

MIRCEA DAN RĂDUCANU

**PRINCIPII DE DIDACTICĂ
INSTRUMENTALĂ**

GRAFOART



Cuprins

Cuvânt înainte	6
Prefața ediției I.....	7
Prefața ediției a II-a	8
PARTEA I PRINCIPII DE ÎNDRUMARE PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI ARTISTICĂ A ELEVULUI INSTRUMENTIST	9
Generalități	9
Capitolul I CUNOAȘTEREA ELEVULUI, PREMISĂ MAJORĂ A DEMERSULUI INSTRUCTIV INSTRUMENTAL	13
1. Personalitatea elevului instrumentist	13
2. Metodologia descifrării formulei psihofizice a elevului instrumentist.....	18
3. Fișa psihopedagogică a elevului.....	21
Capitolul II PROBLEME FUNDAMENTALE ALE DIDACTICII INSTRUMENTALE	26
1. Procesul instructiv instrumental ca activitate sistemică	26
2. Dimensiuni ale persuasiunii în cadrul clasei de instrument.....	35
3. Conținutul psihologic și îndrumarea psihologică a studiului elevului.	38
3.1 Studiul ca activitate sistemică.....	39
3.2 Studiul ca act psihic	43
3.3 Studiul ca efort psihofizic.....	61
3.4 Studiul unei piese	65
Capitolul III TEHNICI MODERNE DE INSTRUIRE INSTRUMENTALĂ	68
1. Organizarea persuasiunii în clasa de instrument	68
1.1. Metode de predare în învățământul instrumental	68
1.2 Lecția de instrument – forma de organizare a persuasiunii didactice.....	74
2. Aspecte ale prelungirii persuasiunii didactice în afara clasei de instrument	87
3. Îndrumarea psihologică a studiului la instrument, mijloc de dezvoltare armoniosă a personalității elevului	92
Capitolul IV CREAȚIA INTERPRETATIVĂ ȘI CREAȚIA PEDAGOGICĂ DE ÎNDRUMARE A INTERPRETĂRII INSTRUMENTALE	95
1. Considerații generale	95
2. Actul interpretativ ca mijlocitor între textul muzical și subiectul receptor	97
3. Stil, tradiție și originalitate în interpretare	100

4. Actul interpretativ între idealul artistic și opțiune subiectivă	102
5. Elemente de opțiune subiectivă în interpretarea instrumentală	106
5.1 Sonoritatea, substanța a expresiei instrumentale.....	106
5.2 Fraza, translațoare a expresiei.....	108
5.3 Ritmul și expresivitatea instrumentală	110
5.4 Tempo și expresie	112
5.5 Digație și expresie.....	114
5.6 Formă și expresie	115
6. Rolul pedagogului în îndrumarea interpretării instrumentale	116
Capitolul V CONDUCEREA UNOR ACTIVITĂȚI COMPLEXE.....	120
1. Școlirea citirii la prima vedere.....	120
2. Pregătirea psihologică a elevului pentru examene și pentru manifestări publice	125
3. Echilibrarea și autoevaluarea psihică a elevilor instrumentiști.....	129
Partea a II-a PRINCIPII DE EVALUARE ȘI NOTARE ÎN	
ÎNVĂȚĂMÂNTUL INSTRUMENTAL	135
1. Personalitatea evaluatorului.....	135
2. Fenomenologia aprecierii	137
3. Fenomenologia notării	162
4. Jurizarea	169
5. Pefecționarea docimologică	183
Câteva considerații finale.....	188
Bibliografie selectivă.....	189

Cuvânt înainte

Principii de didactică instrumentală se înscrie, prin dimensiunile și valoarea demersului, atât teoretic, cât și practic întreprins, printre cele mai remarcabile contribuții la prospectarea dintr-o perspectivă modernă a unui domeniu de importanță capitală pentru arta și știința muzicală cum este învățământul muzical.

Gradul ridicat de generalizare și, prin aceasta, de aplicabilitate a principiilor didactice respective reprezintă una dintre virtuțile de bază care impun lucrarea în raport cu contribuția altor autori români sau străini, în literatura de specialitate. Acest caracter îi este conferit de orientarea net modernă asumată – cibernetică – în cercetarea bazelor psiho-pedagogice, cât și a metodicii întemeiate pe aceste baze.

Sinteza cuprinzătoare a stadiului atins în problematica respectivă nu numai pe plan național, dar și internațional, se împletește organic cu rezultatele propriei cercetări a autorului, ceea ce sporește cu mult interesul cititorului, interes stimulat fără îndoială și de stilul expunerii, clar, concis, neocolind întrebările ale căror răspunsuri aparțin viitorului, căutând permanent acel just echilibru între realități deseori contrarii sau chiar contradictorii, dar care constituie până la urmă chiar specificul obiectului de studiu.

Lucrarea profesorului universitar Mircea Dan Răducanu reprezintă astfel nu numai o autentică demonstrație de competență a autorului ei, ci și o confirmare exemplară a nivelului atins de cercetarea românească în domeniul pedagogiei instrumentale.

Prof. univ. dr. **Dinu Ciocan**
Universitatea Națională de Muzică din București

Prefața ediției I

Elaborând lucrarea „Metodica studiului și predării pianului” (Ed. Didactică și Pedagogică, 1983) nu-mi puteam imagina ecoul pe care această lucrare îl va stârni printre profesorii de pian și nu numai. Din cauza unei acute lipse de lucrări teoretice privind psihopedagogia instrumentală, unii din cei mai proeminenți metodiști ai diferitelor instrumente din cadrul Academii de muzică din țară, au apelat în prelegerile lor la lucrarea sus amintită ca la un larg cadru metodic de principii general valabile pentru orice instrument, aducându-mi la cunoștință demersul lor cu o modestie care le face cinste. Fenomenul s-a repetat în procesul pregătirii gradelor didactice, la diferit instrumente.

La această stare de lucruri s-a adăugat următoarea situație: odată cu trecerea anilor am devenit din ce în ce mai conștient de necesitatea unei lucrări fundamentale de psihopedagogie aplicată în predarea instrumentală, pe care aș putea s-o numesc – cu un termen care poate părea prea pretențios – *metametodică*, capabilă să clădească actul pedagogic instrumental pe baze științifice, realizând într-o disciplină de graniță – *didactica instrumentală* – o sinteză superioară a unor multiple cunoștințe, altfel cu deosebite strădanii realizabilă de către practicianul – profesor de instrument.

Astfel, am considerat că legarea cunoștințelor de teoria comunicației, cibernetică, estetică și teoria interpretării, psihopedagogia generală – cu realitățile clasei de instrument poate aduce revelații deosebite slujitorilor acesteia prin faptul că oferă fundamentul științific în explicarea unor realități și acțiuni pedagogice, altfel doar intuite sau chiar ignorate, contribuind la optimizarea și modernizarea întregului lor demers pedagogic. În acest fel, reținând și dezvoltând unele capitole cu caracter general al lucrării mai sus amintite, am trecut la elaborarea celei de față, lărgindu-i sfera problematicii atât ca arie, cât și ca profunzime a investigației analitice.

Clădirea pe baze științifice a *pedagogiei instrumentale* ca disciplină fundamentală constituie, după părerea mea, o premisă a dezvoltării corecte a metodicii de predare a fiecărui instrument în parte, care, bazându-se pe o teorie generală specifică, nu împrumută (și în mod forțat aplicată) să răspundă realităților și cerințelor concrete ale domeniului, reușind astfel să trateze elementele de concretă specificitate într-o unitate de concepție ce-i poate conferi atributul profesionalității.

De aceea am atenționat cititorul și va aprecia, desigur, și în ce măsură am reușit să realizez o lucrare cu caracter *metametodic*, ca un posibil fundament teoretic în elaborarea și practicarea oricărei metodici instrumentale. Conștient de amploarea răspunderii asumate consider că, deși eseu reprezintă sumumul a 30 de ani de cercetare, el este perfectibil.

Autorul

Prefața ediției a II-a

Așa cum îmi propuneam acum aproape trei decenii, m-am străduit să desăvârșesc în timp această lucrare de largă generalitate (vizând toate domeniile învățământului instrumental), propunând astăzi cititorilor o viziune întregită a domeniului didacticii instrumentale, care, alături de problematica psihopedagogică și artistică a îndrumării elevului, acordă o egală importanță și activității evaluative și de notare a performanțelor acestuia.

Realizând în anul 2006 lucrarea „Docimologia actului interpretativ” am devenit tot mai conștient de simbioza dintre actul persuasiv și cel de evaluare a performanței obținute de elev. Astfel mi s-a părut impetuos necesar ca aceste două laturi interdependente să fie și prezentate într-o singură lucrare teoretică.

Principiile de bază ale demersului meu de cercetare au rămas, în ciuda trecerii anilor, la fel de valabile, mai ales că s-au dovedit extrem de utile celor care se pregătesc pentru diferite examene sau pentru elaborarea unor lucrări de licență, masterat sau doctorat.

Neambiționând, având o tratare exhaustivă a fenomenului, am dezvoltat problematica în așa o manieră, încât cititorul să fie antrenat și stimulat către un demers euristic propriu, adevărurile statornicite în aceste rânduri fiind considerate perfectibile și eventuale puncte de plecare în cadrul unei activități de cercetare originale.

În acest sens, dacă am reușit să incit într-o măsură cât de mică setea de cercetare a specialiștilor în acest domeniu – prin excelență practic – atât de puțin studiat până acum la noi în țară, înseamnă că mi-am atins scopul.

Autorul, aprilie 2017

PARTEA I

PRINCIPII DE ÎNDRUMARE PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI ARTISTICĂ A ELEVULUI INSTRUMENTIST

Generalități

Este cunoscut faptul că întreaga experiență instrumentală acumulată de către elevul instrumentist în liceul de artă și apoi ca student, constituie în pofida ariei repertoriale deosebit de amplă parcursă în toți anii de școlarizare, doar produsul viziunii personalității artistice și pedagogice a câtorva profesori de specialitate cu care acesta a avut prilejul să studieze.

Această limitare, datorată rigorilor învățământului, îl lipsește – în perspectiva vieții – pe viitorul absolvent de un orizont mai larg, deosebit de necesar unui muzician complex.

Totodată, indiferent de măiestria profesorilor, cursul de specialitate instrumentală nu poate să cuprindă – prin specificul său – foarte multe probleme teoretice privind generalizarea mijloacelor și procedeele instrumentale. Chiar și atunci când el este condus de către pedagogi cu experiență, conținutul său va fi format dintr-o multitudine de detalii meșteșugărești care presupun un migălos control permanent din partea profesorului și o deosebită concentrare în timp din partea elevului. Ori tocmai acest specific morfologic face imposibilă o instrucție completă artistico-instrumental-metodică, în cadrul acestui curs. Este deci nevoie de o disciplină suplimentară care, pornind de la experiența pedagogiei generale și a psihologiei pedagogice – aplicabile în orice ramură a învățământului – și bazându-se pe profunda cunoaștere a teoriei și practicii instrumentului respectiv, să sistematizeze toate aceste date în mod științific, în vederea unei pregătiri complete a profesorului de mâine. Această disciplină este „Metodica studiului și predării instrumentelor” și este indispensabilă atât viitorilor profesori, cât și viitorilor instrumentiști practicieni. Ea nu este destinată doar celor dintâi fiindcă nu este o activitate dirijată neapărat în afară. Sensul introspectiv al acestei discipline (metodica studiului) are o importanță la fel de mare, căci profesorul înainte de a îndruma pe alții trebuie el însuși să se fie supus rigorilor unui sistem științific de maximă generalizare care să-i confere o bază tehnică în activitatea practică.

Dar să analizăm mai amănunțit relația dintre introversiune și extraversiune în activitatea absolventului.

Capitolul I

CUNOAȘTEREA ELEVULUI, PREMIȘĂ MAJORĂ A DEMERSULUI INSTRUCTIV INSTRUMENTAL

1. Personalitatea elevului instrumentist

De la început trebuie să subliniem faptul că învățământul instrumental-individual se deosebește radical de cel teoretic-colectiv, prin faptul că reunește în clasă în cadrul orei de curs, un singur elev în locul unui grup de elevi. Această particularitate intrinsecă a învățământului instrumental constituie un avantaj enorm atât pentru instrucție, cât mai ales pentru educație.

Este lesne de înțeles că îndrumarea unui singur elev la clasă este mai ușoară și totodată mai eficace datorită apropierii nemijlocite față de profesor. Însă, tot atât de adevărat este și faptul că această premisă sporește considerabil răspunderea pedagogului, care are astfel posibilitatea să cunoască în cele mai mici amănunte conformația psihofizică a elevului. Este total greșită opinia că la clasa de instrument profesorul este doar un transmițător de cunoștințe practice al cărui rol se rezumă la producerea în serie a unor instrumentiști mai mult sau mai puțin desăvârșiți. Educația nu numai că este necesară în învățământul individual, dar aici are maximă eficacitate, profesorul având posibilitatea să influențeze direct și cu randament sporit întreaga conduită a elevului său.

Dar pentru a-și putea exercita acest dublu rol instructiv-educativ, profesorul de instrument trebuie să cunoască în prealabil caracteristicile personalității elevilor clasei sale. Însă, înainte de a trata despre metodologia cunoașterii formulei psihofizice a unui elev instrumentist este necesară o scurtă incursiune în psihologia generală menită să definească cele mai importante componente ale personalității acestuia.

A. *Inteligența*. Inteligența reprezintă variabila psihică asupra căreia se oprește cu precădere atenția profesorului în relația sa cu *elevul*. Ea reprezintă o calitate psihică generală, sugerată de conduita persoanei de modul în care rezolvă problemele de ordin instrumental sau teoretic.

În această modalitate de rezolvare este implicat un proces de analiză a situației, de inventariere a datelor existente, de stabilire a valorii lor și a raporturilor dintre ele, proces care prevede întrevederea unor soluții adecvate împrejurărilor concrete.

Inteligența cunoaște diferite grade de dezvoltare cuprinse între situația de debilitate mintală și dotarea excepțională. Posibilitatea de prelucrare a informațiilor,

Capitolul II

PROBLEME FUNDAMENTALE ALE DIDACTICII INSTRUMENTALE

1. Procesul instructiv instrumental ca activitate sistemică

Cercetarea științifică a procesului de instrucție instrumentală, ca un caz particular al didacticii în general, din cauza unor caracteristici specifice și de conjunctură, a rămas cu mult în urma celorlalte specialități. Cauzele acestui fenomen sunt multiple și nu le vom analiza aici. Însă, vom consemna că abia în ultimele cinci decenii s-a trecut la cercetarea psihologică a actului interpretativ și a celui instructiv instrumental. Saltul de la considerarea travaliului instrumental, ca un lucru mecanic sau pur fiziologic la admiterea sa ca activitate psihică a fost imens și a adus după sine dezvoltarea unora din mecanismele intime ale studiului și predării instrumentelor. Prin punerea în valoare a acestor cunoștințe, pedagogia instrumentală s-a angajat pe o cale nouă și dificilă care vizează optimizarea proceselor psihice ale elevului ca o condiție esențială a reușitei sale instrumentale.

Dacă dorim să descriem în profunzime raporturile dintre profesor și elev în cadrul procesului de învățământ instrumental trebuie să considerăm acest capitol ca un tot unitar, un sistem² dinamic închis, în care este inclus și instrumentul (privit ca un dat material asupra căruia elevul acționează conform indicațiilor profesorului și a experienței personale).

Devine, deci, clar că funcționarea unui astfel de sistem de comunicare (conținând un emițător și un destinatar care comunică prin anumite semnale) poate fi privită și din punct de vedere cibernetic³. Cercetând îndeaproape conceptele acestei științe observăm că abordarea procesului instructiv printr-o prismă informațională aduce profesorului prin semnificațiile deosebit de bogate ale conceptelor ciberneticii – o înțelegere mai elevată și mai profundă a procesului în sine și, totodată, posibilitatea concretă de a acționa mai eficient și mai oportun în acțiunea de îndrumare a elevului.

De altfel, autori de prestigiu cum e L. Couffignal⁴ afirmă că, în general, instrucția didactică poate fi considerată ca *un tip de sistem de conducere și control* care

² Sistemul este un ansamblu de elemente astfel constituit încât se menține într-o relativă stabilitate (homeostazie) prin acțiuni de comandă și control.

³ *Teoria informației* (teoria comunicării prin semnale, elaborată de C. E. Shannon împreună cu *Cibernetica* (teoria comunicării în sisteme de orice natură) elaborată de N. Wiener.

⁴ L. Couffignal – *La pédagogie cybernétique*, „Europe”, 43 (1964).

2. Dimensiuni ale persuasiunii în cadrul clasei de instrument

În continuare, ne propunem să clarificăm conținutul mesajului persuasiv propriu-zis, adică a actului în sine de formulare și expediere a mesajului artistic și pedagogic. Dacă este incontestabil că structura mesajului trimis de profesor conține elemente logice și exologice care se completează reciproc, nu este întotdeauna clar pentru profesorii de instrument care este ținta persuasiunii lor sfera auditivă a elevului, gestul, adică acțiunea pur fiziologică asupra instrumentului, sau sancționarea execuției în funcție de conținutul textului studiat.

Desigur că școala psihologică contemporană, considerând gestul instrumental ca un corolar al sferei auditive, îl plasează la periferia conștiinței executantului, apreciind, pe drept cuvânt, că o corectă orientare a auzului intern aduce după sine un efect sonor izomorf, prin intermediul unor mișcări corespunzătoare. Această viziune presupune clar în teoria Martienssen o cultivare corespunzătoare și diferențiată a tehnicii instrumentale spre a putea răspunde solicitărilor mereu crescânde din partea sferei auditive. Cu atât mai mult, în practica predării instrumentelor, problema cultivării auzului intern la elev, a amplificării repertoriului comun (de modele ideale) cu profesorul, nu duce la neglijarea sau la subestimarea tehnicii instrumentale propriu-zise, ci la dezvoltarea ei prin mijloace corespunzătoare specifice. Așadar, în practica predării, profesorul acționează în direcții și pe nivele diferite deosebit de important este ca această acțiune – bazată pe principiul black-box¹⁰ – să fie conștientizată și logicizată măcar în punctele ei nodale.

Distingem deci o etapizare *pe orizontală* a persuasiunii care poate viza sfera vizuală (legătura psihică cu textul), sfera auditivă sau gestul instrumental efector și o persuasiune *pe verticală* care constă în abordarea profundă în ceea ce privește conținutul fiecăruia din aceste nivele. Dificultatea și caracterul euristic al mesajului artistic constă în faptul că nu totdeauna destinația sa este cu precizie stabilită; unii profesori, având cele mai bune intenții artistice, din dorința de a le transmite mai repede și de a le vedea materializate la elev, neglijează uneori precizarea nivelului cărui îi sunt destinate indicațiile respective, devenind astfel, fără voia lor, o sursă de aleatorism informațional. Astfel, persuasiunea asupra unui nivel al execuției cu mijloace inadecvate cum ar fi de pildă influența simbolic-expresivă a mecanicii propriu-zise sau acțiunea fiziologistă în sine, de minimalizare a efectului sonor și a rolului său primordial în conexiunea inversă, aduce după sine îndepărtarea actului execuției la elev de la linia sa firească.

¹⁰ Principiul cutiei negre (black-box) este caracteristic sistemelor care sunt determinate exclusiv pe baza mărimilor de intrare și ieșire, procesele interioare fiindu-ne deocamdată necunoscute, în orice caz nealgoritmizabile.

În principiu, este calea principală de reglare către care converg toate eforturile interne (în studiul subiectului), cât și cele persuasive externe.

Această auto-organizare, autoreglare *prin căutare*, adică prin încercări corective succesive este cel mai evoluat tip de reglare, proprie elevilor dotați atât auditiv, cât și intelectual, posesori ai unui bagaj suficient de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Sistemului psihic uman îi este caracteristică *comportarea intențională, conștientă*, care prestabilește un scop ideal activității respective. Reacția sensibilă a elevului la factori externi (disc, bandă magnetică, concert, exemplificări ale profesorului) îl orientează spre elaborarea de noi stări.

Sensibilitatea, adaptarea, plasticitatea, sunt proprietăți care vin să completeze bogăția conținutului sistemului psihic al elevului și converg către constituirea unei superioare modalități de autoreglare, cu un pronunțat caracter creator-euristic, pe care o putem numi *autoreglare prin căutare*. De fapt, demersul interpretativ instrumental în general (deci în afara cadrului pedagogic organizat) este de neconceput în afara actului de căutare în interpretare așa cum se știe neexistând decât o infinitate de variante posibile.

În cadrul acestei perpetue activități de căutare – acțiune care se poate referi atât la elementele consecutive ale discursului muzical (sonoritate, dinamică, agogică, ritmică etc.), cât și la aspecte sintactice de frază și formă sau (prin acestea toate) la orientarea stilistică – sistemul „elev” se dezvoltă cu timpul în complexitate câștigând treptat o capacitate superioară de *selecție independentă* și de o comandă-control cu un grad ridicat de autonomie în limitele experienței acumulate la un moment dat.

3.2 Studiul ca act psihic

Studiul instrumental presupune existența anumitor coordonate psihice, fără existența cărora nu se poate desfășura cu succes. Este vorba, în primul rând, de auzul intern și apoi de motivație și voință, afectivitate, atenție, gândire, memorie, priceperi și deprinderi instrumentale.

3.2.1 Auzul intern

Pentru a realiza o înțelegere completă și adecvată a acestui concept complex, atât de familiar muzicienilor, dar, adesea, atât de schematic sau eronat intuit, este necesar să reamintim mai întâi unele cunoștințe minime privind procesele elementare de cunoaștere: senzațiile și percepțiile auditive, reprezentările și imaginația auditivă.

Senzațiile auditive sunt modalități de reflectare în creierul omului a însușirilor obiective ale sunetelor ce acționează nemijlocit asupra analizatorului auditiv. Prin analizator înțelegem aparatul anatomo-fiziologic al senzației. El cuprinde trei elemente: receptorul (în cazul de față receptorul auditiv – urechea) calea aferentă neuronală și segmentul cortical căruia informația aferentă îi este adresată.

elevului în munca la instrument, la mobilizarea fără efort a energiei necesare, la perseverența în studiu pentru obținerea unei satisfacții depline.

Ori de câte ori elevul cunoaște bucuria succesului, sentimentul de încredere în propria persoană, energia lui se mobilizează cu ușurință, activitatea sa cunoaște un ritm prosper, sau invers, prezența stărilor de neîncredere (care urmează de regulă după cazurile de eșec), de anxietate sau de o nesiguranță, frânează întreaga activitate a elevului, condiționează un efort mărit sau necesitatea de a se interveni cu persuasiune externă pentru susținere. Astfel, după felul în care optimizează sau perturbă activitatea, emoțiile sunt numite stenice și respectiv, astenice.

Pentru desfășurarea procesului de învățământ instrumental, prezintă importanță și *gradul de emotivitate* al elevului. *Emotivitatea normală* este exteriorizată printr-un comportament adecvat, o situație obișnuită de integrare în condiții dintre cele mai variate. *Hiperemotivitatea* se caracterizează prin reacții neadecvate, printr-o incapacitate de rezolvare a unor situații considerate normale pentru cei mai mulți. Elevul hiperemotiv se integrează cu greutate în viața școlară, ora de instrument, manifestări publice, contactul cu profesorii etc. În general, elevul hiperemotiv este dependent de profesor, sugestiv, mai puțin dinamic, dar totuși studios. Pentru el orice sarcină capătă proporții uriașe și-l determină să cheltuiască o cantitate mult mai mare de energie decât este necesar, obosindu-l peste măsură. De obicei, hiperemotivii dau randamente la examene sub nivelul posibilităților lor.

O situație deosebită o prezintă *timiditatea*. Copiii timizi au de obicei, posibilități normale de lucru, dar spre deosebire de hiperemotivi – cu care se aseamănă prin comportament – emotivitatea lor se manifestă numai în relațiile umane și în special, cu persoanele care prezintă o valoare pentru ei. De aceea, timidul preferă activitatea izolată, care-i oferă o retragere în sine și prin aceasta, degajarea necesară efectuării unui studiu de calitate.

3.2.4 Atenția în studiul instrumental

În afară de motivație și afectivitate, în munca instrumentală deosebit de importantă este atenția. Prin atenție în studiu înțelegem orientarea și concentrarea activității psihice asupra acestuia, având ca efect creșterea eficienței sale.

În primul rând se pune problema *orientării activității psihice* în timpul studiului sau a interpretării propriu-zise. Anatomo-fiziologii susțineau că reușita tehnică este condiționată de capacitatea de a-și controla cât mai precis mușchii ignorând mecanismul sistemului nervos central care comandă acțiunile mușchilor respectivi. Acesta, după cum s-a dovedit, funcționează după anumite legi ce nu sunt compatibile cu posibilitatea unor calcule în timpul interpretării cum ar fi aprecierea greutății apăsării degetelor pe instrument sau a căutării unei poziții optimale care prin ea însăși ar determina un efect sonor diferit pe plan estetic.

Orice tentativă a executantului de a se concentra asupra unor astfel de probleme, produce imediat dezorganizarea procesului motric. De aici nu rezultă că

în pripă și apoi redată, făcând apel numai la prima reținere, fără a se face confruntări cu textul.

Inhibarea inhibiției condiționate este un fenomen aparent paradoxal care constă în inhibarea legăturilor temporare negative. Astfel, *dezînhibarea inhibiției de stingere* se poate manifesta în uitarea unor interdicții, iar *dezînhibarea inhibiției de diferențiere* are ca efect interferențe proactive sau retroactive în ceea ce privește redarea unui text. În procesul de memorare, microstructurile formale ale piesei care sunt asemănătoare prin anumite aspecte și diferite prin altele, se rețin printr-o analiză logică a textului, bazată pe analiză sinteză și comparație. Substratul fiziologic al acestui proces este inhibiția de diferențiere. În cazul în care operațiile logice inițiale n-au mai fost conștientizate și actualizate și nici repetițiile n-au fost diferențiate. În momentul redării, excitația iradiază difuz, actualizând alte urme de cortex.

Așa se întâmplă de pildă unor elevi superficiali care într-o sonată confundă planul tonal al expoziției cu cel al reprizei neputând decât cu greutate să surprindă diferențele specifice, cântând unele pasaje în altă tonalitate.

Fenomenul uitării a fost cercetat de mulți autori, printre care îl menționăm pe *H. Ebbinghaus*. Acesta a stabilit că după memorarea unui text, uitarea este masivă la început, dar apoi devine din ce în ce mai lentă aici se poate conchide că acele legături care nu s-au șters după o primă perioadă de timp, au toate șansele să se mențină în continuare; (în cazul întreruperii repetițiilor). În concluzie, pentru evitarea apariției fenomenelor expuse mai sus, memorarea trebuie făcută în mod voluntar, logic și precis, iar tehnica consolidării legăturilor trebuie și ea să aibă o rigurozitate deosebită.

3.2.7. Deprinderile în studiul instrumental

Deprinderile sunt moduri de acțiune care au devenit – prin exercițiu – componente automatizate ale activității. O deprindere poate fi predominant intelectuală, motrică sau senzorială, însă ea implică cu necesitate toate aceste elemente.

Spre deosebire de obișnuință, că ea exprimă necesitatea interioară resimțită către o acțiune, deprinderile exprimă tehnica activității respective. Din punct de vedere fiziologic, formarea unei deprinderi înseamnă formarea pe scoarța cerebrală a unui sistem complex de legături temporare (stereotipul dinamic) prin acționarea repetată și eșalonată în timp a acelorași stimuli asupra organismului, având ca efect formarea unor reacții stabile și unitare.

În ceea ce privește formarea deprinderilor instrumentale este necesar ca profesorul să țină seama de câteva condiții excepționale care trebuie neapărat respectate. În primul rând, elevul trebuie să știe clar de la început ce are de făcut, ce scop are de atins. Ezitățile și dibuirile sale nu vor însemna, astfel, corectări ale modelului auditiv cât ale propriei acțiuni, după modelul propriu. Dacă elevul nu se străduiește să-și precizeze cu claritate către ce ideal sonor tinde în timpul studiului,

Capitolul III

TEHNICI MODERNE DE INSTRUIRE INSTRUMENTALĂ

1. Organizarea persuasiunii în clasa de instrument

1.1. Metode de predare în învățământul instrumental

Prin noțiunea de *metodă de predare* se înțelege în general modul de lucru folosit în procesul de învățământ prin care pedagogul transmite către elev un volum de cunoștințe, formându-i în același timp un set corespunzător de priceperi și deprinderi.

La fel ca în pedagogia generală, în cea instrumentală metodele de predare pot fi împărțite după mijlocul de învățământ dominant în folosirea lor: *cuvântul* (metodei verbale), *observarea de către elev* (metode intuitive) și *activitatea elevului la lecție și în afara ei* (metode active).

O atare categorisire ne înlesnește cuprinderea globală a tematicii abordate, de fapt, în practica învățământului, aceste metode se întrepătrund, putând fi folosite simultan sau succesiv în cadrul uneia și aceleiași lecții.

Bineînțeles că în folosirea practică a fiecărei metode, pot fi abordate o mulțime de procedee ca forme particulare, concrete de aplicare, determinate de serie întreagă de factori obiectivi cum sunt: formula psihofizică a elevului, conjunctura spațio-temporală, natura mijloacelor didactico-materiale etc.

a) *Metodele verbale* (expunerea, conversația și documentarea). *Expunerea* este o metodă de predare care constă în comunicarea orală a cunoștințelor de către profesor. Ea poate îmbrăca diferite forme în învățământul instrumental: explicația, descrierea, povestirea, informarea etc, fiecare dintre acestea putând fi concretizate printr-o diversitate de *procedee* concrete.

Expunerea ca metodă de predare este de neînlocuit, în ciuda opiniei cu totul eronate a unor pedagogi – din fericire puțini la număr – care minimizează rolul acesteia în învățământul instrumental. *Avantajele* ei sunt numeroase și importante: asigură claritatea, precizia și plasticitatea transmiterii cunoștințelor, asigură un model de abordare rațională a fenomenului artistic (opera ca dat estetic și maniera de abordare interpretativă), îndrumă în mod corect gândirea elevilor (acțiune care previne căutări sterile și conexiuni hibride realizate spontan), oferă o cale mult mai scurtă de învățare, mult mai rapidă și mai economică decât orice altă metodă.

Capitolul IV

CREAȚIA INTERPRETATIVĂ ȘI CREAȚIA PEDAGOGICĂ DE ÎNDRUMARE A INTERPRETĂRII INSTRUMENTALE

1. Considerații generale

Problema atitudinii interpretului față de creația muzicală instrumentală, a poziției pe care acesta o poate adopta față de mesajul ei estetic, reacția sa psihică față de universul emoțional căruia trebuie să-i dea viață și să-l comunice auditoriului, a stat întotdeauna în centrul atenției interpreților și a profesorilor de instrument.

Compoziția muzicală – prin felul cum este recepționată de către subiectul căruia i se adresează – se diferențiază radical de celelalte opere de artă. Dacă opera unui poet, sculptor sau pictor este direct și nemijlocit percepută de către cititor sau spectator, creația muzicală, în forma sa codificată – partitura – nu transmite încă nimic ascultătorului. Pentru a putea fi percepută și înțeleasă, pentru a suscita stări de spirit, creația muzicală trebuie tradusă în imagini sonore produse de un instrument muzical. Cu alte cuvinte, între compozitor și receptor se impune ca un element indispensabil interpretul, care recreând muzica în forma ei material accesibilă percepției senzoriale îi dă viață în sens fenomenologic, constituindu-se într-un factor indispensabil al procesului de comunicare artistică.

De modul în care acesta va ști să asimileze creații care pot fi cu totul diferite de structura sa intelectuală, de temperamentul și de formația sa afectiv-motivațională, depinde în ultimă instanță însuși gradul de comprehensibilitate al operei, (indicator care vizează consumatorul de artă colectiv), precum și într-o importantă măsură, viabilitatea ei în timp.

Lucrarea scrisă este esența și nu existența – afirmă Giselle Brelét²¹, fiind fixată într-o notare prin anumite semne convenționale, ea duce o viață ideală în așteptarea aceluia moment când va fi actualizată în execuție, materializată într-o sonoritate reală. Pe aceeași poziție se situează și Igor Stravinski, care, în referirile sale estetice (Poetics of music), diferențiază două stări ale muzicii: *potențială* (pe hârtie, în memorie) și *actuală* (în interpretare).

Încifrând compoziția în partitură, compozitorul nu poate (iar uneori nici nu vrea) să epuizeze toate determinările fenomenologice posibile. Notarea prin semnele convenționale tradiționale reprezintă în realitate doar un șir infinit de

²¹ Brelét, G. – *L'interprétation créatrice*. Presses universitaires de France, 1951.

fenomenologic, conjunctural, al interpretării. În legătură cu acest aspect, teoria lui S. Celibidache ar merita o cercetare specială, continuând și dezvoltând ideile cuprinse în pertinentul studiu al lui S. Niculescu³⁷. Avem ferma convingere că cercetările ulterioare vor trebui să adâncească printre altele și aceste orizonturi, aici doar sumar schițate, reușind să reducă treptat multitudinea de nedeterminări existente în acest hipercomplex proces al psihicului uman. Cu siguranță că niciodată setea de explicare teoretică nu va reuși să dezvăluie în totalitate notele aceluia act de „ființare” pe care C. Noica îl concepea ca pe „suspendarea curgerii”, a trecerii ființei în devenire spre neființă.³⁸

Această ipotetică determinare ar însemna și sfârșitul artei interpretative.

5. Elemente de opțiune subiectivă în interpretarea instrumentală

Orice proces de travaliu în sensul convertirii unui text muzical din „starea potențială” în „starea actuală” trimite la un anume *ethos* care constituie rezultatul conjugării armonioase a unei sume de elemente de opțiune, valabile atât pe plan obiectiv (în funcție de stilul și factura lucrării respective), cât și pe plan subiectiv, în funcție de rezultatul selecției creatoare realizate de către interpret.

Aceste elemente, adevărate pârgii de care interpretul se folosește pe baza unei măiestrii care se învață în școală, nu se pot disocia în totalitatea actului interpretativ, din considerente metodologice însă, le vom extrapola, căutând să relevăm specificitatea fiecăruia și aportul său specific în realizarea produsului sonor finit.

5.1 Sonoritatea, substanță a expresiei instrumentale

Sunetul instrumental este de obicei elaborat de către elev ca urmare directă a particularităților sale anatomofiziologice native, ori pe baza unor modele sonore mai mult sau mai puțin depărtate de calitatea aluatului sonor cerut de partitură. Intuiția calității sonore este destul de rară la elevul de valoare *medie*, de aceea fiind și cel mai elementar element constitutiv al frazei, se cere cu precizie îndrumat de către profesor.

Formarea idealului sonor, este desigur prima acțiune pedagogică în acțiunea de „traducere” (sau decodare) a textului. Mijloacele sunt în primul rând exologice, și anume exemplificarea creatoare de către profesor, ceea ce simplifică cu mult conștientizarea elevului. Experiența arată că această transmitere intuitivă, oricât de mobilizatoare ar fi, nu-și atinge plenar scopul decât secundată, dedublată de explicații verbale de mare plasticitate și capacitate de evocare. La majoritatea

³⁷ Niculescu, S. – *Reflexii despre muzică*, 1980.

³⁸ Noica, C. – *Trei introduceri la devenirea într-o ființă*, București, 1984.

corespunzătoare expresiei vizate. Aici, măiestria instrumentală a pedagogului se conjugă cu componența naturii sale artistice.

5.3 Ritmul și expresivitatea instrumentală

Încă de la primele noțiuni de inițiere muzicală trebuie să i se explice foarte clar elevelui deosebirea dintre metrică și ritm. În timp ce ritmul este succesiune organizată a duratei sunetelor și ia naștere din corelația dintre diferitele valori ale acestora, metrica este cadrul pe care se brodează ritmul propriu zis și rezultă din alternarea timpilor accentuați și neaccentuați.

Esența ritmului a fost foarte bine caracterizată de H. Neuhaus în cartea sa „Despre arta pianistică”. „Ritmul unei piese muzicale, este adesea asemuit și nu fără temei, cu pulsul unui organism viu”. Nu cu oscilațiile unei pendule, nici cu tic-tacul unui ceasornic, sau cu bătaia unui metronom (toate sunt metrică nu ritm), ci cu fenomene cum sunt pulsul, respirația, valurile mărilor, unduirea unui lan de secară. În muzică ritmul și metrica se aseamănă cel mai mult (fără însă a se identifica) în cazul marșurilor, când pasul soldaților se apropie de bătaia precisă, mecanică a metronomului. Pulsul unui om sănătos are o bătaie uniformă, dar el se accelerează sau se încetinește în legătură și ca urmare a trăirilor (fizice sau psihice). Același lucru se petrece și în muzică. Dar întocmai după cum oricărui organism sănătos îi este proprie o unitate ritmică, a acțiunilor sale vitale, uniformitatea ce se apropie de cea de ordin metric, tot astfel cu prilejul interpretării unei piese muzicale, ritmul în general, trebuie să se apropie mai mult de metrică decât de aritmie, să semene mai mult cu un puls sănătos decât cu înregistrarea seismografică din timpul unui cutremur. Una din cerințele pe care trebuie să le îndeplinească un ritm sănătos, constă în aceea că suma accelerărilor și încetinirilor – în general a modificărilor ritmice – trebuie să fie egală cu o constantă oarecare, pentru ca media aritmetică a ritmului să fie de asemenea constantă.

Aspectul metro-ritmic al discursului muzical este în ciuda palpabilității sale, o problemă mereu deschisă pedagogiei interpretării. Practica pedagogică confirmă că respectul față de textul muzical și grija față de necesitatea fidelității metro-ritmice poate căpăta o multitudine de forme, din care unele, total neavenite care merg până la trădarea sensului operei la o vulgarizare a expresiei. Iată câteva dintre tendințe:

a. *Metrizarea.* În ciuda banalității adevărului de mai sus, o categorie însemnată de profesori, exagerează atât de mult „precizarea” timpilor măsurii (vizând desigur ordinea perfectă a discursului), încât se ajunge la o sacadare, care dacă la începuturi se mai poate trece cu vederea (considerând-o ca fiind trecătoare) cu timpul, odată cu dezvoltarea instrumentală, se transformă într-o tară extrem de supărătoare care face imposibilă orice desfășurare expresivă.

Urmărind accentuarea timpilor tari, nu numai că se deformează fluxul normal al frazei prin accente care pot să nu coincidă cu pulsul ritmic, dar prin trecerea

Capitolul V

CONDUCEREA UNOR ACTIVITĂȚI COMPLEXE

1. Școlirea citirii la prima vedere

Îndeletnicirea elementară și perenă, a oricărui muzician, citirea la prima vedere, este proeedul de bază al cunoașterii capodoperelor muzicii prin contact nemijlocit, atât în scop informativ, cât și instructiv.

Dezvoltarea priceperilor și deprinderilor necesare executării cu succes a acestei activități nu a fost, până în prezent studiată mai îndeaproape, ceea ce a făcut posibilă menținerea unei concepții simpliste și schematice, privind atât școlarizarea, cât și desfășurarea ei ca atare.

Astfel în învățământul nostru muzical se pune accent în special pe elaborarea deprinderilor mecanice de citire, neglijându-se în general problema logicizării și a analizei profunde a activității.

Această facilitare schematizantă provine, în principal, din faptul că textul muzical este considerat în momentul citirii doar ca o totalitate de semne într-un anumit fel ierarhizate, pe care elevul trebuie să le traducă în mișcări, precise ale aparatului motor, concepția este generate fără îndoială de imperativul rapidității actului citirii, cumulat cu complexitatea realizării tehnice. De aceea, recomandările clasice în instrucția citirii indică doar o serie de reguli - de altfel foarte folositoare din punct de vedere metodic - privind latura organizatorică a formării acestei deprinderi. Iată câteva din cele amintite de Th. Bălan în lucrarea „Principii de pianistică”, citându-l pe Erwin Johanes Bach (Die vollendete Klaviertechnik-Breitkopf - Härtel, Leipzig 1960) „Necesitatea familializării înainte de citire cu caracteristicile textului muzical, ochii trebuie să meargă înaintea mâinilor, fiind recomandabil ca profesorul să acopere pe text cu mâna măsura care se cântă ca să constrângă la această anticipate vizuală, ce duce, în mod necesar, și la anticiparea auditivă; nu e îngăduită privirea clapelor, în acest scop profesorul putând să țină un caiet de note sau un carton sub bărbia elevilor necesitatea, cunoașterii regulilor de armonie și a tuturor cadențelor, fiind recomandabilă exersarea cadențelor mai frecvente în toate tonalitățile, necesitatea de a se număra; apordarea unei atenții deosebite ritmurilor punctate și notelor, cu valori mici; pauzele să fie respectate cu exactitate; privirea să nu se oprească niciodată pe loc”.

Este absolut necesar ca în procesul instrucției instrumentale profesorul să posede o viziune mai profundă asupra acestei activități, prin înțelegerea procedeeleor

Partea a II-a

PRINCIPII DE EVALUARE ȘI NOTARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL INSTRUMENTAL

1. Personalitatea evaluatorului

Activitatea de evaluare este o componentă intrinsecă a obligațiilor pedagogice, care conțin cele două laturi inseparabile: instrucția și educația, deci activitatea de bază a oricărui profesor.

De aceea, va trebui mai întâi să încercăm a defini noțiunea de *măiestrie pedagogică*. „*Arta de a preda nu implică numai stăpânirea cunoștințelor, o bună sistematizare a acestora, claritate și plasticitate a expunerii, alimentate de o vioiciune și pasiune științifică; ea presupune și aptitudine deosebită de a se transpune în situația elevului sau studentului; ea este în ultimă instanță un dialog.*”³⁹

În relația sa cu elevul – după Max Marchand⁴⁰ profesorul se poate prezenta după următoarea tipologie:

- a) tipul *indiferent* și egoist, care nu se interesează de viața elevului;
- b) tipul *egocentric*, contraindicat acestei profesii pentru faptul că acest tip caută ca prin elevi (sau studenți) să obțină satisfacții personale;
- c) tipul *deschis* în fața elevului, prin atitudinea de caramaderie și prietenie cu acesta.

Dar, există o deosebire esențială între a cunoaște, într-un fel sau altul capacitățile (intelectuale sau artistice) sau viața unui elev și a avea capacitatea de a le evalua. Există deosebiri destul de mari între personalitatea profesorului și cea a evaluatorului.

„*Arta de a examina comportă calități foarte diferite de acelea pe care le necesită arta de a preda. Poți să fii un excelent profesor, fără să fii prin aceasta un bun examinator și nu este aici loc pentru supărare, așa cum nu poți să te superi dacă nu ești un bun muzician*”⁴¹. Drept care, „*nu oricine este apt să examineze, cu tot gradul înalt de erudiție*”⁴².

Analizând deosebirile care apar între profesor și evaluator, observăm că dacă aptitudinile referitoare la predarea propriu-zisă și cele educative, constituie ceea ce

³⁹ Pavelcu, V. *Op. cit.*, pg. 137.

⁴⁰ Marchand, M. – *Hygiène affective de l'educateur*, P.U.F., 1956.

⁴¹ Piobetta, J. B. – *Examens et concours*, Paris, P.U.F., 1943, pg. 74.

⁴² Nestor, J. M. – *Principii de docimologie*, Jurnal de psihotehnică”, nr. 3, 1937, pg. 119.

cultura artistică prelungește efectele culturii generale, însă accentuând diferențele. Interesant de relevat aici mi se pare clasificarea pe care N. Pârvu o face (op. cit) asupra publicului în funcție de nivelul experienței artistice și anume: „*cei mai modești și nepregătiți auditori pornesc în prima etapă de la o „poveste”, de la „subiect” de la „despre ce e vorba” în această simfonie; snobii pornesc de obicei de la aspectele formale pe care le interpretează confuz și subiectiv. Spectatorul mijlociu pornește de la elemente asociative, de la reprezentările pe care i le trezește opera artistică. Pentru aceștia, ea devine de fapt un pretext de retrăire a unor vechi conținuturi sufletești*”. M. Ralea⁵⁰ consideră că „*de obicei oamenii simpli, naivi, lipsiți de cultură estetică, deci aceia care nu cunosc specificul trăirii estetice sunt înclinați a se lăsa confundați cu „subiectul” operei și cu sentimentul că trăiesc a ceea ce conținutul ei. Aceștia nu exercită o judecată estetică?*”.

Bineînțeles că o identificare totală din punct de vedere afectiv cu interpretarea audiată, poate îndepărta ascultătorul de la o analiză critică, dar nu trebuie să considerăm nici actul judecății estetice ca fiind golit de trăirea afectivă. Unitatea vieții psihice presupune o strânsă interacțiune între conduita afectivă și cea cognitivă, iar nivelul culturii artistice poate să determine accentul pe care ascultătorul îl pune preponderent fie pe latura cognitivă diminuând astfel latura afectivă, fie pe trăirea emoțională în detrimentul judecății critice.

2.2 Subiectivitatea evaluatorului și scara individuală de valori

„Nu este nici posibil, nici fără îndoială de dorit ca toți oamenii să simtă, să înțeleagă și să judece în același fel în fața unui caz concret.”⁵¹ Pornind de la această constatare – care citează reflexia filozofului Beaulavon – referitoare la capacitatea umană generală de apreciere a unor fapte concrete, vom constata că în arta interpretativă ea este cât se poate de relevantă. Motivul este pe cât de simplu de detectat, pe atât de complicat de explicat. Este vorba de variabilitatea unei unități de măsură mentală cu care operează un evaluator. Această unitate de măsură care îi este specifică fiecărui evaluator, determină – în mod firesc – verdicte diferite în cadrul unei confruntări colective de valorizare.

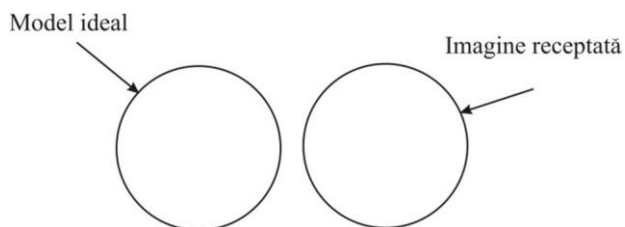
Un fapt demn de luat în seamă este instabilitatea unității de măsură în raport cu ea însăși la același evaluator. Astfel, una și aceeași interpretare va fi cu siguranță altfel judecată într-un orizont de timp diferit. Cauzele sunt multiple și voi menționa aici pe cele mai importante: variabilitatea stării psiho-fizice a evaluatorului și evoluția sa în practicarea actului evaluator.

Neexistând o unitate de măsură standardizată, șansele de eroare rezidă mai puțin în instrumentele de măsură folosite, decât în obiectul de măsurat. Metrul sau balanța nu se înșală fiindcă se presupune că ceea ce măsoară unul sau cântărește altul își păstrează aceleași dimensiuni și aceeași greutate. Dacă e cazul, însăși cauzele

⁵⁰ Ralea, M., „Explicarea omului”, Editura Cartea Românească, pg. 207-208.

⁵¹ Piéron Hanri, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1943, pg. 147.

c) *Neechivalența totală* între modelul ideal și varianta interpretativă:



Situația de disjuncție perfectă se rezolvă prin sancționarea totală a componentelor respectivului discurs muzical. De asemenea, este o situație extrem de rară.

4. *Capacitatea de a decoda cât mai corect elementele percepției muzicale.*

Aici se aduce în discuție un fapt deosebit de important în actul percepției muzicale, și anume, acela că există o deosebire esențială între *a auzi* și *a asculta*. Dacă *audierea* unei interpretări muzicale vizează în primul rând nivelul senzitiv al cunoașterii, producând sau nu satisfacții estetice, *ascultarea* propune mai multe condiții printre care: o atitudine activă de concentrare (de preferat motivațională) precum și o preocupare de înțelegere a elementelor constitutive a materialului cercetat auditiv, nivelul acestei înțelegeri ținând desigur de gradul de profesionalism al ascultătorului (în cazul de față al evaluatorului). Profesionalistul adevărat, plecând de la datele concrete ale percepției muzicale, trece la o cercetare și o analiză rațională a elementelor componente respectivei execuții instrumentale.

Dar aprecierea corectă a elementelor concrete ține și de o altă calitate necesară evaluatorului și anume: *experiența docimologică a apreciatorului*.

5. *Experiența docimologică a apreciatorului.*

Experiența în apreciere și notare este singura cale către perfecționarea acestei activități, având în vedere faptul că această disciplină, aflată la granița unor alte discipline cum sunt: psihologia, pedagogia, cibernetica, estetica, nu se învață decât la modul teoretic în școala superioară de artă.

Chiar în cadrul aprofundării teoretice a acestei discipline din partea unor tineri profesori, o cazuistică rezolvată în timp, rămâne singura formă de stăpânire a principiilor docimologice.

6. *Experiența proprie de instrumentist.*

Poate părea o asocierie forțată între experiența instrumentală proprie și cea de evaluator. În realitate am constatat că numai cei care *au trecut prin degetele lor* un anumit repertoriu (de dorit cât mai larg și cât mai divers), pot să aprecieze corect o altă execuție a acestuia. Nu mai vorbim de faptul că acela care nu a executat personal un repertoriu de o anumită dificultate (nu mă refer aici la repertoriul începătorului), nu are nici calitatea morală de a deveni evaluator. Astfel, s-ar adevăra vorba de duh care a devenit folclor: *cine poate cântă, cine nu poate, devine profesor!* De altfel, din propria

3. Fenomenologia notării

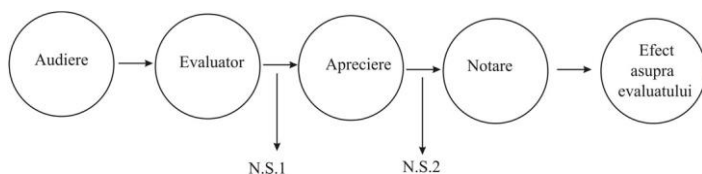
3.1 Niveluri de subiectivitate în demersul docimologic

Așa cum am arătat, fenomenologia actului apreciativ comportă două trepte: aprecierea propriu-zisă și notarea. Înainte de a discuta problematica specifică notării, este necesar să subliniem faptul că în ambele momente, subiectivitatea evaluatorului se manifestă în mod diferit, cu o anumită specificitate.

Astfel, în cadrul actului incipient de apreciere, considerăm că apare un nivel de subiectivitate caracterizat prin gradul diferit al capacității evaluatorilor de a surprinde într-o valoare abstractă calitatea unei prestații interpretative. Să notăm acest nivel cu N.S.1 (nivel de subiectivitate 1).

În contrast cu el, în actul de convertire a unei aprecieri abstracte într-o notă concretă, avem de a face cu gradul diferit al capacității evaluatorilor de a exprima într-un simbol numeric această calitate. Să notăm acest nivel cu N.S.2 (nivel de subiectivitate 2).

Astfel tabloul fenomenologic va fi completat astfel:

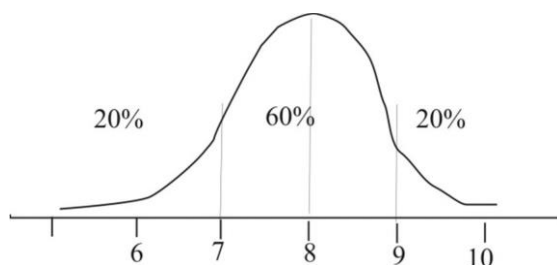


Analizând acest proces, observăm că actul de apreciere și notare este viciat din start de cele două niveluri de subiectivitate care până la urmă își vor pune fără îndoială pecetea asupra verdictului final. Se pune însă întrebarea: care din ele este cel determinant?

Analizând acest proces în profunzime, observăm că dacă N.S.1 constă în apreciere valorică, el are automat un efect important asupra lui N.S.2 care caută să exprime un simbol numeric. Aceasta este doar o primă observație. Deci, dacă $N.S.2 = f(N.S.1)$, rezultă că la această doză de subiectivitate se adaugă o alta, de această dată vizibilă și anume subiectivitatea convertirii unei aprecieri în notă, unde relația noastră va deveni: $N.S. \text{ final} = f(N.S.1) + N.S.2$.

Acest nivel de subiectivitate (N.S.2) se caracterizează prin posibilitatea ca pentru aceeași câtime valorică concepută de evaluator, acesta să poată atribui în situații de timp diferite, alte note. Cu atât mai mult în cazul comparării cu alți evaluatori, este un truism faptul că pe baza acelorași elemente apreciative, se vor acorda note diferite, sau aceeași notă va fi acordată pentru valorizări diferite.

S-ar părea că dată fiind această situație, orice verdict docimologic ar putea fi pus la îndoială sub raportul veridicității sale. În realitate însă, nu este așa, căci

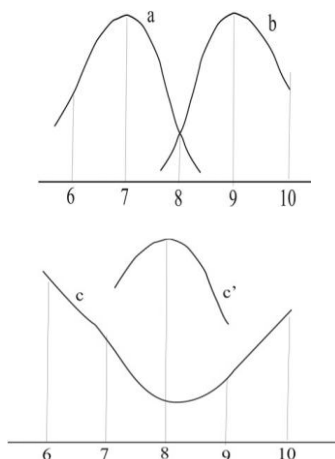


După cum se vede, această proporționalitate standard conține trei zone precis delimitate: zona notelor minime, care cuprinde 20% din scara decimale, zona notelor medii cu 60% și zona notelor maxime cu 20%. Fiind o lege general valabilă și deci aplicabilă în toate domeniile biologiei și psihologiei umane, ea reflectă proporția ideală de repartizare a notelor, aplicată unui eșantion standard de evaluați, deci o construcție teoretică cu valoare de normă generală.

„Norma docimologică definește o repartizare a notelor școlare în situații normale din toate punctele de vedere – referitoare la colectiv, examen, examinator.”⁶⁴

Orice abatere de la această reprezentare, considerată ca ideală și general valabilă, vădește o variabilitate a complexului de factori implicați în notare. Această variabilitate naturală de altfel, semnaleză tendința subiectivă a evaluatorului de deplasare spre note mai mari sau mai mici, sau eventual de predilecție pentru anumite zone ale scării de notare.

În funcție de natura perturbării curbei de la forma ideală („clopot”) putem desluși și câteva semnificații de maximă importanță.



⁶⁴ Muster, D., *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Câteva considerații finale

A acțiunea de apreciere și notare în mediul muzical școlar și universitar stă la baza edificării unor standarde pe baza cărora are loc instrucția instrumentală. Constituie un truism faptul că orice demers interpretativ este și trebuie să fie apreciat și cuantificat cu mai mult sau mai puțină pricepere, undeva într-o scară de valori care-l reprezintă pe evaluator.

Aprecierea prin notă are însă o viață scurtă, căci ea este valabilă doar într-un areal spațio-temporal bine definit. Așa cum am mai afirmat, o apreciere emisă azi, aici, nu este eternă și nici nu este obligatoriu congruentă cu alta de mâine sau în altă parte. Cauzele le-am arătat și nu voi reveni asupra lor.

Ceea ce doresc să adaug este altceva. Nota este necesară pentru a defini corect o apreciere, pentru a clasifica, pentru a departaja. Însă, viața a dovedit că această „ordonare” valorică, atât de necesară în procesul de învățământ sau în concursuri, are o valoare extrem de relativă în ceea ce privește ulterioara evoluție artistică a celui notat. Sunt de notorietate în acest sens cazuri în care note mici la examene sau concursuri importante s-au dovedit înșelătoare datorită unei evoluții neașteptate a subiecților în cauză. Reciproca este la fel de adevărată. După cum spuneam, nota reflectă o apreciere subiectivă care nu are nici valoare absolută, nici perenitate. Ea este rezultatul unei conjuncturi spațio-temporale și, cu toată responsabilitatea pe care o incumbă, trebuie privită sub rezerva unei îndoieli carteziene care îi conferă în final adevăratul rost axiologic în urma căruia multe aspecte (ale respectivei prestații interpretative) rămân indecise, urmând ca viitorul să confirme sau să infirme un verdict sau altul.

Profesorul docimolog nu poate face abstracție de aceste considerații pe care le consider esențiale. Căci responsabilitatea unei aprecieri interpretative, indiferent la ce nivel se face, constituie una din cele mai dificile sarcini ale unui profesor.

Bibliografie selectivă

- Apostol, P. *Trei meditații asupra culturii*, Cluj, Ed. Didactică, 1970
- Apostol, P. *Cibernetică, cunoaștere, acțiune*, București, Ed. Politică, 1959
- Apostol, P. *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, Ed. Did. și Ped., 1969
- Balan, Th. *Principii de pianistică*, Buc., Ed. Muzicală, 1970
- Bălăceanu, C. *Personalitatea umană – o interpretare cibernetică*, Iași, Ed. Junimea, 1972
- Bârca, A. *Sistematizări complexe în predarea scrierii muzicale*, București, Ed. Did. și Ped., 1970
- Bârsănescu, S. *Examenle universitare necesită o metodică specială*, Revista Învățământul superior, nr. 91, 1966
- Bentoiu, P. *Gândirea muzicală*, București, Ed. Muzicală, 1976
- Bentoiu, P. *Imagine și sens*, București, Ed. Muzicală, 1973
- Bollert, Werner *Interpret und interpretation*, 1962
- Borris, Siegfried *Gegenwärtliche Authentizität in der Interpretation zur Grundlegung einer vergleichenden Interpretationskunde*, Berlin, 1962
- Brian, M. F. *Orizonturi în psihologie*, Ed. Enciclopedică română, București, 1973
- Brelet; Giseile *L'interprétation créatrice*, Resses universitat des de France, 1951
- Breithaurt, M. R. *Die natürliche Klaviertechnik*, Leipsig, Ed., 1921
- Busoni, F. *Enwurf einer neuen Asthetik der Tonkunst*, Leipzig, 1971
- Casella, A. *Les grands interpretes du passe et du présent – Revue Internationale de musique*, IV, 1939
- Cerghit, I. *Modernizarea lecției o problemă deschisă practicii*, Revista de pedagogie nr. 3, 1980
- Cerghit, I. *Abordarea sistemică și implicațiile ei asupra optimizării lecției*, Revista de pedagogie nr. 4, 1980
- Cerghit, I. *Metode de învățământ*, Ed. Did. și Ped. București, 1976
- Chircev, P. *Psihologia pedagogică*, Ed. Did. și Ped. București, 1967
- Comarieu, J. *La musique, ses lois sa evolution*, Paris, Ed. Flamarion, 1928
- Confignal, L. *In pedagogie cybernétique*, Europe 43, 1964
- Corlat, A. *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*, Paris, Ed. Senart, 1929

- Schubert, K. *Die Technik des Klavierspiels*, Leipzig, Ed. Breitkopf, Härtel, 1919
- Simionescu, T. *Randamentul școlar*, Ed. Did. și Ped., 1976
- Solomon, G. *Metodica predării pianului*, Buc. Ed. Muzicală 1967
- Steinhausen, F. A. *Klaviertechnik*, Leipzig, Breitkopf, Härtel, 1929
- Stoian, S. *Cercetarea pedagogică*, Buc., Ed. Did. și Ped., 1969
- Stoian, S. *Examenele în învățământul superior*, în *Revista învățământului superior* nr. 12/1966
- Stravinski, I. *Poetics of music*, London, 1947
- Suteu, T. *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*, Ed. Politică, Buc., 1978
- Tamaș, S. *Studiul sistemelor în știința conducerii*, Ed. Academiei, Buc., 1979
- Teplov, B. M. *Probleme de psihologia muncii și artei*, Buc. Ed. de Stat pt. Lit. și Știință, 1952
- Valéry, Paul *Esquisse d'un elege de la virtuosité*, Nissa, 1940
- Vintilescu, D. *Motivația învățării școlare*, Ed. Facla, 1977
- Zapan, Gh. *Cibernetica activităților umane cu aplicații*, în *Sociologia militantă*, vol. II, București, Ed. Științifică, 1969
- Zisulescu, Șt. *Aptitudini și talente*, Ed. Did. și Ped., 1971
- Yung, Carl Gustav *Types psychologiques*, Geneve, 1965