

Јована Н. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 373.23.036::73/75
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.285DJ

Прегледни рад
Примљен: 28. фебруар 2024.
Прихваћен: 31. мај 2024.

РАЗВОЈ СХВАТАЊА УЛОГЕ И ВРЕДНОСТИ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: У раду је дат преглед различитих теорија које су имале улогу у позиционирању ликовног образовања унутар општег образовања најпре у оквирима Западне Европе и Сједињених Америчких Држава, а затим и у осталим деловима Европе. Као почетна тачка овог прегледа узима се период 19. века. Представљена су разматрања релевантних европских и америчких аутора (педагога, психолога и теоретичара уметничког образовања током 20. и 21. века) о вредностима ликовног образовања у општем образовању. Истакнут је и утицај психолошких теорија (бихевиоризам и конструктивизам), социокултурне теорије и уметничке праксе на схватање улоге и задатака ликовног образовања. У завршном делу рада излажу се нова разматрања и преиспитивања теорија ликовног образовања 20. века у дискурсу постмодернизма. Истовремено се указује на недовршену полемику о улози и потребним приступима ликовном образовању у савременом контексту и подржава се наставак истраживања и дискусије у овој области.

Кључне речи: ликовно образовање, уметност у општем образовању, бихевиоризам, социокултурна теорија, конструктивизам, постмодернизам.

УВОД

Ликовно образовање постаје део општег образовања све деце у виду наставе цртања када су западне земље увиделе значај ове вештине у развоју дизајна. Тако се цртање уводи у систем општег образовања са фокусом на развијању практичних вештина које се доминантно тичу техничког цртања (Ефланд 1990: 45). Вредност цртања је такође препозната у унапређивању рукописа, у доприношењу развоју вештина неопходних за напредак индустрије, али и у подизању морала, те решавању проблема сиромаштва и криминалног понашања (Ефланд 1990: 73).

У овом раду даћемо преглед најзначајних теорија које су подржавале заступљеност ликовног образовања у општем школском систему и аргументе

које су заступали најзначајнији европски и амерички теоретичари ликовног образовања. На основу тог прегледа, биће указано на различите ставове о вредности ликовног образовања у различитим историјским периодима од 19. века до данас.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ РАЗМАТРАЊА УЛОГЕ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА ТОКОМ 19. И 20. ВЕКА

Потреба да се образовање учини универзалним за све у 19. веку је довело до приморавања наставника уметности да дају образложења улоге својих предмета, као и да оправдају потребу за њима у општем курикулуму. Лиора Бреслер као типичан пример таквих услова наводи постспутнички период у Сједињеним Америчким Државама, када појачан нагласак на науци и математици утиче на све друге области да образложе своје позиције како би се одржале као релевантне у школском систему (Бреслер 2007: xviii). Уметности се тако приписују улоге у очувању традиције, у развијању менталних способности, у развијању практичних вештина за рад и у процесу подстицања идеја и промовисања моралности. Положај уметности у образовању није се побољшао ни у наредном веку, када наставници уметничких предмета посежу за другим дисциплинама како би оправдали своје место у курикулуму. Постављање когниције као суштинског аспекта уметности довело је до револуционарне промене у погледу концепције уметничког образовања. У процесу постављања когниције као фундаменталне особине уметности помогла је психологија, а прегршт нових идеја и закључака из филозофије и психологије, које су проистекле из ове потребе за оправдавањем уметничких предмета у општем образовању, утицало је и на сам развој концептуализације и наставне праксе у ликовном образовању (Бреслер 2007: xviii). Различите теорије су се бавиле питањем развојног пута учења у уметности, али су свакако најутицајније биле теорије Жана Пијажеа (Jan Piaget) и Лева Виготског (Lev Vygotsky).

Виготски је теорији учења у уметности допринео дефинисањем социокултурног модела учења и развоја, док је Пијажеов допринос у предлогу биолошког модела (Аткинсон 2002: 5). Пијажеова теорија подразумева универзалне фазе развоја кроз које дете пролази у процесу конструкције слике света, чиме се знање схвата као активно конструисано, док је задатак образовања да се омогући средина одговарајућа свакој фази учења, праксе и експресије. Према овој теорији, наслеђене технике и традиционална пракса усмеравају дете у том процесу, али оно креира своја независна разумевања. Слично Пијажеовом раду, Херберт Рид (Herbert Read) засновао је свој рад на претпоставци о урођеним способностима за учење где се као задатак учи-

теља и наставника претпоставља откривање тих креативних потенцијала. Он је посебно био под утицајем Јунгове психологије и идеја о несвесном које је примењивао у циљу анализе дечјег ликовног рада (Аткинсон 2002: 7). Дечја уметност је за развијање његове филозофије представљала покретачку снагу, а образовање је видео као инструмент који спречава да деца изгубе везу са укоревеном културном мудрошћу коју успешно изражавају (Хаџи-Јованчић 2012: 64). Са друге стране, теорије социјалног конструктивизма, засноване на раду Виготског, претпостављају да су знање и пракса наслеђени и реконструисани од стране детета. У том смислу, индивидуално учење је под утицајем и вођено структурама знања и праксе које већ постоје и културално су дефинисане (Хаџи-Јованчић 2012: 64).

У првој половини 20. века бихевиоризам је као психолошка теорија доминирао образовном праксом (Ефланд 2004: 71). Према овој теорији, веза између стимулуса из окружења и реакције организма основа је понашања, а коефицијент интелигенције представља њену меру. Бихевиоризам није узимао у обзир појмове попут ума или имагинације, који су приписани метафизичкој филозофији као нелегитимни унутар граница науке. Упркос томе, бихевиористи су признавали способност човека да мишљење заснива на симболима попут речи, бројева и слично, посебно јер би дисциплине попут математике или теоријске физике биле незамисливе без употребе таквих симбола. Насупрот томе, претпостављало се да визуелна уметност, која се заснива на чулним сликама, или не употребљава ову врсту мишљења или то чини у много мањем обиму. Тако је визуелна уметност етикетирана као некогнитивна, односно као афективни домен који подстиче осећања и емоције и као таква штети стицању рационалне мисли пошто се сматрало да интелектуална снага захтева да се осећања и емоције ставе под контролу разума (Ефланд 2004: 72). Временом се ипак увидело, кроз студију слика изграђених на основу сензорне перцепције, да је перцепција самостални когнитивни процес. Уједно је одавање признања телу и његовим чулним модалитетима довело до разбијања дуализма који је раздвајао перцепцију и мишљење, а велику заслугу у томе има рад Рудолфа Арнхајма (Rudolph Arnheim) (Арнхајм 1998). Тако је дошло и до прихватања могућности да је стварање уметничког дела и његова интерпретација, процес који се прилично ослања на чулне представе, ипак и когнитивни подухват (Ефланд 2004: 73). У теорији и пракси ликовног образовања, под утицајем когнитивистичке теорије, долази до промена почев од 1970-их.

Когнитивистичка теорија уметности постаје доминантна у креирању дискурса ликовног образовања крајем 20. века и карактерише је, дакле, скретање погледа са емоција и талента као кључних фактора у уметничком изражавању, који се тада означавају као секундарни чиниоци уметничког процеса док се као главни чинилац препознаје мишљење. Истиче се улога менталне активности током операције специфичним симболима (нпр. ли-

ковним елементима), па тако услов за бављење уметношћу није таленат већ стицање „писмености” у оперирању овим системом симбола (Гарднер 1983: 47). Омогућити деци да се укључе у неки вид уметничких активности према Гарднеровом схватању значи осигурати њихов интелектуални развој.

Један од аутора који је допринео новом сагледавању визуелне уметности и њене улоге у општем образовању јесте амерички теоретичар образовања Елиот Ајзнер (Eliot Eisner). Како Ефланд наводи, Ајзнер представља део когнитивистичке револуције у контексту схватања уметности и допринео је у великој мери дискурсу у оквиру ког се уметност види као значајна у развоју и унапређивању интелектуалног живота оних који уче (Ефланд 2004: 78). Ајзнер уметност на првом месту види као медиј комуникације, односно описује је као једну од форми репрезентације (поред језика који представља основну форму) којом човек комуницира своје мисли са осталим људима (Ајзнер 2002). У многим својим радовима указивао је на погрешне приступе креатора образовних политика који су својим неразумевањем уметности нудили неизбалансиран приступ образовању, а актуелне концепте развоја сматрао је неадекватним пошто нису посвећивали пажњу уметничком начину мишљења (Хаџи Јованчић 2012: 79). Адекватно избалансиран курикулум, према Ајзнеровом схватању и тврдњама, разуме да есенција ума јесте процес креирања репрезентација на основу искуства (Ефланд 2004: 76). Наиме, различите форме репрезентације потичу из искуства доживљеног чулима, а нека се искуства боље изражавају једном формом него другом (Ефланд 2004: 76). Учење примене једне форме репрезентације подразумева учење да се мисли и представља значење на одређени начин. У том смислу је образовни курикулум одговоран да програмом и садржајем омогући развијање менталних способности ученика и да стимулише различите видове мишљења код њих. Када објашњава когнитивну функцију коју визуелна уметност има, Ајзнер набраја следеће аспекте: уметност помаже да видимо, да запазимо свет око себе, омогућава нам да се укључимо у процес имагинације кроз истраживање нових могућности, омогућава развој индивидуалне аутономије обезбеђујући нам средства да се загледамо у себе, у своја уверења и осећања, омогућава да током креативног процеса забележимо идеје, да их сачувамо и искористимо за интроспекцију (Ајзнер 2002: 10–12). Поред тога, различитим формама репрезентације служимо се као инструментима да бисмо сопствене идеје и концепте учинили јавним, доступним.

Поред укључивања у уметнички процес који развија горе наведене когнитивне функције, Ајзнер се дотиче и процеса посматрања уметности као активности која подстиче мишљење. Овим питањем се детаљније бавио Дејвид Перкинс (David N. Perkins) у делу *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994) објашњавајући заправо како посматрање уметничког дела захтева мишљење тако што активира различите врсте когниције и подстиче нас на успостављање веза између мноштва различитих

домена људског искуства. С тим у виду, наглашава да вишезначно, широко и систематски организовано ликовно образовање помаже ученицима како да разумеју естетске димензије уметничког дела тако и да развијају своје умове (Перкинс 1994).

Креатор *теорије вишеструких интелекцијација*, Хауард Гарднер (Howard Gardner), доприноси пољу ликовног образовања својим истраживањем уметничке интелигенције, а сам одаје признање својим колегама и претходницима у овом подухвату: Нелсону Гудману (Nelson Goodman), Ернесту Гомбриху (Ernst Gombrich), Рудолфу Арнхајму (Rudolf Arnheim), Леонарду Мајеру (Leonard Meyer) и И. А. Ричардсу (I. A. Richards) (Гарднер 1983). Ова Гарднерова теорија омогућила је одрживо објашњење развоја које би могло да објасни раст различитих когнитивних капацитета укључујући и оне који су неопходни у процесу стварања уметничких дела и њихове процене. И док Ајзнер развија свој концепт ума у његовој биолошкој заснованости на чулима, Гарднер своје идеје о вишеструким интелигенцијама везује за регије у мозгу радије него за чула вида или слуха. Артур Ефланд сликовито објашњава разлику између полазних тачака и схватања функција ума двојице аутора објашњавајући Гарднерову идеју ума као централизоване јединице за обраду података једног компјутера, док Ајзнерову теорију дочарава сликом на којој ум почиње са чулима као уређајима за унос података (Ефланд 2004: 76). Сличности у теоријама двојице аутора Ефланд види у обостраним залагањима за унапређивање положаја визуелне уметности у образовању. Како Ефланд наводи, и Ајзнер и Гарднер износе аргументе за уметност у образовању засноване на идеји когнитивног баланса, која упућује на то да се нека искуства боље изражавају одређеним медијима или симболима него другим. Такође, обојица су критиковала у својим радовима тенденције формалног образовања које фаворизује вербалне и нумеричке форме репрезентације јер што више форми репрезентација култивирамо код младих током школовања, тиме ће бити више доступних начина за ширење интелектуалних хоризоната код оних који уче (Ефланд 2004: 77).

УТИЦАЈ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА ПРЕИСПИТИВАЊЕ ВРЕДНОСТИ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

У 21. веку развијају се одређене нове позиције за преиспитивање теорија 20. века. Гордон Кокс (Gordon Cox) у својим промишљањима тренутног стања ликовног образовања закључује да је разноликост бројних образложења уметности у образовању показатељ симптоматичне и дубоко укорене амбиваленције према образовном значају и вредности саме уметности (Кокс 2007: 3). Грејем Саливан (Graeme Sullivan) објашњава ову појаву препозна-

јући улогу новог дискурса – постмодернизма (1993). Аутор (пре)испитује и образлаже утицај визуелне уметности, конкретно савремене уметничке теорије и праксе, на актуелна промишљања и на реконструкцију ликовног образовања. У раду који цитирамо, *Уметничко образовање засновано на уметности* (*Art-Based Art Education*, 1993), Саливан истиче да дефинисање оправдања за ликовно образовање које се заснива на два различита домена – уметности и образовања, уједно дајући довољно чврсто образложење којим ће се учење и подучавање подржати, није нимало лак задатак. То произлази из чињенице да је ликовно образовање област која, у сталним напорима да задовољи филозофске и прагматичне захтеве, усваја еклектичне ставове у трагању за својим идентитетом (Саливан 1993: 5). Уметност и образовне теорије су домени на којима почива теорија уметничког/ликовног образовања. Аутор препознаје два поља из домена образовних теорија као најутицајнија на развој модернистичке концепције ликовног образовања: психолошка истраживања и педагошка истраживања. Из домена психологије, Саливан издваја: Теорију контекста и значења (најпре теорију Лева Виготског о блиској повезаности културе и развоја људског ума); развојна ограничења, теорију по којој је дечји ум под утицајем како спољашњих фактора, попут ставова и понашања других и карактеристика средине, тако и под утицајем моћних унутрашњих механизма који чине нашу биолошку еволуцију; Теорију о развојним циклусима и профилима која је значајна за разумевање уметничког развоја, а која за разлику од Пијажеовског схватања универзалног профила људског развоја разуме развој као цикличну путању и специфичну за сваки домен; и Теорију интелигенције као мултидимензионалне, развијене захваљујући раду Стернберга и Гарднера, а која указује на то да личне склоности и утицаји средине умногоне утичу на то које ће се интелектуалне путање пратити (Саливан 1993: 6–8). Што се тиче скорашњих образовних теорија које Саливан сматра релевантним за развој теорије ликовног образовања, набројане су следеће: Учење као процес партиципације и интеракције, теорија која подразумева сараднички однос између наставника и ученика у процесу учења примењивањем стратегија учења као што су кооперативно учење, учење у пару и реципрочно подучавање; Теорија разумевања изнад сазнавања; Теорија усмеравања на метакурикулум којим се тежи развијању вештина мишљења и планирања, постављања циљева, развијања способности стратешког планирања и истраживања, као и рефлексije над одлукама и акцијама; Теорија алтернативних процењивања којом се уводи коришћење портфолија или изложби ученичких радова (Саливан 1993: 8–10).

Утицај домена савремене уметничке праксе још један је од изузетно значајних у разматрању развоја ликовног образовања (Киндлер 2010), која је умногоне довела до преиспитивања оног што чини њену суштину, јер се фокус већ са авангардом померио са схватања уметности као објекта на праксу која подразумева како процес тако и теорију (Саливан 1993: 10). Са-

ливан закључује да, без обзира на то која се перспектива заузме, неминовно се увиђа да већ од краја 20. века савремена уметност и култура, праксом и теоријом, доводе до нових промишљања ликовног образовања, а као четири важне карактеристике савремене ситуације истиче: осећај значења, осећај повезаности, осећај сумње и осећај перспективе (Саливан 1993: 11). Саливан такође коментарише Ајзнерово окретање са „инструменталистичког” образложења ликовног образовања (које инструментализује креативност) на „есенцијалистичко” образложење (које указује на значај уметности у процесу уметности и развоја) као још једну грешку. Грешку, односно недостатак овог става види у чињеници да он представља једносмеран поглед, који се у светлу плуралистичких ставова показао елитистичким. Саливан истиче да ако се узме у обзир напредак у дисциплинама које утичу на ликовно образовање, и уколико се утврде паралеле између праксе и теорије савремене уметности, ликовно образовање треба да приближава уметност животу, треба да буде значајно самим ученицима, да буде засновано на аутентичној пракси, да подстиче критичко мишљење и рефлексивни став, као и да тежи плуралистичким перспективама (Саливан 1993: 19).

Артур Ефланд се дотиче питања постмодерног стања у контексту својих разматрања когнитивистичких теорија учења које имају импликације на ликовно образовање. Конкретно, у једном свом раду предлаже помак са Брунеровог (Jerome Bruner) спиралног курикулума који је замишљен са развојним фокусом и претпостављао да свако стицање напредног знања захтева довољно добру базу, односно потребно предзнање (Ефланд 1995). Уместо спиралног курикулума, аутор у складу са новим теоријама које претпостављају когнитивну базу за развијање експертизе у специфичним доменима знања, предлаже модел такозване „унакрсне решетке” (*lattice*), односно курикулум заснован на дисциплинама. Како објашњава, овакав модел курикулума излаже ученике већем броју идеја које се међусобно преклапају и које су међусобно повезане, чиме се омогућава трансфер знања из једне области у другу (Ефланд 1995: 149). Трансфер, као жељени исход, дешава се онда када се унутар две различите идеје или концепта препознају заједнички елементи. У контексту ликовног образовања, Ефланд се користи примером специфичног концепта ликовног образовања заснованог на дисциплинама (DBAE – *Discipline based art education*), где се као преклапајући елементи могу узети идеје заједничке за историју уметности и социјалне историје или када се увиде везе између студије историје уметности и историје естетике (Ефланд 1995). Ефланд истиче да је овај модел курикулума посебно смислен у стању постмодернизма које представља „време непрестаног бирања” (Ефланд 1995: 152). То стање такође подразумева обиље плуралистичких концепата природе уметности, укључујући и онај да су савремене уметничке форме двоструко кодиране, те да једно уметничко дело може намерно садржати различита и супротстављена значења посматрачу. Уколико се претпостави да

су уметности укључене у конструисање постмодернистичких конфликтних идеја и представа о реалности, и уколико их је неопходно разумети као важне чиниоце савременог дискурса нашег друштва, онда и наставници морају припремити себе и своје ученике да свету уметности приступе у свој тој комплексности (Ефланд 1995: 153).

Постмодернизам за теорију ликовног образовања такође значи и преиспитивање педагошке праксе засноване на теоријама 20. века, а чији је експлицитни фокус на когнитивном аспекту уметности (којим су уметнички наставни предмети бранили своју позицију у општем курикулуму) готово потпуно занемарио афективни аспект уметности. Савремени (постмодерни) теоретичари преиспитују ову позицију и позивају на поновно промишљање суштине уметности и ликовног образовања у раним годинама. У књизи *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (*Уметност, уметник и педагогија: Филозофија и уметност у образовању*) видимо тенденцију да се анализира начин на који капитализам заплетује имагинацију од најранијег детињства и примењује уметност као апаратус те заплене (Нотон, Кол 2018: 1). Аутори коментаришу негативан утицај тестирања у школама као система евалуације на модификовање приступа уметничком образовању и потчињавање уметничког процеса могућностима ове евалуације, чиме се тај сложени процес своди на једноставне елементе подложне тестирању. То је, према схватању аутора, довело и до потпуног одстрањивања афективног из уметности у школама јер афективност може да утиче на процену, односно може утицати на процес оцењивања (Нотон, Кол 2018: 1). Савремени теоретичари критикују инструментализацију уметности, њену трансформацију у „службеницу” других области учења (Нотон, Кол 2018: 3, 4). Став ових теоретичара је да уметност треба да служи личној експресији, а да у реалности то није могуће са минималним бројем часова који се у школама за то обезбеђују.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Уметничко образовање, које обухвата и ликовно образовање, данас се, више него икада, сматра кључним елементом општег образовања. УНЕСКО, као једна од водећих светских организација у пољу развоја образовања, истиче да уметничко образовање унапређује исходе учења и помаже ученицима приликом изградње нових вештина, а да је посебно вредно у кризним временима јер инспирише креативност, пружа психолошку подршку и гради везе између људи и заједница. Такође се наглашавају и друге дугорочне бенефиције које уметничко образовање омогућава ученицима: „оно помаже да се изађе у сусрет различитим потребама деце у процесу учења, таба пут целоживотног учењу и негује културалну разноликост, уједно обезбеђујући

напредне исходе учења, грађење самопоуздања и укупне добробити личности; стимулише радозналост, креативност, инспирацију и поштовање према различитостима” (UNESCO 2020). Може се приметити да се кроз ову организацију још увек промовишу оне вредности уметности и ликовног образовања које је још средином 20. века истицао Херберт Рид, образлажући своју филозофију да је уметност најбољи пут за културну сарадњу и разумевање (Хаџи-Јованчић 2012: 66). Његов став био је да социјални проблеми тог времена јесу последица образовног система који приоритет даје интелектуалном развоју, а да је друштву заправо потребан систем образовања кроз уметност који би развијао индивидуалну креативност (Аткинсон 2002: 7). Међутим, многи се савремени теоретичари ликовног образовања не би сложили са овом перспективом. Ана Киндлер изражава сумњу да уметности, па тиме и образовање у доменима уметности, могу заиста бити „решење за све недаће света” (Киндлер 2010). Киндлер је ову изјаву дала управо као одговор на конференцији УНЕСКО-а 2006. године на којој је приметила да је у уздизању уметности као универзалне вредности друштва и појединаца недостајала прецизност у изјавама и закључцима којима би се изградиле чвршћи аргументи за ликовно образовање и који би помогли наставницима да своје напоре и ресурсе усмере на оно конкретно што би водило ка остварењу реалистичнијих циљева.

Остаје нимало лак задатак садашњим и будућим педагозима, методичарима, теоретичарима ликовног образовања и уметности да ревизијама и новим увидима, у контексту актуелних друштвених, културолошких, образовних и уметничких тенденција, истрају у напорима да пронађу одговоре на бројна питања о улози и позицији ликовног образовања унутар општег образовног система.

ЛИТЕРАТУРА

Ajzner (2002): E. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven & London: Yale University Press.

Arnhajm (1998): R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje. Psihologija stvaralačkog gledanja*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i Studentski kulturni centar.

Atkinson (2002). D. Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, Kluwer Academic publishers.

Bresler (2007): L. Bresler, Introduction, In: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, xvii–xxiv.

Gardner (1983): H. Gardner, Artistic Intelligences, *Art Education*, 36(2), 47–49.

Hadži-Jovančić (2012): N. Hadži-Jovančić, *Umetnosti u opštem obrazovanju. Funkcije i pristupi nastavi*, Beograd: Klet.

Efland (1990): A. Efland, *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Teachers College Press.

Efland (1995): A. Efland, The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education, *Studies in Art Education*, 36(3), 134–153.

Efland (2004): A. Efland, The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education, *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71–80.

Kindler (2010): A. Kindler, Art and art in Early Childhood: What Can Young Children Learn from "a/Art activities?", *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1).

Koks (2007): G. Cox, Some crossing points in curriculum history, History of Education and Arts Education, In: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, 3–6.

Noton, Kol (2018): C. Naughton, D. Cole, Philosophy and pedagogy in arts education, In C. Naughton, G. Biesta, D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, Routledge, 1–10.

Perkins (1994): D. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, The Getty Center for Education in the Arts.

Sullivan (1993): G. Sullivan, Art-Based Art Education: Learning That Is Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist, *Studies in Art Education*, 35(1), 5–21.

UNESCO (2020): <https://en.unesco.org/news/unesco-celebrates-power-art-and-education-across-globe>

Jovana N. Ђorђевић

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

ATTITUDES REGARDING THE POSITION OF ART EDUCATION IN GENERAL EDUCATION

Summary: Visual art education entered into the general school curriculum primarily as teaching drawing. It was introduced in early 19th century in USA and Western Europe (primarily in Great Britain), where it was seen as potentially usable for the area of industry and design. It was also recognized that drawing skills can contribute to improving handwriting, as well as to solving ethical issues in the society.

Since the introduction of art education into general education curriculum, there have been different arguments for and against it. This paper provides a review of most relevant theories that influenced attitudes toward art education. The review begins with 19th century theories, such as behaviorism and constructivism. The contribution of the socio-cultural theory and art practices to the development of art education was explained.

The review continues with presenting advantages of art education as perceived by different theorists – psychologists, pedagogues, and art theoreticians during 20th and 21st century. The final part of the paper reconsiders 20th century attitudes towards art education from the point of view of postmodernism. It has been concluded that there was a perma-

ment discussion regarding the role of art education and approaches needed to be applied within it. Finding answers to these questions should be the task of further research.

Keywords: visual art education, position of art in general education, behaviorism, socio-cultural theory, constructivism, poststructuralism.