

UDK: 371.3:74

Prethodno priopćenje

Primljeno: 17. 03. 2015.

Marija Brajčić

UMJETNOST I OBRAZOVANJE

Sažetak: Cilj ovog rada bio je ustvrditi smjerove razvoja u nastavi likovnog odgoja današnjice te produbiti saznanja o primjeni umjetnosti u školama. Iz aspekata brojnih značajnih umjetnika, kritičara umjetnosti te učitelja, došlo je do značajnih spoznaja na polju umjetnosti i umjetničkog odgoja općenito. U radu su istaknuti esencijalni zaključci o edukacijskom sustavu te o nekim netradicionalnim pristupima nastavnom planu i programu zadržavajući teorijske strukture. S druge strane pak, podatci govore o ključnim čimbenicima koji potiču duboke osjećaje ranjivosti oko često zanemarenih umjetničkih područja. Utjecaj društvenih, političkih i ekonomskih uvjeta često se odvija na neprimjerene načine, suprotno suvremenom razmišljanju i pisanju o umjetnosti i obrazovanju, koje se češće osvrće na fenomenološke i eksperimentalne mogućnosti bez kojih umjetnost ne bi bila moguća.

Ključne riječi: umjetnost, likovna kultura, suvremena nastava, CSE-sustavi, plan i program

1. UVOD

Svi ljudi posjeduju kreativni potencijal. Uključivanje učenika u umjetničke procese, uz istodobno ugrađivanje elemenata njihove vlastite kulture u obrazovanje, razvija u svakom pojedincu smisao za stvaralaštvo i inicijativu, bogatu imaginaciju, emocionalnu inteligenciju i moralni „kompas“, sposobnost kritičkog mišljenja, smisao za samostalnost te slobodu mišljenja i djelovanja. Odgoj za i kroz umjetnost također potiče kognitivni razvitak i pridonosi da ono što i kako učenici uče odgovora potrebama modernih društava u kojima žive (*Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*, 2006).

Ovaj rad teži fokusiranju na liberalne fenomenološke dimenzije umjetnosti i obrazovanja, primjenjujući materijalni kontekst u kojem se razvijaju sve inicijative. Termin „umjetničko/estetsko obrazovanje“ uveden je prilično kasno. Međutim, ideja o plemenitoj ulozi umjetnosti pojavila se već u antičkoj filozofiji. Pitagora je isticao ulogu umjetnosti u „oblikovanju ljudskog duha“, posebno glazbe kojom se postiže unutarnji sklad duše. Platon je vjerovao da je najbolje obrazovanje „za tijelo – gimnastika, a za dušu služenje Muzama“. On je isto tako pokazao ambivalentnost prema umjetničkom obrazovanju, koje

ovisi o prirodi njegove namjere. Glazba, koja izražava harmoniju, može stvoriti analognu harmoniju u čovjeku. On je upozorio, međutim, na štetan utjecaj loše glazbe na ljude, a posebno mu je smetala poezija koja je stvarala lažne mitove. Na taj je način stvoreno dvostruko shvaćanje umjetničkog obrazovanja i ono se zadržalo stoljećima u tekstovima koji su moralizirali oko raznih aspekata umjetničkog utjecaja. Tako je uvedena neka vrsta obrazovne cenzure u vezi s proskribiranim djelima. Isto tako, treba naglasiti važnost Aristotele teorije katarze u zajedničkoj europskoj baštini antičkog doba kao vjerovanja da dramsko iskustvo ne služi samo pročišćenju duše, već da ono istodobno i obogaćuje čovjeka, što se i potvrdilo utjecajem univerzalnih umjetničkih remek-djela. Oba trenda, platonovski i aristotelovski, odgovaraju Nietzscheovim modelima apolonijske i dionizijske umjetnosti koji neprestano potiču filozofske rasprave o ulozi umjetnosti u životu čovjeka. Termin „estetsko obrazovanje“ prvi se puta pojavljuje u „Pismima o estetskom obrazovanju“ F. Schillera. U tim pismima Schiller je ponovo istaknuo san o unutarnjoj harmoniji čovjeka, potaknuo na razmišljanje o podvojenosti „biološke“ i „formalne“ prirode kao unutarnjem antagonizmu koji umjetnost može prevladati tako što će se ljepota ostvariti kroz „živu formu“ i kreativnu aktivnost obogaćenu maštom. Estetsko biće mora stvoriti, prema Schillerovoj zamisli, „estetsko društvo“ prožeto slobodom i umjetnošću. Veliki je humanist John Ruskin smatrao da je umjetnost inačica za ljepotu i kao takva bazična sila u transformaciji društva. On je zagovarao „religiju ljepote“ koja propovijeda ljepotu prirode i moralnu ljepotu čovjeka. Sljedeći korak u evoluciji ove tradicije bio je općepoznati pokret za tzv. *Novo obrazovanje*, inspiriran duhom kreativnosti i vjerom u univerzalne mogućnosti svakog čovjeka, posebno u ranijoj životnoj dobi. Ekspresija, imaginacija i kreativnost postaju idealima novog razmišljanja i obrazovne aktivnosti. Jedan od pokrovitelja ovog pokreta bio je John Dewey (1958.), poznat kao zagovornik principa „učenje putem iskustva“. Zbog značenja knjige *Umjetnost kao iskustvo (Art as Experience)* danas se Deweya smatra suosnivačem teorije o obrazovanju putem umjetnosti. To je važna teorija koja povezuje estetsko iskustvo s općim iskustvom čovjeka. Ipak, na margini velikih filozofskih rasprava o estetskom/umjetničkom obrazovanju, praktične su se aktivnosti počele oblikovati u odmaku prema rafiniranim teorijskim očekivanjima. Ovo se može objasniti činjenicom da je obrazovanje u to vrijeme bilo povezano sa socijalnim elitizmom i ugladenim ponašanjem.

U drugoj polovici XIX. st. ovo je razmišljanje uglavnom prevladano zahvaljujući formiranju nove „publike“, tj. novog kulturnog sloja koji nije profesionalno uključen u umjetnost i koji nema u vlasništvu umjetnička djela ili institucije. Osim visoko oblikovanog dobrog umjetničkog ukusa, imaginacije i osjećaja, on istodobno jača umjetnost koja je društveno angažirana i koja ulazi u izvanestetski materijalni prostor, kako bi promijenila i materijalne i duhovne prilike svih slojeva društva (Turković, 2009: 8–38). Umjetničko obrazovanje u suvremenom europskom društvu uglavnom odražava

mijene u samoj umjetnosti i umnožava funkcije kojima je ispunjena. Tu se u prvom redu misli na povezanost likovne umjetnosti, tehnologije i industrijske proizvodnje.

Umjetnost u današnje vrijeme teži pronalasku svog mjesta svrhovito nastojeći potaknuti djecu u ostvarivanju svojih kreativnih potencijala. Pojačavanjem utjecaja umjetnosti, isticanjem njezine važnosti te većim povezivanjem s cjelokupnim obrazovanjem potiče se apstraktno razmišljanje koje izrazito pomaže u stjecanju boljeg uvida u svijet oko nas te dublje razumijevanje vladajućih pojava (Chessin; Zander, 2006). Alternativnim modelom obrazovanja koji omogućava učenicima suočavanje s netradicionalnim, nekonvencionalnim pristupom, učenike se potiče na pronalaženje vlastitih načina izražavanja, a sve to u svrhu promicanja metakognicije, odnosno znanja o vlastitim misaonim procesima te promoviranja što boljeg i kvalitetnijeg uvida i razumijevanja nas samih.

2. OBRAZOVANJE ZA UMJETNOST I PUTEM UMJETNOSTI

Danas se u Europi u području umjetničkog obrazovanja najčešće upotrebljavaju komplementarni termini „obrazovanje za umjetnost“ i „obrazovanje putem umjetnosti“. Prvi termin podrazumijeva oblikovanje osjetljivosti i neke vrste umjetničkog senzibiliteta, poštivanje estetskih vrijednosti i oblikovanje sposobnosti umjetničkog izražavanja, a „obrazovanje putem umjetnosti“ podrazumijeva proces formiranja cjelovite ličnosti. Obrazovanje putem umjetnosti ne služi samo razvoju umjetničkog senzibiliteta radi umjetnosti same, već i njegovu transferiranju na druga područja, kao što je obogaćivanje znanja, jačanje osobnog mišljenja, stjecanje moralnih kriterija, imaginacije i kreativne sposobnosti. Za koncept obrazovanja putem umjetnosti zaslužan je Herbert Read koji je 1943. objavio knjigu *Education through Art*. Promjena naziva nije bila tek formalne prirode, ideja o obrazovanju putem umjetnosti bila je revolucionarna ideja, koju mnogi ni danas ne razumiju, jer je umjetničkom obrazovanju namijenila središnju ulogu u reformi obrazovnog sustava. „Svrha reforme nije stvaranje još većeg broja umjetničkih dijela, već stvaranje boljih ljudi i boljeg društva. Naš je cilj postavljanje takvog umjetničkog obrazovanja koje će razviti imaginativne i kreativne sposobnosti djece. Kada su kreativne sposobnosti oslobođene na jednom području, one će se prenijeti na sva područja ljudskog djelovanja“ (Read, 1974: 68). Ideja o „obrazovanju putem umjetnosti“ privukla je veliku pozornost teoretičara obrazovanja širom svijeta. Njegova knjiga postala je neka vrsta manifesta u obrani integriteta čovjeka ugroženog procesom otuđenja tipičnim za tehnokratsku i potrošačku civilizaciju. U duhu ove Readove orijentacije formaliziran je pokret pod pokroviteljstvom UNESCO-a pod nazivom *International Society for Education through Art* (1954.).

3. PERCEPCIJA UMJETNOSTI

Umjetnost se često doživljava kao periferna i nedovoljno ozbiljna za „pravi posao“ škole i školovanja, a samim time i njezina se važnost marginalizira. Iako je to bio slučaj i u prošlosti, sve veći pritisci, visoke uloge testiranja i sve češće drakonske javne sheme financiranja kreirali su „savršene oluje“ za one koji rade u umjetnosti.

Umjetnici danas žive i djeluju u okviru kulturne oskudice kako bi opravdali svoja marginalizirana zvanja suočavajući se sa stalnim smanjenjem resursa. To rezultira sve većim osjećajem osjetljivosti koja zasićuje socijalna područja mikro- i makroumjetnosti obrazovanja, a često se javno ne priznaje.

Što je zapravo umjetnost? Nekonkretnost umjetnosti njezin je blagoslov koliko i prokletstvo. Umjetnost može ukazivati na različite dimenzije nečega, često dopuštajući mladim ljudima koji se ne drže strogo propisanih pravila nastavnog plana i programa da je zavole na određene načine. Umjetnost omogućava mladim ljudima da iskuse sebe i svijet oko sebe na različite estetske načine – tijelom, vizualno ili pak drugim osjetilima. Mladi ljudi mogu dijeliti svoja iskustva s vršnjacima ili pak opisivati svoja iskustva u svrhu dobivanja autentične povratne informacije. Međutim, te vrste iskustava ne omogućuju jasne procjene mišljenja, osobito onih povezanih s akademskim predmetima kao što je matematika ili s čitanjem. Iako puni nade glede umjetnosti i njezinih potencijala, mnogi učitelji i umjetnici tjeskobni su zbog degradiranog statusa umjetnosti u školskom sustavu koji određuje ono nužno za školsko okruženje.

Vještine čitanja i poznavanje matematike koje vode strogom tipu vrednovanja i ocjenjivanja, odnosno razvijanje matematičke i logičke inteligencije postao je prioritet (Gardner, 2006). Pritisci u neoliberalnom razdoblju, potreba za ekonomskom logikom i novi oblici testiranja kristaliziraju već marginalizirani položaj umjetnosti.

4. UMJETNIČKA I OBRAZOVNA ISTRAŽIVANJA

4.1. Istraživanja Elliota Eisnera

Kao što Elliot Eisner tvrdi, „ciljevi i kontekst umjetničkog obrazovanja“ često variraju, mijenjaju se (2002: 25).

Eisner je (2002: 25–45) raspravljao o nekoliko verzija umjetničkog odgoja danas:

- disciplinski orijentirano umjetničko obrazovanje (npr. stroge studije i prakse o umjetnosti kao samostalnoj i autonomnoj disciplini)
- vizualna kultura (npr. studija o vizualnoj kulturi sa širokim spektrom kulturnih zbivanja, uključujući i popularnu kulturu)
- kreativno rješavanje problema (npr. upotreba umjetnosti u svrhu inovativnijih rješavanja problema, osobito onih vezanih uz problem dizajna)
- kreativno samoizražavanje (npr. upotreba umjetnosti za ohrabrivanje i poticanje kreativnosti mladih)

- umjetnički odgoj kao priprema za različite oblike rada u današnjem svijetu (npr. umjetnost kao način razvijanja različitih oblika kreativnih kompetencija i produktivnog stvaralaštva koje zahtjeva *New Economy*)
- umjetnički i kognitivni razvoj (npr. umjetnost kao način razvijanja novih vrsta i načina kognitivnog razvoja (npr. umjetnost novih vrsta razmišljanja)
- korištenje umjetnosti u svrhu promoviranja i izvođenja akademskih predstava (npr. umjetnost kao način eksplicitnog razvijanja te razvijanja ostalih akademskih kompetencija, kao što su primjerice vještine čitanja i matematičke vještine)
- integrirane umjetnosti (npr. one integracije bazirane na umjetnosti unutar svih akademskih i neakademskih aspekata u školama).

Eisner smatra da su razlike između ciljeva i razloga rijetko čvrsto raščlanjene, ali i da jednako tako postoji povezanost među njima. Primjerice, projekti unutar ovih rasprava podijeljeni su u nekoliko kategorija. Postoji partnerstvo između škola i učitelja te umjetničkih organizacija i učitelja umjetnosti dizajnirano prema sposobnostima akademskog predavanja u umjetnosti i kroz umjetnost, istraživanje kreativnih točaka vezanih uz umjetnost i školski nastavni plan i program. Nadalje, Eisneru je promaknuo bar jedan suvremeni problem istraživanja – korištenje umjetnosti za pomoć u razvoju kritičkih multikulturalnih ili globalnih spoznaja. Ipak, on je osigurao korisnu polaznu točku, naknadno korištenu za nadogradnju literature o likovnom obrazovanju. U središtu su njegovih ciljeva potencijali umjetnosti i težnja za njihovim oslobađanjem. Ovdje vidimo vjeru u umjetnost, ali i njezin doseg koji opravdava svoje postojanje u variranim formama. Uistinu, Eisner je (2002: 241) završio svoju poznatu knjigu riječima: „Mi koji smo pokušali razumjeti što to pridonosi razvoju čovjekove svijesti, možemo biti ponosni budući da je naša ostavština ona koja namjerava obogatiti život na ključnoj razini. Umjetnost omogućava ovakvu vitalnost, ključnost. Postoje izvori dubokih obogaćenja za sve nas.“ Kao i umjetnici, i mi izričito istražujemo negativno premošćivanje prostora unutar kompozicije i namjerno istražujemo odnos između „negativnog“ i „pozitivnog“ prostora te razumijemo da nijedan „pozitivan“ prostor ne postoji, osim u relaciji s „negativnim“ (2005: 65). Mnoga istraživanja o umjetnosti i edukaciji do danas nisu osobito obraćali pozornost na ovo takozvano „negativno“ premošćivanje prostora. Korisna na više načina, ova istraživanja omogućuju pobliži pogled na materijal i kontekstualne reakcije sudionika. Kako se ovi pritisci nastavljaju izrazito pojačavati, istraživači, sudionici i kritičari umjetnosti ignoriraju ih na vlastitu opasnost.

4.2. Istraživanja Johna Deweya

Povijest pisanja i istraživanja o umjetnosti u obrazovanju je bila označena namjerom da se opravda vlastito postojanje i važnost. Analizirajući centralnu poruku ovog istraživanja, očiti su pokušaji demarginalizacije umjetnosti i u tradicionalnom nastavnom planu i programu. To je ostala i središnja tema, tj. nit ovakvog filozofskog rada Johna Deweya,

kroz empirijska istraživanja nekih kvantitativnih istraživanja nove kulture važnosti logike koja su prikazala umjetnost kao najosjetljiviju.

Mnogo odgovarajućih odgovora vezanih uz umjetnost u školama možemo naći u pragmatički filozofa Johna Deweya. U djelu *Umjetnost kao iskustvo* iz 1934. godine, Dewey je iznio ambiciozni projekt za filozofske estetike, kako bi ponovno smjestio umjetnost u kolotečinu i kontinuitet svakodnevice. Za Deweya umjetnost je „referiran i intenziviran oblik iskustva“ koji uvijek mora biti povezan sa „svakodnevnim događajima, djelima i patnjama koje su univerzalno prepoznate da grade iskustvo“ (1934: 3). Dewey je težio za uklanjanjem umjetnosti sa svog „daljinskog prostora“ i ponovnom ugradnjom u svakodnevni život i aktivnost (1934: 5). Doslovni i metafizički cilj u ovom slučaju jest uzeti umjetnost iz muzeja i staviti je u ljudske ruke. Ovaj se nagon podosta zanemaruje zbog konstantnog razmišljanja o umjetnosti i obrazovanju. Ovime se potvrđuje Deweyeva konstruktivna vjera u iskustveno učenje, u eksperimentalnom nagonu koje je bilo bitno za iniciranje, odnosno uvođenje umjetnosti u škole.

4.3. Utjecaj, doprinos i usporedba Elliota Eisnera i Johna Deweya

Deweyev utjecaj očit je u djelima drugih, uključujući Elliota Eisnera (2002.) i Maxine Greene (2001.). Kao dodatak različitim interakcijama umjetnosti i obrazovanja danas, Eisnerova knjiga *Umjetnost i kreacija uma* iz 2002. godine izričito se osvrće na spoznajne prednosti likovnog obrazovanja. Prema Eisneru, umjetnost pomaže mladima da prošire svoju maštu i kapacitet osjećaja, dakle da iskuse svijet na suptilniji i složeniji način (2002: 19). Za Eisnera ova ekspanzivna dispozicija nadilazi same učinkovite i emocionalne domene. Umjetnost pruža materijale i povode za učenje kako bi se suočili s problemima ovisnim o formama razmišljanja povezanih s umjetnošću (2002: 19). U osposobljavanju kompleksne diferencijacije osjetila, umjetnost omogućava mladima da formiraju koncepte kao slike formirane u jednom ili više osjetila (2002: 21). Ovi koncepti omogućuju da se više nijansiranim načinima riješe specifični problemi vezani uz umjetnost. Umjetnost i kreacija uma produženi su argumenti za ocjenjivanje umjetnosti u obrazovanju i to ne prekomjerni, već ključni za intelektualni razvoj.

5. SUVREMENI CILJEVI OBRAZOVANJA

Sustav obrazovanja i kod nas i u svijetu prolazi kroz neprekidne promjene. Zato je vrlo važna prilagodba nastavnog plana i programa u svim nastavnim područjima, bilo da je riječ o matematici, književnosti ili pak znanosti. Iako je usredotočenost na umjetnički odgoj prilično zapostavljena, pa čak i zanemarena u izradi, odnosno prilagodbi nastavnog plana i programa uvjetima koje postavljaju sveprisutne promjene i napredci u svim životnim područjima, ipak se provode određeni alternativni obrazovni programi kao primjerice u „Charter školama“ u SAD-u. Ti programi temelje se na nekonvencionalnim pristupima nastavnom planu i programu koji na netradicionalan način pristupaju umjetnosti svrstavajući

je u određene modele, a pritom zadržavajući dosadašnju teorijsku strukturu. Suvremeni ciljevi obrazovanja jasno su vođeni zahtjevima i idejom koja želi potaknuti učenike da se uključe u rad s naglaskom na „sve učenike“, ne ostavljajući pritom nijedno dijete sa strane te potičući i osiguravajući jednak pristup za sve, uključujući svu djecu u program. Programom „Za svako dijete“, izvornog imena „No Child Left Behind Act – NCLB“, uvelike je promijenjen sustav obrazovanja, a tradicionalno učenje zamijenjeno modernim učenjem kojim se potiče holističko učenje čitanja, pisanja, aritmetike i umjetnosti (U. S. Department of Education, 2008). Međutim, pokazalo se da je takav pristup obrazovanju strogo usmjeren na postizanje rezultata na testovima, što bi točnije značilo da se od škola zahtijevaju visoki rezultati u samoj srži nastavnog plana i programa, odnosno u područjima matematike, čitanja, pisanja te na znanstvenim poljima. Sva energija i sredstva ulažu se u provođenje i ostvarenje tih zahtjeva u školama, a time se potiče povlačenje izbornih i dodatnih aktivnosti iz nastave ili njihovo stavljanje u drugi plan. Suvremene škole znatno zanemaruju pa time i reduciraju umjetnički odgoj (Bitz, 2004). Učitelji pak smatraju da se provedbom programa NCLB te posvećivanjem više vremena u procesu usvajanja matematike i čitanja, smanjuje udio likovne i glazbene umjetnosti, tjelesnog odgoja, suradničkog učenja te sličnih aktivnosti u nastavi, što bi se moglo veoma značajno, i to negativno, odraziti na izgradnju karaktera. Vrlo česta ispitivanja i zahtijevanja vrhunskih rezultata na standardiziranim testovima koja se provode u školstvu zatomljuju subjektivne procjene i samostalno izražavanje (Raymer i Britton, 2004).

Nacionalna državna zajednica za obrazovanje („National Association of State Boards of Education“) godine 2004. je provela istraživanje čiji su rezultati dokazali važnost umjetnosti u obrazovanju te rizik i posljedice njezina isključivanja (Meyer, 2005). Nastavnici su suočeni s vrlo složenim dvojbama u izradi nastavnog plana i programa. Neovisno o važnosti održavanja umjetnosti u nastavi, stvarnost je takva da se većina škola usmjerava postizanju dobrih rezultata na testovima kako bi izbjegli kritike, ali i moguće sankcije nadređenih. Posljedice smanjenja ili uklanjanja umjetnosti iz školskog nastavnog plana i programa uključuju ono što je Maslach opisao u knjizi o smanjenju osobnog ispunjenja pod nazivom *Reduced Personal Accomplishment*. On smatra da redukcija umjetničkog obrazovanja dovodi i do smanjenja razvoja sposobnosti te produktivnosti (Maslach i Leiter, 1997). *Gušenjem kreativnosti učenici mogu razviti nisko mišljenje o sebi i svojim sposobnostima, što može dovesti do frustracija*. Danas se od školaraca očekuje veće sudjelovanje i u procesima vrednovanja i ocjenjivanja, što prethodno nije bio slučaj. Obrazovanje zahtjeva odgovornost, ali se NCLB uvjerio da se škola ne usredotočuje samo na odgovornost, već i na vrednovanje edukacije prosječnih učenika kao i prosudbe u školovanju podskupina (učenika s posebnim potrebama). Međutim, kao najveća posljedica NCLB-a javlja se redukcija zdravih odnosa i razvoja mogućnosti nekih učenika koji uče na svoj način i razvijaju vlastiti stil koji odgovara njihovoj

osobnosti i potrebama, a sve to s ciljem razvijanja individualnosti i samoaktualizacije, odnosno ostvarenja vlastitosti. Podržavajući individualni razvoj učenika, djelovanjem na funkcionalnim razinama te dopuštajući učenicima akademski napredak, mnogi učenici bit će uspješni u ostvarivanju svojih kreativnih potencijala u skladu s pozitivnim ozračjem koje prevladava u obrazovnom sustavu koje promovira umjetnost. Postoje različiti oblici razmišljanja i aspekti politike obrazovanja u današnje vrijeme. Danas u velikoj mjeri dominira tehnokratski pojam dokaza, a suvremena politička studija teži i favorizira linearne, instrumentalne pristupe za mjerenje političkih učinaka (Lingard, Ozga, 2007). Takvi su primjerice prepoznatljivi eksperimentalni podatci mjerenja efekata NCLB-a na vještine čitanja i matematičke vještine. Na mnogo načina takvi naponi imaju tendenciju proturječiti kompleksnim i nepredvidivim oblicima na makro- i mikrorazini politike rada, uzimajući u obzir brojne čimbenike.

6. RAZLIKA TRADICIONALNIH I SUSTAVA CSE

Mnogi tradicionalni školski sustavi primjenjuju metode koje nisu vremenski ograničene za završetak zadataka danih učenicima. CSE je stvorio model koji se zasniva na razumijevanju činjenice da učenike i zadatke na kojima oni rade ne možemo stavljati u unaprijed zadane vremenske okvire jer time djelujemo ograničavajuće na njihovo kreativno samoizražavanje. CSE sadrži model koji podržava prilagodljivost učeničkom rješavanju problema te nalaže poticajno vrednovanje i ocjenjivanje koje ne dopušta učenicima da posustaju ili nazaduju u bilo kojem području, a pritom eliminišući ocjenu koja označava pad. Umjesto negativne ocjene učeniku se daje do znanja da „još nije“ dosegao određenu, prihvatljivu razinu shvaćanja i razumijevanja sadržaja. U ovakvom modelu vrijeme nije neprijatelj učenika, već naprotiv – varijabla o kojoj zavisi uspjeh. U ovom sustavu obrazovanja ne postoje razredne razine i vremenski rok napredovanja s nižeg na viši stupanj. Učenički prijelaz s jedne na drugu razinu potaknut je napretkom u smislu razumijevanja sadržaja makar na osnovnim razinama. Ovakve akademske institucije nisu usmjerene ka cjelini, već promatraju učenike na primjeren način, dakle kao pojedince, uzimajući u obzir njihove individualne razlike karaktera, motivacije i drugih čimbenika koji utječu na učenje. CSE je kreirana od aktivnosti koje predstavljaju jezgru ovog modela nastave. Cilj je prije svega zadržati motivaciju učenika, a sve to popraćeno je vjerovanjem da napredak nije samo mogućnost, već stvarnost, nadomak ruke.

7. UMJETNOST I PRAKSA U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU CSE

CSE se služi umjetnošću i djelovanjem u nastavnom planu i programu uporabom „dizajn modela“ koji je u skladu sa standardima i na temelju određenih pojmova zasnovanih na ideji NCLB- a. Glavna premisa potaknuta je idejom kako učitelji ne provode više od 30%

vremena u učionici služeći se udžbenicima. Time se sve više potiče iskustvena nastava, što je vrlo dobro jer su učenici CSE-a živahni i s minimalnim rasponom pažnje. Djelovanje propisano uputama određeni je stil koji obilježava povećana pozornost i poticanje suradnje, a sve to dovodi do znatno učinkovitijeg shvaćanja i razumijevanja. Mnogi misle kako učenike ne treba podvrgnuti proučavanju umjetnosti izvan škole (Chapman, 2007). CSE ne podržava takvu degradaciju umjetnosti, smatrajući da bi njezin doseg trebao biti čak i znatno veći. Dizajn i struktura CSE-a održava snažnu teorijsku pozadinu te primjenjuje umjetnost i djelovanje u svojim nastavnim metodama rada. Poštovanje, vjerovanje u svu djecu te jasan uvid u stalne promjene u obrazovanju pružaju učenicima prilike za uspjeh. Sjedinjavanjem umjetnosti i iskustvenog učenja, s naglaskom na potrebe učenika (isto tako od esencijalne je važnosti i zapošljavanje sposobnih ljudi) stvorio je kulturu u CSE-u koja napreduje s ciljem poboljšavanja osobnog uspjeha učenika. Kako bi se podržala akcija za učenje kroz projekte koji se odvijaju u razredu, učitelji likovne i glazbene umjetnosti, dužni su prisustvovati sastancima vezanim i uz matematiku, znanost i jezik, koliko i za umjetnost, a sve to u svrhu poticanja i poboljšavanja interdisciplinarnog učenja. U povezivanju glazbe s drugim nastavnim predmetnim područjima primijećen je značajan napredak u pokušajima izrade nastavnog plana i programa jer mnogi vide poveznicu glazbe sa svim ostalim nastavnim predmetima, neovisno o tome je li riječ o glazbenoj, likovnoj umjetnosti ili pak nekom drugom nastavnom području (Abril i Gault, 2007). Kreativnim aspektima približavamo se idealnom – znanje poboljšavamo kroz umjetnost, a spoznaje do kojih dolazimo korisne su i vrijedne na svim životnim područjima. Fakulteti različitih područja surađuju na određenim projektima i timski podučavaju. Ovakav se pristup smatra idealnim, ali i razlikuje taj oblik nastave od „izvrnute“ nastave koja prevladava u tradicionalnim pristupima školstvu. U „izvrnutoj“ nastavi svaki učitelj podučava samo svoj dio, čime se potiskuje i zanemaruje međupredmetna korelacija.

Učenici CSE-a postaju sve angažiraniji u aktivnostima jer čvrsto vežu svoje interese s umjetnošću. Ipak, angažiranje svih učenika ravno je idealizmu, što dovodi u pitanje zanimanja učenika koja bi učiteljima trebala biti primarna.

8. PRIMJERI UKLJUČIVANJA UMJETNOSTI U NASTAVNI PLAN I PROGRAM

8.1. Podučavanje učenika njihovoj baštini

Ideja o međupovezanom nastavnom planu i programu s likovnom umjetnosti lišena je svih ograničenja. Jednotjedna suradnja koja uključuje učitelje društvenih studija i umjetnosti sastojala se od podučavanja učenika njihovoj baštini. Kao strogi cilj postavljeno je učeničko istraživanje specifičnih tematskih područja u svrhu identificiranja vlastita podrijetla. K ostvarenju tog cilja, primjena je našla mjesto i u poljoprivredi. Učenici su napravili zastave kao pokazatelje svojega nacionalnog podrijetla i poljoprivrednih otkrića.

Ova aktivnost napravljena je tijekom nastave sociologije, uz bitnu napomenu da u njoj nije sudjelovao učitelj likovne kulture. Međutim, učitelji likovne kulture i sociologije ipak su se naknadno našli kako bi pregledali tijek pristupa, provjerili učinkovitost korištenja potrošnih materijala te utjecaj strategije koju je učitelj sociologije mogao koristiti.

8.2. Uključivanje umjetnosti kroz ambigrame i demonstracijske projekte

Primjer o uključivanju likovne umjetnosti u „obrazovni dizajn“ očitovao se kroz projekte u višim razredima, točnije kod maturanata. Učenicima u CSE-u osigurani su raznovrsni formati iz kojih mogu birati po završetku uspješno položene državne mature. Kreiran je na način da je učenicima dana mogućnost provođenja tradicionalnih istraživanja kako bi ispunili postavljene zahtjeve i očekivanja. Također su im dane i dodatne mogućnosti koje dopuštaju demonstracijske, likovno-umjetničke projekte, glazbene ili usmene *Power Point* projekte.

Primjer umjetničkog projekta iz socijalnog obrazovanja učenika koji je izabrao temu „Ambigrami“ (ambigram ili matematički vrtuljak slova grafička je figura sastavljena od slova/riječi, čitljiva na više od jednog načina pri čemu će djelovanje geometrijskih transformacija na slova/riječi rezultirati nastankom ambigrama), oblik grafičke umjetnosti koji uključuje i riječ inverzije. Učenik je bio sposoban ilustrirati, osigurati skraćeni oblik izražavanja i usmeno izlagati kako bi završio ovaj projekt. Drugi su učenici odabrali demonstracijski projekt pod nazivom „Rad motora kosilice“ u kojem su objasnili mehaniku i znanost povezujući ih s radom motora. Ovakva izlaganja dopuštaju učenicima da se prikažu kao napredni u shvaćanju i razumijevanju tog područja. Kroz suradnička istraživanja koja se temelje na stvarnim informacijama, rješavanju problema te prezentacijskim vještinama, niz učenikovih vještina i karakteristika se poboljšava, a osobito ona najvažnija za razvoj osobnosti – samopouzdanje. Ove mogućnosti promiču učeničku kreativnost i aktivnost, a najpozitivnije je to što se učenje odvija na zabavan način.



Slika 1 – Razvijanje kreativnosti

9. OBRAZOVNE INICIJATIVE U SAD-U I UK-U

Noviji su radovi proučavali umjetnost i nastavni plan i program upotrebljujući tradicionalnu istraživačku metodologiju. Mnogi su se takvi radovi pitali kakve su navike uma sačuvane u umjetnosti i kako se te navike prenose između različitih domena. Neki takvi radovi bili su kvantitativni i eksperimentalni, kao što je bilo predstavljeno u sažetom pregledu *Critical Links* (Deasey, 2002). Mnogo je njih ustanovilo korelaciju između umjetnosti i učenja, tj. učenici koji teže sudjelovanju u umjetnosti teže da budu i učenici koji dobro prolaze u školi. Mnogo teže bilo je dokazati da učenje likovne kulture ima posljedičnu vezu s učenjem. Ostali kritičari osvrnuli su se na razvoj bogatih istraživačkih radova o učenju likovne kulture i prebacuju se koristeći se brojnim metodama, uključujući i one kvalitativne. Izvrstan primjer ovdje je *Chicago Arts Partnerships in Education study* (Burnaford, Aprill, Weiss, 2001). Ove vrste inicijativa evidentirane su također i izvan SAD-a, uključujući i UK. Primjerice, kreativno partnerstvo projekt je koji su osnovale strane vlade koje su se osvrnale na stvaranje dugoročnog partnerstva između škola i kreativnih profesionalaca, uključujući umjetnike u Engleskoj. Ovdje vidimo sličnu namjeru i težnju da se prebace kreativni kapaciteti preko različitih domena. Važno proučavanje Shiley Brice Heath i Shelby Wolf (2005.) temeljilo se na ulozi dramske edukacije u osnovnoj školi u Bexhillu, uključujući načine na koje se učenici dovode u nove i jezike pažljivih kritika umjetnika i učitelja. Mnogo navedenih radova oslanja se na kontekst učenja u školi, često kao kreativni odgovor nacionalnim promjenama nastavnog programa (npr. NCLB u SAD-u i Nacionalni nastavni program). Ostali su se radovi osvrtili na češće pitanje „pedagogije“ i umjetnosti. Maxine Greene, primjerice, pisala je prije više od 50 godina o načinima na koji se likovni odgoj može proširiti preko formalnih struktura školstva. Umjetnost nije jednostavni dodatak, nego je ključan sastojak za razvoj osoba – na spoznajnoj, perceptivnoj, emocionalnoj i imaginativnoj razini razvoja (2007: 7). Ona je spoznala da „umjetnost može prikazati one osjećaje koji čine mogućim život u lirskim trenutcima u kojima ljudi, slobodni da osjećaju, znaju i maštaju, iznenada i razumiju vlastite živote u relaciji sa svime što nas okružuje (2007: 7).“ Rad Maxine Green u institutu za umjetnost i obrazovanje *Lincoln Center Institute* dugoročno je utjecao i na pisanje o umjetnosti, estetici i obrazovanju, osobito ono povezano s područjem o „teoriji nastavnog plana i programa“. Ovo uključuje i rad Williama Pinara, Madeline Grumet, Cameron McCharthy i mnogih drugih.

Slično informirani o radu Maxine Greene s kritičkog i kulturnog aspekata, ostali kao Weis i Fine (2000., 2004.) etnografski su dokumentirali i kritički i oslobađajući potencijal umjetnosti za mladost. Većina ovakvog rada odvija se na mjestima koja nazivamo „slobodni prostori“ i izvan i unutar škola. U tim prostorima mladež se bavi opuštajućim poslovima u kojoj je recipročnost pretpostavljena – gospodarstvo nad duhom, umjetnošću, tijelom, aktivizam je viđen, čuju se glasovi, razlike su artikulirane; deficit je modela „ostavljen

pred vratima“, odnosno zanemaren (Weis; Fine, 2000: 12). Kako Weis i Fine navode, umjetnost može biti jedna od malo prostora odmora za mlade u godinama visokih rizika testiranja i hiperuračunljivosti. Weis i Fine u svojim djelima ističu: „Pronašli smo rad o umjetnosti, ponovo, koji pomaže, ali u potpunosti ne zadovoljava u ovom pogledu. Kao što je rečeno, većina ovog rada krši se s dubokom vjerom u skoro neograničen potencijal umjetnosti koja omogućuje stvaranje talenata u ranoj životnoj dobi. Ono što nedostaje radu je način pronalaska inicijativa koje se odvijaju u realnim školskim uvjetima koji se pojavljuju uz niz makro i mikro kontekstualnih čimbenika.“ Primjerice, ima razmjerno malo radova o načinima u kojima se umjetnička suradnja odvija u školskim uvjetima, uključujući i povremene. Ovdje se isključivo zagovara i raspravlja o primjerenom suradnji učitelja i umjetnika (npr. Easton, 2003). Ono što nedostaje radu jest fokus na „odlučan, ustrajan materijal“ koji se bavi već određenim načinima koji često ograničavaju ulogu time ugroženih sudionika. U većini literature, umjetnost često nosi ogroman teret jer se od nje jako mnogo očekuje, najčešće izvan pojedinačnog materijalnog konteksta ili unatoč njemu. Takozvano „negativno premošćivanje prostora“ o kojem Fine i Weis pišu uvelike nedostaje.

10. UMJETNIČKI I NASTAVNIČKI PRISTUP UMJETNOSTI

Dok svi sudionici polažu vjeru u umjetnost, a istovremeno su i svjesni njezine vrijednosti, većina ih izražava i anksioznost oko vlastita položaja u novom akademskom krajoliku materijalne oskudice i hiperodgovornosti, odnosno stanju koje zovemo ranjivost. Još jednom učitelji ističu učenike koji nisu spoznali važnost umjetnosti. Još jednom umjetnici raspravljaju o potencijalnim snažnim, važnim i nepredvidljivim promjenama koje se mogu dogoditi u kurikulu i u njegovim konceptualnim sastavnicama. Ove rasprave također otkrivaju razinu stresa i anksioznosti koje obilježavaju većinu rada u današnjim školama, a osobito one koje se bave netradicionalnom pedagogijom. Uviđa se konstantan pritisak na što lakše tumačenje i pojašnjavanje ovih promjena te na njihovu što bolju i učinkovitiju primjenu. „Kulturna oskudica“ u školama ne dozvoljava „propuste“ koji su se možda pojavljivali u prošlosti. Sve se mora „računati“, i doslovno i figurativno. Premalo je vremena za usporedno opažanje onog „dodatnog“. Učitelji su pod pritiskom upoznavanja učenika s novim načinima, ali i pritiscima koji limitiraju ispunjavanje „donje granice“ u testovima. Umjetnici su pod pritiskom prilagode i povezivanja svog rada s nastavnim planom i programom te pokušajem stvaranja vlastitih manifestacija i produkata koje će moći dijeliti s javnosti. I jedni i drugi se bore, individualno i zajedno, kako bi učenici zadovoljili kriterije zadane na određenom području. Vrlo je bitna suradnja učitelja i umjetnika, a i nužna kako bi se omogućilo ostvarivanje kreativnih potencijala učenika. Većina učitelja na koje nailazimo govori o sposobnosti umjetnosti da utječe na mlade ljude, ali ne govori o primijeni novih načina kroz tradicionalni kurikulum. Mnogi smatraju da

umjetnost dopušta mladim ljudima da pokažu svoje afinitete, snage i talente na različite načine. Umjetnost ukazuje na „različite strane“ mladih ljudi dopuštajući im da rade vrlo često u doticaju s javnim izvedbama i vrijednosnim modelima te da na taj način šire svoje obzore. Ona omogućuje mladima koji nisu toliko uspješni da se osjećaju „uspješnijima“. Baš iz tog razloga, mnogi naglašavaju da mladi koji ne briljiraju u školi često svoje ekspresije iskazuju kroz umjetnost. Ti su učenici motivirani na načine koje ne propisuje tradicionalni kurikulum. Kada učitelji govore o prebacivanju na tradicionalni kurikulum, zapravo govore o proširenom nizu socijalnih kriterija, ali i onih kriterija koji zagovaraju određeno ponašanje. Učitelji pokušavaju biti sve više uključeni u načine na koje umjetnost može pridonijeti školstvu i biti povezana s drugim obrazovnim aktivnostima nego u samim umjetničkim tekstovima. Umjetnici pak nastoje biti uključeni u snagu vlastitih tekstova. Neke od tih namjera usko su povezane sa stupnjem tradicionalnog predavanja ili edukativnim kriterijima koji se upotrebljavaju ili ne upotrebljavaju u raspravama koje vode vrednovanju tih programa. Ti porasti opet postavljaju važna pitanja o tome kako i u kojem smjeru fokusirati „uspjeh“ umjetničkih programa. Za umjetnike, izvedba nekog djela može biti važan rezultat. Učiteljima je, čini se, znatno važnije biti uključen u obrazovni program. Te razlike proizlaze iz različitih stajališta. Glavna briga umjetnika i primarno razmišljanje produkt je same interakcije. Kao što je jedan umjetnik zabilježio: „moraš znati da li ono što doprinosiš je vrijedno prikazivanja, odnosno nešto na što možeš biti ponosan“. Doista, uporište svega je nastupanje/čin/izvođenje za ovog umjetnika; činjenica sakupljena na temelju godina rada u umjetničkom zanimanju.

Ne iznenađuje činjenica da su učitelji i umjetnici podjednako zabrinuti pitanjima procjene i evaluacije učeničkih postignuća. To je zabrinutost koja pokazuje generalizirane osjećaje tjeskobe po pitanju uloge umjetnosti u školskom sustavu. S druge strane, neki učitelji iskazuju preklapanje višeg općeg interesa i pitanja procjene umjetnosti općenito. Mnogi učitelji komentiraju kako bi se umjetnost mnogo ozbiljnije shvatila kada bi se znali konkretni načini kako je procijeniti. Ovo je često bio poprečni presjek vjerovanja da je status umjetnosti kritičan.

11. ZAKLJUČAK

Dakle, spoznaje ovoga rada općenito razmatraju različite umjetničke i obrazovne komponente. Ipak, pozitivni ton većine ovog rada preispitao je mnogo dublje tjeskobe oko primjene umjetnosti, odnosno osjetljivosti, tj. „ranjivosti“ umjetnosti u nastavnom procesu. Ta osjetljivost osjeća se kroz spektar utjecajnih faktora na umjetnost. S obzirom na komentare većine učitelja i umjetnika, vrijedno je spomenuti osjetljivost svih socijalnih polja, a većina ove osjetljivosti često zna biti nekritično afirmirajuća i reklamirajuća, odnosno prenaplašeno istaknuta. Vrlo je bitno uspostavljanje uloge i važnosti umjetnosti u tradicionalnom školskom kurikulumu. Ova je briga stvorena visokom tjeskobom oko varljive prirode umjetnosti kada su

u pitanju drugi predmeti u školi. Tjeskobe su još više došle do izražaja s neoliberalnom ekonomskom logikom koja je rezultirala novim testirajućim režimom. Umjetnički praktičari danas „žive ranjivost“ na načine koji čine svakidašnju praksu još težom. Ako ništa drugo, vrijedilo bi produbiti ovu raspravu oko presjeka između materijalnog i estetskog, raspravu koja je razborita o budućnosti u vremenima ekonomske oskudice. Jednostavno rečeno, umjetnost i njezini akteri ne mogu se nositi s teretom neoliberalizma. Oni ne mogu prijeći preko novih događanja, utjecaja sile i moći, onih koji guše umjetnički izričaj. Naravno, ova realnost ne treba spriječiti mogućnosti. Trebala bi nas podsjetiti kako radimo unutar stalno promjenjivog, drakonskog područja, stanja koje će, čini se, nažalost dugo trajati i imati globalni doseg vrlo vjerojatno štetnog utjecaja na umjetnost. Dok je empirijski fokus u ovom radu bio većinom usmjeren na SAD i UK, implikacije su još šire. Kako su Ozga i Lingard (2007: 69) istaknuli: „Jedan relativno koherentni skup političkih tema i procesa postao je dominantan danas unutar svijeta – uključujući rast visoko uloženi testova i njihovih popratnih poveznica s neoliberalnom ekonomskom logikom“. Ipak, ovo političko polje posredovano je specijalnim „habitusom“ sredstava/agensa, pojedinih načina utjecajnih grupa koje se nalaze i smještaju u odnosu na političko područje. Takav pristup može pomoći u otvaranju veće rasprave o načinima takvih politika i u međusobnom informiranju, uključujući one već raspravljane, te pomaže ublažiti opasnost traženja pojedinačne intervencije/posredovanja iznad te izolacije od drugih društvenih i ekonomskih politika. Time se želi reći da treba biti razborit kad je riječ o snazi takvih intervencija samo za poboljšanje vrijednosti umjetničkog odgoja.

Literatura

1. Abril, C. i Gault, B. M. (2007) Perspectives on the music program: Opening doors to the school community, *Music Educators Journal*, 93 (5): 32–37.
2. Amnesty International Hrvatske (2000) *Prvi koraci, priručnik o odgoju i obrazovanju za ljudska prava*, Zagreb, Školska knjiga.
3. Apple, M. (2006) *Educating the 'right' way*, New York, Routledge.
4. Bitz, M. (2004) The comic book project: Forging alternative pathways to literacy, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (7): 574–588.
5. Burnaford, G.; April, A. i Weiss, C. (2001) *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Press.
6. Buzan, T. (2007) *Mentalne mape za klinice: kako do uspjeha u školi*, Zagreb, Veble Commerce.
7. Chapman, L. (2007) An update on No Child Left Behind and national trends in education, *Arts Education Policy Review*, 109 (1): 25–36.
8. Chessin, D. i Zander, M. J. (2006), The nature of science and art, *Science Scope*, 29(8): 42-46. (30.10.2008.). Wilson Web.
9. Deasey, R. (ur.). (2002) *Critical links: Learning an the arts and student academic And social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. URL: <<http://aep-arts.org/Publications.htm>>.

10. Dewey, J. (1934) *Arts as experience*, York, Minton, Balch & Company.
11. Dimitriadis, G.; Cole, E. i Costello, A. (2009) Studies in the Cultural Politics Of Education, *The social field(s) of arts education today: living vulnerability in neo-liberal times*, 30 (4): 361–379.
12. Easton, H. (2003) The purpose of partnerships, *Teaching Artist Journal*, 1 (1): 19–25.
13. Eisner, E. (2002) *The arts and the creation of mind*, New Haven CT, Yale University Press.
14. Fine, M. i Weis, L. (2005) Compositional studies, in two parts. U: Denzin, N. i Lincoln, Y. (ur.), *The handbook of qualitative inquiry*, 3. izd., Thousand Oaks CA, Sage, str. 65-84.
15. Fine, M. (2004) *Echoes of brown: Youth documenting and performing the legacy of Brown v. Board of Education*, New York, Teachers College Press.
16. Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons*, New York, Basic Books.
17. Goldstein, A.; Glick, B. i Gibbs, J. (1998) *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth*, izm. izd., Champaign IL., Research Press.
18. Greene, M. (2002) Lived spaces, shared spaces, public spaces. U: Weis, L. i Fine, M. (ur.), *Construction sites: Excavating race, class, and gender among urban youth*, New York, Teachers College Press, str. 293–304.
19. Greene, M. (2001) *Variations on a blue guitar*, New York, Teachers College Press.
20. Heath, S. B. i Wolf, S. (2005) *A way of working: Teachers in drama education*, London, Creative Partnerships.
21. Heath, S. B. i Wolf, S. (2005) *Dramatic Learning in the Primary School*, London, Creative Partnerships.
22. Janson, H. W. i Janson, A. F. (2005) *Povijest umjetnosti; dopunjeno izdanje*, Varaždin, Stranek.
23. Jones, G.; Jones, B. i Hargrove, T. (2003) *The unintended consequences of high stakes testing*, Walnut Creek CA, Rowman & Littlefield.
24. Kyung-Sup, C.; Weiss, L. i Fine, B. (2012) Introduction: Neoliberalism and Developmental Politics in Perspective. U: Kyung-Sup, C.; Fine, B. i Weiss, L. (ur.), *Developmental Politics in Transition: The Neoliberal Era and Beyond*, Houndmills/ Basingstoke/Hampshire, Palgrave Macmillan.
25. Lingard, B. i Ozga, J. (2007) Globalization, Education, Policy and Politics. U: Lingard, B. i Ozga, J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, London, Routledge, str. 65-82.
26. Maslach, C. i Leiter, M. P. (1997) *The Truth About Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco CA, Jossey-Bass.
27. Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?*, Zagreb, Erudita.
28. Rayment, T. i Britton, B. (2004) The assessment of GCSE art: Criterion-referencing and cognitive abilities, *International Journal of Art & Design Education*, 23 (2): 148–154.

29. Read, H. (1974) *Education Through Art*, New York, Pantheon books 68.
30. Turković, V. (2009) Umjetničko obrazovanje u tranziciji: likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu, *Metodika* 18, 10 (1): 8-38.

Marija Brajčić

ART AND EDUCATION

Summary: *The purpose of this paper was to determine the directions of development in today's art studies and to expand knowledge of the use of art in schools. From the aspects of many significant artists, art critics and teachers, we have achieved significant progress in the field of art and art education in general. This paper has highlighted essential conclusions about the educational system and some of the non-traditional approaches to the curriculum while retaining a theoretical structure. The collected data refer to key factors encouraging deep feelings of vulnerability regarding the often neglected field of art. The essay finds that the impact of social, political and economic conditions often takes place in maladaptive ways, and thus contrary to contemporary thinking and writing about art and education, which often refers to the phenomenological and experimental capabilities, without which art would not be possible.*

Keywords: *art, art education, contemporary education, CSE systems, curriculum*