interpretative.

Cu timpul, în lăcașele sfinte (biserici și mănăstiri) a început să se organizeze colective corale, care aveau un scop comun – însușirea unui anumit repertoriu. Aceste coruri susțineau slujbele divine, cântau la ceremoniile de înmormântare, botez (încreștinare), cununii. Ceva mai târziu, au apărut grupuri corale pe lângă curtea împăratului, scopul cărora era de a distra oamenii la sărbători. Cei înstăriți își organizau și ei coruri proprii pe lângă curțile sale.

Este de menționat faptul că în Grecia antică, pentru prima dată, colectivele corale au apărut în afara curților, pe scenele teatrelor, unde se organizau diverse spectacole. Mai târziu, în aceste teatre, locul corurilor îl ocupă grupe mici de instrumentiști, numite astăzi *orchestre*. Însăși cuvântul *orchestră* înseamnă, din limba greacă, locul în fața scenei. Cercetătorii teatrului antic grec presupun că noțiunea de *cor* nu vine din vocabularul muzical, din termenii utilizați de cântăreți, ci provine din limba greacă *choros* – dans, dar mai precis *bucurie*.

Toți poeții din timpurile arhaice și clasice erau maeștri de cor. Totodată, ei cântau foarte frumos cu vocea și erau acompaniați de cel mai vechi instrument muzical – *lira*, mai târziu de *lăută*, apoi de *fluier* și, după aceea, de *chitară*. Deseori, ei gesticulau, executând mișcări agitate de dans vesel, declamând versurile alcătuite de ei însăși. Maeștrii angajați, care conduceau corurile din orașele grecești, trebuiau să fie capabili să creeze nu numai versuri și muzică, dar și să poată aranja pe note cântece și melodiile dansurilor populare, ce aveau mare succes.

Persoana care conducea corul era poet, coregraf, pictor și administrator. El avea grijă de recuzite și costume, organiza turneele și programul de concert al corului. Toate programele de concerte (corale, coregrafice și retorice), care se desfășurau în toată Grecia, aveau o mare funcție educativă (estetico-muzicală) cetățenească. Treptat, grecii au reușit să transmită cultura lor națională și romanilor, iar de la ei a moștenit-o și poporul nostru, adaptând-o și imprimându-i specificul național. Această cultură persistă la noi și astăzi, în diferite zone/ regiuni ale țării cântându-se și dansându-se în mod diferit.

O dezvoltare semnificativă a artei corale în Moldova a început în anii 30 ai secolului recut. Până atunci arta corală în țara noastră purta un caracter ocazional și toate corurile erau amatoricești. Ele se formau la întâmplare, fără a avea un anumit program de activitate prestabilit.

În anul 1930, conducerea republicii a decis să contribuie la dezvoltarea artei corale profesionale, care urma să posede un nivel înalt de interpretare. Pentru realizarea obiectivului dat, autoritățile s-au adresat la Odesa – cel mai apropiat centru cultural de la sudul țării, pentru a i se acorda ajutorul necesar în acest sens. Astfel, profesorul Constantin Pigrov a răspuns invitației, venind la Tiraspol (din orașul Odesa). Pe baza unui colectiv coral de sineactivitate artistică, condus de un dirijor amator Nenev, în componență căruia erau 15-20 persoane, el a organizat un cor profesionist, componența căruia, după publicarea unui aviz într-un ziar, s-a completat cu până la 30 persoane, fiind angajate voci din suburbiile orașului.

După un an de activitate (1931) colectivul nou format a plecat la Harikov cu un repertoriu concertistic vocal-coral. În anul 1932 capela a participat cu un program concertistic la olimpiada Unională de la Moscova, de unde s-a întors cu diploma de onoare, locul I-i și titlul de capelă *profesionistă*. Acest succes a determinat autoritățile să ia decizia de a trimite coriștii colectivului dat la Institutul muzical-dramatic „L. v. Beethoven” din orașul Odesa, pentru a fi instruiți în domeniul respectiv, urmând un program comprimat de studii. În același timp, corul a început lucrul asupra creării unui repertoriu național, bazat pe prelucrările cântecelor populare moldovenești. La fel, în programul de concert al corului erau și piese clasice ale compozitorilor M. I. Glinka și Fr. G. Haendel.

După o perioadă de timp, conducerea colectivului a fost preluată de dirijorul Mihail Brezdeniuc. Din anul 1933, pentru esența folclorului moldovenesc, capela deține numele „Doina”. În anii Marelui război pentru apărarea Patriei (1941-1945) corul s-a transformat în *ansamblu de cântece și dansuri „Doina”*. După război, colectivul a revenit la activitatea sa independentă de capelă corală și a intrat în componența Filarmonicii Naționale, desfășurând o activitate concertistică vastă.

La pupitrul dirijoral al Coralei s-au succedat David Gerșfeld (1940), Moise Kononenko (1945), Victor Minin (1958), Veronica Garștea (1962), Ilona Stepan (din 2013). În calitate de dirijori au colaborat și Teodor Zgureanu, Anatol Jar ș.a.

Astăzi spectrul genuistic al repertoriului capelei este bogat și variat, cuprinzând cele mai valoroase creații corale laice și sacre din tezaurul muzicii universale, lucrări vocal-simfonice, prelucrări corale a muzicii populare etc.

În prezent, în Moldova se atestă multiple colective corale, precum cunt: corul Național de Cameră (Sala cu Orgă, Chișinău) – prim-dirijor Ilona Stepan, corul Companiei Teleradio Moldova „Moldova” – dirijor Valentin Budilevschi, corul Operei Naționale – dirijori Oleg Constantinov și Marin Balan, corul de fete „Renaissance” de la AMTAP – dirijori Teodor Zgureanu și Oxana Filip, corul de bărbați „Musicescu” de la AMTAP – dirijor Emilia Moraru, corul „Lira” de la USM – dirijor Svetlana Veselovschi, corul de copii ”Lia Ciocârlia” de la CRCT ARTICO – dirijor Svetlana Istrati, corul de copii „Vocile Primăverii” de la Liceul ”Ion Creangă” (Chișinău) – dirijor Ștefan Andronic, corul de băieți „Andrieș” (Chișinău) – dirijor Victor Nevoie, corurile populare din satele Sărătenii Vechi și Ghidighici – dirijor Onisim Cazacu, corul popular din satul Lozova – dirijor Gheorghe Pascaru, corul Bisericii „Sfântul Gheorghe” (Chișinău) – dirijor Valeria Diaconu, corul Catedralei „Nașterea Domnului” (Chișinău) – Tatiana Balan și multe alte colective corale în toate orașele și satele țării.

Arta corală contribuie la dezvoltarea spirituală, a gustului estetic și muzical, al intelectului și al simțului frumosului la cei care o practică fie direct (prin interpretare), fie indirect (prin audiții).



## II. DIDACTICA *EDUCAȚIEI MUZICALE*

### 2.1 *Evoluția Educației muzicale*

Din cele mai vechi timpuri, muzica întotdeauna a fost considerată element important al procesului de educație a omului. Acest statut ea și l-a păstrat în toate perioadele de dezvoltare istorică a omenirii.

Problema educării unei personalități cu un nivel înalt de cultură întotdeauna se soluționa făcându-se apel la muzică. Rolul muzicii în educația copilului a cunoscut perioade atât de ascendență, cât și de declin. Ideea necesității de utilizare a muzicii în procesul de formare a viitorilor cetățeni a parcurs prin veacuri la toate popoarele civilizate. Încă vechii traci, după spusele lui Platon, recomandau „să se curețe sufletele cu cântece de vrajă.” [2].

În spațiul moldo-român începuturile învățământului muzical, în sensul larg al cuvântului, au fost puse de biserică. Primii pași în acest sens s-au realizat încă din timpurile creștinării poporului, pregătindu-se cântăreți pentru biserică. Caracterul religios al învățământului muzical s-a păstrat în tot decursul orânduirii feudale, însă, alături de aceasta, în societate era practică și „învățarea cântecelor laice”, realizate de lăutarii robi, „care erau obligați să ia pe lângă dâșii și ucenici.” [15].

Un document istoric din anul 1558 vorbește despre „Școala de muzică bisericească de la Suceava” (atestată de prin anul 1511), care se bucura de faimă până în ținuturile poloneze, precum și despre „Școala românească de la Făgăraș” de la Neamț ș. a. [ibidem, p. 127]. Muzica se practica, la fel, ca element de cultură generală și în afara școlilor – la curtea domnească, în familiile boierești. Reflectând aceste evenimente, M. Gr. Poslușnicu scria: „Diletantismul muzical se manifesta cu destulă seriozitate la curtea lui Ștefan cel Mare și domnitorilor următori, unde Doamna, cu domnițele-fiice, „erau mult iubitoare de muzică”, pe care o practicau cu harpa, chitara sau vocea. Cu timpul, acest diletantism deveni o necesitate în educația de salon a fetelor de boier, și atunci, evident, sunt primele începuturi de

școală muzicală, care, începând mai întâi la Curtea domnească, se extind treptat peste întreaga pătură cultă a societății moldovenești.” [22].

Cercetătorul I. Gagim amintește că, până la începutul secolului 19, grija pentru organizarea și întreținerea scolii, a învățământului de masă în societate și-o asumă biserica, imprimându-i un caracter creștin – creștinismul venind cu valorile sale morale, spirituale, civice, cu acțiunea lui educativă asupra sufletului uman. Învățătura în acele școli depășea nevoile pur bisericești, de cult, formându-le elevilor deprinderi de a citi și a scrie, dar și cultivându-le sufletul. Cunoscând posibilitățile muzicii în acest sens, adică forța ei de acțiune „dumnezeiască” asupra omului, biserica a inclus-o ca element obligatoriu în programa școlilor. Duhul sfânt „a împreunat laolaltă cu dogmele plăcerea cântului, pentru ca, fără de știrea noastră, odată cu bucuria și frumusețea celor auzite să primim și folosul care rezultă din cuvintele pe care le auzim.”<sup>1</sup> Astfel, biserica, își consolidează pozițiile, obține siguranță, afirmare și putere prin aplicarea muzicii [13].

Într-un document istoric găsit în Arhiva Consiliului eparhial din Chișinău este relatată o informație despre un cântăreț de biserică – psaltul Constantin, care în anul 1812 frecventa școala „normalnicească” din stânga Prutului, unde, în calitate de învățător, predă în fiecare zi cântul în toate clasele, conform unui orar [4]. Astfel, în învățământul de masă muzica își găsește loc prin cântările religioase, care trebuia să fie învățate de către copiii de un cântăreț special al bisericii (dascăl), numit în calitate de profesor la școală. El mai trebuia să-i învețe pe ucenicii săi și carte și puțină muzică „civilă”/ „lumească”.

Pe timpul domniei lui Constantin Brâncoveanu începe să pătrundă muzica europeană (vocală și instrumentală) și în școli, treptat, se lărgeste spațiul pentru genurile muzicii vocale. Începutul secolului 19 se caracterizează prin diminuarea treptată a învățământului religios, care-și pierde rolul dominant. Laicizarea învățământului muzical se extinde. Tot mai vădit se conturează, după scopul și modul de predare, două tipuri de învățământ muzical propriu-zis – *special*, și de *masă* (pentru toți), unde muzica era introdusă ca disciplină de cultură generală în

---

<sup>1</sup> Din *Cuvântul înainte la psalmi al Sf. Vasile cel mare*, în *Psaltirea proorocului și împăratului David*, p. 3.

programele școlilor de toate tipurile și gradele. Odată inclusă în circuit, arta muzicală își păstrează locul său pe tot parcursul perioadelor ulterioare ale evoluției învățământului general [13].

Educația Muzicală din sistemul educațional general al țării noastre, pe parcursul evoluției sale, a cunoscut perioade îndelungate și anevoioase de căutare, obținându-se rezultate semnificative din perspectivă teoretic-aplicativă. Însă, acestea nu s-au bucurat pe deplin de popularizare/ implimentare cu scop de promovare a muzicii școală.

George Breazul, referindu-se la perioada aplicării muzicii bisericești în școala generală, menționa că, totuși, nu s-a putut crea o atmosferă de cântare bisericească autentic românească, așa cum se cristalizase ea de-a lungul practicii românești, de la creștinarea poporului [4, p. 574]. În școli se învăța cu precădere cartea elinească și psaltichia grecească, ce se infiltrau tot mai profund în straturile de conștiință religioasă românească, în urma acestei învățături multora le era rușine că sunt români [ibidem, p. 575].

După cum amintește cercetătorul I. Gagim, ”alături de cântarea bisericească treptat își face loc la lecție așa-numita „muzică vocală”, care era nu altceva decât o metodă elementară și „ieftină” de scris-citit muzical (exerciții de solfegiere), bazată pe muzica europeană. Aceasta din urmă, adaptată cu text românesc, constituia materialul muzical propus pentru a fi însușit în școală. Aceeași muzică venită din Apus alcătuia repertoriul muzical și în instituțiile de învățământ pur muzical” [13, p.47]. În acest sens, Gavriil Musicescu menționa: „în școlile speciale de muzică nici vorbă nu poate fi de cultivarea muzicii naționale. Ba mai mult, la producțiunile acestor școli se execută muzică de preferință cu text strein... în școlile private, copiii de mici se deprind cu sentimente muzicale cu totul streine căci de învață copilul piano, i se pune dinainte cu preferință metoda lui Schultz, care nu-i alta decât o colecțiune de cântece naționale germane...” [20, p. 50].

Pentru a soluționa problema ce ține de necesitatea introducerii muzicii populare în procesul educațional general, Titu Maiorescu (în anul 1866) a propus Ministerului „Programul învățământului în institutul Vasile Lupu” în care

subliniază necesitatea strinjență de a forma la elevi „deprinderi speciale pentru cunoașterea și transcrierea melodiilor naționale.” [19, p. 659]. Însă această idee, nu s-a soldat cu succes.

O perioadă foarte îndelungată de timp disciplina vizată purta un caracter instrucțional muzical, adică se învățau teoria și tehnica muzicală și nu se realiza o *educație* prin muzică. După cum menționa G. Breazul „Lipsește cu desăvârșire din activitatea didactică muzicală... ideea de educație prin muzică, adică latura de contribuție a muzicii la opera de educație” [4, p. 615]. Doar Gheorghe Asachi, susține G. Breazul, s-a pronunțat anume pentru o *educație* muzicală. Autorul își expune opinia privitor la programa muzicii pentru gimnaziile și licee în felul următor: „parcă într-adins întocmită, ca să perpetueze, să întărească și să sancționeze oficial concepția eronată: „învățământul obligator al muzicii în liceu are de scop să dea elevilor cunoștințe teoretice și practice elementare, suficiente ca să poată scrie și citi muzica...”, „dobândirea unor noțiuni tehnice și istorice...”, „sporirea cunoștințelor...”, „învățământul muzical fiind predat pe temeiul teoriei apusene.” [ibidem, p. 653-654].

I. Gagim observă că, asupra problemei *educației* în procesul de învățare a muzicii s-a insistat nu o singură dată pe parcursul istoriei învățământului muzical românesc. Autorul amintește cum, încă în anul 1831, Gheorghe Asachi a înființat la Gimnaziul Vasilian din Iași de pe lângă biserica Trei Ierarhi, un original „clas” de muzică „evropenească”, act realizat, de altfel, nu atât de ușor. Iar cercetătorul C. C. Ghenea constată următoarele: „Trei ani de zile i-au trebuit lui Asachi până la introducerea învățământului muzical în cadrul învățământului general. ...Menirea clasei de muzică era de a forma un cor care să se producă în cadrul serbărilor publice și mai ales naționale.”, [15 p. 135]. Însă, predarea muzicii în școli se realiza tot în mod tradițional, din perspectivă teoretică și tehnică, iar latura educativ-formativă rămânea pe plan secund.

Problema realizării educației muzicale în învățământul general rămânea a fi permanent actuală. La începutul secolului 20, când au început reformele în învățământului public, problema dată și-a atins apogeul. Ministrul și reformatorul

școlii românești Spiru Haret a observat calea greșită a învățământul muzical. El a identificat indiferența copiilor față de muzică, lipsa de sens ale aspectelor pur teoretice/ tehnice în predarea ei, evidențiind latura artistică a ei.

În consecință, „cel mai mare pedagog român al epocii”, după cum îl numea H. Brandsch, a întreprins anumite măsuri pentru soluționarea problemei create. În acest sens el a emis în anul 1902 o circulară în care se spunea: „Scopul introducerii studiului muzicii în învățământ nu este de a încărca pe școlarii noștri cu niște cunoștințe pur teoretice, ci de a-i învăța să cânte, și să cânte anume bucăți din acele cari să aibă puterea de a-i mișca.” [4, p. 660]. Legea învățământului secundar din anul 1923 prevedea aceeași exigență, potrivit căreia muzica în școală trebuia să fie tratată nu ca „dexteritate”, cum era considerată de obicei, ci ca „artă.” [4, p. 664]. Însă, și aceste dispoziții, ce vizau predarea muzicii în școala generală, nu și-au găsit locul în practica educațională. În acest sens, George Breazul remarcă faptul că totuși „muzica nu este înțeleasă și predată în școală potrivit naturii sale artistice”, cu toate că sunt rezervate ore suficiente pentru muzică și profesori pregătiți.

Pe parcursul evoluției sale, susține I. Gagim, învățământul muzical școlar a progresat atât în concept, conținut, cât și în forme de realizare a lui. Dacă inițial contactul cu muzica avea loc în exclusivitate prin cânt, atunci astăzi procesul de inițiere a omului în arta muzicii cunoaște multiple varietăți – copiii cântă (în cor, ansamblu, solo), se familiarizează cu diferite genuri, forme, stiluri muzicale, cu viața și creația compozitorilor și a interpreților; însușesc alfabetul muzical, audiază diversă muzică, participă în activități de creație muzicală, execută fragmente muzicale simple la instrumente muzicale pentru copii, analizează caracterizând și apreciind muzica etc. [13].

## **2.2 Obiectivele învățământului muzical general**

În literatura de specialitate se menționează că formarea deprinderii elevilor de a cânta „frumos”, „corect”, „artistic”, de a asculta și a aprecia muzica, informarea lor cu cât mai multe date despre arta muzicală constituie lucruri necesare, însă nu acestea sunt obiectivele majore ale educației muzicale în

învățământul general [13]. Momentele menționate sunt doar căi și mijloace de realizare a lor. Obiectivele educației muzicale se realizează prin formarea unui șir de competențe specifice muzicale. Astfel, la lecțiile de Educație muzicală, cadrele didactice trebuie să le trezească elevilor interesul și pasiunea pentru arta muzicală, să le formeze și dezvolte: percepția, receptivitatea și sensibilitate artistică muzicală; deprinderi de ascultare, auzire, simțire și trăire a mesajului muzical, cât și de analiză și caracterizare a muzicii, de meditare și apreciere a ei din punct de vedere valoric, de interpretare vocală și instrumentală, muziciere elementară etc. În cele din urmă, se va reuși formarea la elevi a aptitudinilor muzicale, a gustului lor muzical veritabil și necesității sufletești de contactare cu muzica, spre zidirea, în consecință, a *culturii lor muzicale ca parte componentă a culturii spirituale* [7].

Formarea *culturii muzicale*, care cuprinde toate aspectele menționate, constituie obiectivul principal al activității didactice și extradidactice în școală. Cultura muzicală a unui elev, după cum amintește I. Gagim, poate fi estimată prin diferite modalități: prin modul în care el interpretează muzica și volumul lui de cunoștințe muzicale și despre muzică acumulate, prin abilitatea lui de a distinge muzica de calitate și kitsch-urile, prin felul cum el vorbește despre muzică etc. Dar criteriul de bază, conform căruia profesorul va putea aprecia gradul de asimilare de către elevi a artei muzicale, adică nivelul culturii lor muzicale, va consta în manifestarea de către ei a *necesității de muzică*, dorința lor interioară de a contacta cu ea și lipsa lor de rezistență în fața forței acestei arte. Dacă copilul va căuta frecvent ”întâlniri” noi cu muzica, atunci va fi cert faptul că activitatea cadrului didactic a fost corectă, eficientă și nu zădarnică. Însă, dacă elevul o va ocoli, rămânând indiferent față de tot de poartă în sine muzica (cu toate că va putea cânta „corect”, va memora bine informații despre viața și activitatea compozitorilor sau structura gamelor și a intervalelor etc.), acest lucru va însemna că metodele și principiile de care s-a ghidat profesorul la organizarea și realizarea procesului educațional muzical au fost selectate/ aplicate incorect [13].

Însăși denumirea disciplinei școlare cu conținut muzical a suferit schimbări pe parcursul anilor. Astfel, denumirea inițială „Cântul”, precum și conținutului

acestei lecții, la un moment dat, într-o anumită perioadă istorică de dezvoltare a învățământului general, nu mai corespundea noilor cerințe educaționale în domeniul dat, cât și noilor exigențe față activitățile din cadrul lecției. Termenul „cânt” direcționa activitatea cadrului didactic într-un sens îngust, ce nu putea corespunde ideii de introducere ale elevilor în arta muzicii, în diversitatea formelor, genurilor, speciilor, stilurilor ei [ibidem].

Denumirea disciplinei școlare – „Muzica”, care a fost introdusă mai târziu, corespundea mai mult noilor cerințe și permitea inițierea elevilor în diverse activități muzicale la lecții. Astfel, ei participau la activitățile de audiție, creație, meditație, la jocuri muzicale, interpretare la instrumente muzicale elementare etc. Cântul, însă, rămânea pe lista formelor de inițiere muzicală cu potențialul său incontestabil în formarea culturii muzicale generale ale elevilor.

Activitatea muzicală școlară poate fi foarte diversă – de la lecția propriu-zisă până la lecții-concert, discuții despre muzică, victorine și concursuri muzicale, cercuri de interpretare muzicală: ansambluri vocale, instrumentale, vocal-instrumentale, grupuri folclorice, coruri după vârste, corul general al școlii, orchestre de diferite genuri (de muzică populară, de instrumente muzicale pentru copii, fanfară etc.), cluburi muzicale școlare după interese (a amatorilor de muzică populară, rock, de cameră, simfonică, vocală, corală etc.), excursii muzicale (în școlile de artă sau clase cu nprofil muzical, în sălile de concert, la teatrul de operă și balet, la casa de creație a copiilor) etc. Formele de activitate menționate, care trebuie să fie organizate/ realizate de specialistul de educație muzicală al școlii, urmăresc o anumită finalitate – formarea/ dezvoltarea culturii muzicale ale copiilor [ibidem].

Alt aspect important ce ține de specificul procesului educațional muzical în învățământul general este, după cum susține I. Gagim, *publicitatea* rezultatelor obținute. Orice activitate muzicală este o activitate artistică, adică include elementul „creație”. Iar creația artistică poartă întotdeauna un caracter deschis, este orientată spre public. Produsurile artistice își află rostul doar atunci când sunt apreciate de cineva, aprecierea devenind un stimulent pentru o nouă creație.

Muzica este un limbaj specific de exprimare, de comunicare reciprocă. Activitatea muzicală va avea puțin sens dacă va rămânea ”închisă în sine”. De aceea, ea nu poate fi limitată doar la posibilitățile lecției. Performanțele obținute în cadrul ei trebuie să fie valorificate și în afara clasei. O scurtă vizită muzicală la colegii din alte clase, un mini-spectacol muzical la pauzele dintre lecții pentru ei și părinți etc. vor fi de folos ambelor părți. [13].

Astăzi disciplina vizată este numită *Educație Muzicală*. Pentru a defini mai amplu și precis obiectivul major al *educației muzicale* în școală, se necesită precizarea denumirii obiectului de studiu, care a variat de-a lungul timpului: „Cântul”, ”Muzica”, „Cântul și muzica”, manifestându-se tendințele de limitare a conținutului obiectului la activitatea de cântare și învățare de cântece sau la însușirea unor noțiuni de teorie a muzicii și la formarea unor deprinderi elementare de solfegiere. Denumirea ”Educație muzicală”, acceptată în tot mai multe țări, este mai adecvată, mai complexă, deplasând accentul de la teorie și cunoștințe elementare de notație muzicală, de la deprinderi de solfegiere și cântare, spre cunoașterea, înțelegerea, simțirea și trăirea muzicii ca fenomen artistic, emoțional-psihologic și spiritual.

Finalitatea educației muzicale, ca disciplină școlară, constă în formarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de *educație artistică* (muzicală) este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca parte componentă [7, 13].

Dezideratul disciplinei școlare „Educația muzicală” prevede educația, în primul rând, a omului și doar în plan secund – a muzicianului, susține cercetătorul I. Gagim. Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin virtuțile sale formative, muzica trebuie să solicite nu doar intelectul elevului, ci și, mai ales, afectivitatea lui cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, pregătindu-l pentru trăirea anumitor atitudini în fața marilor probleme ale vieții. Arta muzicală trebuie să acționeze și asupra dimensiunii morale a personalității,



contribuind la creșterea unui „suflet frumos”, armonios, cu o aleasă sensibilitate pentru valorile etice și spirituale [13].

### 2.3 Periodizarea educației muzicale după vârste

Istoria a demonstrat că procesul de educație muzicală se desfășoară într-o perioadă lungă de timp. După cum se menționează în literatura de referință [1], atât în organizarea lui, cât și în metodologia abordată, trebuie să se țină seama de caracteristicile bio-psiho-sociale ale vârstelor școlare, cărora li se adresează. În funcție de aceste caracteristici, corelate cu obiectivele educației muzicale, procesul de educație muzicală parcurge mai multe etape. Aceste etape au purtat diverse denumiri, prin care s-a încercat să se surprindă, fie caracteristicile procesului de învățare, fie conținutul și obiectivele principale. Cei mai cunoscuți termeni utilizați pentru definirea acestor etape au fost *prenotația* și *notația*. În Tabelul 1 sunt rezumate etapele educației muzicale după cum au apărut în viziunea principalelor școli muzicale ale secolului 20 (adaptare după G. Aldea și G.Muntean).

**Tabelul 1**

#### *Etapele educației muzicale în viziunea principalelor școli muzicale*

<i>Inițiatorul metodei</i>	<i>Nr. de etape</i>	<i>Definirea/ specificul etapei</i>
M. Montessori	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pregătirea senzorial auditivă;</li> <li>• notația muzicală.</li> </ul>
M. Chevais	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenotația (6-9 ani);</li> <li>• notația 89-12 ani).</li> </ul>
E.J. Dalcroze	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inițierea ritmică;</li> <li>• solfegierea;</li> <li>• inițierea instrumentală (pian).</li> </ul>
E. Willems	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preinițierea instrumentală;</li> <li>• inițierea instrumentală.</li> </ul>

## Continuare la Tabelul 1

M. Martenot	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inițierea muzicală (prin citire, ascultare, audiție, improvizație);</li> <li>• inițierea instrumentală (Undele Martenot<sup>2</sup>).</li> </ul>
C. Orff	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preinițierea ritmică;</li> <li>• inițierea instrumentală și cunoașterea citit-scrisului muzical;</li> <li>• interpretarea dramatizată (vocală și instrumentală).</li> </ul>
Z. Kodaly	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inițierea muzicală (prin scandări, folclorul copiilor și cântec popular);</li> <li>• însușirea cititului muzical (cl. III-IV);</li> <li>• formarea culturii muzicale (cl. VII-VIII).</li> </ul>
S. Suzuki	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inițierea instrumentală, memorarea repertoriului muzical;</li> <li>• citirea (decodificarea) repertoriului.</li> </ul>
D. Kabalevski	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pregătirea repertoriului (cântece, dansuri, marșuri);</li> <li>• notația și explicația.</li> </ul>
G. Breazul	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• însușirea repertoriului;</li> <li>• notația muzicală;</li> <li>• formarea culturii muzicale.</li> </ul>
Manya Botez	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenotația (dalcroziană);</li> <li>• notația muzicală;</li> <li>• inițierea instrumentală.</li> </ul>
A. Matora-Ionescu	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenotația (tip Chevais);</li> <li>• notația;</li> <li>• explicația.</li> </ul>
I. Șerfezi	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenotația;</li> <li>• notația.</li> </ul>

Analizând problema etapizării educației muzicale prin prisma metodelor de educație muzicală din sec. 20-21, se constată următoarele:

- toate metodele împart educația muzicală în două sau trei etape;
- în toate metodele este prezentă etapa pregătitoare, definită prin diferiți termeni (pregătire senzorială, prenotație, preinițiere muzicală, inițiere muzicală etc.);

---

<sup>2</sup> Undele Martenot – instrument special construit de compozitorul francez Maurice Martenot.

- unele metode specifică și numărul anilor pentru etapa de pregătire, altele lasă la latitudinea învățătorului aprecierea unei „școli” pe măsura posibilităților de asimilare ale elevilor.

Periodizarea în trei etape corespunde unei viziuni mai complexe asupra educației muzicale (M. Cheivais, G. Breazul, A. Motora-Ionescu) și pare să satisfacă atât finalitățile învățământului, cât și particularitățile psihomotorii și aptitudinale ale elevilor. De asemenea, ea concordă cu cele trei cicluri curriculare și, astfel, s-au cristalizat trei perioade de bază ale educației muzicale, care se succed în mod firesc și logic, numite și explicate de cercetătoarele G. Aldea și G. Muntean în felul următor:

- I – etapa achizițiilor *senzoriale*, pentru copii de vârste preșcolară și școlară mică (clasele I-II);
- II – etapa achizițiilor *instrumentale*, pentru elevii din clasele III-IV(V);
- III – etapa achizițiilor *valoric-atitudinale* – clasele V-VIII [1].

*Prima* etapă pune copilul/ elevul în contact direct cu muzica prin cântec și joc, pregătindu-l pentru practicarea și receptarea ei conștientă. Această etapă va avea următoarele obiective specifice, desprinde din obiectivul cadru:

- *formarea competențelor interpretative* – formarea deprinderilor de cânt vocal-coral; formarea deprinderilor de mânăuire a unor jucării muzicale, obiecte sonore sau instrumente muzicale de percuție; formarea deprinderilor de interpretare (în tempo și nuanță dinamică adecvată conținutului literar al piesei); formarea deprinderilor de exprimare muzicală prin utilizarea mișcării și a acompaniamentului ritmic;

- *formarea competențelor de receptare a muzicii* – formarea deprinderilor de ascultare și audiere a muzicii; cunoașterea unor creații din muzica universală și națională; formarea deprinderilor de comparare, diferențiere și clasificare a unor elemente muzicale;

- *cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical* – familiarizarea, prin audiții și interpretare vocală, cu unele elemente melodice,

ritmice și dinamice; perceperea orientată, dirijată a unor elemente de limbaj muzical; utilizarea unui cod gestual sau grafic.

Etapa *achizițiilor senzoriale* este o etapă obligatorie a educației muzicale, deoarece corespunde nivelului dezvoltării psihice a copilului. Procesul de învățare începe cu activități de joc, fiind urmate de aplicarea tehnicilor de observare (intuire organizată și explicații), operarea conștientă cu elemente de limbaj muzical, incluzându-se și citit-scrisul muzical, pentru care este nevoie de o perioadă îndelungată de pregătire, cu activități ludice supravegheate de învățător.

Pe baza experienței muzicale dobândite, se ajunge la etapa *a doua – etapa achizițiilor instrumentale* (clasele III-IV, V), în perioada căreia elevul învață să opereze conștient cu elementele limbajului muzical, prin aplicarea mijloacelor didactice specifice. Experiența lui muzicală, la această etapă, este subordonată reflecției conștiente. Astfel, se pune accent pe activizarea gândirii elevilor, determinându-i să însușească în mod conștient limbajul muzical exersat anterior la nivel oral-intuitiv.

Conștientizarea limbajului muzical este un proces complex și anevoios de stimulare a facultăților intelectuale ale elevilor, care înregistrează la această vârstă un real progres. Deși, rămâne încă legată de acțiunea concretă, gândirea începe să devină operațională – apar construcții logice, care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive ale perioadei precedente. Etapa dată corespunde ciclului curricular de dezvoltare, care prevede dezvoltarea achizițiilor lingvistice, pentru exprimarea în situații variate de comunicare; dezvoltarea unei gândiri structurale și a competenței de aplicare în practică a rezolvării problemelor; familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoașterii; constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică și pluralistă; încurajarea talentului, a experienței și a expresiei în diferite forme de artă.

Nivelul gândirii elevilor permite, la această etapă, deaprinderea anumitor elemente de limbaj muzical (durată, înălțime), care, fiind plasate pe prim plan al atenției, vor fi supuse analizei, comparării și generalizării. Procedeele oral-intuitive cedează treptat locul celor logice (instrumentale). Alături de calea orală în

cunoașterea artei muzicale – cântul după auz și audierea, începe să fie aplicată și calea notației muzicale (citit-scrisul muzical).

Citit-scrisul muzical permite un anumit tip de acces la valorile culturii muzicale și contribuie în mod direct la formarea auzului muzical, a competențelor de interpretare muzicală (prin posibilitatea de a avea la dispoziție textele muzicale), la dezvoltarea proceselor intelectuale (prin antrenarea operațiilor gândirii – analiza, sinteza, comparația, asocierea, abstractizarea, generalizarea), la înțelegerea muzicii și a „gramaticii” ei specifice (prin posibilitatea de a pătrunde direct în „laboratorul” de creație al compozitorului). Astfel, citit-scrisul muzical devine un mijloc de extindere a universului de cunoaștere și de comunicare prin intermediul limbajului muzical.

Cea de-a treia etapă – *etapa achizițiilor valoric-atitudinale* (clasele a V-VIII), permite abordarea mai complexă, teoretică, istorică, estetică a fenomenului muzical. Elevul poate dobândi treptat și opera cu criterii valide de apreciere și selecție a valorilor muzicale [1].

## **2.4 Rolul muzicii în viața elevilor**

Despre rolul muzicii în societate explicații elocvente oferă cercetătorul I. Gagim, menționând, în primul rând, că acesta este cunoscut prin diversele manifestări ale sale și subliniind că ea (muzica) funcționează pe multiple dimensiuni, precum sunt: practic-utilitară, însoțind activitățile cotidiene ale omului legate de muncă, sărbători, cult, ritual; general-estetică, înfrumusețind prin simpla-i prezență viața comunității (muzica în locurile publice etc.); artistic propriu-zis, adunând mase în săli de concerte pentru delectare și/ sau meditație etc. Un domeniu aparte al funcționării sociale a muzicii îl constituie învățământul muzical, care asigură realizarea activităților de studiere a fenomenului „muzică” [13]. Autorul menționează că acest lucru se desfășoară în diverse moduri, având multiple obiective la diferit nivel și prezintă cele două tipuri de învățământ muzical:

- 1) *învățământ muzical special, de profil, profesional*, care are scopul de a pregăti specialiști în materie de muzică – compozitori, interpreți, muzicologi, pedagogi;
- 2) *învățământ muzical general, de masă*, menirea căruia este de a iniția oamenii simpli în arta muzicii, de a le trezi interesul față de ea, de a-i face s-o înțeleagă și însușească ca element a culturii generale. Latura comună ale ambelor este „muzica” și studierea ei. Însă, fiecare dintre ele realizează acest lucru după un itinerar propriu, în funcție de obiectivul final.

În literatura de referință se menționează că învățământul muzical *general* este un domeniu distinct de învățare a artei muzicale [13]. Astfel, se menționează că, după o practică îndelungată, el s-a constituit ca o ramură specifică cu accesoriile respective – obiective generale și finalități concrete, teorie și metodologie, știință și practici avansate, trasându-și principiile, metodele, formele specifice de realizare etc. Înainte de a acționa pe calea realizării educației muzicale în învățământul general, trebuie de clarificat problemele ce țin de menirea muzicii în școală, de potențialul și rolul ei alături de celelalte discipline școlare, de posibilitatea însușirii în condițiile scolii generale a unui fenomen atât de vast și complex, cu o amplă diversitate de forme de existență și funcționare. Autorul atrage atenția asupra faptului că există muzică „ușoară” și „serioasă”, muzică modernă și clasică, muzică „de toate zilele” și muzică de concert, muzică scenică și muzică de film, tele- și radiomuzică, muzică populară și „academică”, muzică de amatori și profesionistă, muzică laică și de cult, europeană și de pe alte continente etc. O astfel de diversitate a genurilor, speciilor și curentelor muzicale pun în fața învățământului muzical general un șir de întrebări/ probleme. În mod special, se evidențiază abordările ce țin de posibilitatea copilului de a se orienta în acest ”cosmos” sonor, de tipul/ genul muzicii și modul de abordate a ei la lecții, de posibilitatea elevului de a obține o imagine cât mai amplă despre arta sonoră, de itinerarul cadrelor didactice necesar de parcurs pentru rezolvarea acestei sarcini complexe, de faptul unde trebuie și se poate ajunge. Pentru a răspunde la aceste

întrebări, este necesar de a clarifica ce are loc în școală – educație *muzicală* sau educație *prin* muzică [ibidem].

Cunoscând faptul că în natură există fenomenul *muzica*, viitorii membri ai societății (elevii) trebuie să fie familiarizați cu ea, să fie ajutați s-o învețe la fel cum se învață în școală alte fenomene, precum sunt celelalte (fizice, chimice, lingvistice, biologice etc.), cunoașterea cărora le va fi utilă în viață. La fel, cunoscând marea forță de acțiune a artei muzicale asupra omului, în special acțiunea ei etico-morală și spirituală, ea trebuie să fie neapărat inclusă în procesul educațional ca mijloc de formare a personalității, adică în scopuri „pedagogice”, susține I. Gagim.

Ca știință a educației, pedagogia explică modalitățile de formare a sufletului copilului, lucru pe care îl urmărește și arta sonoră – muzica. Deci, ambele – pedagogia și muzica, au un scop comun – constituirea omului. Educația are loc *prin* ceva, adică – la baza educației trebuie să fie o anumită materie prin care s-ar putea acționa asupra copilului și această materie, la lecțiile de Educație Muzicală, este însăși muzica, pe care el trebuie s-o cunoască, s-o înțeleagă. Astfel, se evidențiază și consolidează ideea potrivit căreia educația prin muzică este cu neputință realizat în afara educației muzicale propriu-zise, adică, în afara formării culturii muzicale generale ale copiilor/ elevilor. Așadar, educația *muzicală* și educația *prin* muzică sunt două domenii complementare, două fațete ale aceluiași fenomen, remarcă I. Gagim [13].

Despre faptul că funcția supremă a muzicii este cea *educativă*, se demonstrează în literatura de domeniu tot mai frecvent. Acțiunea puternică a ei asupra omului a fost descoperită încă în antichitate – în Grecia antică acest lucru a fost înțeles cu plenitudine pe timpurile când muzica încă nu atinsese formele și conținuturile cunoscute astăzi. În acest sens, pitagoricienii, considerând că „muzica este armonizarea contrariilor, ... punerea de acord a tendințelor diferite; ...în muzică sălășluiește compatibilitatea lucrurilor, ...ea înseamnă armonie, .....viață cuminte în familie.”, „s-au convins să practice muzica tot timpul vieții, încă de copil, folosindu-se de melodii, ritmuri și dansuri” [25, p. 136-137]. În Atena

programa educației prevedea prezența muzicii ca activitate obligatorie alături de învățarea literelor și gimnastica. Iar cercetătorul V. Vasile, referindu-se la predarea muzicii în învățământul general, susține: „...Educația muzicală este cea mai veche latură a pedagogiei românești” [29, p. 261].

În cele din urmă se poate concluziona că, cultura spirituală a elevilor (și a întregii societăți), parte a căreia este și cea muzicală, se formează și dezvoltă în școală.

## 2.5 Principii ale educației muzicale în învățământul general

În limba latină termenul *principium* (principii), înseamnă *început*, *bază* (fundament), *imperativ* (comandament). Adică, *principii didactice* sunt *imperative care guvernează* (sub aspect “tehnic”) *procesul de predare-învățare* sau – *principiile pedagogice ale procesului de învățământ* reprezintă *imperativele categorice* cu valoare de *axiomă* în proiectarea activităților didactice / educative. Așadar, *principiile procesului de învățământ* reprezintă anumite norme pedagogice cu valoare strategică și operatională care trebuie respectate în proiectarea și realizarea oricărei forme de activitate didactică/ educativă, ele sunt anumite trasee magistrale, cerințe cheie, în baza cărora are loc realizarea obiectivelor și a conținuturilor procesului educațional într-un anumit domeniu.

Principiile didactice de bază, care trebuie să fie respectate la lecțiile de Educație Muzicală sunt: principiul *pasiunii*; principiul *intuiției*; principiul *corelației educației muzicale cu viața*; principiul *unității, instruirii și dezvoltării muzicale*; principiul *reinterpretării pedagogice a muzicii*; principiul *interiorizării muzicii*; principiul *accesibilității*; principiul *sistematizării, continuității și gradației*; principiul *însușirii conștiente și active*. Aceste principii au fost descrise foarte explicit de cercetătorul I. Gagim [13] și sunt prezentate în continuare:

➤ Principiul *pasiunii*. Dacă pasiunea și interesul viu sunt condiții necesare pentru oricare disciplină școlară, atunci în educația artistică această condiție obține o semnificație prioritară, determinând în mod firesc desfășurarea și



succesul lecției. Însăși muzica, prin forța ei de acțiune, prin felul de a fi, contribuie la crearea unei atmosfere vii, emoționante, captivante.

Cadrului didactic, la realizarea procesului educațional muzical, îi rămâne doar să aplice în mod direcționat această particularitate a muzicii. Percepția muzicii (adică înțelegerea și trăirea ei vie) nu este posibilă în condițiile unei stări de inactivitate interioară, de imparțialitate sau contemplare pasivă. Cu atât mai mult, nu este posibilă interpretarea muzicii într-o astfel de maniera.

Muzica este un domeniu care apelează și se sprijină în special pe sfera emotivă a omului, iar emoția artistică în afara interesului, pasiunii și inspirației nu poate avea loc. În acest sens, psihologia afirmă că, trăirea muzicală, după esența sa, este o trăire emoțională și în alt mod, decât pe cale emoțională, conținutul muzicii nu poate fi perceput. De aceea, cadrele didactice trebuie să creeze condiții pentru însușirea materiei muzicale la un înalt grad de pasiune emoțională prin cointeresare și captivitate, aplicând orice formă de inițiere muzicală – audiere, interpretare, discuție etc.

➤ Principiul *intuiției* prevede contactarea directă, vie cu un anumit fenomen studiat. Privitor la acest principiu J. A. Comenius susținea: „Tot ce este accesibil auzului să fie pus la dispoziția auzului, tot ce este accesibil mirosului să fie mirosit, tot ce este palpabil să fie palpat, iar tot ce este accesibil mai multor organe de simț, să fie pus la dispoziția acestor organe de simț” [Apud 13].

Muzica nu poate fi însușită decât pe cale intuitivă, adică prin simțire și trăire nemijlocită a ei în momentul prezenței sale. A înțelege muzica „din auzite”, pe baza povestirilor și a cărților despre ea, sau chiar pe baza unei analize teoretice profunde, este cu neputință. Pentru a afla mesajul transmis prin muzica, ea trebuie să sune „aici și acum” – nu doar din afară (în exterior), ci în interiorul sufletului și a minții. În caz contrar, se poate întâmpla ca în bancul despre o persoană care spune că nu-i plăcea Caruso și la întrebarea ”Unde l-ai ascultat?” răspundea că i l-a imitat un oarecare Vasile.

În ceea ce privește educația muzicală în școala generală, principiul intuiției va sta la baza oricărei activități didactice muzicale, deoarece conținutul muzicii

constituit din emoții, trăiri și stări interioare, nu poate fi înțeles în afara acțiunii ei directe asupra organului auditiv, iar prin auz, asupra sufletului. Arta nu poate fi percepută altfel decât, în primul rând, prin simțirea ei. Reflecția va urma după emoții, teoria – după practică, iar discuția despre muzică se va sprijini doar pe cele auzite și trăite.

➤ Principiul *corelației educației muzicale cu viața* presupune respectarea condiției fundamentale a existenței artei – legătura ei cu viața. Arta nu poate exista în afara vieții omului. Muzica reflectă viața omului cu toată plenitudinea, diversitatea, complexitatea, măreția ei și nu doar o reflectă, ci și o transformă, o îmbogățește, o completează. Acest gen de artă, prin influența sa edificatoare, educând și înălțând spiritul omului, nu doar îl îmbogățește și înobilează, ci și îi înfrumusețează viața prin simpla-i prezență, ca fenomen artistic-estetic. Iar omul, la rândul său, transformă viața din jur în conformitate cu bogăția, frumusețea și profunzimea lui sufletească determinată de muzică.

Misiunea cadrului didactic este de a evidenția împreună cu elevii raportul muzicii cu viața omului, a țării, a trecutului și prezentului ei, a maturilor și copiilor etc. Arta muzicală, ca fenomen specific, nu va putea fi înțeleasă fidel dacă la studierea ei se va limita doar la ea, fără a fi privită în raport cu alte activități ale omului. Este necesar de a ieși „în afara ei”, de a descoperi raporturilor sale cu alte fenomene ale lumii și vieții spirituale a societății. Muzica este un fenomen al acestei lumi, dar cu *eu*-l ei original, cu misiunea sa irepetabilă.

Elevii trebuie să înțeleagă că muzica ține direct de viață nu numai pentru faptul că însăși viața este izvorul artei, ci și pentru faptul că ea se naște și trăiește după aceleași legi care stau la baza vieții, a întregii existențe umane. Legile muzicii se suprapun legilor spiritului uman, care îi dă viață, iar legile acestuia se suprapun legilor vieții universale, totul aflându-se într-o strictă interdependență. Muzica mare și adevărată este veșnică, deoarece ea tratează/ reflectă probleme fundamentale ale vieții, obiectul intereselor ei fiind valorile eterne, inestimabile ale omului. Ea conține idei și trezește sentimente nemuritoare, care sunt actuale în toate timpurile.

La lecțiile de Educație Muzicală, prin respectarea principiului *corelației educației muzicale cu viața* (și toate aspectele ce stau la baza lui), cadrul didactic trebuie să ajungă cu elevii la concluzia că legătura cu viața este fundamentul și condiția existenței muzicii. Acest lucru se va însuși mai bine prin exemplul muzicii populare, care este oglindă a vieții poporului, a istoriei și culturii, a sufletului, caracterului și psihologiei lui.

➤ Principiul *unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale*. După cum se știe, opera muzicală influențează universul spiritual al omului, îmbogățindu-l, înălțându-l și educându-l. Un mesaj muzical-artistic poate forma anumite atitudini ale omului față de viață, un fenomen, gustul lui estetic, calități de ordin etico-moral etc. Acest lucru are loc prin declanșarea emoțiilor, dispozițiilor, stărilor sufletești, sugerarea anumitor idei, gânduri etc. Însă, pentru perceperea profundă și corectă a chintesenței mesajului unei opere muzicale, pentru pătrunderea în conținutul ei de idei se necesită posedarea anumitor cunoștințe despre muzică, despre limbajul și legitățile ei specifice, adică, este nevoie de un sistem de cunoștințe, informații și dexterități muzicale. Astfel, pentru realizarea eficientă a procesului de educație muzicală, se cere o instruire specială, deoarece doar cunoștințele obținute în acest sens pot asigura succesul în formarea competențelor de percepere profundă a operei muzicale.

La audierea și/ sau executarea creațiilor muzicale se cere mobilizarea unui șir de procese psihice – imaginația, gândirea, afectivitatea, memoria, voința, atenția etc., precum și antrenarea unor aptitudini muzicale – auzul muzical (melodic, armonic, timbral, dinamic, polifonic...), simțul ritmic etc. Toate aceste calități trebuie să fie formate la lecțiile de Educație Muzicală, deoarece, în lipsa lor nu se va putea nici interpreta, nici audia și nici analiza muzica, adică – nu va fi posibilă pătrunderea în sensul ei. Așadar, dezvoltarea muzicală este o condiție obligatorie și indispensabilă a educației muzicale. Aceste aspecte ale învățământului muzical general se unesc într-un totîntreg, devenind indispensabile, potrivit laturilor unui triunghi, din care dacă se va exclude una, va dispărea și triunghiul.

➤ Principiul *reinterpretării pedagogice a muzicii* (sau *reconceperii legilor muzicii de pe poziții didactice*) prevede aculturarea pedagogică a muzicii și a creațiilor muzicale în scopul facilitării procesului de însușire a fenomenelor muzicale de către elevi.

➤ Principiul *interiorizării muzicii* presupune deplasarea ei de pe planul exterior pe cel interior, transformarea ei din realitate fizică-acustică în realitate (energie) psihică-spirituală. Principiul dat este universal și constitutiv pentru educația muzicală, servind drept fundament pentru întreg domeniu prin integrarea tuturor principiilor și exercitarea anumitor funcții: de *integrare* (construiește triada psiho-muzico-pedagogică a concepției educației muzicale), de *cunoaștere* (descoperă/ valorifică muzica din interior), *edificatoare* (realizează relația intimă muzică-elev), de *transformare* (modifică universului spiritual al *Eu-lui*). Prin interiorizarea muzicii se obține muzicalizarea ființei umane la gradul superior, iar prin aceasta – și edificarea ei.

➤ Principiul *accesibilității* permite de a face dificilul simplu, neclarul clar, complicatul necomplicat etc. Problema constă în găsirea unei „chei metodice” care să asigure intrarea fără dificultăți, a elevilor, în esența problemei studiate.

➤ Principiul *sistematizării, continuității și gradăției* prevede parcurgerea unui itinerar spre cunoașterea artei muzicale, realizat în mod sistematic, treptat, cu pași mici dar siguri, de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la greu, de la simplu la complicat.

➤ Principiul *însușirii conștiente și active* prevede organizarea activităților în așa mod, încât să fie posibil de a facilita trecerea „prin sine” a materiei muzicale studiate, transformând-o într-o practică a *eu-lui* și făcând posibil ca această materie să fie însușită temeinic.

Toate principiile menționate trebuie să fie respectate de către cadrele didactice la lecțiile de *Educație Muzicală*, aplicându-se anumite metode educaționale.

## 2.6 Metode ale educației muzicale în învățământul general

Termenul *metodă* în limba greacă înseamnă *cale spre*: ”odos” – cale și ”metha” – spre. Metodele de învățământ reprezintă un ansamblu de procedee și mijloace integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activității de instruire/educație proiectată de cadru didactic<sup>3</sup>. Așadar, *metoda de învățământ* este mijlocul utilizat de cadrele didactice în procesul activității educaționale prin care elevii însușesc un sistem de cunoștințe, își formează competențe și își dezvoltă aptitudini.

Metodele aplicate la predarea disciplinei școlare *Educația Muzicală* se clasifică în două grupuri: (1) metode *general-didactice*, care la rândul său, se împart în *clasice* și *moderne (activ-participative)*; (2) metode *specifice*.

### 2.6.1 Metode general-didactice

Metodele *general-didactice clasice* cuprind: *demonstrarea, explicația, exercițiul, povestirea, conversația, problematizarea*.

*Metoda demonstrării*. Prezentarea piesei prin interpretare, pentru a fi învățat de către elevi, se numește *demonstrare*. Prin această metodă se realizează prima treaptă a cunoașterii – contemplarea auditivă. Metoda demonstrării se poate realiza prin următoarele mijloace sau forme practice – *cânt, gesturi, scriere* și formă *mixtă*.

Demonstrarea prin *cânt*– este cea mai importantă formă a acestei metode care se poate realiza în mai multe moduri: cu vocea, cu instrumentul sau prin imprimări [8, p. 44]. Ea oferă posibilitatea de a prezenta elevilor atât melodia, cât și textul ce însoțește melodia, având o influență educativă și formativă asupra lor. Demonstrarea prin *voce* insuflă încredere elevilor că și ei vor putea cânta la fel de frumos și corect.

Demonstrarea *prin mijlocirea instrumentului* are un caracter mai precis, în ce privește înălțimea sunetelor, având o importanță deosebită în formarea absolută

---

<sup>3</sup> S. Cristea. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000.

a auzului muzical al elevilor. În cadrul unei lecții ar fi de dorit să se folosească atât demonstrarea vocală, cât și cea instrumentală. În cazul când învățătorul nu poate realiza personal demonstrarea vocală, din diverse motive (îmbolnăvire temporară, leziuni ale coardelor vocale), și nici instrumental, din cauza lipsei oricărui instrument muzical, în ajutor ne vin imprimările muzicale în care se conține lucrarea ce se studiază.

Demonstrarea *prin gesturi și mișcări* este o formă auxiliară a metodei precedente. „Gesturile și mișcările sunt utilizate atât pentru demonstrarea elementelor ritmice, cât și pentru demonstrarea unor elemente melodice [8]. Prin gesturi și mișcări ca: mers, bătăi ușoare din palme, ciocănitul în bancă, balansarea brațelor se pot demonstra duratele de un timp, de jumătate de timp, de doi și de trei timpi. Prin măsuri se indică numărul timpilor din orice măsură folosită în muzică. Gesturile se folosesc pentru a demonstra mersul melodiei – ascendentă, descendentă sau orizontală. Prin gesturi se poate indica un interval ascendent sau unul descendent. Prin gesturi repezi se poate indica un tempo rapid, prin gesturi energice se indică o nuanță dinamică *forte*, iar gesturile mici indică o nuanță *piano*.

*Demonstrarea prin scriere* se folosește la însușirea alfabetului muzical. După intonarea sunetului și după formarea imaginii sonore concret-senzoriale se indică înălțimea și durata lui prin formă și locul notei pe portativ.

*Demonstrarea mixtă* în care se utilizează toate formele sau numai o parte ale acestei metode este specifică muzicii și se folosește mai ales în predarea problemei muzicale noi.

*Metoda explicării.* Această metodă facilitează înțelegerea problemei muzicale. Se realizează prin această metodă treapta a doua de cunoaștere. Elevii își însușesc mai bine noțiunile și definițiile specifice muzicii. Această metodă face parte din metodele verbale. „Perceperea muzicii – scria Teplov – este posibilă numai în contextul altor mijloace, procedee de cunoaștere, ieșite în afara limitelor ei” [26]. Folosirea metodelor verbale depinde de particularitățile de vârstă ale elevilor, de pregătirea lor muzicală.

La etapa pregătirii apreciative, când piesele se învață după auz, explicarea se referă la conținutul de idei și sentimentele din cântecele ce se studiază.

La etapa însușirii alfabetului muzical, după cea de apreciere, explicarea se referă la forma și locul notei pe portativ. Se explică conținutul literar al cântecelor, cât și problemele muzicale ce țin de ritm, valori, de note, pauze, măsuri. Explicarea se referă și la diverse probleme muzicale precum ar fi: anacruza, moduri. În toate cazurile metoda explicării se îmbină cu metoda demonstrării și a exercițiului.

*Metoda exercițiului.* Repetarea unei activități de mai multe ori în mod conștient, sistematic, până când se formează deprinderea necesară exercitării ei se numește *exercițiu*. Această metodă se folosește la însușirea practică a cântecelor și a problemelor muzicale ce se studiază, la consolidarea lor în clasă și la reluarea acestora în cadrul temelor pentru acasă. Metoda exercițiilor constituie treapta a treia de cunoaștere – practica. Exercițiul ține de elev, iar învățătorul are rol de coordonator, mai ales, în prima parte a învățării, când se folosește demonstrarea și explicarea exercițiului, ce urmează a fi realizat de către elevi.

Pentru ca exercițiile să fie eficiente, trebuie să se respecte următoarele condiții. Astfel, ele trebuie: să fie sistematizate; să fie repartizate just, ținându-se cont de particularitățile de vârstă ale elevilor; să fie variate pentru a genera și menține interesul și atenția elevilor; să fie repetate în mod sistematic, pentru a preveni pierderea deprinderilor dobândite.

*Povestirea.* Metoda dată este o metoda de exprimare orală a noilor cunoștințe. La lecțiile de muzică povestirea se utilizează numai în anumite cazuri, când se relatează fapte din viața compozitorilor la lecțiile de istoria muzicii și când se exprimă conținutul unui subiect, în cadrul audițiilor muzicale. Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească povestirea sunt: conținutul să fie autentic, iar reprezentarea lui să se facă cât mai plăcută; materialul să fie selectat, să fie alese faptele care scot în evidență esența problemei; povestirea trebuie să fie clară, justă, convingătoare; povestirea trebuie să emoționeze prin conținut și formă; povestind,

învățătorul trebuie să trezească sentimente în elevi - de dragoste sau de ură, mânie sau compasiune.

În clasele primare povestirea durează 5-10 minute.

*Metoda conversației.* Această metodă constă din întrebări formulate de către învățător și răspunsuri date de către elevi. La etapa prenotației convorbirea se referă la conținutul cântecului cu sublinierea ideilor și sentimentelor principale. În etapele următoare conținutul conversației se îmbogățește. Întrebările și răspunsurile se referă la înțelegerea și realizarea practică a problemelor muzicale, prin intonare și recunoaștere. Întrebările nu trebuie să solicite răspunsuri monosilabice de tipul: *da, nu, bine, rău.*

Pentru a solicita participarea tuturor elevilor la conversație, întrebările trebuie adresate întregii clase. Este necesar să fie acordat timp pentru gândire. Este greșit să numim mai întâi elevul și apoi să-i adresăm întrebarea, deoarece astfel îl demobilizăm și el, luat prin surprindere, este cuprins de emoții și nu poate gândi liniștit asupra răspunsului solicitat. De asemenea este greșit să lucrăm numai cu cei mai buni elevi, deoarece aceștia devin prea încrezuți în puterile lor și ceilalți elevi rămân în urmă cu pregătirea muzicală.

Metoda conversației se folosește la lecție în toate momentele importante. La începutul ei conversația se folosește la verificarea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor muzicale ale elevilor. În timpul studierii problemei muzicale noi, conversația trezește interesul elevilor în scopul descoperirii ei. După descoperirea problemei muzicale, conversația se îmbină cu explicarea, demonstrarea în scopul înțelegerii și transformării ei în deprinderi practice. În timpul fixării cunoștințelor convorbirea se îmbină cu exercițiul oral și scris, pentru a constata în ce măsură s-au format deprinderi practice.

*Problematizarea* constă dintr-o suită de procedee, prin care se urmărește crearea unor situații-problemă care antrenează elevii și le oferă posibilitatea să surprindă diferite relații între cunoștințele anterioare și cele noi prin soluțiile pe care ei înșiși, sub îndrumarea învățătorului le elaborează. Orice situație-problemă nu este altceva decât un „plan de acțiune”, care presupune anumite repere, mai



mult sau mai puțin detaliate și care se referă la activitatea ce urmează a fi efectuată de către elevi. Aceste repere au un caracter euristic. Situația-problemă se caracterizează prin aceea că oferă elevului posibilitatea și îl stimulează să caute singur soluția, orientându-se după repere.

Metodele *general-didactice moderne (activ-participative)* pun accentul pe procesele de cunoaștere (învățare), nu însă, pe produsele cunoașterii. Pentru aceasta se modelează situații în care elevii sunt transformați din *obiect al formării în subiecți activi, co-participanți la propria formare*, se crează condiții optime de implicare activă a celui care învață la realizarea procesului educațional. Aceste metode se bazează pe cooperare și activitate comună în rezolvarea unor sarcini de învățare. Activitatea în grup este orientată spre aspectul social al învățării, urmărindu-se dezvoltarea comportamentului social al elevului. La proiectarea și organizarea activității date, cadrele didactice trebuie să respecte anumite *exigențe*:

- să analizeze tema și sarcinile de instruire sau autoinstruire;
- să împartă sarcinile între membrii grupului;
- să se documenteze privitor la temele și aspectele de interes cercetând diverse surse;
- să emită unele ipoteze și opinii privind rezultatele scontate;
- să efectueze investigații practic-aplicative și/ sau teoretice.

Din multitudinea de metode *general-didactice moderne (activ-participative)* existente, la lecțiile de Educație Muzicală sunt binevenite: *cadranele, ciorchinele, cvintetul, mozaicul, pălăriile gânditoare, brainstorming-ul, explozie stelară, cubul, turul galereii, știu – vreau să știu – am învățat, diagrama VEN, bulgărele de zăpadă, floarea de lotus* ș. a.

*Cadranele* este o metodă de rezumare și sistematizare a unui conținut. Prin aplicarea acestei metode se va facilita stimularea atenției și gândirii elevilor, scoaterea în evidență a modului propriu de înțelegere și conducerea spre sintetizare/ esențializare. Pentru aplicarea ei se parcurg cinci etape:

- 1 – se împarte tabla în 4 părți egale;
- 2 – se propune câte un criteriu pentru fiecare cadran obținut;

- 3 – se citește textul/ problema;
- 4 – se formulează răspunsurile scurte pentru fiecare cadran;
- 5 – se evaluează rezultatele.

*Exemplu (Figura 2):*

<p>1. CE AI AUZIT?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>	<p>2. CE SENTIMENTE PROVOACĂ SUNETELE MUZICALE AUZITE?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>
<p>3. CE AM ȘTIUT DESPRE SUNETE ȘI CE AM AFLAT ACUM?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>	<p>4. CE AM ÎNVĂȚAT?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> <li>• .....</li> </ul>

**Figura 2. Cadranele**

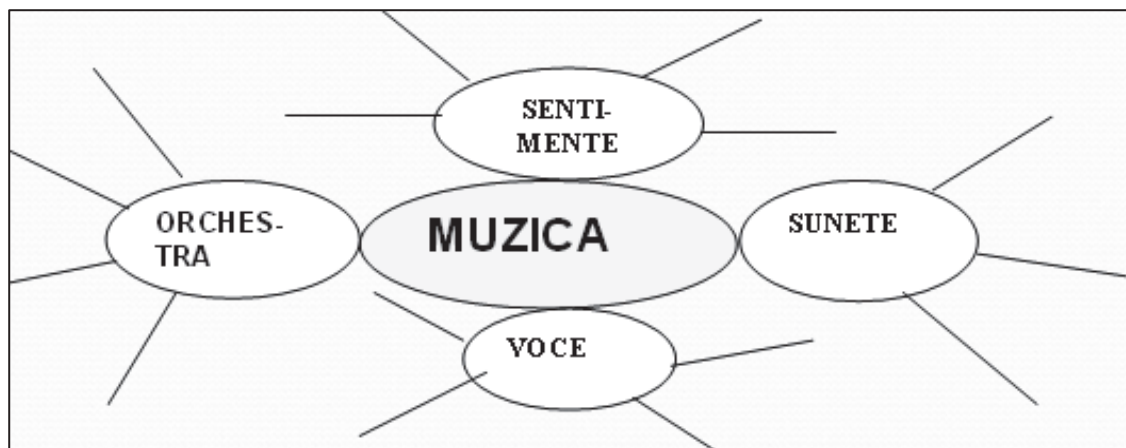
*Ciorchinele.* La aplicarea acestei metode se respectă următoarele condiții:

- nu se critică ideile propuse;
- poate fi utilizată ca metodă liberă sau cu indicarea prealabilă a categoriilor de informații așteptate de la elevi.

Pentru aplicarea metodei date se parcurg trei etape:

- 1 – se scrie un cuvânt sau se desenează un obiect în mijlocul sau în partea de sus a tablei / paginii;
- 2 – elevii, individual sau în grupuri mici, emit idei / sintagme legate de tema propusă;
- 3 – se fac conexiuni, de la titlu la ideile elevilor, trasându-se linii de la nucleu spre contribuțiile lor;

Exemplu (Figura 3):



**Figura 3. Ciorchinele**

*Cvintetul* reprezintă un instrument eficient de sintetizare și rezumare a informațiilor și noțiunilor însușite, de evaluare a înțelegerii și creativității elevilor, mijlocul de exprimare a creativității lor. Această metodă presupune alcătuirea în mod individual, în perechi sau în grup a unei poezii constituite din cinci versuri care respectă următoarele repere:

- I-l vers – *titlul*, este dintr-un singur cuvânt-substantiv;
- al II-lea vers – *o descriere* făcută din două cuvinte-adjective;
- al III-lea vers – *o acțiune* relatată prin trei cuvinte-verbe;
- al IV-lea vers – *sentimente, păreri* expuse în patru cuvinte-enunț;
- al V-lea vers – *esența subiectului* reflectate printr-un cuvânt-cheie.

*Exemplu:* MUZICA

*Muzica  
Melodioasă, frumoasă,  
Cântă, bucură, răsună,  
Ne dă aripi tuturor  
Înălțându-ne.*

*Mozaicul* este o metodă care contribuie la anihilarea „efectului Ringelmann” (lenea socială, când individul crede că propria contribuție la realizarea sarcinii de grup nu poate fi stabilită cu precizie). Această metodă facilitează construirea/ dezvoltarea relațiilor dintre membrii grupului și formarea/ ameliorarea competențelor lor de comunicare. La aplicarea metodei date se parculg șapte etape:

- 1) clasa se împarte în echipe (grupe);
- 2) elevii sunt numărați astfel, încât fiecare membru din echipe să aibă numărul său;
- 3) se împarte tema pe subiecte (în funcție de numărul elevilor din fiecare echipă);
- 4) fiecare membru al fiecărei echipe primește câte o fișă de învățare cu un număr respectiv (elevii cu nr.1 – fișa nr.1, cei cu nr. 2 – fișa nr. 2 etc.)
- 5) se propune sarcina – fiecare elev trebuie să însușească întreaga lecție, predată pe fragmente de colegii de grup;
- 6) toți elevii cu același număr se adună în echipe (cei cu nr. 1 formează un grup, cei cu nr. 2 formează alt grup etc.) și se numesc „experți”. Ei citesc fragmentul care le revine, îl discută împreună și decid modul în care vor preda;
- 7) se refac echipele inițiale și „experții” predau altor colegi de echipă materia însușită.

Cadrul didactic răspunde la întrebările rămase fără răspuns și corectează erorile comise.

*Exemplu* (Figura 4):



**Figura 4. Mozaicul**

*Pălăriile gânditoare* este o metodă care corespunde diferitelor tipuri de gândire. Pentru aplicarea acestei metode elevilor li se repartizează anumite roluri, oferindu-li-se câte o pălărie de culori diferite:

- pălăria albastră primește elevul cu rolul de *moderator*, care, fiind lider, clarifică/alege soluția corectă;
- pălăria albă o primește elevul cu rolul de *povestitor*, care este un informator ce relatează o informație nouă;
- pălăria roșie este pentru elevul cu rolul de *psiholog*, care spune ce simte;
- pălăria neagră i se oferă elevului cu rolul de *critic*, care identifică greșelile;
- pălăria verde o primește elevul cu rolul de *gânditor*, care generează idei noi;
- pălăria galbenă este pentru elevul cu rolul de *creator*, care identifică aspectele pozitive.

*Exemplu:* după însușirea cântecului popular *Alunelul*, fiecare ”pălărie gânditoare” realizează următoarele:

- pălăria albastră (*moderatorul*) adresează elevilor întrebări privitor la genul muzicii respective, pentru a se constata dacă piesa este înțeleasă;
- pălăria albă (*povestitorul*) povestește (informează) despre conținutul piesei;
- pălăria roșie (*psihologul*) spune ce îi place cel mai mult în piesa respectivă și ce sentimente trăiește față de ea;
- pălăria neagră (*criticul*) comentează de ce pasajul melodic la cuvintele “va rămâne mititel” din piesă se finisează în descendență;
- pălăria verde (*gânditorul*) potrivește un alt final melodic pentru cuvintele “va rămâne mititel” din piesă;
- pălăria galbenă (*creatorul*) explică/ argumentează acțiunile interpretului (ce anume și de ce anume astfel a vrut să facă interpretul).

*Brainstorming* este o metodă de stimulare a creativității ce constă în enunțarea spontană a mai multor idei pentru soluționarea unei probleme. La aplicarea acestei metode cadrul didactic urmărește să fie respectate următoarele condiții: – nu se permite comentarea ideilor;

- se intervine doar în momentele când nu se respectă regulile;
- se acceptă toate soluțiile, dar se preiau doar cele mai reușite și corecte.

Pentru aplicarea metodei date se parcurg trei etape:

I – etapa *pregătitoare* (de pregătire a ședințelor), constituită din trei faze: (1) de selecționare a membrilor grupului, (2) de organizare și (3) de familiarizare cu tehnica;

II – etapa *productivă* a grupului, în cadrul căreia are loc: stabilirea temei, rezolvarea problemelor, culegerea ideilor

III – etapa *trierii și selecționării ideilor*, în cadrul căreia are loc evaluarea/ analiza ideilor emise, după care se optează pentru soluția finală cea mai reușită.

*Exemplu:* Cadrul didactic le va adresa elevilor întrebarea: ”La ce vă gândiți când auziți cuvântul *muzică?*”, iar elevii vor trebui să scrie cuvinte legate de această artă (de exemplu: *sunete, sentimente, cântec, mișcare, bucurie, veselie, sărbătoare, concert* etc.) La fel, ei pot scrie sau răspunde oral la întrebarea ”La ce vă gândiți când auziți cuvântul *doină?*”, numind, spre exemplu, cuvintele *muzică, cântec, tristețe, fluier, melodie* etc.

*Explozia stelară (starbursting)* este o metodă similară *brainstorming*-ului și începe din centrul conceptului, împrăștiindu-se în afară cu întrebări, asemeni exploziei stelare. Această metodă se aplică ușor pentru orice vârstă și unei palete largi de domenii, fiind, totodată, o modalitate de relaxare și sursă de noi descoperiri. În cadrul ei se pot formula cât mai multe întrebări, care generează multiple conexiuni între concepte. Metoda *Explozia stelară* cuprinde cinci etape:

- se scrie problema în centrul unei steluțe cu 5 colțuri ;
- în vârful fiecărui colț al steluței se scriu întrebări de tipul: *ce? cine? unde? de ce? când?*
- se împarte clasa în echipe;
- se lucrează la nivelul echipelor pentru elaborarea unei liste cu întrebări;
- se comunică întregii clase rezultatele muncii de echipă.

Exemplu (Figura 5):

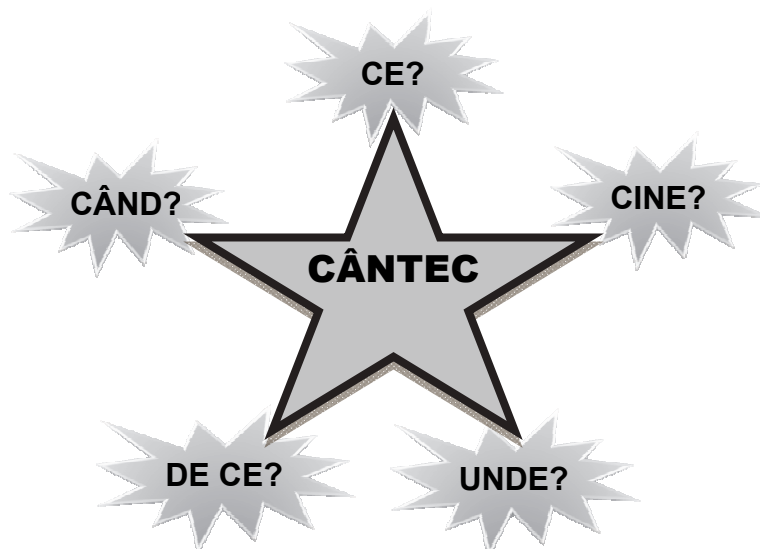


Figura 5. *Explozia stelară*

*Cubul* este o metodă, care urmărește studierea unei teme din mai multe perspective. Scopul ei este de a lărgi orizontul de idei al elevului. Pentru aplicarea acestei metode este nevoie de un cub mare, pe fiecare față a căruia să fie scrisă câte o sarcină de lucru sub diferite forme.

Exemplu (Figura 6):

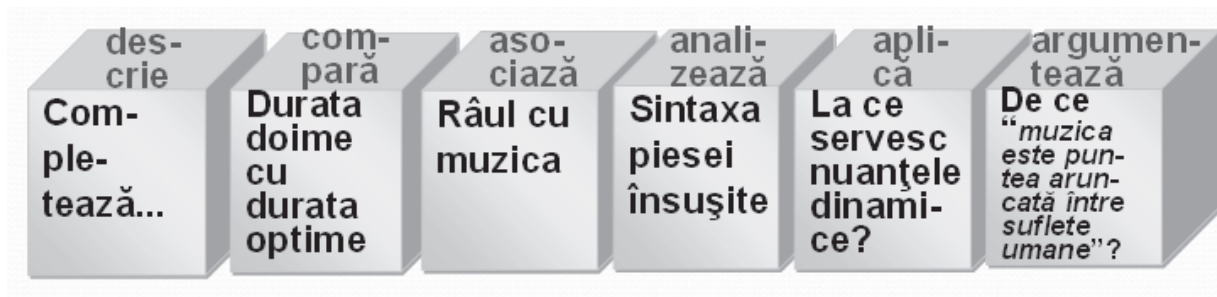


Figura 6. *Cubul*

*Turul galeriei* este o metodă de învățare prin cooperare, care stimulează gândirea, creativitatea și învățarea eficientă, încurajând elevii să-și exprime opiniile cu privire la soluțiile propuse de colegii lor. Prin intermediul acestei metode elevii oferă și primesc feedback privitor la munca lor, având șansa de a compara produsul muncii lor cu cel al altor echipe și de a lucra în mod organizat și eficient. La aplicarea metodei date de parcurs opt pași:

- 1 – se comunică sarcina de lucru;
- 2 – se formează echipele;

- 3 – elevii lucrează în echipe, iar produsul poate fi exprimat fie printr-un desen, fie o caricatură, fie o schemă sau propoziții scurte;
- 4 – elevii prezintă în fața clasei produsul lor (afișul) și explică semnificația, dând răspunsuri la întrebările puse de colegi;
- 5 – produsul (posterul) este postat pe pereți, în locul unde dorește fiecare echipă;
- 6 – lângă fiecare poster se lipește câte o foaie curată;
- 7 – echipele fac un tur, oprindu-se în fața fiecărui poster și notează pe foaia curată (anexată la poster) comentariile, sugestiile, întrebările lor;
- 8 – fiecare echipă citește comentariile făcute de colegii din alte echipe și răspunde la întrebările notate pe foaia de lângă poster.

*Exemplu:* Cadrul didactic va încuraja elevii să realizeze un poster, în care să prezente *genurile muzicii populare*.

*Știu – vreau să știu – am învățat* se folosește pentru ghidarea lecturii, formulându-se scopul acesteia. Se parcurg opt etape:

1. Formarea a trei echipe, care să corespundă celor 3 coloane ale unui tabel (Figura 7).

I – ȘTIU	II – VREAU SĂ ȘTIU	III – AM ÎNVĂȚAT
• .....	• .....	• .....
• .....	• .....	• .....
• .....	• .....	• .....
• .....	• .....	• .....

**Figura 7. Turul galeriei**

2. Alcătuirea unei liste de către elevi, în care se notează:
  - informații privitor la ”ce știu deja despre o anumită temă?”;
  - întrebări care să evidențieză nevoile de învățare legate de temă.
3. Lecturarea textului.
4. Revenirea la întrebările din coloana a II-a și alcătuirea, de către elevi, a unei liste, în care se notează răspunsurile la întrebările din prima coloană, scriindu-se în coloana a III-a;

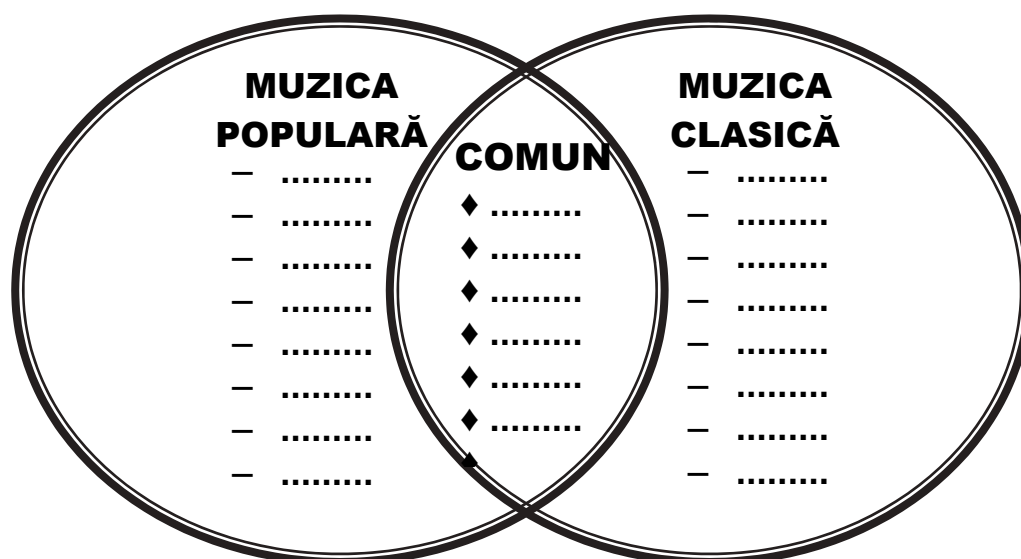


5. Realizarea unei comparații cu privire la ceea ce se știa înainte de lectură și ceea ce se dorea să se afle/ ce s-a aflat.
6. Abordarea discuției finale, care să conțină mesajul central.

*Diagrama VENN* permite evidențierea asemănarilor, deosebirilor și ale elementelor comune în cazul a două concepte, personaje sau evenimente. Elevii lucrează individual, în perechi și în grup, iar la final se face pe un poster comun – *diagrama clasei*. Pentru realizarea diagramei se vor parcurge trei etape:

1. Comunicarea sarcinii de lucru.
2. Activitatea în perechi sau în grupuri.
3. Activitatea frontală.

*Exemplu* (Figura 8):



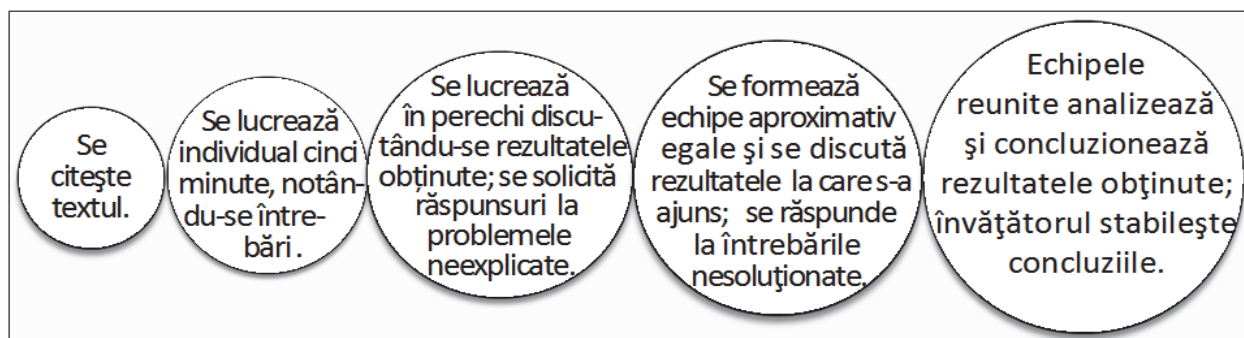
**Figura 8. Diagrama VENN**

*Bulgărele de zăpadă* este o metodă în care se îmbină activitatea individuală cu cea cooperantă în cadrul grupelor. Ea facilitează formarea motivației elevilor pentru învățare – ei sunt încurajați să gândească liber și să fie siguri în forțele proprii.

Aplicarea acestei metode se realizează în șase pași (Figura 9):

- 1) introducerea în activitate – se expune problema.
- 2) lucrul individual – elevii lucrează în mod individual timp de cinci minute și notează întrebările legate de subiect.

- 3) lucrul în perechi – se discută rezultatele la care a ajuns fiecare elev în parte și se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor.
- 4) reuniunea echipelor mari – se formează echipe mari egale din participanții grupelor mici și se discută rezultatele obținute.
- 5) raportarea soluțiilor în colectiv – toate echipele, fiind unite în una comună (întreaga clasă) analizează și concluzionează ideile emise.
- 6) luarea deciziei – se alege soluția finală și se stabilesc concluziile generale.



**Figura 9. Bulgărele de zăpadă**

*Floarea de lotus.* Prin aplicarea acestei metode se fac conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Aceasta determină cele 8 idei secundare care se generează în jurul unei principale, potrivit petalelor unei flori de lotus. Ideile secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând să devină, ulterior, teme principale pentru următoarele 8 flori de lotus.

*Exemplu* (Figura 10):



**Figura 10. Floarea de lotus**

Prin intermediul metodelor *general didactice moderne* (metodele activ-participative – MAP) se contribuie la formarea competențelor elevilor de a căuta, cerceta, găsi/ dobândi, prelucra, reconstitui și resistemiza de sinestătător cunoștințele noi, cât și soluții pentru rezolvarea problemelor. Iar cadrul didactic, în aceste situații, are rolul de:

- *sfătuitor*, care ajută elevii la rezolvarea problemelor și-i motivează să-și expună propriul punct de vedere;
- *animator*, care inițiază și le explică elevilor anumite metode, pregătește materiale didactice și prezintă obiectivele învățării;
- *observator și ascultător*, care observă elevii în timpul activităților și îi apreciază corect;
- *participant*, care nu se consideră perfect și continuă să învețe pe tot parcursul vieții;
- *partener*, care poate modifica în orice moment „scenariul lecției”, când acest lucru este solicitat de elevii clasei.

### 2.6.2 Metode *specifice*

Grupul metodelor *specifice* (educației muzicale) cuprinde: metoda *acțiunii emoționale*, metoda *dramaturgiei emoționale*, metoda *reinterpretării artistice a muzicii*, metoda *stimulării imaginației*, metoda *caracterizării poetice a muzicii*, metoda *euristică*, metoda *generalizării muzicale*, metoda *asemănării și contrastului* [13]. Aceste metode sunt explicate de cercetătorul I. Gagim în felul următor:

➤ Metoda *acțiunii emoționale* presupune crearea, de către profesor, a unei atmosfere emotive a oricărui moment din lecția de Educație Muzicală. Această atmosferă se menține pe tot parcursul lecției, în cadrul oricărei forme de activități didactice muzicale – interpretare, audiție, creație, mișcare etc. Cadrul didactic crează condiții favorabile pentru trăirea lăuntrică a muzicii prin intermediul cuvântului despre ea, a gesturilor și mimiceii, apelând și la alte genuri de artă. În așa mod sporește acțiunea muzicii asupra elevilor, iar perceperea ei devine mai

amplă și profunză. Metoda dată cuprinde anumite procedee educaționale specifice. Astfel, se utilizează următoarele procedee:

- *crearea efectului mirării*, prin care se determină trezirea curiozității și mobilizarea atenției elevilor, comunicându-se diverse fapte curioase despre muzică și istoria ei, a vieții și creației compozitorilor etc. De exemplu: Beethoven, în perioada când era lipsit de auz, a scris și a dirijat renumita *Simfonie a noua*, iar Mozart la trei ani a început să cânte la pian, la cinci – să compună muzică, iar la șapte ani susținea concerte publice;

- *crearea situației de succes*, prin care se face posibilă generarea interesului și a dorinței elevilor de a se implica cu mai multă plăcere în activități practice muzicale (de a face muzică), ajutându-i să depășească „pe neobservate” anumite dificultăți cu care se confruntă. De exemplu: prin executarea diverselor mișcări în corespundere cu mesajul muzical;

- *crearea situației de joc* dinamizează lecția, transformând-o într-o activitate artistică interesantă, captivantă și creativă, amplificând bucuria elevilor de a contacta cu muzica și dorința lor de a participa activ la evenimentele lecției. De exemplu: elevul poate „dirija” corul clasei prin mișcări inventate de el însuși. Prin acest procedeu este posibil cu mai multă ușurință de realizat o dramatizare sau înscenare a muzicii.

➤ Metoda *dramaturgiei emoționale* oferă posibilitatea de reconstituire a lecției de Educație Muzicală, transformând-o dintr-o lecție școlară „tip” într-un „spectacol” pasionat. Ea constituie o „operă” muzical-pedagogică și trebuie construită după legi „artistice”, creându-se o atmosferă de pasiune, de creație generală, de inspirație, de dragoste pentru arta muzicală. În acest sens, G. Breazul menționa că în cazul în care învățătorul „n-a reușit să creeze în clasă o atmosferă sărbătorească de eliberare și elevație spirituală, consecință a dezmoștirii și destinderii puterilor sufletești, închircite sau înăbușite sub tiranica dominație a rațiunii, ora de muzică nu și-a atins scopul” [5].

➤ Metoda *stimulării imaginației* presupune trezirea fanteziei elevului, descătușarea conștiinței lui, condiționarea în mod optim a pătrunderii copilului în

sensul creației muzicale. Imaginația se află la baza oricărei activități de creație, inclusiv și a celei muzicale, determinându-i existența. La fel, în afara imaginației nu poate exista nici compunerea muzicii, nici interpretarea și nici audiția ei. Stimularea imaginației elevului poate fi realizată prin diverse forme de activități didactice – verbale, vizuale, auditive, kinestezice etc.

➤ Metoda *reinterpretării artistice a muzicii* constituie traducerea muzicii în limbajul altor arte, viziunea ei de pe pozițiile diverselor genuri de artă. Muzica este înrudită cu alte arte, latura lor comună fiind modalitatea de reflectare a lumii în diverse imagini artistice, care se constituie în conștiința omului pe baza informațiilor specifice sugerate de limbajul artei respective. Dar ea (imaginea artistică) se îmbogățește și se aprofundează în imaginație prin anumite asociații, atât de natura concret-vitală/ cotidiană, cât și general-artistică/ acțională.

➤ Metoda *caracterizării poetice a muzicii*, care poate fi numită și metoda *verbalizării artistice a muzicii*, constă în explicarea mesajului ei artistic prin utilizarea termenilor literari expresivi, plastici, poetici etc. Cuvântul artistic contribuie la o percepere mai profundă și mai cuprinzătoare a creațiilor muzicale, la înțelegerea mai clară a sensului și valorii lor artistice. El este de neînlocuit în *explicarea* muzicii, însă *niciodată n-o va putea substitui* – limbajul verbal poate doar *completa și explica* muzica vie. În acest sens, R. M. Rilke susține că „muzica este grai unde graiuri sfârșesc”, iar E. Faure menționează că „arta este un limbaj prin intermediul căruia putem exprima tot ceea ce pot exprima cuvintele și mai ales ceea ce nu pot să exprime” [Apud 13].

➤ Metoda *euristică* se caracterizează prin direcționarea activității elevilor, de către cadrul didactic, spre acțiuni de „descoperire” personală a anumitor însușiri și legi specifice ale artei sonore, ale aspectelor deosebite, originale, dar importante și elocvente în domeniul muzicii.

Activitățile respective ale elevilor trebuie să fie ghidate cu multă măiestrie pedagogică, sugerându-li-se „pe neobservate” soluțiile căutate. Spre exemplu, la tema *Dansul*, după un șir de activități desfășurate anterior (pe parcursul mai multor lecții) – de audiere, interpretare, analiză, apreciere a diverselor tipuri de dans (horă, sârbă,

polcă, tango, vals etc.), elevilor li se propune o problemă, la rezolvarea căreia ei trebuie să descopere unul din genurile muzicii de dans: „Se consideră că din toate dansurile existente este unul, care pare a fi cel mai „cuceritor”, mai atrăgător, mai nobil, mai înălțător, care devine apropiat sufletului, fiind răspândit în toată lumea și dansat de toate generațiile. Cum credeți, care ar fi acest dans?”. În mod intuitiv majoritatea elevilor pot răspunde că acest dans este *valsul*. Bucuria lor va fi deosebit de mare, aflând că ei singuri au descoperit acest lucru, după ce profesorul le va reproduce un fragment din cartea compozitorului D. Kabalevki „Cum să povestim copiilor despre muzică?”, unde se descrie o situație similară și se afirmă răspunsul lor prin cuvintele autorului: „Da, desigur, este valsul. Dans minunat!” [Apud 13]. Metoda euristică este larg răspândită în sistemul educațional și obține o importanță aparte la lecțiile de Educație Muzicală – artă fără „descoperire” nu există.

➤ Metoda *generalizării muzicale* vine să integreze informațiile acumulate privind o problemă muzicală dezbătută la lecție. Subiectul muzical proiectat pentru învățare este tratat pe diferite dimensiuni – audiere, trăire, interpretare, discuție, analiză. Pe baza acestor experiențe, problema examinată se abordează la nivel de sinteză și generalizare. Prin acest salt, informațiile acumulate anterior se integrează în conștiința elevilor în mod exhaustiv.

➤ Metoda *asemănării și contrastului* este similară metodei *comparației* (din didactica generală). Prin aplicare acestei metode elevilor li se formează competențe de căutare/ găsire ale asemănărilor și contrastelor dintre diferite lucrări, prin urmărirea fluxului sonor ale lor și în baza observațiilor pe care le vor face în timpul interpretării și audierii. Această metodă facilitează, la fel, formarea competențelor elevilor de a determina genul, forma, stilul, mijloacele de expresivitate muzical-artistică. Toate aceste competențe vor ajuta la înțelegerea fondului semantic al piesei muzicale și a valorilor ei artistice. Inițial se propun creații absolut contrastante (cântec vizavi de dans, doină vizavi de marș), după care urmează compararea exemplilor mai puțin contrastante (care tangențiază mai mult – horă vizavi de bătută, vals vizavi de mazurcă) și, în sfârșit – cele asemănătoare (piese de același gen muzical – marș vizavi de marș, baladă vizavi de baladă, doină vizavi de doină etc.).

## 2.7 Activități didactice specifice procesului de educație muzicală în învățământul general

În cadrul învățământul general, procesul de educație muzicală se realizează printr-un șir de activități didactice specifice. Acestea sunt raportate la conținuturile curriculare pentru fiecare treptă de învățământ. Astfel, la lecțiile de Educație Muzicală din trepta primară și gimnazială elevii sunt inițiați în arta muzicală prin: audiția muzicii; cântul vocal-coral; însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică; citit-scrisul muzical; activitatea muzical-ritmică; creația muzical-artistică a elevilor; jocul muzical-didactic; executarea la instrumente muzicale pentru copii; caracterizarea verbală a muzicii [13]. Tehnologiile de realizare a tuturor activităților date sunt relatate într-un șir de lucrări de referință, dar, în continuare, sunt prezentate mai cu seamă cele elaborate și explicate de cercetătorii G. Aldea, G. Muntean și I. Gagim, [1, 13].

### 2.7.1 Audiția muzicii

Conceptul „audiție muzicală” cuprinde două dimensiuni:

- 1) formă de organizare a procesului de însușire/ studiere a artei muzicale (una din activitățile muzical-didactice la lecție);
- 2) proces psihic-spiritual de percepție (de auzire, simțire etc.) a muzicii (propriu tuturor activităților muzicale) [13].

Ca activitate didactică de inițiere ale elevilor în arta muzicii, *audiția* a fost introdusă în școala generală în anii douăzeci al secolului 20. În prezent, audiția muzicii este una din formele centrale aplicate în cadrul procesului educațional cu scop de dezvoltare muzicală generală ale elevilor.

A asculta o lucrare muzicală nu este un lucru simplu, deoarece audierea muzicii, ca act de cunoaștere a ei, în afară de faptul că este o plăcere, mai este și o muncă perseverentă – muzica trebuie nu doar *audiată*, ci și *auzită*. Aceasta presupune implicarea într-un lucrul intensiv al cugetului, inteligenței, sufletului – este o activitate/ creație aparte. Perceperea/ descoperirea mesajului artistic-spiritual

al muzicii presupune o muncă deosebită și necesită o pregătire specială preliminară și o disponibilitate launtrică a ascultătorului.

Cadrele didactice trebuie să-i învețe pe elevi să asculte muzica, precum interpretul învață a o interpreta, deoarece un ascultător inteligent nu se naște, ci se educă treptat. Audierea unei creații muzicale cere mobilizarea întregii ființe a copilului – a atenției, voinței, imaginației, afecțiunii, gândirii, memoriei etc. Pentru a propune elevilor spre audiție un material muzical, cadrele didactice trebuie să țină seama de particularitățile vârstei discipolilor săi în ceea ce privește volumul de atenție auditivă. De exemplu: elevii de șase-șapte ani sunt capabili să asculte atent muzică doar 1-1,5 minute, elevii din clasa a treia – cca trei minute, cei din clasa a patra – 4-5 minute, iar elevii din clasele gimnaziale pot audia o lucrare muzicală timp de 15-17 minute.

Formarea competențelor de audiere a muzicii se realizează într-un sistem – de la lecție la lecție, de la temă la temă, de la piese simple spre lucrări ample cu conținut complex. Audierea creațiilor muzicale în cadrul unei lecții include cinci etape de bază:

- I – cuvânt introductiv;
- II – audiția propriu-zisă;
- III – analiza-discuție;
- IV – reaudierea;
- V – aprecierea artistică.

La realizarea audiției unele din etapele numite pot fi unite (de exemplu: analiza-discuție cu aprecierea unor exemple), sau chiar pot lipsi (de exemplu: cuvântul introductiv, reaudierea sau analiza-discuție). Acest lucru are loc în funcție de obiectivul pe care și-l pune cadrul didactic: unele lucrări se examinează profund și detaliat, iar altele sub aspect general; unele sunt audiate la o singură lecție, iar altele – la mai multe lecții etc.). Contopirea etapelor sau lipsa unora dintre ele are loc și în funcție de gradul de accesibilitate și complexitate a lucrării audiate.

*Cuvântul introductiv* asigură pregătirea eleviilor pentru audiție, mobilizându-le atenția auditivă și creându-le condiții pentru ”primirea” muzicii



respective cu sufletul. Sufletul și auzul nepregătite vor lăsa muzica ”să treacă pe alături”. Cuvântul introductiv poate avea diferite forme: povestire, discuție, explicații cu ilustrații vizuale sau sonore etc.

- Pregătirea elevilor pentru perceperea emoțională a muzicii poate fi realizată prin mai multe metode și procedee. Astfel, se vor aplica: cuvântul învățătorului, folosirea lucrărilor din diferite domenii de artă, vocalizarea temelor principale din piese instrumentale. Povestirea despre muzică este un lucru amplu și deloc ușor. Cadrul didactic, în unele cazuri, poate povesti despre: istoria apariției unei opere (de exemplu: *Requiem* de W. A. Mozart); despre autorii creațiilor muzicale audiate, prin informații captivante, neobișnuite și nu doar prin realatarea datelor biografice reproduse dintr-un dicționar; despre interpreți, iar alții – doar un episod consonant lucrării respective. Învățătorul este responsabil de forma în care va prezenta *cuvântul introductiv*, având grijă și de volumul acestuia, care trebuie să corespundă vârstei elevilor – să fie potrivit de mare, pentru a-i putea aduce în starea de „nerăbdare” să audieze lucrarea. La fel, trebuie să se anunțe și titlul (denumirea) lucrării, care poate comunica multe despre conținutul ei (de exemplu: *Faust* de F. Liszt, *Nocturna* de Fr. Chopin etc.). Înainte de audiere se pune o problemă, la care elevii vor căuta răspunsul în timpul audiției. De exemplu: „Ascultați o piesă muzicală. Cum credeți că ar putea fi numită?”; „Ce emoții v-a trezit această lucrare”.

În unele cazuri întrebarea-problemă poate lipsi.

Înainte de audiere, în clasă trebuie să se asigure o liniște deplină. În acest sens Tudor Vianu susține: „Tăcerea, care anticipează muzica nu este numai o condiție psihologică pentru buna ei receptare, ci un moment estetic constitutiv” [30, p.p. 209-210]. Necesitatea cuvântului introductiv constă în crearea „decorului” pe fundalul căruia va răsuna lucrarea muzicală.

*Audiția propriu-zisă* constituie faza centrală a actului de cunoaștere a muzicii de către elevi. În afara audiției propriu-zise alte operații în acest sens își pierd rostul. În cadrul acestei faze are loc „lectura” propriu-zisă a creației muzicale, descoperirea fondului ei de imagini. Este deosebit de important de a-i învăța pe

elevi să audieze lucrarea integral. Impresia lăsată de primele sunete poate fi înșelătoare, dar în oricare moment ce va urma se poate întâmpla ceva semnificativ, care să schimbe primă impresie (poate mai puțin pozitivă) la înțelegerea lucrării.

Momentul-cheie în audiția muzicii constă în faptul că muzica este dată pentru a fi trăită și nu pentru a trage concluzii din ea. De aceea, elevii trebuie lăsați să fie influențați de ea, iar la sfârșit (când se va sfârși ultimul sunet) – să rămână un timp sub impresia celor auzite. Învățătorul nu trebuie să distragă atenția clasei în timpul audiției – comentariile pe parcurs ei sunt de prisos, iar dacă, totuși, se dorește a menționa ceva în timpul sunării muzicii, acest lucru se face la a doua audiere.

Pentru a spori atenția elevilor asupra lucrării propuse spre audiție și a le stimula fantezia, învățătorul îi poate deplasa imaginar în diverse situații. De exemplu, se descrie atmosfera unei săli de concerte: „Ne aflăm într-o sală de concerte”. Învățătorul apare în fața elevilor ca un interpret, deoarece el interpretează muzica cu vocea, la instrumentul muzical și împreună cu elevii. Evident, muzica „pe viu” îi va impresiona mai mult decât imprimările tehnice. Așadar, baza de percepere a lucrării va trebui să fie realizată în mod foarte eficient. Toate acțiunile întreprinse până la audiția propriu-zisă trebuie să conducă spre audiție, iar tot ce se face după audiție trebuie să pornească de la audiție și să se fundamenteze pe ea. În acest sens Boris Asafiev recomandă: „Dacă muzica nu este auzită, atunci nici nu încerca să o analizezi” [31, p.221].

*Analiza-discuție* a lucrării va începe cu răspunsurile elevilor la întrebările formulate înainte de audiție. Această analiză nu va îndepărta de muzică, ci, prin intermediul ei, se va pătrunde profund în mesajul lucrării audiate. Este foarte important să se țină cont de faptul că o analiză ”seacă” poate omite simțirea ei vie. Analiza poate fi desfășurată în diverse moduri. În cazul nostru concret ea va prezenta o discuție muzical-artistică, un act de „explicare” a muzicii și nu o analiză „teoretică”. În procesul analizei vor fi determinate genul, stilul, forma lucrării, măsura, tempoul ei etc. Toate lucrările se bazează pe aceleași elemente (pe aceleași șapte sunete), iar fiecare creație are la bază un grup de mijloace, care constituie

nucleul ei artistic. Celelalte elemente se grupează în jurul nucleului. De exemplu, genul de „marș” – măsură binară, metrul cadențat („de pas”), tempoul moderat, mișcarea energetică a melodiei. Celelalte – modul, registrul, dinamica – completează imaginea. De aceea, există diferite marșuri – militar, sportiv, funebru, pentru copii. Elevii trebuie să înțeleagă faptul că, dacă se modifică unul din mijloacele de expresie sau este înlocuit cu altul, atunci va avea de suferit imaginea artistică, devenind altceva decât a fost conceput de autor.

O metodă eficientă de analiză a lucrării este compararea ei cu alte lucrări, găsindu-le asemănări și contraste între ele. De exemplu, învățătorul se adresează elevilor: „Audiți lucrarea lui M. Glinka și M. Balakirev „Ciocârlia”, încercând să determinați ce a schimbat și ce a păstrat M. Balakirev în piesa sa comparativ cu romanța lui M. I. Glinka” [34, p. 74]. Compararea lucrărilor contribuie la audierea atentă a muzicii.

Poate fi aplicată și o altă metodă – *analiza genului* lucrării. Fiecare gen muzical își are aria sa de imagini și mijloacele respective de exprimare.

*Reaudierea* vine să reactualizeze lucrarea în sentimente/ atitudini, să împrospăteze trăirea vie a ei. Pe prim plan va apărea factorul emoțional, trecut la etapa analizei în planul secund. Elevilor li se propune să se asculte „pe sine” în lucrare, să audă cum răsună lucrarea în ei înșiși, nu doar „din afară”. Astfel, are loc contopirea lor cu muzica, trăirea deplină a ei. Reaudierea lucrării poate avea loc de mai multe ori. Numărul lor este dictat de obiectivele educaționale. Însă, de fiecare dată se formulează probleme noi, descoperindu-se însușiri noi ale lucrării [ibidem, p.116].

*Aprecierea* este forma de asimilare auditivă și spirituală a lucrării. La baza procesului de apreciere este sistemul de cunoștințe muzicale, precum și o anumită experiență de trăire interioară a artei sunetelor. Aici apare meditația asupra celor auzite și simțite. Aprecierea lucrării poate fi realizată atât ca etapă aparte, cât și în cadrul analizei-discuții. Dar, ea este productivă doar atunci, când opera a fost bine percepută cu simțul și rațiunea. Aprecierea lucrării începe „în sinea” ascultătorului, chiar în momentul auzirii primelor sunete. Elevul apreciază, ia o poziție față de

lucrare – o acceptă sau o respinge, îi place sau nu, este clară sau absconsă, „frumoasă” sau ”urâtă” etc.

Aprecierea lucrării muzicale este un act de coloratură subiectivă. Elevul își exprimă opinia în mod liber, chiar dacă ea nu coincide întru totul cu cele ale colegilor săi. Învățătorul trebuie să-i aducă pe elevi la starea când ei vor putea formula singuri concluziile necesare. Nu se va insista, însă, asupra unui „răspuns unic corect”. Fiecare copil poate veni cu propriul răspuns – irepetabil, unic, deosebit. La determinarea imaginii artistice a lucrării va fi apreciată opinia fiecărui elev. Învățătorul trebuie să fie îngăduitor față de fiecare răspuns aparte, față de inexactități de ordin formal comise. El își va asuma și generalizarea răspunsurilor clasei, aducându-le „la un numitor comun”, dar lăsând loc și pentru opinia subiectivă a fiecărui elev. Aprecierea lucrării de către elevi va permite învățătorului să judece despre gradul de înțelegere a lucrării, despre profunzimea valorificării ei spirituale. Elevii trebuie să fie prețuiți nu după volumul de cunoștințe de ordin formal-tehnic privind lucrarea (măsură, autor, formă), ci după intensitatea trăirii emoționale, după gradul de pătrundere în ea.

### 2.7.2 Cânt vocal-coral

Activitatea didactică din cadrul lecției de Educație Muzicală numită prin îmbinarea de cuvinte „cânt *vocal-coral*” evidențiază două obiective, care necesită a fi urmărite în strânsa lor unitate: cânt *vocal* având în vedere formarea vocii muzicale ale elevilor ca aparat specific (instrument) de interpretare a muzicii, adică formarea culturii vocale a fiecărui elev în parte și prin cânt *coral*, subînțelegând interpretarea în comun/în grup (cor) a muzicii cu toată problematica proprie acestui mod de a face muzică. Cântul la lecția de *Educație Muzicală* nu este un scop în sine, ci un mijloc de introducere a elevilor în marea și variata artă a muzicii. El este una din formele de bază în lucrul cu elevii și dispune de mari posibilități educaționale și educative muzicale.

Formarea culturii vocale ale elevilor de vârstă școlară mică necesită din partea învățătorului cunoașterea particularităților aparatului vocal ale lor. La elevii cu vârsta cuprinsă între 6-10 ani, numită vârsta premutațională mică, vocea are o

sunare pură de copil, nesuferind schimbări substanțiale în caracteristicile sale. Sunetul este gingaș, ușor dar slab, deoarece însuși aparatul vocal este încă foarte fragil. Forțarea exagerată poate duce la un răgușit cronic. La această etapă vocile băieților și a fetițelor nu se deosebesc după timbru. Vocea acută a fetițelor se numește *soprano* (S), iar a băieților – *discant* (D). În ceea ce privește vocea joasă a copiilor – și la băieți și la fetițe ea este numită *alt* (A). Diapazonul general al vocii elevilor de vârstă școlară mică este  $c^1, d^1 - d^2$  (*do-re* din prima octavă – *re* din octava a doua).

La atingerea performanțelor în vederea formării unei culturi vocale, în loc deosebit îl are *respirația*. Învățătorul trebuie să cunoască cele trei tipuri ale respirației, care vor trebui să fie corect utilizate în timpul cântului. Astfel, sunt cunoscute respirația *claviculară*, *intercostală* și *diafragmatică*. Clasificare dată poartă un caracter convențional, deoarece în timpul cântului ea obține un caracter mixt. Pentru o interpretare calitativă, corectă se recomandă îmbinarea tipurilor de respirație *diafragmatică* cu cea *intercostală*, obținându-se, astfel, respirația *costo-diafragmatică* – tip de respirație mai puțin obositor, care, spre deosebire de cea *claviculară*, permite acumularea unui volum mai mare de aer necesar pentru interpretarea unui discurs muzical mai lung.

Calitate respirației vocale depinde în mare măsură de *inspirație*, care trebuie să fie adâncă, scurtă, luată fără zgomot și ridicare a umerilor, într-un volum rațional (deoarece aerul de prisos forțează exagerat corzile vocale, cauzând intonația imprecisă). *Expirația* se va efectua rațional, econom, fiind distribuită după structura melodică. Învățătorul trebuie să practice la lecțiile de *Educație Muzicală* anumite exerciții în vederea dezvoltării respirației de cânt. Spre exemplu: (a) provocarea la faza inspirației a senzației de ușor căscat; (b) mirosirea imaginară a unei flori, exclamând apoi „ce frumos miroase floarea!”; (c) la faza expirației să „stingem lumânarea” din față. Respirația corectă depinde mult de poziția corpului primită în timpul cântului – cântăreții trebuie să stea drept cu mâinile lăsate liber în jos (când se cântă stând în picioare), pe genunchi sau pe bancă (când se cântă șezând pe scaun, în bănci).

Un alt aspect important, la care trebuie să se atragă o atenție deosebită în timpul cântului este *dicțiunea* – pronunțarea și articularea clară (chiar puțin exagerată), corectă și precisă a textului literar. Dicțiunea vocală necesită o activitate sporită a aparatului articulator – buzele, limba, dinții, mandibulele, laringele cu corzile vocale).

Una din grijile permanente ale învățătorului este *protejarea vocii* elevilor. El va urmări ca discipolii lui să evite țipătul, cântul (și vorbirea) la nuanțe dinamice mari, schimbările bruște ale temperaturii din atmosferă și alimentare, praful din spațiul unde se va cânta (în timpul cântului se consumă mai mult oxigen ca de obicei) etc. Un rol important îl are și dozarea timpului rezervat pentru activități vocale – alternarea cântului cu odihna vocală, înviorarea prealabilă a vocii, diminuarea dificultăților de ordin tehnic-vocal prin exerciții pregătitoare etc.

*Învățarea unui cântec nou* cu elevii va constitui un act bine gândit, cu logica sa internă, urmărind scopuri muzicale concrete. Însușirea cântecului nou va parcurge cele trei faze tradiționale:

1. Perceperea primară.
2. Învățarea propriu-zisă.
3. Executarea finală, interpretarea artistică.

În mod tradițional, cu simplu scop de însușire a unui anumit repertoriu, învățarea cântecului nou este precedată de *cuvântul introductiv* despre el, spus de către învățător sau de o discuție cu toți elevii [34, p.108]. Cuvântul introductiv trebuie să fie organizat în strictă funcție de obiectivele muzicale și didactice urmărite.

*Prezentarea-model a cântecului* de către învățător trebuie, neapărat, să fie clar articulată și cu intonație precisă. Învățătorul apare în fața elevilor ca interpret, deoarece prezentarea trebuie să corespundă normelor artistice.

*Învățarea propriu-zisă a cântecului nou* se realizează pe două căi: (1) la nivel *senzorial* (după auz) și (2) la nivel *instrumental* (pe baza notației muzicale). În ambele cazuri învățarea se realizează pe motive și fraze.

1) Învățarea cântecelor la nivel *senzorial* (*după auz*) presupune un dialog între profesor și elevi, în care profesorul intonează, iar elevii, după ce îl ascultă, reproduc motivele/ frazele până la însușirea definitivă a lor.

În funcție de contingentul de elevi și gradul de complexitate a cântecului, procesul de învățare are loc în diferite moduri:

- *global*, atunci când cântecul se reproduce în întregime;
- *pe elemente componente*, atunci când se învață separat textul muzical de cel literar;
- *sintetic*, atunci când se unesc elementele componente, după învățarea lor separată (melodia+cuvinte);
- *simultan*, atunci când ambele texte ale cântecului (literar și muzical) se învață/ interpretează concomitent.

Modurile de învățare *globală* și *sintetică* se aplică în învățământul preșcolar și primele două clase din treapta primară a învățământului general sau, în cazurile când piesa nouă este scurtă și simplă.

Învățarea pe *elemente componente* se practică în clase mai mari și în cazurile când linia melodico-ritmică a piesei noi posedă un grad de complexitate sporit. În asemenea situații se abordează o strategie specială, care cuprinde anumite acțiuni:

- cadrul didactic intonează fragmentul dificil pe silabe aparte (*mi, ma, tu, ta, le, la* etc.);
- elevii repetă fragmentul respectiv, după se ascultă atent intonația-model prezentată;
- cadrul didactic interpretează integral (cu textul literar) fragmentul dificil;
- elevii reproduc, până la însușirea definitivă, fragmentul prezentat integral.

În cazul când în piesa nouă prezintă dificultăți textul literar, lucrul asupra momentului dat se organizează în felul următor:

- cadrul didactic recită textul respectiv;
- elevii citesc textul dat din manual, planșă, fișă sau de pe tablă;
- se repetă fragmentul dat până la memorizarea lui;

- cadrul didactic interpretează integral fragmentul respectiv (textul literar cu melodia);
- elevii repetă fragmentul dat în mod integral până la însușirea lui definitivă.

Modul de învățare *simultană* a ambelor componente ale cântecului – text și linia melodico-ritmică, se realizează în felul următor:

- cadrul didactic interpretează motive/ fraze din piesa nouă cu textul și linia melodico-ritmică concomitent;
- elevii repetă fragmentul respectiv după modelul învățătorului până la însușirea definitivă a lui.

Învățarea cântecului nou pe motive și fraze (cu excepția cazului de învățare globală) se realizează după următorul algoritm:

- se învață primul motiv;
- se învață următorul motiv;
- se unesc și se repetă împreună primele două motive, unindu-se într-o frază;
- se învață următoarele două motive după modelul precedent;
- se unesc/ repetă ultimele două motive într-o frază după modelul precedent;
- se unesc/ învață frazele, unindu-se într-o propoziție muzicală;
- se învață după modelul precedent următoarele motive/ fraze/ propoziții;
- se unesc/ repetă propozițiile într-o perioadă.

În cazurile când piesele sunt constituite din mai multe strofe sau strofe și refren, acestea se unesc și se repetă în ordinea învățării lor (consecutiv: 1, 2, 1+2, 3, 2+3, 1+2+3, 4, 3+4, 2+3+4, 1+2+3+4 etc., sau: 1, refren, 1+refren, 2, refren+2, refren+2+refren, 1+refren+2+refren etc).

Pe parcursul procesului de învățare propriu-zisă a cântecului nou, repetarea se realizează în mod variat:

- în funcție de forma de organizare –
  - frontal – cu toată clasa;
  - în grupuri – de la duet până la octet;
  - individual – solo;
- în funcție de gradul de dificultate –



- în tempo mai rar și intervenirea învățătorului cu prezentarea-model în momentele dificile/ cu probleme interpretative.

Mujloacele de expresivitate muzicală (tempo, nuanțe dinamice etc.) se aplica concomitent și/ sau după învățarea corectă/ precisă a cântecului sub aspect intonațional, ritmic și articulator.

La învățarea propriu-zisă a cântecului nou, pentru motivarea elevilor de a participa cât mai natural și emoțional la activitatea dată, cadrul didactic trebuie să creeze o atmosferă specială vârstei respective – de poveste, ghicitoare, amintire a unor evenimente plăcute din viața lor sau care urmează a fi trăite etc. La fel, cântecul nou poate fi învățat/ interpretat pe roluri, cu diferite dramatizări/ teatralizări a conținutului literar al lui, cu mișcări ale corpului (executarea unor pași de dans, marș sau pe vârfurile degetelor, alergare etc.), mimica (veselă, încruntată, mirată), dirijat intuitiv, de către toți elevii, prin rotație, pentru a se oferi posibilitate de autoexprimare fiecăruia din ei.

2) La nivel *instrumental* (pe baza notației muzicale) învățarea cântecului nou se realizează parcurgând aceleași etape de bază ca și la modalitatea de învățare după auz, însă, adaugându-se solfegierea.

Învățarea cântecului pe baza notației muzicale se face prin descifrarea, citirea tuturor elementelor de limbaj muzical din care este compus textul muzical al cântecului.

Solfegierea corectă a melodiei unei piese noi se realizează prin două activități-componente ale solfegiului: *citirea metro-ritmică* și *citirea melodică*. La realizarea acestor activități se vor utiliza silabele ritmice, fonogestica, cât și denumirea silabică ale notelor și măsurarea timpilor în plasele măsurilor indicate la cheie. Descifrarea textului muzical ale pieselor, realizată prin *citirea metro-ritmică* și *citirea melodică* are loc, la fel ca și în cazul învățării la nivel senzorial – pe motive și fraze. După această activitate se trece la familiarizarea cu textul literar, care urmează a fi suprapus pe cel muzical. Astfel, se trece la următoarele proceduri de învățare/ repetare/ consolidare a cântecului, care sunt aceleași ca și la învățarea după auz.

În continuare, urmează *discuția* despre cântec. La analiza-discuție se va ocoli descrierea unui subiect direct, sub formă de „repovestire” a textului literar. Învățătorul trebuie să adreseze elevilor întrebări de tipul: „Ce sentimente, emoții v-a trezit acest cântec? Ce ați trăit ascultându-l? Ce au dorit, după părerea voastră, să redea autorii? etc”.

*Interpretarea artistică* este faza finală a procesului de învățare a cântecului de către elevi. În vederea asigurării succesului la învățarea cântecului nou trebuie să se respecte următoarele existențe: voința, principialitatea, calitatea, emotivitatea, artistismul, pasiunea. În activitatea vocal-corală învățătorul va folosi pe larg cântece din folclorul muzical al copiilor. „Copilul însuși, în exprimările lui muzicale, în jocurile și cântecele lui, ne pune la dispoziție date sigure asupra firii sale muzicale, asupra nevoilor sale spirituale, asupra aptitudinilor sale.” [4, p. 577].

### **2.7.3 Activitatea muzical-ritmică**

Muzica este legată de mișcare prin însăși geneza sa. Elementul ce pune în mișcare muzica este *ritmul*. El mișcă în mod organizat, într-o anumită direcție. Muzica declanșează în om o reacție motrice. Ea poate fi frânată, ascunsă, interiorizată profund, dar se produce în mod obligatoriu. Muzica, prin ritmul său, pune în mișcare omul în aspect atât afectiv-interior, cât și fizic-exterior. Aceste două tipuri de mișcare sunt în strânsă legătură și se influențează reciproc: mișcările exterioare redau starea interioară.

La elevii din clasele primare coordonarea mișcărilor este dezvoltată suficient și se manifestă destul de evident în timpul mersului, săriturilor, alergărilor. Ei, din propria dorință, improvizează după muzică mișcări cu bătaii în palme, pocnituri cu degetele și lovituri/ tropăit cu picioare. Prin asemenea acțiuni se manifestă nivelul de dezvoltare muzical-ritmică a lor. Organizarea corectă a mișcărilor muzical-ritmice în cadrul lecțiilor de Educație Muzicală va contribui la formarea/ dezvoltarea percepției muzicale, pătrunderea fără dificultăți în mesajul artistic-muzical. Mișcările în cadrul activității muzical-ritmice trebuie să poarte un caracter plastic, artistic, având la bază un simț viu al muzicii – fiecare mișcare trebuie să redea o imagine artistică.

La lecția de *Educație Muzicală* activitatea muzical-ritmică poartă un caracter destul de variat. Această activitate se combină cu alte forme de inițiere muzicală – cânt, audiție, creație, joc etc. Mișcările muzical-ritmice se realizează pe două dimensiuni: (1) mișcări propuse de învățător, pe care elevii trebuie să le execute; (2) mișcări spontane ale elevilor (improvizări chinestezice executate în timpul interpretării și audierii muzicii).

În cadrul lecțiilor de *Educație Muzicală* se practică atât *mișcări* muzical-ritmice propriu-zise, cât și *exerciții* muzical-ritmice (Tabelul 2).

**Tabelul 2.**  
***Mișcări și exerciții muzical-ritmice***

<b>Mișcări muzical-ritmice</b>	<b>Exerciții muzical-ritmice</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mișcarea brațelor și a picioarelor;</li> <li>• mișcarea capului/ corpului;</li> <li>• bătăi din palme, cu piciorul, în masă, cu diferite obiecte;</li> <li>• pocnituri din degete etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• măsurarea metrică la 2,3,4 timpi (cu mâna, prin bătăi din palme);</li> <li>• baterea ritmului unei melodii;</li> <li>• executarea (prin bătăi...) ritmului textului poetic ce stă la baza cântecului;</li> <li>• imitarea diferitelor instrumente muzicale (vioară, toבă etc.).</li> </ul>

*Executarea la instrumente muzicale pentru copii.* Utilizarea instrumentelor muzicale la lecții contribuie mult la formarea/ dezvoltarea aptitudinilor muzicale generale ale elevilor, a interesului și pasiunii lor pentru activitatea de interpretare a muzicii. Varietatea utilizării instrumentelor muzicale la lecțiile de Educație Muzicală este diversă: de la o simplă tobiță sau triunghiu până la constituirea unui ansamblu, sau chiar orchestră. Scopul acestei activități este cunoașterea muzicii, formarea competenței de înțelegere a ei, dezvoltarea aptitudinilor muzicale generale (auzul, memoria etc.). Muzica este un domeniu practic, iar utilizarea instrumentelor muzicale oferă posibilități deosebite în vederea cunoașterii ei. Prin utilizarea instrumentelor muzicale se înviorază lecția și atmosfera ei emoțională; se contribuie la dezvoltarea competențelor de creație muzicală ale elevilor, de interpretare instrumentală a lor (solo, în ansamblu sau orchestră) și la auz; se

sporește interesul, dragostea/ pasiunea și respectul elevilor pentru arta dată; se formează gustul muzical și dorința de a contacta cu muzica; se lărgeste orizontul muzical etc.

Instrumentele muzicale pentru copii, la fel ca și cele profesioniste, se clasifică după modul de emiteră a sunetelor (Tabelul 3).

**Tabelul 3.**  
*Clasificarea instrumentelor muzicale pentru copii*

Grupul de instrumente		Instrumentele
- de percuție	acustice	toba, tamburina, triunghiul, maracasele, castanietele, rumba, zurgălăii etc
	melodice	xilofonul, pianul, metalofonul
- de suflat (aerofone)		armonicile de gură, fluierașe, flaute etc
- cu coardele ciupite		ceteră, țambal, harpă etc
- electronice		orga
- imitate/„mute”		claviatură de pian (imitația clapelor pianului)
- pseudoinstrumente muzicale		frunza, solzii, pieptenele, fluierașe din soc, crenguță de nuc, sticle atârinate, vase cu apă etc.

Pseudoinstrumentele muzicale pot fi confecționate/găsite și de elevi.

#### **2.7.4 Jocul muzical-didactic**

Platon menționa „Faceți în așa fel, încât copiii să se instruiască jucându-se, învățarea respectă astfel necesitățile lor reale, firești” [Apud 13, p. 161]. Cercetătorul I. Gagim menționează că: jocul este o activitate firească pentru copii; jocul și copilul sunt de nedespărțit; jocul este apropiat după natura sa de artă, deoarece arta însăși este „un joc”; jocul constituie un prim pas către artă; în joc copiii se descătușează totalmente, condiție obligatorie pentru domeniul artistic. Autorul subliniază faptul că, descătușându-se, copilul dă frâu liber trăirilor interioare, gândirii, imaginației, deoarece jocul conține elemente de imitare, de „reproducere” creativă a acțiunilor în domeniul dat. Asemănările dintre joc și artă/creație în activității ludice au o importanță aparte la lecția de Educație

muzicală. La jocul muzical pot participa toți elevii clasei, aici se găsește loc de activitate, rol, funcție etc. pentru fiecare elev – și pentru cel ce posedă aptitudini muzicale „modeste”, și pentru cel dotat. Prin joc poate fi antrenat în activitatea muzicală oricare elev, deoarece jocul didactic muzical satisface nevoia de motricitate a elevilor din ciclul primar, îmbinând spontanul și imaginarul specific acestei vârste cu obiectivele învățării.

Jocurile didactice muzicale se clasifică după obiectivele urmărite și conținutul lor (Tabelul 4, adaptare după G. Aldea și G. Muntean).

**Tabelul 4.**  
**Clasificarea jocurilor didactice muzicale**

<i>Jocuri didactice muzicale</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de formare a competențelor specifice muzicale</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melodice;</li> <li>- ritmice;</li> <li>- de diferențiere timbrală;</li> <li>- pentru însușirea elementelor de expresie (nuanțe, tempo) .</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de stimulare a spiritului creativ, a imaginației</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de construire a formei unui cântec;</li> <li>- de asociere la o anumită muzică a unor elemente extramuzicale (imagini, mișcări, descrieri etc.);</li> <li>- jocuri - portrete muzicale.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de socializare a copiilor prin muzică</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pentru formarea spiritului de echipă;</li> <li>- pentru depășirea timidității;</li> <li>- pentru formarea unei aderări la un concept.</li> </ul>

După mijlocul didactic cu care se combină, jocul didactic muzical poate fi:

- joc cu cântec (axat pe cântec);
- joc-audiție (axat pe audiție);
- joc-exercițiu (axat pe exercițiu).

*Jocul*, la lecția de *Educație Muzicală*, poate fi îmbinat cu alte activități didactice, contribuind la formarea aptitudinilor muzicale generale la elevi și a muzicalității lor. Jocul însoțit de cântec (cu text cântat cu vocea) poate fi utilizat la oricare disciplină curriculară (limba română, geografie, istorie, matematică, educație fizică etc), realizând adevărate legături interdisciplinare. Cercetătoarele G. Aldea și G. Muntean [1] au elaborat o serie de jocuri muzical-

didactice pentru aplicare în cadrul lecțiilor de Educație muzicală, care sunt prezentate în continuare:

### Jocul „De-a ilustrația muzicală”

*Obiectiv operațional:* să utilizeze timbrurile obiectelor sonore, ale pseudoinstrumentelor și ale vocii pentru a realiza ilustrații muzicale.

*Faza de pregătire.* Învățătorul sau un grup de elevi selecționează un set de ilustrații, fotografii sau picturi pe care le așează într-o anumită ordine în fața clasei. Din propunerile venite din întreaga clasă, se inserează un text ce leagă întâmplări referitoare la ilustrațiile vizuale. Un alt grup de elevi ce au la dispoziție obiecte sonore vor face ilustrația muzicală pentru acest comperaj (text și ilustrații vizuale). Efectele ritmico-timbrale se pot obține cu ziare, celofan, staniol, poliestirenă, bețe de diverse esențe și lungimi, fermoare, sticle goale și pline, metale, clopoței, creioane, voce vorbită, cântată pe silabe, vocale, consoane, râs, plâns, expirație, inspirație, lovituri de palme, degete, picioare, pseudoinstrumente.

*Faza de prezentare.* Se citește sau se expune oral comperajul asociat cu ilustrația muzicală.

*Precizare.* Jocul didactic muzical poate fi cu succes utilizat ca portofoliu pentru o echipă de 3-6 elevi (1-2 pentru fiecare tip de activitate: ilustrație cu picturi sau fotografii, comperaj cu text, ilustrație muzicală). Elevii vor fi interpreți conduși de un povestitor.

#### *Durata jocului:*

- 10 minute – pregătirea;
- 10-15 minute – expunerea cu ilustrația muzicală;
- 5 minute – concluziile învățătorului referitoare la meseria de ilustrator muzical.

Ca temă pentru acasă, elevii pot urmări ilustrata muzicală la orice emisiune televizată.

## Jocul „Șeherezada”

### *Obiective operaționale:*

- să inventeze întâmplări pornind de la un stimul nonverbal dat de audierea unei piese muzicale instrumentale (orchestrale) fără program;
- să deprindă mesajul muzical.

*Personaje:* Regele Persiei; Șeherezada; povestitorul; persani de la curtea regelui.

*Mijloace și materiale didactice:* înregistrarea pe CD sau casetă a operei „Șeherezada” de Rimski-Korsakov.

*Recuzită pentru personaje:* o platformă pe care se va desfășura jocul (poate fi locul de la catedră).

*Durata jocului:* 10-20 minute ( $\approx$  10 minute audiția).

*Desfășurarea jocului:* învățătorul propune jocul didactic, repartizează personajele, explică ce se urmărește prin joc (cele două obiective) și cine a fost Șeherezada: ”Șeherezada a fost o fată frumoasă și foarte înțeleaptă care a spus în 1001 zile tot atâtea povești regelui Persiei. Impresionat de exemplele poveștilor inventate de Șeherezada, regele o cere de soție și renunță la crudul obicei de a omorî pe cei ce nu-i erau pe plac.”

### *Povestitorul:*

- A fost odată, înainte ca lumea să devină creștină, adică iubitoare, înțelegătoare și iertătoare, un rege în Persia care atunci când nu-i plăcea, cel mai mic lucru la cineva punea un slujitor, numit gâde, să-l omoare. Așa s-a întâmplat și cu soțiile lui pe care le punea să-i spună povești. Pentru că acestea nu-i erau pe plac, regele porunca gâdelui să le omoare. Șeherezada, o fată frumoasă și înțeleaptă, și-a pus în gând să-i schimbe acest obicei crud. S-a înfățișat regelui și i-a spus:

### *Șeherezada:*

- Mărite Rege, am venit nechemată să vă spun o poveste nemaiauzită ce s-a întâmplat în Țara Muzicii. Perșii de la curtea Măriei Tale, care sunt oameni citiți și știutori de multe, vor judeca dacă întâmplarea a fost auzită sau nu și dacă pilda ce izvorăște din întâmplare, îi va face pe cei ce o ascultă, demni slujitori ai pământului persan.

*Regele:*

- Mă învoiesc! Dacă întâmplarea este așa cum spui tu, voi renunța la pedepsirea unor oameni care nu-mi plac. Curtenii în semn de aprobare își vor arunca turbanele în sus. Dacă nu, tot curtenii vor hotărâ ce pedeapsă meriți pentru trufia ta și-și vor păstra turbanele pe cap.

Se aude muzica. Șeherezada își deapănă povestirea și elevii-”curtenii” ascultă și fac notări pe caiete.

*Regele și curtenii* expun un text liber, cu aprecieri și verdict, la alegere.

*Povestitorul:*

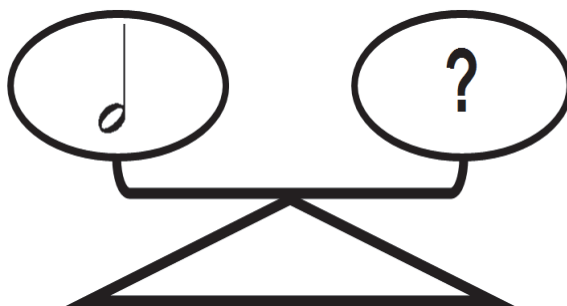
- Ați ascultat o poveste tradusă de Șeherezada din muzica lui Rimski-Korsakov, compozitor rus ce a vizitat Țara Muzicii și a scris în limbajul ei acum mai bine de 100 de ani.

Jocul poate fi reluat, oferindu-se rolurile altor elevi.

Jocul „Cântarul muzical”

*Obiectiv operațional:* să scrie și să execute formule ritmice obținute din divizarea unei valori mai mari a notei muzicale.

*Desfășurarea jocului:* Învățătorul desenează pe tablă un cântar (Figura 11).



**Figura 11. Cântarul muzical**

Pe un talger scrie o valoare de notă (o intonează împreună cu o jumătate din elevii clasei). La tablă este chemat un elev pentru a scrie valori care fiind însumate să cuprindă durata notei ”puse” pe primul talger. Cea de-a doua grupă va intona formula ritmică. Apoi, cele două talgere (grupuri de elevi) trebuie să dovedească faptul că ele cântăresc egal, intonându-le cu măsurarea timpilor prin gestul mâinii, bătăi în palme sau silabe ritmice.



## Jocul „Clovnul muzical”

*Obiectiv operațional:* să efectueze schimbări în interpretarea unui cântec.

*Desfășurarea jocului:* învățătoarea anunță că în clasă a venit un clovn buclucaș, care vrea să încurce cântecele. Se alege un clovn care trebuie să:

- transfere cuvintele unui cântec pe melodia altui cântec;
- aplice o melodie pe un text din ziar sau dintr-un manual;
- schimbe parțial sau total ritmul și tempoul unui cântec.

## Jocul „Zborul cărăbușului”

*Obiectiv operațional:* să reproducă sunetele muzicale de diverse înălțimi, intervalele muzicale, succesiunile melodice ascendente, descentente sau mixte.

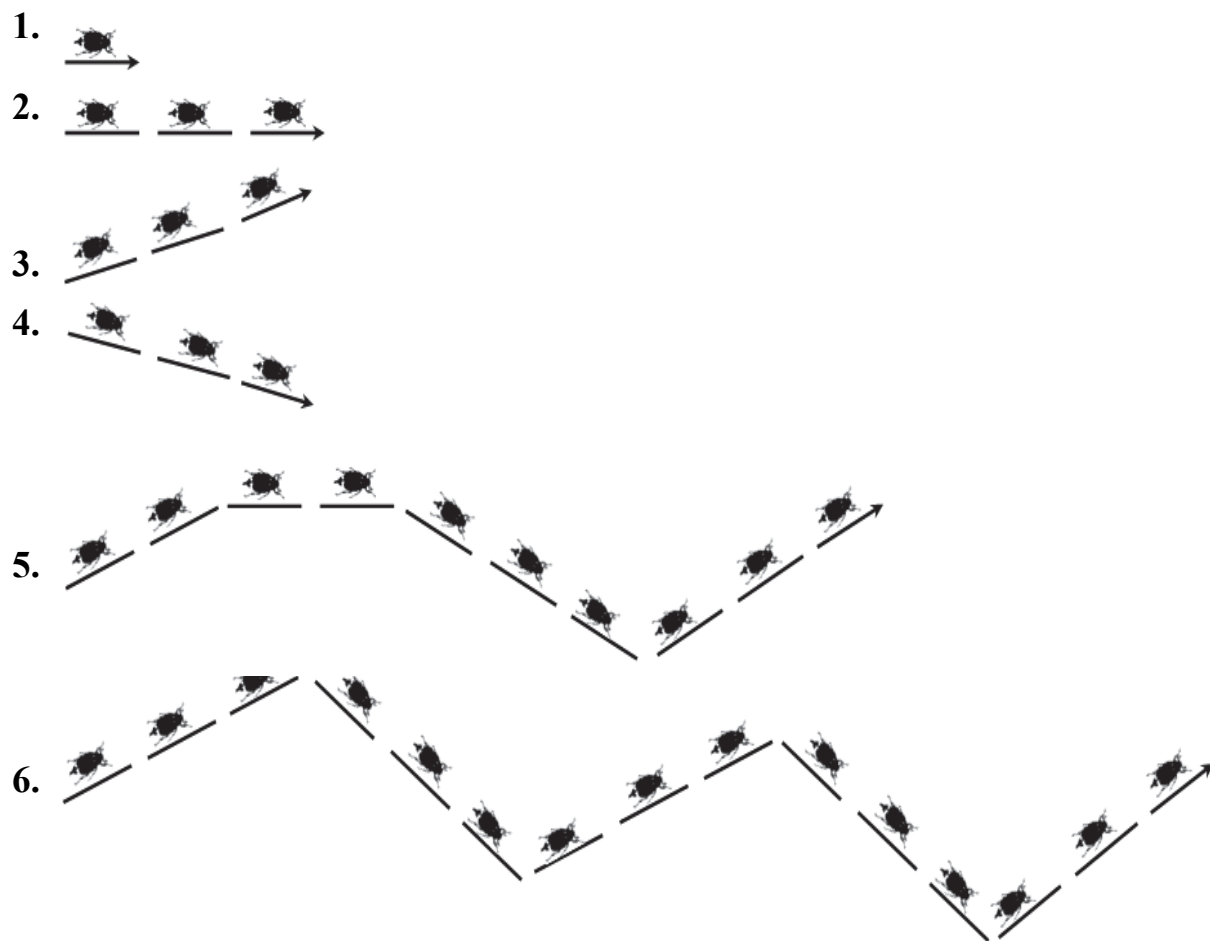
*Material didactic:* jucărie-cărăbuș; planșă cu imaginea unui cărăbuș în zbor și obiecte pe care ”el se va așeza”.

*Durata jocului:* 5 - 10 minute.

*Recomandări:* învățătorul trebuie să aleagă intervalele sau o linie melodică, care să fie strâns legată de subiectul lecției. (În locul cărăbușului poate fi o albină, un bondar etc.)

*Desfășurarea jocului:* Învățătorul mimează deschiderea ferestrei și prinderea unui cărăbuș. Acesta este un cărăbuș ”năzdrăvan, care cântă”. Se duce pumnul la ureche și se intonează un sunet cu onomatopeea ”bâz” pe nota *sol*, apoi un grup de sunete pe diferite note (de exemplu: *sol-mi*). Elevii trebuie, la fel, să mimeze și să intoneze sunetul propus. Se repetă exercițiul de preluare a sunetului până se obține o intonație bună și precisă. Învățătorul deschide pumnul, unde se află cărăbușul-jucărie și intonează un *glissando* superior sau inferior (alunecare treptată a sunetului în ascendență și/ sau în descendență), ce reprezintă zborul. În același timp poartă brațul în sus și/ sau în jos, apoi oprește mișcarea mâinii, fixând-o pe un obiect (conform scenariului improvizat) o dată cu fixarea intonației pe un alt sunet. Elevii repetă sunetul inițial, *glissando*-ul și sunetul de oprire cu vocala „i” sau consoana „z”.

Jocul va continua cu alte sunete, diverse după înălțime (Figura 12).



**Figura 12. Jocul „Zborul cărăbușului”**

La etapa achizițiilor instrumentale (etapa notației) gradul de complexitate a jocului dat poate fi sporit prin denumirea silabică a înălțimii sunetelor intonate.

Un rol deosebit la lecțiile de *Educație Muzicală* îl au și jocurile didactice muzicale axate pe cântece. Structură interioară a lor este aceeași, dar se deosebesc prin conținut.

Jocul „Urcă trenul”

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (F major/D minor). There are 15 notes on the staff, all eighth notes. The notes are: F4, G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, Bb5, C6, D6, E6, F6.

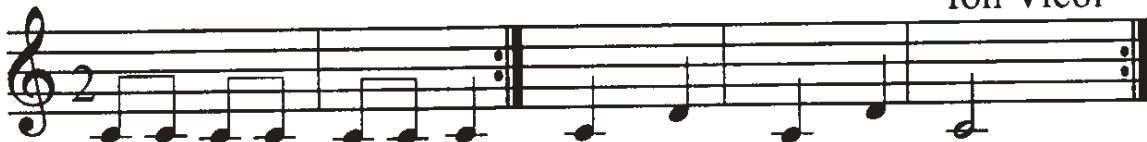
- 1) Ur-că tre-nul mun-te- le Și-l cam dor ro- ti - țe - le Uf! Uf! Uf! Uf!
- 2) Tre-ce tre-nul prin tu-nel Și flu -ie - ră tă - ri -cel Uf! Uf! Uf! Uf!
- 3) Tre-nul cân-tă nu vor-beș-te Și pe no - ta Do pă-șeș-te Uf! Uf! Uf! Uf!

*Desfășurarea jocului:* Elevii se prind de hăinuța celui din față, formând un șir indian în frunte cu o ”locomotivă”, rolul căreia îl execută cadrul didactic sau un elev (care cunoaște regula jocului). Se mimează dificultatea urcării și intrarea într-un ”tunel”, format de un grup de elevi, ținându-și hainele ca pe un acoperiș de tunel. La interjecția „Uf!” cadrul didactic le poate cere elevilor să intoneze durate de doimi sau îmbinări de sunete și pauze cu durate de pătrimi. La ultima strofa elevii vor pași pe un portativ cu nota Do<sup>1</sup>, scrise cu cretă pe podea.

### Jocul „Broscuța Do-Re”

(cântec și joc didactic muzical pentru sunetele *Do* și *Re*)

Ion Vicol



- 1) Mi-a spus mi-e ci - ne - va  
Că bro - scu - ța fa - ce - a - șa Oac! Oac! Oac! Oac! Oac!
- 2) La școa - lă de - ar în - vă - ța  
Ea pe no - te - ar spu - ne - aș a Do Re Do Re Do

*Desfășurarea jocului:* Elevii intonează cântecul, imitând la refren, cu pumnișorul mâinii stângi, o broscuță, care la nota ”Do” este jos, iar la ”Re” – sus, deasupra pumnișorului drept. După învățarea cântecului, prima strofa poate fi repartizată pentru interpretare unui grup de elevi-”broscuțe”, iar a doua – altui grup de elevi, care vor indica prin pași sălțați locul notelor *Do* și *Re* pe portativul desenat cu cretă pe podea.

### Jocul „A plecat la școală Nițu” (cântec pentru sunetele *Do*, *Re*, *Mi*)

Nelu Ionescu



- 1) A - ple - cat la școa - lă Ni - țu Tot cân - tând și flu - ie - rând
- 2) Nu - mai chei și por - ta - ti - ve Nu - mai no - te a - re - n gând



*Desfășurarea jocului:* Un elev – Nițu, mimează plecarea la școală. El cântă fluieră linia melodică a refrenului, apoi atinge cu o baghetă capurile a trei colegi, pentru ca ei să intoneze notele refrenului. Fiecare elev trebuie să ridice capul astfel, încât să-l poziționeze la înălțime notei pe care o va intona în raport cu cele intonate de colegii săi ("Re" va trebui să fie între "Mi" și "Do"). Apoi, Nițu va sări pe notele scrise pe portativul de pe podea – *Re, Mi, Do*).

Jocul „Sol vine de sus” (cântec pentru sunetele *Do<sup>1</sup>, Sol*)

După o idee muzicală de I. Vicol



- 1) Eu știu în -co- tro S-a dus no- ta Do Dar la fel de bi- ne și Sol de- unde vi- ne  
2) Do s-a dus în jos Că e timp plo- ios Sol vi- ne de sus că soa- re- le- a a - pus



- 3) Știu a - poi cân- ta No- te- le a - șa: Do, Sol Sol, Do Sol, Sol Do

*Desfășurarea jocului:* Strofele 1 și 2 se intonează de un elev-solist, după ce a avut loc învățarea cântecului toată clasa. Strofa a 3-a se intonează, de către toți elevii clasei, iar la notele *Do<sup>1</sup>* și *Sol<sup>1</sup>* ea va fi împărțită în două grupuri, pentru a le intona în dialog.

Jocul poate fi realizat și altfel: piesa se va interpreta în întregime de un grup de elevi, care la notele *Do<sup>1</sup>* și *Sol<sup>1</sup>*, fac executa salturi corespunzătoare pe un portativul desenat cu creta pe podea (pe prima linie suplimentară de sub portativ și pe a doua linie a portativului).

Jocul „Gâscă Fa” (cântec și joc didactic muzical cu sunetele *Mi-Fa-Sol*)

După o idee muzicală de Ion Vicol



- 1) Ghi- ga ga- ga - ga Eu sunt gâs- ca Fa Am doi bobo- cei Și stau în- tre ei  
2) Ghi- ga ga- ga - ga Eu sunt no- ta Fa Și mă poți gă- si În- tre Sol și Mi  
3) Ghi- ga ga- ga - ga No- te pot cân- ta U- ne - le ur- când Al- te, co- bo- rând



*Desfășurarea jocului:* După ce cântecul este învățat, elevii sunt grupați câte trei: Gâscă *Fa* cuprinde pe cei doi bobocii – *Sol și Mi*, și-i ține ocrotitor de umăr (Gâsca/ găștele *Fa* sunt soliste). Refrenul se intonează de toți elevii în prima etapă. Apoi, toate personajele (gâscă și bobocii) vor intona doar sunetele notelor pe care le reprezintă – *Fa<sup>1</sup> Sol<sup>1</sup> și Mi<sup>1</sup>* .

### *Jocul „Tic, pitic”*

(cântec și joc didactic muzical cu sunetele *Do, Re, Mi, Fa*)

Alexandru Pașcanu



- 1) Tic, pi-tic Ve-sel bun și mic Ne-a cân -tat un cân-te -cel de-al lui
- 2) E fru-mos, Dar e ca-ra-ghios Că nu în - țe legi ni-mic ce spui!



- 3) Îl - în - vă - țăm și rin - tin -ti - ne-ște-o să cân-tăm



- 4) Rin-tin - tin A-na ba-na din A -na ba -na A -na ba -na din
- 5) Se cântă fragmentul 4 cu silabe muzicale

*Desfășurarea jocului:*

- Se intonează textul cu toată clasa.
- Strofa a IV-a se intonează numai de *Tic-pitic*
- Strofa a V-a se intonează de către toată clasa.

Jocul „Clopoțelul” (cântec și joc didactic cu sunetele *Mi-Sol-La*)

Ana Matora-Ionescu



- 1) Cling cling clo-po - țe - lul Ve-sel a su - nat pe toți ne-a che-mat  
Har - nic sprin-te - ne - lul
- 2) Su - nă de in - tra - re Ca să în - vă-țăm  
A - poi de ie - și - re ca să ne ju - căm
- 3) Sol la sol la sol mi Sol la sol la sol sol sol sol sol mi

*Desfășurarea jocului:* Se învață cântecul (în întregime) cu toată clasa. Strofa a III-a se cântă de un grup de elevi care vor indica cele 3 note din piesă (*Mi-Sol-La*) prin sărituri pe locurile de scriere a lor pe un portativ desenat pe podea.

Jocul „Dirijorul Do”

(cântec și joc didactic muzical cu sunetele *Do, Mi, Sol, La*)

Ana Matora-Ionescu



- 1) Su-ne - te - le toa-te Toa-te cân-tă-n cor În-tre e - le în - să
- 2) E - le se pre - zin - tă Pe nu - me-le lor Sol sol la la sol mi



*Desfășurarea jocului:* Elevii se grupează câte 4 și își aleg personajele – sunetele *La, Soi, Mi, Do* și *dirijorul*. După învățarea cântecului cu toți elevii, pasajul de prezentare a sunetelor va fi cântată de elevii care reprezintă aceste sunete. Toți dirijorii-*Do* vor sta în fața grupului și vor dirija/ măsura timpii la măsura 2/4.

Jocul „Măgărușul” (cântec cu sunetele *Do<sup>1</sup> - Mi - Sol - Do<sup>2</sup>*)



- 1) Mă-gă- ru -șul zi-ce-a-șa – Când îl tragi de coa-da sa – I - ha, I - ha
- 2) Stă în loc nu se clin-teș-te Nici cu băț nu se ur-neș-te I - ha, I - ha
- 3) To-tuși cân-tă - n le -gea lui- **Do-uă** no-te cam hai -hui Do-Do Do-Do

*Desfășurarea jocului:* Se numesc doi elevi pentru rolul de ”Măgăruși”, care vor prezenta notele  $Do^1$  și  $Do^2$ . La interpretarea cântecului, după învățarea în întregime a lui, refrenul va fi cântat doar de ”măgăruși”, care vor sări pe locurile scrierii notelor  $Do^1$  și  $Do^2$  pe portativul desenat pe podea.

Jocul „Cântă și nu te opri” (cântec cu sunetele *SoI-La-Si-Do*)

/După o idee muzicală de Ion Vicol/

1) Cântă și nu te - o - pri Că sub Do e no-ta SI  
 2) Un'se du - ce în-co-tro Ea se du-ce că-tre Do

Si, Do, Si, Do

*Desfășurarea jocului:* După ce se învață cântecul în întregime cu toată clasa, se numesc doi elevi pentru prezentarea, prin salturi ritmice, a locului notelor  $Si^1$  și  $Do^2$  pe un portativul desenat cu cretă pe podea.

Jocurile didactice muzicale se mai grupează în două categorii generale:

- jocuri *muzicale*, prin care se rezolvă o problemă proprie muzicii (spre exemplu: *De-a dirijorul* – se dirijează „corul” clasei sau un ansamblu de instrumente muzicale pentru copii; *Compozitorul* – se alcătuiește un acompaniament ritmic la o melodie; *Ghicește cine cântă?* sau *Ecolul* – repetarea unui desen ritmic expresiv - cu vocea sau la un instrument muzical);

- jocuri *artistice*, prin care se rezolvă probleme general-artistice (spre exemplu: potrivirea unui fragment muzical la o poveste, înscenare teatrală, dans, poezie etc.; teatralizarea cântecelor; pantomima muzicală – redarea prin gesturi, mișcări plastice a mesajului muzical).

### 2.7.5 Însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică

Nivelul de cultură muzicală a unui om sunt determinate de cunoștințele lui în domeniul dat, la fel ca și în orice alt domeniu de activitate, pentru care este nevoie de un sistem de cunoștințe speciale. Astfel, fiecare amator de muzică, pe lângă faptul să este pasionat de ea, o audiază, simte și chiar executa, trebuie să cunoască unele noțiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, informații despre evoluția ei, date despre compozitori, interpreți, formații, instrumente, epoci, curente, școli, stiluri artistice etc. Însă, cunoștințele nu servesc cultura muzicală doar ca un accesoriu de completare a ei. Ele contribuie în mod firesc la formarea competențelor omului de a percepe, asimila, pătrunde în imaginea artistică și executa opera muzicală.

Cunoștințele nu se acumulează de dragul cunoștințelor, ci pentru a fi aplicate în practică – în practica de cunoaștere și, în primul rând, de simțire a artei muzicale. Componenta „teoretică” a curriculei școlare la educația muzicală poartă un caracter mai extins decât „teoria elementară a muzicii” din învățământul muzical de profil. Astfel, ea vizează legitățile generale ale artei muzicale, principiile ei fundamentale. Această componentă se constituie din două laturi: teoretico-„muzicologică” și teoretico-„tehnică”. Astfel, după gradul de generalizare, se deosebesc cunoștințe-cheie, adică cunoștințe *fundamentale*, de principiu (arta muzicală ca fenomen specific al lumii și arta muzicală ca mișcare, ca proces; intonația ca sens/ conținut muzical și dezvoltare în muzică; muzica în contextul altor arte; specificul formei muzicale; genuri primare și cele ample ale muzicii; dramaturgia muzicală etc.) și cunoștințe *particulare* (portativ, gamă, interval, acord, ton-semiton, major-minor, măsură, informații despre compozitori, interpreți, creații etc.). Aceste două dimensiuni ale cunoștințelor se află într-un raport reciproc dialectic: pe de o parte, cunoștințele particulare concretizează, exemplifică, explică datele fundamentale despre muzică și specificul ei – cunoștințele generale se reflectă sub aspect concret-practic în cele particulare, iar pe de altă parte, ele se generalizează principial, prin interacțiune și funcționare sintetică, manifestându-se în cunoștințele-cheie.



Educația muzicală în învățământul general nu se realizează doar în baza cunoștințelor particulare („tehnice”), ci contribuie la formarea unei viziuni exhaustive și profunde asupra muzicii, o orientării clare în diversele fenomene muzicale, conduce spre sesizarea deosebirii dintre esențial și secundar, general și particular etc.

În cadrul lecțiilor de *Educație Muzicală* se formează *cunoștințe muzicale* și *cunoștințe despre muzică*. Cunoștințele *muzicale* propriu-zise oferă posibilitatea cunoașterii muzicii „din interior” – sunetul ca element primar al muzicii, relațiile dintre sunete, elementele compoziției muzicale (ritm, melodie, nuanțe dinamice, armonie, acompaniament, sintaxa, forma etc.), iar *cunoștințele despre muzică* fac posibilă cunoașterii ei „din exterior” – despre muzică în general și locul ei în viața omului, despre arta muzicală ca fenomen artistic, despre apariția și evoluția ei, despre epoci, curente artistice, stiluri, autori, școli naționale etc.

O condiție obligatorie pentru realizarea procesului de formare a cunoștințelor *muzicale* și *despre muzică* este utilizarea unui sistem, în afara căruia chiar și o activitate importantă poate fi puțin efectivă. Termenii ce definesc anumite fenomene muzicale, susține I. Gagim, se învață pe cale intuitiv-deductivă – mai întâi fenomenul trebuie să fie sesizat, perceput, trăit pe viu, conștientizat, trecut prin filieră interioară, fiind urmărit (descoperit) în situații muzicale practice concrete, pentru acumularea anumitor impresii muzicale în baza lui și, doar după aceea, se formulează definiția/ conceptul, care ulterior urmează a fi memorat. Așadar, fenomenele (subiectele „teoretice”, legile) muzicale vor fi trecute prin anumite faze:

- de simțire-trăire;
- de aplicare practică în diferite forme de organizare a activității muzicale (executare vocală sau instrumentală, audiție, creație, caracterizare verbal-artistică etc.);
- de conștientizare „teoretică”.

Descoperirea și formularea unei definiții privind un fenomen muzical însușit de către elevi trebuie să aibă loc „pe neobservate”, „pe neașteptate”, „ca de

la sine”, de parcă ei însuși l-au găsit/ descoperit, remarcă cercetătorul I. Gagim [13]. În continuare, menționează autorul, procesul se inversează – legile muzicale asimilate contribuie la înțelegerea și perceperea mai profundă a muzicii. Trebuie de eludat predarea aridă, formală și abstractă a alfabetului muzical. Sensul elementelor de limbaj muzical trebuie să fie explicat prin aplicarea diverselor metode în mod expresiv și plastic, fiind abordate ca constituente artistice/ plastice ale muzicii, care contribuie în mod direct la formarea imaginii poetice a operei muzicale. Predarea categoriilor de *mod, măsură, registru, timbru, dinamică* ș.a. nu va reuși în afara intuirii în situații reale a caracterului lor viu-artistice.

Cadrul didactic, atenționează I. Gagim, trebuie să posedă competențe de prezentare a legilor muzicii în reinterpretație didactică, prelucrându-le din perspectivă metodică și aducându-le în fața elevilor într-o formă accesibilă și captivantă. Cu toate acestea, trebuie să fie păstrată esența și natura lor originală, evitându-se predarea simplistă, prin diminuări exagerate, când un fenomen poate pierde din autenticitatea și originalitatea sa. În acest sens, susține autorul, este binevenită aplicarea metodei paralelismului, adică, compararea muzicii și a legilor ei cu diverse fenomene ale vieții, iar elementele de limbaj muzical – cu cele ale altor genuri de artă. Astfel, se vor demonstra legătura strânsă a muzicii cu alte arte și laturile comune ale ei cu diverse aspecte ale vieții omului. În așa mod se va contribui la o înțelegere mai profundă a limbajului muzical, a materiei ce formează muzica. De exemplu, noțiunea de „mişcare” se va prezenta ca lege universală, „formă muzicală” – ca formă a obiectelor; „început muzical” – ca apariție a ceva sau naștere a cuiva; „dezvoltare” – ca creștere etc. Toate aceste și multe alte categorii („ritm”, „energie”, „tensiune”, „destindere”, „apogeu-culminație”, „sfârșit”, „element” sau „sistem”, „parte” sau „întreg” etc.) stau la baza oricărui fenomen/ proces al lumii, inclusiv – la baza artei (operei) muzicale. [13]. Cunoștințele *muzicale și despre muzică* demonstrează fenomenele menționate și facilitează perceperea lor.

### 2.7.6 Citit-scrisul muzical

Formarea competențelor de citit-scris muzical, adică de cunoaștere a notației muzicale (codarea și decodarea textelor muzicale), este un aspect important al instruirii muzicale a elevilor, contribuind în mod direct la înțelegerea artei muzicale, a legilor ei specifice, susține I. Gagim. Forma scrisă a organizării materiei sonore constituie notația muzicală. Prin învățarea notației muzicale elevii pătrund în „secretele” acestei organizări, înțeleg cum sunetele succedate într-o anumită ordine, după anumite legi și aranjate în anumite raporturi reciproce alcătuiesc muzica propriu-zisă [ibidem].

Autorul menționează că, citit-scrisul muzical, fiind promovat în strânsă legătură cu întregul sistem de cunoștințe muzicale și activități de executare/ audiere a muzicii, facilitează cunoașterea limbajului muzicii. Conștientizarea lui este un proces de stimulare a facultăților intelectuale ale elevilor prin apelul care se face în operațiile de analiză, sinteză, comparație, abstractizare, generalizare ale gândirii, lărgind universul de cunoaștere și comunicare prin acest limbaj și ușurând astfel, accesul la valorile culturii muzicale.

Prima noțiune pe care o învață elevii la lecțiile de Educație Muzicală este *portativul* și această noțiune trebuie să fie predată într-un mod captivant/ distractiv pentru ei. Astfel, portativul poate fi comparat cu o căsuță – „căsuța notelor muzicale”, în care ”ele locuiesc”, iar pentru a ”intra în ea” (a se scrie notele pe portativ) este nevoie de a se ”descuia ușa” (bara inițială a portativului) cu o cheie specială (cheia *Sol*). Începând cu aceste noțiuni simple, elevii vor învăța, în continuare, elementele de limbaj muzical, astfel, însușind notația muzicală prin activități de citit-scris muzical [13].

Însușirea notației muzicale se realizează prin percepția vie a elementelor ei, susține I. Gagim, și această activitate poate să fi desfășurată atât frontal (cu toată clasa), în grupuri (pe voci, pe rânduri), cât și individual. Însă, ea trebuie să înceapă, totuși, cu întreg colectivul de elevi și, doar apoi, să se treacă la lucrul pe grupe și/ sau individual. Descifrarea/ solfegierea textelor muzicale trebuie să fie realizată în tempo rar sau mediu. Cadrul didactic alege sistemul (metoda) după care îi va

antrena pe elevi în activitatea de solfegiere – *absolută* sau *relativă* (solmizarea). Practica a demonstrat că ambele metode, dacă sunt aplicate corect, aduc rezultate frumoase.

I. Gagim menționează că procesul de învățare a notației muzicale trebuie să se realizeze prin citirea/ scrierea categoriilor de durată (elementul „ritm”), înălțime (elementul „melodie”), intensitate (elementul „dinamică”), viteză (elementul „tempo”). În felul acesta elevii însușesc valorile de note și a pauzelor respective (pătrime – „pas” sau „ta”, optime – „iu-te” sau „ti-ti”, șaisprezecime – „și mai iute” sau „ti-ri-ti-ri”, doime – „pa-as” sau „ra-ar” ș.a.m.d.); locul notelor pe portativ prin diferite variante – mișcare treptată pe tetracorduri, pe gamă sau începând cu nucleele intonaționale (motivele) caracteristice melosului popular (în ordinea notelor  $g^1$ ,  $e^1$ ,  $a^1$ , după care se adaugă treptat notele  $re^1$ ,  $do^1$ ,  $fa^1$ ,  $si^1$ ) ș.a.; nuanțele dinamice – *f*, *p*, *cresc.*, *descresc. (dim.)*, *mf*, *mp*, *ff*, *pp*; accentele metrice, ritmice, melodice, de expresie, care nu întotdeauna se notează în text, dar care se execută (se „citesc”), precum sunt: *marcato*, *sforzando (sf.)*, *subito piano (sp)* etc; tempo-ul (agogica) – de la *largo* până la *vivo* și *presto* etc. În continuare, se trece la familiarizarea cu noțiunea de sintaxă muzicală (motiv, frază, propoziție, perioadă), de structură – formă muzicală (mono-, bi-, tripartită, strofică, variațională, rondo, sonată, lied etc.); semnele de prelungire a duratei sunetului (punctul, legato), metrul, măsura, bara de măsură; notația vocală și instrumentală; semnele de alterație (constitutive și accidentale); factura (omofonică, armonică, polifonică); abreviaturile muzicale; termenii ce indică caracterul interpretării (*agitato*, *cantabile*, *dolce*, *con brio*, *pesante* etc.) [13].

De fiecare dată, la predarea unui element de limbaj muzical, trebuie să se demonstreze valența artistică a lui, adică – cunoașterea „teoretico-lingvistică” a muzicii trebuie să treacă prin faza auditivă (prin auz) și cea artistică (prin simț). Pentru acesta, se ocolesc operațiunile aride/ ”sterile”, de tehnică pură, rupte de muzica vie. Orice exercițiu muzical trebuie să fie direcționat spre muzică, fiind reflectat dintr-o perspectivă artistică. Cadrul didactic trebuie permanent să aibă grijă de aspectul muzicalității elevului (simțul muzicii), care poate fi educat doar în

prezenta muzicii – prin aplicații practice muzicale, deoarece aptitudinile muzicale nu se dezvoltă și nici nu se manifestă în afara muzicii propriu-zise.

Citit-scrisul muzical contribuie în mod direct la formarea auzului, a sensibilității lui, a simțului ritmic și modal, a deprinderilor de intonare precisă, susține I. Gagim. Notația muzicală se învață, de regulă, începându-se cu cititul, după care se trece la scris, potrivit învățării cititului și scrisului limbii, când elevul însușește mai întâi vizual literele, memorizându-le și rostindu-le, după care se trece la scrierea-notarea lor (grafică). Dar, nu este contraindicată nici varianta învățării concomitente, când semnul grafic însușit vizual și auditiv se notează, totodată, și pe hârtie.

I. Gagim observă că, experiența acumulată în cadrul activităților de citit-scris muzical se manifestă și aplică pe larg în cadrul altor activități muzicale: *cânt, audiție, creație* etc. Una din metodele tradiționale de citit muzical în școala generală este *solfegiul* – forma, care în învățământul general va obține o semnificație mai largă, decât în cel profesional. În cazul dat nu se va urmări doar antrenarea „tehnică” a auzului (cu toate că și acest lucru are loc). Prin solfegiere propriu-zisă elevii însușesc gramatica muzicală, a elementului ritmic, metric, de înălțime a discursului melodic, își dezvoltă deprinderi de emiteră corectă/ precisă a sunetului vocal, de respirație, dicțiune, articulație, se antrenează în analiza auditivă a îmbinărilor de sunete, a diverselor raporturi dintre ele etc. Dar, solfegierea propriu-zisă a unei melodii nu este un lucru simplu. La formarea/ dezvoltarea acestei competențe cadrul didactic trebuie să stabilească în prealabil și să respecte o tehnologie bine gândită. Auzirea interioară și reproducerea vocală a unui sunet dintr-o gamă și, apoi, a unui șir de sunete necesită antrenament sistematic [13].

Solfegierea trebuie să înceapă cu numirea simplă a unor note aparte de pe portativ ca, apoi, să se treacă la *citirea metro-ritmică* a lor. Această etapă începe cu indicația cadrului didactic, care precizează activitatea ce va avea loc și măsoară timpii în plasa măsurii respective într-un tempo optim pentru citirea corectă a duratelor și a formulelor ritmice (prin silabe ritmice). Elevii trebuie să execute măsura dată, acesta constituind un exercițiu pregătitor, în tempo-ul indicat și să

înceapă a citi duratele, măsurând în permanență timpii, pe toată durata citirii. În cazurile de confruntare a lor cu anumite dificultăți în unele pasaje, acestea se execută aparte, după care se integrează în citirea metro-ritmică completă.

Următoarea etapă a solfegiului este *citirea melodică*, care se realizează ca și citirea ritmică. Astfel, cadrul didactic precizează activitatea ce se va desfășura în continuare și intonează un sunet (tonul) sau un grup de sunete (trisonul modului sau sunetele de început a exerciciului/ cântecului), pentru a acorda elevii în tonalitatea respectivă. Elevii vor trebui să răspundă prin intonare precisă a sunetului (sunetelor de început) din exercițiu/ cântec și să înceapă a le citi melodic, intonând doar înălțimea sunetelor (fără respectarea duratelor) din exercițiu sau a cântecului care urmează a fi învățat, păstrând o durată aproximativ egală (de regulă se uniformizează sunetele la durata de un timp). În cadrul acestui tip de citire, la fel, dacă elevii se confruntă cu anumite dificultăți de ordin intonațional, activitatea de citire melodică poate începe anume cu aceste pasaje, după care se va trece la citirea melodică integrală. În cazul în care se stabilește că exercițiul (sau melodia cântecului care urmează a fi învățat) nu prezintă dificultăți melodico-ritmice, se poate renunța la citirea ritmică și melodică în mod separat, trecându-se imediat la solfegierea propriu-zisă.

În cele mai multe cazuri, activitatea de solfegiere începe cu o etapă pregătitoare, susține I. Gagim, în care se aplică un șir de exerciții variate după conținut și formă. De exemplu: deplasări pe gamă (inițial, în tetracorduri, apoi pe întreg șirul modal), deplasări pe treptele stabile ale gamei (pe arpeggiu), citirea (pe o silabă, prin bătăi cu obiecte tari în masă ș.a.) desenului ritmic a unui motiv/ fraze/ propoziții/ perioade sau teme muzicale (din cântec sau din piese propuse pentru audiție etc.), numirea notelor dintr-un exercițiu vocal (a melodiei) făcându-se abstracție de ritm și, la final, intonarea propriu-zisă (ritmico-melodică). Dacă nu este cazul, etapele premergătoare solfegierii (citirea separată a formulei ritmice și a liniei melodice) pot fi omise – ele nefiind obligatorii. Însă, dacă în cadrul celor două citiri nu se reușește a fi rezolvate problemele întâlnite și nu s-au putut omite dificultățile de ordin metro-ritmic și intonațional, solfegierea nu se admite.

Așa dar, formarea competențelor de *citit muzical* se realizează prin trei tipuri de *citit*: –*ritmic*, –*melodic* și –*ritmico-melodic*:

- citirea formulei ritmice a unui fragment muzical (cântec, exercițiu, teme din lucrările pentru audiție etc.) – pe un sunet, pe o silabă, prin lovituri cu condeiul în masă, prin bătăi din palme ș.a.;
- citirea (intonarea) gamei în ascendență și descendență cu diferite durate și tempo;
- citirea (intonarea) separată de pe portativ a notelor unui exercițiu în afara unui anumit ritm (citit neritmizat);
- citirea (intonarea) notelor unui exercițiu de pe portativ în ritmul dat (citit ritmizat);
- citirea (numirea) neritmizată a notelor cântecului (melodiei din piesa pentru audiție) scris pe tablă sau din manual;
- același lucru – în variantă ritmizată etc. Astfel de exerciții pot fi executate atât vocal (individual sau în grup), cât și instrumental – la instrumentele muzicale pentru copii [13].

*Scrisul* muzical, susține I. Gagim, poate fi promovat, la fel, prin cele trei forme de activitate: –*ritmic*, –*melodic*, –*ritmico-melodic*. El va fi succedat de citit – ceea ce se scrie se și execută. Autorul propune următoarele exemple:

- dictare *ritmică*, posibilă de practicat începând cu învățarea valorilor de note (pătrimi, optimi...), din care se alcătuiesc dicteurile ritmice propuse elevilor;
- dictare *melodică* (sunete separate, neritmizate), realizată printr-un anumit algoritm:
  - se emite, inițial, un sunet etalon, apoi alte sunete, pe care elevii trebuie să le recunoască;
  - se adaugă treptat sunete noi (necunoscute) la 2-3 sunete deja cunoscute, pentru a fi identificate de către elevi;
  - se schimbă locul sunetelor cunoscute pentru ca elevii să le recunoască și să le scrie;

- dictare *ritmico-melodică* (dictarea muzicală propriu-zisă), realizată după o explicație făcută de cadrul didactic a „tehnologiei” de scriere a acesteea, care constă în: (1) identificarea/ precizarea metrului (divizarea portativului prin bare de măsuri după numărul de timpi tari); (2) identificarea și notarea ritmului (duratele notelor se notează deasupra portativului); (3) identificarea și notarea înălțimii sunetelor (notele ca atare) cu respectarea ritmului deja notat. După scrierea și verificarea dictării, elevii o intonează cu vocea sau o execută la vre-un instrument muzical cu sistem de clape sau lamele metalice/ de lemn acordate – pian, glockenspiel (metalofon), xilofon.

I. Gagim atenționează că, pentru formarea competenței de *citire auditivă* a notației muzicale, prin care se facilitează formarea sensibilității auditive, cadrele didactice trebuie să antreneze elevii în activități special direcționate în acest sens și propune, ca exemplu, următoarele forme de lucru:

- determinarea înălțimii sunetelor (emise de învățător/ elev la un instrument muzical sau cu vocea), aflate, inițial, la intervale mari, care se vor îngusta treptat până la secundă și primă;
- identificarea sunetelor după durata lor: întregi, doimi, pătrimi, optimi, șaistrezecimi;
- identificarea sunetelor după durată și înălțime: două note  $g^1 - Ti$  (optimi-”sol” din prima octavă) și o notă  $h - Ta-a$  (”si” din octava mică-doime) etc.;
- determinarea nuanțelor dinamice ale sunetelor emise de învățător/ elev cu vocea și/ sau la instrumentul muzical – *f-p* (tare-încet), *crescendo-diminuendo* (treptat mai tare-treptat mai încet) etc.;
- identificarea sunetelor după timbru (fragmente dintr-un discurs muzical interpretate pe viu sau sonorizate cu ajutorul mijloacelor tehnice): calde – reci, aspre – indolente, catifelate – cristaline, luminoase – sobre etc.;
- recunoașterea ordinii anumitor sunete în raport cu alte sunete dintr-un motiv propus: în motivul  $c^1 - e^1 - g^1$  ( $do^1 - mi^1 - sol^1$ ) nota  $e^1$  sună a doua în raport cu  $c^1$  și  $g^1$  sau, în motivul ” $e^1 - c^1 - g^1$ ” (” $mi^1$ ” - ” $do^1$ ” - ” $sol^1$ ”) aceeași notă (” $mi^1$ ”) este prima etc.;



- determinarea sensului mișcării liniei melodice dintr-o piesă sau exercițiu: în ascendentă sau descendentă, dreaptă sau ondulatorie etc.;
- determinarea sunetelor omise intenționat dintr-un motiv cunoscut;
- recunoașterea melodiilor după formula lor ritmică;
- recunoașterea schimbărilor liniei melodice sau a formulei ritmice dintr-o temă muzicală cunoscută.

Autorul menționează că, în cadrul tuturor activităților de citit-scris muzical, în procesul de învățare a lui, este important ca elevii să înțeleagă că muzica este o artă constituită nu din sunete separate, fie și aranjate într-o anumită succesiune, ci din relațiile/ raporturile dintre ele, gradul lor de tindere reciprocă, sau dimpotrivă – de respingere, de contrastare ale particularităților lor de înălțime, durată, intensitate, timbru etc. Anume îmbinările măiestrețe ale sunetelor, făcute după aceste calități, constituie acele consunări care generează senzații/ sentimente plăcute sau neplăcute, de liniște sau anxietate etc. Elevii vor trebui să deosebească multiplele senzații produse de diverse îmbinări de sunete. Astfel, ei încep să judece prin sunete propriu-zise, adică la ei se va forma *gândirea muzicală* – însușire esențială la descifrarea limbajului muzical, la perceperea mesajului ei deosebit.

Citit-scrisul muzical, fiind practicat sistematic și corect din perspectivă metodologică, poate facilita formarea competenței elevilor de a percepe muzica și aspectele specifice ale mesajului ei.

### **2.7.7 Creația muzical-artistică**

Este cunoscută opinia potrivit căreia se afirmă că, o instruire în „a crea” nu este posibilă, că creația nu se învață, că ea vine din interior pe căi nebănuite, și că acest dar este „dat de sus”. Pe de o parte, susține I. Gagim, această opinie constituie un adevăr, care are dreptul la existență – genialitatea nu se învață la școală, iar pe de altă parte, există și o instruire (o pregătire) în acest sens – nimeni n-a scris o simfonie fără să învețe cum se scrie o simfonie. În acest sens, savantul Pascal Bentoiu constată: „O operă nu apare pentru că autorul știe orchestrație, forme, armonie și contrapunct... O piesă apare dacă autorul e capabil să gândească

muzică” [3, p. 13.]. Dar, după cum observă I. Gagim, compozitorul nu va putea pune în forme muzicale intențiile artistice dacă nu va cunoaște legile orchestrației, armoniei, forma muzicală, contrapunctul, adică, dacă nu va avea o pregătire de ordin tehnic în meseria dată. Muzica „născută în interiorul” omului trebuie ”turnată” într-o anumită formă sonoră pe baza unei tehnologii, iar acesta trebuie cunoscută, adică –învățată (la *Schola Cantorum a lui Vincent d’Indy* din or. Paris cursurile de compoziție durau unsprezece ani) [ibidem].

În această ordine de idei, susține autorul, este firească întrebarea ”E posibilă și rațională oare includerea „creației” la lecția școlară de Educație Muzicală?”. În ceea ce privește intenția de a învăța elevii, în cadrul acestei lecții, să compună muzică în sensul deplin al cuvântului, evident că aceasta nu se va urmări, deoarece lucrul dat nu este posibil. Însă, anumite încercări elementare în domeniul creației va crea condiții de deschidere a noi orizonturi în cunoașterea artei muzicale [ibidem]. În acest sens, compozitorul și muzicologul-academician Boris Asafiev susține: „A educa deprinderi muzical-creative este necesar în primul rând de aceea că oricine a simțit câtuși de puțin bucuria creației într-o anumită sferă a artei va fi în stare să recepteze și să prețuiască tot ceea ce se face bun în această sferă cu o intensitate mai mare decât cel ce doar contemplează pasiv. Componistica nu trebuie să devină prerogativa unui cerc restrâns de persoane cu talente deosebite. Aceasta este o greșeală cumplită a pedagogiei vechi muzicale. Majoritatea oamenilor dispun potențial de însușiri în domeniul dat.” [31, p.p. 243, 245].

Așadar, creația este o însușire firească a ființei umane, după cum susține I. Gagim. Ea este proprie, inclusiv, și elevilor de vârstă școlară mică. Urmărind jocurile copiilor se observă autoorganizarea, alegerea locului, a accesoriilor respective, a personajelor, rolurilor, regulilor, conducătorului, adică o întreagă partitură creată de copii. Spontaneitatea, caracterul improvizator, de îmbinare și combinare, de invenție, inspirația – acestea sunt caracteristicile unui joc de copil, acestea fiind și caracteristicile procesului de creație [13].

Este cunoscut faptul că între joc și artă există o asemănare mare și, când se urmărește folclorul copiilor (inclusiv cel muzical), se observă că ei înșiși îl crează,

îl „păstrează” și-l transmit reciproc unul altuia, din generație în generație. Este de menționat că acest fenomen are loc fără contribuția/ intervenția maturilor. Așadar, nu putem pune la îndoială abilitățile copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică în domeniul creației artistice, precum și raționamentul antrenării lor în activități de creație muzicală la lecția de *Educație Muzicală*. Această activitate, fiind promovată corect, poate contribui mult la procesul de formare/ dezvoltare muzicală ale elevilor. Ea are potențialul de ridicare la alt nivel a întregului proces de muzicalizare a lor: formarea/ dezvoltarea aptitudinilor, cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor practice, a emotivității, sensibilității artistice, a gustului muzical, a gândirii imaginative și viziunii artistice asupra lumii. Astfel, creația artistică-muzicală apare ca o activitate practică cognitiv-euristică, de căutări și descoperiri proprii, de reinterpretare a celor cunoscute etc. [ibidem].

Este cert faptul că, orice contact cu muzica (compunere, interpretare, audiție etc.) este de natură creativă. Astfel, în cadrul tuturor activităților didactice (la lecții) – cânt, joc, interpretare la instrumente muzicale, audiție, discuție, exerciții muzical-ritmice ș.a., va fi prezent factorul „creație” nu ca ceva „de dorit” („n-ar fi rău...”), ci ca o condiție obligatorie ale activităților de cunoaștere a muzicii sub orice formă. Lipsa lui ar însemna lipsa unui itinerar corect de asimilare a muzicii (adică lipsa unei căi specifice ale acestei arte).

Creația nu poate fi impusă, menționează I. Gagim, ea trebuie să „curgă” firesc, de la sine, fără „presiune” și „constrângere”. De aceea, continuă autorul, promovarea ei se va sprijini pe aceleași principii de natură artistică deja cunoscute – *caracter viu, emotivitate, descătușare interioară, inspirație, dorință și plăcere, bucurie și satisfacție estetică, simțire și trăire artistică, pasiune, dar și muncă*, deoarece fără ea nu poate fi creat nimic. Din perspectiva dată, cadrele didactice trebuie să creeze anumite condiții, în care elevii singuri să poată ajunge la concluzia că nimeni nu va putea crea nimic original fără a depune efort, fără cunoștințe, pregătire, experiență, imagine clară despre lucrul pe care-l are de realizat.

După cum se știe, la baza creației stă *imaginația* – capacitatea creierului de a combina impresiile acumulate și de a construi în baza lor imagini noi. Activitatea de creație se află în dependență de experiența anterioară, căci anume ea pune la dispoziție materialul din care apar în imaginație noi construcții.

Creația este imposibilă fără inspirația, iar aceasta poate, la fel, apărea doar după achiziționările obținute anterior. În acest sens, compozitorul rus P. I. Ceaikovski spunea: „Inspirația este un oaspete căruia nu-i place să viziteze pe leneși”. [Apud 13, p.158].

Creația muzical-artistică, sublinază I. Gagim, va fi posibilă în virtutea respectării anumitor condiții – atunci când va fi bine dirijată, pregătită, practică frecvent în creștere „liberă” de la forme elementare la probe mai avansate. Ea va fi precedată de o fază (perioadă) de pregătire pre-creativă, ce va include:

1) acumularea largă, pe toate căile a impresiilor muzicale, a unei experiențe auditive și de trăire interioară a muzicii, adică îmbogățirea, „impregnarea” auzului și simțului cu sonorități muzicale dintre cele mai variate;

2) formarea deprinderilor de percepție activă și conștientă a muzicii, de înțelegere a mesajului (informației) adus(e) de muzică;

3) însușirea unui anumit volum (sistem) de cunoștințe muzicale;

4) dezvoltarea anumitor deprinderi de interpretare (vocală, instrumentală) a muzicii;

5) formarea aptitudinilor muzicale principale: a auzului melodic, a simțului ritmic și modal, a auzului muzical interior. La rândul ei, odată demarată, creația va contribui în mod firesc și din plin la realizarea (aprofundarea și consolidarea) momentelor menționate, infiltrându-se organic în procesul general de muzicalizare ale elevilor [13]. Autorul atenționează asupra faptului că, creația la lecția de *Educație Muzicală* trebuie să fie variată în forme și conținut, desfășurându-se pe cele două dimensiuni cunoscute:

1) creație axată pe *muzică*: mișcări muzical-ritmice, plastice, de dans, jocuri muzicale, declamații pe fond muzical, spectacole (scenete) muzical-literare etc.;

2) creație muzicală *propriu-zisă*, care se va realiza sub formă de:

- improvizații (ritmice, melodice, ritmico-melodice...);
- muziciere\* creatoare (la instrumente muzicale pentru copii);
- compunere (de ritmuri, melodii, diverse „piese” muzicale de gen sau pe un „subiect” propus, de „variațiuni” pe o temă, de „parodii” și „colaje” muzicale etc.).

Toate activitățile menționate pot fi realizate prin interpretare vocală și / sau instrumentală, rezultatele obținute fiind validate în formă scrisă și/ sau orală. La realizarea creației muzicale în cadrul lecțiilor de Educație Muzicală în învățământul general se apreciază mai mult procesul decât doar rezultatul acesteea. În acest sens B. Asafiev menționa că problema constă nu atât în crearea propriu-zisă a muzicii „înalte”, cât în „trezirea instinctului muzical-creativ” [Apud 13, p.160].

### **2.7.8 Caracterizarea verbală a muzicii**

La lecțiile de Educație Muzicală, competența de percepere a operei muzicale de către elevi poate fi formată/ dezvoltată/ evaluată și prin activități de caracterizare verbală a muzicii. Despre această formă de activitate didactică în cadrul învățământului muzical general oferă explicații elocvente cercetătorul I. Gagim. Astfel, în continuare urmează descrierea conceptului dat și a tehnologiei de realizare a activității vizate din perspectiva autorului [13] care trebuie să fie respectată de către cadrele didactice care predau disciplina școlară Educația Muzicală. Autorul susține că caracterizarea (explicarea) muzicii poate fi considerată ca una din formele de pătrundere în arta muzicală. Despre muzică se poate vorbi doar dacă se pătrunde în sensul ei. Cuvântul despre muzică nu poate substitui muzica vie, însă fără el nu poate fi realizat procesul de cunoaștere a ei. Conținutul unei opere muzicale se descifrează atât cu simțul, cât și cu intelectul/ cu gândul. De aceea, cuvântul despre muzică îndeamnă spre meditații despre o anumită lucrare și despre artă în general.

---

\* *Muziciere* — de la „musizieren” (germ.), ce înseamnă a face muzică, „a executa, interpreta muzică (în ansamblu, în grup)” – formă amatoricească de practicare a muzicii pentru delectare sufletească personală (nu pentru „scenă”).

Relatarea verbală, ce va succeda întâlnirea cu opera muzicală, poate urma două căi: *obiectivă* și *subiectivă*. În primul caz se va descrie muzica propriu-zisă sub aspect artistic, tehnic, formativ-constructiv etc., iar în al doilea caz – se va caracteriza starea interioară a subiectului în urma contactului cu muzica dată. Ambele aspecte sunt binevenite, deoarece ele sunt strâns legate: după cum este muzica (după cum subiectul a văzut-o) așa este și starea sufletească generată de ea; cu cât muzica a lăsat o impresie mai puternică asupra elevului, înseamnă că ea a dispus cu atât mai multe calități artistice pentru el. Rămâne ca elevul să le descrie, să le analizeze, precum și să mărturisească ceea ce a trăit în momentul „discuției” auditive cu lucrarea. Iar acest lucru îl va face cu atât mai profund, cu cât ”s-a contopit mai strâns cu muzica” în timpul sunării ei.

Necesitatea caracterizării muzicii audiate/ interpretate pune în fața elevului anumite probleme – el nu va putea ulterior vorbi despre ea dacă nu o va urmări cu auzul și simțul, dacă nu va parcurge aceeași cale pe care merge discursul sonor. Această formă de lucru urmărește și alte obiective: prin cuvântul rostit de elev, cadrul didactic va cunoaște gradul de pătrundere a lui în lucrare, adică nivelul (profundimea) percepției ei. Acesta este, adesea, unicul criteriu (alături, poate, de reacția „exterioară” în timpul audiției) de constatare a acestui fapt. Însă, a vorbi despre muzică este un lucru dificil. Formarea competențelor în acest sens se va realiza treptat, gradat, de la lecție la lecție, de la o lucrare la alta. Caracterizarea muzicii poate fi realizată atât oral (aici se va urmări intonația cuvântului rostit, ritmul, tempoul, intensitatea și alte „culori” vocale), cât și în scris (în clasă sau în calitate de temă pentru acasă).

## **2.8 Activități muzicale extradidactice**

Activitățile muzicale extradidactice sunt variate după conținut și forme, dar unitare în scopul pe care-l urmăresc – contribuția la formarea culturii muzicale (generale) ale elevilor, aprofundarea lor în arta muzicii, cunoașterea de către elevi a diversității formelor, genurilor, stilurilor, curentelor etc. ale ei.

După conținut și formă, activitățile muzicale extradidactice se divizează în „active” și „pasive”. Cele active presupun implicarea nemijlocită ale elevilor în ”producerea” muzicii sub orice formă, iar cele pasive – rolul lor de ”consumator” al muzicii și a informațiilor despre ea (Tabelul 5, adaptare după I. Gagim).

**Tabelul 5.**  
*Activitățile muzicale extradidactice*

<i>Forme active</i>	<i>Forme pasive</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- cor;</li> <li>- ansamblu vocal;</li> <li>- ansamblu instrumental;</li> <li>- ansamblu vocal-instrumental;</li> <li>- orchestra (de muzică populară –taraf; de instrumente aerofone – fanfara; de instrumente muzicale pentru copii);</li> <li>- ansamblu coregrafic (dans popular, clasic, modern, sportiv ș.a.);</li> <li>- „teatru muzical școlar” („Opera școlii”);</li> <li>- „filarmonica școlii”;</li> <li>- „teatrul de păpuși al școlii”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecții-concerte tematice;</li> <li>- diverse întâlniri muzicale (cu interpreți și compozitori; cu colective muzicale din localitate; cu elevii din instituțiile de profil muzical – liceu, școli de artă etc.);</li> <li>- cluburi muzicale școlare de diferită orientare (amatorilor de muzică populară, ușoară, vocală, instrumentală, simfonică, de operă, ale popoarelor lumii, de muzică „veche”, de muzică și poezie etc.);</li> <li>- excursii muzicale (la filarmonică, la</li> </ul>

<i>1.</i>	<i>2.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- concursuri muzicale de diferit gen;</li> <li>- serate muzicale tematice;</li> <li>- spectacole muzical-literare;</li> <li>- clubul micilor compozitori;</li> <li>- cursul facultative de instruire individuală (la diverse instrumente muzicale și canto de diferit gen) etc.</li> </ul>	<p>cămine culturale; la teatru de operă și balet, la liceu (școala) de muzică, la centrul de creație ale copiilor etc..</p>

Activitățile extradidactice muzicale se organizează și desfășoară în strictă conformitate cu dimensiunile educației muzicale în școala generală – dezvoltarea artistică, ascensiunea spirituală. Fiind diverse după formă (individuale, de grup, colective) și conținut (genuri muzicale, stiluri, epoci, curente etc.), ele oferă elevilor posibilitatea de a se afirma în arta muzicală după interese, dorințe, gusturi (muzicale, artistice). Activitatea extradidactică muzicală înviorează și amplifică

viața artistică ale elevilor, oferindu-le posibilitate de autoafirmare/ exprimare, îmbogățește panorama generală a școlii, etc.

## 2.9 Lecția de *Educație Muzicală*

Forma de bază a realizării procesului educațional muzical în învățământul preuniversitar este *lecția*. Ea constituie activitatea cea mai importantă din perspectiva organizării educației muzicale în școală. Lecția de *Educație Muzicală* trebuie să fie abordată de pe două poziții: (1) *pedagogic* și (2) *artistic*. Ea, deopotrivă cu alte discipline curriculare, respectă toate exigențele indispensabile – durată, loc în orar, obligativitate, curriculum disciplinar, manuale, caiete, ghiduri și alte materiale didactice, proiectarea, evaluarea, teme pentru acasă, raportarea la principiile general-didactice și particularitățile psihofiziologice ale elevilor la o anumită vârstă etc. Principalul scop al lecției date, ca și la celelalte discipline curriculare, constă în formarea personalității elevilor și nu, însă, pregătirea specialiștilor într-un anumit domeniu. În ceea ce privește aspectul artistic al lecției de Educație muzicală, aceasta este înzestrată cu tot necesarul propriu artei muzicale.

Conform curriculum-ului școlar, lecția de *Educație Muzicală* face parte componentă a ciclului estetic-artistic, în care sunt încadrate *literatură*, *artă plastică*, *coregrafia*. Aceste discipline, precizează I. Gagim, reprezintă arta, pe când celelalte – știința. Autorul menționează că aceste două domenii de activitate umană constituie două linii autonome ale vieții omului. În acest context, viziunea privind lecția de *Educație Muzicală* este cu totul alta în comparație cu alte lecții școlare. Aceasta se referă la mai multe aspecte, printre care sunt caracterul, structura, conținutul, dinamica desfășurării lecției etc. În această ordine de idei, se cere a fi menționat faptul că lecția de *Educație Muzicală* posedă anumite caracteristici specifice, pe care le explică cercetătorul I. Gagim. În primul rând, susține autorul, lecția de muzică este o lecție de *artă* și acest factor fundamental pune amprenta pe întreg lucrul realizat: orice s-ar face la lecție, trebuie să fie „îmbrăcat în haine artistice”. Aceasta înseamnă că, în orice moment trebuie să fie



prezente *emotivitatea, pasiunea, trăirea artistică, creativitatea, inspirația, bucuria și satisfacția sufletească* de la muzică. Baza și esența oricărei forme de activitate didactică muzicală (cânt, audiție, joc etc.) le constituie perceperea vie, emoțional-artistică a fenomenului muzical. Numai în condițiile când sufletul elevilor este descătușat și deschis poate avea loc primirea și simțirea deplină a muzicii care apare în preajma lui. Autorul menționează că o operație de ordin rațional (o scădere sau adunare matematică, spre exemplu) poate fi efectuată și în mod „imparțial” (chiar și fără mare plăcere de a o face, adică cumva „de datorie”), atunci când o „operație” de suflet (cum este întâlnirea sinceră cu muzica), nu este posibilă fără eliberare și disponibilitate interioară. Și în cazul efectuării unei operații matematice elevul trăiește „pe viu” actul respectiv. La lecțiile de matematică, însă, este important nu felul cum a trăit el operația adunării, ci rezultatul obținut, pe când în muzică anume acest proces de trăire este esența lucrului [13].

O altă caracteristică a lecției de *Educație Muzicală*, subliniază același autor, este *integritatea* ei – unitatea tuturor formelor de lucru cu elevii. Toate activitățile muzicale din cadrul lecției, unite cu un singur scop, împletindu-se și completându-se reciproc, se direcționează într-un singur sens – însușirea temei lecției, abordarea ei de pe diferite poziții (auditive, interpretative, teoretico-analitice, creative etc.), sub diferite aspecte de percepere a fenomenului muzical pus în discuție. Orice temă abordată la lecție constituie un anumit fenomen muzical, un aspect fundamental, o legitate ale artei muzicale [ibidem].

Fiecare activitate didactică muzicală nu trebuie să fie orientată doar spre sine însuși (cânt de dragul cântului, scris de dragul scricului, audiție de dragul audiției etc.), ci să contribuie (alături de altele) la elucidarea *temei generale* a lecției. Astfel, diversele activități muzicale din cadrul unei lecții nu trebuie să fie izolate, ci să fie ”împletite într-o canva” unică pentru a nu se ”destrăma” logica și dinamica demersului educațional în abordarea unui subiect muzical. Din aceste considerente, lecția de *Educație Muzicală* nu se prezintă doar ca o lecție școlară „tip”, ci ca o activitate muzical-artistică, cu început și sfârșit, cu creșteri și

descreșteri, cu dezvoltare, culminație și deznodământ, adică – cu un anumit scenariu „artistic”, cu o anumită „dramaturgie”. Astfel, lecția de *Educație Muzicală* va obține forma unui original „spectacol”, personajele căruia vor fi *muzica, elevii și cadrul didactic*.

Următoarea caracteristică specifică a lecției de *Educație Muzicală* este, după cum susține I. Gagim, anume aspectul *artistic* al ei – lecție ca *activitate artistică*, ca „spectacol”, care o deosebește în esență de alte lecții școlare. Transformarea ei în „spectacol” conduce spre aceea ca elevii să nu urmărească „dintr-o parte”, să nu învețe „la distanță” materia (cum, spre exemplu, are loc la lecțiile de istorie, biologie, geografie etc.), ci sunt incluși în ea ca parte componentă, prin trăirea interioară a discursului sonor, căci, în afara unei asemenea trăiri, muzica în calitatea ei de de artă nu există.

Lecția de *Educație Muzicală*, precizează I. Gagim, mai este și o lecție de *muncă*, deoarece orice activitate didactică muzicală presupune muncă. La fel, se atenționează asupra faptului că cunoașterea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită muncă – o muncă în primul rând al sufletului, cugetului și a întregii ființe umane. Cadrele didactice trebuie să organize lecția în așa mod, încât să le ofere elevilor posibilitatea de a discuta despre muzică doar/ imediat după sunarea/ interpretarea ei, pe urmele impresiilor proaspete lăsate de ea, iar elementele limbajului muzical (alfabetul muzical) să fie însușite ca un produs al comunicării active cu muzica (prin interpretare și audiție), care se va exprima/ concretiza, ulterior, în anumite noțiuni, categorii sau legi [13].

”Evoluția concepției învățământului muzical școlar a condiționat, inclusiv, modificarea formelor de lucru muzical-didactic aplicate la lecție” [ibidem, p. 62]. În această ordine de idei, se conturează necesitatea organizării în cadrul lecției de *Educație Muzicală* a unor activități didactice, care să fie diverse după conținut și formă, asigurând, astfel, înțelegerea treptată de către elevi a artei sonore.

Actualul conținut curricular la *Educația Muzicală* este alcătuit după principiul tematic, fiecare temă reprezentând o legitate (un aspect fundamental) ale

artei muzicale (de exemplu, „Imaginea muzicală”, „Limbajul muzical”, „Forma muzicală”, „Dramaturgia muzicală” etc.), care se învață treptat, de la lecție la lecție, de pe diferite poziții, din diferite puncte de vedere, prin diferite forme de lucru muzical-didactic. Fiecare temă reprezintă o treaptă de înaintare în lumea muzicii. În conformitate cu principiul tematic lecțiile de *Educație Muzicală* se clasifică în:

- a) lecții de intrare (introducere) în temă;
- b) lecții de aprofundare a temei;
- c) lecții de generalizare a temei;
- d) lecție-concert de încheiere a temei trimestrului sau anului.

Deci, cadrul didactic își poate programa 1-2-3 lecții de intrare în temă, de apropiere de ea pe diferite itinerarii; 1-2-3-4-5 etc., lecții de aprofundare în temă, de detaliere a ei pe parcursul mai multor ore etc. Trimestrul (anul) poate fi încheiat cu o lecție de tip „concert”, ”concurs” sau ”victorină”, în care se vor prezenta rezultatele obținute. Un model de structurare a proiectului didactic este prezentat în Anexa 3.

## **2.10 Evaluarea cunoștințelor muzicale și despre muzică**

În activitatea de evaluare a procesului de educație muzicală, obiectivele de referință, specificate în *matricea de evaluare prin competențe*, devin *descriptori de performanță*, fiind exprimați prin verbe la modul indicativ. Cu ajutorul lor se verifică gradul de *realizare a obiectivelor de referință*.

Descriptorii de performanță indică *trei* niveluri de atingere a obiectivelor stabilite în curriculum, devenind *criterii de apreciere* prin trei calificative care asigură promovabilitatea: *suficient, bine, foarte bine*. În Tabelul 6 este prezentat un model a descriptorilor de performanță, care corespund unui anumit domeniu, standard de eficiență pentru două competențe specifice (adaptare după G. Aldea și G. Muntean).

**Tabelul 6.**  
**Descriptori de performanță**

<i>Domeniul:</i> Interpretare		
<i>Standard de eficiență:</i> interpretarea expresivă a repertoriului de cîntece ca modalitate de exprimare artistică		
<i>Competența specifică:</i> demonstrarea elementelor principale de cultură vocală: respirație, dicție, emisie a sunetului		
<i>NIVEL</i>		
<i>Suficient</i>	<i>Bine</i>	<i>Foarte bine</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordează o poziție corectă, dar nu o menține pe parcursul cântului;</li> <li>• inspiră după modelul învățătorului, dar începe interpretarea vocală (cântul) cu nesiguranță, fără să respecte gestul (semnalul) învățătorului;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordează o poziție corectă, după modelul învățătorului;</li> <li>• inspiră după model și începe interpretarea vocală (cântul) la semnalul dat de învățător;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordează și menține o poziție corectă în timpul cântului;</li> <li>• inspiră profund, începe interpretarea vocală (cântul) prompt, la semnalul dat, urmărind cu atenție gestică învățătorului;</li> </ul>

**Continuare la Tabelul 6.**

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cântă în grup, nesincronizându-se cu colegii;</li> <li>• cântă cu intonație nesigură, fluctuantă;</li> <li>• reproduce din memorie cel puțin o perioadă din cântecul învățat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cântă în grup doar cu unele desincronizări;</li> <li>• cântă deviind pe alocuri, dar menținând tonica; se corectează cu ajutorul învățătorului;</li> <li>• reproduce din memorie 2-3 perioade din cântecul învățat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cântă în grup cu siguranță sincronizându-se perfect cu colegii;</li> <li>• intonează precis/corect;</li> <li>• reproduce din memorie în întregime cântecul învățat.</li> </ul>
<i>Competența specifică:</i> acompaniere ritmică cu instrumente simple și cu jucării muzicale		
<i>NIVEL</i>		
<i>Suficient</i>	<i>Bine</i>	<i>Foarte bine</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bate cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale ritmul cântecului, fără precizie, numai cu sprijinul învățătorului;</li> <li>• imită cu bastonașe pași de marș sau dans, ajutat de învățător, în ritmul cântecului intonat de clasă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bate cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale ritmul cântecului, cu sprijin sporadic din partea învățătorului;</li> <li>• imită cu bastonașe pași de marș sau dans în ritmul cântecului intonat de clasă sau audiat;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bate cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale ritmul cântecului, fără sprijinul învățătorului, marcând cu precizie fiecare durată;</li> <li>• imită corect cu bastonașe ritmul pașilor de marș sau dans, concomitent cu linia melodico-ritmică a</li> </ul>

<p>sau audiat;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bate cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale timpii accentuați și neaccentuați ale cântecului, concomitent cu învățătorul;</li> <li>• reproduce motive ritmice scurte, de două măsuri, compuse din pătrimi și optimi după exersări repetate, cu sprijinul învățătorului;</li> <li>• alternează interpretarea vocală a cântecului cu ritmizarea, fiind ajutat de învățător.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bate uniform cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale timpii accentuați și neaccentuați ale cântecului intonat de colegi;</li> <li>• reproduce corect motive ritmice de două măsuri, compuse din pătrimi și optimi după 2-3 repetări;</li> <li>• alternează interpretarea vocală a cântecului cu ritmizarea la comanda verbală a învățătorului.</li> </ul>	<p>cântecului;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bate uniform cu instrumente de percuție simple sau cu jucării muzicale timpii cântecului, concomitent cu interpretarea vocală proprie și/ sau a colegilor;</li> <li>• reproduce corect motive ritmice de cel puțin două măsuri, compuse din pătrimi și optimi după o singură exemplificare a învățătorului;</li> <li>• alternează interpretarea vocală cu ritmizarea după o singură exemplificare a învățătorului.</li> </ul>
---	--	---

După modelul prezentat (Tabelul 6), cadrele didactice trebuie să elaboreze descriptori pentru fiecare competență specifică curriculară.

Pentru evaluarea rezultatelor obținute de către elevi la disciplina școlară *Educația Muzicală* trebuie să se aplice probe prin care să fie posibil de a măsura:

- performanțele atinse de elevi în formarea competențelor prevăzute de curriculum și specificate în matrice și în descriptorii de performanță;
- gradul de însușire a conținuturilor de învățare prevăzute de curriculum [1].

La selectarea probelor de evaluare trebuie să se stabilească:

- competențele și conținuturile care se evaluează;
- obiectivele de referință și descriptorii de performanță corespunzători;
- tipurile de itemi adecvați obiectivelor evaluate;
- modul de evaluare care se va aplica [ibidem].

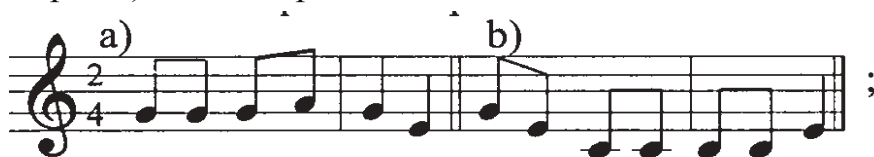
Evaluarea cunoștințelor muzicale și despre muzică poate fi realizată prin aplicarea unui șir de forme și metode, precum sunt: probe practice, probe orale, probe scrise, joc didactic, observarea sistematică a comportamentului elevilor în timpul rezolvării sarcinilor: investigația, proiectul, portofoliul etc.

Cu toate că la baza evaluării educației muzicale stau rigorile didacticii generale, acest proces are specificul său – probele se aplică periodic pe parcursul întregului an școlar și trebuie să poarte un caracter formativ, măsurându-se nu

cantitățile de informație însușite, ci competențele practice și atitudinale dobândite. Aprecierea se face prin calificativele *suficient*, *bine* și *foarte bine*, care descriu în termeni preciși performanțele obținute de elevi.

În cadrul *evaluării inițiale* se identifică nivelul inițial al aptitudinilor, capacităților interpretative și a cunoștințelor muzicale ale elevilor. În acest sens trebuie să fie aplicate probe și teste muzicale cu baremuri minimale, medii sau maxime, în funcție de rezultatele obținute, iar cadrul didactic să stabilească strategiile didactice pe care le va aborda în demersul educațional. Din această perspectivă se recomandă ca, la prima întâlnire cu elevii, cadrul didactic să aplice un test predictiv constituit din [1]:

- ✓ discuție introductivă (ce cântece știe elevul, ce gen de muzică agreează etc.);
- ✓ intonarea unui cântec cunoscut;
- ✓ însoțirea ritmului cântecului cu bătăi din palme;
- ✓ mersul pe timpii cântecului;
- ✓ transpunerea cântecului pe diverse tonici (pentru a stabili flexibilitatea intonațională și diapazonul vocii elevilor);
- ✓ memorarea și reproducerea unor fragmente ritmico-melodice (desprinse de regulă din cântece pentru copii sau din folclorul copiilor). De exemplu:



- ✓ inventarea unei melodii pe un text dat (4 măsuri);
- ✓ audierea unei melodii fără text.

În cele din urmă se va putea urmări nu doar abilitățile muzicale (probele 2–6), ci și cele de invenție, imaginație, la fel, ca și gradul de empatie ale elevilor (probele 7 și 8) [1].

Verificarea trebuie să fie realizată în mod individual, iar rezultatele să se noteze cu un *cod*. Spre exemplu:

+ = da, foarte bine;

-+ = relativ bine, cu substituirile;

-• = nu, deloc;

- = greșit din punct de vedere..., cu unele corectări.

Rezultatele acumulate prin aceste semne codificate oferă cadrului didactic informații relevante, care-l vor orienta în alegerea repertoriului și a strategiilor didactice cele mai adecvate pentru elevii cu care va lucra.

În cadrul evaluării curente probele *practice* ocupă locul principal. Prin ele se evaluează nivelul de formare a competențelor specifice de interpretare muzicală, enunțate într-o matrice de evaluare care vizează conținuturile de învățare corespunzătoare (interpretare vocală și/ sau instrumentală). Ele trebuie să fie alcătuite în baza descriptorilor de performanță adaptați la un conținutul concret de învățare, astfel încât performanțele elevilor să poată fi diferențiate pe niveluri ce vor putea fi apreciați prin calificativele *suficient, bine, foarte bine*. Probele date trebuie să respecte anumite exigențe. Astfel, ele trebuie să fie:

- scurte;
- antrenante;
- organizate în formă de jocuri muzicale cu caracter interactiv (dintre elevi, grupuri de elevi sau cadru didactic și elevi);
- similare ca structură și mod de realizare cu activitățile obișnuite ale lecției [1].

Prin una și aceeași probă practică pot fi evaluate mai multe tipuri de competențe: cognitiv, psiho-motor, atitudinal, de exprimare a trăirilor proprii, de manifestare a interesului față de muzică etc. În timpul aplicării probelor de evaluare curentă cadrul didactic trebuie să-i antreneze pe toți elevii într-o activitate similară cu cea pe care o realizează elevii evaluați.

Un rol deosebit de important în cadrul evaluării curente în constituie asigurarea climatului afectiv și relațional adecvat, bazat pe sentimente de încredere și respect. Deoarece elevii sunt dotați în mod diferit cu predispoziții și aptitudini muzicale, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de mult tact, remarcând aspectele

pozitive ale lor, stimulându-le și încurajându-le participarea la activitățile muzicale, ajutându-i la depășirea inhibițiilor și stărilor de incertitudine. Se recomandă ca, în cazul copiilor timizi și/ sau celor cu predispoziții și aptitudini muzicale modeste, să se renunțe la aplicarea individuală a probelor practice, preferându-se cele colective, în grupuri de circa 4 elevi. De asemenea, maniera în care cadrul didactic va transmite elevilor rezultatele evaluării va influența atât climatul afectiv și relațional al clasei, cât, mai ales, atitudinea pe care aceștia o vor manifesta ulterior față de disciplina dată. Ei o vor îndrăgi sau respinge și în funcție de modul în care au fost apreciați. Elevii nu trebuie evaluați doar în raport cu clasa, ci și în raport cu ei înșiși, cu propria lor evoluție. Elevii vizați nu trebuie să conștientizeze faptul că sunt supuși unei examinări pentru acordarea unumitor calificative [1].

Formarea competențelor de receptare a muzicii, de cunoaștere și utilizare a elementelor de limbaj muzical se evaluează prin *probe orale*, care trebuie să fie aplicate concomitent cu cele practice, rezultatele date fiind însumate.

*Probele scrise* de evaluare curentă constituie lucrări de proporții mici, prin care se evaluează gradul de cunoaștere ale elementelor de limbaj muzical. Ele se aplică, mai cu seamă, în clasele a III-a și a IV-a, când elevii încep să abordeze citit-scrisul muzical, dar nu sunt excluse nici în clasele I–II, în care elevii se familiarizează cu unele reprezentări grafice convenționale ale elementelor de limbaj muzical. Aceste probe de evaluare vor fi folosite la fel, ca și probele practice și orale, cu un grad de relevanță mai scăzut în privința nivelului de competență atins de elevi. Fiind utilizate selectiv, în funcție de timpul destinat evaluării, de momentul în care aceasta se realizează (inițial, pe parcurs, în final), de situația concretă de instruire etc., probele scrise de evaluare curentă pot furniza cadrului didactic informații care-i permit să măsoare cu un plus de obiectivitate performanțele elevilor [1].

Pentru evaluarea *finală* probele respective constituie instrumente care se aplică la finele fiecărui semestru/ an de studii, contribuind la formarea imaginii generale privind competențele (teoretice și practice) dobândite de elevi. Probele



date cuprind sarcini diferențiate din punct de vedere al competențelor evaluate și gradul lor de complexitate. Fiecare competență, formată la o anumită etapă, trebuie să fie apreciată obiectiv prin calificative, utilizându-se descriptorii de performanță. Se recomandă ca, înainte de aplicarea probelor date, să se reactualizeze conținutul care urmează a fi evaluat (în special, repertoriul de cântece însușit).

Modalitatea de aplicare a probelor de evaluare *finală* este similară cu cea a probelor de evaluare *curentă*.

### **2.10.1 Proiectarea activității de evaluare a procesului de educație muzicală**

Până în perioada modernizării învățământului, sistemul tradițional de evaluare condiționa existența unui caracter defectuos al procesului de evaluare a educației muzicale în școală, având un șir de neajunsuri. Printre acestea se evidențiau:

- lipsa unor obiective clare;
- caracterul formal al evaluării, care punea accentul pe volumul/ cantitatea informațiilor (teoretice) acumulate;
- prevederea unei ordini fixe a notării (cea mai frecventă fiind ordinea alfabetică);
- utilizarea repetată a unor probe lipsite de originalitate, care puteau fi aplicate doar pe un eșantion mic de elevi;
- lipsa diversității probelor de verificare (orale și practice);
- aplicarea probelor de citit-scris muzical în clasele a III-a și a IV-a, care erau reduse (de cele mai multe ori) doar la citirea notelor și măsurarea timpilor;
- evidențierea aspectelor neesențiale în cadrul probelor scrise (aplicate rareori), ce purtau cu caracter pur informativ;
- neglijarea competențelor atitudinale, neluarea în seamă a gradului diferit de dezvoltare a predispozițiilor/ aptitudinilor muzicale ale elevilor, fapt care condiționa apariția blocajelor și inhibițiilor la ei;
- structura lecției nu permitea organizarea/ realizarea evaluării curente.

În prezent, procesul educațional se organizează/ realizează într-un mod dinamic și flexibil, fiind condiționat de feed-back. Astfel, evaluarea constituie o parte componentă a procesului educațional muzical, concepându-se modalități noi eficiente în vederea estimării gradului de realizare a obiectivelor curriculare. În cele din urmă are loc:

- substituirea evaluării de ordin cantitativ cu evaluarea de ordin calitativ, care posedă un caracter formativ, fiind elaborat în baza descriptorilor de performanță;
- substituirea probelor de evaluare tradițională, ce vizau cunoștințele memorate, cu probe și teste de evaluare prin care pot fi controlate competențele dobândite;
- deplasarea accentului de pe evaluarea finală pe cea formativă;
- deplasarea accentului de pe probele de evaluare orală și scrisă pe cele practice (specifice disciplinei școlare *Educația Muzicală*), ceea ce condiționează formarea competențelor muzicale și atitudinale.

Proiectarea evaluării are loc concomitent cu proiectarea unității de conținut și în strictă corespundere cu aceasta. Aspectul logic al evaluării este asigurat de *matricele de evaluare, descriptorii de performanță și probele de evaluare*. Evaluarea performanțelor obținute de către elevi la prima etapă a educației muzicale în ciclul primar trebuie să fie obiectivă, să ofere informații relevante privind nivelul de dezvoltare a competențelor enunțate în curriculum și gradul de asimilare a conținuturilor prevăzute.

Pentru realizarea evaluării procesului de educație muzica pot fi proiectate anumite matrice, care să corespundă competențelor enunțate în curriculum și în care să fie indicate instrumentele oportune activității date.

În continuare urmează exemple de matrice de evaluare (adaptare după Aldea G. și Muntean, G.) pentru clasele primare (Tabelul 7, 8, 9, 10):

**Tabelul 7.**  
**Matrice de evaluare pentru clasa I-i**

– vizând <i>cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical în interpretarea muzicii</i>				
Nr. d/o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Joc didactic muzical	Temă scrisă
1.	Identificarea surselor de producere a sunetelor	♫	♫	♫
2.	Diferențierea după auz a diferitelor categorii de sunete (muzicale–nemuzicale, vorbite–cântate)	♫	♫	
3.	Diferențierea modului de interpretare muzicală (instrumentală–vocală, solistică–de grup)	♫	♫	
– vizând <i>formarea abilităților de receptare a mesajului muzical</i>				
Nr. d/o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Joc didactic muzical	Observarea comportamentului de auditor
1.	Recunoașterea cântecelor învățate sau audiate	♫	♫	
2.	Manifestarea interesului pentru muzică			♫

**Tabelul 8.**

**Matrice de evaluare pentru clasa a II-a**

– vizând <i>formarea deprinderilor interpretative</i>				
Nr. d/o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare		
		Probă practică	Joc didactic muzical	Observarea comportamentului de interpret
1.	Interpretarea vocală după auz	♫	♫	♫
2.	Acompanierea ritmică a interpretării vocal-corale	♫	♫	
3.	Exteriorizarea prin cânt a propriilor trăiri și emoții			♫
– vizând <i>formarea abilităților de receptare a mesajului muzical</i>				
Nr. d/o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare		
		Probă practică	Probă orală	Joc didactic muzical
1.	Recunoașterea cântecelor învățate și audiate		♫	♫
2.	Identificarea unor elemente de structură (formă) în lucrările muzicale interpretate sau audiate	♫	♫	
3.	Exprimarea preferințelor muzicale	♫		♫

**Tabelul 9.**  
**Matrice de evaluare pentru clasa a III-a**

– vizând <i>formarea deprinderilor interpretative</i>					
Nr. d./o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare			
		Probă practică	Probă orală	Joc didactic muzical	Observarea comportamentului de
1.	Intonarea, după auz, de cântece la unison sau cu elemente armonico-polifonice simple, cu emisie și dicție corecte	♫	♫		♫
2.	Acompanierea ritmică cu obiecte sonore sau instrumente de percuție (instrumente și pseudoinstrumente muzicale)	♫		♫	♫
3.	Manifestarea interesului de cooperare și împărtășire cu colegii bucuriile generate de interpretarea muzicii				♫

**Continuare la Tabelul 9**

– vizând <i>formarea abilităților de receptare a mesajului muzical</i>					
Nr. d./o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare			
		Probă practică	Probă orală	Probă scrisă	Teme lucrate acasă
1.	Recunoașterea unor fragmente muzicale din lucrările audiate	♫	♫		
2.	Identificarea timbrului specific al instrumentelor cordofone în fragmentele audiate	♫	♫		
3.	Desprinderea informațiilor esențiale privind viața și activitatea unor mari compozitori	♫	♫		♫
4.	Clasificarea cântecelor după conținutul tematic și caracterul melodiei	♫	♫	♫	

**Tabelul 10.**

**Matrice de evaluare pentru clasa a IV-a**

– vizând <i>cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical</i>					
Nr. d./o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare			
		Probă practică	Probă orală	Probă scrisă	Activitate independentă în clasă
1.	Scrierea și citirea notelor cuprinse între $do^1 (c^1)$ și $do^2 (c^2)$	♫	♫	♫	♫
2.	Intonarea melodică a unor structuri (tronsoane) melodice cu sunetele învățate	♫			
3.	Descifrarea unor cântece simple cuprinzând structuri melodice și ritmice învățate	♫			
4.	Identificarea unor elemente de limbaj (tempo, nuanță dinamică, timbru, structură/formă) în piesele audiate		♫	♫	♫

– vizând <i>formarea abilităților de receptare a mesajului muzical</i>					
Nr. d/o.	Competențe evaluate	Instrumente de evaluare			
		Probă orală	Probă scrisă	Temă pentru acasă	Observarea comportamentului de receptor
1.	Recunoașterea/ identificarea unor fragmente din creațiile muzicale audiate	♩	♩		
2.	Cunoașterea unor aspecte semnificative din viața și creația marilor compozitori	♩	♩	♩	
3.	Exprimarea unor impresii, opinii, preferințe privind muzica actuală	♩			♩

Actualmente, pentru a prospera în ceva este strict necesar de a se realiza în permanență o evaluare atât pe plan exterior, cât și pe cel interior. Acest deziderat constituie o exigență curriculară, dar și un imperativ al timpului.

### **2.11 Sisteme universale de educație muzicală în Europa. Specificul educației muzicale în Statele Unite ale Americii, Japonia, India**

Educația muzicală a fost mereu în centrul atenției marilor muzicieni din întreaga lume. De numele lor sunt legate anumite sisteme de Educație Muzicală, care și astăzi nu și-au pierdut din actualitate. Cu toate acestea, pe diferite continente procesul de educație muzicală generală posedă și anumite caracteristici specifice culturii poparelor lor. Cercetătorul I. Gagim, după multiple studii realizate, a sistematizat și relatat în lucrările sale informații privind contribuțiile muzicienilor-pedagogi din lume în domeniul instruirii/ educației muzicale a tinerei generații și specificul educației muzicale în Statele Unite ale Americii, Japonia și India [13]. În continuare urmează spicuri din sursele autorului privind problemele bordate.

Unul dintre muzicienii importanți, recunoscut în toată lumea pentru contribuția valoroasă pe care a adus-o în instruirea muzicală a copiilor și tineretului a fost compozitorul, pedagogul, dramaturgul și actorul german *Carl Orff* (1895-1982, Austria, Germania). Sistemul autorului se sprijină pe utilizarea amplă a folclorului muzical (atât în activitățile vocale cât și în cele instrumentale), pe dezvoltarea inițiativei de creație a



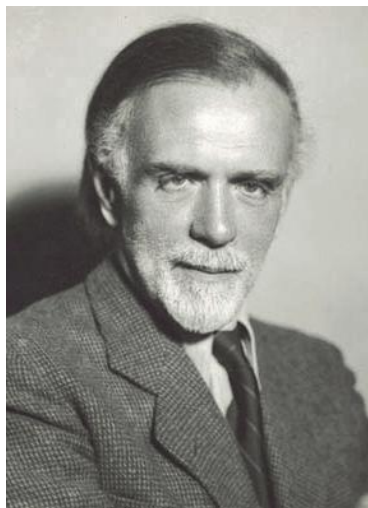
copiilor. Principiile sale muzical-pedagogice și-au găsit realizare în lucrarea didactică *Musikschulwerk (Muzică pentru copii)*, culegere din cinci volume de material muzical-instructiv: piese pentru cor cu acompaniament instrumental, exerciții de declamație, exerciții ritmice, scene teatrale ș.a. *Musikschulwerk*-ul are la bază cântecele populare și muzica veche, conține un număr mare de texte folclorice: cântece corale, zicători, ghicitori, numărători, zeflemele etc., însoțite fiind de anumite comentarii istorice și etnografice.

Muzica este îmbinată armonios cu gestul, mișcarea ritmică, cuvântul, dansul, pantomimă, jocul. Sistemul lui C. Orff nu se reduce doar la dezvoltarea auzului muzical, a simțului ritmic, a deprinderilor de audiție muzicală, de executare la instrumente muzicale în sens îngust. Ea urmărește un scop mai amplu – stimularea fanteziei creatoare, cultivarea capacității de a improviza și compune sub formă de muziciere individuală și colectivă. C. Orff rezervează un loc aparte, în acest sens, acompaniamentului instrumental.

Potrivit autorului, educația muzicală trebuie să înceapă la vârsta preșcolară și, astfel, copii să fie inițiați în muzicierea instrumentală colectivă. În acest sens, se propune să se utilizeze instrumentele muzicale elementare (pentru copii), care sunt binevenite prin caracteristicile lor deosebite. C. Orff este convins că dezvoltarea aptitudinilor creatoare într-un domeniu influențează, neapărat, și alte domenii de activitate umană. Chiar dacă copilul nu va deveni muzician de profesie (iar prin sistemul propus trebuie să treacă toți copiii, inclusiv viitorii muzicieni), această

calitate, formată și dezvoltată la lecțiile de educație muzicală, se va manifesta în tot ceea ce va face omul, fie că el va fi medic sau inginer, muncitor sau savant etc.

Metodele sale originale de scriere vocal-instrumentală, care vizează elementele de cântec, dans și cele ritmico-verbale, în prelucrarea folclorului, în muzicierea și improvizarea muzicală colectivă ale copiilor, și-au demonstrat eficacitatea. Astfel, „muzica elementară” (termenul lui C. Orff) devine un instrument de acțiune pedagogică, un mijloc de testare, stimulare și activizare a potențelor de creație artistică elementară. Sistemul de educație muzicală a lui Carl Orff a fost acceptat în multe țări europene, în SUA, America Latină, Canada, Japonia și în unele țări africane.



O altă personalitate remarcantă prin realizările sale în domeniul educației muzicale este compozitorul, folcloristul, muzicologul și pedagogul *Zoltán Kodály* (1882-1967, Ungaria). Autorul și-a început activitatea în domeniul dat în anii douăzeci al secolului 20. Această activitate i-a devenit cauza întregii vieți. La baza concepției sale se află ideea *educației muzicale generale* – a tuturor copiilor.

Principiile muzical-pedagogice ale lui Z. Kodály au început să se contureze în timpul compunerii muzicii pentru copii și alcătuirii culegerilor muzicale pentru școală. El căuta metode accesibile de familiarizare a maselor largi cu arta muzicală. De aceea, el a acordat o deosebită atenție cântului coral, ca fiind una dintre cele mai firești forme de activitate în acest sens. Z. Kodály era convins că „viitorul muzicii este legat indispensabil de corul mixt.”

Autorul considera că educația muzicală trebuie începută cât mai timpuriu – încă în grădinița de copii (lucru nou pentru acea perioadă istorică), că scopul învățământului muzical este de a-i face pe toți oamenii „cărturari” din punct de vedere muzical. Z. Kodály lega realizarea acestui scop de dezvoltarea auzului muzical și a abilității de a citi liber notele, textul muzical (precum se citește un text

literar). Pentru aceasta el elaborează culegeri speciale de exerciții cu explicații metodice, ajungând treptat la argumentarea metodei numite „*solmizarea relativă*”, care se practică până la vârsta de 10 ani. După aceea, copiii pot trece la sistemul absolut. Ambele metode, în opinia lui Z. Kodály și a succesorilor săi, pot fi îmbinate cu succes. Instruirea teoretică trebuie precedată de formarea-dezvoltarea percepției muzicale, de acumularea reprezentărilor muzical-auditiv.

Sistemul lui *Zoltán Kodály* cuprinde toate treptele învățământului muzical din Ungaria – de la grădiniță până la Academia de Muzică. În a. 1947 autorul a propus „*Planul de o sută de ani*”, în care a formulat și dezvoltat ideea *culturalizării muzicale a poporului în perspectivă*. Autorul consideră că realizarea acestuia poate influența soarta țării și progresul întregii societăți.

Un nume foarte important în domeniul educației muzicale este *Boris Asafiev* (1884-1949, Rusia) – compozitor, muzicolog-academician și pedagog, care n-a realizat în practică un sistem de educație muzicală concretă (cu programe, manuale, materiale metodice), dar în lucrările sale privind problemele pedagogiei muzicale generale a lansat și răspândit idei conceptuale cu caracter absolut novator în acest domeniu.



Viziunea lui Boris Asafiev asupra pedagogiei muzicale școlare constituie parte organică a teoriei sale *intonaționale* despre muzică. Titlurile unui șir de lucrări ale lui B. Asafiev vorbesc de la sine despre problematica preocupărilor lui în sfera educației muzicale generale. Dintre acestea sunt, spre exemplu: *Despre învățământul muzical*, *Semințele instruirii*, *Problema zilei*, *Muzica în școala contemporană de cultură generală*, *Organizarea predării muzicii în școala de cultură generală*, *Despre deprinderile muzical-creative ale elevilor*, *Analiza noțiunii de „artistic” referitor la predarea muzicii în școală*, *Muzica pentru milioane ș.a.*

Ideea de bază a concepției lui B. Asafiev constă în legătura muzicii cu viața și rolul ei în formarea culturii muzicale ale copiilor, care poate fi redată prin



înțelegerea interioară a muzicii și ”curgerea” exterioară a ei. Aceasta ar ajunge la ideea că muzica nu trebuie impusă omului, ci el singur trebuie să se convingă de necesitatea ei. Aceste idei au rezistat timpului și, actualmente, servesc repere teoretico-practice la baza programelor, curriculei școlare, manualelor, sistemelor de educație și se valorifică în practica educațională.



Un rol deosebit în dezvoltarea teoriei *Educației Muzicale* l-a jucat și compozitorul, savantul, pedagogul-academician rus *Dmitri Kabalevski* (1904-1987). Pe parcursul întregii sale vieți, pline de importante realizări în domeniul artei sonore, el a fost profund preocupat de problema educației muzicale a copiilor. Căutările lui de mulți ani s-au soldat cu elaborarea și transpunerea în viață a unei originale concepții de educație muzicală, adoptată ca oficială în școlile generale ale Rusiei. Dm. Kabalevski a pledat pentru a face marea muzică (de înaltă probă artistică) accesibilă tuturor, căutând căi adecvate care ar reieși organic din însăși natura muzicii ca fenomen spiritual creat de om și pentru om.

Autorul consideră că în centrul concepției de culturalizare muzicală a copiilor se află problema „*pasiunii*”, că în afara trezirii, în primul rând, a interesului pentru arta muzicală, nu este posibilă o apropiere sufletească a copiilor de ea.

Arta muzicală este un fenomen sonor-auditiv. De aceea, problema-cheie constă în dezvoltarea *percepției muzicale*, ea constituind esența și condiția desfășurării oricărei activități muzicale – de compunere, interpretare sau audiere. În cadrul lecției de Educație Muzicală ea va sta la baza tuturor formelor de cunoaștere a muzicii – cânt, executare la instrumente muzicale, improvizații, exerciții ritmice, gramatică muzicală, audiție propriu-zisă. Integrarea tuturor acestor forme de întâlnire a elevilor cu muzica la lecții se va realiza în baza unei „*teme generale*”. Astfel, Dm. Kabalevski propune „*principiul tematismului*” în

construirea programei la disciplină, ceea ce înseamnă că *fiecare trimestru al anului de învățământ își are tema sa*, care se desfășoară (se învață) treptat, de la lecție la lecție sub diferitele ei aspecte. Temele constituie dimensiuni (legități) fundamentale ale artei muzicale și nu doar aspecte particulare ale ei (de detaliu), cum prevedea programa tradițională – gamă, intervale, mod (major-minor) etc.

Ca elemente de pornire pe calea spre muzică autorul propune conceptul „*trei balene*” (pe care se ține muzica), adică familiarizarea elevilor cu trei *genuri primare ale muzicii – cântecul, dansul și marșul*, ca cele mai elementare și democratice forme ale muzicii. Aceste trei genuri devin punți sigure pe care elevii intră în mod viu, practic în orice „compartiment” ale artei muzicale. Ele, dezvoltându-se și aprofundându-se în conținut, sunt plasate la baza genurilor muzicale complexe: *operă, balet, simfonie, oratoriu, sonată* etc.

Concepția lui Dm. Kabalevski, materializată în programa la disciplină, în materiale metodice și didactice (crestomații, fonocrestomații pe clase), în manuale pentru elevi este, după cum s-a menționat, adoptată ca programă oficială în învățământul general din Rusia.

Prezintă interes și concepțiile despre Educația Muzicală a lui *Boris Tricikov* (1881-1944, Bulgaria). El este cunoscut în sfera educației muzicale a copiilor prin *Stolbița* („Scărița”) – o metodă națională de instruire muzicală generală. Metoda dată urmărește *dezvoltarea capacităților muzicale, în special a celor vocale (coordonarea auzului cu vocea)*, precum și a *educației ritmice*.

Prin metoda *Stolbița* pot fi soluționate un șir de probleme: organizarea muzicării copiilor în perioada preșcolară (la etapa *achizițiilor senzoriale sau prenotațională*), organizarea cântului la două voci după anumite „scărițe”, a improvizației vocale pe două voci, depășirea dificultăților în formarea-dezvoltarea auzului muzical, a vocii (pe etape), protejarea vocii muzicale (igiena vocii), cântarea melodiilor populare la auz etc.

*Stolbița* este o metodă vocală de instruire muzicală și se fundamentează în întregime pe „*cânt*” (inițial „la auz”, apoi pe note, „conștient”). La baza *Stolbiței* ca metodă stă convingerea că interpretarea vocală este un proces nu numai

„psihologic intelectual”, ci și „psiho-fiziologic”. Aceasta înseamnă că, în cântarea „conștientă” este nevoie nu numai de rațiune și conștiință, ci și de o „voce ascultătoare”. Conform acestei teze autorul situează pe primul plan problema *coordonării auzului cu vocea*.

B. Tricikov își rezervează o atitudine critică față de „sistemul cifric” al lui Galin-Cheve, față de metoda „*tonica Sol-Fa*” și metoda „*tonica Do*”, deoarece acestea se sprijină pe *trison* și nu pe *gamă*, pe când *simțul „melodic” precedează istoric simțul „armonic”*.

Prima ediție a *Stolbiței*, ca sistem al „cântului conștient”, a apărut în anul 1923. În prezent ea se folosește pe larg ca „metodă ajutătoare” – simplă, accesibilă, captivantă, eficientă – în practica educațională muzicale în Bulgaria.

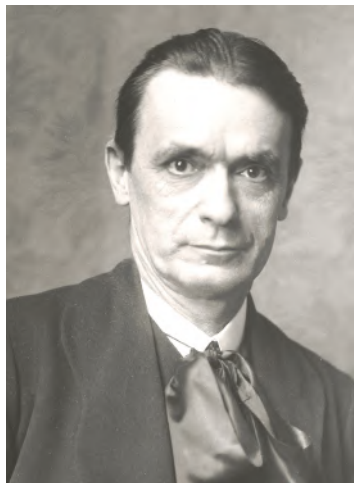
În primele decenii ale secolului 20, la fel, o importanță mare în realizarea educației muzicale generale a avut-o sistemul de *gimnastică ritmică* (educație muzical-ritmică), elaborat de compozitorul și eminentul pedagog-muzician *Émile Jacques-Dalcroze* (1865-1950, Elveția).

Aflându-se în Algeria în calitate de dirijor la teatru, el a fost pasionat de muzica arabă, de ritmurile ei originale. Ulterior, aceste impresii au influențat mult preocupările lui pedagogice, în centru fiind interesul pentru ritmul muzical. Când s-a întors în Europa, Em. Jacques-Dalcroze a fost angajat în calitate de profesor la conservatorul din Geneva pentru a preda cursul de *teorie a muzicii și solfegiu* și, concomitent, se ocupa cu copiii. Profesorul a observat că atât elevii, cât și studenții lui memorează mai ușor un cântec, îl intonează mai precis, îl cântă mai corect, mai ritmic, mai ușor citesc notele atunci, când aceste acțiuni sunt însoțite de mișcările mâinii. Aceste observări l-au motivat să caute *relații mai ample dintre muzică, ritm și mișcările omului*. Pornind de la exerciții elementare de tipul „*Faire les pas*” („a face pași”) Em.



Jacques-Dalcroze a dezvoltat un întreg *sistem de educație (gimnastică) ritmică*, care a fost, ulterior, răspândită în toată lumea.

Coordonarea mișcărilor cu ritmul muzicii provoacă o plăcere deosebită, creează senzația unei libertăți depline, aduce o adevărată bucurie. Cele mai obișnuite mișcări ca mersul, fuga, săriturile se efectuează în strânsă legătură cu muzica dată, cu toate elementele ei – tempoul, desenul ritmic, frazarea, intensitatea (*forte, piano, crescendo, diminuendo*), articulația (*staccato, legato*).



Este de menționat faptul că anume de la el a apărut ideea euritmiei, care a fost preluată de *Rudolf Steiner* și aplicată în instruirea micului școlar nu numai în cadrul lecțiilor de Educație Muzicală (în școlile *Waldorf*). În prezent și în Moldova se aplică cu succes *euritmia* atât în activitățile didactice, cât și cele extradidactice (în școala *Waldorf* și clase cu programul școlii date).

Cele mai valoroase lucrări muzical-pedagogice ale lui Emile Jacques-Dalcroze sunt *Le rythme, la musique et l'education* și *La musique et nous*.

În *Statele Unite ale Americii* nu există un model unitar, general obligatoriu de instruire/ educație muzicală a copiilor. În conformitate cu concepția de educație democratică a societății americane, sistemul învățământului muzical se caracterizează printr-un conglomerat de direcții, orientări, forme, niveluri. Acest domeniu poartă, într-o mare măsură, un caracter eclectic, incluzând diferite metode (printre care și ale lui C. Orff, Z. Kodály, E. Jacques-Dalcroze ș.a.). Curricula sunt adaptate sau elaborate pornind de la condițiile și necesitățile „locale”. Nivelul instruirii muzicale ale copiilor este foarte diferit. Comisia Națională în domeniul învățământului a propus la alegere circa 220 de programe de educație muzicală, grupate pe diferite direcții, de exemplu: „Vârsta timpurie”, „Educația muzicală prin interpretare”, „Școala primară”, „Muzica și arta plastică” etc. Actualmente se discută ideea elaborării unei concepții unice (generale) de învățământ muzical de la grădiniță până la treapta superioară.

În instruirea muzicală se utilizează pe larg tehnica electronică modernă. Se consideră că acest mijloc de „comunicare” cu muzica deschide posibilități largi în dezvoltarea liberei creativități, a spiritului inventiv al copilului.

În clasele 1-4 ale școlii americane se cântă zilnic câte 20-30 de minute. La lecții se organizează jocuri pe fondal muzical, se cântă cântece și rugăciuni, se execută exerciții ritmice.

În clasele superioare lecțiile de *Educație muzicală* se realizează de 2-3 ori pe săptămână a câte 20-25 de minute. În unele școli aceste lecții sunt obligatorii (sunt incluse în orar), iar în altele sunt trecute la compartimentul „facultativ”. În asemenea mod se practică și alte forme de învățământ muzical: *curs de istorie a artei muzicale, clase de cor, ansamblu, orchestră*.

Destul de bogată este activitatea muzicală extrașcolară. În școli se organizează coruri, orchestre, ansambluri. În SUA există câteva mii de orchestre școlare de diferit gen și coruri. Este larg răspândită forma de culturalizare muzicală prin radio, unde se difuzează sistematic concerte simfonice și alte genuri de muzică. În acest sens este bine cunoscută activitatea compozitorului și dirijorului Leonard Bernștein. Concertele sunt precedate de prospecte, explicații și teste raportate la muzica difuzată.

Încă din școala primară copiii învață să cânte la diferite instrumente muzicale, ulterior alăturându-se orchestrei școlii. În școli sunt larg răspândite orchestrele de instrumente aerofone. Unele orchestre și coruri școlare se încadrează în orchestrele și corurile unite ale orașului.

Educația muzicală a copiilor în *Japonia* poartă amprenta vieții, tradițiilor, viziunii asupra lumii, culturii poporului *Țării Soarelui-Răsare*. Dragostea japonezilor pentru frumos (în primul rând pentru frumosul naturii), tendința de a cultiva gustul estetic își găsește reflectare în toate activitățile omului, în special în sfera *instruirii și educației*.

Educația estetică și artistică ocupă un loc de frunte în școala japoneză, acordându-i-se o atenție deosebită, în special, în clasele mici. Muzica este prezentă ca disciplină de învățământ în toate verigile școlii, care urmează următoarele

trepte: școala *primară* (6-12 ani); școala *medie inferioară* (12-15 ani); școala *medie superioară* (15-18 ani). În clasa I-i sunt programate trei ore de muzică pe săptămână, în clasele a II-VIII – câte două ore pe săptămână, iar în clasa a IX-a – 1 oră pe săptămână.

În clasele mari, pe lângă ora obligatorie de muzică, elevul mai poate opta pentru o oră suplimentară. Alături de muzică, în procesul educațional se practică pe larg și alte discipline artistice.

Atât în școlile de stat, cât și în cele particulare, care sunt puține la număr, *instruirea are loc după un plan unic*, adoptat de *Ministerul Național al Învățământului*. Însă, programele la discipline sunt concretizate de către profesori și direcția școlii în funcție de condițiile locale.

Conținutul curriculei la *Educația muzicală* (numită la ei *Muzică*) este coordonat de *cabinetul de muzică al Institutului de cercetări științifice*, colaboratorii căruia editează manuale, materiale didactice și metodice pentru profesori și elevi. Aceste materiale se editează regulat, în tiraj mare, ilustrate fiind destul de frumos. Manualele de muzică, cu mici schimbări și completări, se reeditează anual și se distribuie beneficiarilor gratis.

Lecția școlară de *Educație Muzicală* include cântul, audiția muzicală, executarea la instrumente muzicale elementare (armoniu, armonică de gură, flaut, metalofon, diferite instrumente de percuție – castaniete, tamburine, tobițe, triangluri, talgere). În mod deosebit se urmărește scopul de a contribui la dezvoltarea competențelor de autoexprimare prin muzică, a aptitudinilor muzicale creative. Spre clasa a VI-a se ajunge la interpretarea pieselor muzicale în partituri de 7-8 rânduri. Astfel, elevii pot să se acompanieze singuri la un instrument muzical. La lecții se acordă o atenție deosebită elementului expresiv-emoțional al interpretării, practicându-se, de exemplu, cântarea pe roluri, înscenări/ dramatizări ale cântecelor interpretare/ audiate etc.

Timp de mai multe decenii instruirea muzicală de masă în Japonia se realiza după modelul german, iar în prezent s-a constituit sistemul autohton bazat pe specificul culturii muzicale naționale.

În *India* muzica își are la bază tradițiile care au luat naștere circa trei mii de ani în urmă. Cu mult înaintea altor civilizații, în conformitate cu specificul național, au fost constituite anumite legi (principii) atât în teoria și practica muzicală propriu-zisă, cât și a percepției acestei arte. Încă în antichitate a fost cercetată natura delectării estetice, a emoțiilor, cauzele apariției lor, precum și specificul subconștientului uman în legătură cu experiența estetică.

În *India* muzica este considerată ca un mod „deosebit” de activitate umană, de exprimare interioară. În această țară muzica este un sinonim al religiei, un instrument de cunoaștere a lui Dumnezeu. Cântecul este un mijloc de adresare către Dumnezeu. Această viziune profundă asupra muzicii influențează toate aspectele artei date – teorie, practică, receptare, educație.

O importanță deosebită în contactarea cu muzica o are percepția ei de către subiect. Această percepție este neapărat una activă, de trăire profundă lăuntrică/interioară, ce implică întreaga ființă. Totul are loc în ascultător, rolul interpretului (muzicianului) constând doar în crearea condițiilor pentru intrarea ascultătorului în miracolul muzicii. Ascultătorul se contopește totalmente cu muzica. Iată de ce o receptare „pasivă” este imposibilă în muzica indiană. Subiectul se include cu toată ființa în acest act „divin”. Pentru toate artele indiene (muzică, dans, poezie, artele plastice) se păstrează același principiu de receptare și înțelegere a lor: „cuvântul” emoțiilor este mai superior decât „cuvântul” rațiunii, elementul liric prevalează asupra celui dramatic, accentul se pune pe intuiție și nu pe conștiință.

În *India* vocea, spre exemplu, nu este mai importantă decât caligrafia pentru un poet. Este mult mai important ceea ce cântă interpretul, decât cum cântă. Fiecare cântăreț este un artist-creator în înțelesul deplin al cuvântului. În *Europa* un tânăr poate decide să devină cântăreț numai dacă are o voce bună, iar în *India* – dacă este muzical.

O particularitate specifică a tradiției indiene, atât în sfera muzicii, cât și în cea a educației, este calea orală de transmitere a informației. Istoria artei indiene ține de sistemul „*guru*” – sistem de „învățător” (dascăl) – discipol. Discipolul, ducând o viață comună cu dascălul său, preia de la el toată experiența spirituală, de

viață în general, transmisă pe cale orală din generație în generație (inclusiv și în domeniul artei, a muzicii).

Până în prezent este răspândită convingerea că muzica clasică indiană nu poate fi învățată în școală sau din cărți, că pentru a pătrunde în toate subtilitățile și a deveni un adevărat interpret trebuie să te afli o bună perioadă a vieții în societatea dascălului („*guru*”). Sistemul tradițional „*guru*” este, în mare măsură, unul de educație individuală și nu poate cuprinde un număr mare de persoane. De aceea, în India se caută variante alternative (dar păstrând ceea ce este mai bun din trecut) pentru a conferi instruirii muzicale a copiilor și tinerilor un caracter larg, de masă, construit pe baze „moderne”. În prezent, se îmbină pe larg „tradiția” cu „contemporaneitatea”.



## BIBLIOGRAFIE

1. Aldea G., Muntean G. Didactica educației muzicale în învățământul primar. – București: EDP, 2001.
2. Brâncuși P. George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești. – București, 1976.
3. Benteoiu P. Gindirea muzicală. – București, 1975.
4. Breazul G. Patrium Carmen. – Craiova, 1941.
5. Breazul G. Un capitol de educație muzicală. // Omagiu lui Constantin Kirițescu. – București, 1973.
6. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. – București: Editura Aramis, 2002.
7. Curriculum pentru disciplina Educație Muzicală. Clasele I-IV. – Chișinău: 2010.
8. Delion P. Metodica educației muzicale. – Chișinău: Hyperion, 1993.
9. Dumitru I. Al. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. – Timișoara: Editura de Vest, 2000.
10. Educație Muzicală. Manuale pentru clasele 1, 2, 3, 4. – Chișinău: Știința.
11. Flaceliere R. Viața de toate zilele în Grecia secolului lui Pericle. – Chișinău, 1991.
12. Fotea C., Nicolau D., Nicolau C. Dicționar rock, pop, folk. – București: Editura Humanitas, 1999.
13. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. – Chișinău: ARC, 2004.
14. Gagim I. Dicționar de muzică. – Chișinău: Știința, 2008.
15. Ghenea C. Din trecutul culturii muzicale românești. – București, 1965.
16. Granaci L. Instruirea prin joc. – Chișinău: Epigraf, 1999.
17. Kabalevski D. Cele trei balene și multe altele. – Chișinău: Lumina, 1974.
18. Kabalevski D. Cultivarea cugetului și sufletului. – Chișinău: Lumina, 1987.
19. MEC. Consiliul național pentru pregătirea profesorilor. Învățarea activă, ghid pentru formatori și cadre didactice. – București, 2001.

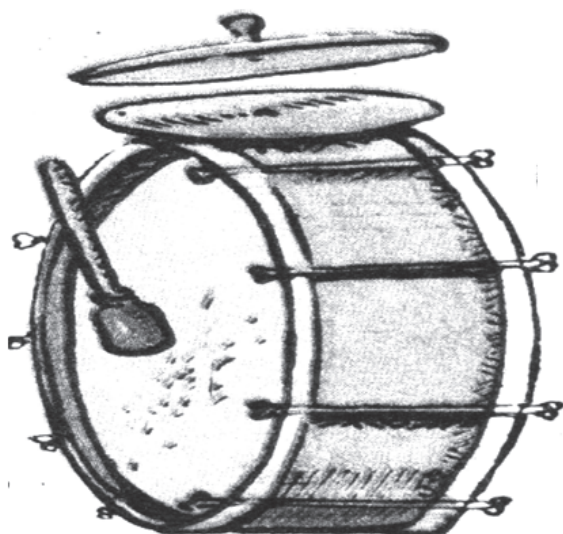
20. Musicescu G. Naționalism sau cîntecele populare // *Arta*, anul II, nr. 7. – Iași, 1 ianuarie, 1885.
21. Osoianu I., Osoianu V. *Popasuri instrumentale*. – Chișinău: Tipografia Reclama, 2005.
22. Poslușnicu M. Gr. *Istoria muzicei la români*. – Bucuresti, 1928.
23. Rădulescu-Motru C. *Puterea sufletească*. – Iași, 1995.
24. Stravinski I. *Poetica muzicală*. – București, 1967.
25. Tatarkiewicz W. *Istoria esteticii*, Vol. I: București, 1978.
26. Teplov B. V. *Psihologia aptitudinilor muzicale*. – București, 1961.
27. Vacarciuc M. *Dezvoltarea spirituală a micului școlar prin muzică și cânt*. – Chișinău: Centrul editorial-poligrafic a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”, 2002.
28. Vacarciuc M. *Dimensiunea spirituală a cântului*. - Chișinău: tipografia UST (cu sediul în Chișinău), 2009.
29. Vasile V. *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*. – București, 1995.
30. Vianu T. *Muzica și literatura. Eseuri*. – București, 1996.
31. Асафьев Б. В. *Музыкальная форма как процесс*. – Москва, 1971.
32. Баренбойм Л. А. *Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа*. – Москва, 1975.
33. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. – Москва, 1991.
34. Кабалевский Д. Б. *Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школе*. – Москва, 1980.
35. Конин И. *Рождение джаза*. – Москва, 1985.
36. Наражама Менон. *Проблемы музыкального воспитания в Индии*. // *Музыкальное воспитание в современном мире*. Стр. 69-78. – Москва, 1973.
37. Румер М., Ж.-Далкрос Э. *Музыкальное воспитание в школе*. Выпуск IV, стр. 61-68. – Москва, 1965.

38. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. – Москва, 1984.

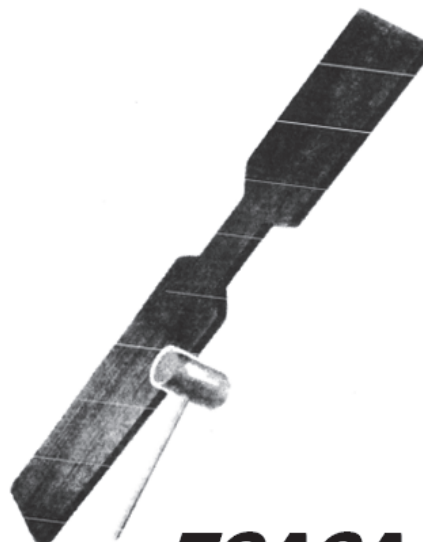
Webografie:

39. <http://dexonline.ro/definitie/MUZICA> [vizitat 26.10.2014, 10:00].
40. <http://www.ipedia.ro/orfeu-1163/> [vizitat 26.10.2014, 10:30].
41. [http://lh4.ggpht.com/\\_MIcby7YZXjk/TSidcR9-GFI/AAAAAAAAAG-s/WrpQUa01us/Z49.1Orpheus.jpg](http://lh4.ggpht.com/_MIcby7YZXjk/TSidcR9-GFI/AAAAAAAAAG-s/WrpQUa01us/Z49.1Orpheus.jpg). [vizitat 26.10.2014, 10:50].
42. <http://www.velvet.by/shopwindow/svobodnoe-vremya/interesnoe/pokrovitel'nitsy-strany-voskhodya>. [vizitat 26.10.2014, 12:45].
- [http://www.siddhaarta.com/Arta\\_Divina/muzica/muzica.html](http://www.siddhaarta.com/Arta_Divina/muzica/muzica.html). [vizitat 26.10.2014, 8:30].
44. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Gen\\_%28muzic%C4%83%29](https://ro.wikipedia.org/wiki/Gen_%28muzic%C4%83%29) [vizitat 05.08.2015, 14:10].
45. <https://dexonline.ro/definitie/gen> [vizitat 05.08.2015, 14:00].
46. <http://lex.justice.md/md/355156/> [vizitat 21.07.2015 : 9.30].
47. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Rock\\_and\\_roll](https://ro.wikipedia.org/wiki/Rock_and_roll) [vizitat 22.08.2015 : 8.30].
48. <http://muzicaesteviata.blogspot.com/p/genuri-de-muzica.html> [vizitat 22.08.2015 : 10.10].
49. [http://www.crispedia.ro/Muzica\\_instrumentala](http://www.crispedia.ro/Muzica_instrumentala) [vizitat 22.08.2015 : 13.45].
50. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Muzic%C4%83\\_simfonic%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Muzic%C4%83_simfonic%C4%83) [vizitat 23.08.2015 : 11.11].

INSTRUMENTE MUZICALE POPULARE



**TOBA MARE**



**TOACA**



**TALANCA**  
(TALANGA)



**CLOPOTUL**  
(ZURGĂLĂUL)



**BICI**

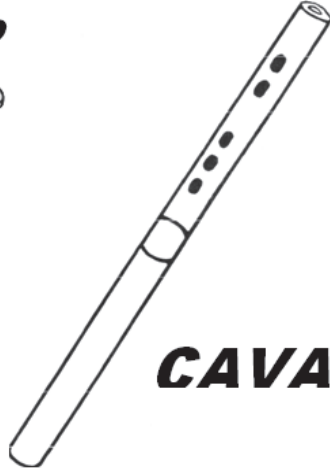


**BUHAI**

**FLUIER**



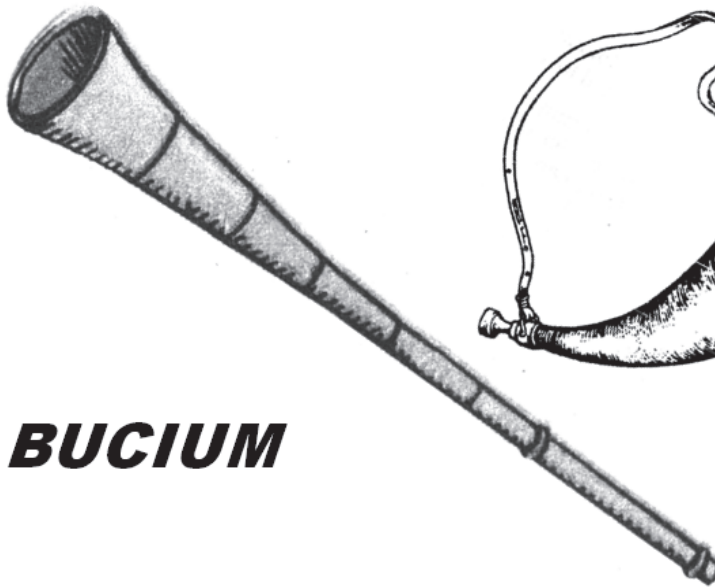
**CAVAL**



**TILINGA**



**BUCIUM**



**CORN**





**OCARINA**



**NAI (MUSCALĂ)**



**CIMPOI**



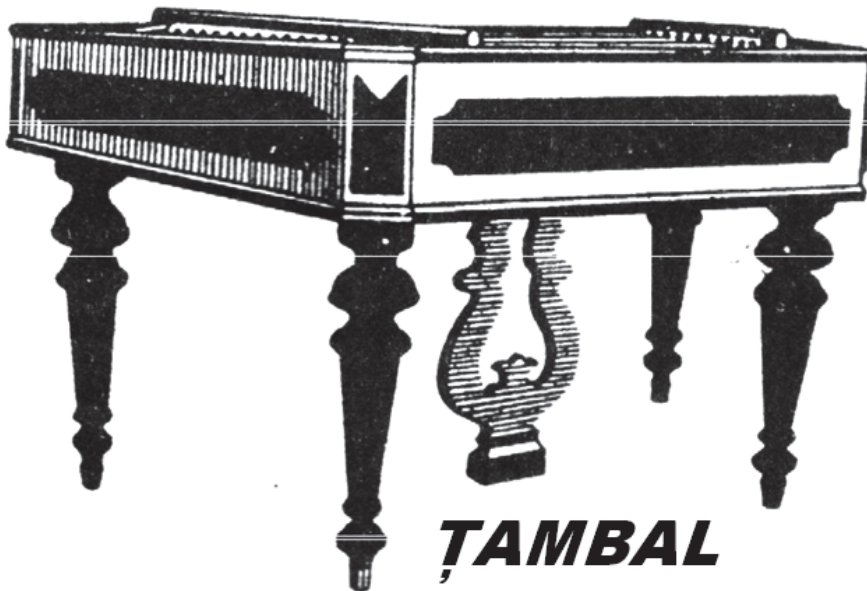
**DRÂMBA  
(DRĂMBOAIE,  
DRÂNDĂ)**



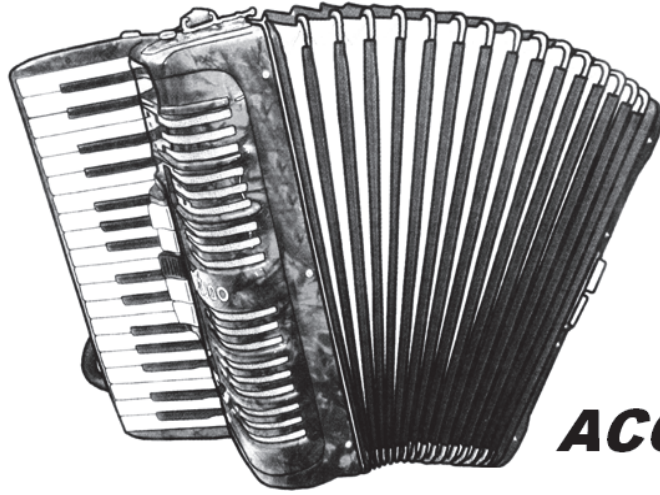
**VIOARA**



**COBZA  
(LĂUTĂ)**



**ȚAMBAL**



**ACORDEON**



**CHITARA**

**PSEUDOINSTRUMENTE:**



**FRUNZA**

**FIR DE IARBĂ**

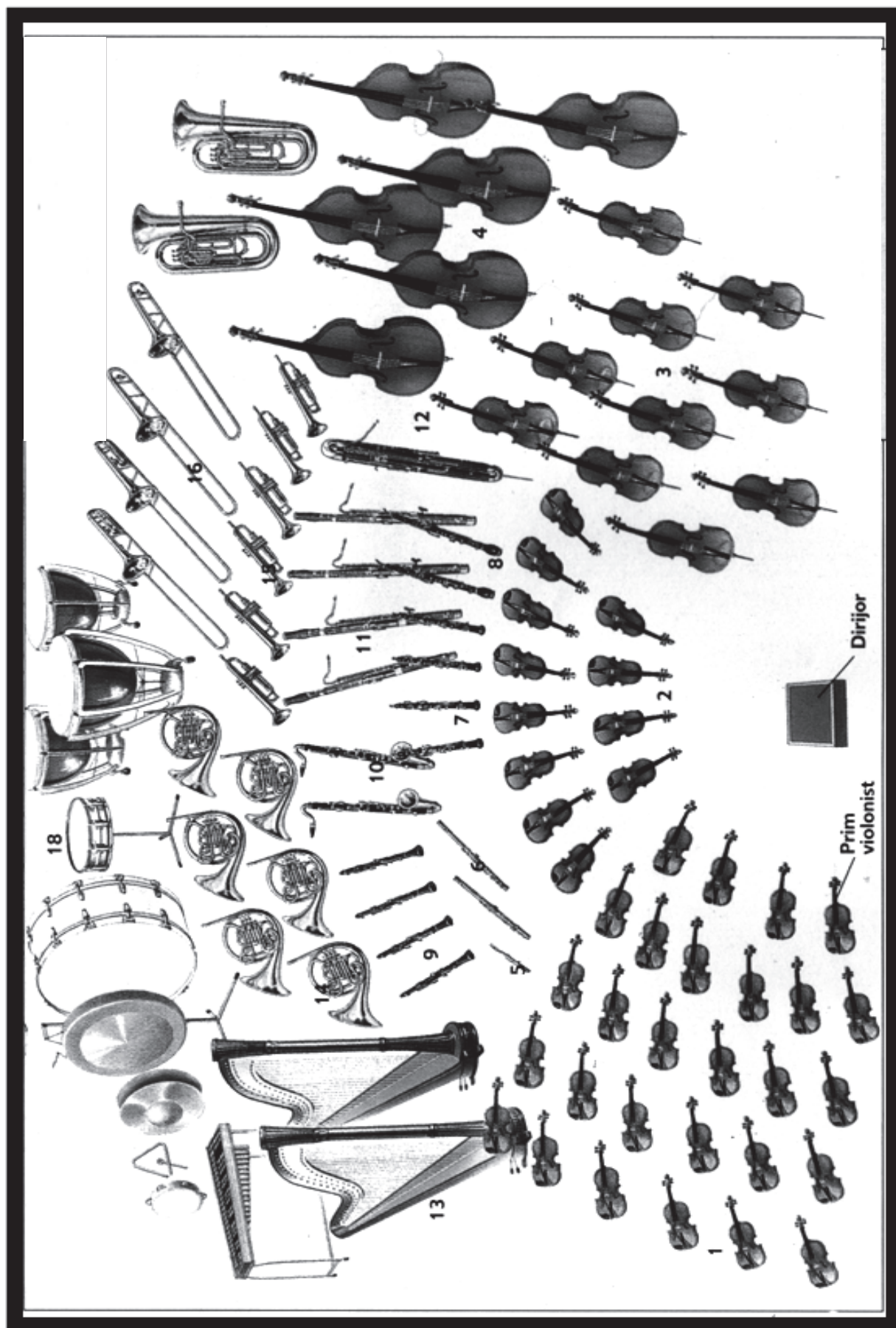


**SOLZ DE PEȘTE**





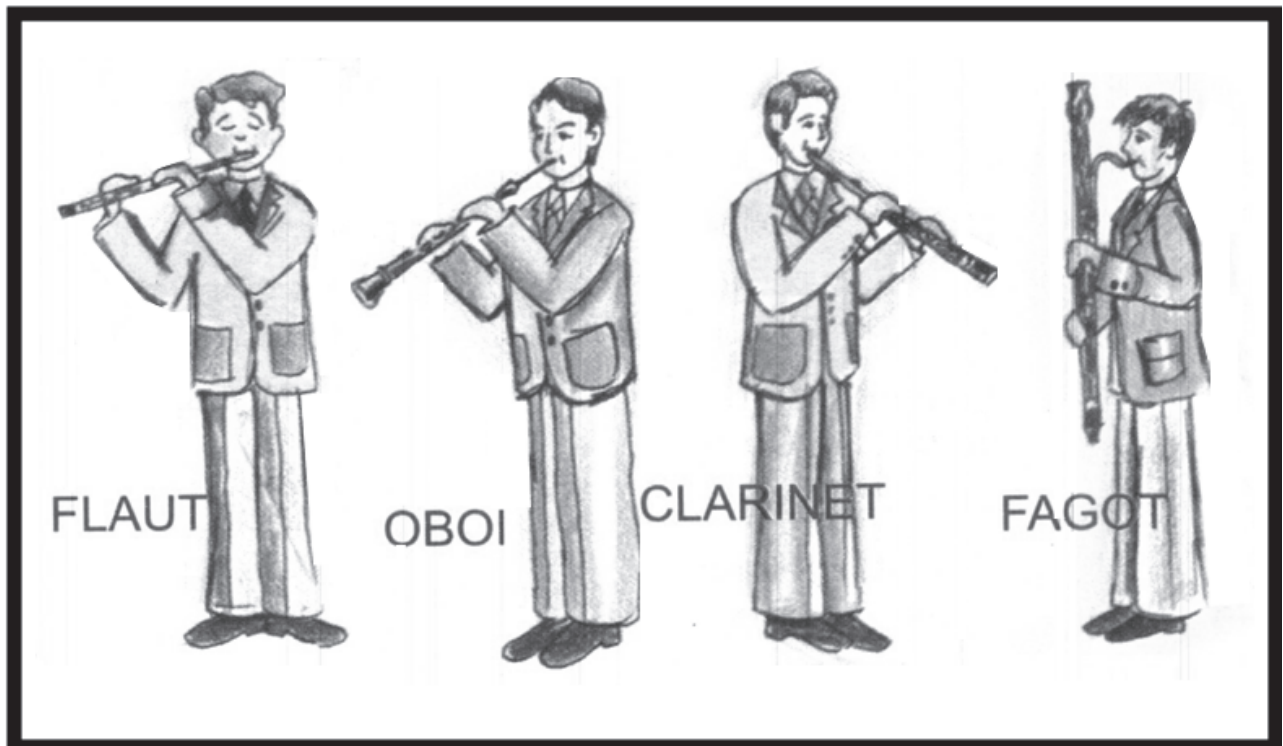
ORCHESTRA SIMFONICĂ



## INSTRUMENTE CORDOFONE



## INSTRUMENTE AEROFONE (din lemn)



**INSTRUMENTE AEROFONE (de aramă)**



TROMPETĂ TROMBON CORN TUBA

**INSTRUMENTE DE PERCUȚIE**



TIMPAN

TOBĂ

TRIANȚLU

## PROIECT DIDACTIC

**Data:**

**Instituția:**

**Disciplina:** *Educația Muzicală*

**Clasa:**

**Profesor:**

**Tema generală:**

**Subiectul lecției:**

**Tipul lecției:**

**Durata lecției:**

**Competența specifică:**

**Subcompetențe:**

- 
- 
- 

**Obiective operaționale:**

Copilul va fi capabil:

- la nivel de *cunoștințe*:

- la nivel de *capacități*:

- la nivel de *atitudini*:

**Strategii didactice:**

*Forme de inițiere muzicală:*

*Metode:*

- a) general-didactice *clasice* –
- b) general-didactice *moderne* – .....
- c) *specifice* –

*Resurse:*

- a) muzicale –
- b) didactice –
- c) intuitive –
- d) tehnice –

**Evaluarea:**

**Suport bibliografic:**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Webografia:**

**SCENARIUL LECȚIEI**

Eta- pele pele lecției	Conținutul etapei	Obiective	Abordări de conținut		Strategii didactice				Dozarea tim- pului	Evalu- area	Obser- vații
			Activitatea învățătorului	Activitatea elevului	Forme de inițiere muzicală	Metode	Resurse				