

EDUCAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ A ELEVILOR: O VEDERE PRAXIOLOGICĂ

Vladimir BABII

Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”

This article points out the problem of efficiency through the following sizes: from/towards the musical essence. In such a way, we did implications in the essence of the process of artistic influence from/towards. We are going to re-orient the theoretical and methodological thinking of competence factors into efficiency of the didactic process.

Odată cu creșterea și lărgirea spațiului teoretic al științelor educaționale prin revizuirea vechilor concepte și elaborarea noilor strategii și politici de formare a tinerelor generații, se face tot mai simțită existența discrepanței dintre demersurile teoretice și realizările eficiente ale acestora în practici concrete, pe teren. În acest context, praxiologia – ramură a științei care se preocupă de eficiența acțiunii umane – devine acea componentă care ar contribui la o conlucrare productivă între teorie și practică. Însă domeniul educației artistice, deocamdată cu mici excepții, duce lipsă de o praxiologie formată, ceea ce înseamnă că nu există acea verigă organizațională care ar manageria procesele de implementare operativă și calitativă în practica școlară a ideilor și recomandărilor elaborate în laboratoarele științifice din țară și de pretutindeni. Printre factorii frenatori ai procesului de formare a unei praxiologii receptive se numără și nivelul mentalității cadrului didactic, care este principalul dirijor al „spectacolului educațional”. Conștiința profesorului, măiestria acestuia de a fi deschis discipolilor săi se află în strânsă interacțiune cu conștiința, conștiința de sine a educatului.

Actualmente, în praxiologia educației muzical-artistice predomină formarea la elevi a capacității de a gândi în mod obișnuit, prin imagini mecanice, în timp ce ar trebui „să adăugăm gândirii, bazate pe modele și noțiuni mecanice, noile idei referitoare la informație, pentru ca imaginea noastră asupra lumii să fie mult mai apropiată de realitate” [2, p.20]. Toate au începutul său *din ceva* și se întorc înapoi în cadrul nostru cognitiv al gândirii, sau altfel spus, „cum evaluăm așa suntem”. Echilibrul vieții psihice și sociale rezidă în reformarea stilului de a fi introdus, care radiază în exterior prin acțiuni creative.

În praxiologia educației muzical-artistice adesea înregistrăm situația: „Cum are loc acel sau alt fenomen?” și nu „Ce are loc?”, fapt care ne face să întreprindem cercetări cu privire la fenomenul acțiunii muzicale introduse: „Ce este ea (muzica)? Ce are loc?”. Pentru a identifica funcția conștiinței, este necesar a face referință la contrariul fenomenului sau la ceea ce se află în umbra conștiinței, adică la *inconștient*. Generalizând demersurile teoretice la acest compartiment, scoatem în evidență doar caracteristicile semnificative. *Inconștientul*, fiind o alternativă a conștientului, se află în preajmă sau cu rol de substituție a conștientului. *Inconștientul* este prezent în situațiile când acțiunile sunt transferate într-un regim de automatisme, în posesia *subconștientului*, fiind supravegheate de conștiință, însă fără o oarecare implicație activă a acesteia. Ultima poziție cu privire la inconștient ne conduce la concluzia că acest fenomen constituie nu mai mult decât o punte de legătură dintre ceva inferior și ceva superior. Astfel, C.Rădulescu-Motru afirmă că inconștientul se află „între materie și conștiință”. H.Arthus situează inconștientul între organic și psihic. A.Bazaillas menționează: „Inconștientul aparține <...> ordinii forțelor naturale, între viața cosmică și viața spirituală; el este o tranziție între natural și mental” [1, p.23].

Firea umană nu are o atitudine indiferentă față de deponentele inconștientului, ci caută cu o deosebită insistență „elementele sau conținuturile, structuralizate în noi sisteme, dacă nu dispar în ființa lor psihologică” [5, p.198], să fie, cel puțin, rezervate pentru situații oportune de viitor, adică să devină inconștiente. Putem afirma că conștientul, fiind un furnizor de înțelesuri noi, cu pretenții creative, este superior inconștientului și are loc conform formulei *cauză-efect*. Psihologia atestă două forme de inconștient: a) *inconștient integrat*, care include în sine fapte psihice înglobate și transfigurare; b) *inconștient arhaic*, care persistă într-o stare perimată, ancestrală, moștenit genetic. Cu referință la desfășurarea normală a inconștientului *integrat și arhaic*, este de menționat că în activitatea muzicală ambele forme atestă o valoare semnificativă. Să ne închipuim ce s-ar întâmpla dacă un muzician, fie amator sau profesionist, ar intona sunete, ținând seama numai de duratele acestora sau numai de înălțimea lor, sau numai de timbru. În asemenea caz am avea impresia că la instrumentul muzical se află un acordator și nu un interpret. Conform legităților de negare a înțelesurilor vechi de către

configurațiile noi ale conștiinței, muzicianul interpretează nu înălțimi, ci tonuri; nu durate de sunete, ci intonații; nu timbruri, ci vibrații reverberatoare – toate fiind integrate găsesc un efect de *introdusă artistică*.

Ne-am referit la o relaționare a inconștientului cu o conștiință a faptelor actuale. Însă mai există și *conștiința absenței*, care are în vedere menținerea în câmpul inconștient a fenomenelor ce au existat mai înainte, însă la moment nu figurează decât în inconștient. În muzică asemenea situații sunt destul de frecvente. De exemplu, compozitorul compune o partitură orchestrală la pian. În realitatea perceperii sunt absente timbrurile instrumentelor orchestrei (flaut, oboi, clarinet, trompetă, vioară etc.), însă lipsa acestora nicidecum nu înseamnă lipsa senzațiilor care sunt trecute în forme de existență individuală. Altfel spus, înțelesurile trecute în inconștient obțin un statut de arhetipi, care nu au decât să stimuleze procesul de *adaptare, anticipare, previziune* a evenimentelor. Plinătatea sensului se ascunde în acțiune sau „conștiința științei și ignoranței tale îți dă putere de posesiune, de dominație asupra conștiinței și încredere în cucerirea necunoscutului” [6, p.201].

În legătură cu determinarea randamentului conștiinței în acțiunea muzical-artistică eficientă, nu putem trece cu vederea încă o formă a inconștientului, numită *periferică* sau care constituie un efect *halo*. Se poate întâmpla de exemplu, ca elevul *A* să nu stăpânească nivelul necesar al inteligenței, însă datorită activismului lui afectiv, profesorul îi atribuie însușiri pozitive însoțite de supraestimare (*halo pozitiv*). Sau invers, elevul *B* stăpânește un nivel inteligent ridicat, însă datorită afectivității, însoțite de subestimare, obține calificativul de însușiri negative (*halo negativ*). Succesiunea normală a lucrurilor constă în *perceperea, retrospectivitatea experiențelor individuale, interiorizarea, aprecierea, decizia „Ce să fac?”*, *alegerea mijloacelor „Cum să fac?”*, *înțelegerea acțiunii, actului volitiv*. În inconștient mai există date, fapte disociate, puțin importante pentru moment, care nu au atribuție directă la înțelesurile conștiente, de aceea ele sunt numite *periferice*, adică care formează categoria faptelor rămase în afara conștiinței. Conform conceptului eficienței, pare a fi progresistă ideea asimilării sau respingerii evenimentelor (pozitive sau negative), acțiune întreprinsă de elev atât pe cale *intrinsecă*, cât și pe cale *extrinsecă*. Fiecare dintre acțiunile nominalizate sunt manifestate de elev în dependență de stilul comportamental: *proactiv* sau *reactiv, deschis* sau *închis*.

Ținând cont de faptul că între conștient și inconștientul *periferic* (dispoziții, înclinații, abilități, deprinderi etc.) se instaurează un raport de natură latentă, conchidem că practica EMA adesea își conturează o hartă iluzorie, axată pe susținerea inconștientului periferic, în defavoarea stimulării conștientului de valoare și a comprehensiunii. În praxiologia EMA frecvent sunt confundate senzația, reprezentarea, emoția cu cunoștința, înțelesul, sensul/sentimentul cunoașterii. Descifrarea unei creații muzicale constă, mai întâi de toate, în deschiderea spre sensul artistic, care în termeni valorici nu poate fi unul superficial, ci unul profund, semnificativ. Am constatat că nicicând elevul nu se simte atât de liber ca atunci când „el are în același timp câteva posibilități și comportamente și el, printr-un act liber al voinței realizează între ele o opțiune” [9, p.201]. Lupta dintre motive, tendințe, aspirații, supuse unei examinări obiective, sugerează o idee dintre cele mai valide, și anume: opțiunea, libertatea, de regulă, este determinată de efortul volitiv. Tot așa cum pentru compozitorul operei muzicale deznodământul este ursit, pentru elevul-receptor biruitor devine acel motiv care se centrează pe echilibrul forțelor interne. Polarizarea motivelor comportă explorarea unei stări *reactive* care trece în reticență și oferă locul comportamentelor stimulate de factorii instinctivi. Însă asemenea motive, tendințe nu dominează comportamentul, nu-i impun putere, rezistență, de aceea suferă înfrângere la cei mai neesențiali stimuli. Astfel, tendințele elevului nu sunt stimulate de fenomene efemere, ci sunt „acceptate” de procesele complexe ale gândirii, conștiinței, pentru a pune o bază trainică modelelor comportamentale eficiente.

Randamentul conștiinței în acțiunea muzical-artistică a elevului constă în integraționalitatea dinamică a componentelor constituente ale factorilor *interni-externi* și resurselor acestora, investite gradual în procesul de *receptare, interpretare și creare* a muzicii.

Pedagogia, prin însăși sensul său, constituie o activitate, o știință a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învățare, educare, formare/dezvoltare a personalității în ontogeneză. Noțiunea „management”, cu sensul de îndrumare, ghidare, organizare, are tot dreptul a ocupa un loc de frunte în uzul educației și didacticii contemporane, care nu se poate limita la conceptele pedagogice de altădată, cu o arie de influențare redusă asupra educaților. *Cultura organizațională* – componentă indispensabilă a unei praxiologii educaționale – abia își croiește drum în pedagogie, deși nici o acțiune educațională nu poate avea loc în afara acelei sau altei forme de organizare, dirijare cu procesele vizate. Printre principiile fundamentale care contribuie la orientarea eficientă a demersurilor organizaționale în pedagogia muzicală evidențiem: *introdusă artistică* și *centrarea valorică*. Accentul este pus pe *capacitatea de a acționa și a fi eficient*.

Muzica constituie o modalitate a culturii organizaționale, adică o activitate de autoconducere, de management, deoarece în discursul muzical găsim principalele elemente ale gestiunii manageriale, și anume: relevanță, echilibru, insistență, previziune, competitivitate, adaptivitate, curiozitate, creativitate, sensibilitate, marketing, „notarea performanțelor” [7, p.4], voiciune, optimism, sensibilitate, evaluare. Studiul principiului *introduchiderii* prin acțiunea muzical-artistică eficientă s-a conturat în jurul următoarelor dependențe: a) supraîncărcarea cunoașterii afectează cota de *păstrare*; b) odată cu creșterea volumului materialului, procentajul păstrării scade [8, p.47]; c) învățarea mecanică se egalează cu uitarea cunoștințelor acumulate pe cale intuitivă; d) acumularea informației în ritmuri exponențiale impune aprofundarea și reînnoirea continuă a cunoștințelor [8, p.52].

Așadar, dimensiunea intelectuală în formarea capacităților comportamentale eficiente rezidă în valorificarea tehnologiilor și tehnicilor de aplicare eficientă a resurselor individuale ale elevului prin dezideratul educațional *a auzi conștiința și a o urma*.

Un alt factor, care ar contribui la formarea și valorificarea unei praxiologii inovaționale în domeniul educației artistice, ține de competențele profesorului și elevului de a empatiza prin intermediul creațiilor artistice.

Așadar, se impune ideea studiului dependenței dintre dimensiunea *influenței empatice* a elevului și gradul de eficiență a acestuia în acțiunea muzical-artistică (AMA). Accentuând problematica *empatizării artistice*, în termeni de comportament specific domeniului, noi avem în vedere atât un comportament real, cât și unul imaginar, gândit, proiectat nemijlocit în timpul acțiunii sau reluat după un anumit timp și prelucrat mental. Empatia – sinonimul cuvântului „simțire” (*elen.* „*pathie*”, cu sensul de *cunoaștere și înțelegere a altora*, se manifestă prin următoarele forme: *empatie* general-apreciativă, *empatie* empirică, *empatie* a dispoziției, *empatie* de transpunere) – ocupă un loc decisiv în creația și perceperea muzical-artistică, mai ales, în legătură cu demersul educațional de proiectare, prezicere a reacțiilor elevului față de anumite evenimente. Prima categorie, numită *primară*, este caracteristică persoanelor care manifestă o *reacție sincron*, instantaneu cu *stimulul*. A doua categorie, calificată drept *secundară*, este rezervată pentru persoanele, care reacționează la stimul după un timp de *reflexie* (meditare, gândire). În contextul percepției muzicale *empatia* constituie rezultanta unui comportament de comunicare nonverbală, în timp ce prin intonațiile verbale și încărcătura armonică, timbrală, de o amplă diversitate, de la o creație la alta, are loc comunicarea *interverbală*.

Prin intermediul muzicii are loc efectul de *transpunere* conștientă a elevului în *modelul artistic* al personalității cu intenționalitate creativă. Asemenea comportament, vizat drept arhetip individual, este o modalitate formativă care poate fi explicată în felul următor: „Se instaurează un raport între modelul uman (perceput, reprezentat, imaginat) și persoana care empatizează” [4, p.39]. Muzica rezidă în vibrația *fizicului și spiritualului* și, sesizată prin sistemul auditiv, face ca vibrațiile – motive ale altuia – să fie mai întâi auzite, apoi înțelese. Elevul poate cunoaște multe opere de artă, stăpâni un vast volum informațional despre muzică și muzicieni și, în același timp, să *nu audă* „motivul” altuia într-o melodie populară cântată cu vocea sau executată la un instrument. Pe plan secundar este situată problema aprecierii sinelui și altuia/altora, trecuți fiind prin „filtrul propriei experiențe” [5, p.13], care se reduce la modul de a asculta cu sufletul și cugetul „vocea muzicală” a altora.

Stilul apreciativ nu presupune numai o achiziționare a modelelor muzical-artistice, raportate la motivele și interesele proprii și ale altora, ci este un fenomen mult subiectiv, ceea ce înseamnă că aspectul *apreciativ* nu se va limita la nivelul pur informațional despre alții, ci, „conform intereselor, trebuințelor și scopurilor proprii, elevul va căuta să primească de la cei din jur un anumit tip de reacție, să recunoască la aceștia anumite particularități care să constituie mijloace de satisfacere ale motivației sale” (S.Marcus, 1994). Cu alte cuvinte, elevul, în scopul disponibilității de *a alege, a accepta*, penetrează un raport bidimensional $Eu \leftrightarrow Ea$ (muzica) și unul tridimensional $Eu \leftrightarrow Ea$ (muzica) $\leftrightarrow El$. În raportul menționat este necesar a reliefa conținutul *stilului apreciativ* (SA), conceput ca expresie a interferenței dintre vectorii afectivi, cognitivi și instrumentali. Deși la baza SA stau posibilitățile individuale apreciative limitate, totuși, SA „presupune atât o condiție *stimulatoare* (V.B.), cât și o condiție facilă” [5, p.105]. Dacă pornim de la axioma că oricare element al unui întreg constituie o expresie a acestuia, atunci putem admite că activitatea muzical-artistică *de empatizare* este un privilegiu *de transfer*, pentru o manifestare eficientă a elevului în și prin domeniul artistic.

În rezumat menționăm că formarea și valorificarea unei **praxiologii inovaționale** în domeniul educației artistice constituie un pas important și actual în politicile de funcționare și promovare a unei pedagogii, considerate drept știință și practică, dimensionată ca sistem *deschis* pentru posibilitatea și imperativitatea *reconceptualizării* principiilor și tehnologiilor educaționale din perspectiva integralității eficiente a componentelor procesului de resort.

Referințe:

1. Bazaillas Albert. *Musique et inconscient*. - Paris: Editura Alcan, 1908, p.23-55.
2. Drăgănescu Mihai. *Inelul lumii materiale*. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. - 456 p.
3. Guțu Vladimir. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general: cadru conceptual*. - Chișinău: Editura Litera, 2000. - 80 p.
4. Marcus Stroe, Săucan Doina Ștefana. *Empatia și literatura*. - București: Editura Academiei Române, 1994. - 111 p.
5. Marcus Stroe, Catina Ana. *Stiluri apreciative*. - București: Editura A.R.S.R., 1980. - 149 p.
6. Pavelcu Vasile. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. - 380 p.
7. Pitariu Horia D. *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*. - București: Editura A.L.L., 1992. - 259 p.
8. Radu Ioan, Miclea Mircea, Albu Monica ș.a. *Metodologie psihologică și analiza datelor*. - Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1993. - 439 p.
9. Выготский Лев. *Педагогическая психология*. - Москва: Педагогика, 1991. - 480 с.

Prezentat la 26.03.2009