

ROLUL REPREZENTĂRIILOR ASOCIATIVE ÎN RECEPTAREA OPEREI ARTISTICE*

(EXPERIMENTE PSIHO-PEDAGOGICE ÎN CADRUL LECTORATULUI PENTRU ELEVII DE LA MUZEUL DE ARTĂ AL R.S. ROMÂNIA)

Anca DABIJA și dr. S. MARCUS

Receptarea artistică este un fenomen complex, care presupune participarea coroborată a multiplelor procese psihice de natură senzorială, intelectuală, afectivă și chiar conativă (în măsura în care neînțelegând la început o pictură, un desen etc. îți propui — deci antrenezi un act de voință — să privești mai îndelung lucrarea și să ajungi la „descifrarea” ei). Desigur, contactul prim cu opera de artă se realizează pe cale perceptivă, dar de aici nu trebuie conchis că fenomenul receptării artistice se reduce la impresiile senzoriale. În cazul majorității consumatorilor de artă, percepția unui obiect de artă declanșează un amplu proces asociativ care facilitează înțelegerea acestuia. Adeptii curentului purist al artei pentru artă consideră că una din problemele esențiale ale esteticii constă în a despărți impresiile directe de ceea ce aparține asociațiilor. Ni se pare falsă o asemenea abordare, întrucât caracteristică psihicului uman este permanenta raportare a spectacolului perceptiv nou la experiența anterioară.

Receptarea artistică presupune și o atitudine creatoare din partea celui care percepe, acesta participând în actul înțelegerii artistice cu imaginația sa reproductivă și creatoare, cu ansamblul asociațiilor sale literare, practice etc. Aceasta este perfect valabil atât pentru perceperea artei figurative, cît și a celei nonfigurative, deoarece perceperea unui tablou, net diferită de cea a operei literare, nu se reduce la „citirea” subiectului povestit, anecdotic (atunci cînd există) și nici a celui plastic. Într-în sarcina îndrumătorului de muzeu ca, încă din primele lecții ținute elevilor, să le clarifice faptul că mecanismele psihice antrenate în lectură sau în vizionarea unui spectacol de teatru sau de cinema nu pot fi transmise cu succes în cazul percepției unei opere de artă plastică datorită particularităților specifice ale acesteia. Din sugestiile elevilor, am reținut că ei resimt necesitatea angajării unor discuții asupra modalităților de apropiere de o operă de artă în vederea înțelegerii ei; „cum trebuie să privim o pictură”, „la ce trebuie să fim atenți cînd privim o operă de artă” — iată întrebări pentru care îndrumătorii trebuie să găsească răspunsuri și care, o dată lămurite, reprezintă cunoștințe de abecedar pentru un elev căruia i se țin lecții despre artă. Se cunoaște faptul că, făcînd abstracție de subiect, detaliile plastice pot juca un rol deosebit în descifrarea conținutului unei pinze, în exprimarea concepției artistului; de asemenea ele pot avea o încărcătură alegorică sau puternic afectivă.

Fără a fi de acord cu absolutizarea lui G. T. Fechner că „valoarea estetică a unui peisaj fine întotdeauna de asociațiile bogate pe care le provoacă”¹, considerăm că înțelegerea, aprecierea unei opere picturale și surprinderea sensului tematic al unor efecte plastice depinde în mare măsură de forța imaginativă a privitorului, de capacitatea sa de a face noi asocieri și de a și le mobiliza pe cele vechi. Hegel relevă, ca pe un element caracteristic, propriu operei picturale, faptul că aceasta se caracterizează prin unitate de timp și de loc, printr-o comprimare într-un singur punct a ceea ce precede cu ceea ce urmează, și pe care trebuie să o înțeleagă privitorul. În producerea unei atari înțelegeri intervine forța imaginativă a celui care privește, forță care poate transforma simultaneitatea în succesivitate sau poate explica elementul comprimat într-o unitate structurală prin raportarea la imaginarea momentelor anterioare și, respectiv, posterioare evenimentului zugrăvit de pictor. Pe un asemenea mecanism psihologic este de presupus că se bazează reacțiile mării majorități a publicului, care își evocă asociativ reprezentări, rod al experienței perceptive anterioare, pe care i le trezește opera de artă.

Avînd în vedere aceste teze general valabile pentru receptia operei artistice, ne-am propus să evidențiem experimental rolul factorului asociativ-imaginativ, subiectiv, în perceperea și înțelegerea acesteia. În acest scop am elaborat o probă imaginativ-asociativă (ce are la bază caracteristici experimentale ale testului de *apercepție tematică* — T.A.T.)². Subiecților li se prezintă un diapozitiv reprezentînd tabloul *Munți la Saint-Rémy*, aparținînd pictorului Vincent Van Gogh; după aceea se solicită răspunsuri individuale la următoarea întrebare: Ce vă imaginați că s-ar fi putut întîmpla înainte și ce credeți că ar fi putut să urmeze momentul zugrăvit de artist în tabloul proiectat? Pentru proba noastră, special am ales un peisaj din care omul lipsește, pentru a elimina posibilitatea ca elevii să se mărginească la

* Continuarea temei *Psichologia în sprințul îndrumării muzeale*, vezi „Revista muzeelor”, nr. 3, 1978, p. 221.¹ N. Pleuro, *Studii de psihologia artei*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 17.² H. A. Muriel, *Manual du thematic apperception test*, Paris, Editions du centre de psychologie appliquée, 1943.

descrierea acțiunii dintr-un tablou în care intervine factorul uman. Prin această probă s-a urmărit surprinderea în stare pură (neinfluențată de îndrumare) a forței imaginativ-associative a elevilor în fața unui peisaj de o factură mai neobișnuită, realizat în maniera proprie a lui Van Gogh; s-a urmărit măsura evocării unor asocieri mintale legate de reprezentările subiecților, ca și de cunoștințele despre biografia pictorului. Experimentul propus tinde să „forțeze” imaginația subiecților, să releve rolul asociațiilor în percepția artistică și implicit concluziile psihologice ce ar putea rezulta pentru activitatea de îndrumare muzeală. Proba a fost aplicată pe un lot de 224 de elevi dintre care 148 de elevi adolescenți și 76 de preadolescenți. Din totalul elevilor, 177 (79%) dau răspunsuri la întrebarea pusă, respectiv 121 (81,8%) adolescenți și 56 (73,7%) preadolescenți. Din totalul răspunsurilor, 80% au un conținut asociativ-imaginativ, iar 20% neimaginativ. Răspunsuri neimaginative au fost considerate acelea care redau fotografic conținutul peisajului, de exemplu „*reprezintă niște munți*”, sau care dau răspunsuri negative în sensul că nu au înțeles sau nu știu ce reprezintă peisajul. Faptul că se constată un procent aproape dublu de răspunsuri asociativ-imaginative la elevii adolescenți (94,2%) față de cei preadolescenți (46,4%) ne furnizează de la început o viziune diferențiată asupra forței imaginativ-associative a celor două categorii de vîrstă în cazul concret al receptării unei opere de artă. Explicația rezidă în faptul că, la vîrsta adolescentină, percepția este mai amplă, mai adîncă, axată pe un bagaj mai mare de cunoștințe anterioare, care facilitează apariția de reprezentări și asocieri.

Dacă în ce privește cantitatea răspunsurilor asociative există o clară diferențiere, în raport cu vîrsta, în favoarea elevilor mari, în ce privește calitatea acestora diferențele se atenuază. Astfel, numărul răspunsurilor imaginativ-banale este mult mai mare decît al celor originale indiferent de vîrstă (78% și respectiv 22% la adolescenți și 77% și 23% la preadolescenți). Această situație pledează în favoarea următoarei explicații: dacă la cantitatea asociațiilor mobilizate, vîrsta își spune cuvîntul, calitatea, adică originalitatea combinării lor, se explică doar parțial prin particularitățile de vîrstă și, în principal, prin particularitățile individuale ale fiecărui elev, prin pregătirea și experiența sa în cunoașterea artistică anterioară. Limitîndu-ne doar la imaginea statistică a faptelor, am fi rămas la o viziune superficială care e contrazisă de tratarea individuală, de analiza calitativă. Să analizăm cîteva din răspunsurile date de elevi: „*Cred că în natură nu s-a înîmplat nimic, cred că acest peisaj vine să ne ofere o anumită stare sufletească a pictorului înaintea creării acestei opere. Am impresia că este o stare sufletească de zbucium a artistului exprimată altfel de bine prin culoare și linie. Peisajul cu liniile lui groase este un „peisaj sufletește” foarte accidentat al înîmplărilor vieții. Și aceasta este un lucru foarte firesc la un artist ca Van Gogh (dacă el este autorul și dacă cartea lui I. Stone nu este o biografie excesiv romantică, ceea ce nu cred) (elev adolescent).* Sau un alt exemplu: „*La întrebarea pusă cred că nu se poate răspunde decît dacă cunoști cîte ceva din viața artistului. El era un suflet pasionat și a reprezentat în acest tablou exact starea psihică în care se găsea înaintea reprezentării lui, natura fiind răzvrătită într-un moment culminant, în timpul unei furtuni, aidaoma unei furtuni sufletești. Privind tablouluți rămîni în suflet un semn de întrebare, anume dacă stihile se vor opri sau nu, respectiv și frămîntările artistului” (adolescent).* Dacă în exemplele de mai sus au funcționat mai ales asocieri privind viața psihică a lui Van Gogh, dependente de cunoștințe anterioare, mai ales ale elevilor mari, obținute din cărți, filme, discuții, iată alte exemple de răspunsuri originale, bazate însă pe alt gen de asocieri și care abundă mai ales la preadolescenți. „*Eu cred că înainte a avut loc o erupție vulcanică, unde totul părea cuprins de groază, pentru că apoi să urmeze o pauză liniștitoare în care tot peisajul pare zdruncinat” (preadolescent).* Exemplele date sprijină ideea că înțelegerea tabloului, surprinderea elementelor simbolice ale peisajului dat și aprecierea sa depind de restructurarea originală a amintirilor, a unor fapte cunoscute de public din psihologia pictorului sau din situații imaginare sau de viață ce pot fi asociate cu impresiile provocate de tablou. Acest fapt ni se pare interesant pentru activitatea de îndrumare care trebuie să aibă în vedere prezentarea alături de obiectul de artă și a unor date din biografia pictorului sau epocii în care a trăit; apare necesitatea ca îndrumătorul de muzeu să se folosească în activitatea sa de cunoștințele dobîndite de elevi în școală sau în viața extrascolară (ceea ce presupune ca el să cunoască preocupările și universul psihic propriu diferitelor vîrste), pentru a crea asocieri durabile între acestea și perceperea obiectului de artă. Sintem convinși că nu se pot indica „rețete” de percepere sau înțelegere a unei opere plastice și ar fi eronată o asemenea încercare, dar nedumeririlor elevilor în fața acestor probleme trebuie să li se răspundă prin crearea unor „puncte de sprijin”, a unor „punți” pe care apoi ei singuri să-și bazeze aprecierile personale.

Continuînd analiza rezultatelor obținute la proba dată, am constatat că nici în privința unui alt criteriu calitativ, și anume bogăția sau sărăcia descrierii, respectiv a reprezentărilor angajate, nu s-au manifestat diferențieri între categoriile de vîrstă (77,2% răspunsuri sărace și 22,8% răspunsuri detaliate la adolescenți și 77% răspunsuri sărace și 23% bogate la preadolescenți). Credem că această nivelare de rezultate se explică printr-un factor comun celor două categorii de vîrstă: absența îndrumării. În observațiile efectuate în timpul lecțiilor, am remarcat rolul deosebit pe care îl are orientarea dirijată a percepției elevilor de către îndrumător în surprinderea detaliilor, a efectelor plastice ale unui tablou.

Date interesante furnizează combinarea celor două grupe de parametri calitativi ai răspunsurilor; dacă în ceea ce privește considerarea lor separată — răspunsuri sărace sau bogate și răspunsuri originale sau banale — nu se observă diferențe esențiale, determinate de vîrstă, ci mai ales niveluri deosebite de pregătire și experiență individuală, combinarea lor relevă și asemenea diferențe. În vreme ce răspunsurile bogate și originale sînt în favoarea elevilor adolescenți (9,7% față de 3,8% la preadolescenți), răspunsurile sărace

și banale sînt mai caracteristice elevilor preadolescenți (77% față de 68% la adolescenți). Aceste diferențe calitative pe ansamblul elevilor aparținînd unei perioade sau alta de vîrstă le explicăm prin capacitatea adolescenților de a vehicula o experiență mai mare și cunoștințe mai bogate. De aici nu trebuie dedus că pentru elevii adolescenți munca de îndrumare este mai puțin importantă decît pentru preadolescenți; același tablou de răspunsuri ne evidențiază faptul că, la ambele grupe de elevi, ponderea cea mai mare din totalul de răspunsuri o au cele banale și sărace. Faptul că răspunsurile sărace și banale sînt în favoarea preadolescenților (12,5% față de 9%), iar cele bogate și originale sînt mai caracteristice elevilor adolescenți se explică prin capacitatea elevilor mai mari de a surprinde la „prima impresie” mai multe elemente pe care le pot asocia cu o experiență perceptivă mai bogată.

În concluzie, activitatea de îndrumare se dovedește la fel de necesară atît pentru elevii mai mari, cît și pentru cei mai mici; facem însă următoarele precizări: din rezultatele obținute putem conchide că, în timp ce pentru elevii din ultimele clase de liceu accentul în îndrumare trebuie pus pe *mobilizarea* în mai mare măsură a cunoștințelor dobîndite și pe relaționarea acestora cu noile cunoștințe, la elevii mai mici, la marea masă de preadolescenți se pune problema *însușirii* unor cunoștințe despre artă însoțite, acolo unde este cazul, de anticiparea unor cunoștințe pe care elevii le vor dobîndi la obiectele de învățămînt în anii mai mari și care pot servi la stabilirea unor asociații trainice. Trebuie diferențiată îndrumarea la elevii de vîrstă diferite: la adolescenți să se pună accentul pe mobilizarea calitativă a procesului asociativ-imaginativ, iar la preadolescenți pe îndrumarea către o însușire cantitativă și calitativă de cunoștințe necesare mobilizării lor în actual percepției artistice.

Intervenția reprezentărilor asociative în recepționarea unei opere plastice a fost evidențiată și de rezultatele obținute de noi în cadrul altor probe care, în principal, tindeau să elucideze alte aspecte ale complexului fenomen de receptare artistică. Este vorba în primul rînd de aplicarea în cadrul lecției „Grigorescu, Andreescu, Luchian” a metodei alegerii (despre care am vorbit mai pe larg în articolul anterior)³. Atît în cazul tablourilor alese din considerente proprii de către elevi, ca și în cel al tabloului impus de noi pentru descriere (*Interior la Vîtră de N. Grigorescu*), percepția este însoțită de un bogat proces asociativ. Exemplificările vor urma după ce ne vom referi și la o altă probă folosită de noi, aplicată după lecția de artă românească medievală, pentru ca eventualele comentarii să le facem prin referire la ambele probe ce au ca element comun prezența îndrumării. Fără a intra în detaliile probei, vom menționa doar că după ce elevii au audiat o lecție despre arta medievală românească, au urmărit diapozitivele și au vizitat partea din galerie ce se referă la acest domeniu al artei noastre, li s-a cerut să răspundă la următoarele întrebări: Ce v-a impresionat mai mult la:

- a) Tîmpla mitropoliei de la Tîrgoviște? De ce?
- b) Blidul de argint din secolul al XVI-lea? De ce?
- c) Mănăstirile din Moldova? De ce?

Faptul că, din totalul elevilor, 60,5% își aleg tablouri de Grigorescu, 28,4% preferă tablourile lui Luchian și doar 11,1% aleg pinze de Andreescu, ca și faptul că 79,6% au fost impresionați de mănăstirile din Moldova, 60% de tîmpla mitropoliei de la Tîrgoviște și doar 35,4% de blid se explică, în cazul metodei alegerii, prin familiarizarea anterioară a elevilor de indiferent ce vîrstă cu reproduceri (întîlnite în cărțile de istorie, de literatură) după tablouri de Grigorescu, cu fragmente din literatură, care evocă viața marelui pictor (vezi „N. Grigorescu” de Al. Vlahuță) sau pur și simplu prin înclinarea în fața criteriului consensului și al autorității (auzind pe cei din jurul lor că Grigorescu este un mare pictor). În cazul celei de-a doua probe, faptul că au impresionat cel mai mult mănăstirile și apoi tîmpla se explică prin aceea că mulți elevi au vizitat aceste monumente de artă sau le cunosc din diferite reproduceri, ca și faptul că unele evocă stilul caselor țărănești din Moldova, cu care mulți elevi erau familiarizați, după cum reiese din următoarele relatări: „Cum puteau să nu mă impresioneze? ! Sînt moldovean și cunosc aceste locuri” sau „Au ceva din casele moldovenești țărănești cu prispă” sau „Exprimă un aer cald familiar specific moldovenesc”. Cu cît este mai bogată experiența anterioară a privitorului, cu cît fondul său apercceptiv este mai larg, cu atît și capacitatea sa de înțelegere a unui obiect de artă, mai simplu, sau mai complex, este mai mare. Acestea fiind știute, îndrumătorul trebuie să caute în mod conștient să deschidă gustul publicului și pentru lucrări mai puțin „populare” sau nu atît de ușor accesibile, tocmai prin orientarea atenției acestuia spre aspecte ce nu pot fi ușor surprinse individual de un privitor neformat și prin antrenarea unor asocieri fie cu opere de artă, curente, stiluri mai familiare, fie cu cunoștințe extrapicturale cu valoare afectivă pentru elevi. Experiențe interesante în această direcție au realizat unii îndrumători de muzeu ca și unii profesori în cadrul lecțiilor ținute pe lîngă marile muzee din R.D. Germană, și R. P. Polonă. Astfel, Christian Emmrich relatează într-un articol⁴ cîteva experiențe reușite de pedagogie muzeală ale unor profesori de liceu care folosesc date din biografia pictorilor, predate în școală, pentru a ilustra semnificația unor opere în muzeu (de exemplu portretele Saskiei realizate de Rembrandt). Tadeusz Golaszewsky relatează⁵ o experiență poloneză cu privire la folosirea cunoștințelor anterioare, dinafara artei, ale unor elevi mici (clasa a V-a), pentru însușirea și înțelegerea noțiunilor-cheie, absolut necesare în explicarea valorii opere de artă (stil, miniatură etc.) noțiuni dificile pentru înțelegerea acestei

³ S. Marnus și Anca Dabija, *Psichologia în opțiunile îndrumării muzeale*, „Revista muzeelor”, nr. 3, 1970, p. 221.

⁴ Christian Emmrich, *Fachberatung der Arbeitsgruppe Schule und Museum*, „Neues Museumskunde”, nr. 1/1964, p. 28-30.

⁵ Tadeusz Golaszewsky, *Über museumspädagogische Probleme in polnischen Museen*, „Schule und Museum”, 4/1969,

virtute. La aceasta mai putem adăuga și multe exemple din experiența îndrumătorilor de la Muzeul de Artă al R. S. România, dintre care vom aminti o metodă care se pare că a captat interesul publicului de elevi și a dus la o înțelegere mai exactă a operelor de artă prezentate. Este vorba de o lecție despre pictura flamandă, la care una dintre îndrumătoare a început printr-o poveste care stimula imaginația și reprezentările asociative ale elevilor, introducându-i cu ajutorul fabulației într-un oraș flamand cu exterior și interioare specifice, după care elevii, familiarizați cu atmosfera stilului flamand, sînt invitați să viziteze galeria. Acest experiment a provocat discuții vii și a dat rezultate interesante în înțelegerea operelor flamande existente în muzeu.

G. T. Fehner sublinia cu 100 de ani în urmă că un tablou este frumos și prin culorile pe care le evocă, nu numai prin colorația proprie; petele de culoare acționează înfinit mai puțin prin impresiile senzoriale, cît prin semnificația lor, idee valabilă atît pentru pictura tradițională, dar mai ales pentru cea modernă, la care, după părerea noastră, mecanismul asociativ are o pondere mai mare în înțelegerea unei opere picturale (fapt apărut cu claritate în interpretarea tabloului lui Van Gogh și care rămîne să fie demonstrat în cazul artei abstracte, gestuale etc). Această idee își demonstrează valabilitatea considerînd descrierile făcute de elevi tablourilor alese de ei și motivările invocate. Referindu-se la *Iarna în pădure* (Andreescu), un elev adolescent spune: „*acest tablou m-a impresionat prin singurătatea apăsătoare a zilei de iarnă. Decorul care la prima vedere nu pare sumbru, ci numai accentuează naturalitatea unei zile de iarnă, copleșite. Am avut senzația că arborii cenușii își mișcă brațele și se strîng roată împrejurul meu. Pentru mine a constituit un cadru, poate cel mai potrivit, pentru singurătate, melancolie și reflecție. Tonurile care prin degrad se substituie reciproc creează foarte plastic senzația de apăsare, în special prin contrastul dintre cenușul mat al cerului și nuanțele de alb-murdar ale zăpezii*”.

Iată ce declară un elev preadolescent despre *Anemonele* lui Luchian: „*Mi-au plăcut foarte mult culorile care înclină ochiul (n.n. deci, prima impresie senzorială). Cu toate că pictorul nu a desenat și nu a căutat să redea cu exactitate imaginea florilor, culorile sînt atît de expresive, pline de vitalitate, încît îți umplu inima și ochiul de optimism și bună dispoziție... Dorișta de viață, de a trăi a pictorului se manifestă atît de pregnant în această operă, încît tabloul însuși constituie un strigăt al vieții, o descătușare de boala care-l fîntuia pe Luchian*” (n.n. Asocierea culorilor propriu-zise cu semnificația imaginată pe care ar putea-o căpăta pe baza stării psihice declanșate de impresia directă, sau pe baza cunoștințelor elevului despre boala lui Luchian, cunoștințe dobîndite de la îndrumător). Asocierea dintre culori și semnificația lor funcționează și în cazul descrierii peisajului *Munți la Saint Rémy*, după cum reiese din exemplul următor: „*Cred că înainte ca tabloul să fie zugrăvit, pictorul a suferit destul de mult din cauza unui anumit motiv, suferință pe care a redat-o apoi în culoarea neagră, dar cum omul are puterea de a depăși aceste momente critice, ca o consecință a unei împliniri fericite, autorului îi revine pofta de viață, bucuria îi învadează sufletul, lînd locul suferinței, bucurie care este redată prin culoarea deschisă*”.

Faptul că, după cum am relatat în articolul anterior, la proba alegerii, adolescenții preferă tabloul *Portretul Mariei Nacu* (Grigorescu), iar preadolescenții aleg în număr mare *Atacul de la Smîrdan*, se explică evident prin asociere cu propria persoană, cu caracteristicile psihice ale vârstei adolescente, în primul caz, și prin apelul la cunoștințele de istorie, mai proaspete și mai apropiate de elevii mai mici decît propria lor viață interioară. Se pare că asocierea elevilor mari au în genere o mai bogată încărcătură afectivă decît cele ale elevilor mai mici, idee ce poate fi supusă verificării în procesul de îndrumare și apoi valorificată.

Am evidențiat exemple care să releve intervenția mecanismelor asociative în procesul receptării artistice atît al unor lucrări de ținută clasică, ca și al unor lucrări de expresie modernă, atît în prezența, cît și în absența factorului de îndrumare, deci atît într-o percepție liberă, cît și într-una dirijată.

În concluzie, nefiind de acord cu cei care consideră că descoperirea frumosului trebuie să fie numai o experiență directă, fără nici un intermediar, că opera de artă poate fi înțeleasă printr-o reacție spontană, intuitivă, considerăm că în privința unui public începător, cum sînt elevii, activitatea de îndrumare are o contribuție deosebită cel puțin în perioada de familiarizare cu operele de artă, cu limbajul artistic. Desigur o cultură artistică temeinică se realizează în mare măsură pe cale individuală, prin contemplarea îndelungată a galeriilor de artă și din lectura lucrărilor de istorie a artei, a albumelor comentate etc. Dar pentru a ajunge să simți această necesitate de a te duce la un muzeu, e nevoie mai întîi să te îndrume cineva să intri într-un muzeu (familie, școală, organizație de tineret, în cazul elevilor). Atunci cînd elevul aflat în fața unui tablou, „poezie mută” după cum îl denumeste Leonardo da Vinci, nu poate să-l facă să vorbească, căci îi lipsește fondul apercceptiv necesar, putem fi siguri că nu va mai veni așa de curînd într-un muzeu. De aceea, îndrumarea își dovedește necesitatea cel puțin ca primă etapă de realizare a contactului dintre elevi și opera de artă. De aici, rolul deosebit pe care îl au îndrumătorii, de ei depinzînd în mare măsură formarea gustului artistic al elevilor, sentimentul lor față de artele plastice, prin ei realizîndu-se simbioza optimă dintre instrucția și educația estetică.