

УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ



Интердисциплинарне студије
Теорија уметности и медија

Докторска дисертација

Образовни обрт:

Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури

аутор:

Ана Сарвановић

ментор:

Невена Хаџи Јованчић, ред. проф.

коментор:

Мишко Шуваковић, ред. проф.

Београд, септембар 2016. године

ОБРАЗОВНИ ОБРТ: КА САВРЕМЕНИМ ТЕОРИЈАМА ОБРАЗОВАЊА У УМЕТНОСТИ И КУЛТУРИ

Апстракт

Докторска дисертација *Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури* има за циљ да представи *образовни обрт* као новију тенденцију савремене уметности којом уметност преузима поље образовања са идејом да га прошири и учини местом потенцијалности. Местом, одакле је могуће промишљати, критиковати и прекидати доминантни поредак неолибералног капиталистичког система и успоставити другачији поредак који води ка еманципацији. У том смислу, у докторској дисертацији се анализира, преиспитује и теоретизује образовни обрт у савременој уметности, критички сагледава друштвени, културални и економски контекст који је до њега довео, сагледавају се циљеви у теорији и пракси, те разматрају његови потенцијали.

Истраживање је засновано на тези да савременим светом уметности управља тржишна, капиталистичка логика којом се све претвара у потрошну робу, као и култура спектакла и краткорочног памћења која ствара „конзументе значења“, те да пут којим уметност покушава да се бори иде преко сопственог укидања, то јест, укидања саме уметности. У том само-укидању, уметност прелази у поље образовања где покреће производњу малих, локалних, онтолошких знања. Таква знања имају политичко-еманципаторски потенцијал узурпирања хегемонског поретка који дефинише уметничко образовање, те на тај начин стварају ново проширено поље образовања. Стога, образовање постаје платформа која нуди нове могућности окупљања, учествовања, преговарања, трансформација и рефлексивности које се дешавају између окупљених актера различитих профила (уметника, кустоса, наставника, научника, филозофа, социолога, критичара, економиста и других) који чине равноправне саговорнике.

Кључне речи: *образовни обрт, уметничко образовање, продукција знања, проширено поље образовања, когнитивни капитализам, еманципација.*

THE EDUCATIONAL TURN: TOWARD THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL THEORIES IN ART AND CULTURE

Summary

Doctoral dissertation *The Educational Turn: Toward the Contemporary Educational Theories in Art and Culture*, aims to present an educational turn as a new tendency of contemporary art by which the art takes over the field of education in order to expand it and make it the site of potentiality. The site, from which is possible to reflect, criticize and interrupt the dominant order of neoliberal capitalism and to establish different order that leads to emancipation. In this sense, doctoral dissertation analyses, reconsiders and theorizes the educational turn in contemporary art, critically examines social, cultural and economic context that led to it, reviews its aims in theory and practice, as well as its potentials.

Research is based on thesis that market, capitalistic logic rules the contemporary art transforming everything into commodity, as well as spectacle culture of short memory that creates “consumers of meaning”, so that the way that art tries to fight goes through self-exclusion, i.e. exclusion of the art itself. Through this process of self-exclusion, art goes into the field of education where it starts production of small, local, ontological knowledge. That knowledge has political and emancipatory potential of usurping hegemonic order that defines art education, thus creating new, expanded field of education. Therefore, education is becoming the platform that offers new possibilities of encounters, participations, negotiations, transformations and reflections that occur between different social actors (artists, curators, teachers, philosophers, sociologists, critics, economists etc.) as equal interlocutors.

Key words: *educational turn, art education, knowledge production, expanded field of education, cognitive capitalism, emancipation.*

Садржај:

УВОД.....	5
1. ОБРАЗОВНИ ОБРТ – ОСНОВНЕ ИДЕЈЕ.....	10
1.1 ТЕОРЕТИЗАЦИЈА ОБРАЗОВНОГ ОБРТА	10
1.2 ЕСТЕТСКО И УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У КОГНИТИВНОМ КАПИТАЛИЗМУ	25
1.3 ПОСТМОДЕРНА ПЕДАГОГИЈА – УЛМЕР	35
2. ЕСТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ КАО НОСИЛАЦ ПРОЦЕСА ЕМАНЦИПАЦИЈЕ	46
2.1 ИДЕЈЕ ЕСТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА – ШИЛЕР И МАРКУЗЕ.....	46
2.2 ЕМАНЦИПАТОРСКЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ У КОНТЕКСТУ КАПИТАЛИЗМА И НЕОЛИБЕРАЛИЗМА – РАНСИЈЕР	59
2.3 ПОЈАМ И УЛОГА САМООБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ГЛОБАЛНОЈ УМЕТНОСТИ.....	72
3. ПРОГРЕСИВНЕ ШКОЛЕ ПРВЕ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	85
3.1 БАУХАУС	85
3.2 УНОВИС И ВКХУТЕМАС	97
3.3 БЛЕК МАУНТИН КОЛЕЦ	108
3.4 ШКОЛА ЗА ОБЛИКОВАЊЕ У УЛМУ	116
4. САВРЕМЕНО УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У XX И XXI ВЕКУ.....	128
4.1 ТРАНСФОРМАЦИЈА СВЕТА УМЕТНОСТИ.....	128
4.2 ПРОМЕНА ПАРАДИГМЕ УМЕТНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	143
4.3 САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПЛАТФОРМЕ	153
4.4 ОБРАЗОВАЊЕ ИНФЕКЦИЈОМ – ГРОЈС	159
4.5 САВРЕМЕНА УМЕТНИЧКА ШКОЛА КАО ИНСТИТУЦИЈА СВЕТА УМЕТНОСТИ	164
5. САВРЕМЕНЕ ТЕОРИЈЕ НАСТАВЕ УМЕТНОСТИ У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ ..	170
5.1 НАСТАВА УМЕТНОСТИ У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ ДАНАС	170
5.2 САВРЕМЕНА ТЕОРИЈА НАСТАВЕ УМЕТНОСТИ У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ – ЕТКИНСОН	173
5.3 УМЕТНОСТ У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ И ОБРАЗОВНИ ОБРТ	184
ЗАКЉУЧАК.....	191
БИБЛИОГРАФИЈА СА ВЕБОГРАФИЈОМ.....	195
БИОГРАФИЈА	226

УВОД

Током седамдесетих година XX века Јозеф Бојс (**Joseph Beuys**) документује своје лекције о уметности, политици, парадоксу и утопији као перформансе и излаже их као снимке, фотографије и *записе на школској табли*¹. Крајем осамдесетих година Андреа Фрејзер (**Andrea Fraser**) преузима фиктивни лик музејског водича и води случајне посетиоце у обилазак музеја уметности у Филадельфији, држећи им *предавање*²/изводећи критику ауторитарне позиције музеја. Фред Вилсон (**Fred Wilson**) 1992. године интервенише у историјском музеју у Балтимору тако што преуређује музејске експонате. Другачијом поставком³ он изводи/*предаје* другачије (неиспричане) историје чиме *пре-образује* посетиоце.

Иако се претходно наведени примери не сврставају у праксе образовног обрта они представљају перформативне педагошке интервенције уметника којима би се могао означити почетак приче о *образовном обрту* (у) уметности. *Образовни обрт* (*educational/pedagogical turn/shift/impulse*) означава промену унутар уметничких/културалних пракси у виду широког спектра уметничких и културалних пројеката који образовање преузимају као форму и као средство. Другим речима, уметност и култура се у савременом контексту (контексту глобализације, когнитивног капитализма, логике тржишта и развоја нових технологија) поистовећују са производњом знања. Промена се манифестује пролиферацијом различитих видова образовних пракси (често номадских и алтернативних, насталих у оквиру бијенала, резиденција, истраживачких иницијатива или пројеката) са једне стране, и сагледавањем образовања као уметничког односно културалног рада, са друге стране.

Проницање у разлоге настанка образовног обрта, концепта који образовање поставља у центар уметности и културе данашњице, захтева сагледавање и дефинисање контекста у којем обрт настаје и у којем се развија. Одређење контекста ће обухватити анализу промене онтологије уметности, статуса и улоге уметника унутар политичко-

¹ Видети: *Joseph Beuys – Four Blackboards 1972*, на: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-four-blackboards-t03594/text-catalogue-entry>, приступљено 1.9.2016.

² Видети: *Andrea Fraser – Museum Highlights: A Gallery Talk 1898* на: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/fraser-museum-highlights-a-gallery-talk-t13715/text-summary>, приступљено 1.9.2016.

³ Видети: Fred Wilson and Howard Halle, "Mining the Museum", in: *Grand Street*, No. 44, 1993, 151–172.

глобалног-тржишног система. Наиме, са постмодернистичким изједначавањем високе и масовне културе као и променом карактера рада унутар пост-капиталистичког система/друштва прелази се од стварања уметничког дела на истраживање у уметности. Уметност постаје поље културалног деловања, а место уметника доминантна фигура света уметности постаје кустос. Савремени уметник јесте номад који се, унутар културалног поља бесконачних могућности умрежавања, стално креће и преузима различите идентитете и улоге. У књизи *Уметничка школа (предлози за XXI век)*⁴, Стивен Мадоф (**Steven H. Madoff**) поредећи савременог студента уметности са софтвером који у односу на дату ситуацију бира из менија оно што процењује да му је потребно, говори да улога уметничког образовања није да припреми уметника за конкретне ситуације већ да га кроз теорију и праксу оспособи за константно ажурирање (update). С тим у вези поставља се питање концепције и функција уметничког образовања у савременом свету уметности.

Борис Гројс (**Boris Groys**) у својој студији „Образовање инфекцијом“⁵, говори о уметничком образовању данас које нема један циљ, метод, садржај, већ их има мноштво, другим речима, уметничко образовање као и уметност данас може да буде било шта. Парадокс образовања он види у томе што је уметничка школа најчешће аутономни систем који у својој изолованости од реалности/света уметности има циљ да своје студенте припреми управо за ту реалност/свет уметности. Подударња ова два света – унутрашњег света школе и спољашњег света уметности – дешавале су се у појединим уметничким школама, које ће се зато узети као студије случаја. Почевши од *Баухауса*, преко авангардних и модернистичких школа (*Уновис*, *ВКхУТЕМАС*, *Блек Маунтин колеџ*, *Школа за обликовање у Улму*), до каснијих академија, издваја се заједничка идеја да се визуелни концепти и теоријске перспективе школе приближе реалности.

Са *Болоњским процесом* образовни исходи постају стандардизовани, а самим тим упоредиви и наплативи, што институционално образовање чини производом неолибералног капиталистичког тржишта. Са друге стране, отварање уметничких школа ка продукцијској, уметничкој, медијској и културалној пракси, има за последицу успостављање фондовског карактера финансирања, односно очигледну зависност од

⁴ Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009.

⁵ Boris Groys, “Education by Infection”, in: Steven Henry Madoff (ed.), op. cit., 25–32.

тржишта. Праксе образовног обрта критички реагују на ове појаве кроз преиспитивање институционалног образовања и традиционалне школе, испољавајући тежњу за самоорганизовањем и самообразовањем као облицима образовања независног од тржишта. Оно што се овде намеће као питање јесте да ли је уопште могуће изаћи из оквира либерално-производног система данашњице, с обзиром на то да масовна култура (култура забаве) све више преузима публику савремене уметности, претварајући је, ако не у купце у класичном смислу, онда у купце у смислу конзумента значења (*consumers of meaning*). Другим речима, питање гласи да ли је могуће бити видљив и пружати отпор систему, а не бити асимилован од стране тог истог система.

Платформа са које ће се анализирати алтернативне, самоорганизоване, самообразовне праксе образовног обрта, чини скуп критичких теорија образовања – еманципаторске образовне праксе Жака Рансијера (**Jacques Rancière**), „образовање инфекцијом“ Бориса Гројса, „пост(е)педагогију“ Грегорија Улмера (**Gregory L. Ulmer**), концепт рашколованог друштва Ивана Илича (**Ivan Illich**) и педагогију наде Паула Фреиреа (**Paulo Freire**).

Како се образовни обрт углавном везује за професионално уметничко образовање, у раду ће се испитати и импликације на уметност у општем образовању. У дефинисању улоге уметничких предмета у основној и средњој школи нагласак се ставља на избалансирани интелектуални, емоционални и психолошки развој појединаца и друштава. UNESCO објављује да такво образовање има улогу „[...] не само да јача когнитивни развој и стицање животних вештина – иновативно и креативно мишљење, критичку рефлексију, комуникационе вештине и међуљудске односе, већ и побољшава друштвену прилагодљивост и културну свест за појединце, омогућавајући им да изграде личне и колективне идентитете као и толеранцију и прихватање, уважавање других.“⁶ У циљу компарације образовних теорија у уметности и култури на различитим нивоима биће неопходно направити дистинкцију између њихових образовних платформи и улога, и сагледати њихове међусобне односе. Такође, у глобалној причи о образовном обрту, испитаће се и сагледати односи између света уметности, институционалног уметничког образовања и алтернативних самообразовних организација на локалном нивоу.

⁶ Видети како UNESCO дефинише уметничко образовање: *Art Education*, доступно на: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>, приступљено 14.12.2013.

Образовни обрт и његове праксе, као и савремено образовање у уметности, уједно су основни предмет истраживања у овој докторској дисертацији. У раду ће, стога, бити изнето истраживање и мапирање кључних места везаних за образовни обрт и савремено уметничко образовање, како професионално тако и оно у општем образовању. Тако да, докторска дисертација, *Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури*, има за циљ да анализира, преиспита и теоретизује овакве тенденције у савременој уметности, критички сагледа друштвене, културалне и економске елементе који су до тога довели, пронађе порекло идеја и циљева у теорији и пракси, и размотри потенцијале како уметности тако и образовања у уметности и култури.

У истраживању ће се поћи од хипотеза којима се претпоставља да:

- уметност укида себе као уметност како би преиспитала и поново дефинисала симболички поредак којим се „уметничко“ дефинише,
- прелазак уметности у поље образовања отвара могућности да се оно преиспита и прошири;
- облици учења, размене, мишљења и стварања могу да се одвијају у оквиру нестабилних конфигурација које нису ограничене законима тржишта и институционализације, то јест, које су изван доминантног система;
- нестабилне конфигурације образовања јесу један од начина да се континуирано пружа отпор доминантном систему/поретку и изводи његова критика;
- савремено професионално уметничко образовање које се одвија у оквиру институција образовања не прати промене које се дешавају на пољу савременог света уметности;
- је могуће поново конституисати уметничку школу тако да она припрема своје полазнике за живот и рад у глобалном свету уметности;
- је могуће поново конституисати наставу уметности у општем образовању тако да она охрабрује ученике да ангажовањем у уметничкој пракси разумеју себе, друге и друштвени контекст света око себе, као и да преузму контролу над сопственим учењем.

Ово сложено интердисциплинарно истраживање требало би да пружи увид у образовне праксе савремене уметности, сагледа тенденције и потенцијале савременог уметничког образовања, мапира широко хибридно поље уметничких школа и

уметничких платформи, и укаже на везу између уметности у општем образовању са променама у свету уметности и праксама образовног обрта.

Иако се корени образовног обрта могу пронаћи још у уметничким праксама седамдесетих година прошлог века, чињеница је да се нови облици алтернативних образовних пракси и даље појављују, док се претходни гасе или преузимају нове форме. Борба против институционализације образовања, стандардизације образовних пракси и самог тржишта се непрестано одвија и тражи нове начине организовања. Све ово потврђује актуелност изабраног проблема у тренутку писања докторске дисертације. Са друге стране, код нас је поље уметничког образовања као и образовања у уметности и култури веома слабо развијено, како теоријски тако и практично, па се отварање нових простора за научна и практична истраживања може сматрати значајним доприносом овог истраживања.

1. ОБРАЗОВНИ ОБРТ – ОСНОВНЕ ИДЕЈЕ

1.1 Теоретизација образовног обрта

Термин *образовни обрт* (educational/pedagogical turn/shift/impulse) односи се на тенденцију у савременој уметности приметну од средине деведесетих година XX века, у којој се уметничке/културалне праксе јављају у виду најразличитијих пројеката који узимају образовање као поље деловања, преузимајући га као форму и као средство. Другим речима, *обрт* означава окретање уметничких и културалних пракси ка производњи знања што се манифестује и као појављивање све већег броја образовних програма унутар уметничког/културалног рада и као претварање образовања у уметнички/културални рад. Овакав обрт део је шире промене савремене уметности у којој све већи број друштвено ангажованих уметника помера пређашње границе концепта уметности, измештајући тако уметност ван оквира „уметничког“, а све у циљу супротстављања савременим тенденцијама одржавања поретка (које превасходно покреће неолиберални капитализам).

Теоретичар уметности, Стефан Рајт (**Stephen Wright**) види ове уметничке праксе као „[...] неке од најзбудљивијих дешавања у уметности данас, јер напуштање оквира значи да је неко жртвовао свој коефицијент уметничке видљивости – али потенцијално, у замену за већу корозивност доминантног семиотичког поретка“⁷. Овакво *ауто-укидање* уметника води ка невидљивости саме уметности, а тиме и директно уздрмава институције које утичу на то како се уметност спознаје, схвата и ствара. Уметници, који у том измештању уметности, за поље деловања узимају поље образовања, преиспитују како би места за учење (у смислу школа, универзитета, академија, галерија, музеја, изложби, бијенала) могла да се прошире и укључе нове облике учења (дискусије, дебате, нове облике надлежности и нове економије знања).

„Такав рад нас изазива да замислимо шта уметност може да буде, али и шта учење може да буде изван параметара репродукције, упакованог

⁷ Stephen Wright, “Be for Real: the Usership Challenge to Expert Culture”, објављено 24.7.2008., доступно на: <http://northeastwestsouth.net/be-real-usership-challenge-expert-culture-0>, приступљено 12.6.2016.

знања^[8], традиционалних вештина и прагматичне и предвидиве примене знања.^{“9}

Кључни појмови образовног обрта су образовање, стицање и размена знања, уметничко истраживање, продукција знања. Пол О'Нил (**Paul O'Neill**) и Мик Вилсон (**Mick Wilson**)¹⁰, као и Ирит Рогоф¹¹ (**Irit Rogoff**), су први употребили термин *образовни обрт* 2008. године, уводећи га у теоријски дискурс. О'Нил и Вилсон објашњавају да је образовање постало главни догађај у изложбама савремене уметности, то јест, да се оно, кроз дискусије, разговоре, дебате, програме, и друге формате померило од некадашње споредне позиције коју је имало у излагању уметности ка централном месту. За Рогофову, реч је о поновном мапирању света уметности како би се сагледао његов потенцијал за производњу знања, трансформацију, приступање јавним дебатама, окупљања и слично.

Од тада су у теоријским круговима све присутнији покушаји да се дефинише узрок настанка *образовног обрта*, да се анализира све присутније окретање „[...] ка образовању као простору потенцијалности за развој нове критичке праксе“¹², али и да се дају одговори на питања шта значи интеграција уметничког и изложбеног стварања унутар постојећег система образовања, какав је однос између образовног система и уметничког/кустоског система, да ли и како универзитет, академија и музеј могу да превазиђу своје функције итд. Есеј „Окретање“¹³, ауторке Ирит Рогоф, многи узимају као полазиште у тумачењу образовног обрта. Тражећи најбољи модел за разумевање овог појма, она полази од саме етимологије речи *обрт*:

⁸ У поглављу дисертације, „Естетско и уметничко образовање у когнитивном капитализму“, биће речи о „пакетима“ знања.

⁹ Dennis Atkinson, “Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth”, in: *International Journal of Art & Design Education*, Volume 31, Issue 1, February 2012, 7–8.

¹⁰ Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010.

¹¹ Ирит Рогоф, теоретичарка и кустоскиња, која се претежно бави критичким, политичким и савременим уметничким праксама. Предаје на *Голдсмитс универзитету (Goldsmiths University)* у Лондону, где је 2002. године основала предмет Визуелна култура.

¹² Дискусија одржана у јулу 2008. године у организацији Пола О'Нила и Мика Вилсона, *Salon Discussion: 'You Talkin' to me? Why art is turning to education'*, <http://www.ica.org.uk/whats-on/salon-discussion-you-talkin-me-why-art-turning-education>, приступљено 30.10.2014.

¹³ Irit Rogoff, “Turning”, in: *e-flux Journal*, No. 0, November 2008, доступно на <http://www.e-flux.com/journal/turning/>, приступљено 18.2.2015.

„У 'обрту', ми се померамо од нечега ка нечему или око нечега, и ми смо ти који смо у покрету, пре него то нешто. Како се крећемо, нешто се активира у нама, можда чак и актуализује.“¹⁴

Рогофова нуди два појма за реорганизацију и поновно преиспитивање образовања: *потенцијалност*¹⁵ као могућност да се мисли и чини изван (независно од) сопствених способности, односно уз помоћ воље и *актуализација*, коју објашњава као значења и могућности које објекти/ситуације/актери/простори већ поседују, а која имају потенцијал да буду ослобођена. Иако многи потенцијали можда никада не буду актуализовани, Рогофова сматра да је то ипак позитивно и покретачко искуство, којег прати *погрешивост* виђена као облик продукције знања. Она подсећа на британске уметничке школе шездесетих година XX века које су (иако на романтичарски и не много критички начин) гледале на студенте као на ентитете које треба актуализовати, а не обучити. Управо тиме што су дозволиле да се погрешивост као облик продукције знања догоди и да неуспешност у уметности доведе до потенцијала у неком другом пољу, оне су изнедриле велики број писаца и рок музичара, односно, велики број креативних људи.

Концепте потенцијалности и актуализације Рогофова види као начине да се уметничка академија, која је у кризи, поново направи, то јест, да се она промисли као место спајања тих потенцијала, пре као простор за експериментисање него за производњу знања. Рогофова предлаже померање, то јест *обрт*, окретање ка образовању као месту за формулисање сопствених питања, уместо пуког одговарања на захтеве који су наметнути и култури и образовању у име демократског отвореног процеса. Стога, на изненадну кризу у виду политизације и комодификације образовања не треба одговарати ламентом, већ претварањем постојећег стања у сопствену корист, „[...] не производњом савршено обучених, ефикасних и информисаних радника за сектор културе, већ тиме што ћемо да замислимо културни сектор као тржишну економију и упрегнемо образовне принципе као облике актуализације“¹⁶.

¹⁴ Исто, 8.

¹⁵ Појам *потенцијалности*, преузет од Ђорђа Агамбена (**Giorgio Agamben**), овде значи тренутак у којем се кризна ситуација присваја и почиње деловање. Дакле, није реч о урођеној способности/таленту, већ о потенцијалу који постоји у људима а који се у тренутку одређене кризе актуализује као „могу“ (I Can) или „не могу“ (I Can't).

Видети: Giorgio Agamben, “On Potentiality”, in: *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, Edited and translated with an Introduction by Daniel Heller-Roazen, Stanford University Press, Stanford California, 1999, 177–184.

¹⁶ Irit Rogoff, “Turning”, op. cit., 4.

Три велика пројекта образовног обрта, које је покренула и сама Рогофова, прате три основна облика у којима се симултано дешава поновно мапирање света уметности – универзитети и академије, изложбени простори и самоорганизовани форуми. Тако је најпре настала *Академија. Учење од уметности/Учење од музеја*¹⁷. Реч је о серији пројеката и изложби на међународном нивоу, основаних током 2005/06. године, са идејом да се, кроз изложбе, предавања, симпозијуме, округле столове и радионице, покрену размишљања о потенцијалима које академија или музеј могу да имају унутар друштва. Када је реч о учењу *од уметности*, постављена су питања: „Да ли образовање може да послужи као модел за бољу друштвену праксу? Како дефинишемо уметничко знање и колико је искуство, као део тог знања, значајно? Да ли образовање може да послужи као основа за развијање уметничке праксе?“¹⁸ Други део, у вези са учењем *од музеја* и његовим видљивим и невидљивим структурама поставио је следећа: „Шта музеј омогућава да се деси изван њега? Како музеј може да постане низ размена и одговора и како може да превазиђе да делује као покретач утврђених вредности?“¹⁹

*Самит: несврстане иницијативе у образовању и култури*²⁰ био је четвородневни догађај са четири тематске целине²¹ организован 2007. године, са циљем да се преиспитају и мењају термини који су успостављени у дебатама карактеристичним за образовање, продукцију знања и информационо друштво. Овакво преиспитивање води ка оснивању слободних академија и изложби као образовних начина за *ad hoc* деловање унутар друштвених, политичких и културалних организација, док се различита деловања на маргинама институција виде као начини да се званични модалитети рада и циљеви институције прошире.

Колектив *.слободнамисао*²² формиран је 2011. године и још увек је актуелан. Циљ чланова овог колектива је да „[...] замагле границе између мисли, креативности и

¹⁷ *Academy. Learning from Art/Learning from the Museum*, доступно на: <http://www.e-flux.com/announcements/academy-learning-from-art-academy-learning-from-the-museum/>, приступљено 12.5.2016.

¹⁸ Исто.

¹⁹ Исто.

²⁰ Званични сајт *Самита* је угашен. Кратак опис догађаја видети на: *SUMMIT non-aligned initiatives in education culture*, <http://www.artandeducation.net/announcement/summit-non-aligned-initiatives-in-education-culture/>, приступљено 1.6.2016.

²¹ “Knowledge and Migrancy”, “Self-authorization, -organization, -valorization”, “Creative Practices”, “Education unrealized and ongoing”.

²² *freethought*, званична интернет страница: <http://bergenassembly.no/en/freethought/>, приступљено 23.5.2016.

критике и стопе их у транс-језичку праксу, радећи са уметницима и произвођачима знања и као уметници и произвођачи знања. Крећући се између дисциплина и жанрова да би експериментисала са новим комбинацијама критике и праксе у уметностима, слободна мисао такође тежи да смести ове моделе у неочекиване контексте²³.

Говорећи о образовном обрту у *кустоству/курирању* (curating) Рогофова указује да се промена дешава и на том пољу – курирање се више не односи само на пуко постављање изложби, већ оно постаје метода „генерисања, посредовања и рефлектовања искуства и знања“²⁴. Нора Стернфелд (**Nora Sternfeld**) примећује да су први примери обрта више били „инструментализација“ образовања од стране кустоса, али да се сада у кустоском дискурсу образовање разуме као део кустоске продукције знања. Другим речима, кустоско (curatorial) се сада односи на „[...] просторе за кустоску акцију у којој необични сусрети и дискурси постају могући, у којима се непланирано чини важнијим, него, рецимо, прецизан план за изложбу и излагање“²⁵. Очигледан пример ове промене била је међународна изложба *Манифеста 6* (*Manifesta 6*) у Никозији (Кипар). Уместо излагања уметности, изложба је била замишљена као образовни програм, то јест, као образовање које постаје уметнички рад. Требало је да буде реализована као транс-дисциплинарна школа (у трајању од дванаест недеља) по узору на велике школе *Баухаус* и *Блек Маунтин колеџ*, а са идејом да позвани кустоси селекују уметничких дела замене вођењем школе. Како сведочи један од кустоса, Антон Видокле (**Anton Vidokle**), ово је била акција реаговања на све учесталије праксе организатора и учесника разних бијенала да „[...] виде свој рад као трансформаторске друштвене пројекте пре него симболичке гестове“²⁶. Тако трансформаторска друштвена улога спонтано наметнула као норма за организацију бијенала. Противећи се овом помодарству у изложбеном свету, кустоси *Манифесте 6* су управо имали идеју да учине симболички гест тиме што ће велику међународну изложбу претворити у школу. Међутим, пројекат никада није

²³ Исто.

²⁴ Beatrice von Bismarck, *Cultures of the Curatorial*, доступно на: <http://www.kdk-leipzig.de/program.html>, приступљено 8.9.2016.

²⁵ Видети: Nora Sternfeld, “Unglamorous Tasks: What Can Education Learn From its Political Traditions?”, in: *e-flux Journal*, No. 14, March 2010.

²⁶ Anton Vidokle, “Exhibition to School: unitednationsplaza”, in: Paul O’Neill and Mick Wilson (eds.), *op. cit.*, 149.

реализован (град га је отказао због наводних оптужби да су кустоси кршили уговорне обавезе²⁷).

Карактеристике пракси образовног обрта могу се препознати у праксама руских конструктивиста, модернистичких школа *Баухаус*, *Уновис*, *Блек Маунтин колеџ*, и многим другим уметничким праксама које су тежиле да смање разлику између живота и уметности. Међутим, како они нису присвајали образовне форме у процесима производње уметности, прва инстанца на коју се теоретичари образовног обрта позивају јесте пракса Јозефа Бојса са почетка седамдесетих година XX века. Преузимањем дематеријализованих медија из образовне праксе (лекција, часова, дискусија), перформанс-предавањима и теоријским перформансима, Бојс је покушао да споји свој уметнички и образовни рад. Комбиновање улоге наставника и уметника видљиве су у његовом политичком активизму, настави на академији у Дизелдорфу, оснивању *Слободног интернационалног универзитета (Free International University)* 1973. године, као и у самој изјави: „То што сам наставник јесте моје највеће уметничко дело.“²⁸ Као изразито друштвено ангажовани уметник, Бојс је образовање видео као форму уметности, а уметника као друштвеног едукатора (*social educator*). Концептом *друштвене скулптуре (Social Sculpture)* указао је на потенцијал уметности да трансформише живот и отуђено друштво. Тиме уметност није специјализована професија већ пре наглашен хуманитарни став или начин живота, те је неко уметник не само у атељеу, већ и у учионици, на улици, у свакодневном животу. Уредник часописа *Frieze*, Јан Верворт (**Jan Verwoert**), сматра да је Бојсово стављање наставе у први план имало за последицу са се његов рад најчешће тумачи на основу теорије коју је предавао. Другим речима, уметници шездесетих година XX века су кроз предавања и писања започели својеврсну интеграцију теорије у праксу, што им је послужило као „[...] алат за производњу сопственог дискурса као и за ефикасно управљање интерпретацијом њиховог рада“²⁹, односно, алат којим могу да припреме терен за рецепцију сопствених дела.

²⁷ Видети писмо кустоса (Маи Абу Елдахаб (**Mai Abu ElDahab**), Антон Видокле и Флоријан Валдвогел (**Florian Waldvogel**)) поводом отказивања изложбе: “Letter from former curators of Manifesta 6“, објављено 7.6.2006. године, доступно на: <http://www.e-flux.com/announcements/letter-from-former-curators-of-manifesta-6/>, приступљено 2.6.2016; као и публикацију: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006.

²⁸ Jan Verwoert, “Class action”, in: *Frieze Magazine*, No. 101, September 2006, доступно на: <https://frieze.com/article/class-action>, приступљено 18.2.2015.

²⁹ Исто.



Разговор студената са Бојсом испред Слободног интернационалног универзитета (1978)

Проблематика Бојсове праксе огледа се у амбивалентној позицији у којој је он истовремено и ауторитет (уметник и педагог), али и неко ко се бави рушењем ауторитета (кроз одбацавање курикулума и пријемног испита, индивидуални рад са студентима и буђење њихових потенцијала и слично). Другим речима, мисију рушења образовне хијерархије, то јест, мисију успостављања једнакости и образовања за све, Бојс је обављао са позиције наставника, која је сама по себи позиција ауторитета и моћи³⁰.

Јасна веза између Бојсове праксе и пракси образовног обрта јесте *институционална критика*, са којом је отпочео процес оживљавања образовања као уметности, кроз покушаје пружања отпора институционалним навикама и комодификацији уметности. Институционална критика је седамдесетих година XX века најпре била усмерена на критиковање неупитне ауторитарности самих институција (државних репрезентата), те се десила слична контрадикторност као и код Бојса. Тиме што су се критика институција и откривање институционалних интрига дешавале унутар

³⁰ У прилог овој амбивалентној позицији иду и Бојсови перформанси, кроз које се јасно поигравао са митом ауторитета, а које је често завршавао у позама које јасно указују на позицију моћи. Један од бројних примера јесте његово поздрављање нових студената док држи секиру у руци и изговара неартикулисане звуке на микрофон.

самих институција (музеји и галерије су позивале уметнике да у њима изводе/излажу институционалне критике) била је онемогућена свака суштинска реорганизација моћи. Заправо, таква критика је представљала само привидну борбу приликом које су се позиције моћи још више учвршћивале. Другим речима, она је била „усисана“ од стране институција против којих је била усмерена. Деведесетих година XX века, десиле су се промене у односу између националних држава и њихових институција, односно промене у техникама репрезентације – институције нису више материјално представљале државе и бирачко тело, већ само симболички. Ову промену саме институционалне критике Хито Стејерл³¹ (**Hito Steyerl**) карактерише као прелаз са критике институције на критику репрезентације, што је имало за последицу интеграцију критике у саму репрезентацију. Као ни првог пута, ни тада није дошло до промене унутар структуре, већ само до стварања „[...] специјализованих тржишта, специјализованих потрошачких профила и пре свега спектакла 'разлике'“³². Говорећи о ова два таласа институционалне критике, Стејерл говори и о трећем таласу, у којем би критика једино могла да буде интегрисана у несигурност. Последица неолибералног распадања институција јесу амбивалентни субјекти принуђени да развију вишеструке стратегије не би ли се носили са сопственим измештањем. Они се прилагођавају потребама све несигурнијих животних услова, док, истовремено све више расте потреба за институцијама које би могле да намире потребе и жеље које ће ови субјекти створити.

У циљу избегавања проблематичног односа са институцијом који је настајао са сваким таласом институционалне критике Рогофова нуди једну врсту капацитета који настаје дистанцирањем од институције (када, како она каже, посматра институцију музеја са дистанце, као непознату/туђу). Она сматра да је допринос критике управо у том удаљавању кроз које се може другачије размишљати о институцијама и сагледати њихов потенцијал. Дакле, једна страна би била упошљавање сопствене експертизе за циљеве институције (оно што се десило са институционалном критиком), док би друга била управо преиспитивање саме институције и претварање институције у некога ко ће паралелно радити на том преиспитивању:

³¹ Hito Steyerl, “The Institution of Critique”, *eipcp* – instituto europeo para políticas culturales progresivas, January 2006, <http://eipcp.net/transversal/0106/steyerl/en>, приступљено 27.11.2014.

³² Исто.

„Сматрам да смо превазишли стари модел институционалне критике и модел критиковања институција само зато што су институције. Постоји начин за њихово заузимање и насељавање који може да буде интересантан, критички и инвентиван. Ја сам много више за ту опцију.“³³

Контекст у којем настају праксе образовног обрта формира више фактора који се паралелно дешавају и на пољу образовања и на пољу уметности и културе. Савремени контекст подразумева симултане импликације дејства глобализације, когнитивног капитализма, неолибералног тржишта и нових технологија, који свеукупно утичу на поменуте системе. Промене у систему високог образовања у Европи почињу са оснивањем Европске уније, када долази до опадања моћи појединачних националних држава, а самим тим и универзитета као њихових репрезентата. То је била крупна промена с обзиром на то да су, од успостављања националних држава, европски³⁴ универзитети били ти који су, иако одржавајући своју аутономију, и те како радили на грађењу националне идеологије и очувању националних вредности³⁵. Такође, промене се дешавају и на финансијском плану, те средства за универзитете све мање донирају државе, а све више мултинационалне компаније. Самим тим, производња знања унутар високог образовања се све више повинује идеалима неолибералног тржишта. Европске земље 1999. године доносе одлуку о удруживању и заједничком акту – *Болоњској декларацији* – директно се мешајући у функционисање универзитета кроз наметање заједничке реформе, која подразумева хомогенизацију свих институција и програма високог образовања. Улазак Болоњског процеса у уметничке академије пољуљао је њихов монопол над уметничким образовањем. Свеукупно, он је донео једнообразни

³³ Alida Ivanov, “Tank Thinking. An interview with Irit Rogoff”, 10.07.2013., доступно на: <http://www.artterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank-thinking-an-interview-with-irit-rogoff/>, приступљено 3.2.2014.

³⁴ У Америци је од самог почетка ситуација била другачија, самим тим што су се универзитети оснивали као не-државне институције. Узроци повећања броја комерцијалних делатности у америчким институцијама високог образовања које наводи Дерек Бок (**Derek Bok**) у својој студији *Универзитет на тржишту* су различити: смањење владине подршке које је довело до тражења алтернативних извора финансирања; повећање потреба универзитета које су се исказивале кроз све веће количине новца; хладноратовска политика у којој је борба вођена преко науке, што одмах повлачи и улагања у одређена истраживања, и др. Међутим, главну улогу је ипак одиграла економија заснована на знању, која је дала бројне могућности за стицањем новца.

Видети: Дерек Бок, *Универзитет на тржишту: комерцијализација високог школства*, СЛЮ, Београд, 2005.

³⁵ Србијанка Турајлић, „Универзитет као хипермаркет“, у: Дерек Бок, *Универзитет на тржишту: комерцијализација високог школства*, СЛЮ, Београд, 2005, 191.

акредитациони систем, стандардизацију и усклађивање образовних система, инструментализацију према унапред постављеним исходима и идеју о мобилности. Слабљење јавних институција и истовремена приватизација, затим апропријација и комодификација знања довеле су до генералног незадовољства образовањем уопште, а самим тим и уметничким образовањем. Поред Болоњског процеса дешавале су се и друге промене у високом образовању које су утицале на пораст незадовољства. Наиме, до седамдесетих година XX века се у високом образовању инсистирало на чврстим и монодисциплинарним границама, након чега се хуманистика све више оријентисала ка интер- и транс- дисциплинарности. Међутим, ова промена се дешава веома споро, те се неки универзитети³⁶ и даље држе чврсте поделе на појединачне дисциплине.

Манифестација отпора и критике према таквом актуелном стању у образовању огледа се управо у измештању образовних процеса изван академских структура, односно у проналажењу нових места, методологија, форми и облика образовања, попут мрежа културалних радника, уметника, кустоса, колектива, који се уједињују, вођени заједничким незадовољством. Предност новонастајућих пројеката и организација образовног обрта јесте у томе што их не обавезује Болоњска декларација, што могу да комбинују најразличитије дисциплине и области према својим потребама и што, због мањег обима, могу брзо да реагују на промене и испитају уметничко образовање у акутној ситуацији. Актери се у новим (ван)институционалним формама окупљају не подлежући стегама силабуса и курикулума, а насупрот бирократизованим образовним системима они заговарају демократски приступ знању, „не-знање“, излажу се грешкама, субверзирају комерцијалне вредности знања и слично. Тако настаје све већи број самоорганизованих структура, независних критичких пројеката, номадских слободних универзитета и академија, истраживачких и експерименталних група, одбора, конференција, дискусија и других форми, које одликује самообразовање, учење унутар отворених форума за размену идеја, трансформацију позиција уметника, кустоса и публике, непостојање хијерархије, фокусирање на процес, односно испитивање различитих модела алтернативних облика и простора за учење (алтернативних у односу на оно што нуде званичне институције).

³⁶ Ово је случај Универзитета у Београду, као и Универзитета уметности у Београду, осим интердисциплинарних мастер и докторских студија.

Такво преузимање образовања као поља за уметничко/културално деловање јесте начин на који уметност и култура, дефинишући себе као чиниоце производње знања, обезбеђују свој легитимитет који су изгубиле под притиском тржишне логике, нових технологија и глобализације. Тиме образовање постаје платформа која нуди нове могућности окупљања и учествовања, која може да споји различите актере (уметнике, кустосе, научнике, филозофе, критичаре, економисте, архитекте и друге) који себе виде као део *проширеног*³⁷ поља образовања. „У свом најбољем светлу, образовање формира колективитете – нестабилне колективитете који опадају и бујају, теже заједничком резултату и распадају се. Ово су мале онтолошке заједнице покренуте жељом и радозналешћу, зацементиране неком врстом оснажења које долази из интелектуалног изазова.“³⁸ Све те неформалне и флексибилне праксе – које настају у оквиру бијенала, резиденција, истраживачких иницијатива или пројеката – на различите начине су покушавале и још увек покушавају да пронађу нове начине производње и размене знања као и алтернативне моделе академије: неке од њих су пробале да проблематизују место за учење тражећи различите замене за традиционалну учионицу; друге су ишле ка отварању институције и инсистирању на колективном окупљању и учењу; треће су се посветиле рушењу традиционалне хијерархије успостављене на релацији наставник–ученик; итд. Ове праксе су по правилу врло нестабилне и привремене, што намеће тезу да једино тако могу да се боре против система. Под паролом „штрајкуј и нестани“³⁹ успевају да направе интервенцију и да избегну да буду „прогутане“ од стране тржишта. Можда најилустративнији пример оваквог убеђења јесте објава на сајту *Слободног универзитета у Копенхагену*⁴⁰ (*Copenhagen Free University*):

„Слободни универзитет у Копенхагену никада није желео да постане фиксни идентитет, а као део концепта само-институционализације увек смо сматрали да је важно преузети власт, играти се са њом, али и укинути је. То је разлог зашто је Слободни универзитет у Копенхагену затворен крајем 2007. године. Осврћући се на шест година постојања

³⁷ Проширивање функција једне институције (било она школа, музеј, универзитет) овде значи да она прошири свој домет и понуди много више ствари него што је икада мислила да може.

³⁸ Irit Rogoff, “Turning”, *op. cit.*, 6–7.

³⁹ “Strike and disappear.” је једна од изјава са сајта *Слободног универзитета у Копенхагену* (*Copenhagen Free University*).

Видети: *The ABZ of the Copenhagen Free University*, доступно на: <http://www.copenhagencodefreeuniversity.dk/abz.html>, приступљено 11.2.2015.

⁴⁰ *Copenhagen Free University*, <http://www.copenhagencodefreeuniversity.dk/index.html>, приступљено 11.2.2015.

СУК-а завршили смо наше активности са јасним убеђењем и изјавили:
Победили смо!“⁴¹

Гледано из овог угла, критика система се одвија на начин који ће, кроз формирање паралелних алтернативних система, учинити позиције и поделе видљивим. Таква интервенција се може сагледати као производња, производња „[...] у смислу чињења да се нешто појави што није било видљиво пре интервенције. Она омогућава да се успоставе другачије поделе, поделе које не следе хомогени бинаризам 'организованих разлика'. Те нове линије поделе имају за циљ да промене саме основе на коме су оне старе биле засноване“⁴².

Са друге стране, како независне праксе образовног обрта делују веома распршено и хетерогено, поставља се питање колико су, као такве, способне да региструју све акутне плуралне/дисперзивне проблеме уметничких/кустоских система као и да на њих одреагују. Њихова краткотрајна деловања и делимични успеси често се тумаче као немогућност да се искорачи изван фиксираних институционалних оквира. Тако оне деле судбину свих ствари захваћених капитализмом постајући део глобалних уметничких догађаја, институција или великих интернационалних манифестација, не успевајући да сруше систем моћи коме покушавају да пруже отпор. Према овом становишту, маргина, то јест, место изван система/институција, не постоји, а свака пракса отпора је од самог почетка производ глобалног неолибералног капиталистичког друштва. Једна од заступница оваквог само-критичког/критичког угла гледања, уметница Андреа Фрејзер подвлачи: „Уметници – колико и музеји или тржиште – у својим напорима да побегну из институције уметности, доводе до њене експанзије. Са сваким покушајем да избегнемо границе институционалног одређења, да пригрлимо изван, да редефинишемо уметност или је поново интегрисамо у свакодневни живот, да допремо до 'свакодневних' људи и радимо у 'стварном' свету, ми ширимо наш оквир и доносимо још света у њега. Али ми никада не излазимо из њега“⁴³. Другим речима, у контексту неолибералног капитализма (који све више постаје неизбежно одређење односа у свим сферама живота) аутономна производња и субверзија постају немогуће. Кореограф савременог плеса, Мартен

⁴¹ *We have Won!*, <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/won.html>, приступљено 11.2.2015.

⁴² Dušan Grlja i Jelena Vesić, „Neo-liberalna institucija kulture i kritika kulturalizacije“, u: *eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*, novembar 2007, dostupno na: <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/sr>, pristupljeno 18.2.2015.

⁴³ Andrea Fraser, “From the Critique of Institutions to an Institution of Critique”, in: *Artforum*, Vol. 44, No. 1, September 2005, New York, 283.

Спангберг⁴⁴ (**Mårten Spångberg**), има изразито радикалан став према алтернативним самоорганизованим структурама, сматрајући да оне, самим измештањем ван система, не доприносе много борби, већ само доводе до исцрпљивања њихових организатора. Зато је једини пут који води ка изласку из система заправо онај који иде из његове унутрашњости. За борбу против неолибералног капитализма неопходно је нешто што он не може да асимилије, те је његов предлог да стварање постане *потенцијално*. Различито од језика, који капитализам увлачи у себе, потенцијално би као виртуелно и као ван-језично могло да буде решење.

Критика коју изражава уметница и културални истраживач Марион вон Остен⁴⁵ (**Marion von Osten**) упућена је управо оним праксама образовног обрта (најчешће под именом „community work“ пројеката) које од уметности праве инструмент за стварање „бољег друштва“, инструмент за управљање маргинализованим групама и за њихово смиривање. На тај начин, уметност се не бави кључним проблемима неолибералног капитализма, већ постаје његова лака мета. Иако су уметнички простори потенцијална места са којих могу да се руше наметнуте друштвене матрице, Вон Остен ипак сматра да оваква питања пре треба проследити ширем пољу друштвено-политичког дискурса и праксе. Са друге стране, она верује да уметничке методе које на непрофитабилан начин теже да покажу критички потенцијал и диференцирано⁴⁶ знање, имају потенцијалност критике.

Док критике упућене праксама образовног обрта додају и то да такав начин стварања уметности није естетски, да занемарује визуелни аспект, као и да меша улоге уметника и кустоса, Рогофова разматра и добре и лоше стране. Говорећи као теоретичар, али и као практичар који је прошао кроз многе платформе и праксе образовног обрта,

⁴⁴ Mårten Spångberg, *Spangbergianism*, Mårten Spångberg, Stockholm, 2011, доступно на: http://5.9.151.155/~marten/SPANGBERGIANISM_The_BOOK.pdf, приступљено 19.2.2015.

⁴⁵ Marion von Osten & Eva Egermann, “Twist and Shout: On Free Universities, Educational Reforms and Twists and Turns Inside and Outside the Art World”, in: Paul O’Neill and Mick Wilson (eds.), op.cit., 271–284.

⁴⁶ Мишел Фуко (**Michael Foucault**) користи термин „потчињено знање“ да би означио сва она знања која су означена као наивна, инфериорна, недовољно научна, дисквалификована. Поновно појављивање таквих маргиналних, локалних, диференцијалних знања Фуко види као нешто што критику чини могућом. Повезивање ученог и дисквалификованог знања омогућава да се опцрта појам генеалогije, „[...] која нам допушта да конституишемо историјско знање борби и да то знање искористимо за савремене тактике“.

Видети: Michael Foucault, “One: 7 January 1976”, in: “*Society Must Be Defended*” – *Lectures at The Collège de France 1975–76*, Picador, New York, (1997), 2003, 1–22.

она критикује то што ове праксе имитирају институције уметничког образовања и што занемарују стално (само)преиспитивање:

„И тако сам у искушењу да се *окренем* од разних имитација естетика педагогије, које су се десиле у многим форумима и платформама око нас протеклих година, ка самој акцији *окретања*.“⁴⁷

Као њихову позитивну страну Рогофова наводи чињеницу да су изложбе, форуми, платформе, и други слични облици „[...] натерали просторе да буду активнији, више испитивачки, мање ускогрудни и више изазовни“⁴⁸. Добра ствар коју су донеле платформе образовног обрта јесте и окретање ка самом (креативном) процесу. Ипак, оно што она издваја као најзначајнији обрт јесте сама *конверзација* која је подстакнута овим праксама. Рогофова сагледава свет уметности као „свет проширеног причања“, где причање види као праксу, начин окупљања, долажење до одређеног знања које се одвија између различитих актера. Остаје питање да ли је могуће из тих причања извући неку суштину, као и закључак да „[...] 'обрт' о којем причамо мора да резултира не само у новим форматима, већ такође и у другом начину препознавања када и зашто је нешто важно речено“⁴⁹.

Са свешћу о томе да постоји опасност да иницијативе образовног обрта скрену са првобитног циља (*уздрмавања проблематичних тачака образовања и кустоства*) и постану препознатљив стил или „бренд“, Рогофова даје једно ново читање. Она наводи да би образовни обрт могао да буде тренутак када присуствујемо продукцији и артикулацији истине, које нису ни у чијем интересу. То је могуће уколико субјекте окупља радозналост, а конверзације нису подређене ауторитетима владајућих институција или ауторитарним академским знањима. Она овде јасно разликује причање истине у оквиру институција (које својом моћи одређују термине којима се истина исказује) и причање истине у маргиналним и алтернативним просторима, где до изражаја долази лични однос са истином. Ову другу истину Рогофова доводи у везу са Фукоовим појмом *парезије* – слободног говора, у којем говорник изражава свој лични однос са истином, ризикујући свој живот зато што препознаје причање истине као дужност за

⁴⁷ Irit Rogoff, “Turning”, op. cit., 8.

⁴⁸ Исто.

⁴⁹ Исто, 9.

унапређивање или помагање себи и другима. Такво колективно непристајање на унапред утврђене и наметнуте термине управо ствара неопходну аутономију⁵⁰.

⁵⁰ Janna Graham, “Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions”, in: Paul O’Neill and Mick Wilson (eds.), *op. cit.*, 139.

1.2 Естетско и уметничко образовање у когнитивном капитализму

Појава образовног обрта захтева сагледавање савременог контекста, односно актуелних промена у комуникационим, социјалним и економским концепцијама, које директно утичу на промену произвођења знања и статуса (уметничког/естетског) образовања. Преласком са индустријског на постиндустријски неолиберални систем, у ери такозваног постфордизма, променила се и вредносно-профитна матрица. Револуционарне промене – транс-национална подела рада, пропадање великих социјалистичких идеја, јачање наднационалне организације над појединачним нацијама, глобализација, затим промене у информационој технологији, начинима комуникације, све јефтинији пренос информација и смањивање дистанци – утицале су на то да се у капиталистичко-тржишни систем укључе она поља која су раније била изван њега/на маргини. Тако, социјална и културална поља као и поља у чијој сржи су интелект и креативност, све више постају централни ресурси.

Ове промене данашњег друштва, описане и у делима Мајкла Харта (**Michael Hardt**), Антонија Негрија⁵¹ (**Antonio Negri**) и Паола Вирноа⁵² (**Paolo Virno**), Јан Мулије Бутанг⁵³ (**Yann Moulier Boutang**) је дефинисао као *когнитивни капитализам*, односно као трећу фазу капитализма, у чијој основи су нематеријални капитал, интелектуални ресурси, само знање и његово ширење. Услед таквог преусмеравања друштва на когнитивно-капиталистички проток информација појављује се *инфомоћ*⁵⁴ (*inforpower*) као алтернативни темељ моћи. За разлику од претходних фаза капитализма, у когнитивном се капитал акумулира око производње знања, умних активности и интелектуално-креативног рада, а вредност робе (интелектуалне, нематеријалне робе) расте са њеним

⁵¹ Харт и Негри у *Имперују* говоре о новој биополитичкој производњи као производњи самог живота у којем се преплићу економско, политичко и културално.

Видети: Michael Hardt i Antonio Negri, *Imperij*, preveo Živan Filippi, Multimedijalni institut, Zagreb, 2003.

⁵² Paolo Virno, *A Grammar of the Multitude – For an Analysis of Contemporary Forms of Life*, Semiotext(e), New York, 2004.

Издање на хрватском језику: Paolo Virno, *Gramatika mnoštva – prilog analizi suvremenih formi života*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2004.

⁵³ Yann Moulier Boutang, *Cognitive Capitalism*, Translated by Ed Emery, Polity Press, Cambridge, 2011.

⁵⁴ Основне карактеристике информација (има их бесконачно и њихово умножавање је бесплатно) чине их друштвеним добром. Међутим, упркос тој чињеници стоји приватизација и монополизација информација од стране корпорација/држава/банака/оних који имају моћ. Антонио Негри говори о примату информатичког/когнитивног капитала у новом поретку ствари.

Видети: Antonio Negri, *The Porcelain Workshop*, Semiotexte, Cambridge, 2008.

коришћењем, односно сталном допуном у виду додатног учења и усавршавања. Отуда све већи број образовних програма у виду курсева, обука, програма „доживотног учења” и слично.

Паоло Вирно, у *Граматици мноштва – прилог анализи сувремених форми живота*, успоставља тезу да доминација *општег/генералног интелекта*⁵⁵ доводи до промене у систему производње позног капитализма која значи губљење граница у класичној подели људског искуства⁵⁶ на рад (поезис), политичку акцију (праксис) и интелект (живот ума). Овакво мешање интелекта са сфером рада, односно изједначавање праксиса и поезиса, карактерише савремено мноштво. Ову тезу Вирно објашњава преко појма *виртуозности* уметника (као делању без дела), говорећи да се у постфордизму „[...] онај који производи вишак вредности понаша – са структуралног гледишта [...] – као пијанист, плесач, итд., те, услијед тога попут политичара. [...] Рад тражи 'јавно организовани простор' и сличи виртуозној изведби (без дјела). Маркс тај простор зове 'кооперација'. Могло би се рећи да пошто је достигнут одређен ступањ друштвених производних снага, радна кооперација у себе убризгава вербалну комуникацију, подсјећајући тиме на виртуозну изведбу, или управо на склоп политичких акција.”⁵⁷ Другим речима, у тренутку када рад постаје комуникативан сви радници постају виртуози, то јест, политичари. Вирно овде изједначава ова два појма (виртуоза и политичара), јер их одликује неизвесност, нужно присуство других (публике), као и резултат који није производ а који може да егзистира одвојено од извођења.

Сам концепт нематеријалног рада потиче из истоименог есеја⁵⁸ италијанског пост-марксистичког филозофа Мауриција Лацарата (**Maurizio Lazzarato**). У нематеријалном раду информације, знања, комуникације и афекти постају главне силе производње, а

⁵⁵ Појам општи/генерални интелект (*general intellect*) преузет је од Маркса, а означава опште/колективно добро које припада пољу интелектуалних активности, то јест, скуп знања, компетенција, језичких употреба једног друштва који је свима у том друштву доступан. У капитализму општи интелект почиње да покреће производњу капитала: „Развој основног капитала указује у којој мери је опште друштвено знање постало директна сила производње, и отуда, у којој мери су услови процеса друштвеног живота сами по себи дошли под контролу општег интелекта и трансформисали се у складу са њим. У којој мери су моћи друштвене производње произведене, не само у виду знања, већ и као непосредни органи друштвене праксе, органи процеса стварног живота.“

Видети: Karl Marx, “The Fragment on Machines”, in *The Grundrisse* (690–712), 706, доступно на: <http://thenewobjectivity.com/pdf/marx.pdf>, приступљено 19.11.2015.

⁵⁶ Ова подела егзистира још од Аристотелове *Никомахове етике*.

⁵⁷ Paolo Virno, *Gramatika mnoštva – prilog analizi suvremenih formi života*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2004, 50–51.

⁵⁸ Maurizio Lazzarato, “Immaterial Labor”, in: Paolo Virno and Michael Hard (eds.), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis/London, 1996, 133–150.

нови послови који су нематеријални/услужни/комуникациони доводе до све веће незапослености. Такви флексибилни, привремени и хонорарни послови, самозапошљавање, илегална и „фриленс“ (freelance) пословања уз стално погоршања права радника, укидање олакшица и бенефита, доводе до стања сталне неизвесности у којем нема никаквих гаранција. Последица постфордистичке реорганизације рада и флексибилности тржишта огледа се у *прекарности* (precarity), појави која све више одликује раднике данашњице. Овај политички термин односи се на комплексне промене у положају радника и стање сталне несигурности која није везана само за рад већ и за сам живот.

Уметник у когнитивном капитализму

Непредвидивост и несталност позиције појединца на тржишту рада постаје доминантно стање и образовних радника као и радника у уметности и култури. Овде се намеће и питање односа уметности и когнитивног капитализма, то јест, разматрање положаја и могућности уметности унутар когнитивног капитализма. Хронолошки гледано, са поп-артом је уметник почео да на ироничан начин користи механизме тржишта, којег је био део, верујући да тако може да измени свет. Са концептуалном уметношћу је срушена та илузија о мењању света, а уметник се окреће могућностима и проблемима саме дисциплине и обраћа се свету уметности. Идеја концептуалне уметности о деконструкцији идеологије, то јест деконструкцији постфордизма, брзо је била усисана од стране институција и увучена у систем.

„[С]увремена производња постаје 'виртуозна' (и тиме политичка) управо по томе што у себе укључује језичко искуство као такво. Ако је тако, матрицу постфордизма треба тражити у индустријским секторима у којима постоји 'производња комуникације средствима комуникације'. Дакле, у културној индустрији.”⁵⁹

Савремени уметник, то јест, уметник неолиберализма, постаје произвођач, унутар те велике културалне индустрије, а његова креативна делатност представља само један од многобројних облика нематеријалне производње. Другим речима, капиталистички модел дематеријализације производње пренет је на стварање у уметности, што је

⁵⁹ Исто, 53.

уметника претворило у „радника у култури“, те он више не ради унутар привилеговане уметничке/интелектуалне сфере, већ унутар логике неолибералног слободног тржишта. Као „предузетник“, савремени уметник се удаљава од еманципаторских идеала, приморан да своју креативност учини профитабилном. Он све мање ствара у уметничким медијима, већ ради са афектима (ствара их, презентује и манипулише њима), прикупља референце за радну биографију, „лови“ пројекте итд. Социјалне вештине, умрежавање и рад на пројектима не само да постају нови модели успешне каријере већ чине и услов за њу. Пројекти, преузети из менаџерског дискурса, постају све прихватљивији модел функционисања у целом друштву, те самим тим и у уметности и култури. Како су сама истраживања унутар пројеката сличнија административним процедурама, тако се фокус истраживања све више помера са критичког/интелектуалног ангажовања на технички рад у виду непрестане потраге за следећим пројектом и попуњавање бесконачне папирологије. У питању је нова култура стварања уметничких пројеката – у којој су пројекти у ствари „[...] примарно поручени да покрећу машину глобалне изложбене индустрије и симулирају константну продуктивност“, те она као таква „[...] намерно спречава све оне који су укључени да уопште размисле шта је то што они заиста производе“⁶⁰.

Социолог и културални радник, Душан Грља⁶¹, сматра да критички став може да спаси од постајања културалним предузетником, али не може да елиминише евидентне материјалне, правне и организационе услове у којима савремени радник у култури ради (прикупљање и обезбеђивање средстава за изложбу, пројекат, публикацију, конференцију и друго). Парадокс је утолико већи, уколико радник у култури/уметник обезбеђује материјална средства за рад који је критички настројен управо против система који то све подржава. Они који дају средства за такве пројекте намећу своје оквире који утичу на сам уметнички/културални/интелектуални рад, што тражи „[...] хватање у коштац са оквирима деловања и кључним терминима међународних фондација уз обавезно реферирање на 'трансрегионалну сарадњу', док на локалном захтева нешто сложеније жонглирање са 'националним програмима за културу'. [...] Ово, у ствари

⁶⁰ Jan Verwoert, “School’s Out!–?, Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy”, in: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006, 63.

⁶¹ Dušan Grlja, „Теоријска пракса: О материјалним ефектима 'нематеријалног'“, у: *Исцрпљујући нематеријални рад у изведби*, ТкН бр. 17, Београд, октобар 2010, 46–50.

представља стари буржоаски систем пробног рада и само репродукује друштвену поделу на мануелни или чисто технички и интелектуални рад. Стога,“ тврди Грља, „напори критике морају увек бити праћени самокритиком“⁶².

Британски историчар уметности, Џулијан Сталабрас (**Julian Stallabrass**), износи занимљив став да се савремена уметност, пропагирајући неолибералне вредности, претворила у „менаџмент консалтинг“⁶³. Са једне стране, власти гледају на друштвено ангажовану уметност као на мелем за тешке „ране“ које се стално отварају услед капитала. Са друге стране, велике корпорације ангажују уметност са идејом да креативно обогате радна окружења и, иновативним размишљањем, ослободе компанију структура и метода. Ухваћен тако између власти и бизниса, савремени уметник је далеко од слободе у којој руши табуе и предрасуде, шокира, покреће на размишљање. Другим речима, начин на који савремена уметност види себе не подудара се са функцијом коју она успоставља у односу на светски поредак.

Високо образовање у когнитивном капитализму

Трансформација европских националних држава у административно-бирокуратске субјекте неолибералног система и мултинационалних компанија (као начин да се Европа наметне као конкурент САД-у, Јапану и Кини), има за последицу капитализацију самих универзитета, којом они губе своју давно успостављену аутономију. Евидентан је пораст све доминантнијег когнитивног капитализма над европским образовним системом, где је Болоњски процес најочигледнији показатељ ове доминације. Производња знања, према тврдњама *Светске трговинске организације (World Trade Organization)* и *Лисабонског споразума (Lisbon Treaty)*, постаје индустрија и са собом доноси нову терминологију: производња, производ и произвођач знања, фабрике образовања и слично. Уметник и професор минхенске *Академије лепих уметности*, Стефан Дилемут⁶⁴ (**Stephan Dillemut**) говори о академијама у Немачкој као диносаурусима који су успели да однегују романтичарску, патријархалну, идеју о монополистичкој позицији професора

⁶² Исто, 50.

⁶³ Julian Stallabrass, *Art Incorporated: The Story of Contemporary Art*, Oxford and New York: Oxford University Press, 2004, 183.

⁶⁴ Okwui Enwezor, Stephan Dillemut and Irit Rogoff, “Schools of Thought: Three lecturers from art academies in the USA, Germany and the UK reflect upon the strengths and failings of art education today“, 2.9.2006., доступно на: <https://frieze.com/article/schools-thought>, приступљено, 22.5.2016.

и тако опстану током читава два века. Изумирање које им прети долази управо од стране Болоњског процеса, које Дилемут описује као седмоглаву хидру – чудовиште неолиберализма које директно циља на образовни систем.

Губљењем ослонаца у држави, универзитети су почели да се окрећу другим начинима финансирања, што је довело ка стварању нових елитних програма и формирању новог кадра који је спреман да имплементира реформе. С обзиром на то да образовање постаје нужност, знања се класификују. Релевантна су она која су примењива и која доносе већи капитал, те се ствара јасна хијерархија знања – знања која проистичу из друштвено-хуманистичких наука, као и уметност, су у скрајнутом и ни мало завидном положају у односу на техничке/природне науке. Поред тога, бирократизација и прекаризација науке одвајају хуманистичке науке од њиховог примарног фокуса који се састојао у производњи грађанства и покретању и неговању политичких дебата – јавног добра важног за целокупну друштвену заједницу. Јасно је да са когнитивним капитализмом, хуманистика одлази у други план. Из тог разлога, осамдесетих година XX века друштвене науке почињу да се окрећу производњи оних знања која омогућавају реорганизацију⁶⁵ радног процеса као и оних знања која омогућавају продају производа (промоције, оглашавање, маркетинг и слично), чиме, заједно са природним наукама, „[...] конструктивно доприносе репродукцији капиталистичког система“⁶⁶. У тој реорганизацији друштвених наука, словеначки социолог културе, **Примож Крашовец**, уочава две линије, једну која иде ка развоју организационих студија, студија менаџмента и јавне управе, и другу, која развија студије рода, сексуалности, идентитета и студије културе. У том светлу се могу посматрати и уметничке школе/академије које имплементирају овакве врсте студија, за сада углавном на мастер и докторским нивоима студирања.

Међутим, образове политике не могу да гарантују добру и сигурну припрему за флексибилна тржишта рада, јер не обезбеђују време и ресурсе неопходне за развијање социјалних и комуникативних способности које се данас признају као квалификације.

⁶⁵ Још је Маркс говорио да организација и знање дају већи допринос капацитету производње него што то чини рад који је директно уложен у производњу машина и њихово управљање. Другим речима, када знање постане производна снага, која надвисује стварни рад утрошен у производњу машина, кључно питање које се поставља јесте ко контролише моћ знања.

Видети: Karl Marx, “The Fragment on Machines”, in *The Grundrisse* (690–712), 706, доступно на: <http://thenewobjectivity.com/pdf/marx.pdf>, приступљено 19.11.2015.

⁶⁶ Primož Krašovec, „Realna supsumpcija u hramu duha: klasna borba u univerzitetskom polju“, u: Željko Popović i Zoran Gajić (ur.), *Kroz tranziciju: prilozi teoriji privatizacije*, АКО, Novi Sad, 2011, 34.

Одређени програми који нису профитабилни се укидају, а неке области се измештају и реализују преко посредника. Тако приватизација преузима ствар у своје руке, нудећи различите, често дискутабилне, програме обуке и „допуне“ знања: „Назире се не тако незамислив сценарио, у којем ће увек-понављајући циклус обликовати живот од предшколског доба до пензије: квалификуј се, буди оцењен, скупљај бодове – и настави да плаћаш!“⁶⁷ Синтагма „доживотно учење“ се све чешће употребљава и постаје услов за запошљавање. Другим речима, знање више не доприноси конституисању *друштва знања*⁶⁸, односно стварању општег добра, већ оно постаје неопходна улазница за савремено неолиберално тржиште.

Из угла владајућег система, процес студирања представља улагање у предузимљиве и креативне појединце који ће бити послушни. Жан-Франсоа Лиотар (**Jean-Francois Lyotard**) је у својој студији, „Постмодерно стање. Извештај о знању“⁶⁹, још 1979. године предвиђао да ће „[...] знање бити произвођено са циљем да буде продато, оно јесте и биће конзумирано са намером да буде валоризовано у новој производњи: у оба случаја, циљ је размена”⁷⁰. Релације које се успостављају су такве да је студент купац, универзитет/академија/школа – продавац, а роба која се купује/продаје јесу „пакети” у виду разних курсева, програма, лиценци, обука и слично, те се поставља питање нове функције високог образовања и његових институција.

Канадски критички историчар технологије, Дејвид Ф. Нобл⁷¹ (**David F. Noble**), 1997. године описује промену на америчким универзитетима – њихову аутоматизацију и дигитализацију – која је почела осамдесетих година XX века и која за њега јесте најаве нове ере у пољу високог образовања. Универзитети су се од образовних институција (преносника знања) претворили у институције за производњу и продају знања, односно у фабрике за дипломе. Трансформација функције универзитета се одвијала у две фазе: 1) комодификација *истраживачке* функције универзитета, којом се научно и инжењерско знање трансформисало у патенте и ексклузивне лиценце, и 2) комодификација *образовне*

⁶⁷ Okwui Enwezor, Stephan Dillemath and Irit Rogoff, op. cit.

⁶⁸ Оно друштво у којем, услед технолошког развоја и политичких односа, долази до претпостављања интелектуалног/културалног рада под капитал и комодификације интелектуалне/културалне производње.

⁶⁹ Jean-Francois Lyotard, *Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi, Manchester University Press, Manchester, (1979) 1984.

⁷⁰ Исто, 4.

⁷¹ David F. Noble, *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*, Monthly Review Press, New York, 2001.

функције универзитета, којом се активност саме наставе (курс) трансформисала у видео материјале, ЦД-РОМове и веб сајтове, односно у „курсвер“⁷² (courseware). У обе фазе крајњи резултат је свакако производ који се може поседовати, продати и купити, то јест, производ којим студент стиче потенцијал за боље место на тржишту рада. Кључно питање постаје ко има право на приступ образовним пакетима и њихово умножавање.

„Квалитетно високо образовање неће у потпуности нестати, али ће ускоро постати ексклузивни резерват привилегованих, доступан само деци богатих и моћних. За све остале свиће нова суморна ера високог образовања.“⁷³

Што се тиче естетског/уметничког образовања сама проблематика око концепције уметничког истраживања и његових исхода аналогна је проблемима данашње научне јавности у којој је главна тема такозвани „елекцијски период“ (скупљање бодова, научне листе, примењиви и само-одрживи пројекти) и систем евалуације познат као „објави или нестани“ (publish or perish). Са једне стране, Болоњски процес је допринео да се легитимише уметничко истраживање (иако је оно одувек било саставни део уметничког рада у оквиру академија), са друге стране, донео је све већу опасност да уметничка истраживања, услед бирократизације и стандардизације, постану институционална и валоризована категорија. Овакве нелогичности Болоњског процеса можда су највидљивије у уметничком докторату, који све више постаје писани рад/елаборат, а мање уметнички рад у медију који је уметник изабрао. Другим речима, сам уметнички рад постаје илустрација писаном раду, чиме се минимизира специфичност самог уметничког образовања: „Наметнути медиј уметнику значи оспорити му да је уметник“⁷⁴.

Било да су државне или приватне, институције уметничког образовања су важан посредник доминантних интереса когнитивног капитализма. Оне припремају уметника за професионалну каријеру у којој ће правити компромисна решења и континуирано реализовати пројекте, пре него да буде критичан, да преиспитује постојеће односе у свету и интервенише на њима. Иако је стање по уметнике/раднике у култури веома неповољно,

⁷² Енглеска кованица *courseware* указује на спој термина *course* и *ware* који се може наћи у кованицама попут *software* и *hardware*.

⁷³ David F. Noble, op. cit., 9.

⁷⁴ Dieter Lesage, “The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts”, in: *e-flux journal*, No. 4, March 2009, 6.

стратегије непослушности и могућности за променама остају неискоришћене. Уметност као вид критике и отпора се све више занемарује, не користе се за то потенцијалне стратегије, већ су на снази конформизам, асимилација и послушност, док су њихови антоними све ређе појаве, присутне на самим маргинама.

Критика когнитивног капитализма

Против индустријализације универзитета (промене од универзитета као мануфактуре ка универзитету као фабрици) Крашовец предлаже да се концепт аутономије универзитета поново формулише, тако да означава „[...] отпор против отуђене интелектуалне производње и борбу за колективни, демократски и самоуправни надзор над процесом рада, оруђима рада, радним временом те средствима финансирања“⁷⁵. Врло оптимистичким тоном, он изражава уверење да се актуелној кризи универзитета може доскочити сагледавањем њених позитивних страна и коришћењем истих за пружање отпора. Наиме, прелазак на фабрички начин рада универзитета уједно значи и рушење традиционалних хијерархија (које он чита посебно у контексту универзитета и неупитног ауторитета најстарије генерације професора), док мобилност радника, флексибилност радног времена и увођење нових технологија, иницијално схватане као начини за дисциплиновање и контролисање радне снаге, могу постати „инструментима њене еманципације“. Према његовом мишљењу, стратешке борбе које треба водити су:

„[...] борба за аутономију [...] насупрот алијенације; борба за плаћање до сада неплаћеног рада [...] и за редовне, безусловне и о пројектима неовисне дохотке; борба против приватизације конференција [...] и научне производње уопће [...], те, у сарадњи са студентским активистичким покретима а против свих начина ограничавања приступа до високог образовања као и за бесплатан и универзално доступан студиј; и борбу за просторе аутономне теоријске производње [...]. Вријеме је да нас више престане бити страх.“⁷⁶

Овако описан вид борбе одговарао би Вирноовом концепту *непослушности*, који, поред *егзодуса*, представља потенцијални начин за субверзивно деловање у когнитивном

⁷⁵ Primož Krašovec, op. cit., 59.

⁷⁶ Исто, 68.

капитализму. Како је, према Вирноу, основни проблем за извођење субверзије то што су интелект и рад испреплетени, до решења би дошло када би интелект одбацио рад и поново се повезао са политичким деловањем (стварање политичког деловања заснованог на општем интелекту). У том смеру Вирно предлаже грађанску *непослушност* (која би довела у питање валидност закона који су и узрок и последица државе) и *егзодус* (ни супротстављање ни покораване већ измештање, које мења правила игре и које води ка новој јавној сфери; ка виртуозности која није сервилна). Вирноов егзодус у виду радикалног измештања из институција и изградње контра-институција изискује колективност (критичну масу), која ће контра-институције учинити довољно издржљивима и понудити форме живљења изван капиталистичке свакодневнице. Таква промена би могла да негира наметнути поредак којим се општи интелект експлоатише. Када је у питању уметност, иако увучена у систем производње, она кроз естетску компоненту капитализма може да постане потенцијално субверзивно поље. Управо овакав вид деловања јесте у сржи образовног обрта.

1.3 Постмодерна педагогија – Улмер

Промене на пољу педагогије, важне за целокупни контекст у којем настаје образовни обрт, могу се сагледати подробнијим увидом у дела Грегорија Улмера⁷⁷, како она теоријска (књиге) тако и практична (пројекте⁷⁸) у којима овај аутор примењује своју пост(е)педагогију. Да би се схватиле промене на пољу педагогије, мора се обухватити шири контекст промена које Улмер проучава. Овај шири контекст подразумева првенствено технолошке промене, с обзиром на то да оне утичу на начине на које се знање производи, репродукује и дистрибуира у области уметности и хуманистике. Другим речима, нови начини читања, писања, повезивања, сарадње и објављивања су последице трансформативне промене која се догодила када је умрежавање рачунара посредством Интернета постало широм доступно.

Појам *пост-педагогије* Улмер уводи у својој првој књизи, *Примењена граматологија: Пост(е)-педагогија од Жака Дериде до Јозефа Бојса*⁷⁹, означавајући прелазак са конвенционалне педагогије на педагогију у ери електронских медија. Примењену граматологију он изводи као пост(е)педагошки метод у доба електронских медија, на шта упућује додато *e* у загради. Већ од самог наслова студије видно је да Улмер полази од Деридиног (**Jacques Derrida**) концепта граматологије⁸⁰, примењујући га на образовање у уметности али и на различите уметничке праксе (психоаналитичара Жака Лакана (**Jacques Lacan**), перформанс уметника Јозефа Бојса, филмског редитеља Сергеја Ајзенштајна (**Sergei Eisenstein**) и позоришног редитеља Антонена Артоа (**Antonin Artaud**)). Примењеном граматологијом, Улмер отвара питање о природи образовне презентације (начина преношења идеја) у складу са постструктуралистичком епистемологијом. Он бира Лакана као некога ко је предавао на начин близак примењеној

⁷⁷ Професор на Катедри за енглески језик Универзитета на Флориди и Електронских језика и сајбер-медија на *Европском факултету* у Швајцарској. Као предавач и аутор многобројних дела истражује смену језичког апаратуса кроз историју и актуелни апаратус дигиталног доба.

⁷⁸ Видети интернет страницу *Florida Research Ensemble (FRE)*: <http://users.clas.ufl.edu/glue/>. У питању је интердисциплинарна група основана деведесетих година XX века, чији чланови индивидуално и колективно раде на инвенцији нових дигиталних форми.

⁷⁹ Gregory Ulmer, *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1985.

⁸⁰ Граматологија се односи на научно проучавање система писања или скрипти. Дерида деконструира појам граматологије са циљем да покаже да писање није само репродукција говора, већ начин на који су мисли забележене у писању у многоме утиче на природу знања. Овом Деридином преласку са историјске граматологије на филозофску, Улмер додаје примењену граматологију, у складу са савременим друштвом.

граматологији, а Бојса због његовог показивања како изгледа извођење/перформанс у учионици граматологије. Везе између Деридине теорије и Бојсовог извођења су бројне⁸¹, од тога да су обојица излазила изван граница својих дисциплина и институција (Дерида у виду интердисциплинарне теорије, а Бојс у виду интер-медијске праксе), преко коришћења организације која деконструира образовни систем и истраживања креативности, до саме деконструкције субјекта. Као и сам Дерида, Улмер се никада не залаже за приписивање метода и његово опонашање, већ радије нуди своје идеје као средство које ће другима омогућити да створе сопствени креативни рад, да користе свој рад као сирови материјал за инвенцију. Улмер сматра да појам педагогије треба заменити продуктивном праксом извођења на стварној или фикционалној сцени, што са собом повлачи и промену самог педагошког чина. Педагошки чин више не би био пуко преношење знања од једног субјекта који поседује знање ка другом који је без њега, већ стварање могућности да различити индивидууми конструишу себе и друге као субјекте знања користећи теоријске, уметничке и културално-медијске апаратуре – *динамичне интерактивне епистемологије* или *теорију на делу*.

У својим делима Улмер користи такозвану *теорију апаратуре*, према којој се апаратус схвата као *друштвена машина* која мапира пресеке између технологија, институција и субјекта, или прецизније: 1) комуникационих и мнемоничких технологија, 2) институционалних пракси које омогућавају употребу ових технологија и 3) формације субјекта које произилазе из тих пресека (индивидуално и колективно искуство унутар апаратуре). Самим тим он дефинише три велика апаратуре кроз које је досадашње човечанство прошло – *усмени, писмени и електронски апаратус*; односно три епохе – *усменост (orality) → писменост (literacy) → електроност (electracy)*. *Електроност*⁸² је Улмерова кованица којом именује резултате главне транзиције кроз коју пролази друштво данашњице. Оно што је писменост била за алфабетско писање, то је електроност за дигиталне медије, односно, ако се писменост фокусира на универзалне важеће методологије знања (науке), електроност ће се фокусирати на индивидуално стање ума у

⁸¹ Видети: Gregory Ulmer, *Applied Grammatology*: ..., op. cit., 228–229.

⁸² Неологизам којим комбинује *електро* (electro) и *писменост* (literacy). Концепцију *електроности* не треба поистовећивати са терминима попут писменост-базирана-на-рачунарима, Интернет писменост, дигитална писменост, електронска писменост, мултимедијална писменост итд., јер сви они задржавају етимолошку везу са апаратусом писмености (littera), те се мање односе на постмодерне културалне и друштвене феномене које носе префикс electro.

којем се одиграва знање (уметност)⁸³. Она означава и теорију која се бави новим вештинама и способностима које треба развити у односу на потенцијал нових електронских медија (мултимедија, хипермедија, друштвени софтвер и виртуелни светови).

Приказана табеларно, Улмерова подела апаратуса би изгледала овако:

Апаратус/Епоха	Усменост	Писменост	Електроност
Организовање информације	Наратив	Излагање (експозиција)	Патерн
Технологија	Говор (симбол)	Алфabet (касније и штампа)	Дигитална слика
Институција	Црква	Школа	Интернет (EmerAgency)
Пракса	Религија	Наука	Забава
Процедура	Ритуал	Метод	Стил
Идентитет/субјект	Племе (дух)	Нација (унутрашњи глас)	Пети сталеж ⁸⁴ (аватар)

Од *Примењене граматиологије* (1985) до последње објављене публикације (2015), Улмер потенцира на учењу из претходних искустава човечанства у циљу осмишљавања нових пракси прилагођених медијима, односно времену велике културалне и друштвене трансформације. Другим речима, користећи *граматолошку аналогију* он из прошлих промена у апаратусима (усмености и писмености) извлачи поуке и смернице за креирање институционалне праксе новог апаратуса (електроности). Анализирајући прошлост, Улмер нуди начин да се крене у будућност, дајући простор уметничким и хуманистичким дисциплинама да свесно допринесе проналаску нових жанрова и институционалних пракси. Последице преласка са доминантне литерарне културе на електронску јесу промене целокупне матрице – промене у начинима на који мислимо, пишемо и размењујемо идеје. Самим тим, неминовна је промена на пољу педагогије, те Улмер

⁸³ Видети Улмерово појашњење неологизма: Gregory L. Ulmer, "Electracy and Pedagogy", online supplement to *Internet Invention: From Literacy to Electracy*, University of Florida, Gainesville, 2003, 2007, <http://users.clas.ufl.edu/glue/longman/pedagogy/electracy.html>, приступљено 19.1.2016.

⁸⁴ Пети сталеж (The Fifth Estate) је термин модерне технологије који означава припаднике алтернативних медија, алтернативног новинарства и блогере (blogger).

посебну пажњу посвећује томе како се учење трансформише услед промене од апаратуса писмености ка апаратусу електроности.

Улмер разликује три начина за организовање информација у зависности од медија⁸⁵: наратив, излагање (експозиција) и патерн. Наратив, карактеристичан за усмени период, се од проналаска штампе премешта у поље фикције и маште (форма романа; дугометражног филма), а излагање постаје начин говорења истине, чињеница, знања (есеј; документарни филм). У електроности, по аналогiji, институционалне конвенције, начини и форме писмености слабе и руше се, а просте форме прелазе у нове конфигурације. Институција писмености је била школа, док је институција електроности забава, с обзиром на то да су из ње (највише из адвертајзинга) проистекле праксе нових медија. Поред ова три начина, Улмер помиње још два која су изван природног језика: цртање и рачунање. У усменом периоду, сви ови начини су били уједињени, док је у доба писмености дошло до њиховог раздвајања и изолације. Електроност, каже Улмер, ове начине поново доводи у везу; у „холистичку метафизику“. Особа електроности ће моћи да црта, пише, програмира, а изазов за образовање као институцију јесте да развије курикулум и педагогију које ће ове начине објединити у једну праксу.

„Формира се нови холистички поредак у којем се истина, фикција, лаж, грешка и незнање симултано интегришу у економију и кружење знања. То је стање симулакрума, спектакла.“⁸⁶

Поље педагогије/образовања би, према Улмеру, требало да дизајнира и имплементира праксе којима ће омогућити учење и интернализацију новог поретка. За сада се ово образовање дешава изван институција, јер „[...] деца стичу електроност, да тако кажемо, на 'дивље', кроз њихово учешће у култури забаве. Лекција апаратуса јесте да та велика посвећеност енергије младих видео играма, онлајн четовању, мобилним телефонима, дигиталној размени фајлова, и сличном, производи ново искуство идентитета које (поново) трансформише људски субјекат.“⁸⁷ Повлачећи аналогiju са Старим Грцима, односно са оним што су они урадили са алфабетом, Улмер предлаже да дисциплине које се баве писмом и уметностима, треба да ураде исто са дигиталном

⁸⁵ Sung-Do Kim, “The Grammarology of the Future”, An Interview with Gregory Ulmer, in: Peter Pericles Trifonas and Michael A. Peters, *Deconstructing Derrida: Tasks for the New Humanities*, Palgrave-Macmillan, New York, 2005, 150–151.

⁸⁶ Исто, 152.

⁸⁷ Исто.

сликом. Другим речима, неопходно је стварање нове метафизике, новог начина категоризације света.

Технологије су се такође мењале са променом апаратуса. Технологија усменог апаратуса био је сам говор, у апаратусу писмености она се мења са говора на алфавет (писану реч), док Улмер проглашава дигиталну слику за технологију савременог друштва спектакла и електронских медија (услед нових могућности снимања⁸⁸, којима се бележи не само глас већ и тело). За проналажење еквивалента институцијама претходних апаратуса, који би одговарао електронском, Улмер поново прати промене кроз историју. Говор се учио, увежбавао, развијао кроз институцију религије и ритуала, касније цркве, док је институција апаратуса писмености била школа (академија, лицеј, библиотека, универзитет). Разматрајући Интернет као могућу нову институцију, Улмер уводи још један неологизам – *emerAgency (emer(A)gency)*, Интернет агенцију за саветовање (*Internet consulting agency*) – којим деконструише постојећу институцију саветовања и предлаже довођење експериментисања из учионице у непосредни контакт са питањима политике. *EmerAgency*, слично образовном обрту, отвара нове начине и могућности за образовање, са намером да познавање уметности и књижевности суочи са проблемима друштва.

Улмер посебно наглашава значај револуције у репрезентацији, која је трансформисала уметност и филозофију на преласку у XX век (основни преокрет у модернизму од мимезиса до структуре, рефлектован у структурализму и пост-структурализму), заменила је репрезентацију метафизиком. Међутим, само универзитетско образовање је за ову револуцију остало невидљиво.

„Педагогија је систем репрезентације, начин на који се ученици доводе у контакт са дисциплинарним знањима. Ова репрезентација, није била реална, већ невидљива. Та невидљивост или транспарентност је дозволила педагогији да избегне револуцију у репрезентацији, која је укинула скоро све остале дискурсе у уметности и науци почетком касног XIX века. У контексту граматологије ова револуција се може прочитати као симптом смене апаратуса. Поставио сам претпоставку да електроност (у том тренутку нисам имао овај термин) може бити основана спајањем историјског тока нових технологија снимања са авангардним експериментима у уметности. Ове експерименте сам

⁸⁸ У каснијим радовима уводи и појам *videocy* који јасно указује на све већу примену видеа као савременог медија.

схватио као лабораторију за осмишљавање мноштва нових реторика и логика.⁸⁹

Управо то што је педагогија једна од ретких пракси које су избегле овој мутацији цивилизације, покренуло је Улмера на размишљање. Не само да је педагогија систем репрезентације већ је и институција школовања, која и данас функционише као да ова револуција (чија су достигнућа централни садржај наставног плана и програма) нема примену на њеним праксама. Основни разлог за ову невидљивост, или пре, слепило педагогије, лежи у следећем нескладу – школа је институција апаратуса писмености, а технолошке иновације широм дисциплина су особине и симптоми настајућег апаратуса електроности. Улмер поново прави паралелу, са временом када је средњевековна црква, као институција усменог апаратуса, покушала да контролише појаву науке, као јасног производа писмености: „Амбивалентан однос институције школе и институције забаве, данас одзвања амбивалентношћу односа између цркве и науке током ере писмености“⁹⁰. Данашња школа није категорички против производа електроности, али остаје да се види да ли ће бити расположена и за њену метафизику.

„У сваком случају, сврха мог рада је да укаже на овај историјски оквир апаратуса промене и да развије праксу (хеуретику) помоћу које научници могу да учествују у проналаску институционалних пракси електроности.“⁹¹

У другој књизи, *Телетеорија: Граматологија у доба видеа*⁹², Улмер наставља са пројектом постмодерне педагогије нудећи поетику која има за циљ да доведе учење у контакт са представљањем, узимајући у обзир да се институционализација електроности у највећем делу десила унутар поља забаве која је организовала друштво посредовано медијима унутар капиталистичких оквира (образовање у друштву спектакла). Индустрија забаве, према Улмеру, у свим својим облицима проналази праксе електроности. Из тог разлога он поставља изазов пред едукаторе да препознају, усвоје и редијанирају ове праксе у еквиваленте логици, реторици и поетици, који ће одговарати

⁸⁹ Sung-Do Kim, op. cit., 140.

⁹⁰ Gregory L. Ulmer, “Electracy and Pedagogy”, op. cit.

⁹¹ Alan Clinton, “The Genealogy of Electracy (An Interview with Gregory L. Ulmer)”, in *Reconstruction*, Vol. 9, No. 2, 2009: Avant-Garde as Critical Practice, <http://reconstruction.eserver.org/Issues/092/ulmer.shtml>, приступљено 15.1.2016.

⁹² Gregory L. Ulmer, *Teletheory: Grammatology in the Age of Video*, Routledge, New York, 1989.

електроности: „Поента није у томе да се пишу књиге о медијима, већ да се учење и истраживање изводе уз коришћење технологије медија.“⁹³

На пољу идентитета/субјекта најпре је доминирала спиритуалност, где индивидуалност чак није ни постојала. Затим, са доласком писане речи (писања и читања), индивидуа се изражава кроз себе (унутрашњи глас) а колектив кроз демократију, то јест, националну државу. Даље промене у субјекту и организацији људи Улмер препознаје у све већем слабљењу националних држава и јачању глобалних корпорација, масовним миграцијама и геноцидима, у глобалном расипању структура које су функционисале у друштву писмености. У друштву спектакла (култури слике) људи претежно доживљавају себе као слику (аватари), и то слику која је пре тело⁹⁴, него ум или идеја. Интернет би, каже Улмер, могао да има удела у новом преструктурирању субјекта и друштва. Њиме се отвара нови комуникациони канал и стварају шансе за контакте између институционалних и дисциплинарних дискурса. Ученик постпедагогије, као субјекат електроности није један, већ група субјеката, ефекат релационе мреже чија понашања могу да се посматрају и на индивидуалном и на колективном плану.

Улмеров рад је, такође, прожет обећањем да разни уметници могу да послуже као модел за нове приступе критицизму. Према њему је електроност заснована на уметности/естетици која не служи као модел, већ за преусмеравање поетике за рад у новом медију. У поређењу са претходним апаратусом, недостатак уметности у савременим школама подсећа на одсуство науке у доба писмености (тачније у средњовековним школама): „Сузбијање емпиријског истраживања од стране религиозног догматизма током мрачног средњег века (што је одраз непријатељства усменог апаратуса према писмености) паралелно је данашњем сузбијању естетске игре од стране емпиријског утилитаризма (одраз непријатељства апаратуса писмености ка електроности).“⁹⁵

Већ поменуто, уметничко-педагошка пракса Јозефа Бојса типичан је пример постпедагогије, где уметник изводи своја предавања као отворени и интерактивни

⁹³ Sung-Do Kim, *op. cit.*, 141.

⁹⁴ Улмер говори о разним поремећајима данашњице који се повезују са сликом тела (булимија, анорексија и слично) као о симптомима нове формације субјекта.

⁹⁵ Gregory L. Ulmer, “Electracy and Pedagogy”, *op. cit.*

уметнички перформанс. У контексту Југословенске уметности⁹⁶ седамдесетих година XX века постпедагогија се, заједно са *а-критичком критиком*⁹⁷, јавила као практична примена двеју модернистичких уметничких концепција⁹⁸ (модернистичке и авангардне) које су деконструисале традиционалне вредности унутар света уметности (најпре оне које су се односиле на чврсто успостављену хијерархију). Тако је постпедагогијом на овим просторима, првенствено у радионицама историчарке уметности и кустоскиње **Биљане Томић** (у *Студентском културном центру* у Београду), рушен хијерархијски однос између наставника и студента у контексту уметничког образовања. Постпедагошки рад се заснива „[...] на институцији галерије и артикулације индивидуалног, групног или генерацијског рада кроз захтеве галерије као репрезента света уметности. При томе, уметник учествује у конституисању специфичног историјског света уметности и кроз њега уобличава и разјашњава (стиче самосвест) своју поетику. Постпедагошки рад се не заснива на фантазму учитеља и следбеника, већ на конвенцији колаборативног стварања уметничких интуиција и креативног микросвета уметности.“⁹⁹

Још једна примена Улмерове постпедагогије може се приказати изведбом учесника *с-о-с пројекта*¹⁰⁰ у оквиру БЕЛЕФ-а 07. Наиме, они су извели јавни час #3: *Пост((д¹⁰¹)е)педагошке праксе*¹⁰², замишљен као теоријски перформанс који спроводи Улмерову примењену педагогију, која деконструира традиционалне педагошке методе и елементе. Уместо традиционалне књиге коришћене су медијска репродуктивна и интерактивна средства, а уместо у класичној учионици, час је одржан у просторима Казамата војног музеја на Калемегдану.

⁹⁶ Видети: Nikola Dedić, “A Thesis about the ‘New Artistic Practice’ and the ‘Second Line’ and the Concept of Post-Pedagogy in Yugoslav Art in the 70s”, in: *TkH 15 – Self-Education: “Goat Tracks of Self-Education”*, TkH – Centre for Performing Arts Theory and Practice, Belgrade, January 2008, 22–26.

⁹⁷ Успостављена *а-критичка критика* рушила је традиционални однос између уметничке критике и уметничке праксе.

⁹⁸ Реч је о концепцијама које **Јеша Денегри** означава као „друга линија“.

Видети: Јеша Денегри, *Разлози за другу линију: За нову уметност седамдесетих*, Едиција Судац, Загреб; МСУВ, Нови Сад, 2007.

⁹⁹ Miško Šuvaković, „Турпоезија, permanentna umetnost, akritička kritika i paralelne realnosti, kritičar na delu i postpedagogija. Biljana Tomić”, u: *Asimetrični drugi, eseji o konceptima i umetnicima*, Prometej, Novi Sad 1996, 57.

¹⁰⁰ О пројекту ће бити више речи касније у раду.

Видети поглавље: „Појам и улога самообразовања у савременој глобалној уметности“.

¹⁰¹ Учесници *с-о-с* пројекта додају и мало *д*, како би нагласили контекст дигиталног доба.

¹⁰² Део *с-о-с* пројекта. Видети: *Samoupravni obrazovni sistem u umetnosti (s-o-s projekat)*, *TkH* br. 14, Beograd, novembar 2007.

„Применом овог параметода класична учионица, у којој доминира хијерархијски однос преноса 'кристализованог знања' са учитеља, као власника знања, на ученика, као пасивног примаоца, доживљава трансформацију у сцену подучавања, која може бити стварно (физички простор) или фиктивна (интернет, радио, телевизија, ЦД...) Начин сазнавања у оквиру пост((д)е)педагогије, на сцену подучавања поставља учеснике/це који сарађују учећи једни од других. Фигура предавача замењена је фигуром уче(с)ника који повремено преузима улогу медијатора, на супрот учитељу шаману који као изасланик врховног учитеља преноси знање као вечиту истину, несвестан места са кога то знање долази. Сазнавање пост((д)е)педагогијом се не посматра више као пренос знања, већ као догађај кроз који се знање и значење производи. Овај процес производње, кроз изведбу знања теоријским предавањем као отвореним, номадским и интерактивним уметничким радом, превазилази свој 'извор' јер се остварује у конкретном контексту, и јер га изводи конкретни субјект који се својим телом уписује у њега (упис тела), а који му увек нешто додаје, одузима и мења интервенишући у њега. У процес сазнавања тако се поново укључује и оно афективно и несвесно које је као непоуздано уклоњено из рационалног приступа традиционалних педагошких метода. [...] Акцент ставља на доступност знања (без обзира на (не)припадност елитним круговима) која се постиже уз помоћ демократичнијих техничко-технолошких достигнућа у доба електронских и дигиталних медија (телевизија, радио, интернет).“¹⁰³

У четрнаестом броју часописа *Теорије која хода (ТкХ)*, где је уједно и објављен рад с-о-с пројекта, теоретичар уметности **Мишко Шуваковић**¹⁰⁴ групише могућности које проистичу из Улмерове пост(е)педагогије:

- Традиционални педагошки процес, који подразумева једносмерно преношење знања са учитеља на ученике, отвара се ка учењу кроз истраживање, процесу који се одвија у свим смеровима између равноправних сарадника;
- Анархистичко рушење канона и правила педагогије и њених закона кроз извођење педагошке ситуације као лудистичког и еманципаторског чина стварања;
- Релативизација и поништавање статуса учитеља као некога ко поседује знање;

¹⁰³ Исто, 18.

¹⁰⁴ Видети: Мишко Шуваковић, „Постпедагогија“, у: *Самообразовање: „Samoupravni obrazovni sistem u umetnosti (s-o-s projekat)“*, ТкН бр. 14, Београд, новембар 2007, 54–55.

- Постављање теоријског/педагошког рада као отвореног, интерактивног и номадског уметничког дела, попут предавања Јозефа Бојса која су извођена као уметнички перформанси;
- Постављање теоријског излагања као сценског догађаја са „[...] разрадом посебних реторичко-вербалних, бихевиоралних (телесно-гестуалних) и медијских (употреба репродуктивних медија опримерења ставова) примера или артикулација-и-атракција на сцени излагања (предавања и подуче)“¹⁰⁵;
- Постављање теоријског излагања у систем медијских репродуктивних медија (радио, телевизија, компакт дискови итд.);
- Извођење теоријског предавања као догађаја који се не може прецизно одредити ни као предавање у теоријском смислу, ни као уметничко дело, нити као радионица;
- Постављање теоријског излагања у систем електронских медија (компјутерске мреже, мултимедијалне технике и технике виртуелне реалности) који омогућавају интеракцију са публиком и њене интервенције;
- Успостављање уметничке праксе као основног модела за приказивање, демонстрирање, заступање или означитељско извођење теоријских претпоставки. Другим речима, средствима уметности се успоставља теоријски мета говор, у који се уводе означитељи (мреже, везе) који показују да је тај мета говор немогућ. Или, инверзно, теорија се уводи у уметност посредством перформативних и театарских тактика.

Термини: *примењена граматологија, моја-историја*¹⁰⁶ (*mystory*), *хеуретика*¹⁰⁷ (*heuretics*), *пост(е)-педагогија, кориграфија*¹⁰⁸ (*choragraphy*), чине основне концепте Улмерове електронске реторике. Како сам Улмер каже, његова футурологија није нова идеја, али свој допринос види у „[...] пројекту за дизајнирање и тестирање посебних пракси електронности (за производњу радних поступака ново-медијске педагогије)“¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Исто, 55.

¹⁰⁶ *Mystory* је назив за колекцију или скуп елемената привремено окупљених како би репрезентовали разумевање сцене академског дискурса из сопствене перспективе; индивидуална историја. Префикс *my-* указује на разлику од традиционалног *history* и феминистичког *herstory*.

¹⁰⁷ Хеуретика је још један неологизам који Улмер уводи као одговор на нову епистему електронских медија и хипер-текстуалност.

¹⁰⁸ Оно што је тема у писмености, *chora* је у дигиталној меморији. Категоричка слика која делује холистички.

¹⁰⁹ Sung-Do Kim, *op. cit.*, 159.

Он истражује како би се могле измислити праксе које могу да институционализују електронски апаратус у погледу школовања које заузврат производи нове субјективности, или начине познавања себе и света. У складу са тим, предлаже допуну тренутно доминантним начинима истраживања у учењу (критици и херменеутици) у виду више експерименталног начина – хеуретике¹¹⁰. Посебно наглашава да овај процес измишљања реторичких стратегија новог апаратуса за уметничко и хуманистичко образовање тек треба да се развија. Као што су начини писања погодни за апаратус писмености (есеји, трактати, извештаји,...) били измишљени у контексту образовних институција, тако и сада треба измислити начини писања/снимања који одговарају новом апаратусу.

xii. ¹¹⁰ Gregory L. Ulmer, *Heuristics: the logic of invention*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1994,

2. ЕСТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ КАО НОСИЛАЦ ПРОЦЕСА ЕМАНЦИПАЦИЈЕ

2.1 Идеје естетског образовања – Шилер и Маркузе

За савременог француског филозофа Жака Рансијера *естетско* је шири појам од уметности/уметничког и односи се на целокупну мрежу која обухвата људско искуство стварности; преплитање и чулне и интелектуалне перцепције. Естетика у ширем смислу, дакле „[...] није дисциплина која се бави уметношћу и уметничким делима, већ једна врста онога што називам поделом чулног“¹¹¹. Естетика представља успостављање нове поделе на месту традиционалне која је људе делила према друштвеној позицији. Естетика у ужем смислу се, према Рансијеру, односи на специфичан режим идентификације и промишљања уметности – *естетски режим*. У питању је трећи од три велика режима¹¹² уметности кроз коју је Западна уметност прошла. Ови режими уметности се не искључују међусобно, већ егзистирају увек истовремено, с тим што је само један од њих доминантан у одређеном тренутку. Тако је први режим био *етички режим слика* који је доминирао од Платонове критике уметности до Аристотела, са којим се онда прешло на *репрезентативни (поетички) режим*. Он је трајао све до појаве романтизма, односно до успостављања доминације, већ поменутог, *естетског или анти-репрезентативног режима*. „Превласт“ естетског режима уметности, који је поништио хијерархију представљања и уметност поистоветио са облицима искуства, Рансијер везује за еманципаторске пројекте, тачније за пројекат немачког филозофа Фридриха Шилера (**Friedrich von Schiller**) о естетском образовању човека.

Иако није први мислилац који је писао о естетици¹¹³, Фридрих Шилер је био први који је употребио термин *естетско образовање*. Својим писмима из 1793. године, *О естетском образовању човека*¹¹⁴, уздигао је овај појам на виши ниво, ниво одређења

¹¹¹ Truls Lie, “Our police order: What can be said, seen, and done”, Interview with Jacques Rancière (11.8.2006.), in: *Le Monde diplomatique*, 8/2006, Oslo, доступно на: <http://www.eurozine.com/articles/2006-08-11-lieranciere-en.html>, приступљено 25.4.2016.

¹¹² Видети: Jacques Rancière, “Artistic Regimes and the Shortcomings of the Notion of Modernity”, in: Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetic ...*, op. cit., 20–30.

¹¹³ Иако се корени естетске мисли могу пронаћи много раније, дискусија о естетици постаје засебан филозофски дискурс тек у XVIII и XIX веку.

¹¹⁴ Friedrich von Schiller, *Letters upon the Aesthetic Education of Man*, Hayes Barton Press, North Carolina, (1974) 2005.

човека и његове слободе, сматрајући да проласком кроз естетску димензију Човек може да достигне моралну зрелост. Он је изједначио естетику са осећајем за лепо, сматрајући да идеално човечанство може бити постигнуто само кроз лепоту и уметност. Иако је за њега естетски став био одвојен од практичних или интелектуалних проблема, Шилер је образовање кроз уметност видео као начин да се хуманизује човечанство.

Рансијер није једини који је указао на значај Шилерових писама за развијање концепта *aesthesis*-а. Такође, филозоф Херберт Маркузе (**Herbert Marcuse**), који је писао век и по (1955) након Шилера и који је у новом контексту дао другачије одређење естетског образовања, видео је Шилерова естетска писма као преломни тренутак у контексту промена кроз које је пролазио сам појам естетике. Маркузе прати историјски развој термина естетике од њеног настанка, када се првобитно односила на чула, а нагласак стављан на когнитивну функцију чула, преко рационализма који је ту функцију минимизирао (спознаја је постала брига „виших“ способности ума, а естетика апсорбована логиком и метафизиком), до XVIII века и оснивања естетике као филозофске дисциплине, као теорије лепоте и уметности. Најпре је код Канта изворно значење естетике замењено новим – од онога што се односи на чула ка ономе што се односи на лепоту (посебно у уметности). Са Кантовом теоријом, естетска функција је постала централна тема филозофије културе и показатељ принципа нерепресивне цивилизације, у којој је разум чулан, а чулност рационална. Са Шилеровим писмима естетика постаје поље које садржи могућност новог принципа реалности. Са том променом дошло је до поништавања репресивне владавине разума – Шилерови напори да се покаже централна и егзистенцијална позиција естетске функције позвали су све инхерентне вредности чула да се успротиве репресивном принципу реалности, то јест, поредак чулности поретку разума. Самим тим, направљен је корак који је трансформисао поредак чулности у поредак уметности, а естетику од науке *чулности* до науке *о уметности*. Другим речима, тиме што представља поредак чулности, уметност оспорава преовлађујући принцип разума; чулно порекло је потиснуто, а задовољење је у чистој *форми* објекта. Слободна игра креативне имагинације доводи до ослобађања од принципа реалности, односно до друге, *слободне*, реалности (са сасвим другачијим стандардима) која се приписује уметности. Како је она непосвећена и не ангажује људско постојање на уобичајен начин живота – она је „нереална“. Маркузе је у Шилеровој естетици препознао идеју да се естетици додели улога поновног стварања човечанства:

„Шилеров покушај да поништити сублимацију естетске функције полази од Кантове позиције: само зато што је машта централна способност ума, само зато што је лепота 'неопходан услов човечанства', естетска функција може да игра одлучујућу улогу у преобликовању цивилизације.“¹¹⁵

Фридрих Шилер

Разочаран резултатима Француске револуције, Фридрих Шилер 1793. године започиње филозофско истраживање којим жели да открије шта је кренуло наопако у самој револуцији као и да понуди предлог како да у будућности не дође до сличних трагедија. Терор који је донела Француска револуција покренуо је низ размишљања и код других тадашњих мислилаца који се окрећу ка личном образовању и личном преврату као начинима револуције. У том контексту Шилер пише писма о естетском васпитању човека, кроз која тврди да је естетско образовање то које може да уздигне морални карактер људи и спречи да слобода добије нежељени облик. Иако се у својим списима пуно ослања на Канта, за разлику од њега, код Шилера потреба за моралношћу није присилна већ се до ње долази образовањем. Један од централних циљева естетског образовања јесте да се искористе моћи уметности и естетског доживљаја у циљу трансформисања друштва. Размишљајући о неуспелој револуцији, Шилер тврди да се до праве политичке слободе може доћи само кроз лепоту, путем класичних уметничких метода, јер је истинска уметност, као и наука, у потпуности имуна на човекову самовољу. Уметник зато не треба и не сме да задовољава своје савременике, већ да их кроз уметност прочишћава, да им да „[...] оно што је њима потребно, не оно што они хвале“¹¹⁶. Шилер тврди да су култура и држава те које су пробиле унутрашњу везу људске природе, то јест, да су, раздвајањем наука и поделом на друштвене слојеве и занимања, онемогућиле човеку да сагледа целину. Међутим, не може се очекивати од државе да она наметне боље човечанство, већ је човечанство то које мора да се уздигне и тако доведе до моралног побољшања државе.

¹¹⁵ Herbert Marcuse, “The Aesthetic Dimension“, in: *Eros and Civilisation: A Philosophical Inquiry into Freud*, Beacon Press, Boston, 1955, 186.

¹¹⁶ Фридрих Шилер, „Писма о естетском васпитању човека“, у: Фридрих Шилер, *О лепом*, Култура, Београд, 1967, 144.

За Шилера циљ естетског образовања јесте да ослободи човека од појединих одређивања која ограничавају његову способност, односно да га из стања *празне бесконачности* (у којем се рађа) доведе у стање *испуњене бесконачности*. У својим писмима он изводи постојање „две супротне силе“ или нагона: *чулни Stofftrieb* (нагон који покреће разне материјалистичке страсти) и *формални нагон Formtrieb* (склоност разуму). Човек не може да буде човек у потпуности докле год задовољава само један од ова два нагона, већ је за то потребно да оба нагона делују у исто време. Како ниједан нагон не може сам по себи да постигне потпуни развој својих могућности, Шилер уводи *нагон за игру*¹¹⁷ (*Spieltrieb*), који је пре комбинација два основна нагона него трећи, независни, нагон. Предмет нагона за игру су и материја и форма – *жива форма (живи лик)*, оно што зовемо лепотом. Нагон за игром остварен у живом лику јесте једини начин да чулни и формални нагон остану у равнотежи. Задатак културе јесте да сваком од нагона осигура границу: „Двострук је дакле њен задатак: прво, да чулност штити од напада слободе; друго, да личност осигурава од снаге осећања.“¹¹⁸

Слобода се, према Шилеру постиже складом у области чула, односно, она представља узајамну неутрализацију оба нагона, нагона за материјом и нагона за формом. До слободе долази тек када човек постане комплетан, а оба нагона развијена. Ум тада прелази у средње стање – *слободно стање ума* – у коме су чулност и разум истовремено активни, а њихове одређујуће моћи се међусобно поништавају. Ако се стање чулног одређења назове *физичким*, а стање рационалног одлучивања *логичким* и *моралним*, онда слободно стање ума мора бити названо *естетским*. Ум у естетском стању делује слободно и у највишем степену ослобођено од свих ограничења, али ни на који начин ум није ослобођен од закона. У борби за постизање политичке слободе, у појединцима се мора створити филозофско, или како Шилер каже, *естетско стање*¹¹⁹ ума. Племенити дух се не задовољава само својом слободом, већ тежи да ослободи све око себе, а задатак политичког организовања јесте да понови такво стање ума у другима. У истинској лепоти, човек је подједнако господар својих пасивних и активних моћи, способан је и за озбиљност и за игру, за одмор и покрет. Нагон за игром чини општу

¹¹⁷ Иако се „слободна игра“ као појам јавља и код Канта, Шилер нагон за игру поставља за централни концепт своје естетике.

¹¹⁸ Фридрих Шилер, *op. cit.*, 157.

¹¹⁹ Шилерово *естетско стање* Рансијер проглашава првим, чак ненадмашним манифестом естетског режима уметности.

основу уметничке делатности, те Шилер, закључује да је право уметничко дело то које човека ослобађа.

Шилер није утопијски сањар, он не предлаже да овај идеал може бити у потпуности реализован у стварности, већ је пре реч о претпоставци. Ипак, ово је идеал који треба да води на путу ка политичкој слободи, стазом која захтева „тоталну револуцију“ у унутрашњем човеку. Шилерова потрага јесте потрага за решењем политичког проблема, за ослобођењем човека од нехуманих егзистенцијалних услова, а управо је игровни импулс тај који може да покрене ово ослобођење човека од спољњег и унутрашњег, физичког и моралног ограничења; ослобођење од утврђене стварности.

Шилер лепој уметности додељује задатак оплемењивања карактера феудално-апсолутистичког државног уређења. Уметност је за њега аутономна, јер може да гарантује човекову слободу и тамо где је тежња за њом онемогућена – већ је сама револуција јасно показала да сама слобода није довољна као средство за хуманизацију човека и његових односа са другима. Шилер стога све наде полаже у културу, која, путем уметности, једина може да хуманизује човека; у уметника који може да васпита човека за естетску слободу, припремајући га тиме и за политичку слободу. Из чулних и мисаоних компонената у човеку треба створити слободног естетског човека, што значи слободног од сваке крајности, слободног према самом себи и према свом окружењу. Живљење у таквој слободи Шилер види као лепоту живота, ка којој човек тежи, ка којој осећа једну врсту нагона – нагона за игром. Чулни човек уздиже се до умног и естетског (слободног) човека кроз развијање склоности за формом и игром, односно склоности за уметношћу. До поменуте слободе стиже се једино кроз естетско образовање, јер је оно то које омогућава да се *замисли једнакост*. Речима Рансијера, Шилерово естетско образовање је

„[...] појам који успоставља идеју да су доминација и ропство, на првом месту, део онтолошке расподеле (активности разума против пасивности чулне материје). То је, такође, појам који дефинише неутрално стање, стање двоструког укидања, у којем активност разума и чулна пријемчивост постају једна реалност. Они конституишу ново подручје постојања – подручје слободне игре и појаве – које омогућава да се

замисли једнакост чија се директна материјализација, судећи по Шилеру, показала немогућом у Француској револуцији.¹²⁰

Херберт Маркузе

Херберт Маркузе живи, пише и промишља у другачијој друштвено-економској средини, постиндустријском капитализму, специфичном тренутку након Другог светског рата у којем се по први пут паралелно јављају могућност обиља и укидања сиромаштва и глади, и могућност тоталне организације и контроле услед техничких напредака. Пораст материјалног обиља, потрошње, сексуална слобода, већа доступност образовања, слободнији приступ култури, већа покретљивост људи и добара донеле су са собом све већу манипулацију и контролу, те долази до пада духовног и интелектуалног живота. Подстакнут таквим околностима, у *Једнодимензионалном човеку*¹²¹, али у другим делима, Маркузе поставља изазов да се превазиђе једнодимензионална, конформистичка и нормализована субјективност напредног технолошког друштва, односно да се друштво ослободи од његових система доминације и контроле. За такво ослобођење је потребно да се друштво најпре ослободи од облика те нормализоване субјективности које су системи (контроле и доминације) формирали, а да се онда на њиховом месту успоставе нови облици субјективности. Успостављање нове субјективности могуће је управо кроз откривање *нове чулности*, односно кроз васпитање новог типа човека слободног од агресивних и репресивних потреба, тежњи и ставова класног друштва.

„[Н]ова чулност је посредник којим друштвена промена постаје индивидуална потреба, посредовање између политичке праксе 'мењања света' и нагона за лично ослобођење.“¹²²

Шездесетих година XX века, када је студентски активизам био на врхунцу, Маркузе је заједно са Ђерђем Лукачем (**György Lukács**) видео потребу за новом формом разума, с том разликом што је Маркузе, усвајајући Шилеров принцип естетског образовања, усмерио образовање не против капитализма, већ против

¹²⁰ Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetic ...*, op. cit., 27.

¹²¹ Herbert Marcuse, *One Dimensional Man*, Beacon Press, Boston, (1964) 1991.

¹²² Andrew Feenberg and William Leiss (eds.), *The Essential Marcuse: Selected Writings of Philosopher and Social Critic Herbert Marcuse*, Beacon Press, Boston, 2007, 234.

реификације/опредмеђивања разума¹²³. Он одбацује тада доминантну филозофску парадигму, према којој је разум изразито доминантан над „несређеним и животињским“ чулима. Уместо ње предлаже *либидну рационалност*¹²⁴ – нову концепцију разума у којој он делује у складу са чулима. Облик људског живота у којем разум, постајући чулан, штити и обогаћује животне инстинкте, представља идеал за Маркузеа. Наиме, што се више инстинкти слободно развијају то ће се више генерисати друштвени односи који ће омогућити континуирано задовољство. За превазилажење сукоба између разума и чула за Маркузеа су од великог значаја Шилерове концепције игре и естетског образовања, јер је то начин да разум постане „чулан а чулност рационална“¹²⁵. Као и код Шилера, за Маркузеа је игровни импулс нешто што мири разум и чула. Он је повезан са естетском функцијом која би посредовала између пасивног, рецептивног „чулног импулса“ и активног креативног „импулса форме“. Ова „слобода за игру“ и стварање „естетске реалности“ захтева ослобођење чула и потпуну револуцију начина којима човек опажа и осећа. Естетска функција би кроз игру импулса ускладила осећања и идеје разума, лишила „законе разума њихових моралних принуда“ и „ускладила их са интересима чула“¹²⁶, односно, поставила човека и морално и физички у слободу.

Сама уметност има посебно место у Маркузеовом опусу. Како сам објашњава његова потреба за бављењем феноменом уметности настала је из личног осећаја очаја изазваног мртвилком и немогућношћу традиционалног језика да изражава актуелна збивања и да протестује. Ту револуционарну јачину и снагу Маркузе је препознао у уметничком језику. За разлику од традиционалног, уметнички језик је узео у обзир промене које су настајале од тридесетих година XX века. У време када Маркузе пише (као и данас у време когнитивног капитализма), постављана су питања о опстанку саме уметности.

„То се догађало због тоталитарног карактера нашег 'друштва обиља',
које лако апсорбира све неконформистичке дјелатности и на тај начин

¹²³ Видети: Herbert Marcuse, *An Essay on Liberation*, Beacon Press, Boston, 1969.

¹²⁴ Трагајући за новом чулношћу, Маркузе трага за новом идејом ума, која није једнодимензионална и отуђена. Таква идеја ума представља јединство ума и нагона, рационалност задовољства, чулну рационалност, што назива *либидном рационалношћу* (*libidinal rationality*).

Видети: Herbert Marcuse, „Transformacija spolnosti u eros“, u: *Eros i civilizacija: Filozofsko istraživanje Freuda*, Naprijed, Zgreb, 1985, 175–195.

¹²⁵ Herbert Marcuse, *One Dimensional Man*, Beacon Press, Boston, (1964) 1991, 180.

¹²⁶ Исто, 182.

обезвређује умјетност као саопћавање и приказ свијета који није свијет успостављеног поретка.¹²⁷

Кризу уметности Маркузе види као део веће кризе која је захватила политичку и моралну опозицију друштва, која не може да се успротиви самом друштву, то јест, његовом стварању добара које изискује многе жртве. Стога се он залаже за *негацију*. Другим речима, уметност је значајна за ослобођење јер она не прихвата ограничења која су наметнута слободи, већ кроз „велико одбијање“ и производњу слика среће и живота без напетости поново оживљава еманципаторски садржај сећања, фантазије и маште. Језик уметности који су развили надреалисти за Маркузеа јесте такав језик негације. Језик надреалиста није подлегао језику свеобухватног поретка, самим тим што није ни припадао ниједном (што је измицао сваком) успостављеном поретку. Уметност његовог времена – региструје Маркузе – све више тежи ка политичкој димензији, уноси у себе елементе који се не би сврстали у уметничке, а да при томе не напушта уметничку форму. Овде је реч о једној врсти отуђења, које није репресивно већ представља самосвестан чин повлачења зарад будуће еманципације. Наиме, способност уметника да укаже на јаз који постоји између идеалне и реалне форме постојања (а то ради указивањем на идеално док живи у реалним, ни мало идеалним условима) код њега изазива осећај отуђења. Овај осећај Маркузе посматра као катализатора друштвене промене, као носиоца револуције, што види као главну функцију уметности. Другим речима, вредности и идеали које уметност поставља представљају изазов за друштвени поредак – уметност тако отвара простор за размишљање о могућој револуцији. Међутим, уметност сама по себи не може да доведе до ослобођења, јер се, поред свог револуционарног потенцијала, она производи, интерпретира и дистрибуира унутар репресивног друштва. У питању је, дакле, дијалектички однос у којем силе доминације и силе ослобођења нису изоловане категорије (њима влада иста идеологија), већ блиско повезане тиме што свака од њих ствара услове за постојање оне друге. Зато је, према Маркузеу, неопходно да се за ослобођење једног друштва најпре сагледа како ствари заправо функционишу унутар њега у одређеном историјском тренутку. А да би довела до ослобођења, уметност мора да се преведе у политичку активност. Стога, када је у питању ова еманципаторска улога уметности у развоју и у остваривању идеје новог света, Маркузе верује да „[...] умјетност

¹²⁷ Херберт Маркузе, „Умјетност у једнодимензионалном друштву“, у: *Естетска димензија: есеји о уметности и култури*, Школска књига, Загреб, 1981, 119.

себе може остварити једино ако остане привид и ако ствара привиде. Но данас се умјетност, први пут у повјести, суочава с могућношћу потпуно нових начина остваривања и у томе је, по мојем мишљењу, значење данашње ситуације умјетности. Положај умјетности у свијету се мијења и она данас постаје потенцијални чинилац у изградњи нове стварности. Умјетност би се при томе морала укинути и трансцендирати у испуњавању властитих циљева.“¹²⁸

Маркузе тврди да естетска димензија није само димензија уметности већ и потенцијална димензија саме стварности којој се уметност супротставља. Питања која Маркузе поставља могу се читати као врста пророчанства које је почело да се остварује крајем миленијума. Наиме, деведесетих година XX века, естетичар Волфганг Велш¹²⁹ (**Wolfgang Welsch**) говори о „естетском буму“, то јест, о претварању целокупне стварности у естетски конструкт.

„Је ли данас дошло вријеме да се умјетност ослободи своје ограничености на чисту умјетност, на привид? Је ли дошло вријеме да се уједине естетска и политичка димензија како би се припремило тло, у мислима и дјелу, за претварање друштва у умјетничко дело? И је ли можда, у том смислу, повијесно оправдана предоцба о 'крају уметности'? Не указују ли достигнућа технолошке цивилизације на могући преображај умјетности у технику, а технике у умјетност, у врло потпуном смислу контролираног експериментирања са природом и друштвом како би им се дала естетска форма, односно форма смиреног и складног свијета?“¹³⁰

Учешће уметности у стварању друштва изискује међусобно деловање науке, технике и маште зарад стварања и одржавања новог система. Како овде није реч о улепшавању постојећег система, већ о потпуној друштвеној промени, по среди је изградња лепог као форме целокупности живота, форме коју стварају и преносе машта и разум.

Касних шездесетих година XX века, пишући *Есеј о ослобођењу*¹³¹ (*An Essay on Liberation*), Маркузе је веровао да су чула социјално ограничена и осакаћена и тврдио да само њихова еманципација и нова чулност могу да произведу ослобађајућу друштвену

¹²⁸ Исто, 122.

¹²⁹ Wolfgang Welsch, “Aestheticization Processes – Phenomena, Distinction and Prospects”, in: *Undoing Aesthetics*, SAGE Publications, London, 1997, 1–32.

¹³⁰ Херберт Маркузе, *op. cit.*, 124.

¹³¹ Herbert Marcuse, *An Essay on Liberation*, Beacon Press, Boston, 1969.

промену. Нова чулност садржи „[...] негацију потреба које подржавају садашњи систем доминације и негацију вредности на којима су засновани“¹³², те као таква успоставља потребу за смисленим радом, задовољством и заједницом, афирмише љубав и очување животне средине и потврђује потребу за лепотом, чулношћу и игром, афирмишући естетске и еротске компоненте искуства. За развијање нове чулности и трансформативне друштвене промене управо је неопходно естетско образовање, које негује машту, фантазију, чула и сећање.

Како је потрошачко друштво изгубило могућност негативности (кроз слабљење класне борбе, замагљивање границе између буржоазије и радничке класе и кроз паралелно проширење средстава за комуницирање долази до онемогућавања сваке врсте побуне и револуције), процес негације постаје једини начин за постизање људске егзистенције. У тренутку у којем најбољи начин да се угуши и најмања побуна јесте претварање те побуне у моду, Маркузе преузима на себе филозофску дужност – да оживи саму идеју негације, несталу услед принципа реалности. Тај задатак он сагледава као оживљавање утопијског нагона.

„[3]а Маркузеа управо утопијска идеја – 'покушај стварања теоријског нацрта културе која би превазишла принцип представљања' – укључујући и превазилазећи функцију уметности коју су утврдили Шилер и надреалисти, отеловљује најновију верзију херменеутичке слободе.“¹³³

И управо у новој чулности и новој сексуалној политици он проналази примену уметничког нагона за стварање новог животног стила, за конкретно спровођење утопијског нагона. Као и Шилер, и Маркузе уочава нереалност естетске димензије, наводећи да је томе разлог њено одрицање од ефикасности у реалности, зарад слободе. Као таква, естетика стоји наспрам теоријског и практичног разума који су обликовали свет.

¹³² Исто, 67.

¹³³ Фредрик Џејмсон, *Марксизам и форма: дијалектичке теорије књижевности XX века*, Нолит, Београд, 1974, 123.

Након Шилера и Маркузеа

Са временске дистанце (1971) са које пише о Шилеровим писмима, Фредрик Џејмсон¹³⁴ (**Fredric Jameson**) јасно уочава њихову нереалистичку и превише идеалистичку црту, али зато у њима чита својеврсну политичку намеру. Нагони за формом и материјом су за Шилера били готово симетрични, док се касније, двадесетих година XX века, то мења, те нагон за формом кроз комерцијализацију постаје све доминантнији. Другим речима материја се замењује робом, а потреба структуром вештачких подстицаја и жудњи. Џејмсон, такође, у надреализму види остварење Шилерових идеја. Иако су идеје Шилера, надреалиста и Маркузеа утопистичке, и носе са собом дозу немогућег, Џејмсон код њих управо издваја заједничку нит – поновно рађање идеје о слободи.

Маркузеов ангажман око образовања укључује радикалну критику постојећег система образовања и потрагу за еманципаторским алтернативама. Он вреднује алтернативне праксе, истичући значај игре, образовања и чула, као и неговање имагинације за еманципаторску педагогију. Даглас Келнер (**Douglas Kellner**), у свом тексту „Маркузеови изазови за образовање“¹³⁵, мапира различите утицаје које је Маркузеово дело имало на потоње мислиоце у области образовања. Он наводи ауторе који повезују Маркузеове мотиве утопије и наде са Ернестом Блохом (**Ernst Bloch**) и Паулом Фреиреом, заговарајући да критичка педагогија треба да комбинује критику са надом. Заправо, Маркузеово перципирање образовања као кључног елемента за постизање друштвеног потенцијала човечанства јесте у корену саме критичке педагогије.

„[У] свом најбољем светлу, Маркузеово дело комбинује критичку филозофију, друштвену теорију, естетику и радикалну политику. Из ове перспективе, Маркузеов образовни пројекат је посредовање естетског образовања, хуманистике и наука са критичком теоријом савременог доба и радикалном политиком што има за циљ еманципацију и не-репресивно друштво.“¹³⁶

¹³⁴ Frederic Jameson, *Marxism and Form: Twentieth Century Dialectical Theories of Literature*, Princeton University Press, Princeton, 1971.

Издање на српском језику: Фредрик Џејмсон, *Марксизам и форма: дијалектичке теорије књижевности XX века*, Нолит, Београд, 1974.

¹³⁵ Douglas Kellner, “Marcuse’s Challenges to Education“, in: *Policy Futures in Education*, Vol. 4, No. 1, 2006.

¹³⁶ Исто, 2.

Текстови које је Келнер сакупио, фокусирају се на различите сегменте Маркузеовог рада – једни на критику, други на алтернативне образовне праксе и педагогију, трећи повезују оба, док четврти предлажу реконструкцију Маркузеове мисли – али, сви они показују како Маркузеов рад наставља да изазива институције и праксе савременог образовног система, обезбеђујући еманципаторске алтернативе. Келнер потврђује да су у „[...] ери нео-конзервативне хегемоније Маркузеове критичке перспективе потребније него икада пре и да пружају моменте критичке и алтернативне визије неопходне да се одржи нада и да се замисли боља будућност“¹³⁷.

Укидање и трансцендирање уметности које је предлагао Маркузе може се повезати са праксама образовног обрта којима се циља на укидање и намерно одрицање видљивости зарад потенцијалног разарања постојећег семиотичког поретка. Маркузеова концепција естетског образовања може да пружи алате потребне да се искорачи из доминантног дискурса и да се замисли другачији свет. Његова вера у еманципаторско естетско образовање јесте зачетак еманципаторских идеја за које се залажу савремени естетичари, блиски праксама и теорији образовног обрта.

Савремени теоретичар, Стјуарт Мартин¹³⁸ (**Stewart Martin**), потврђује Шилеров допринос у виду манифеста, не само за историјске авангарде, већ и за савремену уметност. Међутим, као и Џејмсон, Мартин подвлачи оно што је Шилеровом „наивношћу“ занемарено, а то је важна одлика савремене уметности – комодификација културе. С обзиром на естетизацију капиталистичке, комодификоване, културе, критика капитализма у терминима естетског образовања је тешко замислива. Резултат савременог рада и производње није само вишак вредности, већ и само капиталистичко друштво: капитализам као начин живота. Оваква ситуација, тврди Мартин, води ка новој антропологији аутономије и закључку да се „[...] идеја естетског образовања окренула против себе, као да је противотров који је произвео свој отров“¹³⁹. Његово позивање на Шилера и Маркса, у светлу савремене уметности, долази управо из нерешеног проблема „[...] конституисања естетског образовања и као критике и као отелотворења нео-

¹³⁷ Исто, 5.

¹³⁸ Текст је најпре објављен 2007. године у склопу пројекта *Документа 12 магазин* – Stewart Martin, “An aesthetic education against aesthetic education”, in: *Radical Philosophy*, No. 141, January/February 2007, 39–42. Такође и у: Paul O’Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010, 108–117.

¹³⁹ Stewart Martin, “An aesthetic education against aesthetic education”, in: *Radical Philosophy*, No. 141, January/February 2007, 42.

догматских закона вредности¹⁴⁰. Описујући садашњу позицију уметности, Мартин наставља даље:

„Овај проблем прожима, мање или више свесно, тренутне расправе о онтологији уметности, посебно расправе о сукобу између анти-естетизма ствараног од стране концептуализма и нео-естетицизма који је настајао као реакција на њега. Савремена уметност се конституише овим сукобом, који води преко естетике, што јој омогућава да рефлектује дубоку амбивалентност естетског образовања, у смислу да оно не може да се оствари ако се ограничи само на естетско, или на укус и лепо. Као таква, савремена уметност постаје место иманентне критике естетског образовања, естетског образовања против естетског образовања. Ово би дало лекцију из еманципације.“¹⁴¹

¹⁴⁰ Исто.

¹⁴¹ Исто.

2.2 Еманципаторске образовне праксе у контексту капитализма и неолиберализма – Рансијер

Праксе образовног обрта се у многим својим теоретизацијама ослањају на еманципаторске идеје француског савременог филозофа, Жака Рансијера, које ће бити тема овог поглавља. Чињеницу да су Рансијерова дела много више заступљена у теорији уметности, политичким наукама, историји него у теоријама образовања, могуће је повезати са тешкоћом да се његов крос-дисциплинарни рад одреди унутар једне дисциплине, као и са самом методологијом писања¹⁴². Многе критике Рансијеру приписују позицију изразитог левичара, алтисеровца, непрецизног историчара, истраживача који је писао под великим утицајем Русоа. Рансијерова заинтересованост за еманципаторске праксе потиче из властитог ангажовања током радикално-егалитарних покрета у Француској седамдесетих година XX века. Његове идеје о интелектуалној еманципацији могуће је читати и као својеврсну критику теорије репродукције¹⁴³ Пјера Бурдијеа (**Pierre Bourdieu**) као и критику француске реформистичке образовне политике током осамдесетих година XX века.

Појам *еманципације* води порекло још из Римског доба, а данас означава ослобађање од наметнуте контроле. Од самог почетка еманципација се везује за образовни процес (прелазак од (зависног) *детета* до (независне) *одрасле особе*), али ова

¹⁴² Ауторка Кристин Рос (**Kristin Ross**) сведочи о различитим рецепцијама Рансијеровог рада од којих су га неке сврставале у примарно историјске оквире, неки у филозофске, неки, пак, у архивске куриозитете, фрагменте усмене историје итд.

Видети: Ross, Kristin, "Rancière and the Practice of Equality", in: *Social Text*, No. 29, Duke University Press, 1991, 57–71, доступно на: http://www.jstor.org/stable/466299?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 24.4.2016.

¹⁴³ Према *теорији репродукције* Пјера Бурдијеа образовање обавља „друштвену функцију елиминације“ нижих класа, то јест, оних који не припадају доминантној култури, чиме образовање доприноси репродукцији друштвених односа моћи, као и одржавању моћи доминантних класа. Културална репродукција подразумева начине на које институције културе (од којих и сама школа) омогућавају константно одржавање друштвено-економских неједнакости. Школа као једна од тих институција, скривеним курикулумом формира ставове, навике, вредности. То што Бурдије сматра да неједнакост већ постоји у друштву јесте мета Рансијерове индиректне критике. Еманципација се код Бурдијеа појављује као привремено питање; крајња тачка процеса постепеног смањења у садашњој неједнакости, како људи постају свесни како ствари заиста стоје. Насупрот овоме, Рансијеров аргумент је да не постоје друга средства за постизање равноправности него да се она претпостави, да се потврди, да се узме као епистемолошка полазна тачка и да се онда систематски верификује.

Видети: Nick Hewett, "Jacques Rancière: Politics is Equality is Democracy", in: *Badiou, Balibar, Rancière: Re-thinking Emancipation*, Continuum Studies in Continental Philosophy, London, 2007, 84–115; Kristin Ross, "Translator's Introduction", in: Jacques Rancière: *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, 1991, vii–xxiii.

повезаност посебно добија на значају са просветитељством¹⁴⁴, када се образовање видело као једини пут да човек развије капацитет ума и тиме постане независан и аутономан. Аутори књиге *Жак Рансијер: образовање, истина, еманципација*¹⁴⁵, Чарлс Бингам (**Charles Bingham**) и Герт Биеста (**Gert J. J. Biesta**) приказују развој овог појма са циљем да покажу у чему се огледа Рансијерова радикалност у тумачењу истог. Као кључну разлику они наводе однос према *једнакости*, с обзиром на то да се она у традиционалном поимању постављала као будући циљ до којег треба доћи процесом еманципације, док је код Рансијера она узета као неупитно полазиште за даље интервенције. За разумевање такве „Рансијерове еманципације“, тачније, *политике демократске еманципације*, значајни су појмови *поделе/дистрибуције чулног, полиције/полицијског поретка, политике, еманципације, субјективизације, једнакости и демократије*, који ће укратко бити појашњени.

*Подела/дистрибуција чулног*¹⁴⁶ (коју Рансијер везује за дефинисање естетског¹⁴⁷) уоквирује стварност, регулишући шта је видљиво/чујно/изрециво и ко, у односу на те поделе, има легитимну позицију. Самим тим, реч је о систему који истовремено указује и на постојање нечега заједничког и на међусобно искључиве делове и позиције унутар тог система. Као таква, подела чулног обухвата не само оно што је видљиво/чујно/изрециво већ и оно што то није. *Полицијски поредак* или *полиција* (police) успоставља *неједнакост* унутар поделе чулног. То је поредак који претпоставља дедуктивну естетску поделу на видљиво и невидљиво, чујно и нечујно, изрециво и неизрециво; то је поредак „[...] видљивог и изрецивог који види да је једна одређена активност видљива а друга није, да је овај говор схваћен као дискурс а други као бука“¹⁴⁸. Дакле, у питању је организациони систем/закон којим се успоставља коефицијент видљивости, односно, којим долази до затварања поделе чулног, услед чега настају

¹⁴⁴ У овом процесу главну улогу је одиграо Кантов есеј „Шта је просветитељство?“.

Видети: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, Continuum International Publishing Group, London and New York, 2010, 27–32.

¹⁴⁵ Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit.

¹⁴⁶ Оригинални назив појма јесте *Le Partage du sensible* док се у енглеским преводима налази и *distribution* (дистрибуција) и *division* (подела) *of the sensible*.

За детаљније објашњење појма видети: Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetic: The Distribution of the Sensible*, Translated with an Introduction by Gabriel Rockhill, Continuum International Publishing Group, London and New York, 2004.

¹⁴⁷ Видети почетак претходног поглавља.

¹⁴⁸ Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN/London, 1999, 29. Цитирано у: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 34.

друштвене групе, позиције и функције. Рансијер не сматра да полицијски поредак има искључујући карактер, јер и онима који су невидљиви/нечујни јасно одређује место унутар система. Насупрот полицијском поретку стоји појам *политике* (politics) као интервенција додавања оних који су полицијским поретком били маргинализовани. Политика, дакле, ради на ширењу поделе чулног јер укључује у постојећи поредак оно што у њему претходно није било. Њен субјект није и не може бити унапред дефинисана група појединаца, већ сам народ (*demos*). Политика је увек локална, привремена, спорадична, а како је садржана у прекиду поретка, никада не може сама постати поредак.

Како је већ речено маргинализоване групе или појединце унутар једног друштва на том потиснутом/невидљивом/маргинализованом месту „држи“ полицијски поредак. Прекидање такве неједнакости, то јест, прекидање такве поделе чулног унутар једне заједнице, Рансијер зове *еманципацијом*. Продирање у полицијски поредак и редефинисање система поделе чулног може да се деси једино од стране оних који немају име (јер нису побројани), оних који се налазе изван поделе, и то преко чина *субјективизације*. Субјективизација је различита од идентификације, самим тим што представља нешто ново у односу на оно што је заједница већ идентификовала. Њоме се спроводи универзална претпоставка политике о *једнакости* свих људи, те је реч о изразито политичком чину деловања. Политика је, каже Рансијер, естетика, „[...] утолико што чини видљивим оно што је било искључено из перцептивног поља и утолико што чини чујним оно што је било нечујно“¹⁴⁹. Тако се дефинише и последњи појам, појам *демократије* (која није ни облик власти ни стил живота једног друштва), преко наизменичних чиновна субјективизације који поново конфигуришу поделу чулног једне заједнице. Демократском еманципацијом се, дакле, редефинише сама подела чулног при чему не мора да значи да ће доћи до апсолутне једнакости унутар заједнице/друштва.

Како је већ било поменуто, од романтизма па на даље постоји доминација естетског режима уметности. Са његовом доминацијом, не само да је дошло до ослобађања уметности од репрезентације, већ се уметност приближила искуству, односно поистоветила са облицима живота. То преклапање је, према Рансијеру, било

¹⁴⁹ Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, op. cit., 36. Цитирано у: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 36.

веома значајно јер је њиме по први пут уметност могла да редефинише поделу чулног, то јест, да постане *политичка* или *носиоцем еманципације*.

Књига *Учитељ незналица: Пет лекција о интелектуалној еманципацији*¹⁵⁰, објављена 1987. године представља пример повезаности Рансијерових политичких, историјских и естетских интервенција. У питању је својеврсна прича о радикалној методи поучавања са почетка XIX века, до које је дошао наставник језика, Жозеф Жакото (**Joseph Jacotot**), кроз коју Рансијер говори о еманципаторској образовној пракси, једнакости и демократији. Реч је о француском професору који је, након револуције, радио са фламанским студентима који нису знали француски, при чему он није знао фламански. У таквој ситуацији, Жакото је дошао на идеју да студентима, чији језик не зна, понуди билингвално издање Фенелоновог *Телемаха (Télémaque)*, које ће они уз помоћ речника читати и упоређивати. Постављајући тако студенте у директан однос са књигом/знањем, поучавајући их ономе што ни сам не зна, Жакото је дошао до *Универзалне методе поучавања* – методе којом свако може поучавати другог и оно што сам не зна.

Методолошки гледано, Рансијер пише тако да се његов глас преплиће и меша са Жакотоовим, чиме јасно указује на заједничку тезу засновану на идеји да сваки човек има потенцијал да разуме све оно што су други већ разумели/научили/направили. *Универзална метода* у први план ставља идеју о једнакости интелигенција свих људи (што значи једнакост интелигенције онога који предаје и интелигенција оних који уче), идеју да је сваки човек способан да сам учи, то јест, да се само-поучава. Принцип „све је у свему” за Рансијера значи способност сваког појединца да научи да импровизује, да прича о било чему (о свему) уз помоћ других текстова. Оно што на различите начине активира те једнаке интелигенције јесу различите воље људи, те је учење чин воље, чин еманципације, а не чин интелигенције као такве. Методу једнакости, која је у сржи процеса еманципације, он изједначава са методом воље: „Када то желимо, можемо научити сами, без учитеља који објашњава, нагнани на то напетосту властите жеље или

¹⁵⁰ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation*, Fayard, Paris, 1987.

Књига је преведена на енглески језик 1991. године, док је 2010. године издата на хрватском језику: Jacques Rancière, *Učitelj neznanica – Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Multimedijalni institut, Zagreb, 2010.

принудом ситуације”¹⁵¹. Другим речима, неједнакост не постоји међу интелектуалним способностима, већ су различите воље које те способности покрећу.

Својим радикалним приступом Жакото је направио искорак у односу на традиционалну образовну праксу, која се базира на поставци у којој постоји јасна подела на *оне који знају* и *оне који не знају*, који су неуки/незналице. Опште познати модел, који постоји још од Сократа (а који Рансијер означава као *Стару методу*) претпоставља учитеља свезналицу, то јест, наставника који поседује знања и који та знања треба да пренесе ученику. Насупрот природном процесу учења (на пример, оном који долази до изражаја приликом учења матерњег језика) у којем појединац сам стоји пред знањем и директно га усваја, *Стара метода* захтева посредника између ова два чиниоца. Процес самосталног сазнавања или разумевања (превођења) Рансијер дефинише као процес нагађања, у којем људска интелигенција креће и постаје „господар своје властите моћи”. Иако је учење питање воље и пажње/позорности и питање сопственог превода (туђих речи у своје), свезнајући учитељ у *Старој методи* има улогу преводиоца, јер постоји уверење да се знање не може разумети/усвојити без њега. Он не само да има улогу да ученику преведе знање на разумљив језик, већ и да изнова проналази нове и лакше преводе који ће још више, боље или брже објаснити непозната знања. Другим речима, свака педагошка пракса региструје неједнакости у знању као нешто лоше против чега се бори објашњавањем, те је усмерена на стално проналажење једноставнијих објашњења, на *усавршавање поучавања* – „[...] усавршавање узди, или боље, усавршавање предоци о корисности узди. Перманентна педагошка револуција постаје нормалан поредак у којем се институција која објашњава рационализира, оправдава истодобно осигуравајући дуготрајност начела и институција Старе методе.”¹⁵² Парадоксално, напредак у *Старој методи* огледа се у томе што је ученик напредовао оног тренутка када може да забрави оно што је научио (оно што је савладано) и када се осети супериорним (у смислу да ако би некога хтео да поучи морао би да се „спусти на његов ниво”, на ниво незналице). У *Универзалној методи* напредак се, пак, дешава у самом ученику, који учећи, својом интелигенцијом, открива да ништа није скривено и да не постоји превод превода. То и јесте разлог због којег Рансијер уздиже учитеља незналицу, јер је он тај који може да испитује свог ученика као човек човека, лишен осећаја супериорности због поседовања

¹⁵¹ Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 20.

¹⁵² Исто, 147.

одређеног знања, „присиљавајући“ ученика тиме на „аутономну вежбу“ интелигенције. Другим речима, у еманципаторским праксама учитељ и ученици су равноправни саговорници, где је „учитељ незналица“ наставник који не мора нужно да зна оно што предаје. Циљ сваког еманципираног наставника јесте да другу интелигенцију (интелигенцију ученика) „упрегне“, да стави ученика у позицију да учи/вежба сам, независно од претходног знања.

Вишевековна мисија наставника *Старе методе* била је да смањи разлику између незнања и знања, те је традиционално поучавање управо изграђено на идеји *објашњавања* која као нужни предуслов узима неједнакост интелигенција. Наиме, да би се олакшало управљање над људима, најпре је требало убедити их у њихову интелектуалну инфериорност. Успостављање такве фиктивне неједнакости био је предуслов да се вековима залаже и бори за изједначавање кроз процес педагогизације друштва и инфантилизације човека. „Незналица“ се никада не дефинише тако због пуког недостатка знања, већ услед репресивне структуре која трансформише савршено интелектуално способног субјекта у немоћног примаоца.¹⁵³ Логика објашњавања уједно репродукује и представља друштвени поредак, а школа, која фиктивну разлику чини видљивом/стварном, представља уједно средство за постизање друштвеног напретка и модел на основу којег се организује одговарајући друштвени поредак неједнакости. Или, Рансијеровим речима, „[...] прије него што постане педагошки чин, објашњење је педагошки мит, прича о свијету подијеленом на учене и неуче духове, зреле и незреле духове, оне који су способни и неспособни, интелигентни и глупи“¹⁵⁴. Такав мит омогућава успостављање друштвеног поретка и обезбеђује ширење потребног минимума поучавања, као нужног фактора за побољшање положаја радника. У књизи, *На обалама политике*¹⁵⁵, из 1995. године, Рансијер говори о школи као о једном облику посредништва између појединца и политичког система, то јест, као о месту где се истинитост демократије доводи у сумњу: „Критичко размишљање о демократском образовању осветљава једну основну тему, тему неуспеха; неуспех у школи велике већине деце из радничке класе узет је као доказ неуспеха школе у испуњавању свог

¹⁵³ Yves Citton, “The Ignorant Schoolmaster: Knowledge and Authority“, in: Jean-Philippe Deranty (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts*, Routledge, New York, 2014, 30.

¹⁵⁴ Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 15.

¹⁵⁵ Jacques Rancière, *On the Shores of Politics*, Verso Books, London, 1995, доступно на: <https://www.scribd.com/doc/51476797/Jaques-Ranciere-On-The-Shores-Of-Politics>, приступљено 26.4.2016.

задатка – постизања социјалне једнакости. Демократска школа се тако сматра местом где се обећање стално слама, и ту опет наилазимо на двоструки приступ друштвеној критици: прва мета је неуспех, за који се предлажу разни лекови, било педагошки, психолошки или социолошки: али пре него што се ова мета погоди, открива се друга: да би се доказао неуспех такође, и пре свега, је потребно доказати да демократија лаже саму себе, да је рђаво прилагођена једнакости коју прокламује, да је на лукав начин савршено прилагођена неједнакости коју шири и да је неједнакост заиста њен прави и основни принцип.¹⁵⁶ Модерна школа се представља као облик демократије, „[...] иако служи капитализму као фабрика диплома и као аутомат за испитивање. Она се слави као крајњи апарат једнакости са својим меритократским могућностима, али за Рансијера то не испуњава захтеве радикалне једнакости.“¹⁵⁷

Постојање једнаке интелигенције међу људима, једнаке способности сваког човека да прави одговорне изборе и мења постојећу реалност, као и чињеница да незналица може да поучава незналицу, једноставно су занемарени зарад грађења система у којем постоји јасна хијерархија. Како је већ назначено, специфичност Рансијеровог еманципаторског метода јесте управо то што се једнакост посматра као нужни услов, као полазиште за постојање демократског образовања и друштва, а не као њихов крајњи циљ.

„Поставити једнакост као циљ значи предати је педагозима напретка, који у недоглед повећавају ону дистанцу коју обећавају да ће укинути. Једнакост је претпоставка, почетни аксиом – или није ништа.“¹⁵⁸

Иако су темељи целокупног образовања подигнути на поменутом педагошком миту, Рансијер не сматра да је потребно порећи и срушити цео систем из корена. Он нуди метод у којем препознаје *учитеља еманципатора* – оног учитеља који поставља/омогућава услове за учење којима ставља ученика у одређени контекст из којег је могуће да овај изађе само уз помоћ сопствене интелигенције. Такав учитељ је свестан да се у процесу еманципације ради о „[...] природној једнакости која отвара пут свакој

¹⁵⁶ Исто, 52.

¹⁵⁷ Juha Suoranta, “Jacques Rancière on Radical Equality and Adult Education“, paper presented at *Intercultural Dialogue through Education*, Conference in Malta, May 2008, 3, доступно на: http://eepat.net/doku.php?id=jacques_ranciere_on_radical_equality_and_adult_education, приступљено 24.4.2016.

¹⁵⁸ Jacques Rancière, *The Philosopher and his Poor*, Duke University Press, Durham, New York and London, 2004, 223.

пустоловини у земљи знања”¹⁵⁹. Еманципирати ученика и тако покренути ланац еманципације, значи присилити га да користи своје интелектуалне капацитете. Да би то учитељ постигао, нужно је да освести праве могућности људске интелигенције, да открије да нема скривених ствари, речи иза речи, језика који говори истину о језику. Процес поучавања Рансијер види као однос између две воље и две интелигенције (однос ученикове воље и интелигенције и учитељеве воље и интелигенције). Када се интелигенција (ученика) покорава интелигенцији (учитеља) реч је о затупљивању, док је воља та која може да се покорава другој вољи, што је и потребно уколико сама воља онога који учи није довољно јака. Како је на овај начин поучавање премештено у поље воља, могуће је да учитељ поучава и оно што не зна, оно што је мимо оквира његовог знања и да попут Жакотоа каже: „Морам вас научити да вас немам чему научити“¹⁶⁰. Другим речима, за еманципацију је потребан учитељ који одржава истраживача на његовом путу, током којег овај треба да истражује сам и да буде трајно будан. „Наставник само обезбеђује прилику (контекст, ситуацију, оквирну структуру) кроз коју њихова [ученичка] моћ да уче добија шансу да буде актуализована“¹⁶¹; он је еманципатор који открива моћ која је већ присутна у сваком ученику.

Оно што се у стварности дешава јесте да унутар једног друштва постоји стално поређење интелигенција које проузрокује затупљење а које институције (посебно образовне) кодификују и подржавају. Рансијер такво друштво зове друштво „супериорних инфериорних“, где је сваки инфериорни супериорнији од неког другог. Еманципација има улогу не да људе научи одређеним знањима, већ да им омогући да се издигну из покореног положаја и осећаја инфериорности, да схвате да је друштвени поредак ствар конвенције. Међутим, Рансијер истиче парадоксалну природу саме једнакости – „[...] она је ултимативни принцип свих друштвених и владиних поредака, који је искључен из њиховог 'нормалног' функционисања“¹⁶². Стога и сам процес еманципације долази до свог парадокса сагледаног у следећем запажању:

¹⁵⁹ Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 38.

¹⁶⁰ Van de Weyer, J. S., *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, Bruxelles, 1822, 11. Цитирано у: Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 23.

¹⁶¹ Yves Citton, op. cit., 30.

¹⁶² Jacques Rancière, *The Philosopher and his Poor*, op. cit., 223.

„Све што еманципација може да обећа јесте да ће научити људе да буду равноправни унутар друштва којим управља неравноправност и унутар институција које ту неравноправност 'објашњавају'.“¹⁶³

Рансијер је свестан да би се било каквом радикалном променом и инсистирањем на једнакости и универзалном поучавању, где се појединци незналице међусобно поучавају, само потврдио бесмисао већ постојећег друштвеног поретка. Зато решење види у проналажењу начина да се у таквом систему буде „разумно безуман“, „једнак у неједнаком друштву“, односно да се свесно прихвати „монопол легитимног насиља“ и тиме обезбеди слободан простор за сопствену интелигенцију. Из угла друштвеног поретка и институција метод интелектуалне еманципације се заснива на бескорисности, те се не може десити да он постане доминантан. Са друге стране, еманципирани човек зна да му је друштвени поредак параван за слободно кретање интелигенције – он је свестан тог легитимног монопола и зна шта од њега може да очекује. Савремени заговорници самообразовања као и образовног обрта, и противници институционалног образовања проналазе потврду у овим Рансијеровим идејама за борбу против система, која се стога не води изван њега већ изнутра, уз свесне жртве.

Када говори о сликарству Рансијер га, такође, смешта у домен језика¹⁶⁴, те сликарство, али и уметност уопште, може да разуме и говори свако ко упозна/научи тај језик. Циљ уметничког образовања стога није да се створе велики сликари, већ људи који могу да кажу „И ја сам сликар“, односно „[...] и ја имам душу, и ја имам осјећаје које морам приопћити себи сличнима“¹⁶⁵. Еманципирајућа порука уметника коју Рансијер истиче јесте да је сваки човек уметник, то јест, свако од нас ко упосли „[...] толико позорности, толико истраживања умјетности да бисмо исприповиједали што осјећамо и учинили да то други доживе посредством произвољности језика или отпором којим се материја одупире дјелу наших руку“¹⁶⁶. Еманципирано друштво за Рансијера јесте друштво уметника, у којем нема поделе на инфериорне и супериорне, то јест, нема хијерархије. Знање и ауторитет нису више обједињени у телу наставника; човек се покоравља једино разуму, те нема потребу за законима и ауторитетима. У књизи из 2008.

¹⁶³ Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 9.

¹⁶⁴ Бављење језиком у целокупном раду (политичком, естетском, историјском) последица је Рансијеровог ослањања на постструктуралистичке теорије.

¹⁶⁵ Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 84.

¹⁶⁶ Исто, 88.

године, *Еманциповани гледалац*¹⁶⁷, Рансијер преноси исту идеју у контекст рецепције уметности, рedefинишући тиме однос између политике и уметности. Трансфер је веома логичан ако се остане при идеји о разумевању као својеврсном преводу. Наиме, активирање интелигенције код ученика аналогно је активирању интерпретације код гледаоца. Остаје на појединцу да научи језик који је својствен ономе за шта се определио да научи.

Књига Бингама и Биесте, *Жак Рансијер: Образовање, истина, еманципација*, настала је након две деценије од Рансијеровог *Учитеља незналице*, што ће рећи у једном новом контексту. Сада, у доба капитализма и неолиберализма, за које аутори тврде да је већинско стање у школама широм света, поставља се питање где је место Рансијерове педагошке филозофије с краја осамдесетих година XX века, односно, да ли еманципација може да се деси у савременом образовном систему. Неолиберализам у образовању, како аутори наводе, испољава три главне карактеристике – *одговорност, конкуренцију и приватизацију* – које резултирају повећаним тестирањима и надзором школа, чиме оне постају делић конкурентског тржишта. У тако постављеном поретку, државне школе испадају из конкуренције, наставници воде битку са неолибералним политикама које им онемогућавају да раде свој посао, те се он своди на припремање ђака за тестове и у напред утврђене стандарде знања. Крајњи производ јесте „осакаћивање“ ученика. Проблем настаје зато што одговорност, конкуренција и приватизација *објашњавају* облике образовања, а не интервенишу у смислу образовне праксе. Према мишљењу аутора, оно што политике и праксе образовања могу да уради јесте да поставе орбите или путање за ученике, али интелектуална еманципација се дешава када ту путању постави сам ученик, те она припада њему а не школи. Постављањем сопствене путање „[...] сватко од нас описује своју параболу око истине. Не постоје двије сличне орбите. И управо зато објашњаватељи угрожавају нашу револуцију.“¹⁶⁸ Самим тим, да би се дошло до еманципације кроз процес образовања, уместо предвиђених путања за све, требало би сваком појединцу омогућити да пронађе свој пут.

Одговор на питање ко је субјект образовања, аутори заснивају на јасном разграничењу између појмова *ученик (learner)*, *студент (student)* и *говорник (speaker)*.

¹⁶⁷ Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris, 2008.

Енглеско издање: *The Emancipated Spectator*, translated by Gregory Elliot, Verso, New York, 2009.

¹⁶⁸ Jacques Rancière, *Učitelj neznanica ...*, op. cit., 75.

Први термин *ученик* – особа која је у процесу учења – заснива се на недостатку знања. Онај који учи је онај који не зна, односно, онај којем недостаје знање, при чему он још увек није способан да учи сам. Зато овај термин захтева учитеља као посредника између ученика и знања како би се тај недостатак надоместио. Код другог појма – *студент*, тежиште се за нијансу помера, јер се њиме означава особа која види и мисли за себе. Од њега се захтева пажња, гледање, изговарање и понављање. Посредник/учитељ је и даље присутан, међутим, он више није онај који објашњава и који поседује већу интелигенцију, већ неко ко поседује вољу, ко, попут Жакотоа, тражи од студената да пруже одређени напор и који проверава да ли је тај напор постигнут. Трећи појам, *говорник*, означава онога који говори. Аналогно са Рансијеровом критиком Бурдијеове тезе о „краљевима социологије“ који боље од самих људи знају њихове потребе и који, уместо да обезбеде слушање и ширење, причају у њихово име, аутори постављају кључна питања – *Ко има право да говори? Које је дозвољено да прича?* Они закључују да тек овај појам – *говорник* – указује на једнакост између две стране, на учеснике који равноправно причају и размењују знања.

Пратећи Рансијеров анти-објашњавајући приступ, Бингам и Биеста не побијају критике упућене Рансијеру, већ наводе шта не треба радити са његовим радом, односно, шта његов рад није. Прво, школа не објашњава свет, јер је она, у односу на свет, само једна узана институција, како по границама простора, тако и по границама/ограничењима интерпретација (осим што преноси знања она та знања потврђује као истинита). Друго, Рансијеров рад, иако добија све више присталица, није ни школа ни метод. Наиме, Рансијер је тај који је први укинуо свој метод, знајући да је, као и сваки други нужно подложен објашњавању, те је у старту осуђен на смрт. Из тог разлога су аутори склонили термину *прича*, допуштајући тако читаоцима да Рансијерову причу не уче, већ преводе на сопствена искуства, не знајући унапред какав ће превод бити. Треће, они истичу да је Рансијеров рад пре свега критика друштва и праксе објашњавања (а не критика саме школе), којом се износи јасан аргумент о еманципацији. Такође, они подвлаче да само објашњавање није проблем по себи, већ то постаје када се тумачи као средство за еманципацију, када се схвата као метафора за начин на који друштво функционише и када се претпоставља да је то једини начин на који људи уче. У супротном, то јест ако објашњење не објашњава како учење треба да се одвија, оно може бити пут учења. Рансијерова прича нема за циљ да људе одвоји од наставе као ни

да утопистички укине образовање. Такође, сам свет функционише као школа, што свакако успоставља одређени поредак. Он јесте ограничавајући, у смислу да директно повезује језик са истином (на супрот арбитрарности језика коју изискује еманципација), али би дешколовани свет, ослобођен од свих поредака и оквира, водио ничему другом него „епистемолошком релативизму“¹⁶⁹. Рансијеровим речником, одбацивање полицијског поретка од стране друштва није опција, већ се ради о избору бољег или горег поретка. Избор овог типа, подвлаче аутори, увек је експерименталног карактера, с обзиром на то да свако рedefинисање поделе чулног нема унапред утврђене исходе.

У чланку из 2010. године, „Аксиоматска једнакост: Рансијер и политике савременог образовања“¹⁷⁰, износи се занимљив став ауторке Нине Пауер (**Nina Power**) о положају савремених студената и универзитета. Позивајући се на Делезова предвиђања¹⁷¹ о свеprisутности корпорација и њиховом увођењу на свим нивоима школовања, ауторка додаје да је савремено универзитетско истраживање само постало кодирано другом врстом контроле и праћења информација. Универзитети су стављени у незавидну позицију у којој морају да „испоруче“ што више одговарајуће квалификованих студената. Таква улога довела је до „добро документоване инфлације оцена“ и двоструких аршина када је у питању брзо завршавање студија (на пример коришћење плагијата). У таквој ситуацији, студенти су у стању конфузије, посебно када је у питању њихов статус на универзитету. Конфузија настаје услед немогућности да се одговори на дилему да ли су они студенти или клијенти, односно „[...] да ли они купују диплому, или су сами студенти 'производ' који се продаје послодавцима?“¹⁷² Ауторка подвлачи

¹⁶⁹ Епистемолошки релативизам у овом смислу би се могао упоредити са Фукоовим читањем Борхесовог текста у којем се јавља опасност од непостојања заједничког простора за различите групе: „[...] то би био неред у коме блистају фрагменти великог броја могућих поредака без закона и геометрије, фрагменти хетероликтог. Ту би ријеч требало схватити у њеном етимолошком значењу: ту су ствари 'полегле', 'постављене', 'распоређене' на тако различитим мјестима да им је немогуће пронаћи заједничку тачку и дефинисати њихов *locus communis*.“

Видети: Мишел Фуко, *Ријечи и ствари: Археологија хуманистичких наука*, превео Никола Ковач, Нолит, Београд, 1971, 61.

¹⁷⁰ Nina Power, “Axiomatic Equality: Rancière and the Politics of Contemporary Education”, in: *Eurozine*, July 2010, доступно на: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>, приступљено 24.4.2016.

¹⁷¹ Делез прави дистинкцију између *дисциплинарних* друштава, која су била на врхунцу током XVIII и XIX века и која карактерише јасна ограниченост и затвореност друштвених система (породица, школа, фабрика, болница, затвор), и друштва *контроле*, у којима корпорација замењује фабрику, целоживотно учење замењује школу, стална контрола замењује испитивања итд. У таквом друштву контроле сви претходно затворени дисциплинарни системи постају „кодиране фигуре“ једне корпорације.

Видети: Gilles Deleuze, “Postscript on the Societies of Control”, in: *October*, No. 59, Winter 1992, 3–7.

¹⁷² Nina Power, *op. cit.*

круцијалну разлику између савременог високог образовања у односу на све његове претходне облике, која се огледа у томе што оно више не искључује непожељне, већ потенцира на томе да скоро сви уписују факултете. То је, са једне стране, препорука владе која тиме одлаже обавезу запошљавања младих, док је, са друге стране, то идеја коју подржавају кредитне компаније које зарађују на каматама од дугова студената. Традиционална хијерархија између наставника и студената коју је Рансијер оштро критиковао, у контексту когнитивног капитализма и сама губи на тежини. Некада на различитим странама, студенти и наставници су данас изједначени у односу на тржиште рада и његову логику у којој су главне особине флексибилност, комуникација и манипулација језиком. Другим речима, измењени полицијски поредак поделе чулног је сада и наставнике и студенте довео у исти, маргинални положај у односу на тржиште, из којег они немају права да говоре.

2.3 Појам и улога самообразовања у савременој глобалној уметности

Способност човека да сам учи и непотребност посредника између знања и човека, као главне одлике Рансијерове еманципаторске образовне праксе, упућују на самообразовање. Самообразовање као један од видова образовања означава чин проистекао из критике хијерархијски успостављеног поретка моћи на релацији наставник–ученик у институционалним образовним праксама. Поред Рансијеровог еманципаторског гледишта (које у средиште поставља директан однос појединца и знања), идеје о самообразовању у контексту савремене уметности произилазе из дела *Педагогија обесправљених*¹⁷³, Паула Фреиреа и *Доле школе*¹⁷⁴, Ивана Илича.

Педагогија обесправљених – Пауло Фреире

Док Рансијер полази од једнаких интелигенција, према Фреиреовој критичкој педагогији у бити сваког човека постоји тежња („онтолошки позив“) да активно учествује у свету и да га трансформише, при чему даље тежи ка увек новим могућностима пунијег живота. Такође, сваки човек је способан да стекне критички поглед на свет кроз дијалогски однос са другима. Невоља је што у традиционалном, увек субверзивном, образовању, човек изграђује критички став и добија жељу да мења (угњетавачко, хегемонско, хијерархизовано) друштво, а оно му заправо ускраћује ту могућност. Насупрот оваквој педагошкој поставци Фреире успоставља критичку педагогију са задатком да обезбеди одговарајуће инструменте уз помоћ којих човек може не само да сагледа друштвену реалност, њене противречности и своју позицију у њој, већ и да активно, критички и дијалогски у њој интервенише. Критичка педагогија се посебно фокусира на реорганизацију традиционалног односа наставник–ученик, који Фреире метафорички описује преко „банковног система“ – система похрањивања знања, где наставник „убацује“ знање у пасивне/празне примаоце/ученике. У таквом систему ученици треба да меморишу садржај који им се нуди, те нису у стању да након

¹⁷³ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Translated by Myra Bergman Ramos, Continuum Publishing Company, New York, (1970) 2005.

¹⁷⁴ Ivan Illich, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York, 1971, доступно на: <http://www.ecotopia.com/webpress/deschoolingillich.pdf>, приступљено 25.8.2015.

Издање књиге на српском језику: Иван Илич, *Доле школе*, Дуга: библиотека XX век, Београд, 1972.

образовног процеса размишљају на другачији начин осим онога који им је „усађен“ од стране наставника; коришћењем „епистемолошке силе“ ученицима се намеће пасивност у наставном процесу која уједно значи и њихову егзистенцијалну пасивност; а разумевање света које се нуди банковим системом (које је митологизована реалност) се поставља као неупитно. У циљу реорганизације¹⁷⁵ таквог банковног система, Фреире уводи теорију *дијалошке акције* коју чине концепти *сарадња*, *заједница (unity)*, *организација* и *културална синтеза*, а чијом се реализацијом постиже ослобођење од тлачитеља¹⁷⁶. Концепт *сарадње* се остварује једино кроз комуникацију и она фокусира пажњу субјеката на реалност „[...] којом су они посредовани и која их – постављена као проблем – изазива“¹⁷⁷. При чему Фреире додаје да постављање реалности за проблем дијалога значи њену критичку анализу која ће водити њеном трансформисању. Концепти *заједнице* и *организације* су уско повезани, с обзиром на то да организација проистиче из заједнице. Уједињавањем обесправљених субјеката у заједнице, односно организације, постаје могуће да они претворе своју слабост у снагу којом могу да створе хуманији/пунији свет. На место ауторитарности организација поставља ауторитет, а уместо разуданости, слободу. Концепт *културалне синтезе* стоји наспрам концепта *културалне инвазије*, којом „нападаци“ покоравају једно друштво учећи их о свом свету. У синтези, пак, објект који треба освојити није више то друштво, већ сама реалност, те сви постају коаутори акције трансформисања реалности, а „нападаци“ радије уче *са* људима и *о* њиховом свету.

Анализирајући кризу у савременом образовању, критички педагог Анри Жиру¹⁷⁸ (**Henry A. Giroux**) сматра да и најмањи траг критичког мишљења веома брзо мигрира из

¹⁷⁵ Бингам и Биеста праве дистинкцију између Рансијерове интелектуалне еманципације и еманципаторских метода које се успостављају критичком педагогијом. Самим тим што нуде метод којим се долази до еманципације, критички педагози „причају“ уместо оних којима је давање речи неопходно да би започели процес еманципације. Фреиреове критике упућене образовном систему се у потпуности подударују са Рансијеровим, али док Фреире предлаже решење Рансијер то упорно избегава.

Видети занимљиво поређење фигуре детета код Рансијера са фигуром детета код Фреиреа, које аргументује претходну тврдњу: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, “The Figure of the Child in Jacques Rancière and Paulo Freire”, in: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 49 – 72.

¹⁷⁶ У моменту када се у Латинској Америци масовно покреће буђење из традиционалне летаргије и покреће рад на писмености становништва Фреире пише о дехуманизацији као историјској реалности која је довела до поделе на тлачитеље и потчињене (оне којима је човечанство/хуманост одузета). Повратак на хуманизацију, као једину изворну тежњу људи, могуће је управо уз помоћ критичке педагогије, којом потлачени не би ослободили само себе већ и саме тлачитеље, односно цело човечанство.

¹⁷⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, op. cit., 168.

¹⁷⁸ Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York, 2011.

Издање на српском језику: Анри Жиру, *О критичкој педагогији*, Едука, Београд, 2013.

данашњих школа (на свим нивоима школовања) одлазећи на места изван школа на којима тек бива посредован и корумпиран корпоративном културом медија. На тај начин школе ни најмање не подстичу „грађански ангажман“ код својих ученика, већ их обучавају за успешно полагање стандардизованих тестова. Критичка педагогија је за Фреиреа „педагогија наде“, у смислу да она пре свега подразумева „[...] разумевање историје као шансе, а не детерминизма“¹⁷⁹, чиме се образовање поставља у корпус много ширег пројекта за слободу. Политички карактер ове педагогије, који се огледа у стварању могућности за ауто-рефлексивни, само-управљачки живот, (само)критику и облике критичке интервенције, јесте оно што конституише самоорганизоване и самоуправљачке самообразовне праксе. Такође, оно што је централно за критичку педагогију јесте промена тежишта са наставника на ученике и стварање видљивих односа између знања, ауторитета и моћи. На тај начин, уместо критикованог „банковног система“, којим ученик само прима знање, у критичкој педагогији он га активно трансформише. Разумевањем начина на које се позиције моћи успостављају кроз производњу, дистрибуцију и потрошњу знања унутар одређених институционалних контекста, те како се идентитети, вредности и жеље формирају у школи, студенти постају информисани субјекти и заступници новог друштва.

Рашколовано друштво – Иван Илич

Радикално критикујући неефикасну природу институционализованог образовања, карактеристичног за модерне економије, аустријски филозоф и социјални критичар, Иван Илич заговара самообразовање у комбинацији са друштвеним односима који настају унутар неформалних образовних формација. Говорећи са анархистичко-социјалистичке позиције, де-институционализацију образовања Илич види као пут ка де-институционализацији друштва. Он сматра да се анализом скривеног курикулума може доказати да би јавно образовање као и остале аналогне институције (породица, политика, вера и комуникација) профитирале од *рашколовања* (*deschooling*) друштва. Рашколовање за њега значи управо нови приступ споредном, алтернативном и неформалном образовању.

¹⁷⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York, 1994, 91.

Монопол као и стандарде о томе шта је вредно/изводљиво у једном друштву држе и постављају бирократије кроз институције, а Илич жели да покаже да управо институционализација вредности неизбежно води ка „[...] физичком загађењу, друштвеној поларизацији и психолошкој импотенцији“¹⁸⁰. На тај начин друштво претвара базичне потребе човека у захтеве за научно произведена добра. Уместо да сиромашнима обезбеди средства која ће им омогућити образовање, друштво им даје „[...] сертификате за третирање њихових наводно несразмерних недостатака“¹⁸¹. Успостављени систем је организован тако да друштво идентификује производњу робе и услуга са захтевом за њих, а школа, држећи монопол над образовањем, обесхрабрује друге друштвене институције да извршавају образовне задатке. Уместо вредности модерно друштво нуди услуге, уместо учења наставу, уместо напредовања образовање, а уместо стручности диплому.

Објашњавајући феноменологију школе Илич је дефинише као (а) узрасно-специфичан, (б) са наставником повезан процес који захтева (в) пуновремено похађање (г) по обавезном курикулуму.

(а) Три премисе које се чине неупитнима (*Деца припадају школи, Деца у школи уче и Деца могу да буду поучена само у школи*) Илич покушава да побије подсећањем на то да модерни концепт *детињства*¹⁸² није одувек постојао, већ је настао као производ буржоазије и омасовио се у периоду индустријализације. „Школски систем је модерни феномен, као што је и само детињство, којег тај систем производи“¹⁸³, те је јасно да би са укидањем обавезног образовања оно престало да се „производи“. „Институционална мудрост нам говори да је деци потребна школа; да она у њој уче. Али ова институционална мудрост је сама по себи производ школа, јер нам звук здравог разума говори да су само деца та која могу да буду научена у школи. Само издвајањем људских бића у категорију као што је детињство могуће је наставника поставити за ауторитет.“¹⁸⁴

¹⁸⁰ Ivan Illich, op. cit., 4.

¹⁸¹ Исто, 8.

¹⁸² Исто је и са школским системом. И оно је, као и детињство, модерни феномен који није постојао у ранијим историјским периодима.

Видети: Philippe Aries, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Random House USA Inc, New York, 1962.

¹⁸³ Ivan Illich, op. cit., 21.

¹⁸⁴ Исто, 22.

(б) Ученик је по дефиницији дете, неко ко не зна, ко треба да научи, те школа почива на аксиому да је учење немогуће без поучавања, што аутоматски ставља све оне који нису укључени у школски систем у инфериорни положај.

(в) Школа захтева време и енергију од ученика што наставника чини старатељом, проповедником и терапеутом. Илич овде пореди школу са утробом из које се из дана у дан порађа дете све до тренутка када бива избачено у свет одраслих.

(г) Скривени курикулум Илич пореди са ритуалом иницијације којим се појединац уводи у потрошачко друштво. Закључак је да реформа образовања не може започети све док се верује да је *ритуал школовања* једини пут за индивидуално учење и друштвену једнакост.

Револуционарни потенцијал рашколовања Илич види у промени свести о институцијама: „Све док индивидуа није експлицитно свесна обредног карактера процеса кроз који је иницирана до сила које обликују њен космос, није у стању да поништи чини и обликује нови космос. И докле год нисмо свесни процеса којим школе обликују прогресивне потрошаче – највећи ресурс економије – не можемо да поништимо чини те економије и да направимо нову.“¹⁸⁵ То је питање сваког појединца и његове одговорности за сопствено рашколовање.

Илич сматра да су неопходне релационе структуре које би омогућиле сваком појединцу да дефинише себе кроз учење и кроз допринос учењу других људи. Он нуди предлоге за поновну иновацију учења кроз друштво и живот, односно кроз оно што назива *мрежама за учење (learning webs)*. Његова намера је да покаже да је инверзија школе могућа, односно да ученик може да зависи од само-мотивишућег учења као и да му се могу обезбедити нове везе са светом, нови стил образовног односа између њега и његовог окружења. Тако, добар образовни систем треба да: обезбеди приступе доступним изворима за све оне који желе да уче у било које доба живота; оспособи све оне који желе да деле своја знања за проналажење оних који желе да уче; и свима онима који желе да нешто презентују јавности омогући видљивост да то и учине. За такав систем је неопходно коришћење нових технологија, слободног говора, слободног

¹⁸⁵ Исто, 37.

окупљања и штампе. Илич за то осмишљава и конкретне кораке, међу којима је и стварање четири мреже¹⁸⁶:

1. Референтне услуге за образовне објекте (односи се на промену физичког окружења и учила тако да буду приступачни и доступни);
2. Размена вештина (би се одвијала кроз специјализоване курсеве и системе; системи би личили на банке за размену вештина, тако што би постојале *кредитне еду-картице (edu-credit card)*, коју би сваки човек имао од рођења и коју би користио за стицање знања и вештина по својој мери и својим интересовањима, али је и „допуњавао“ тако што је некога нечему поучио; тиме би се створила нова елита коју би чинили они који су зарадили своје образовање делећи га);
3. Упаривање колега (оснивање комуникационе мреже за повезивање партнера који се упарују око заједничког истраживачког проблема/интереса); и
4. Референтне услуге за „едукаторе-на-велико“ (односи се на професионалце, „фриленсере“, администраторе мреже, педагоге, образовне иницијаторе, који би олакшавали пут до знања).

Самообразовање у савременој глобалној уметности

Увидом у Рансијерове, Иличеве и Фреиреове предлоге за реорганизацију образовања постаје јасније зашто се праксе образовног обрта позивају на њих у тренутку актуелне кризе образовања у неолибералном контексту. То у пракси пре свега значи рушење ауторитарне позиције наставника, стварање других (у односу на учионицу/школу) места за производњу знања и формирање самоорганизованих и самоуправних колектива, заједница или група (сачињених од равноправних (са)говорника) које практикују самообразовање. Другим речима, окрећући се ка процесу самообразовања окупљени појединци, размењују знања у партнерском, нехијерархијском односу, односно, преузимају на себе одговорност за образовни процес. Поред тога што настају из критике ауторитарног модела образовања, самоорганизационе и самообразоване формације представљају и реакцију на све веће окретање уметничких

¹⁸⁶ 1) Reference Services to Educational Objects, 2) Skill Exchanges, 3) Peer-Matching and 4) Reference Services to Educators-at-Large.
Исто, 56–73.

школа ка пројективном образовању услед све учесталијег фондовског начина финансирања, односно, реакцију на савремену уметничку школу као „[...] микрофизичку и микрополитичку слику, чешће симулакрум, света уметности са режимима стваралачко-производног или продукцијско-постпродукцијског, кустоско-економско организационог и теоријско-интерпретативног рада у култури“¹⁸⁷.

Удруживање обесправљених (а данас прекарних) појединаца у мреже представља потенцијални начин да се покрене еманципаторска револуција против система.

„Оно што самоорганизационо и самоуправно самообразовање карактерише је тежња ка продукцији алтернативних и еманципаторских модела образовања 'без ауторитета' унутар сложених и кризно-трауматичних процеса когнитивног капитализма и транзицијске реконструкције капитализма. Критичка димензија самоорганизационог и самоуправног самообразовања је битно повезана са разумевањем критичког као индивидуално и друштвено одговорног разликовања од задатог образовног стања коме треба пружити стваралачки сингуларни отпор и алтернативу, а то значи могућност конструисане и изведене другости за учење, знање и еманципацију.“¹⁸⁸

Сам појам самообразовања има дугу традицију и покрива широк дијапазон веома различитих примена које су се практиковале кроз историју. Шуваковић, рецимо разликује елитно, либерално, социјалистичко и самоорганизовано и самоуправно самообразовање, које заправо одговара самообразовним праксама *образовног обрта*. Често окарактерисано као не-корисно или анти-образовање, ово самоорганизовано самообразовање је процес друштвене делатности који има за циљ стварање новог политичког субјекта. Оно настаје као отпор контролисаном приступу знања и информација (као робе) у неолибералном систему, заснивајући се на принципима директне/непосредне демократије, активизма, аутокритике и децентрирања моћи.

Директном демократијом у контексту образовања се успостављају хоризонтални, не-хијерархијски односи и њоме ствара не-ауторитарна организација школе/колектива/групе. Модернистичке школе, о којима је било речи у другој целини дисертације, тежиле су оваквим демократским односима. Посебно *Блек Маунтин* колеџ на којем је постојала дељена одговорност, у смислу да су сви чланови колеџа, од

¹⁸⁷ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или О томе како учити учење о уметности*, Орион Арт, Београд, 2008, 87.

¹⁸⁸ Исто, 101.

наставника до студената били одговорни како за унутрашњу организацију/атмосферу, тако и за доношење одлука од важности за наставне и ваннаставне активности. Неретко овакве самоорганизационе и самоуправљачке заједнице успостављају хијерархију, али је она у тим случајевима привремена, променљива, провизорна (слично формалној позицији ректора у *Блек Маунтин колеџу*). Такође, из пословања ових школа видан је активизам којим школа одређује свој унутрашњи живот и своју улогу у односу на спољни свет (културу и друштво чији је део). Концепт само- или ауто-критике се односи на само-евалуацију, анализу сопствених одлука и рада.

Алтернативне и неформалне праксе које користе простор света уметности за образовне иницијативе, најчешће раде у тешким условима уз недовољно финансијских средстава, што их онемогућава да успоставе одрживе структуре и имају дужи период постојања. Међутим, упркос кратком веку, потенцијал ових самоорганизованих структура које практикују самообразовање као индивидуални или колективни процес учења је велики. Потенцијал се огледа у могућности да се образовање измести из неолибералне комодификације¹⁸⁹, да се пронађу алтернативни простори за размену знања кроз сарадњу, и сруши постојећа хијерархија.

У контексту дигиталних медија, информационих технологија и Интернета (који такође све више постају контролисани) могуће је пронаћи подршку самообразовним праксама у виду концепта *отвореног кода* (*open source*). **Марта Попивода** у тексту „Open Source procedure u obrazovanju“¹⁹⁰ управо разматра питање интелектуалног власништва у контексту нематеријалне производње и дигиталних технологија, које постаје све више проблематично. Према њеном мишљењу, интелектуално власништво постаје „[...] тачка на којој се разоткрива и демонстрира моћ владајуће класе и њене позиције у хијерархијском класном поретку“¹⁹¹. Како интелектуално власништво све више припада агентима (издавачима, софтверским компанијама, галеријама, музејима) а све мање онима који су заиста произвели знање/информације (писци, програмери, уметници) тако проблематика прелази у поље „симболичког власништва“ (као

¹⁸⁹ Свакако би овде, као вид само-критике, требало имати у виду радикалне ставове (попут ставова Фрејзерове и Спангберга) према којима је упитна она борба са системом која се води изван њега.

Видети прво поглавље дисертације.

¹⁹⁰ Marta Popivoda, „Open Source procedure u obrazovanju“, доступно на: <http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net/2009/05/17/open-source-procedures-in-education-marta-popivodaopen-source-procedure-u-obrazovanju-marta-popivoda/?lang=HR>, приступљено 28.5.2016.

¹⁹¹ Исто.

власништво над концептима, појмовима, информацијама, парадигмама, историјом). Они који поседују симболичко власништво јесу они који имају моћ. Као начин да се супротстави оваквом поретку Попивода предлаже независно колективно самообразовање и имплементацију процедура *отвореног кода* у процесе учења. Реч је о методологији проистеклој из покрета *Слободног софтвера* (*Free Software*) у којој сви корисници имају приступ изворном коду (за разлику од плаћеног софтвера), те га могу мењати и преправљати његов садржај према својим потребама. С обзиром на то да је у питању методологија, могућа је њена примена и ван оквира софтверских програма, то јест, у уметности, образовању и другим пољима.

Примери пројеката, програма, платформи и група/колектива који на различите начине истражују образовање и производњу знања као тему уметности данас су бројни. Неки од познатијих су: *Nomad Dance Academy*¹⁹², *PAF self-learning program*¹⁹³, *SUMMIT*¹⁹⁴, *Copenhagen Free University*, *Universidad Nomada*¹⁹⁵, *Informal University in Foundation*¹⁹⁶, *Mobilized Investigation*¹⁹⁷, *Minciu Sodas*¹⁹⁸, *Pirate University*¹⁹⁹, *The Free/Slow University of Warsaw*²⁰⁰, *Manoa Free University*²⁰¹, *L'université Tangente*²⁰² и други.

Када су у питању самообразовне праксе на овим просторима, треба поменути неколико пројеката/организација које су се активно бавиле овом тематиком, односно, заједно критиковале хијерархијске доминације знања, тражећи алтернативне, маргинализоване позиције са којих је могућа продукција знања. Иза свих наведених пројеката стоји *ТкХ* центар, центар за извођење уметничке теорије и праксе, као независна самоорганизована платформа. Током 2006. и 2007. године *ТкХ* центар је три узастопна броја свог часописа за теорију извођачких уметности посветио питањима

¹⁹² *Nomad Dance Academy*, <http://www.nomaddanceacademy.org/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹³ *Performing Arts Program*, <http://www.pa-f.net/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁴ *SUMMIT non-aligned initiatives in education culture*, <http://www.artandeducation.net/announcement/summit-non-aligned-initiatives-in-education-culture/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁵ *Universidad Nomada*, <http://www.sindominio.net/unomada/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁶ *Informal University in Foundation*, <http://www.jackie-inhalt.net/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁷ *Mobilized Investigation*, <http://manifestor.org/mi/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁸ *Minciu Sodas*, <http://www.ms.lt/>, приступљено 1.6.2016.

¹⁹⁹ *Pirate University*, <http://www.pirateuniversity.org/>, приступљено 1.6.2016.

²⁰⁰ *The Free/Slow University of Warsaw*, <http://eventaleducation.tumblr.com/post/2187129057>, приступљено 1.6.2016.

²⁰¹ *Manoa Free University*, <http://www.manoafreeuniversity.org/>, приступљено 1.6.2016.

²⁰² *L'université Tangente*, <http://bureaudetudes.org/>, приступљено 1.6.2016.

самообразовања. Тако су из три различита погледа на самообразовање у уметности и култури настали: *ТкХ 13 – Документа 12 часописи: „Шта да се ради (образовање)“?*, *ТкХ 14 – Самоуправни образовни систем у уметности (с-о-с пројекат)* и *ТкХ 15 – Самообразовање: Козје стазе самообразовања*.

Тринаести број часописа био је део већег пројекта изложбе *Документа 12*²⁰³ (*documenta 12*), одржане у Каселу, 2007. године. Изложба је организована око три питања²⁰⁴ (лајтмотива) на основу којих је покренут и пројекат *Документа 12 магазин*²⁰⁵. Уредништво магазина је окупило преко деведесет независних и самоорганизованих непрофитабилних публикација из области културе и политичке теорије широм света, различитих формата и оријентација са идејом да колективно промисле о мотивима и темама изложбе. Садржај *ТкХ 13* чине преводи страних текстова овог пројекта који су одабрани према тематици образовања, то јест, према кључним појмовима: *академија, културна индустрија, ауто-дидакт, радна група, (само)образовање, активизам*. Поред тога дат је и критички осврт²⁰⁶ на сам пројекат изложбе, где се кроз седам ставки подвлачи да је ипак реч о још једном примеру тога како функционише тржишни свет уметности, а не о његовом контра моделу (како је пројекат *Документа 12 магазин* дефинисан).

Четрнаести број *ТкХ* часописа везан је за *с-о-с пројекат*, који је током 2006/7. године, настао у сарадњи *ТкХ центра, Контекст галерије* и *ПАФ-а (PAF)* из Француске, те представља документацију истраживачког рада којег су спровели учесници пројекта

²⁰³ Кустоси, Роџер Биргел (**Roger Buergel**) и Рут Ноак (**Ruth Noack**) су конципирали изложбу *Документа 12* (2007) око три теме које се тичу производње знања у савременој уметности.

Видети: Ayse Güleç, Claudia Hummel, Ulrich Schötter, and Wanda Wieczorek, *Documenta 12 education I: Engaging Audiences, Opening Institutions Methods and Strategies in Education at documenta 12*, Diaphanes, Berlin, 2009; као и: Carmen Mörsch (ed.), *Documenta 12 education II: Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*, Diaphanes, Berlin, 2009.

²⁰⁴ 1) Да ли је модерност наша старина? (Is Modernity Our Antiquity?), 2) Голи живот? (What is bare life?), и 3) Шта да се ради (едукација)? (What is to be done?).

Видети опис лајтмотива изложбе на: *Documenta 12: Leitmotifs*, <http://www.documenta12.de/index.php?id=leitmotive&L=1>, приступљено 2.6.2016.

²⁰⁵ Поред *ТкХ* часописа, у пројекту су учествовали и часописи *Маска* (Љубљана) и *Фракција* (Загреб).

Видети: Documenta magazine, <http://ccindex.info/iw/documenta-magazine/>, приступљено 2.6.2016.

²⁰⁶ Док се изложба често повезује са праксама образовног обрта због постављања образовног питања „Шта да се ради?“, Стјерт Мартин, такође оштро критикује саму замисао која је по много чему контрадикторна. Како Мартин наводи сâмо позиционирање пројекта изложбе као платформе за размену локалних самоорганизованих пројеката јесте начин да се управо потврди глобални значај *Документе 12* као организационог центра у савременој уметничком свету.

Видети: Stewart Martin, op. cit., 39.

на тему самообразовања/само-едукације. Самообразовање је дефинисано као начин критичког супротстављања образовању у локалном (транзиционом) и глобалном (неолибералном) друштвено-политичко-економском контексту, односно образовању које представља „[...] економско улагање у развијање и верификацију специјалистичких радних способности, које ће касније резултирати плаћеним радним временом“²⁰⁷. Супротстављање пројекта је замишљено тако да се преузети „кодови“ (методологије рада, ресурси, информације) институционалног образовања пренесе на сопствену праксу и процедуре, односно да се флексибилном методологијом самообразовања као колективног/сарадничког чина процес образовања остави отвореним за могуће даље интервенције. Резултат овог пројекта, приказан у часопису, обухватио је три сегмента деловања: интерно истраживање, јавно деловање, и истраживање пројекта који се баве сличном тематиком.

Петнаесто издање часописа, *Самообразовање: Козје стазе самообразовања*, проистекло је из тродневне интернационалне теоријске конференције БИТЕФ-а 41, одржане септембра 2007. године. Часопис чини комбинација теоријских текстова и приказа пројекта, мрежа, програма и иницијатива заснованих на методама самообразовања. Аутори окупљени око конференције и часописа бавили су се актуелним питањима савремене уметности и образовног обрта која обухватају и питања продукције знања у свету уметности, образовања као вида продукције знања и образовања као уметничког дела/рада у култури. Главно питање – *Зашто образовање постаје толико важно (популарно) у уметности данас?* – усмерило је дискусије на сагледавање образовања као својеврсног бојног поља уметности и за уметност:

„То је оно што нас највише занима: материјална пракса приближавања и прекорачења, заобилажења и пресецања не само знања у својој идеалности [...], већ знања као животне праксе. Тако смо замислити знање као нешто што се појављује у процесима истраживања, експериментисања и самокритичних сукоба са сопственом хегемонијом, надзором и цензуром знања као догађаја. Другим речима, наша главна брига је како да се искористе, превазиђу и пробију светско тржиште и локалне затворске ћелије, у циљу да знање постане значајан

²⁰⁷ Marta Popivoda, „Samoupravni Obrazovni Sistem u umetnosti (version 3.0); Od evaluacije do auto-kritike“, u: *Samobrazovanje: „Samoupravni obrazovni sistem u umetnosti (s-o-s projekat)“*, TкH br. 14, Beograd, novembar 2007, 5.

догађај у критичном извођењу живота овде-и-сада, односно тамо-и-онда.²⁰⁸

Шверц знања! (Knowledge Smuggling!) назив је дугорочног пројекта у областима „извођачких пракси, критичких теорија, дигиталних технологија и слободне културе“, одржан јануара 2008. године у Београду, у самоорганизацији центра за теорију и праксу извођачких уметности, *ТкХ* и *с-о-с пројекта*. Организовањем дискусија, радионица, предавања, презентација и лабораторија, учесници пројекта су у објашњењу навели следећи циљ: „Пројектом 'Шверц знања!' желимо да отворимо темпоралну пукотину у доминантном тржишту знања и интервенишемо у постојећи систем производње и размене знања, шверцујући га из официјелних образовних институција у сферу индивидуалних потреба и колико-год-је-могуће-слободних простора културе.“²⁰⁹ Пројекат је започео *Зимском школом на расклапање*, у којој су учествовали загребачки *Мултимедијални институт МАМА*²¹⁰ и перформерска група *BADco.*²¹¹, љубљански завод *Маска*²¹² и београдска иницијатива *Друга сцена*²¹³.

Трогодишњи пројекат колективног самообразовања у уметности и култури, *Рашколовано знање (Deschooling Classroom)*, организовали су *ТкХ* из Београда и *Контрапункт* из Скопља. Пројекат се, у интервалу од априла 2009. године до априла 2012. године, фокусирао на независне културне сцене у региону, преиспитивање индивидуалног ауторства и стварање отворених образовних структура за производњу, размену и дистрибуцију знања. Како се из концепта пројекта може видети, циљеви су: „1) развој свести о потенцијалима самообразовања и подстицање сарадње између професионалаца у области културе и уметности који раде на променама у постојећем систему културне продукције у региону; 2) бављење новим и хибридним областима знања у области савремене уметности и културе; 3) развој и артикулација методологија

²⁰⁸ Ana Vujanović and Miško Šuvaković, “Goat Tracks of Self-education (introduction)”, in: *Self-education: “Goat Tracks of Self-education”*, *TkH*, No. 15, Belgrade, January 2008, 6, доступно на: http://www.old.tkh-generator.net/files/casopis/TkH_br_15.pdf, приступљено 21.8.2015.

²⁰⁹ [samoobrazovanje][arhiva]ŠVERC ZNANJA! / Beograd / 2008/09, доступно на: <http://www.old.tkh-generator.net/sr/projekti/samoobrazovanjearhivasverc-znanja-beograd-200809>, приступљено 28.5.2016.

Видети и програм регионалне *Зимске школе на расклапање* организоване у оквиру овог пројекта: http://www.old.tkh-generator.net/files/SVERC%20ZNANJA_program%20sa%20opisima.pdf, приступљено 1.6.2016.

²¹⁰ МАМА, <http://www.mi2.hr/>, приступљено 1.6.2016.

²¹¹ BADco., <https://badco.hr/>, приступљено 1.6.2016.

²¹² Maska, <http://www.maska.si/>, приступљено 1.6.2016.

²¹³ Друга сцена, <https://drugascena.wordpress.com/>, приступљено 1.6.2016.

алтернативног образовања у области савремене уметности и културе; 4) подстицање размене знања и критичког мишљења у области савремене културе и уметности међу професионалцима из региона; 5) помоћ младим професионалцима у унапређењу њиховог рада континуалним самообразовањем; 6) преиспитивање концептуалних и инфраструктурних претпоставки деловања постојећих институција културе; и 7) стварање нове инфраструктуре за подршку развоја културне сцене у регији.“²¹⁴

Самообразовање јесте супериорнији модел образовања од традиционалног у којем постоје учитељ свезналица и пасивни ученици, међутим, како Нина Пауер запажа, оно се најчешће сматра проблематичним и непотпуним. Било да је индивидуално или колективно, оно представља супротстављање доминантном систему друштва чији је образовање само један део. Зато мишљење ван универзитета и даље представља проблем.

„Тешко је не замислити да би најбоље од свега било да се знање, разумевање и интелектуална истрага потпуно одвоје од универзитета. Али како? Рансијерово аксиоматско позиционирање једнакости интелигенција нам омогућава да одговоримо на кључно питање: 'ко има право на мишљење?' са једноставним одговором: 'свако'. Бурдијеова запажања и Иличеве мреже нам могу помоћи да се Рансијеров увид допуни емпиријском тежином о томе колико далеко морамо да идемо и са утопијским обећањем долазеће педагогије. Још много тога има да се уради.“²¹⁵

²¹⁴ *Raškolo vano znanje: koncept*, доступно на: <http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net/concept/?lang=HR>, приступљено 1.6.2016.

²¹⁵ Nina Power, op. cit.

3. ПРОГРЕСИВНЕ ШКОЛЕ ПРВЕ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

3.1 Баухаус

Период између два светска рата у Немачкој обележен је разним политичким дешавањима са једне стране, и експанзијом технике и технологије са друге стране, која се дешавала на глобалном нивоу. Одмах након Првог светског рата, на темељима либералне демократије, Новембарском револуцијом збачена је Немачка монархија и место ње основана држава – *Вајмарска република*. Период Вајмарске републике био је и период рађања националсоцијалистичких идеологија и расистичких идеја, период велике економске кризе, али и научно-технолошке револуције и културалног напретка и развоја. У том периоду немачка јавност се могла поделити на оне који су неговали немачки национални дух, у нади да ће повратити предратни уништени свет, и оне који су били спремни за промену и нов начин живота. На пољу уметности, први су се залагали за опстанак академије која би наставила „[...] традицију еkleктичне архитектуре, споменика и портрета у великом стилу, приказа историјског сјаја и декоративних пејзажа“²¹⁶. Други су се окупили око *Дојчер веркбунда*²¹⁷ (*Deutsche Werkbund*) са идејом да пробају да реше проблем одвајања уметности од живота и његових практичних захтева кроз помирење уметности и индустријализованог друштва. Решење су видели у сарадњи уметника и занатлија са једне стране, и заната и индустрије са друге. Та замисао је почела да се реализује деловањем једног од најмлађих вођа *Веркбунда*, архитекте Валтера Гропијуса (**Walter Gropius**). Страх од тога да, услед пораста производње, уметност изгуби своју сврху унутар друштва, за Гропијуса је било могуће превазићи кроз поновно спајање креативности и производног процеса. Другим речима, уметник је био тај који је једини могао да удахне душу у беживотан индустријски производ. Тако је, спајајући вајмарску *Академију лепих уметности* са вајмарском *Школом за примењене уметности*, са жељом да то буде „саветодавни уметнички центар за индустрију и

²¹⁶ Herbert Bayer, Walter Gropius & Ise Gropius (eds.), *Bauhaus: 1919–1928*, The Museum of Modern Art, New York, 1938, 12.

²¹⁷ Савез немачких уметника, дизајнера и занатлија коју је у Минхену основао Херман Мутезиус (**Hermann Muthesius**) 1907. године, ослањајући се на идеје британског реформаторског *Arts and Crafts* покрета. Главна идеја ових покрета заснивала се на повратку уметности средњевековним занатским делатностима.

трговину²¹⁸, Гропијус основао *Државну школу Баухаус (Staatliches Bauhaus)* 1919. године.

До свог гашења (1933), *Школа* је имала три седишта: Вајмар (1919–1925), Десау (1925–1932) и Берлин (1932–1933); и тројицу директора према којима се могу пратити фазе²¹⁹ у раду *Баухауса*: поменутог Гропијуса (1919–1928), Ханеса Мејера (**Hannes Meyer**; 1928–1930) и Лудвига Мис ван дер Роја (**Ludwig Mies van der Rohe**; 1930–1933).

Први *Манифест*²²⁰ *Баухауса*, који је произашао из манифеста²²¹ *Радног савета за уметнике (Arbeitsrat für Kunst)*, објављен је 1919. године са полетном и поетичном визијом школе. Гропијус је њиме негирао разлику између уметника и занатлија, јер је сматрао да су занатске способности основ „креативне имагинације“ и једног и другог, а оно што уметника издваја од занатлије само су ретки тренуци инспирације током којих његов рад постаје уметност. Из тог разлога, он критикује аутономију уметности и место ње предлаже друштвени пројекат: „Данас уметности постоје у изолованом облику из којег могу да се спасу само кроз свестан, кооперативан труд свих занатлија“²²². Крајњи циљ Гропијус је видео у целовитом уметничком делу (*Gesamtkunstwerk*), односно згради, као пројекту који обједињује све визуелне уметности. *Манифестом* он позива архитекте, вајаре и сликаре да се окрену занатима, јер ће то окретање омогућити и оном уметнику који није продуктиван да искористи своје вештине за занат, те ће, у коначном исходу, он моћи да постигне савршенство.

Отклон од конзервативне буржоаске идеологије, али и етоса старе академске традиције уметничког образовања био је очигледан и у укидању професуре и обнављању старог еснафског односа мајстор–шегрт. У почетку су за сваки предмет постојала два предавача – уметник и мајстор-занатлија – док се нису стекли услови да се доведу предавачи који ће моћи да предају и једно и друго²²³. На тај начин су обучавани будући

²¹⁸ Herbert Bayer, Walter Gropius & Ise Gropius (eds.), op. cit., 14.

²¹⁹ Осим поделе фаза према седиштима и поделе према руководиоцима школе, у литератури су присутне и друге поделе по којима се може сагледати развој *Баухауса*, каква је, на пример, подела према Рејнеру Виду која дефинише фазе на следећи начин: 1. Фаза оснивања (1919–1923); 2. Фаза консолидације (1923–1928); и 3. Фаза дезинтеграције (1928–1933).

Видети: Rainer Wick & Gabriele D. Grawe, *Teaching at the Bauhaus*, Hatje Cantz, Berlin, 2000.

²²⁰ Видети у: Hans Maria Wingler, *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, MIT Press, Cambridge, 1969, 31.

²²¹ Првобитни програм Гропијус је написао у сарадњи са архитектом Бруном Таутом (**Bruno Taut**), 1918. године.

²²² Hans Maria Wingler, op. cit., 31.

²²³ Идеја са две различите групе предавача била је нужност, јер на почетку уметници нису имали довољно техничких знања нити су занатлије имале довољно маште за уметничке проблеме. Било је

модерни уметници који ће моћи да „[...] уједињују креативну имагинацију и практично занатско знање и тиме развију нови осећај за функционални дизајн“²²⁴. Из писма упућеног писцу Ернесту Харту (**Ernst Hardt**) 1919. године јасно је да је Гропијус и те како радио на томе да допринесе угледу школе: „Одлучио сам да у мом институту уметности, заједно са нашим наставним особљем и студентима, треба да се бавимо великим пројектима и да их пропагирамо. Природно, најважнији задатак јесте да се позову јаке, виталне личности да нам се придруже. Не смемо да се мешамо са медиокритетима, већ морамо да урадимо све што је у оквиру наших могућности да привучемо значајне, познате личности, чак и ако их дубоко у себи још увек потпуно не разумемо.“²²⁵ Тако су у *Баухаусу* почели да предају значајни уметници тог времена подижући статус *Баухауса*. Међу првима су пристигли Оскар Шлемер (**Oskar Schlemmer**), Паул Кле (**Paul Klee**) и Васил Кандински (**Василий Кандинский**). Међутим, довођење признатих уметника европске репутације није одговарало онима који су заговарали вајмарску традицију, нити је пратило идеју *Манифеста* којом се пропагирао враћање занатима и занатлијама, али је свакако био добар стратешки потез, који је уједно савршено осликавао Гропијусово умеће да упркос разним отпорима пронађе начин да оствари своје визије. Заправо, *Баухаус* је од почетка био изложен сталним спољашњим нападима и истовременим унутрашњим сукобима. Спољашњи напади долазили су од традиционалног Вајмара а њихово смиривање било је неопходно за опстанак школе. Гропијус је био свестан да ће добити спољну подршку само ако одржи углед изузетне школе, као и да би са успостављањем финансијске независности добио и интелектуалну, која би онда дала простора за реализацију и оних радионица које нису профитабилне (укључујући театар, радионицу мурала итд.). Знао је да се право на експериментисање зарађује тако што се најпре испуњава производна дужност. Са друге стране, унутрашњи немири били су покренути противљењима мајстора-предавача одређеним одлукама Гропијуса које су биле супротне њиховим уверењима и почетној концепцији.

потребно одређено време да се обуче прве генерације оних који ће бити способни за „комбиновање ових атрибута“.

Видети: Walter Gropius, *Scope of Total Architecture*, Collier Books, New York, 1962, 25.

²²⁴ Herbert Bayer, Walter Gropius & Ise Gropius (eds.), op. cit., 15.

²²⁵ Цитирано у: Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, Central European University Press, Budapest, 1995, 26.

Један од првих предавача *Баухауса*, са којим је Гропијус касније долазио у честе сукобе око саме концепције школе, био је Јоханес Итен (**Johannes Itten**). Он је предложио увођење базичног или прелиминарног курса (*Vorkurs*), као начина да се студенти, пристигли са разним предзнањима, упознају са истим основама. Иако увођење овог курса није одмах било изводљиво, већ од 1920. године прелиминарни курс је постао обавезан за све студенте. Према Итеновим речима, овај двосеместрални курс имао је три циља: „[...] прво, ослобађање креативних уметничких моћи студената и слабљење усађених стереотипа и убеђења; друго, олакшавање избора каријере, откривањем афинитета за одређене материјале и усмеравање студената према оној радионици у којој би наставили своју обуку са највише успеха; и, треће, инструкције о основним принципима дизајна, основним законима рукотворења“²²⁶.

Након прве године студирања и похађања прелиминарног курса, током којег су студенти стицали основна знања о боји, облику и материјалу, опредељивали би се за једну од радионица (керамика, ткање, столарска радионица, радионица за метал, графичко штампање, радионица за графику и рекламу (адвертајзинг), фотографија, стакло и зидно сликарство, вајање у камену и дрвету, позоришна радионица) у којој би радили три године. Свака радионица имала је двојицу предавача – уметника, односно, мајстора форме (*Formmeister*) и мајстора занатлију (*Handwerkmeister*) – што се показало корисно за саме студенте јер су на тај начин могли подједнако да стичу како занатске вештине тако и уметничке способности. На крају, као круна студија, похађала су се три семестра архитектуре.

На почетку рада *Баухауса* Итен је био једини предавач са педагошком обуком и претходним предавачким искуством. Његова педагогија почивала је на учењу Фридриха Фребела (**Friedrich Fröbel**), оснивача првог вртића и методике предшколског васпитања, те су Итенове методе у *Баухаусу* укључивале учење кроз чињење, експериментисање и игру²²⁷. Његов приступ се у литератури описује као езотеричан и спиритуалан због његовог изучавања дуалистичке религије (персијског маздаизма). Практиковање ове религије на личном плану одразило се и на његов педагошки метод – медитација и интуиција су, поред формалних вежби обликовања, имале посебно место у раду са

²²⁶ Johannes Itten, *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus*, Thames and Hudson, London, 9. Цитирано у: Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, op. cit., 53.

²²⁷ Укључивање игре у настави приликом истраживања материјала проистекло је из Фребеловог концепта „образовања кроз игру“.

студентима. Полазећи из својих образовних али и религијских уверења, подстицао је испољавање унутрашњих импулса, охрабривао коришћење различитих материјала, трудио се да избегне „стерилни интелектуализам“ и пронађе баланс између ослобађања креативности и усвајања основних принципа уметничког стваралаштва. Таман што би се ослободили током Итеновог прелиминарног курса, студенти су улазили у радионице где се од њих очекивало да усаврше одређене трикове, то јест, да науче занат. Док је Итен преусмеравао њихову пажњу и креативност на њих саме, пуштао их да сами воде процес експериментисања и откривања, рад у радионицама је захтевао супротно – окренутост ка спознавању објекта и раду који води стандардизацији.

Паул Кле и Васил Кандински су се унутар својих курсева бавили анализирањем облика и боја, као главним елементима композиције, уводећи тако студенте у основне принципе компоновања и усађујући им највише уметничке стандарде. Како је Кандински у том тренутку иза себе већ имао изузетну каријеру – био је оснивач и вођа минхенске групе *Ново удружење уметника (Neue Künstlervereinigung)*, експресионистичке групе *Плави јахач (Der Blaue Reiter)*, зачетник апстрактног сликарства, и један од организатора московског *ИНКХУК-а*²²⁸ – свакако је био једна од најугледнијих личности у *Баухаусу*. Када је педагошки рад у питању, студенти²²⁹ су у истицали његову објективност, конструктивност и прецизна објашњења. За разлику његовог, Клеов приступ је био више персонализован и мање научан, заснован на посматрању и скицирању природе, изучавању елемената апстрактних форми и аналитичком цртању. Кле је пред студенте стављао задатак да истражују нове начине за проучавање природе под паролом да „[за] уметника комуникација са природом остаје најбитнији услов“²³⁰. Сматрао је да су осећај за форму и тон урођени импулси сваког човека, јер су људи сликали и играли много пре него што су научили да пишу и конструишу. Посвећујући пажњу малим стварима (како је и видео своју уметност), те полазећи од њих да би дошао до закључака, преокренуо је дотадашњу традицију академске уметности која је следила аристотеловску дедукцију (у смислу да је целокупна репрезентација била извођена из општих принципа апсолутне

²²⁸ *Институт за уметничку културу (Институт Художественной Культуры)* основан је у Москви 1920. године као друштво сликара, графичара, вајара и архитекти који су се организовали са циљем да дефинишу правац уметничког експериментисања у новој постреволуционарној Русији.

²²⁹ Многи студенти, који су касније постали познати уметници (попут Ксантија Шавинског (**Xanti Schawinsky**)), сведочили су о курсу који су похађали код Кандинског.

²³⁰ Sybil Moholy-Nagy, "Introduction", in: Paul Klee, *Pedagogical Sketchbook*, Praeger Publishers, New York, 1972, 7.

лепоте и конвенционалних канона боје). Својим радом је допринео да се успостави педагошка теорија за образовање уметника и да се систематизују резултати до којих се дошло дотадашњим сликарством. „Резултат реализације ова два захтева било је стварање систематичне и релативно целовите, у Клеовој терминологији, науке о визуелним облицима.“²³¹ Своја теоријско-педагошка размишљања забележио је у *Педагошким свескама*²³² као и у две књиге-бележнице – *Око моје мисли*²³³ и *Природа природе*²³⁴.

Иако су се често концепцијски спорили са Гропијусом, не одобравајући његове идеје о *Баухаусу* окренутом индустрији и технологији, Кандински и Кле су имали велику улогу у обуци студената. Током овог периода када су главни предавачи *Баухауса* били Итен, Кандински и Кле на снази је био метафизички аксиолошки систем „[...] који вредност дела види у духовном (симболичком, контемплативном) испуњењу“²³⁵.

Преломна година била је 1923. када је организована велика изложба *Баухауса* у Вајмару и када је занатски приступ замењен технолошким. Од првобитне идеје о спајању уметности и заната, која је одговарала прединдустријском периоду, дефинисан је нови мото *Баухауса* – „јединство уметности и технологије“²³⁶. Гропијус је тражио начин да раздвоји производне радионице од наставе, те су занатске радионице убрзо претворене у јединице за индустријску производњу. Овај заокрет ка технологији био је јасан показатељ модернистичке школе која ради у складу са индустријализацијом. Дошло је до промене аксиолошког система са метафизичког на „[...] техноестетски – систем који вредност дела види у формалним, материјалним и техничким аспектима редукованог и економично обликованог визуелног дела“²³⁷. Ова промена утицала је на Итеново напуштање школе, након чега су Ласло Мохољи-Нађ (**László Moholy-Nagy**) и Јозеф Алберс (**Josef Albers**), преузели прелиминарни курс, мењајући значајно његову концепцију. Заједно су увели експерименталан и истраживачки рад, изучавање основних принципа обликовања, испитивање карактеристика материјала и „принцип

²³¹ Мишко Шуваковић, *Естетика апстрактног сликарства: апстрактна уметност и теорија уметника 20-их година*, Народна књига-Алфа, Београд, 1998, 74.

²³² Paul Klee, *Pedagogical Sketchbook*, op. cit.

²³³ Jürg Spiller (ed.), *Paul Klee Notebooks, Volume 1: The Thinking Eye*, Lund Humphries, London, 1961.

²³⁴ Jürg Spiller (ed.), *Paul Klee Notebooks, Volume 2: The Nature of Nature*, Lund Humphries, London, 1973.

²³⁵ Мишко Шуваковић, *Естетика апстрактног сликарства ...*, op. cit., 59.

²³⁶ Мото је произашао из Гропијусовог предавања, „Уметност и технологија – ново јединство“, којим је отворио изложбу наговештавајући нову промену.

²³⁷ Мишко Шуваковић, *Естетика апстрактног сликарства ...*, op. cit., 59.

економичности“, који је био претеча функционалности предмета као критеријума производње. Према Алберсовим речима, „[...] са материјалима се мора радити тако да нема расипања: главни принцип је економичност“²³⁸. За разлику од својих претходника, Итена, Клеа и Кандинског, Мохољи-Нађ је спроводио технолошко-формалистичке идеје. Његове педагошке идеје, објављене у књизи *Нова визија: Основе дизајнирања, сликања, вајања и архитектуре Баухауса*²³⁹, јасно указују на потрагу за универзалним принципима уметности, структуром и простором. Веровао је да сви могу да се обуче у простору и форми, имао је прагматични приступ окренут ка заједништву и дубоку веру у технологију. Стављао је друштвену улогу уметности изнад само-изражавања које је Итен претходно потенцирао, али је и радио на ослобађању стваралачких потенцијала подржавајући необичне и другачије погледе студената. Јозеф Алберс²⁴⁰ је тражио од студената да отклоне своје предрасуде и да, радећи *са* и у материјалима, експериментишу и откривају њихове квалитете и границе (истраживање материјала из којег ће ствари саме произаћи). Један од Алберсових студента, сликар Ханес Бекман (**Hannes Beckmann**), забележио је сећања на прве вежбе у оквиру прелиминарног курса:

„Целокупна уметност полази од материјала, стога морамо прво да истражимо шта наш материјал [новински папир] може. Најпре ћемо само да експериментишемо без намере да направимо производ. У овом тренутку више волимо домишљатост од лепоте. [...] Наша проучавања треба да доведу до конструктивног мишљења.“²⁴¹

Алберс је користио методологију сличну Итеновој и Клеовој – теорија није пратила практичан рад, већ се коришћењем експеримената и истраживања индуктивним путем долазило до закључака и успостављања *теорије дизајна*.

„Одбити механички или устаљен захтев значи промовисати индуктивне студије које препознају праксу пре теорије, суђење и грешку пре схватања. Укратко, ми верујемо у учење кроз искуство, које по природи

²³⁸ Magdalena Droste, *Bauhaus-Archiv, Bauhaus, 1919–1933*, TASCHEN, Köln, 2002, 140.

²³⁹ Laszlo Moholy-Nagy, *The New Vision: Fundamentals of Bauhaus Design, Painting, Sculpture, and Architecture*, Dover Publications, New York, 2005.

²⁴⁰ У *Баухаусу* је Алберс предавао до самог краја. Након одласка у Америку, шеснаест година је предавао на *Блек Маунтин* колеџу а касније и на Јејл универзитету на катедри за дизајн.

²⁴¹ Hannes Beckmann, “Formative Years”, in: Eckhard Neumann (ed.), *Bauhaus and Bauhaus People*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1970, 196. Цитирано у: Jeffrey Saletnik, & Robin Schuldenfrei (eds.), *Bauhaus Construct: Fashion Identity, Discourse and Modernism*, Routledge, London, 2009, 93.

ствари траје дуже од било чега што се учи само читањем или слушањем.²⁴²

Смањивање буџета које је крајем 1924. године изгласала парламентарна десница отежало је рад *Баухауса* и проузроковало отворено писмо Гропијуса и његових колега о затварању школе у Вајмару. *Баухаусовци* су се коначно суочили са проблемом непостојања левичарске алтернативе и таквог демократског устава који је могао да одговара само идејама које су конзервативне и десничарске. Гропијусову идеју о потпуном претварању радионица у производне компаније, које би продавале свој дизајн и производе, и тако долазиле до неопходних прихода, оспорили су мајстори-предавачи који су држали до тога да је *Баухаус* првенствено образовна институција. Након прихватања предлога о распуштању *Баухауса* од стране државе, школа се преместила у Десау и наставила са радом, овог пута под јурисдикцијом самог града. Иако се позиција *Баухауса* у Десау није много разликовала од оне у Вајмару, овде је Гропијус добио шансу да коначно реализује своју првобитну идеју о интегралном уметничком делу – згради. Нова зграда²⁴³ је управо била материјализација идеје из *Манифеста*, а куће, направљене за мајсторе, представљале су модеран животни стил. У новој згради *Школа* је била „[...] као мали свет, који у себи садржи све сфере живота: живот, оброке, рад, учење, забаву, спорт и рекреацију. Ова комбинација је представљала чувени заједнички дух, забаве^[244] и догађаје Баухауса.“²⁴⁵ Уследио је нови програм у форми текста, *Баухаус Десау – Принципи производње Баухауса*, који је дизајн ставио у први план и поставио га као главни задатак школе. Тиме се *Баухаус* окренуо производњи предмета (и дизајнерских решења) која је требало да рефлектују свестраност и богату имагинацију његових чланова.

²⁴² Josef Albers, *Search Versus Re-Search*, Trinity College Press, Hartford, 1969, 13. Цитирано у: Jeffrey Saletnik & Robin Schuldenfrei (eds.), *Bauhaus Construct: Fashion Identity, Discourse and Modernism*, Routledge, London, 2009, 83.

²⁴³ Упркос очекивањима *Баухаусоваца*, општина Десауа је прихватила интегрални пројекат зграде – комплекс који је обухватао зграду за школу, зграду за радионице и дом са апартманима. Са градњом се почело 1925. године.

Видети: <http://www.bauhaus-dessau.de/the-bauhaus-building-by-walter-gropius.html>, приступљено 13.2.2016.

²⁴⁴ Живот у новој згради *Баухауса* постао је чувен по веома богатом друштвеном животу (у виду забава, разних окупљања и свечаности), непосредној и неформалној комуникацији и јаком осећају припадности заједници.

²⁴⁵ Winfried Nerdinger, *Walter Gropius*, Bauhaus Archiv, Busch Reisinger Museum, Gebr. Mann Verlag, Berlin, 1985, 70. Цитирано у: Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, op. cit., 134.

Иако је школа добро радила и била све популарнија међу омладином, спољни притисци нису јењавали. Овога пута били су упућени директно Гропијусу²⁴⁶ због чега је одлучио да напусти место директора, али и саму школу. Након његовог одласка из *Баухауса*, 1928. године, руковођење школом преузео је швајцарски архитекта, Ханес Мејер. За разлику од Гропијусовог, Мејеров манифест²⁴⁷ није био усклађен за контекстом у којем је писан. Нагласак на колективизму и левичарским идеалима био је знак нераумевања, како политичких околности, тако и недостатка руководилачких способности, какве је имао Гропијус. Трансформација школе коју је Мејер спровео имала је за циљ образовног архитекту који ће моћи да предводи класну борбу, те је подразумевала и промену самог програма студија – проширен је прелиминарни курс часовима које су држали Кандински, Кле и Шлемер, уведени су курсеви из социологије, математике, градског планирања, политичких наука, психологије, економије и физичког васпитања. Још дубље је наставио са конструктивистичким идејама које је започео Мохољи-Нађ, али за разлику од његовог виђења функционализма као естетског критеријума, Мејеров функционализам је био изразито анти-уметнички. Школа је у потпуности била преусмерена ка потребама модерног друштва, те је окренутост ка технологији у овом периоду била на врхунцу. Другим речима, све активности које нису давале такве резултате да их могу користити широке масе, Мејер је сматрао сувишним. Тако је минимизиран значај сликарства, али и уметности уопште, чиме су се врата *Баухауса* отворила за студенте без талента, са жељом да се окупи што више младих људи који ће пронаћи одговарајуће место у друштву. Под Мејеровим надзором окосница активности у *Баухаусу* биле су стандардизација, производне серије и масовна производња, што је значило да се заувек одустане од оригиналног концепта уметничке академије. Веровао је да дизајнер треба да служи људима, што је значило да је његов задатак да обезбеди адекватне производе који ће задовољити основне човеков потребе. Са Мејером је успостављен трећи, функционалистички, аксиолошки систем „[...] који вредност дела види у уклопљености уметничког или архитектонског продукта у захтеве

²⁴⁶ Напади на *Баухаус* који су долазили са свих страна (од противника који су имали политички или комерцијални интерес, као и од стране академских уметника) нису били новина. Међутим, издавач дневних новина у Десауу оптужио је директно Гропијуса за неправедно добијање хонорара за изградњу стамбеног пројекта, покренувши тиме бунт код самих станара. Оптужбе, које су по први пут биле личне природе, утицале су на Гропијусову коначну одлуку.

²⁴⁷ Манифест је писан у форми песме, “bauhaus and society”.

Видети: Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, Central European University Press, Budapest, 1995, 170–172.

савремене технолошке, урбане, економске или политичке организације²⁴⁸. Противећи се оваквој замисли многи уметници (међу којима Шлемер, Кле и Мохољи-Нађ) су напустили *Баухаус*. Међутим, већ 1930. године, бежећи од политичких притисака, и сам Мејер је напустио школу и емигрирао у Москву.

Са доласком Мис ван дер Роја за директора Баухауса, 1930. године, поново су се промениле образовне области – архитектонске радионице претворене су у радионице за изградњу, фотографију, рекламу, ткање – и то превасходно из економских разлога. Међутим, радионицама се поново даје почетна наставна функција, а све мање производна која је потенцирана у Десауу. У овом периоду, конструктивистички рационализам негован у *Баухаусу* дошао је у сукоб са надлазећим националсоцијализмом. Октобра 1931. године *Националистичка немачка радничка партија* (NSDAP) је за изборе у Десауу понудила програм који је укључивао како гашење *Баухауса* тако и рушење саме зграде, сматрајући интернационали стил модерне архитектуре „јеврејско болшевичком zarazом“²⁴⁹. Зграда је убрзо затворена, тачније 1932. године. Не одустајући од школе, излаз из тешке ситуације Мис ван дер Роје је видео у премештању седишта у Берлин, што се исте године и догодило. *Баухаус* је наставио да ради у врло ограниченим условима (у напуштеној фабрици телефона), али је и даље привлачио нове студенте са свих страна. Од предавача у школи су и даље радили Кандински и Алберс. У Берлину је *Баухаус* радио као приватна институција, али веома кратко – затворен је већ на пролеће 1933. године.

Идеје развијане током четрнаестогодишњег рада наставиле су да живе посредством многих *Баухаусоваца* који су бежали од нацизма претежно у Америку²⁵⁰ и тамо оснивали нове школе²⁵¹ по узору на *Баухаус*. Када је Гропијус дошао у Америку 1937. године, већ је представљао утицајну фигуру у сфери модерног дизајна и образовања, те је био од великог значаја за препознавање потреба америчког уметничког образовања и промену дотадашње образовне парадигме. У свом првом чланку у објављеном у Америци, „Образовање усмерено ка креативном дизајну“²⁵², говори о томе да је проналазак и развој машине апсорбовао креативну моћ људи и самим тим нарушио

²⁴⁸ Мишко Шуваковић, *Естетика апстрактног сликарства ...*, op. cit., 59.

²⁴⁹ Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, op. cit., 197.

²⁵⁰ Алберс је отишао први, 1933. године, а за њим и Гропијус, Мохољи-Нађ и Мис ван дер Роје 1937. године.

²⁵¹ *Нови Баухаус Чикаго, Школа за дизајн Чикаго и Блек Маунтин колеџ.*

²⁵² Walter Gropius, “Education toward Creative Education”, in: *American Architect and Architecture*, New York, May 1937, 27–30.

однос старог јединства свих уметности према животу и према друштвеним слојевима. Две најважније промене које је предлагао у вези са америчким уметничким образовањем јесу то да 1) сваки појединац може да произведе просторне облике ако се оптичко просторни осећај развије на раном узрасту²⁵³ (у складу са принципима Фребела и Марије Монтесори²⁵⁴ (**Maria Montessori**), замислио је стварање просторног учења у складу са развојним карактеристикама); и да 2) треба тежити „[...] јединству целокупне структуре образовања у свим фазама развоја“²⁵⁵, у виду програма који би се ширио концентрично попут година, који би од самог почетка обухватио целину, а затим је постепено продубљивао и ширио. Гропијус је био мишљења да се образовање које има за циљ да створи креативног појединца не може одвијати усвајањем пуких информација и књишког знања већ кроз лично искуство и акцију. Веровао је да се младима мора дати шанса у процесу образовања за стицање таквих личних искустава: „[Ј]едино ако их натерамо да сами дођу до чињеница знање може да постане мудрост“²⁵⁶. Начини на које су Гропијус и остали предавачи *Баухауса* видели образовање уметника (наглашавајући битност самог процеса, истраживања материјала, експериментисања, стицање знања кроз игру) одиграли су кључну улогу у конституисању уметничког образовања. Стављање акцента на експеримент и решавање проблема утицало је на будуће приступе уметничком образовању, подигло је уметност на ниво истраживачке науке и довело до трансформације ликовних у визуелне уметности.

Од 1920. године, након што га је Итен увео у курикулум, прелиминарни курс је до данашњих дана остао срж програма базичног уметничког образовања. Мајстори-предавачи прелиминарног курса тежили су ка интердисциплинарном курикулуму који ће подстаћи колективни напредак и улепшавање цивилизације и који ће помоћи наредним генерацијама да креативно савладају све будуће трансформације.

„Баухаус је циљао на то да људе који поседују уметничке таленте обучи као дизајнере за индустрију и рукотворине, као вајаре, сликаре и

²⁵³ „Верујем да је свако здраво људско биће способно да схвати форму. Чини ми се да проблем уопште није у постојању креативне способности већ пре у проналажењу начина да се она ослободи.“ Видети: Walter Gropius, *Scope of Total Architecture*, Collier Books, New York, 1962, 44.

²⁵⁴ Педагог, филозоф и образовни радник италијанског порекла, оснивач холистичког образовног система, који је и дан данас широко признат и примењив.

²⁵⁵ Walter Gropius, “Education toward Creative Education”, *op. cit.*, 30.

Иако су писане у тренутку када школа више није постојала, ове Гропијусове речи прецизно осликавају његове идеје о *Баухаусу*.

²⁵⁶ Walter Gropius, *Scope of Total Architecture*, Collier Books, New York, 1962, 46.

архитекте. [...] Основа обуке у Баухаусу био је прелиминарни курс, током којег се ученик упознавао са искуством пропорције и мерења, ритмом, светлом, сенком и бојом и који му је истовремено дозвољавао да прође кроз сваки стадијум примитивног искуства са материјалима и алатима свих врста, у намери да му омогући да нађе место, унутар граница својих природних дарова, на којем је могао је да има сигуран ослонац.²⁵⁷

Без обзира на политике школе, које су се разликовале са сваким од директора, све време рада *Баухауса* се инсистирало на дизајнерском приступу који прати либерални начин живота и токове света модерне средње класе. Упркос многим парадоксима и недоследностима, током година се у раду школе ипак одржала верност једној замисли и визији које су поставиле озбиљне темеље данашњем уметничком образовању. Укратко, значај *Баухауса* за појаву и развој теорије уметника може се свести на три кључне тачке: „(1) усмерење на педагошки рад, (2) извођење поетичких и теоријских модела из експеримената и педагошког рада, и (3) одређење Баухауса као једног од интернационалних центара авангарде, апстрактно-конструктивистичке и модернистичке уметности“²⁵⁸.

²⁵⁷ Исто, 23.

²⁵⁸ Мишко Шуваковић, *Естетика апстрактног сликарства...*, 58.

3.2 Уновис и ВКхУТЕМАС

Одмах након *Октобарске револуције*, 1917. године, у Русији је основан совјетски *Народни комесаријат за образовање (Наркомпрос)*, који је на челу са Анатолијем Васиљевичем Лунчарским²⁵⁹ (**Анатóлий Васи́льевич Луначáрский**) био задужен за администрацију јавног образовања и већину питања везаних за културу. Овај комесаријат је поставио основне принципе за радикалну реорганизацију образовања, међу којима се издвајају три кључна елемента: 1) образовна теорија која се ослањала на европски и амерички прогресивни образовни покрет²⁶⁰, 2) једнакост образовних шанси – увођењем општег образовања на основном и средњошколском нивоу давала се шанса деци из радничке класе како би се сваком од њих пружила шанса да „[...] постане радник у фабрици или индустријски менаџер или члан Академије наука, без аутоматске рестрикције избора занимања на раном узрасту“²⁶¹. У складу са овим принципом, отворен је велики број вртића, експерименталних школа и дечјих колонија. И, 3) развијање поља културе и науке. Луначарски је веровао да креативни рад у уметности и науци не сме да се спроводи уз спољне притиске. Свестан доприноса таквог рада самој држави, балансирао је између партије и различитих уметничких група, обезбеђујући им простор за слободо креативно изражавање и покренуо великодушне субвенције за научни и уметнички рад. Противио се фаворизовању једне уметничке групе, схватајући да би то водило ка монополистичкој позицији исте, те се трудио да подржи комунистичке авангардне уметнике и науку, уједно их спречавајући у прогону колега (традиционалиста) и у стицању посебних привилегија²⁶². Финансијска подршка уметности имала је за последицу развој експерименталне и авангардне уметности у Совјетском Савезу.

²⁵⁹ Руски марксиста и револуционар из реда Бољшевика и први совјетски народни комесар за културу и образовање.

²⁶⁰ Више речи о прогресивном покрету биће у наредном поглављу о америчком *Блек Маунтин колеџу*.

²⁶¹ Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970, xvi.

²⁶² Луначарски је своју идеју спроводио тако што је заговарао комбинацију традиционалне обуке и услова које је постављао растући социјализам, правдајући је тврдњом да је то једини начин да студенти буду способни да цртају обучени на класичној традицији. Овакав став се у великој мери косио са приступом *Уједињених левичарских радионица* и *ВКхУТЕМАС* одељења, које је почело да ради по „психоаналитичкој наставној методи“ архитектке Николаја Ладовског (**Николай Ладовский**), који се бавио психолошком перцепцијом простора и архитектуром као уметничким посредовање тела и простора.

Упркос огромној контроли²⁶³ Наркомпрос-а, у совјетској авангардној уметности је владао плурализам и атмосфера која је подстицала здраву конкуренцију у којој је било важно показати аутентичност у односу на друге, односно, политичку револуционарност, културни пролетеријат и историјску прогресивност, са идејом да све различитости теже културалном легитимисању бољшевичког режима. Уметност је требало да обезбеди инспирацију за социјалистичке пројекте, али не и да их замени.

„Уметност је моћно средство којим се утиче на оне око нас са идејама, осећањима и расположењима. Агитација и пропаганда стичу посебну оштрину и ефикасност када су обучени у атрактивне и моћне форме уметности.“²⁶⁴

У таквој атмосфери која је обележена најпре укидањем академија и школа примењених уметности након револуције, а затим посебним окретањем владе и *Комесаријата* ка уметностима и уметничким предметима у образовању, формиране су разне уметничке радионице и школе, од којих су најутицајније и најупечатљивије биле *Уновис* у Витебску и *ВКхУТЕМАС* у Москви.

Уновис

У јесен 1919. године Марк Шагал (**Марк Шагáл**) је позвао Казимира Маљевича (**Казимíр Малéвич**) и понудио му место наставника у *Популарној уметничкој школи*²⁶⁵ (*Народное художественное училище*) у Витебску. Маљевич је у том тренутку поседовао све квалитете потребне за преузимање водеће улоге: „[...] револуционарну иновацију у раду, потпуно промишљену теорију, јасне методе за напредовање ка новом и супериорне уметничке резултате“²⁶⁶. Пун ентузијазма, желео је да понуди не само нову идеологију у уметности, која би променила свет, већ и ново сагледавање уметности као филозофије и начина живота. Са таквим глобалним и утопистичким погледом, Маљевич није

²⁶³ Наркомпрос је контролисао све аспекте уметности и културе: уметничко образовање, музеје, галерије, изложбе, уметничке часописе и комисије за сваку врсту пројеката, од монументалних статуа преко постера, уличне декорације и унутрашњих декора.

²⁶⁴ Један од базичних принципа *Уметничке секције Наркомпрос-а* и *Централног комитета свих радника у уметности*. Видети: John E. Bowlt (ed.), *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902–1934*, The Viking Press, New York, 1976, 185.

²⁶⁵ Основао ју је Марк Шагал у јануару 1919. године.

²⁶⁶ Aleksandra Shatskikh, “Unovis: Epicenter of a New World”, in: Solomon R. Guggenheim Museum, State Tretiakov Gallery, State Russian Museum and Schirn Kunsthale Frankfurt, *The Great Utopia: The Russian and Soviet Avant-Garde, 1915-1932*, Guggenheim Museum, 1992, 56.

занемаривао претходне, али ни нове идеологије које су настајале у постреволуционарној Русији. Универзална уметност коју је замислио требало је да буде дугорочна, попут античке уметности. На предавања је гледао као на место за проналажење нових уметничких перспектива и, уједно, као на начин за проналажење и стварање људи који ће моћи да реализују нови универзални систем.

Удружење *Младих пратиоца нове уметности – Молпосновис*, које су студенти основали јануара 1920. године са идејом да истраже и развију нове теорије и концепте у уметности, придружило се „старијим кубистима“²⁶⁷ оформивши заједничко удружење *Пратиоца нове уметности – Посновис*. Први „производ“ заједничког рада тако удружених студената и професора била је чувена кубо-футуристичка опера *Победа над сунцем (Победа над Солнцем)*. Већ у фебруару исте године, након великог успеха опере, чланови *Посновиса* су променили име у *Уновис*, то јест, од *пратиоца* постали *они који потврђују нову уметност (Утврдители новог искуства)*. Такав авангардни колектив, школа, комуна, организација, програм или „партија у уметности“²⁶⁸, како су сами чланови звали *Уновис*, представљао је „[...] феномен који нема паралелу у историји ране совјетске уметности“²⁶⁹. Под вођством Маљевича фокус школе је стављен на супрематизам и произвођење великог броја уметничких пројеката и публикација, како би се кроз теорију и праксу обезбедили нови системи уметности, а самим тим и нове форме живота. Текст који је Маљевич написао 1919. године, „О новим системима у уметности“²⁷⁰ („О новых системах в искусстве“), штампан је у графичкој радионици *Уновис-а* и постао својеврсна сликарска „декларација независности“ од објективности, односно искорак из фигуративне, репрезентативне уметности.

Јуна 1920. године уследио је одлазак чланова *Уновис-а* на *Прву руску конференцију наставника и студената уметности* у Москви, што је била одлична

²⁶⁷ Маљевич, Вера Ермолаева (**Вѐра Ермолáева**), Нина Коган (**Нина Коган**) и Ел Лисицки (**Эль Лисицкий**) су унутар постојеће школе оформили групу „старијих кубиста“.

²⁶⁸ Присвајање политичког дискурса указивало је са једне стране на тактику за стицање моћи и културалне хегемоније реформског покрета, а са друге на излазак из оквира саме уметности, излазак у сферу живота, политике, економије, културе.

²⁶⁹ Aleksandra Shatskikh, op. cit., 53.

²⁷⁰ Маљевич започиње текст увођењем *пете димензије – економије* у уметност: „Проглашавам да економија буде нова пета димензија која процењује и дефинише модерност уметности и стваралаштва. Сви креативни системи инжењеринга, механизације и изградње долазе под њену контролу, као и системи уметности сликарства, музике и поезије, јер су они системи изражавања тог унутрашњег покрета који је илузија у опишљивом свету.“

Видети: Kazimir Malevich, “On New Systems in Art”, доступно на: <https://www.scribd.com/doc/71480624/Malevich-On-New-Systems-of-Art>, приступљено 31.1.2016.

прилика за промоцију ван Витебска. Док су изложбе и говори чланова *Уновис*-а оставили снажан утисак на све присутне, разни штампани пропагандни материјали (билтени, леци, флајери) носили су утопистичку поруку: „Нека се сви уједине, под заставом *Уновис*-а, да обуку земљу у нове форме и значења“²⁷¹. Осим поменутог Маљевичевог текста, *Уновис* је презентовао и свој *Алманах*, који је садржао чланке, манифесте, прогласе и цртеже чланова. *Алманах* је обухватао како уметничке тако и јавне и педагошке активности при чему је све било представљено и теоријски и практично. Посебне одељке чинили су програм за културалне реформе, педагогија²⁷² *Уновис*-а, програм школе, примери који су показивали резултате „колективног креативног рада“ и слично. Последњи део *Алманаха* је био нека врста мозаика са материјалима који су се бавили различитим проблемима, од курикулума, преко извештаја са састанака чланова *Уновис*-а, до резимеа разговора на одређене теме итд.

Добро осмишљеном промоцијом и представљањем на конференцији, *Уновис* је стекао популарност међу студентима и надмоћ над осталим школама, те је његов утицај постајао све већи. Убрзо су ови „колективни креатори новог утилитарног света“ постали незаобилазна инстанца у градском уређењу јавног простора Витебска, где је приликом какве свечаности све, од уличне декорације, преко зграда, ентеријера и путоказа, до трамваја, било потписано дизајном *Уновис*-а.

Маљевич је имао намеру да уведе ново уметничко образовање, које ће се заснивати на супрематизму и чије би све уметничке форме биле интегрисане у један универзални систем. Увођење супрематистичког дизајна, идеја и идеала у руско друштво, дешавало се у сарадњи са совјетском владом. Следећи комунистички идеал, група је делила како одговорност тако и заслуге за све што су производили. Од самог почетка чланови *Уновис*-а су придавали велики значај колективности у креативном процесу. У следећем чланку, „О егу и колективу“ („О ‘Ia’ i kollektive”), Маљевич је нагласио значај заједништва и истакао идеологију владајуће партије, која је такође била окренута колективу. „[C]ваки его одржава своје индивидуалне снаге, али у циљу да се покрене ка перфекцији сопство мора бити уништено, [...], тако модеран светац мора да уништи себе пре 'колектива' и пре те 'слике' која усавршава у име јединства, у име

²⁷¹ Aleksandra Shatskikh, op. cit., 57.

²⁷² Ту су се нашли текстови попут „Основа апстрактне уметности“ („Fundamentals of Abstract Art“), Нине Коган и „О студијама кубизма“ („On Studies of Cubism“) Вере Ермолаеве, које су илустровали студенти припремне радионице.

заједничког.²⁷³ У пракси је ова идеја о примату заједништва над појединцем представљала базу *Уновис*-а, а најочигледније је била спровођена кроз потписивање радова не индивидуалним, већ колективним именом *Уновис*-а. Колективни дух је прожимао и педагошки рад, те се тежило ка томе да најнапреднији студенти остану да раде као асистенти. Сви чланови *Уновис*-а су се бавили и педагошким и формалним експериментима, пишући есеје, програме, пројекте, дневнике.

Налик каквом култу, чланови *Уновис*-а су носили ознаке црног квадрата нашивене на рукавима: „Носи црни квадрат као знак светске економије“; „Нацртај црвени квадрат у својој радионици као знак светске револуције у уметности“. Ипак, структура групе је била изразито демократска – свако ко је желео да промовише свет нових норми, било уметник, глумац, музичар или песник, могао је да приступи „партији“. Иако су радили у јек револуционарне идеологије, примарни задатак чланова *Уновис*-а био је стварање нове уметности и новог света, при чему су они били веома пацифистички настројени, без идеја о рушењу претходне поставке. Припадници партије сматрали су да огранке *Уновис*-а треба проширити по читавом свету и да треба тежити ка интернационалној сцени. Маљевич је слао материјале *Уновис*-а у Немачку, Данску, Пољску, са жељом да прошири своје идеје на читав свет. Тај импулс, у складу са актуелним европским трендом оснивања сопствених покрета са именом, теоријом и присталицама, није га напуштао током читаве каријере – најпре током оснивања студија за окупљање уметника истих размишљања и интересовања у Курску, затим приликом покретања групе *Супремус* и супрематизма (1915), као и групе *Гинкхук* у Лењинграду. Чак и након престанка рада *Уновис*-а, Маљевич је 1924. године и даље покушавао да спроведе идеју о неопходности стварања других *Уновиса*, широм света, са *Уновис*-ом из Витебска на челу, као централним креативним комитетом.

Специфична педагогија *Уновис*-а била је присутна од самог његовог оснивања. Заговарана је идеја о стварању „јединствене сликарске публике“, према програму који је осмислио сам Маљевич 1919. године за свој претходни студио. Курикулум је првенствено био замишљен као програм за развијање креативности, под уверењем да систем у уметности чини суму међуодноса, акција које формирају „[...] човеков поглед

²⁷³ Kazimir Malevich, “O ‘Ia’ i kollektive”, *Al'manakh Unovis*, No. 1, 1, 60b. Цитирано у: Aleksandra Shatskikh, op. cit., 56.

на свет као целину²⁷⁴. У складу са активностима *Уновис*-а, програм школе је обухватао подручја попут архитектуре, дизајна текстила, дизајна свакодневних предмета и намештаја, дизајн декора, свечаности и монументалних пројеката; илустрацију и дизајн књига; предавања, изложбе; библиотеке; екскурзије; музеје; школе; истраживачке лабораторије итд. Редослед предавања у *Уновис*-у пратио је еволутивни пут самог Маљевича, од сезанизма до супрематизма. Програм²⁷⁵ из 1920. године састојао се из четири фазе: 1. Уводни курс који је водила Нина Коган подразумевао је припрему за кубизам, то јест, увођење општих принципа апстракције објеката са нагласком на боји, облику, композицији, линијама и плановима; 2. Вера Ермолаева је надгледала методички напредак студената кроз изучавање сезанизма, преко кубизма²⁷⁶ до кубо-футуризма; 3. Закони футуризма²⁷⁷ где се изучавало Ван Гогово сликарство, као и покрет и брзина у сликарству; и 4. Социо-естетска доктрина супрематизма, најпре кроз сликарске технике²⁷⁸, а затим кроз њихову примену²⁷⁹. Маљевич је анализирао студентске задатке путем предавања и дискусија с намером да процени таленте и појединачне могућности сваког студента.

У то време авангарда се окренула комерцијалним облицима попут фабричког дизајна, књига за децу, насловним страницама часописа, рекламама, уличним декорацијама, позоришним поставкама, фото и филмској монтажи. У складу са тим, делатности *Уновис*-а су обухватале разноврсне активности: пројектовање нове архитектуре, израду нове орнаментике, пројектовање монументалних декорација за улепшавање градова током државних празника, као и унутрашње декорације, намештаја и свих предмета практичне примене, стварање савременог типа књиге и других

²⁷⁴ Из Програма *Уновис*-а.

Видети: Vasili Rakitin, "The Optimism of a Nonobjectivist", in: Matthew Drutt with contributions by Nina Gurianova, Jean-Claude Marcadé, Tatiana Mikhienko, Yevgenia Petrova and Vasili Rakitin (eds.), *Kazimir Malevich: Suprematism*, Guggenheim Museum, Guggenheim, 2003, 60–78, доступно на: https://archive.org/stream/kazimir00male/kazimir00male_djvu.txt, приступљено 31.1.2016.

²⁷⁵ *UNOVIS – Affirmers of New Art – 1919–1926: Member List*, доступно на: <http://www.russianavantgard.com/unovis-c-6.html>, приступљено 1.2.2016.

²⁷⁶ Кубизам, кубизам и природа, статика и покрет, симетрија, конструисање кубистичких форми.

²⁷⁷ Футуризам и природа, град и земља, елементи града и земље као ствари које утичу на ток изградње.

²⁷⁸ Конструкција форми према супрематистичком систему.

²⁷⁹ 1) Чисте динамике боје. Структурални систем. Економија. Декор. Орнамент. Театар. 2) Безбојно супрематистичко кретање. 3) Теорија боје енергије кретања. 4) Архитектура. Просторни супрематизам структуре. 5) Квадрат – његов економски развој. 6) Филозофија супрематизма. Наука – порицање науке. 7) Индивидуалност и јединство. Колектив као пут ка јединству.

Видети: *UNOVIS – Affirmers of New Art – 1919–1926: Member List*, op. cit.

достигнућа у области штампе. Управо је рад на практичним и одмах примењивим стварима додатно привлачио студенте. Из таквих утилитаристичких идеја о стварању новог света архитектура се издвојила као једна од главних дисциплина, те је архитектонска радионица, коју је водио Ел Лисицки, била најпопуларнија међу студентима. Поље архитектуре је представљало простор који је омогућавао излазак у реалност, реализацију ван просторија школе, те су архитектонска и техничка радионица биле две радионице које су чиниле круну школовања у *Уновис*-у, оно чему су сви студенти тежили. Програми су се заснивали на „закону геометријске економије“²⁸⁰, где геометрија није била само нова филозофија већ и нови стил супрематистичке примењене декорације.

Како је 1921. године *Наркомпрос* изгубио надлежност над уметничко-образовним институцијама (та улога је додељена *Главпрофобр-у*²⁸¹) тако је *Уновис* почео да се гаси: „Уновисово утопијско веровање у жељу совјетске владе да изгради нови живот на основама нових форми у уметности је сломљено и обелодањено као неодрживо.“²⁸² Без плата, било какве локалне подршке, *Уновис* је коначно престао са радом 1922. године. Иако је ова школа/комуна/колектив/партија постојала веома кратко, утицај који је имала на авангарду у уметности био је директан и далекосежан, не само у оквирима Совјетског Савеза већ и шире. Поред поменутих, група је окупљала уметнике као што су Лазар Хидекел (**Лáзарь Хидéкель**), Николај Суетин (**Николай Суетин**), Илија Чашик (**Ильѝ Чáшник**), Ана Каган (**Anna Kagán**), Лев Јодин (**Лéв Юдин**) и други.

ВКХУТЕМАС

Скоро паралелно са *Уновис*-ом у Витебску, у Москви су се формирале слободне државне уметничке радионице, *Свободные государственные художественные мастерские (СГХМ)*, базиране на либералним принципима. За разлику од елитистички настројених академија, слободне уметничке школе попут *СГХМ*-а могао је да упише свако ко је хтео да студира уметност. Након две године (1920) из ових институција произашла је нова државна виша уметничко-техничка школа, *Высшихудожественно-*

²⁸⁰ Видети Програм *Уновис*-а: Vasili Rakitin, “The Optimism of a Nonobjectivist”, op. cit.

²⁸¹ Главна управа за стручно оспособљавање, са задатком да надгледа обуку кадрова за све огранке националне економије и културе.

²⁸² Aleksandra Shatskikh, op. cit., 63.

техническиемастерски²⁸³ (*ВКхУТЕМАС*) са циљем да образује уметнике и архитекте за индустријски, економски и политички напредак земље. Према налогу Владимира Иљича Лењина (**Владимир Иљич Лењин**), формалнији од *Уновис-а*, *ВКхУТЕМАС* је требало да припреми високо квалификоване уметнике-мајсторе за каријере у индустрији или стручно-техничком образовању. Лидија Комарова (**Лидија Комарова**), архитектица која је похађала *ВКхУТЕМАС*, описала је циљ школе као уједињење „[...] уметности и производње, науке и технологије и нових садржаја социјалистичког живота и потреба људи“²⁸⁴. Разлози ових спајања које је Комарова учила видљиви су у уводу *ВКхУТЕМАС*-овог програма: 1. Задаци које намеће модеран живот, потпуно подривају принципе друштвено договореног уметничког усавршавања а истовремено захтевају знања и стручне вештине, које су до сада биле развијане у разним занатлијским специјализацијама. 2. Уметничка специјализација је довела до формирања концепта само-довољне уметности која не узима у обзир практичне захтеве свакодневног живота. У овом тренутку нама не треба самодовољна 'слика' или 'пројекат'. 3. Због тога је предмет данашње производне радионице окупљање стручних вештина уметника како би се задовољиле стварне потребе индивидуалне и колективне потрошње.²⁸⁵ Детаљнијим увидом у програм, стиче се подробнија слика о организацији наставе на *ВКхУТЕМАС*-у, док је из распореда веома видљиво фокусирање на практично радионичарско искуство и постојање разноврсних и изазовних школских предмета²⁸⁶.

Новаторство у образовним методама био је *уводни (прелиминарни) курс*, обавезан за све студенте, без обзира на каснију ужу специјализацију. Као комбинација научних и уметничких дисциплина *уводни курс* је био осмишљен са идејом да студентима пружи основе – језик ликовних форми и законе формирања облика и боја. Оснивачи курса су „[...] веровали да су закони формирања облика и боја подједнако примењиви на ликовне

²⁸³ Промовисање слободног школовања за све, односило се и на *ВКхУТЕМАС*, где су припремни курсеви били обавезни само за оне који нису имали никакве квалификације. Касније, 1925. године, уведена је процена уметничког талента приликом уписа.

²⁸⁴ Lidja Konstantinowna Komarowa, “Die ArchitekturFakultät der WCHUTEMAS und des WCHUTEIN 1920-1930”, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar*, 26. Jg, 1979, 319–322. Цитирано у: Sibylle Fuchs and Verena Nees, “Exhibition in Berlin: Rediscovery of a Russian revolutionary art school“, 31 March 2015, доступно на: <https://www.wsws.org/en/articles/2015/03/31/berlin31.html>, приступљено 28.1.2016.

²⁸⁵ *VKhUTEMAS (Higher Staatl. Artistic-Technical Institute, later VCHUTEIN) the USSR of the 20s.*, доступно на: <http://www.societyofcontrol.com/akademie/post.htm>, приступљено 29.1.2016.

²⁸⁶ Вајарска радионица, архитектонска радионица, цртање, сликање, акварел, геодезија, конструисање, политичка дипломатија, нацртна геометрија, виша математика, физика, теорија технологије, технологија грађевинских материјала итд.

уметности и уметничко дизајнирање предмета за свакодневну употребу и коришћење у технологији. Уводни курс је касније постао обавезан у обучавању уметника-дизајнера широм света²⁸⁷. Мултидисциплинарност *ВКхУТЕМАС*-а је проистекла из самог спајања ликовних уметности и заната и наставила да постоји до краја, кроз уводни курс и кроз разноврсност одељења.

Методолошки гледано, постојало је осам одељења подељених у два одсека: *уметнички* (сликарство, вајарство и архитектура) и *индустријски* одсек (графика, текстил, керамика, обрада дрвета и обрада метала). Задатак уметничког одсека био је да обучи сликаре, вајаре и архитекте и то првенствено у материјалима. Краткотрајним курсевима из других области се допуњавало знање стечено на овом одсеку. Индустријски одсек се окренуо обуци новог типа уметника, који ће унутар традиционалних уметничких форми стварати најразличитије предмете који окружују човека у свакодневном животу. Другим речима, класно оријентисани политички захтеви усмерили су уметности ка занатима и дизајну добара потребних за индустрију и домаћинство, чиме се тежило ка стварању производа одрживих у економском и функционалном смислу. Услед такве идентификације уметничког стварања са производњом велики број инструктора (често у писаним радовима) је негирао маштовитост и когнитивну улогу уметности, а самим тим и традиционалне (углавном штафелајне) уметничке форме. Овакав став против ларпурлартизма, који је био и став болшевичког руководства, ипак није спречавао да различити уметнички покрети унутар *ВКхУТЕМАС*-а заступају и тестирају своје теорије.

Иако је образовни рад школе био претежно под утицајем три струје²⁸⁸ – конструктивизма, рационализма и супрематизма – не може се рећи да је иједан од ових покрета био водећи. Унутар школе су подједнако опстајали они који су желели да задрже чистоту уметности верујући да јој не треба дозволити да служи занатима и индустријском дизајну, они који су се залагали да се подигне статус декоративних уметности, и конструктивисти који су пак били за потпуну интеграцију уметности у сферу продукције. Такве различитости су често кулминирале у виду оштрих сукоба унутар школе, али је изнад тога увек била јединствена жеља авангардних уметника

²⁸⁷ Одредница “VKhUTEMAS” у: *The Great Soviet Encyclopedia*, 3rd Edition, 1970–1979.

²⁸⁸ У *ВКхУТЕМАС*-у су постојале три архитектонске радионице које су биле под утицајем ових праваца, те су све три имале опречне приступе у стилу, филозофији и пракси.

ВКхУТЕМАС-а да уметничка обука не треба „[...] да изражава стил и тенденције, већ првенствено да преноси знање, методе и намере потребне за оснивање новог типа друштва“²⁸⁹. За разлику од *Баухауса*, *ВКхУТЕМАС* није одбацио у потпуности буржоаске идеје о уметности из прошлости, већ је дозволио присуство свих стилова под условом да они служе циљевима социјалистичког друштва и подижу културални ниво радничке класе. Циљ над циљевима био је мобилизација свих талената у циљу изградње социјалистичког друштва. Другим речима, радило се о политичком задатку на којем су подједнако били ангажовани сви авангардни уметници, примењујући своје формалне и техничке новине на дизајн свакодневних предмета намењеним широким масама. Изнад свега је преовладала свестраност наставника која је превазилазила оквире појединачних покрета, а рефлектовала се кроз рад у различитим медијима и на различитим одсецима. Тако је *ВКхУТЕМАС* чинио једну модерну „лабораторију“²⁹⁰ уметности и архитектуре у којој су се сретале различите идеје и методе. Сами уметници су мењали одсеке, па није редак случај да су сликари и вајари радили и на архитектонским пројектима. Најпознатији примери такве мулти-дисциплинарности су *Споменик Трећој Интернационали* Владимира Татлина (**Владимир Татлин**), *Архитектон* Казимира Маљевича²⁹¹ и *Просторне конструкције* Александра Родченка (**Алекса́ндр Родченко**). Близак однос између наставника и студената и могућност реализације студентских задатака у јавном простору Москве, обезбеђивала је директно практично искуство. Многи познати совјетски уметници су директно или индиректно учествовали у раду школе: Александар Родченко, Казимир Маљевич, Ел Лисицки, Василиј Кандински, Густав Клуцис, Николај Ладовски, Љубов Попова (**Любо́вь Серге́евна Попо́ва**), Илија Голосов (**Илья́ Го́лосов**), Александра Екстер (**Александра Экстер**), Иван Жолтовски (**Иван Жолтовский**), Константин Мелников (**Константин Степанович Мельников**), Наум Габо (**Наум Певзнер**) и други.

Након седам година рада, 1927. године, школа је променила име у *ВКхУТЕИИ*, односно, *Виши уметничко-технички институт*, како би се означила промена циља – акценат је стављен на производњу ствари које су од користи за националну економију.

²⁸⁹ Sibylle Fuchs and Verena Nees, op. cit.

²⁹⁰ Метафора из назива изложбе организоване у сарадњи берлинског музеја *Martin-Gropius-Bau* и руског музеја *The Schusev State Museum of Architecture Moscow*, одржане у Берлину од 6.4. до 5.12.2015. године, Irina Tschepkunowa, *VKhUTEMAS – A Russian Laboratory of Modernity. Architecture designs 1920-1930*.

²⁹¹ Казимир Маљевич се придружио *ВКхУТЕМАС*-у 1925. године.

Објављено је да штафелајно сликарство више неће бити практиковано с обзиром на то да је у будуће слика морала да буде друштвено и економски корисна. Овим потезом позиција сликања у курикулуму била је маргинализована, а уметници су се све више окретали ка фотографији, колажу и пропагандним постерима.

Са Јосифом Стаљином (**Иосиф Виссарионович Сталин**) на власти постајало је очигледно да је оригиналност у уметничком мишљењу све мање пожељна²⁹². У архитектури, као и у другим уметничким формама, „социјалистички реализам“ је постао једина прихватљива доктрина. Надлежност за образовање архитекти Стаљин је, ради лакше контроле, пребацио са Комесаријата за образовање на Комесаријат за економију. Наредио је спољна истраживања којима је требало утврдити да ли *ВКхУТЕИИ* заиста производи предмете од значаја за изградњу социјализма²⁹³. Убрзо је уследило и његово затварање, те су до краја 1930. године сва одељења *ВКхУТЕИИ*-а, наставно особље и студенти били пребачени у друге институције. Након затварања *ВКхУТЕИИ*-а, последњи ректор, Павел Новицки (**Павел Иванович Новицкий**), прокоментарисао је такво стање, рекавши: „Капитал који се акумулирао од револуције потрошили смо уништавањем уметничких школа.“²⁹⁴ Ирина Чепкунова (**Irina Tschepkunowa**), кустос изложбе²⁹⁵ о *ВКхУТЕМАС*-у, одржане у Берлину 2015. године, говори о невероватном ентузијазму, којег је данас тешко замислити. Такав ентузијазам код младих био је испровоциран не утученошћу након тешких ратних година, већ јединственом вољом за рад која је повезала и надишла све различитости.

²⁹² Стаљинова бирократска каста и његове националистичке политике све више су јачале од средине двадесетих година XX века.

²⁹³ Изградња социјализма за Лењина је значила индустријску модернизацију.

²⁹⁴ *VKhUTEMAS – A Russian Laboratory of Modernity. Architecture designs 1920-1930*, Catalogue, 38.

²⁹⁵ Irina Tschepkunowa, *VKhUTEMAS – A Russian Laboratory of Modernity. Architecture designs 1920-1930*, изложба организована у сарадњи берлинског музеја *Martin-Gropius-Bau* и руског музеја *The Schusev State Museum of Architecture Moscow*, 6.4. – 5.12.2015., Берлин.

3.3 Блек Маунтин колеџ

Блек Маунтин колеџ (Black Mountain College) су 1933. године основали Џон Ендрју Рајс (**John Andrew Rice**) и Теодор Дрејер (**Theodore Dreier**), у планинском селу Блек Маунтин у Северној Каролини. Окупили су предаваче из америчких образовних институција, који се најчешће нису уклопили у тамошње круте и ригидне курикулуме као и предаваче из европског *Баухауса*, прогнане од стране нациста. Слава коју је *Блек Маунтин* стекао веома брзо, делом је стечена и због људи који су учествовали у животу школе, било као њени предавачи или студенти – Јозеф и Ани Алберс (**Anni Albers**), Џон Кејџ (**John Cage**), Роберт Раушенберг (**Robert Rauschenberg**), Рут Асава (**Ruth Asawa**), Ксанти Шавински, Мерс Канингхам (**Merce Cunningham**), Роберт Крили (**Robert Creeley**), Роберт Данкан (**Robert Duncan**), Чарлс Олсон (**Charles Olson**), Артур Пен (**Arthur Penn**) и многи други. Међутим, осим звучних имена, заједничко за све њих била је заинтересованост за експериментисање како у пољу образовања тако и у уметности и друштву, која је резултирала новинама у дотадашњем уметничком образовању. Према речима Мери Е. Харис (**Mary Emma Harris**), директорке *Пројекта Блек Маунтин колеџ*²⁹⁶, „[к]ључно у визији оснивача било је то да колеџ остаје отворен за нове идеје у истински експерименталном духу“²⁹⁷.

Почетак рада *Колеџа* коинцидира са веома повољном климом у америчком друштву тридесетих година XX века, насталом услед доношења националног програма, *Новог договора (New Deal)*, под руководством Френклина Рузвелта (**Franklin Delano Roosevelt**). Након кризе и пада америчке берзе, *Нови договор* је био замишљен тако да држава подржи и финансира најразличитије јавне радове, који ће у пракси повезати уметност са свакодневним животом појединца, а на ширем плану, реформисати америчку економију и културу. Државни програми који су тада успостављени имали су за циљ да пробуде свест о значају уметности за постављање основа културалног наслеђа и за успостављање демократског образовања. *Блек Маунтин колеџ* је по моделу одговарао моделу колеџа слободних вештина (*liberal arts college*) који су тих година прихватили

²⁹⁶ Mary Emma Harris (dir.), *Black Mountain College Project*, доступно на: <http://blackmountaincollegeproject.org/>, приступљено 23.1.2016.

²⁹⁷ Mary Emma Harris, “Black Mountain College: European Modernism, the Experimental Spirit, and the American Avant-garde”, in: Christos M. Joachimides & Norman Rosenthal (eds.), *American Art in the 20th Century: Painting and Sculpture, 1913–1993*, Prestel, Munich, 1993, 95.

промене и реформисали своје курикулуме у складу са идејама *прогресивног образовања*. Прогресивно образовање карактерише: „[...] акценат на учењу кроз практично чињење; инсистирање на критичком размишљању и ефикасном решавању проблема; групни рад и развијање друштвених вештина; развијање способности разумевања и практичне акције као циљеве учења насупрот пасивном усвајању знања; колаборативне и кооперативне процесе учења; едукацију усмерену ка социјалној одговорности и демократији; интеграцију друштвених инстанци и инстанци пројекта образовања у свакодневном животном искуству појединца“²⁹⁸. Ово образовање је настало на идејама демократског образовања, Џона Дуи (**John Dewey**), америчког филозофа прагматизма и теоретичара образовања, према којем је школа значајна институција у спровођењу реформи једног друштва ка демократском уређењу. Демократско образовање, као једини пут ка демократском друштву, Дуи је дефинисао тако да се свакој индивидуи да стварна слобода, да се поштују и разумеју њени интереси и потребе, кроз отворене методе, дијалог, толеранцију, критички и сараднички однос. Циљ васпитања и образовања јесте сам развој човека до којег се долази учењем из искуства, оспособљавањем за самообразовање и континуирани рад током целог живота.

„Васпитање се пре свега састоји у преношењу путем међусобног општења. А општење међу људима јесте процес којим се искуство дели међу члановима друштва док не постане општа својина.“²⁹⁹

Своја филозофска истраживања Дуи је посветио решавању проблема образовања, детектованог у разилажењу двају искустава – искуства које појединац учи у школи и свакодневног искуства које произилази из његовог директног односа са другима. Отуда и Дуијево залагање за неформалне облике учења који излазе из оквира школе у сам живот, јер је само образовање већ живот, а не припрема за њега. Посебну пажњу Дуи је посветио и самом окружењу које треба да буде повољно за учење, а које сам наставник креира у односу на потребе које се у датом тренутку намећу. Традиционалном образовању Дуи је замерио друштвено-економску поделу и неједнаке услове у складу са том поделом, прављење „[...] препона између класа, раса и народних територија које

²⁹⁸ Санела Николић, *Авангардна уметност као теоријска пракса: Black Mountain College, Дармитатски интернационални летњи курсеви за Нову музику и Tel Quel*, Факултет музичке уметности, Београд, 2015, 67–68.

²⁹⁹ Џон Дуји, *Педагогика и демократија: увод у филозофију образовања*, Геца Кон, Београд, 1934, 15.

сментају људима да увиде пуну важност свога рада³⁰⁰ и пасивно усвајање знања путем директног преношења мишљења и знања, потпуно одвојеног од непосредног искуства стеченог у околини и у интеракцији са другима. Решење проблема, односно образовање целовите особе, видео је у њеном излагању различитим искуствима, било интелектуалним, естетским или другим. У процесу образовања, схваћеном као организација искуства, наставник је тај који организује и саветује, мотивише, подстиче и помаже социјализацију и сарадњу, пре него што даје готова знања. Учење чињеница као и књишко знање немају вредност коју има учење кроз искуство/чињење. Дуијев концепт *учења кроз чињење (learning by doing)* односи се на учење којим се пролази кроз исте менталне процесе кроз које су прошли они који су први дошли до решења или закључака. Таквим поновним, менталним и физичким, оживљавањем неког искуства омогућава се развијање вештина за решавање проблема. Учење кроз чињење повезано са маштом и схватање да је уметност процес којим се успостављају људски међусобни односи, управо су биле две главне премисе експерименталне образовне платформе *Блек Маунтин колеџа*.

Изједначавање образовања и живота значило је да студенти „[...] науче да доносе интелигентне и мудре одлуке, и да развију капацитет за иницијативу и независност“³⁰¹. Другим речима, вештачке и наметнуте разлике између живота и образовања (пасивно усвајање знања, квантитативно уместо квалитативног мерења, и слично) биле су потиснуте. Предавачи *Колеџа* су стављали нагласак на предавање метода уместо на преношење променљивих категорија као што су конкретне чињенице и садржаји. Заправо, они су више личили на уметнике који на креативан и продуктиван начин користе све што им дође под руку, него на пасивне наставнике који само прослеђују информације. Коришћен је јединствени, *динамични*, метод као начин да се образује целовита особа уз помоћ демократских средстава (примера, дијалога, ангажовања и сарадње). И ту се може ишчитати утицај Дуијеве теорије, према којој су методе флексибилна, експериментална, прилагодљива категорија, која зависи од конкретне ситуације и њених параметара, при чему је важно да подстичу слободу, самосталност у проналажењу решења, стваралачки рад и учествовање у друштвеном животу.

³⁰⁰ Исто, 143.

³⁰¹ Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College*, The MIT Press, Cambridge/London, 2002,

Колеџ је и у организационом смислу прихватио Дуијеве идеје: „Пошто демократско друштво одбија принцип ауторитета наметнутог споља, оно мора наћи томе накнаду у драговољном расположењу и интересовању, што се може створити само васпитањем. Али постоји једно дубље тумачење. Демократија је више него облик владавине; пре свега то је облик заједничког живота, у коме се искуство узајамно размењује.“³⁰² И заиста, са својих првих двадесет и двоје ученика *Блек Маунтин* је чинио једну демократску заједницу за учење у којој су сви чланови заједно доносили одлуке на отвореним састанцима. По демократском систему, на састанцима одбора (у које су били укључени и студенти) се није гласало, већ би се након дискусија, у којима сви равноправно учествују, сумирали закључци. Блискост између студената и наставника довела је до рушења традиционалног хијерархијског односа наставник–студент. Флексибилан и експерименталан курикулум допуштао је појединцу да учи у заједници са другима и кроз свакодневне животне активности и тако достигне најбоље резултате. Мери Е. Харис сведочи о изузетно наглашеном демократском духу *Колеџа*:

„Ако је постојала једна неупитна претпоставка у основни структуре и филозофије колеџа, онда је то било веровање у демократију као начин живота. У образовању, то је значило могућност да свака особа оствари пун развој својих способности; у политичком систему, право сваке особе да има глас у процесу доношења одлука.“³⁰³

Колеџ је имао само два обавезна курса³⁰⁴, док су студенти индивидуално, у договору са менторима, креирали сопствене програме. Самим тим, по среди је био систем само-усмереног студирања, што је значило да одговорност за своје образовање комплетно преузима сам студент. Часови су били комбинација предавања, вежби и семинара, а учење организовано као континуирани процес који се не дешава само у учионици, већ обухвата и све сегменте живота у заједници. Време похађања школе није било стриктно дефинисано, већ би студент, када је сам био спреман за дипломирање, полагао свеобухватни завршни испит пред комисијом, сачињеном од професора ван *Колеџа*. Како није било спољног тела које би контролисало *Колеџ* (што се временом негативно одразило на финансије и на крају довело до његовог затварања), није било ни

³⁰² Џон Дуји, *Педагогика и демократија ...*, op. cit., 142–143.

³⁰³ Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College*, op. cit., 7.

³⁰⁴ Рајсов курс о Платону и Алберсов о материјалима били су једини обавезни курсеви за све студенте.

акредитације, док су оцене уведене тек када се појавила потреба за тим (на пример, прелазак студената на друге високе школе). Таква комуна, која је основана у демократском духу, била је у власништву наставног особља и студената. Оно што је било битно за одржавање такве атмосфере јесте то да су сви чланови, наставници и студенти, живели заједно у кампусу, обедовали у заједничким кухињама и активно учествовали у свим аспектима живота³⁰⁵ *Колеџа* (радовима на имању, ткању завеса, административним пословима, књиговодству итд.). У оквиру *Блек Маунтин-а* је оформљен и *Саветодавни одбор*³⁰⁶, сачињен од угледних професора, научника и уметника, са двоструким циљем: са једне стране, такав одбор је подизао углед *Колеџу*, док је, са друге стране, давао савете (без правног и наметнутог ауторитета).

Целокупно образовање човека (the total approach) и уметничко искуство као кључно за образовање човека, две су главне последице ослањања праксе *Колеџа* на Дуијеву филозофију образовања, садржану у делима *Педагогика и демократија*³⁰⁷ и *Уметност као искуство*³⁰⁸. Са Дуијевом прагматичном филозофијом направљен је отклон од традиционалног, модернистичког естетског доживљаја, који се одвијао као пасивно и безинтересно уживање у уметничком делу³⁰⁹, ка естетском искуству/раду као свакодневном животном искуству, чији је циљ, али и средство, сама делатност.

„Оно што [индивидуа] научи на путу знања и вештине (или навике) у једној ситуацији постаје инструмент за ефективно разумевање и суочавање са ситуацијама које следе. Процес се наставља онолико колико трају живот и учење.“³¹⁰

Такође, целокупно образовање и активирање свих човекових чула је, према Дуију, требало да поништи модернистичко раздвајање чула и капиталистичко раздвајање

³⁰⁵ Jonathan Fisher, “The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933–1949“, in: *Black Mountain College Studies: Progressive Education, Graphic Design, & Women on Craft*, Vol. 6, Summer 2014, доступно на: <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume-6-alma-stone-williams-race-democracy-arts-and-crafts-and-writers-at-bmc-summer-2014/6-fisher-halfway-formatted-use-other-version/>, приступљено 24.1.2016.

³⁰⁶ Поред Дуија и Гропијуса, у *Саветодавном одбору* били су Карл Јунг (**Carl Jung**), Франц Клајн (**Franz Kline**), Алберт Ајнштајн (**Albert Einstein**) и други.

³⁰⁷ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York, 1916.

³⁰⁸ John Dewey, *Art as Experience*, Perigee Books, New York, 1980.

³⁰⁹ Дуи је веровао да је са јачањем капитализма дошло до издвајања уметности као изузетне људске делатности из свакодневног живота, то јест, услова у којем се та иста делатност одвија. У том смислу, на колекционаре (било појединци или институције) је гледао као на капиталисте који на тај начин осигуравају друштвену позицију.

³¹⁰ John Dewey, *Experience and education*, Macmillan, New York, 1938, 44.

уметности од природе, рада и свакодневног живота. Свакодневни рад је постајао уметнички рад и, обрнуто, уметнички рад је постајао свакодневни рад. У том духу, оно што је *Колеџ* спровео као експеримент и што га је издвајало од осталих колеџа слободних вештина јесте управо централна улога уметности унутар курикулума. Удаљавање хуманистичких дисциплина од искуства спољњег света и пасивизација студената на другим предметима разлози су које Рајс наводи за увођење уметности у курикулум: „У историји, социологији, психологији, економији и осталим предметима постоји пуно акције о којој може да се промишља; али то није акција самог студента. [...] Из тог разлога смо у Блек Маунтин-у почели са уметношћу. Уметник размишља о томе шта ће да ради, то и ради и на крају промишља о ствари коју је урадио.“³¹¹ Рад у различитим уметничким медијима био је изједначен са науком, филозофијом, историјом и другим предметима, што је представљало значајан тренутак у виду премештања уметничких предмета из маргина у сам центар курикулума, односно, фундаменталну промену статуса уметности и њеног односа са друштвом.

„[Д]рама, музика, и ликовне уметности, које често егзистирају на рубовима курикулума, се посматрају као интегралан део живота Колеџа са важношћу коју имају они предмети који су обично у центру курикулума. У ствари, у раном стадијуму студентовог образовања, они се сматрају предметима од већег значаја; [...] и због уверења да студент, кроз неку врсту уметничког искуства, које није нужно исто што и лични израз, може спознати реализацију поретка у свету; и постајући осетљив на покрет, форму, звук и друге медије уметности, студент стиче чвршћу контролу, како над самим собом тако и над својим окружењем, него што би стекао чист интелектуални напор. Ово јесте теорија, али теорија која пролази кроз тест искуства. Већ је показано, на задовољство свих оних који су ову теорију примењивали, да је *директна сврха уметничке дисциплине давање тона и квалитета интелектуалној дисциплини* [курзив А. С.].“³¹²

Значај који уметности могу да имају у процесу образовања човека и развоју његових интелектуалних, креативних и рецептивних способности, проистекао је управо из *Блек Маунтин колеџа*, који је деловао као *теорија уметности одређена педагошким*

³¹¹ Mervin Lane (Ed.), *Black Mountain College: Sprouted Seeds – an Anthology of Personal Accounts*, University of Tennessee, Tennessee, 1900, 60.

³¹² *Black Mountain College Catalogue, 1933–1934*, A Foreword, 3, доступно на: <http://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm>, приступљено 27.1.2016.

радом. Идеје о значају и улози уметности у курикулуму *Блек Маунтин*-а већ су видљиве у каталогу који је *Колеџ* издао у првој години рада, као и у Рајсовим текстовима³¹³. Он је тврдио да се свако ко је по мало уметник (а како је и минимално постојање маште код човека сматрао уметничким потенцијалом, тако је и сваког човека сматрао уметником) може обучити и развијати и то једино на начин који је изумео *Блек Маунтин колеџ*.

За промовисање експерименталног уметничког рада као кључног елемента педагошког процеса можда су најзаслужнији Алберсови, који су своје идеје спроводили како у пракси тако и у теорији. Јозеф Алберс је својим предавањима, у којима се бавио посматрањем, бојом и материјалима, „отварао очи“ студентима, терајући их да забораве оно што су претходно учили као и да одбаце предрасуде, да доживљавају ствари отворено. Рад са материјалима, који је практиковала и Ани Алберс током својих курсева ткања, вођен је тако да је померио границе ауторитета наставника. Заправо, материјал је тај, а не наставник, који води студента у процесу истраживања и експериментисања, постављајући своје законе и ограничења. Обликовањем материјала и радом у њему студент стиче искуство које је суштина уметничког рада.

Присуство и рад професора попут Јозефа и Ани Алберс у контексту Америке тридесетих година XX века, довели су до финог мешања образовних идеја из Европе, претежно поетике и педагогије које су биле неговане у *Баухаусу*, са америчким прагматизмом. *Баухаусовци* су оставили огроман траг у раду *Колеџа*, а самим тим потпуно трансформисали америчку уметност тог доба и заувек променили америчко уметничко образовање. Обе школе су посветиле пажњу експерименталном учењу, радикално се окрећући против успостављених академских система, одбациле аутономност стварања уметничких дела зарад повратка уметности животним активностима и побољшању самог живота. *Баухаус* је то спроводио кроз успостављање јединства уметности и заната, као и уметности и технолошко-индустријских постигнућа, док се *Блек Маунтин колеџ* више сконцентрисао на повратак материјалима и рад у њима, у циљу богаћења искуства и креативних потенцијала човека.

³¹³ Louis Adamic, "Education on a Mountain: The Story of a Black Mountain College", in: *Harper's Monthly Magazine*, April 1936, 519.

Након одласка Рајса и Алберса, 1951. године, за новог ректора³¹⁴ постављен је песник, Чарлс Олсон, под чијим руковођењем се *Колеџ* још више претворио у примарно уметничку институцију (уметности су постале централно поље интересовања³¹⁵). Због финансијске ситуације, која је од почетка представљала претњу, *Колеџ* је затворен 1956. године. Иако је радио веома кратко, *Блек Маунтин колеџ* се данас сматра веома важном инстанцом како у америчкој историји уметности као кључни актер у неоавангардној уметности, архитектури, музици, књижевности и плесу, тако и у самом образовању, специфичном по курикулуму, организацији и улози која је додељена уметностима.

³¹⁴ Титула ректора је била успостављена са идејом да се избегне термин директор. Ректор је у овом смислу био више неко ко председава састанцима и ко је званични представник *Колеџа* у односу на спољни свет, него неко ко је имао неупитну и ауторитарну моћ.

³¹⁵ Rachel Galvin, "Wild Intellectuals and Exotic Folks", in: *HUMANITIES*, Vol. 22, No. 4, July/August 2001, доступно на: <http://www.neh.gov/humanities/2001/julyaugust/feature/wild-intellectuals-and-exotic-folks>, приступљено 23.1.2016.

3.4 Школа за обликовање у Улму

У низу школа насталих у првој половини XX века, које су значајно утицале на развој уметничког образовања, последња која се појавила била је *Школа за обликовање*³¹⁶ (*Hochschule für Gestaltung*) у Улму. Петнаестогодишњи рад ове школе може се, према професору Херберту Линдингеру³¹⁷ (**Herbert Lindinger**), поделити на шест фаза, које, иако различите, суштински „[...] одражавају настојање да се пронађе нови идентитет дизајнера који дају видљиву форму индустријском друштву, али такође и целом могућем животу у индустријском свету робе и медија“³¹⁸. Сваку фазу рада школе пратила је и промена у наставном кадру, углавном кроз промену гостујућих предавача, позиваних у односу на актуелну визију улоге дизајнера. Историја је обликована иновацијама и променама у односу на то како је *Школа* видела улогу коју треба да има једна експериментална институција. На годишњем нивоу су се сазивале такозване *Образовне конференције* на којима би тутори, представници студената и техничари преиспитивали и мењали курикулум, што је имало за резултат бројне модификације садржаја и различите организације наставе.

Прва фаза (1947–1953) везана је за сам почетак рада *Школе* и успостављање образовних идеала. У годинама након Другог светског рата у Немачкој је на снази била општа криза, како ресурса тако и свих вредности. Вођени јаком анти-фашистичком идејом Инге Шол³¹⁹ (**Inge Scholl**), скулптор Отл Аихер³²⁰ (**Otl Aicher**) и писац Ханс Вернер Рихтер³²¹ (**Hans Werner Richter**) су у Улму планирали оснивање школе за политику и уметност, са циљем да политичко образовање и дизајн животне средине употребе за јачање демократских вредности и стварање нове културе. Њима се

³¹⁶ У немачком језику се задржала употреба термина *Gestaltung* или *Produktgestaltung*, што се у енглеском најчешће преводи са *Design*. Такође, у литератури се користи скраћеница од пуног назива школе – *HfG* као и Улм (иако се многи не слажу са поистовећивањем назива *Школе* са самим местом). По аналогији, овде ће бити коришћени термини *Школа за обликовање* и, скраћено, *ШЗО*.

³¹⁷ Herbert Lindinger, *Ulm design: The Morality of Objects*, MIT press, Cambridge, 1991.

³¹⁸ Исто, 10.

³¹⁹ Припадница *Беле ружје*, студентског покрета отпора у нацистичкој Немачкој.

³²⁰ Аихер је активно учествовао како у самом оснивању *Школе* тако и у каснијем раду, посебно око дефинисања визије, праваца и програма. Занимљив је његов извештај о историјату *ШЗО*-а, објављен 1975. године.

Видети: Heiner Jacob, “HfG Ulm: A Personal View of an Experiment in Democracy and Design Education“, in: *Journal of Design History*, Vol. 1, No. 3/4, 1988, 221–234, доступно на: http://www.jstor.org/stable/1315712?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 4.2.2016.

³²¹ Рихтер је био оснивач *Групе 47*, уније младих немачких аутора.

придружио бивши студент *Баухауса*, Макс Бил³²² (**Max Bill**), и преоријентисао њихове идеје о политичкој школи ка школи дизајна, као месту за поновно промишљање значења стварања облика у савременом свету и начину за демократизован приступ дизајну. *Школа* је основана као приватна институција коју су финансирали амерички високи комесар за Немачку, Џон Мекклој (**John McCloy**), Норвешки програм за помоћ Немачкој и Дирекција за финансије Западне Немачке.

Друга фаза (1953–1956) почиње са првим часовима одржаним у згради коју је конструисао Макс Бил. Како је међу првим предавачима било бивших *Баухаусоваца* (Јозеф Алберс, Валтер Петерханс (**Walter Peterhans**), Јоханес Итен и Хелен Ноне-Шмит (**Helene Nonné-Schmidt**)), *Школа за обликовање* у Улму је у овом периоду подсећала на нови *Баухаус*. Макс Бил је био водећа фигура, чији су професионализам, рационалност и репутација долазили до изражаја. Према његовим речима *Школа* је била замишљена са циљем да учествује у „[...] стварању нове културе, од кашике до града“³²³. У званичном проспекту *Школе* из 1952. године сам Бил је говорио о настављању традиције *Баухауса* у Улму. Само неколико година касније у брошури *Школе* изнет је нови став у односу на *Баухаус*:

„Поређење *Баухауса* и *ШЗО*-а може се појавити у смислу децидне модерности обе школе [*ШЗО* је обновила концепт модерности. Прим. А. С.]. Ипак, постоје суштинске разлике. *Баухаус* је са мисионарском ревношћу следио једну идеју (поновно активирање уметности под приматом архитектуре), док *Школа за обликовање* у Улму није пропагирала идеју, већ је желела да да конструктиван одговор на хитне, још нерешене проблеме у нашем технолошком добу.“³²⁴

За разлику од *Баухауса*, који је идентификовао обуку у ликовним уметностима са креирањем доброг индустријског производа, *ШЗО* је, када је реч о производњи, одбацила уметност. Уместо посвећивања пажње естетским питањима, радило се на преузимању контроле над реалношћу. Радикалну промену у односу на пренету концепцију *Баухауса*,

³²² Ректор *ШЗО*-а од 1953. до 1956. године. Након његовог одласка *Школу* води управни одбор којег чине Аихер, Томас Малдонадо, Ханс Гугелот и Фридрих Вордемберг-Гилдеварт (**Friedrich Vordemberge-Gildewart**).

³²³ Цитирано у: Herbert Lindinger, op. cit., 10.

³²⁴ Steven Heller, Interview with René Spitz: “The Genius Was Ulm”, November 2012, доступно на: <http://www.printmag.com/design-education/the-genius-that-was-ulm/>, приступљено 4.2.2016.

увели су Томас Малдонадо³²⁵ (**Tomás Maldonado**) и Аихер. Самим тим што су околности у Немачкој педесетих година биле потпуно другачије од оних у којима је настајао *Баухаус*, одбачена је идеја о његовом наслеђивању. Гропијусов став о сједињавању уметности и технологије у једну нову врсту уметности стоји наспрам Аихерове визије – грађанско образовање је неопходно за независно размишљање, а културална и техничка цивилизација морају да се развијају без имитирања било техничке или културалне традиције. Масовном производњом унутар индустријског друштва које је вођено технологијом не треба да доминира ни уметник ни инжењер, ни трговац, већ је у те сврхе морао бити створен нови експерт – *дизајнер*. Другим речима, уследиле су унутрашње контроверзне полемике око наставних метода и курикулума, што је резултирало формирањем независног наставног модела који ће изместити фокус школе на науку, теорију и модерне технологије масовне производње. Од 1953. године, школовање је трајало четири године, од којих је прва била општа³²⁶, а остале три специјализоване (у оптицају је било пет различитих смерова: *Дизајн производа*, *Визуелни дизајн* (касније *Визуелна комуникација*), *Архитектура/Градско планирање*, *Информација* и *Филм*). Допуна практичним предметима били су теоријски садржаји различитих дисциплина (филозофија, социологија, економија, психологија, политика и други).

Трећа фаза развоја Школе (1956–1958) обележена је тежњом водећих предавача (Аихера, Малдонада и Ханса Гугелота (**Hans Gugelot**)) ка непосреднијим везама између дизајна, науке и технологије. По први пут је направљена интеграција науке и уметности³²⁷. Програмом се тежило да се искористи огроман потенцијал који постоји у науци, како би се повећало научно знање у области дизајна, а сам дизајн чвршће засновао као дисциплина. На том путу почео је да се развија *Улм модел* који је донео ново виђење дизајнера – он више није јединствени и „супериорни уметник“ који ради унутар индустријског и естетског процеса, већ је „равноправни партнер у процесу доношења одлука“³²⁸ унутар тима који је сачињен од научника, истраживача, техничара и

³²⁵ Сликар, дизајнер и мислилац аргентинског порекла сматра се једним од главних покретача теорије дизајна (*Улм модела*). У ШЗО-у је предавао од 1954. до 1967. године, повремено радећи као члан управног одбора (1958–1959) и као ректор (1964–1965).

³²⁶ Заједничка прва година, обавезна за све студенте, егзистирала је до 1962. године. Како је школа била мала, потпуно раздвајање смерова је било немогуће – они су се преклапали и допуњивали формирајући тако целину. Неретко су и студенти и предавачи прелазили са смера на смер.

³²⁷ Малдонадо је увео основни курс и предавања о теорији перцепције и семиотици, чиме се јасно дистанцирао од програма *Баухауса*.

³²⁸ Из Малдонадовога програмског говора на бриселском 58. Експо-у (*Ехро 58*).

запослених у продаји. Друштвено одговоран за обликовање окружења, „[д]изајнер мора да се суочи са техничким параметрима, да сазна све о процесу производње, да буде у сталном контакту са техничарима, пословним људима и корисницима.“³²⁹ Другим речима, дизајнер је био дужан да анализира контекст, заборављајући романтичну идеју стварања изолованих форми.

„Оног тренутка када уметник почне да цени важност искуства пословног човека и техничара и вреднује њихове стручне савете без претенциозности, при чему такође зна да ће његов посао [...] бити признат, тада је први мост узајамног разумевања изграђен. Јасна подела одговорности, у којој свако од њих има одлучујућу реч у свом ограниченом подручју рада, неминовно ће довести до успеха производа насталог њиховим заједничким напорима.“³³⁰

Стављањем фокуса на интердисциплинарни рад и објективну анализу дизајна, одбачен је концепт дизајна као уметничке активности, чиме је направљена јасна дистинкција између дизајна и уметности (одбачена је идеја о стварању индустријских предмета, у аристократском смислу „оплемењених“ посредством лепих уметности). Ослобађањем из строгих уметничких оквира дизајн је, преко индустрије, ушао у све сфере живота. Како су били укључени у све секторе привреде, дизајнери су постајали део свих проблема са којима се она суочавала (ресурси, загађење, енергија итд.). У складу са новим програмом *Школе* настале су такозване „развојне групе“, у циљу сарађивања са индустријом³³¹. Оне су заправо биле засебне агенције за дизајн које су, између осталих, сарађивале са *Браун* компанијом, *Луфтханзом* и хамбуршком железницом. Са финансијског аспекта зависност *Школе* од државних средстава је била све очигледнија.

Четврта фаза (1958–1962) је карактеристична по томе што су Билове универзалне идеје о стварању света замењене радним научним хипотезама. Заснивање *Улм модела* водило је ка другој крајности, где се јавила претња да наука постане доминантна у односу на сам дизајн. Последице су се огледале у надмоћи научника у односу на дизајнере и порасту научног позитивизма. Поновни унутрашњи сукоби били су покренути наставом

³²⁹ *HfG-info*, 1956–1956.

³³⁰ Hans Maria Wingler, *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, MIT Press, Cambridge, 1969, 23.

³³¹ Сарадња са индустријом требало је да обезбеди и додатне приходе, како би се смањила зависност *Школе* од државе. Било је сасвим јасно да финансијска зависност са собом повлачи и мањак слободе у одлучивању, а самим тим и нарушавање експерименталног карактера институције.

која је шездесетих година постала претежно научна и аналитичка. Противници овог начина заговарали су тезу да дизајн мора да буде више од аналитичке методе. У том контексту, уследили су покушаји Малдонада и Аихера да се избалансира однос између теорије/науке са једне стране и праксе/дизајна са друге: „ШЗО није само школа у којој се образује из једног посебног предмета; ШЗО је пре налик заједници чији чланови имају исте намере: додељивање структуре и стабилности свету око нас.“³³²

Пета фаза (1962–1966) се везује за рад на редефинисању улоге дизајнера, при чему је *Школа* све више стављала акценат на практичну употребу. Број теоријских предмета у курикулуму се постепено смањивао, чиме се настава више усмеравала ка експерименталном/емпиријском а мање ка спекулативном изучавању. Коначно је у овој, петој, фази *Улм модел* био заокружен. Такође, појавили су се интердисциплинарни пројекти, прве еколошке теме, теоријске анализе дизајна, формулисане су нове професије и послови, што је све дефинисало и нове професионалне обуке. Финансијска ситуација је бивала све лошија, а притисак од стране локалног парламента бивао је све већи.

Шеста фаза у раду ШЗО-а (1967–1968) представља последње године живота школе. Локални парламент, *Ландтаг Баден-Вуртемберг*³³³ (*Landtag Baden-Württemberg*), је више пута расправљао да ли је *Школа* заслужила даље субвенције. Главне замерке су се односиле на то да је производња свакодневних предмета пре задатак индустрије него школе као образовне институције као и да држава није дужна да финансира стране студене којих је било у великом броју³³⁴. Разматране су неколике идеје о могућем излазу из тешке ситуације – између осталог и о реструктурирању школе у институт за просторно планирање. Средства је било све мање, *Школа* је запала у дугове, пуно предавача је проглашено вишком, а број часова смањен. У духу студентских демонстрација 1968. године локални парламент као једини преостали финансијер поставио је услов да све будуће предлоге о наставку рада *Школа* мора да доноси уз активно учешће студената. Крајем 1968. године *Ландтаг* парламент је изгласао повлачење свих средстава чиме је *Школа за обликовање у Улму* коначно затворена.

³³² Томас Малдонадо, Инаугурациони говор ректора ШЗО-а, 5. октобар, 1964, http://www.hfg-archiv.ulm.de/english/the_hfg_ulm/history.html, приступљено 4.2.2016.

³³³ Образовање у Западној Немачкој није било питање федерације, већ засебних конфедеративних држава.

³³⁴ Број страних студената варирао је од 30% до 50%. Видети: Heiner Jacob, op. cit., 226.

Похађањем *Школе за обликовање* у Улму, студенти су стицали нова знања и методе за подизање општег нивоа индустријског дизајна будућности, постајући високо квалификовани дизајнери који имају друштвену и културалну свест. Као бивши студент и асистент Линдингер говори о *ШЗО*-у као о месту за експериментисање, односно, институцији која је била отворена за нове теорије и хипотезе. У *Школи* су се смењивала многа позната имена тадашње уметничко-културалне сцене: Јозеф Алберс, Фреи Ото (**Frei Otto**), Карл Герстнер (**Karl Gerstner**), Ралф Дарендорф (**Ralf Dahrendorf**), Валтер Гропијус, Ханс Магнус Ензенсбергер (**Hans Magnus Enzensberger**), Мартин Валсер (**Martin Walser**), Лудвиг Мис ван дер Роје (**Ludwig Mies van der Rohe**), Норберт Винер (**Norbert Wiener**), Ричард Бакминстер „Баки“ Фулер (**Richard Buckminster “Bucky” Fuller**) и други.

Школа за обликовање у Улму временом је стекла признање за једну од најнапреднијих институција за образовање у области дизајна педесетих и шездесетих година XX века, захваљујући свом духу прогресивног и обухватајућег дизајна који излази из оквира образовне институције и продире у само друштво, са крајњим циљем да обликује дизајнера који је оспособљен за озбиљно критичко просуђивање и који је поткован темељним искуством. Циљало се на креирање истраживачке институције и наставе за подстицање идеала хуманистичког образовања и повезивање креативних активности и свакодневног живота. Концепција *Школе*, замишљена као интеграција рада и живота на једном месту (живот у кампусу³³⁵, заједнички оброци, окупљања и активности ван наставе итд.), дефинисала је начин студирања *ШЗО*-а. Таква атмосфера је, као и у претходним школама, подстицала развијање погодне климе за неформалне дискусије о дизајну и социо-културалним питањима: „Дизајн се није само учио у *ШЗО*-у; о њему се промишљало и дискутовало.“³³⁶

Под окриљем интернационалних и анти-фашистичких идеја створен је центар за образовање, за развој и истраживање у пољу дизајнирања индустријских производа – предмета који се користе у домаћинству, производњи, канцеларији, науци и визуелних и

³³⁵ Хајнер Џејкоб, као бивши студент *ШЗО*-а, сведочи о нечему што назива незваничном иницијацијом (драстична промена фризура, стила облачења, специфична врста музике итд.) кроз коју су пролазили сви чланови. На тај начин су јасно показивали припадност *Школи* и још више се издвајали и разликовали од локалног становништва Улма.

Видети: Heiner Jacob, op. cit., 226.

³³⁶ Gui Bonsiepe and John Cullars, “The Invisible Facets of the Hfg Ulm”, in: *Design Issues*, Vol. 11, No. 2, Summer 1995, MIT Press, Cambridge, 1995, 12.

лингвистичких преносника информација распрострањених модерним масовним медијима. Са једне стране постојала је потреба да се произведе предмет који ће бити функционалан, културалан, технолошки и економичан, док је са друге стране, постојала свест о креирању и развијању нових начина коришћења. Тежња да се нови приступи у пројектовању испитају и у пракси, дала је посебан печат студирању у *ШЗО*-у. Такође, радило се на пројектима везаним са комуникационе системе, на основу методолошких анализа комуникационих проблема изван уметничког приступа и са дубоким разумевањем семиотике³³⁷ (која је тада била примењена на анализу комуникације). У самој производњи специфичан је био приступ фокусирања не толико на дизајн појединачних објекта колико на дизајн читавих система³³⁸.

Јединственост *ШЗО*-а у односу на све друге институције које се баве дизајном, Рене Спиц³³⁹ (**René Spitz**) своди на три главне карактеристике:

- Непрестано преиспитивање саме *Школе* шта је друштвена одговорност дизајнера,
- Развијање дизајна као активности која почива на истраживању, и
- Интегрисање свих дисциплина, то јест, дизајна, природних и хуманистичких наука, инжењерства, политике и привреде.

Један од бивших студената *ШЗО*-а, Ги Бонсипе³⁴⁰ (**Gui Bonsiepe**) највећи допринос³⁴¹ *Школе за обликовање* у Улму види најпре у формирању дизајнерског дискурса и бављењу дизајнерским образовањем и професионалном праксом³⁴². Тиме је дизајн постао аутономна дисциплина, која није у служби других „виших“ дисциплина.

³³⁷ Малдонадо је увео семиотику у курикулум као веома битну за дизајн, схватајући растући значај информација и комуникације (кибернетике).

³³⁸ Концепт система настао је из тражења могућности да се геометријска правила дизајна искористе за контролу серије облика/решења/предмета, што је поставило темеље за будуће дизајнирање уз помоћ рачунара.

³³⁹ Heller, Steven, Interview with René Spitz: “The Genius Was Ulm”, November 2012, доступно на: <http://www.printmag.com/design-education/the-genius-that-was-ulm/>, приступљено 4.2.2016.

³⁴⁰ Дизајнер, предавач и писац који је студирао на *Школи за обликовање* у Улму у другој половини педесетих година XX века. Заједно са Малдонадом заслужан је за успостављање *Улм модела*, а био је и уредник школског званичног часописа *ulm*. Данас се сматра значајним по томе што је својим теоријским текстовима успоставио стандарде у теорији дизајна.

³⁴¹ Видети: Gui Bonsiepe and John Cullars, op. cit., 14–15.

³⁴² Како Немачка индустрија није одмах имала исту визију запослења као и сама *Школа*, обучавање студената за непостојеће професије на почетку је било својеврстан ризик. Тек шездесетих година су свршени студенти могли да се запосле у индустрији, што је легитимисало професију дизајнера и повећало потражњу за истом. Већ седамдесетих година је новонастала потреба за дизајнерима покренула појаву бројних курсева за дизајн у другим немачким колеџима.

Почевши од *Баухауса* преко руског *ВКхУТЕМАС*-а па закључно са *Школом за обликовање* у Улму завршена је промена парадигме на том пољу, тако што су, до тада скрајнут и на маргине потиснут дизајн ове школе увеле на велика врата, дајући му централно место у својим курикулумима. Како је дизајн као подручје знања и активности био новина, тако је нарушена дотадашња подела школа на науку, технологију и уметност. Демистификација дизајна, која се десила оштром променом правца са изучавања вештина на изучавање научних дисциплина, довела је до тога да се дизајн третира као „дисциплина која може да се предаје и учи“. Бонсипе додаје и да је *Школа* тематски представљала модерну индустријску цивилизацију као манифестацију културе.

За *Школу за обликовање* у Улму Бонсипе каже да је најпре реч о „недовршеном пројекту радикалне модерне“³⁴³. Осврћући се на стање дизајна деведесетих година XX века када и пише о *ШЗО*-у, он сматра да би оснивање сличних институција ипак било сувишно.

„Већ постоји довољно школа за дизајн. Међутим, нема интердисциплинарних, интернационално-оријентисаних институција за студије дизајна. Завештање *ШЗО*-а – или једног од његових аспеката – могло би се размотрити у једној таквој институцији.“³⁴⁴

Иако пионирска у многим сегментима, *ШЗО* је за неке друге аспекте остала превише крута и строга. Међу њима се помињу нефлексибилност функционализма да иде у корак са променама немачке индустрије и економије, неприхватање нових материјала (попут пластике) за производњу, одсуство изучавања менаџмента и маркетинга, одбијање популарне културе и телевизије и, можда најлошије по школу, невидљивост за ширу јавност (упркос публикацијама³⁴⁵ које су пратиле рад *Школе*) и недовољна сарадња са индустријом и другим сличним образовним институцијама. Професор Хајнер Џејкоб (**Heiner Jacob**) у свом тексту коментарише став својих студената о *ШЗО*-у којима се са временске дистанце од двадесет година такав дизајн чини као „досадан, ригидан и монотон“³⁴⁶.

³⁴³ Gui Bonsiepe and John Cullars, op. cit., 20.

³⁴⁴ Исто.

³⁴⁵ Школски часопис, *ulm*, и студентски, *output*, били су веома активни и квалитетни, али доступни само малој академској заједници.

³⁴⁶ Heiner Jacob, op. cit., 230.

„[Т]оком година, редуccionистички стил Улма и његови пуритански објекти – артефакти – замењени су нечим другим, док се ти скривени квалитети – методологија иза објеката, процеси који су дотле довели – преносе на друге и на другим местима уздижу на софистицираније нивое, али на темељима Улма.“³⁴⁷

И заиста, *Школа за обликовање* у Улму сматра се најзначајнијом школом дизајна након Другог светског рата, не због онога што је постигла у погледу производње (иако су многе идеје потекле одатле опстале до данашњих дана), као ни због великог броја дизајнера који су ту стекли образовање (бивши чланови *Школе* постали су предавачи у преко педесет универзитета широм света), већ због огромног утицаја на образовање, због постављања темеља на том пољу о којем говори Џејкоб. Њени дизајнери су држали кључна места у индустрији и деловали као узорни модели своје професије, те је *Улм модел*, који је интегрисао дизајн у производњу и из тога изнедрио нову методологију, постао полазиште за многе будуће курикулуме за образовање дизајнера. Шире гледано, утицај *Школе за обликовање* огледао се у томе да друштво схвати значај културалних аспирација за свакодневни живот.

³⁴⁷ Исто.

Заједничке карактеристике прогресивних школа

Описане школе – *Баухаус*, *Уновис*, *ВКхУТЕМАС*, *Блек Маунтин колеџ* и *Школа за обликовање у Улму* – представљају утицајне уметничке школе прве половине XX века, које су поставиле суштинске темеље за даље развијање уметничког образовања. Током свог рада свака од ових школа је утицала на успостављање дизајна као науке, али и дала допринос у неком од аспеката који се могу мапирати у савременим теоријама образовања у уметности и култури. Са једне стране, оне су међусобно (по својим базичним идеологијама и праксама) веома различите, првенствено због контекста настанка, различитих образовних усмерења (*Баухаус* као представник модерног уметничког образовања, руски *Уновис* и *ВКхУТЕМАС* као авангардне уметничке школе, *Блек Маунтин колеџ* као зачетник неоавангардног уметничког образовања и *Школа за обликовање у Улму* као школа која представља обнову модерне), али и наставника који су потицали из различитих миљеа, дисциплина и образовања. Са друге стране, ти исти наставници, али и студенти, неретко су, након гашења једне школе, учествовали у раду друге, те је могуће повући многе сличности у њиховим концепцијама, методама и раду.

Оснивање и рад сваке од ових школа немогуће је сагледати без увида у културални, политички и друштвени контекст времена у којем су настајале, те је он укључен у оној мери у којој је неопходно схватити шта је довело до њиховог појављивања. Заправо, евидентно је да су ове школе и настајале у јеку великих друштвено-политичких промена као и да их, у складу са тим променама, одликује оштра револуционарна црта у односу на оно што је била устаљена традиција у уметности и у уметничком образовању. Историчар уметности Рејнер Вик³⁴⁸ (**Rainer K. Wick**) смешта *Баухаус* у контекст *реформе уметничких школа*, односно, *анти-академских покрета* с почетка XX века. Најупечатљивије ставке ове реформе, које Вик издваја, могле би се применити и на остале школе: (1) Академија, која је настала у XVI веку, на почетку XX је постала старомодна, то јест, „[...] није више била у позицији да испуни своју друштвену дужност, да обучи будућу генерацију уметника у духу времена“³⁴⁹, (2) Са педагошким ставом да уметност не може да се научи (за разлику од техничких форми заната) и са друштвеном потребом да се уз помоћ занатства направи што бољи производ

³⁴⁸ Rainer Wick & Gabriele D. Grawe, *Teaching at the Bauhaus*, Hatje Cantz, Berlin, 2000.

³⁴⁹ Исто, 57.

за тржиште, јавила се све већа потреба да се уметност врати занатима. Из те потребе уследила је и потреба за (3) радионицама као видом наставе који је већ био практикован у занатским школама. Родиле су се (4) идеја о уједињеној уметничкој школи која ће спојити више дисциплина, односно уметност и занате и (5) идеја о основном/прелиминарном стадијуму који ће студентима дати простор за само-изражавање, за истраживање сопствених способности и одредити их за даље усавршавање.

Мешање свакодневних активности и филозофских/стручних/научних разговора и полемика у просторима који су превазилазили оквире учионица, водило је ка успостављању новог односа између наставника и ученика, који се није заснивао на дотадашњој, већ уходаној, хијерархији. Атмосфера у којој „[...] није било социјалних баријера између студената и предавача“³⁵⁰ била је битна заједничка одлика наведених школа. Како је поменуто, новоизграђена зграда *Баухауса* (Десау) била је место окупљања, дружења и стварања чврстог осећаја заједништва, сам *Уновис* је настао из заједничке сарадње студената и професора и прерастао у комуно која је деловала униформисано и јединствено, док је *Блек Маунтин колеџ* постао познат по изузетно неформалним и крајње демократским односима између својих чланова – наставног, ненаставног особља и студената.

Њихов кратак век може се објаснити тезом коју историчар уметности и критичар Реинер Банхам (**Reyner Banham**) поставља у односу на *Баухаус*, а којом тврди да продуктивна фаза авангардних институција не може да траје дуже од десет година³⁵¹. Са тим у вези јесте и тешка финансијска ситуација која је пратила све школе – ако су биле под патронатом локалних или државних власти (*Баухаус*, *Уновис*, *ВКхУТЕМАС*), морале су да одговарају на њихове захтеве; ако су, пак, биле самофинансирајуће или приватне (*Баухаус* са седиштем у Берлину, *Блек Маунтин колеџ* и *Школа за обликовање у Улму*), због великих трошкова нису могле дуго да опстану.

Своју авангардност показивале су и у односу на традиционалне и преовлађујуће филозофије, протестујући против онога што су сматрале лажним вредностима других доминантних институција. Идући у корак са временом, проналазиле су нове образовне филозофије припремајући појединца за интеракцију са друштвом и животом. Ове школе

³⁵⁰ Heiner Jacob, op. cit., 226.

³⁵¹ Видети: Gui Bonsiepe and John Cullars, op. cit., 11.

су својим акцентовањем експерименталног рада и другачијим, нетипичним начинима организовања спољашњег и унутрашњег живота школе одбиле традиционалне формуле и тиме јасно показале свој радикално нови став у уметничком образовању.

4. САВРЕМЕНО УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У XX И XXI ВЕКУ

4.1 Трансформација света уметности

У контексту теме дисертације, промене које су се догодиле са светом уметности и уметничким делом, посебно током XX века, важне су због тога што се, у складу са њима, мењало и само уметничко образовање. Као резултат тих промена дошло је до помераја од уметничког дела као предмета/комада/објекта до уметничког дела као истраживања, односно, до заснивања уметности као животне активности, медијске праксе или језичке игре³⁵². Сагледавање ових промена значајно је за анализирање образовног обрта, с обзиром на то да се он управо и односи на уметност која је заснована на истраживању и у којој је акценат превасходно на процесу, а не на уметничком делу као завршеном објекту. Поменути трансформацију је могуће ишчитати кроз проблематизацију дефинисања уметничког дела којим су се бавили многи аутори од којих ће кључни бити анализирани у овом поглављу.

Дефинисање уметности

Евидентна проблематика око дефинисања уметности према Жаку Дериди постоји због „[...] неочигледности *самог питања* 'Шта јесте уметност?'“³⁵³, тако и због тога што такво питање упућује на превођење нечега што припада језику уметности у поље вербалног језика, што отежава само дефинисање. У *Дискурзивној анализи: преступ и/или приступи „дискурзивне анализе“ филозофији, поетици, естетици, теорији и студијама уметности и културе*³⁵⁴, говорећи о статусу дела, Мишко Шуваковић полази најпре од здраворазумске дефиниције уметничког дела, према којој је уметност „[...] подручје показивања вештине стварања (*умећа*) и стварања вештачког (*уметног*) објекта, ситуације или догађаја у извесном или неизвесном пољу културе као аутономног подручја унутар материјалних пракси друштва. Уметност се препознаје и идентификује

³⁵² Видети одредницу „Трансформација“, у: Мишко Шуваковић, *Појмовник теорије уметности*, Орион Арт, Београд, 2011, 730.

³⁵³ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа: преступ и/или приступи „дискурзивне анализе“ филозофији, поетици, естетици, теорији и студијама уметности и културе*, Универзитет уметности и Факултет музичке уметности, Београд, 2006, 408.

³⁵⁴ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit.

аутономним подручјем стварања *уметничког дела*. Термин *аутономно* означава изузетно по себи, безинтересно или неутилитарно идентификовање *уметничког дела* у ма ком инструменталном друштвеном смислу.³⁵⁵ Наиме, концепт уметности заснован код Старих Грка, према којем је уметност сагледавана као *techne*³⁵⁶ (вештина) и *poezis*³⁵⁷ (смисао), важио је током целог средњег века, до успостављања естетике као дисциплине. Идеја о лепим уметностима, односно, идеја да је уметност вештина стварања предмета, који пре служе за чулни доживљај него за практичну употребу, развијала се од ренесансе до XVIII века. Низ догађаја у друштву и теорији – индустријски капитализам, филозофија Имануела Канта (**Immanuel Kant**) којом се уметност сматрала безинтересним естетским задовољством, успостављање историје уметности Јохана Ј. Винкелмана (**Johann J. Winckelmann**), појава уметничких академија у Француској које су постале ауторитет/норматив за сва естетска питања, то јест, битан друштвени регулатор и место централизоване контроле над уметничком судбином – довели су до *раздвајања уметничких дисциплина* где је за сваку од њих било потребно одредити специфичности, логику и доследност њених медија, као и до појаве *аутономије* уметности. То је имало за последицу да се унутар сваке дисциплине успоставе *канони* према којима се стварало уметничко дело. Тек у XX веку долази до поновног мешања дисциплина, искустава, медија, односно, до губљења јасних граница и критеријума који одвајају уметност од неуметности. Парадокс који Шуваковић уочава огледа се у томе да се, од старих Грка до данас, упркос актуелности проблема уметности, и даље користи појам *уметност* који је успостављен од позне ренесансе и просветитељства до епохе модернизма, односно појам који је важио од XVIII до XX века.

Фокус есенцијалистичке традиције дефинисања уметности сводио се на онтолошке критеријуме уметничког дела, односно, естетске карактеристике попут лепоте или израза. Као представник метафизичко онтолошких дефиниција уметничког дела узима се Мартин Хајдегер (**Martin Heidegger**). У есеју³⁵⁸ о пореклу уметничког дела (1935) он прави разлику између *по-стављања (Ge-Stell)* дела у свет и пуког стављања у простор: „Шта је то што дело, као дело, поставља? Устајањем-унутар-себе дело отвара

³⁵⁵ Исто, 408.

³⁵⁶ Занатско умеће које се односи на способност стварања дела.

³⁵⁷ Протоколи извођења уметничког дела која представљају/осликавају свет (мимезис).

³⁵⁸ Martin Heidegger, “The Origin of the Work of Art”, in: Julian Young & Kenneth Haynes (eds.), *Off the Beaten Track*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, 1–57.

свет и држи га трајно у снази. Бити дело значи: поставити свет.³⁵⁹ Када је у питању само порекло уметничког дела, Хајдегер је сматрао да је сама уметност та која је извор како дела тако и уметника. Наиме, реч је о узајамном односу који он дефинише на следећи начин:

„Уметник је извор дела. Дело је извор уметника. Ниједно није без другог. Ипак, ниједно није подршка другом. Свако, и уметник и дело, јесте, у себи и у свом узајамном односу, по нечему трећем, што је примарно за оба; то јест, по ономе по чему су и уметник и уметничко дело добили своје име, по уметности.“³⁶⁰

Уметничко дело је на тај начин нешто што се истовремено налази у свету, јер је по-стављено у њега, и ван света, с обзиром на то да представља друго у односу на свет, то јест, поставља истину у свет. Управо једна од главних Хајдегерових тврдњи о уметничком делу јесте да се у њему дешава истина, при чему под истином не мисли на чињеничну истину/исправност, већ на догађај/разоткривање. Уметничко дело, према Хајдегеру, не износи тачно приказивање нечег посебно, односно, не представља посебну истину, већ се истина догађа у њему.

Када је у питању дефинисање уметничког дела, наклоност савремене естетике ка анти-есенцијализму видљива је у текстовима (попут Пол Зифовог (**Paul Ziff**), „Задатак дефинисања уметничког дела“³⁶¹) који су се бавили дефинисањем појма „уметничко дело“, с обзиром на то да су дотадашња решења неретко била веома опречна. Преокрет аналитичке естетике (у односу на метафизичко онтолошке дефиниције уметности) огледа се у отварању могућности да се *нешто* зове уметношћу не због одређених особина/карактеристика, већ због релација које то *нешто* има унутар неког ширег контекста – света уметности. Критикујући есенцијализам и високомодернистичку естетику, аналитички естетичари су покушали да покажу да аспекти неког објекта који се прихвата за уметничко дело нису његове онтолошке карактеристике попут лепоте или израза, већ карактеристике условљене његовим концептуалним окружењем. Тиме је дошло до померања фокуса са уметничког дела као чулне појаве на „[...] сазнавање

³⁵⁹ Исто, 22.

³⁶⁰ Исто, 1.

³⁶¹ Paul Ziff, “The Task of Defining a Work of Art“, in: *The Philosophical Review*, Vol. 62, No. 1, January 1953, 58–78, доступно на: http://www.jstor.org/stable/2182722?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 27.2.2016.

услова у којима се прихвата 'нетипични комад' за уметничко дело. При томе се *прихватање* одређује као облик концептуалне или језичке активности.³⁶²

Ослонац за нову естетику аналитички естетичари су пронашли у аналитичкој теорији језика Лудвига Витгенштајна (**Ludwig Wittgenstein**). Примена ове теорије (према којој се наше спознавање света одвија увек посредно, кроз језик) на уметност (пре свега концептуалну), значила је прелазак на релативизам, анти-есенцијализам и конструктивизам, те је на уметност почело да се гледа као на конструкт. Дошло је до коначног прекида са каноном модернистичке естетике, као и са аутономијом уметности, у смислу да је уметнички предмет престао да буде независан од контекста у коме настаје. Сама уметност је постала производња значења – *дискурс*. Анти-есенцијалистички естетичари прибегли су дефинисању уметничког дела било у односу на његову друштвену функцију или у односу на процедуре којима уметничко дело то и постаје.

Морис Виц (**Morris Weitz**) је први међу аналитичким естетичарима који је сматрао да је немогуће ухватити природу уметности и дати њену прецизну дефиницију јер се увек могу наћи примери који нису обухваћени актуелном дефиницијом. У есеју³⁶³ из 1956. године, полазећи од формалиста³⁶⁴ који као „дефинишуће својство“ узимају „значајни облик“, преко емоционалиста који тврде да је општа одлика уметничких дела изражавање емоција у неком медију, до представника интуицизма, органицизма и волунтаризма, он закључује да свака од ових теорија, стављајући одређени аспект у фокус, занемарује неки други који је кључан за другу теорију. Неухватљивост концепта уметности произилазила је из његове отворености, односно из могућности његовог ширења на врло непредвидиве и незамисливе начине како би могао да важи за нове ентитете који нису раније постојали, то јест, нису припадали постојећем концепту уметности.

³⁶² Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 442.

³⁶³ Morris Weitz, "The Role of Theory in Aesthetics", in: Joseph Margolis, (ed.), *Philosophy Looks at the Arts: Contemporary Readings in Aesthetics*, Third Edition, Temple University Press, Philadelphia, 1987.

³⁶⁴ Формализам је настао из научног изучавања облика уметничког дела и обнављања кантовске безинтересне рецепције уметничког дела, те су формалистичке дефиниције уметничког дела у фокус стављале облик/форму. Представници формализма били су Конрад Фидлер (**Konrad Fiedler**), Адолф вон Хилдебрандов (**Adolf von Hildebrand**), Артур Бел (**Arthur Clive Heward Bell**), Роџер Фрај (**Roger Eliot Fry**) и Клемент Гринберг (**Clement Greenberg**). Вицова критика се односи првенствено на формализам Бела и Фраја.

„Са 'уметношћу' њени услови примене никада не могу бити исцрпно побројани због тога што уметник, или чак природа, могу увек да понуде или створе нове случајеве, чиме би се захтевало доношење одлуке са нечије стране да прошири, затвори стари, или, измисли нови појам.“³⁶⁵

Уместо прецизне, свеобухватне и коначне дефиниције уметности, која је већ „осуђена на неуспех“, Виц предлаже да се улога естетске теорије „[...] чита као резиме озбиљно начињених препорука о могућим начинима приступања одређеним својствима уметности“³⁶⁶.

Други значајан аналитички естетичар био је Артур Данто (**Arthur Danto**), који је шездесетих година у уметнички дискурс увео синтагму *свет уметности*³⁶⁷ (*Artworld* као једна реч). Полазећи од тога да је мимезис одбачен као сувишан за разликовање уметничког дела од других (реалних, не-уметничких) ствари, поставио је *теорију уметности* као кључну инстанцу у прављењу те разлике, самим тим што је она већ садржана у процесу стварања уметничког дела и што чини свет уметности и уметност могућим. Стога, да би се неки предмет идентификовао као уметничко дело неопходна је одређена „[...] атмосфера уметничке теорије, знање историје уметности: свет уметности“³⁶⁸. Свет уметности, како га је поставио Данто, јесте поље друштвено-културалних односа у којем је уметност, било чулна или дискурзивна, могућа. Уместо онтолошких аспеката Данто је у фокус ставио *интерпретацију*, коју покреће уметничко дело. Другим речима, сама уметност постоји у „атмосфери интерпретације“. Уметност је слична језику јер „[...] нема уметности без оних који говоре језиком света уметности, и који познају довољно разлика између уметничких дела и реалних ствари, који препознају да називање уметничког дела реалним предметом јесте његова интерпретација, и оно чија сврха и вредност зависе од контраста између света уметности и стварног света.“³⁶⁹ Самим тим, „[...] уметничко дело није само објект или чулна појава него *сложено ситуирани објект*: (1) који има место у историји уметности, тј. означен је местом у историји уметности; (2) који показује ставове које заступа уметник; и (3) у који су

³⁶⁵ Morris Weitz, op. cit., 149.

³⁶⁶ Исто, 153.

³⁶⁷ Arthur C. Danto, "Artworld", in: *Journal of Philosophy*, Vol. 61, Issue 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting, October 1964, 571–584, доступно на: <http://www.jstor.org/stable/2022937>, приступљено 9.11.2015.

³⁶⁸ Исто, 580.

³⁶⁹ Arthur C. Danto, "Artworks and real things", Columbia University, 15, доступно на: http://vk.com/doc19601217_236153581?hash=4a33fb8d37b26711f8&dl=01ee5b8b64c8a8b98a, приступљено 12.3.2016.

уграђене интерпретације уметника као првог интерпретатора, критике и теорије уметности. Усредсређује се пажња на контекст који директно и индиректно уоквирује дело.³⁷⁰

Преузевши Дантов термин света уметности, Џорџ Дики³⁷¹ (**George Dickie**) је развио *институционалну* теорију уметности и уметничког дела. Према тој теорији, објекат/ситуација/догађај постаје уметничко дело додељивањем/признавањем *статуса уметничког дела* које се дешава унутар институције, културе и друштва. Према Дикију „[...] уметничко дело је у смислу класификације (1) артефакт (2) скуп аспеката којима нека особа или особа која делује у име друштвене институције (света уметности) додељује артефакту статус кандидата за уважавање“³⁷². Свет уметности је за њега „установљена пракса“ коју чине системи и подсистеми/жанрови од којих сваки представља посебан „оквир за представљање одређених уметничких дела“³⁷³. Свет уметности нема кодификоване процедуре, ауторитете нити утврђене услове за чланство, већ је члан света уметности свако ко тако види себе, док његово уже језгро чине уметници, кустоси и критичари. Уметничко дело нема материјалне разлике са не-уметничким предметом, већ се разлика међу њима постиже тиме што уметничко дело има додељен *статус*. Другим речима, додељени институционални статус није материјална, већ односна/релациона особина уметничког дела. Након критика³⁷⁴, у

³⁷⁰ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 445.

³⁷¹ Џорџ Дики (George Dickie) је преузевши Дантов појам света уметности реферирао на његов текст, у свом есеју “Defining Art” (1969), којег је 1974. године проширио у књигу *Art and the Aesthetic*. Кроз неколико наредних текстова ова двојица аналитичких естетичара су продубљивала и редефинисала овај појам.

Видети:

Arthur C. Danto, “The End of Art: A Philosophical Defense”, in: *History and Theory*, Vol. 37, No. 4, Theme Issue 37: *Danto and His critics: Art History, Historiography and After the End of Art*, December 1998, 127–143, доступно на: http://www.jstor.org/stable/2505400?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 9.11.2015.

Arthur C. Danto, “The Transfiguration of the Commonplace”, in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 33, Issue 2, winter 1974, 139–148, доступно на: <http://www.jstor.org/stable/429082>, приступљено 9.11.2015.

Arthur C. Danto, “The Philosophical Disenfranchisement of Art”, in: *Grand Street*, Vol. 4, No. 3, Spring 1985, 171–189, доступно на: http://www.jstor.org/stable/25006747?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 9.11.2015.

George Dickie, “What is Art? An Institutional Analysis”, in: Steven M. Cahn & Aaron Meskin (eds.), *Aesthetics: A Comprehensive Anthology*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2007, 426–438.

³⁷² George Dickie, “What is Art? An Institutional Analysis”, op. cit., 431.

³⁷³ Исто, 430.

³⁷⁴ Видети: Robert J. Yanal, “The Institutional Theory of Art”, in: Michael Kelly (ed.), *The Encyclopedia of Aesthetics*, Oxford University Press, New York, 1998.

каснијим списима³⁷⁵ (1984), Дики даје нове дефиниције 1) уметничког дела (које је „својеврсни артефакт створен да буде представљен јавности света уметности“), 2) уметника (као „особе која учествује са разумевањем у стварању уметничког дела“, при чему његово „разумевање мора да укључи уверење да постоји свет уметности и да тај свет уметности садржи опције/оквире за представљање уметничких дела“), 3) свет уметности (као „укупност свих система света уметности“ где је „систем света уметности оквир у којем уметник представља уметничко дело јавности света уметности“) и 4) публику (као „[...] скуп људи који су припремљени да у извесној мери разумеју објекат који им је представљен“³⁷⁶). Овакву *кружност* дефиниције уметности Дики користи сматрајући да одговара самој природи уметности, али она уједно представља и главни недостатак који је привукао пажњу многих Дикијевих критичара. Саму процедуру чина признавања Дики објашњава тако што прави дистинкцију између (а) кандидата за уметничко дело, (б) институције, (в) заступника институције (б) који разматрају кандидата за уметничко дело (а) и (г) одлуке и чина именована кандидата за уметничко дело (а) за уметничко дело.

Проблематика дефинисања актуелне уметности још је комплекснија, о чему сведочи теоретичар уметности Тери Смит (**Terry Smith**) у својој публикацији *Савремена уметност и савременост: збирка есеја*³⁷⁷ (2013). Непостојање и одлагање дефиниције савремене уметности је, према њему, јасан показатељ да се промена у уметности, која је почела од осамдесетих година XX века (прецизније од пада Берлинског зида, 1989), до данас није завршила. Истражујући неухватљивост самог појма и токове савремене уметности, он наводи да је савремена уметност одговор на окружење у којем настаје, на *савременост* која је испуњена мноштвом могућих, међусобно различитих, неусклађених перспектива и читања света, где појам *савременост* прецизно описује то тренутно „стање наизглед непрестаног расплета“. Управо због мноштва разноликости присутне су локалне, индивидуалне уметничке манифестације и истовремене „асинхроне темпоралности“, које Смит означава као противречности које се узајамно искључују док су истовремено подједнако важеће/истините. Стално повећавање броја тих антиномија (при чему ниједна од њих не достиже тоталитет) доводи до стања неизвесности на свим

³⁷⁵ George Dickie, *The Art Circle: A Theory of Art*, Haven, New York, 1984.

³⁷⁶ Исто, 80–82.

³⁷⁷ Издање на српском језику објављено је 2014. године: Тери Смит, *Савремена уметност и савременост: збирка есеја*, Београд, Орион Арт, 2014.

нивоима друштва. Самим тим, Смит сматра да би радикална генерализација била најопаснија интервенција, те уместо ње предлаже радикални партикуларизам.

Такође, услед такве уситњености на локално, индивидуално, приватно, савремена уметност изискује нову организацију која је мање историјска а више географска, нове историје уметности и другачију критичку праксу. Када су у питању савремене историје уметности плуралност овог појма показује немогућност да се успостави јединствена историја уметности, већ су, с обзиром на то да постоје очигледне разлике значења савремености у локалним световима уметности и у центру (где Смит мисли на Запад), неопходне паралелне специфичне историје. Критичка пракса треба да се окрене *транслокалности* (везама које постоје између тих појединачних локалних манифестација и уметности које настају на другим местима), са којом ће доћи и нова терминологија: *стварање места, приказивање света и повезивање*.

Мапирајући три струје³⁷⁸ у савременом тренутку, Смит сматра да је трећа међу њима та која ће преузети примат у будућности. Њу чине генерације млађих уметника који размишљају о природи „[...] времена, места, медија и расположења данашњице“³⁷⁹. Каква год била њихова организација (колективи, мале групе, слободна удружења, индивидуалан рад итд.) они трагају за одрживим токовима преживљавања, сарадње и раста у савременим комплексним околностима. Ова струја нема јединствени одговор на питање шта је савремена уметност, већ полазишта за уметнике чине њихова лична искуства живљења у садашњости, док су места дисеминације алтернативни простори, привремене поставке и Интернет. Опис ове треће струје, која према Смиту носи потенцијал за будућност, могао би да се односи и на уметност образовног обрта, посебно када су у питању места и начини распрострања.

³⁷⁸ Прву струју чини институционализована и званична уметност која је позно модерна и која наставља са употребом рефлексивности и авангардне експерименталности. Друга струја је обликована деколонизацијом, односно локалним/националним/антиколонијалним вредностима и она је, према Смитовом мишљењу, струја која сада преузима предност што ће потрајати још неко време. Дисеминација прве струје одвија се у великим музејима, галеријама и колекционарским аукцијама, док се друга дешава кроз бијенала и путујуће изложбе.

³⁷⁹ Тери Смит, *op. cit.*, 77.

Умберто Еко (**Umberto Eco**), 1962. године, уводи појам „отвореног дела“³⁸⁰ који је значио трансформацију традиционалне естетике у нову естетику која у фокусу има стварање у смислу извођења и истраживања, те, самим тим, завршени комад који настаје по канонима и академским правилима бива замењен *интерактивним догађајем*. Савремено гледање на Еков концепт отвореног дела довео је до тога да се од уметничког дела не очекује „[...]’естетски ужитак’ у *лепом* уметничког дела, већ критичка и субверзивна показност или изводљивост уметничке праксе као друштвеног или културалног догађаја“³⁸¹.

Појам „истраживање у уметности“ увео је Ђулио Карло Арган³⁸² (**Giulio Carlo Argan**) као вид отворене активности чија је главна карактеристика „[...] потенцијалност вођења дела ка различитим решењима“³⁸³. Истраживање у уметности Арган види као једну од две крајности за коју се уметност одлучује услед кризе вредности у друштву и све веће примене индуктивног закључивања у науци. Другим речима, он прави дистинкцију између истраживачке и неистраживачке уметности у односу на релацију коју оне успостављају према вредностима. Тако је једна крајност потпуно негирање постојећих, устаљених вредности и одбацивање могућности њиховог истраживања, док је друга управо истраживање тих вредности које се одвија попут научног истраживања. Самим тим, истраживачка уметност проблематизује и преиспитује не само вредности већ и саму себе.

Прва крајност – одбијање истраживања – примењивана је у историјској авангарди, неоавангарди и концептуалној уметности. Тада долази до одбацивања начина на које је *лепо* било постављено у модернистичким канонима, односно, до промене од миметичког или експресивног стварања уметничког дела до извођења употребе комада или његовог премештања из једног контекста у други. Шездесетих година, са концептуалном уметношћу процес размишљања је стављен у први план. С обзиром на то да су уметници све мање имали директан контакт са делом (они су дизајнирали у својим атељеима, а све остало се реализовало ван атеље од стране професионалних мајстора), „[...] објекат

³⁸⁰ Umberto Eco, *The Open Work*, Harvard University Press, Cambridge, 1989.

³⁸¹ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 429.

³⁸² Giulio Carlo Argan, „Umjetnost kao istraživanje“, u: *Studije o modernoj umetnosti*, NOLIT, Beograd, 1982.

³⁸³ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 426.

постаје само крајњи производ, те велики број уметника губи интересовање за физичку еволуцију уметничког дела³⁸⁴. Ова промена се често у литератури дефинише као потез од атељеа до проучавања (“from studio to study”³⁸⁵) као и од „[...] језика сликарских и вајарских форми до различитих филозофских, научних и других академских речника”³⁸⁶. Другим речима, у питању је промена „[...] од дела ка *извођењу* и од *извођења* ка *контексту*, односно, од *контекста* ка дискурзивним и културалним атмосферама *уметности*.”³⁸⁷

Уметности које се одлучују за другу крајност – за истраживање – подразумевају увођење теорије и историје уметности, естетике, социологије као и других наука о уметности у своје праксе. У питању је критичка уметничка пракса која се усредсређује на истраживање у, али и *путем* уметности, истражујући проблеме у свету уметности и проблеме у самом друштву. Истраживање у уметности никако није зависно од научног истраживања, али Арган истиче њихову заједничку премису: „[...] вриједност која се не може пронаћи ни у податку ни у резултату, очитује се у методолошком процесу истраживања. Резултат не мора бити постигнут, или можда није вриједан спомена, или је можда превазиђен у самом часу кад се сматра да је постигнут; али процес истраживања квалифицира се сам по себи као модел мишљења, рада, или, једном ријечи, понашања.”³⁸⁸ Дакле, код истраживачке уметности акценат је на *процесу* истраживања и решавања постављеног проблема, те не постоји унапред предодређен резултат. „[У]мјетник дјелује, његово је дјеловање свјесно, али није унапријед одређено: оно се, у почетку не разликује, као тип искуства, од искуства као чистог постојања.”³⁸⁹ С обзиром на то да уметност као истраживање рефлектује и проблематизује успостављене вредности и саму себе, њен карактер је изразито критички.

Кључни концепти, који су утицали на трансформацију уметничког дела од шездесетих година XX века, јесу концепти *материјалистичке теорије значења*: концепти теорије интертекстуалности и концепти означитељске праксе.

³⁸⁴ Lucy R. Lippard and John Chandler, “The Dematerialization of Art”, Alexander Alberro and Blake Stimson (eds.), *Conceptual Art: A Critical Anthology*, The MIT Press, Cambridge, 1999, 46.

³⁸⁵ Blake Stimson, „The Promise of Conceptual Art“, in: Alexander Alberro and Blake Stimson (eds.), *Conceptual Art: A Critical Anthology*, The MIT Press, Cambridge, 1999, xlii.

³⁸⁶ Исто, xliii.

³⁸⁷ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа...*, op. cit., 430.

³⁸⁸ Giulio Carlo Argan, op. cit., 156.

³⁸⁹ Исто, 155.

Теорија интертекстуалности, или постструктуралистичка семиолошка трансформација дела у текст, проистекла је из теорија Жака Дериде, Ролана Барта (**Roland Barthes**), Мишела Фукоа, Јулије Кристеве (**Julia Kristeva**), који су поставили текст насупрот говору/писму и делу, као завршеном, целовитом, ауторском тексту. Два кључна есеја Ролана Барта, „Смрт аутора“³⁹⁰ (1967) и „Од дела до текста“³⁹¹ (1977), говоре о томе да су сви текстови посредовани језиком и већ постоје у њему, те је морало да дође до укидања аутора као некога од којег текст води порекло. Аутор нестаје у процесу писања/читања текста – онај ко говори/„изводи“ није аутор, већ је то сам језик. На место завршеног дела Барт поставља процес писања који води тексту као једном исечку из континуиране праксе писања. Реч је о „процесу демонстрације“, односно, ткању које се састоји од „цитата, референци, одјека, културалних језичких пракси“³⁹². Са позиције постструктурализма сам текст по себи није извор значења, већ се значења граде тек у односу са другим текстовима, у њиховом дијалогу, суодношавању. Текст се схвата као „[...] мулти-димензионалан простор у којем се мешају и сукобљавају разни списи, од којих ниједан није оригиналан“³⁹³, с обзиром на то да сви они већ постоје у језику. Последично, са увођењем текста долази до смањивања/укидања размака између писања и читања. Улога писца јесте да, уз помоћ „огромног речника“ (*immense dictionary*) меша и супротставља разна писања, која постижу јединство у читаоцу, као крајњој дестинацији. Заправо, читалац постаје „[...] једноставно неко ко држи на окупу у једном пољу све трагове којима је написани текст конституисан“³⁹⁴. Ова трансформација од уметничког дела до текста заснива се на претпоставкама да:

„(1) свако уметничко дело производи или преноси значења; (2) значења уметничког дела аналогна су језичким значењима, будући да је уметничко дело понуђено као текст или динамични поредак знакова; (3) идеални модел производње и преношења значења је текст у покретљивости и нестабилности нових медија и продукција везаних за концепцију уметности као *догађаја*. (4) стога свако уметничко дело треба посматрати као специфичну врсту текста (визуелни, ликовни, пиктурални, скулптурални, амбијентални, бихевиорални, плесни,

³⁹⁰ Roland Barthes, “The Death of the Author” in: Roland Barthes, *Image Music Text* (Essays selected and translated by Stephen Heath), Fontana Press, London, 1977, 142–149.

³⁹¹ Roland Barthes, “From Work to Text”, in: Roland Barthes, *Image Music Text*, op. cit., 155–165.

³⁹² Исто, 160.

³⁹³ Roland Barthes, “The Death of the Author”, op. cit., 146.

³⁹⁴ Исто, 148.

музички, театарски текст); (5) стога уметност треба описати и објаснити као текстуалну праксу: као производњу која не престаје. [...] Показује се да нема *самог дела* или *самог света*, да су дело и свет за нас посредовани текстовима културе у процесу.³⁹⁵

Идеја означитељске праксе јесте (пост)структуралистичка идеја проистекла од теоретичара окупљених око часописа *Tel Quel*³⁹⁶. Њихово виђење уметности је такво да је она пракса која подразумева стварање уметничког дела као облика друштвене борбе, као дела које није независно, аутономно, ауторско, завршено дело, већ значење одређено друштвеном праксом у којој настаје. Као такво, оно никада није изван друштвеног процеса, политика и борби. Сам чин стварања јесте означитељски чин јер се током њега уметник суочава са забранама/оквирима друштва која се појављују у чину стварања/истраживања. Означитељска пракса је „[...] пракса производње било ког и каквог значења у конкретним материјалним друштвеним околностима у пољу дејства несвесног“³⁹⁷, или „[...] оно што поље друштвеног мора да искључи ако жели да се конституише, и што може да буде допуштено само граничним, савладаним подручјима већ означеном идеолошком фалсификацијом као простор 'светог', религије, 'уметности' итд.“³⁹⁸ Ослањајући се на теоријску психоанализу, ови теоретичари виде означитељску праксу као екран/слику/наротив који нас одваја од реалности, која је сама по себи немогућа. Уметност не одражава само друштво, већ репрезентује/заступа означитељску праксу и тиме одражава реалност, односно оно што је потиснуто од стране друштва. Самим тим, она није изолована из класне/друштвене борбе, већ је, напротив, један од њених идеолошких инструмената. Она је показатељ начина на који се у једном друштву свесно и несвесно конструише реалност/истина. Другим речима, уметност уједно ствара илузију да искључује означитељску праксу из друштвеног, да је аутономна, аутентична, естетски безинтересна, да је изван друштвеног, али управо уз помоћ ње се може открити потиснута означитељска пракса, с обзиром на то да је медиј уметности управо медиј онога што друштво потискује.

³⁹⁵ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа...*, *op. cit.*, 455–456.

³⁹⁶ Теоријски часопис је 1960. године у Паризу основао француски писац, Филип Солерс (**Philippe Sollers**). Постструктуралистички оријентисани аутори, окупљени око часописа, имали су велики утицај на појаву постмодерне, као и на преношење постструктурализма из Европе у Америку. Часопис је активно радио до 1983. године.

³⁹⁷ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, *op. cit.*, 465.

³⁹⁸ Младен Долар, Данијел Левски, Јуре Микуж, Растко Мочник и Славој Жижек, „Уметност, друштво/текст“, у: *Поља* бр. 203, Нови Сад, 1978, 2.

„Тада, и то је критична граница теорије означитељских пракси, уметност се показује као да је у пољу *мимезиса* ма колико тај *мимезис* био у модернизму и постмодернизмима нарушен или скривен.“³⁹⁹

Деведесетих година XX века Николас Бурио (**Nicolas Bourriaud**) успоставља *релациону естетику*⁴⁰⁰ у којој уметност „[...] представља делатност произвођења односа према свету посредством знакова, форми, гестова и предмета“⁴⁰¹, а само уметничко дело се доживљава као „[...] *трајање* које треба осетити, као увод у бесконачну расправу“⁴⁰². Са становишта релационе естетике уметничко дело (које може бити инсталација, амбијент, перформанс, база података и слично) представља „пукотину“, међупростор који омогућава да се десе међуљудски односи, другачији од оних који су доминантни у глобалном друштву. Тако, у отуђеном свету, изложбе „[...] стварају слободан простор и трајање, чији се ритам разликује од свакодневног, те подстичу односе међу људима који се разликују од наметнутих 'комуникационих зона'“⁴⁰³. Поред релационе естетике, Бурио поставља и тезу о *пост-продукцијским праксама* савремене уметности (2001), која се може повезати са тезом о *уметности у доба културе*⁴⁰⁴. Ову уметност карактерише њен однос према култури у којем она „[...] постаје сонда за тестирање и предочавање културе у њеним друштвеним могућностима функције, контекста и производње јавног значења.“⁴⁰⁵ Пост-продукцијски уметник не полази од „празног папира“ како би створио нешто ново, већ проналази средства које ће моћи да удене у бескрајне токове производње. Бурио поистовећује пост-продукцијског уметника са дицеј-ем који користи и „ремиксује“ расположиве облике и податке. Он не ствара ништа ново или из почетка, већ се, речима Делеза, дешава да „[...] ствари и мисли напредују или расту из средине, а то је место на којем треба да прионеш на посао, место где се све одвија“⁴⁰⁶. Промена у статусу уметника дошла је дотле да је он сада *аутор/продуцент/кустос*, док је уметничко

³⁹⁹ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 474.

⁴⁰⁰ Nikolas Burio, *Relaciona estetika*, Centar za savremenu umetnost, Beograd, 2001.

⁴⁰¹ Исто, 53.

⁴⁰² Исто, 7.

⁴⁰³ Исто, 8.

⁴⁰⁴ *Уметност у доба културе* означава савремену уметност која настаје у постблоковско доба, односно, након пада Берлинског зида, која је постала „објект, ситуација или догађај од 'културе' у премештању из 'могућег света' у 'могући свет'“.

Видети одредницу „Уметност у доба културе“ у: Мишко Шуваковић, *Појмовник теорије уметности*, Орион Арт, Београд, 2011, 752–755.

⁴⁰⁵ Исто, 755.

⁴⁰⁶ Gilles Deleuze, *Negotiations*, Translated by Martin Joughin, Columbia University, New York, 1995, 161.

дело постало „[...] место навигације, портал, генератор активности. Ми се поигравамо са производњом, сурфујемо на мрежи знакова, убацујемо своје форме у постојеће редове“⁴⁰⁷. У овом новом облику „културе коришћења“ или „културе активности“, уметничко дело функционише као „[...] привремени терминал мреже међусобно повезаних елемената, као прича која се проширује и реинтерпретира претходне приче“⁴⁰⁸.

Услед промене организације материјалних друштвених пракси у култури и уметности, као и промене у технолошкој, концептуалној и функционалној карактеризацији уметничких и културалних медија, примат преузимају односи/релације/извођења/приче, односно, речима Ив Мишоа (**Yves Michaud**), долази до *расплињавања уметничког дела*⁴⁰⁹. Он сматра да је уметност нестала у претходном смислу, али је сâмо умеће наставило да постоји, распршивши се у сва поља живота, мешајући се свуда „[...] активно и чак хиперактивно, [...] са запањујућом досјетљивошћу“⁴¹⁰. Слично као Велш („естетски бум“) и раније Маркузе, Мишо говори да у савременом свету све више долази до „тријумфа естетике“, под чиме мисли на улазак *лепог* у све поре живота, његовог успостављања као идеала, вредности, кључа за успех и срећу.

„Индустија културе задивљујућом инвентивношћу преузима бригу за остало, од дизајна комуналне опреме до одјеће с марком, од гласбе за дизала до дворана за фитнес, од сезонских бестселера до франшизираних *foodinga*. Уистину је лудо како је овај свијет лијеп, осим у музејима и умјентичким центрима – тамо се негује нешто друго из истог извора, а заправо иста ствар: естетичко искуство али у својој најчистијој апстракцији – ономе што остаје од умјетности када она постане дим или плин.“⁴¹¹

Тај прелазак лепоте у сам живот глобализованог света Мишо тумачи као прелазак уметности у гасовито стање. Према његовом мишљењу дошло је до хиперестетизације културе свакодневног живота, чиме је на место уметничког дела дошао свет уметности, који се затим преобразио „[...] у многострукост изузетних и често апстрактних

⁴⁰⁷ Nicolas Bourriaud, *Postproduction – Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*, Lukas&Sternberg, New York, 2005, 19.

⁴⁰⁸ Исто.

⁴⁰⁹ Yves Michaud, *Umjetnost u plinovitom stanju – esej o trijumfu estetike*, Naklada Ljevak, Zagreb, 2004.

⁴¹⁰ Исто, 12.

⁴¹¹ Исто, 12–13.

културалних пракси и њихових јавних и масовних ефеката“⁴¹². Естетика се одвојила од уметности, не у оном анти-есенцијалистичком смислу као својство уметничког дела, већ тако да је из уметничког прешла у сферу свакодневног живота. Осврћући се на *ауру*⁴¹³ уметничког дела коју је у теорију уметности увео Валтер Бенјамин (**Walter Benjamin**) тридесетих година, а касније ревидирао Теодор Адорно⁴¹⁴ (**Theodor W. Adorno**), Мишо сматра да, у контексту расплнутости уметности, аура не нестаје, већ се раздваја од уметничког дела, напушта „тело уметничког дела“ и прелази у поље културе. Речима Мишоа, „[...] умјетност се тада склања у искуство које више није искуство предмета окружених ауром, него ауре која се не веже ни са чим или готово ни са чим“⁴¹⁵. У оваквој констелацији, последњи стадијум трансформације уметничког дела је *мирис*:

„Културални интензитети и дејства су ауратски, али без извора или 'комада' из кога се појављују. Од ауре дела ка аури без дела пут је водио од материјализма дела ка материјализму праксе.“⁴¹⁶

⁴¹² Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа ...*, op. cit., 478.

⁴¹³ Бенјамин је под ауром подразумевао оно што се као чулни утисак јавља око јединственог, непоновљивог, то јест, оригиналног уметничког дела. Сматрао је да се она губи са појавом механичке репродукције.

Видети: Walter Benjamin, “The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility: Second Version”, in: Michael W. Jennings, Brigid Doherty and Thomas Y. Levin (eds.), *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*, Harvard University Press, London, 2008, 19–56.

⁴¹⁴ Шездесетих година Адорно сматра да губитак ауре не значи пропадање уметности, „[...] већ премештање *почуљења друштвених моћи* унутар културалних захтева и очекивања од модернистичке уметности.“

Видети: Theodor W. Adorno, “Expression and Construction”, in: Theodor W. Adorno; Gretel Adorno and Rolf Tiedemann (eds.), *Aesthetic Theory*, Continuum, New York, 2002, 44–45.

⁴¹⁵ Yves Michaud, op. cit., 159.

⁴¹⁶ Мишко Шуваковић, *Дискурзивна анализа...*, op. cit., 484.

4.2 Промена парадигме уметничког образовања

Промене у статусу уметничког дела и самом свету уметности не остављају без последица уметничко образовање. Да би се савремена уметничка школа сместила у шири (историјски) контекст уметничког образовања и његових институција, овде ће најпре бити приказан есеј историчара и теоретичара уметности, Терија де Дува (**Thierry de Duve**), „Када је форма постала став – и више“⁴¹⁷, у којем је кроз супротстављање *традиционалне* и *модерне* парадигме уметничког образовања приказана парадигматска промена чије почетке Де Дув региструје у уметничким праксама од шездесетих година XX века. Иако је циљ његовог рада демистификација уметничког образовања, у смислу откривања теорија и идеологија које стоје иза наведених модела (посебно модернистичког), овде ће управо послужити као једна врста мапирања развоја уметничког образовања од првих академија до деведесетих година када Де Дув говори о овој теми. Сваку од ове три парадигме Де Дув анализира кроз тријаду појмова. Тако, традиционалну парадигму (*академски модел*), која се јавља од првих уметничких академија у XVII веку⁴¹⁸, представља кроз тријаду *таленат-техника-имитација*; модернистичку парадигму (*Баухаус модел*), која почиње са историјском авангардом с почетка XX века, кроз тријаду *креативност-медиј-изум*; и надолazeћу парадигму, која почиње шездесетих година XX века, кроз тријаду *став-пракса-деконструкција*.

Академски модел	Баухаус модел	Нова парадигма
<i>таленат</i> →	<i>креативност</i> →	<i>(критички) став</i>
<i>техника</i> →	<i>медиј</i> →	<i>пракса</i>
<i>имитација</i> →	<i>изум</i> →	<i>деконструкција</i>

⁴¹⁷ Thierry de Duve, “When Form Has Become Attitude – And Beyond”, in: Zoya Kocur and Simon Leung, *Theory in Contemporary Art since 1985*, Blackwell, Oxford, 2005, 19–31, доступно на: http://www.aaronvandyke.net/summer_readings/DeDuve_When_Form_txt.pdf, приступљено 24.1.2015.

⁴¹⁸ Заправо, прве академије датирају још од раније (*Медичи вртови (Medici Gardens)* у Фиренци су крајем XV века били место за обуку младих уметника, што ће тек половином XVI века (1562) Ђорџо Васари (**Giorgio Vasari**) назвати школом/академијом), али су још дуго биле фокусиране на шегртовање унутар еснафа и значиле неформалне групе уметника који су се окупљали да цртају и дискутују под патронатом мецене. Из тог разлога се за прве почетке уметничких академија у литератури најчешће узима *Академија за сликарство и скулптуру (Académie Royale de Peinture et de Sculpture)* у Паризу, основана 1648. године.

таленат →	креативност →	(критички) став
-----------	---------------	-----------------

Само учење уметности има дугу историју чији се почеци везују за античко доба и изучавање технике стварања дела по утврђеним правилима. Обука у радионици од стране мајстора/занатлије егзистирала је кроз читав средњи век, све до институционализације учења уметности која се догодила са првим академијама у XVII веку, када и настаје први (*академски*) модел. Он је био на снази до почетка XX века, када су уметници историјске авангарде престали да испољавају таленат у оквиру утврђених конвенција, окрећући се ка естетском преиспитивању и одбацивању самих конвенција. Напуштању канона, концепта сликања по моделу, мимезиса, и окретању уметности ка унутрашњим принципима, прилагођавала се и концепција самог уметничког образовања. Од пређашње окренутости ка човеку, то јест, његовој анатомији, десио се померај ка човековим унутрашњим принципима што је имало упориште у психологији перцепције (првенствено теорији *Геиталта*). То је за резултат имало увођење нове кључне речи у свет уметности – *креативност*, која означава урођене способности перцепције и имагинације сваког човека: „Нова доктрина је изјавила да су сви људи обдарени урођеним способностима, а функција образовања је да тим способностима омогући да расту. Тако је специјализација у визуелним уметностима значила специфичну обуку и развој способности визуелне перцепције и маште. Тренирање тих способности постало је педагошки проблем.“⁴¹⁹ Како се сваки човек рађа са том способношћу, сматрало се да је она најразвијенија у најмлађем добу, те што је дуже нетакнута и задржана у том првобитном облику то је и потенцијал креативности већи. Стога је неговање перцепције и имагинације од стране уметничког образовања ишло у циљу разбуђивања већ урођене креативности која ће дати уметничка дела. На пример, први циљ базичног курса Јоханеса Итена у *Баухаусу*, као и његова целокупна наставна пракса – којима је инсистирао на ослобађању креативности код студената – потврђује напуштање талента као традиционалне карактеристике уметника и прелазак на модерничку парадигму.

Оно што је у позадини промене *таленат* → *креативност* јесте, према Де Дуву, идеолошка промена у друштву вођена утопијском идејом о демократији и једнакости, „[...] сумираној у крилатици која се правилно понавља кроз историју модернизма, од Рембоа до Бојса: свако је уметник. Наравно, то је увек значило: свако је потенцијално

⁴¹⁹ Thierry de Duve, “When Form Has Become Attitude ...”, op. cit., 20.

уметник.⁴²⁰ Он набраја три велике последице модернистичког уметничког образовања које почива на идеји о креативности: (а) ништа не треба да ограничава приступ учењу уметности, то јест, свако може да приступи проучавању уметности без икаквих ограничења; (б) уметност је нешто што (може да) се (на)учи; и (в) иницијација у свет уметности претходи свакој даљој специјализацији (попут прелиминарног курса у *Баухаусу*). „Великодушност“ мита о креативности (у смислу прихватања свих људи као креативних) Де Дув сматра и те како добродошлим када је настава уметности у питању, међутим, уочава и противречност која се огледа у томе што модернистичке уметничке школе са једне стране верују да производе уметнике, док, са друге, сматрају да су њихови студенти, већ приликом уписа, уметници.

Овај мит о креативности на којем је изграђено модернистичко уметничко образовање Де Дув препознаје у полазиштима многих аутора и то: прогресивних педагога (Фребел, Монтесори, Декроли (**Ovide Decroly**)), школских реформатора и филозофа образовања (Штајнер (**Rudolf Steiner**) и Дуи), теоретичара уметности (Рид (**Herbert Read**), Гомбрик (**Ernst H. J. Gombrich**), Арнхајм (**Rudolph Arnheim**)) и пионира уметности модернизма (Маљевич, Кандински, Кле, Итен, Мохољи-Нађ, Алберс, Хофман (**Hans Hofmann**)).

Промену *креативност* → (*критички*) *став* Де Дув повезује са студентским превратима 1968. године, након којих је мит о креативности (као мит о потенцијалу човечанства којег је могуће развити образовањем) изгубио пређашњи значај. Међу теоретичарима који су подржали „долазак“ критичког става били су Лукач, Адорно и Алтисер, док је Дишанов утицај допринео повлачењу естетике у корист става. Теоријску позадину ове промене чинила је *Француска теорија* (лингвистика, семиотика, антропологија, психоанализа, марксизам, феминизам, структурализам и постструктурализам) која је почела да улази у уметничке школе, мењајући праксу и теорију уметности и начин њеног изучавања. Критички став се првенствено односио на критику политичког и друштвеног стања ствари.

„Чињеница да су, осим уметника, сви 'културални радници' мислили да им је потребан критички став, помогла је да се обликује нови, снажно политизован дискурс о уметности и његов однос према друштву; дискурс који је, током седамдесетих и делом осамдесетих година,

⁴²⁰ Исто, 22.

постао доминантан, додуше, не у свим уметничким школама, већ у оним најнапреднијим, највише авангардним или – зашто не рећи – најмодернијим.⁴²¹

Међу уметничким школама које су покренуле обликовање политизованог дискурса о уметности најпре се појавио *Нова Шкотска колеџ за уметност и дизајн*⁴²² у Халифаксу (Канада), а за њим *Калифорнија институт за уметност*⁴²³ у Лос Анђелесу (Калифорнија), *Голдсмитс универзитет*⁴²⁴ у Лондону, *Јан ван Ајк академија*⁴²⁵ у Мاستрихту (Холандија), *Институт за напредне студије у визуелним уметностима*⁴²⁶ у Паризу и *Витни независни студијски програм*⁴²⁷ у Њујорку.

Међутим, већ до половине осамдесетих година изгубио се критички карактер који је успео да потисне и таленат и креативност, претворивши се у сам став или позу. Стога, Де Дув гледа на став као на најсиромашнији и највише таутолошки појам у односу на његове претече (таленат и креативност). Став, као нови концепт, појавио се као „[...] нека врста нултог степена психологије, неутрална тачка усред идеолошких избора, воља без садржаја“⁴²⁸.

<i>техника</i> →	<i>медиј</i> →	<i>пракса</i>
------------------	----------------	---------------

Промену *техника* → *медиј* Де Дув везује за начин изражавања уметника и класификацију уметности, што је утицало и на сам начин учења уметности. Уметност се у академској парадигми класификовала у односу на специјализоване вештине, спретност руке, правила композиције и каноне лепоте, док у модернистичкој у односу на посебне

⁴²¹ Исто, 27.

⁴²² *Nova Scotia College of Art and Design*, званична интернет страница: <http://nscad.ca/en/home/default.aspx>, приступљено 17.5.2016.

⁴²³ *California Institute of the Arts (CalArts)*, званична интернет страница: <https://www.calarts.edu/>, приступљено 17.5.2016.

⁴²⁴ *Goldsmiths University of London*, званична интернет страница: <http://www.gold.ac.uk/>, приступљено 17.5.2016.

⁴²⁵ *Jan van Eyck Academy*, званична страница: <http://www.janvaneyck.nl/en/home/>, приступљено 24.5.2016.

⁴²⁶ *Institut des Hautes Etudes en Art Plastique*, званична интернет страница: <http://iheap.fr/en/>, приступљено 24.5.2016.

⁴²⁷ *Whitney Independent Study Program*, званична интернет страница: <http://whitney.org/Research/ISP>, приступљено 24.5.2016.

Као и: Frederick G. Ortner, “Whitney Museum of American Art: Independent Study Program”, in: *Art Journal*, Vol. 37, No. 3, Spring, 1978, 225–230, доступно на: https://www.jstor.org/stable/776134?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 24.5.2016.

⁴²⁸ Thierry de Duve, “When Form Has Become Attitude ...”, op. cit., 26.

материјале, алате и техничке процедуре. Учење се у академској парадигми одвијало тако што је студент, учењем и увежбавањем *технике*, усвајао наслеђе и тиме постајао део „уметничког ланца“ и традиције, а у модернистичкој је студент, експериментисањем и откривањем, тежио да уклони себе из „уметничког ланца“/позива. У модернистичкој парадигми већ поменута креативност се подстицала и развијала у процесу истраживања самог уметничког *медија*, то јест, у оквирима његове синтаксе. Наставници *Баухауса*, Алберс, Кандински, Кле и Мохољи-Нађ прави су примери оваквог приступа где је медиј, а не наставник, тај који поучава студента.

Последице које произилазе из разлике *техника* : *медиј* односе се на то да: (а) учење уметности према медију ствара неповерење у техничке вештине (с обзиром на то да је битно да се открију квалитети самог медија, да се он преиспита, а не да се увежбава/савлађује); (б) оно негира могућност о постојању уметности између медија, тиме што се базира на специфичностима перцептивних особина уметности, и (в) оно се не ослања на прошлост као учење засновано на техникама, већ, кроз експериментисање „[...] настоји да предаје будућност, што је, наравно, немогуће“⁴²⁹. Критика Де Дува упућена овој промени још је оштрија од оне која се односи на мит о креативности и његове последице на уметничко образовање.

Увођење мултимедијалних, интер- и транс-дисциплинарних курсева/студија у уметничке школе (поред традиционалних студија сликања, вајања, графике) за Де Дува је јасан показатељ коначног напуштања модернистичке идеје о чистоти медија и промене *медиј* → *пракса*. Изузев заговорника формализма (где пре свих мисли на Гринберга), „[...] читава генерација концептуалних уметника се ослањала на Дишана како би тврдила да је уметност концепт, да је дематеријализована, да се не везује за било који медиј, пре свега за сликарство. Они су се борили против медија али нису рехабилитовали технику. Поред речи 'став', оно што је убрзо заменило и технику и медиј била је друга магична реч, 'пракса'“⁴³⁰ Ова промена у уметничком образовању потиче од промене у уметности која је покренута постструктуралистичком идејом о означитељској пракси којом је фокус померен на друштвену поделу рада. Како Де Дув овде наводи, услед смањивања вере у „суштину“ уметности (као постојања заједничке карактеристике међу уметничким праксама) довело је до тога да реч „уметност“ постане табу, то јест, да се на уметност

⁴²⁹ Исто, 24.

⁴³⁰ Исто, 28.

гледа као на само једну од мноштва других означитељских пракси. Као што се почетни критички став свео само на став, тако су и догађаји, хепенинзи и перформанси, уметничке праксе које су седамдесетих година XX века биле авангардне, временом институционализоване и постале део курикулума уметничких школа.

<i>имитација</i> →	<i>изум</i> →	<i>деконструкција</i>
--------------------	---------------	-----------------------

Промена *имитација* → *изум* тичала се начина уметничког рада/стваралаштва, односно односа између уметника и уметничког дела. Док се у академском моделу очекивало да уметник остане у оквирима мимезиса и тиме одржи континуитет са традицијом, од модернистичког уметника се очекивало нешто ново, до сада невиђено, нешто што се може назвати *изумом* или *проналаском*. Насупрот традиционалном студенту/уметнику који је имитирао учитеља, модернистички студент/уметник одбацује учитеља у потрази за нечим сасвим новим.

Критике које Де Дув упућује настави заснованој на изуму своде се на то да (а) са једне стране она инсистира на актуализацији креативног потенцијала и истраживању медија са циљем да студент дође до изума, а са друге стране се то оцењује на квантитативној основи, у смислу да се гледа учесталост и иновативност изума; (б) настава заснована на изуму позива на експеримент, на некакво кршење граница медија да би настао изум, али паралелно ограничава то експериментисање у оквирима граница самог медија; и на крају, (в) ова настава се нерадо бави садржајем студентовог рада већ негује формализам.

Овде Де Дув износи два кључна запажања која су условила промену *изум* → *деконструкција*. Прво запажање се односи на то да је култура модернизма престала да се супротставља култури имитације, док се друго везује за чињеницу да је капацитет културе за стварање нових ствари (изума) ослабио, те да једино што јој је преостало јесте да се осврне на своју прошлост. Уместо повратка на мимезис, односно имитацију, филозофи попут Дериде⁴³¹ и Жила Делеза⁴³² (**Gilles Deleuze**) су почели да преиспитују концепте понављања (које је у сржи традиционалне имитације) и разлике (која је у

⁴³¹ Jacques Derrida, *L'écriture et la différence*, Éditions du Seuil, Paris, 1967.

Издање на енглеском језику: *Writing and Difference*, Translated, with an introduction and additional notes, by Alan Bass, Routledge, London and New York, 1978.

⁴³² Gilles Deleuze, *Différence et Répétition*, Presse Universitaires de France, Paris, 1968.

основи модернистичког изума): „Дерида је тражио писање у стварању и разлику у репродукцији, док је Делез показао да је вечити повратак истоветности настањен у производњи разлике.“⁴³³ Тако је током осамдесетих година XX века деконструкција постала „метод по коме се уметност производи и предаје“. Заправо, Де Дув деконструкцију у настави види као неправилно схваћену и лоше асимилвану, препуштену наставницима који никада нису припадали култури имитације (*академском моделу*), а који су били сведоци кризе културе изума (кризе *Баухаус модела*). Тако су студенти који „[...] нису имали времена да изграде уметничку културу било које врсте, били поучавани у деконструктивној сумњи која одговара нашем времену“⁴³⁴. Заправо, студенти који нису били упознати нити са појмом имитације нити са појмом изума стављани су у позицију да их деконструишу.

Де Дув подвлачи да поменута парадигма није коначна, већ пре почетна фаза једне промене чије сразмере још увек нису до краја читљиве. У том зачетку она се на један начин манифестује у контексту уметности и на други у самој настави. Он каже:

„Стога је моја тврдња, коју заиста желим да понудим као отворени повод за дискусију, да тријада појмова, 'став-пракса-деконструкција', није постмодерна парадигма која наводно замењује модерну парадигму, 'креативност-медиј-изум'. То је иста парадигма, којој је одузета вера и додата сумња. Склон сам да је видим као пуку накнадну слику, као негативни симптом историјске транзиције чије позитивне стране још увек нису јасне. Као таква, она је прилично занимљива и може да изнедри јака уметничка дела. *Али је за наставу уметности стерилна.* [курзив А. С.]“⁴³⁵

Стерилност долази отуда што је потенцијал за негацијом ослабљен/угашен, што је сумња престала да буде плодна (јер није више у питању сумња у себе већ у друге) и што помиреност са садашњошћу није ни мало подстицајна за уметнике. Одбијајући да предложи метод за решење кризе уметничког образовања о којој пише деведесетих година XX века, Де Дув говори о закључцима до којих је дошао радећи на различитим пројектима за уметничку школу будућности:

„[П]рва ствар коју је требало урадити јесте стрпљиво поново изградити заједницу добрих уметника који воле уметност, који поштују једни

⁴³³ Thierry de Duve, “When Form Has Become Attitude ...”, op. cit., 30.

⁴³⁴ Исто.

⁴³⁵ Исто, 30–31.

друге и своје студенте, и који свој задатак као преносиоца схватају озбиљно, а да је последња ствар коју је требало урадити, пожелети да се они уједине око заједничке паролe, програма или идеологије⁴³⁶.

Упркос промени парадигме коју описује, Де Дув сматра да је модернистички модел и даље заступљен у већини уметничких школа, што на неки начин јесте потврда спорог „уласка“ промена у уметничко образовање. Оно заправо успева да одоли великим трансформацијама, задржавајући како своју аутономију тако и херменеутичку парадигму о аутономији уметности. Уредник књиге *Уметност и истраживање*⁴³⁷, Хенк Шлагер (**Henk Slager**), сведочи о школама које су успеле да, чак и након деведесетих година XX века, задрже „мит о сјајним аутсајдерима“, односно мит о уметнику као генију⁴³⁸. Слично примећује кустос и писац, Чарлс Еш⁴³⁹ (**Charles Esche**) када каже да, упркос томе што су занатске вештине са савременом уметношћу замењене „наученом друштвеношћу“ и „разумевањем одређених кодова понашања“, већина уметничких академија ту промену није уважила. Тако су неке остале заробљене у цртачким моделима који су практиковани у XIX веку, друге у истраживању модернизма, треће у шездесетим годинама XX века итд. Овакво непрепознавање промена које се стално дешавају у свету и свету уметности од стране уметничког образовања, доводи Шлагера до закључка да је неопходно да напредно уметничко образовање одбаци идеју о аутономији и да, заснивајући се на истраживачком и критичком ставу, проналази нове комбинације медија и нове видове сарадњи са различитим пољима знања. Начини на које су поједине уметничке школе покушале да прате корак са актуелним светом уметности и актуелним контекстом врло су разноврсни: од укључивања критичких студија и теоријског истраживања у уметничке праксе (*Витни независни студијски програм*), формирања експерименталних програма укључујући културалне, критичке и кустоске студије (*Институт Пит Суарт*⁴⁴⁰ из Ротердама), преко успостављање сарадње са универзитетима у циљу реализовања

⁴³⁶ Исто, 31.

⁴³⁷ Annette W. Balkema and Henk Slager (eds.), *Artistic Research, L&B, Volume 18*, Lier en Boog, Amsterdam/New York, 2004.

⁴³⁸ Концепт *уметника као генија* потиче из ренесансе, када су Леонардо и Микеланђело, због тога што је њихова уметност била јако цењена, успели да добију независност у односу на еснаф и изједначе се са хуманистичким научницима који су могли да траже покровитеље и слободно се крећу по градовима. Овакав уступак је променио статус уметника у друштву али и идеју о образовању уметника, с обзиром на то да образовати шегрта и образовати генија није више значило исто.

⁴³⁹ Charles Esche, “Include Me Out: Preparing Artists to Undo the Art World”, in: Steven Henry Madoff (ed.), *op. cit.*, 101–112.

⁴⁴⁰ *The Piet Zwart Institute*, званична интернет страница: <http://www.pzwart.nl/>, приступљено 24.5.2016.

уметничких истраживања (*Франк Мор институт*⁴⁴¹ у Гронингену, *Сандберг Институт*⁴⁴² у Амстердаму и *Јан ван Ајк академија*), постављања истраживања потпуно ван академске структуре (*Хелсинки уметничка школа*⁴⁴³ и *Малме уметничка академија*⁴⁴⁴ у Шведској), па све до тога да студентима препусте одређивање програма и садржаја свог уметничког истраживања (*Ербан школа*⁴⁴⁵ у Нанту и *Државна академија ликовних уметности*⁴⁴⁶ у Амстердаму).

Такође, како је концепт уметности постао феномен који је стално захваћен променом и трансформацијом и како долази до све веће повезаности уметности и културе (услед њихових порозних граница), потребан је нови дискурс који ће моћи да обезбеди оквире за поучавање уметности. Из тог разлога савремено уметничко образовање све више почиње да тражи упориште у *културалним студијама*, које су већ од осамдесетих година XX века развијане као последица реорганизације друштвених наука. Оне представљају дискурзивно „[...] формирање идеја, слика и пракси, које обезбеђују начине мишљења о одређеној теми, друштвеној активности или институционалном месту у друштву, и облике знања и понашања која су у вези са том темом, активношћу или институционалним местом у друштву“⁴⁴⁷. Културалним студијама је обухваћен појам културе у најширем смислу, што значи висока култура и уметност; популарна, масовна, потрошачка култура; али и култура забаве и свакодневице. Као интер-, пост-дисциплинарно, хибридно поље, ове студије омогућавају да различите дисциплине и теорије (од марксистичке теорије културе, преко теорије идеологије, структурализма, постструктурализма, теорије текста, теорије дискурса и моћи, психоаналитичке теорије, до студија рода, тела, идентитета, постколонијалних студија и других) буду искоришћене у циљу испитивања односа културе и моћи. Након аутономије и безинтересности које су успоставили модернизам и еклектички

⁴⁴¹ *Frank Mohr Institute*, званична интернет страница: <https://www.hanze.nl/eng>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴² *Sandberg Institute*, званична интернет страница: <http://sandberg.nl/>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴³ *Helsinki School of Art*, званична интернет страница: <https://www.uniarts.fi/en>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴⁴ *Malmö Art Academy*, званична интернет страница: <http://www.khm.lu.se/en/malmo-art-academy>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴⁵ *Erban*, званична интернет страница: <http://www.betacity.de/maillingliste/multipoint-groupe-de-recherche--at-erban-fine-arts-school-of-nantes--139.html>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴⁶ *Rijksakademie van beeldende kunsten*, званична интернет страница: <http://www.rijksakademie.nl/ENG/>, приступљено 24.5.2016.

⁴⁴⁷ Chris Barker, *Cultural Studies: Theory and Practice*, Sage Publications, London, 2011, 5.

постмодернизам савремена уметност има друштвену функцију (онтологија уметничког дела је друштвена). Због те окренутости ка друштву карактер културалних студија, као и саме уметности у доба културе, постаје изразито политички. Коначно, савремени пост-продукцијски аутор/продуцент/кустос, као онај који активно интервенише у култури посредством уметности, захтева ново уметничко образовање које ће га за то и припремити. Оно, дакле, „[...] не води ка изучавању 'компоновања уметничког дела', то је део некакве припреме за студије, већ ка студирању и изучавању друштвених 'техника' и 'технологија' програмирања и репрограмирања постојећих облика чиме они улазе у сложене медијске као културалне процедуре прибављања, премештања, присвајања или тек тренутне употребе 'података' (data).“⁴⁴⁸

Овакви избори уметника у савремености и њихови „ремикси“ могући су и оправдани циљевима које Шуваковић у *Епистемологији уметности или О томе како учити учење о уметности*, групише на следећи начин (при чему ти циљеви уједно представљају и епистемологије уметности):

- Успостављање проблема у актуелности (*критичка педагошка епистемологија*),
- Разарања стварног или фикционалног центра моћи (*субверзивна педагошка епистемологија*),
- Неутралисање сваке употребљивости (*артифицијелна и алијенацијска педагошка епистемологија*),
- Игнорисање проблема/центра моћи у име фетишизације саме логистике као новог медија (интерфејса) (*технократска либерална педагошка епистемологија*), и
- Супституција критичких теза и препознавање логистике као безбедне зоне за хипер-формалистичке активности приказивања, изражавања, конструисања извођења (*дизајнерска педагошка епистемологија*).

⁴⁴⁸ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или ...*, op. cit., 115.

4.3 Савремене образовне платформе

„Ниједна школа није школа ако нема идеју“⁴⁴⁹ – мисао је којом Стивен Мадоф, уредник зборника *Уметничка школа (Предлози за XXI век)*, уводи читаоца у причу о уметничком образовању у новом миленијуму. И заиста, критичко одређивање једне школе у односу на тренутак у којем она образује будуће уметнике, а самим тим и утврђивање координата праваца којима ће се кретати, јесте њен први, ако не и најважнији задатак. Другим речима, неопходно је да школа дефинише јасну *образовну платформу*, како би одредила своју позицију у свету (уметности), циљ (кога и у ком контексту образује), политику и идеологију. Образовном платформом, дакле, школа утврђује себе унутар дискурзивне мреже значења и теорија, а тиме успоставља знања и начине за њихову примену. На тај начин она дефинише своју функцију, курикулум, програме, али и стандарде на којима гради свој ауторитет.

Одређивање платформе могло би да се сагледа кроз дефинисање (1) односа школе према уметности, култури и друштву, (2) њеног става према теорији и (3) односа према професији уметника.

(1) Однос школе према уметности, култури и друштву јесте однос школе према њеној спољашњости (што ће подробније бити разматрано у наредна два поглавља). Дакле, у питању је одређивање функције уметничке школе „[...] у специфичном пољу културалних политика једног историјског и географског друштва“⁴⁵⁰. Узимајући у обзир све промене које су се десиле и које се дешавају у свету уметности, у којем је доминација тржишне логике све већа, Стивен Мадоф дефинише актуелни задатак уметничког образовања као припремање студената за такав свет (уметности), односно, за *еластичну производњу*. Дакле, ако се профил уметника мења у контексту доминантне биополитичке, нематеријалне производње, тако да он постаје способан и флексибилан да у ходу организује своје уметничке активности, излазећи ван уметничких медија и комбинујући (попут Буриоовог дицеј-а) најразличитије информације, знања и сарадње, из тога произилази да савремена уметничка школа треба да буде „[...] привремени простор са намером да младим уметницима да теоријска и практична оруђа за навигацију увек-мењајућег себе“⁴⁵¹.

⁴⁴⁹ Steven Henry Madoff, “Introduction”, in: Steven Henry Madoff (ed.), op. cit., ix.

⁴⁵⁰ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или ...*, op. cit., 85.

⁴⁵¹ Daniel Birnbaum, “Teaching Art: Adorno and the Devil”, in: Steven Henry Madoff (ed.), op. cit., 233.

Већ само теоријско промишљање о овом односу и проналажење добрих аргумената успоставља јасну платформу која дефинише рад школе, њене програме, курикулум, наставнике и студенте. Овде треба разликовати намерно негирање актуелних услова од непостојања јединствене платформе, што би довело до тога да студијски програми, уместо да проистичу из платформе, не буду усклађени и повезани једном водећом идејом. Као декан *Уметничког института у Сан Франциску (San Francisco Art Institute)*, кустос, критичар и историчар уметности, Окви Енвејзор (**Okwui Enwezor**), сматра да, без обзира за који модел рада се уметничка школа определи (оријентисаност ка бизнису, ка раду у атељеу, интердисциплинарни програм итд.), главно питање мора да буде у вези са педагошким и уметничким моделима, јер рад на уметничком образовању представља улагање у друштвену делатност. Паралелно са грађењем свести о целокупном глобалном контексту (кроз само-откривање и само-еманципацију), задатак за уметничке школе „[...] лежи у измирењу експерименталних, радикалних пракси појединачног уметника са неукротивим, непредвидивим, асиметричним односима који чине свет у којем се таква уметност обликује и реализује“⁴⁵².

Када је у питању високо уметничко образовање у Србији, тешко је уочити постојање јединствене платформе. Поникао на модернистичкој платформи (тачније комбинацији социјалистичког и умереног модернизма), *Факултет ликовних уметности* је осамдесетих година XX века делимично прихватио постмодернистички језик, што значи у оквиру курсева појединачних професора, а не као званични прелазак на нову платформу. Тако је остало и до данас, те је платформа *Факултета ликовних уметности* „[...] негде глобално модернистичко/постмодернистичка, у то се може сместити било шта и било шта изузети“⁴⁵³.

(2) Све до шездесетих година XX века модернистичка уметничка школа, окренута првенствено појединцу и његовом личном изражавању, искључивала је у образовном процесу присуство других, интеракцију са њима кроз разговор, дискусију, теорију. Увођење теорије, дискусија, разговора у уметничке школе, које имају за циљ интерсубјективну размену и освешћивање студента (освешћивање у смислу спознавања

⁴⁵² Okwui Enwezor, Stephan Dillemath and Irit Rogoff, op. cit.

⁴⁵³ Александра Ковачевић, „О образовању и самообразовању“, интервју са Мишком Шуваковићем вођен 7.10.2015. године, доступан на: <http://www.supervizuelna.com/o-obrazovanju-i-samoobrazovanju-misko-suvakovic/>, приступљено 23.5.2016.

и рефлектовања сопствене платформе), покренута је од стране групе *Art & Language*⁴⁵⁴, преваходно њених оснивача Терија Аткинсона (**Terry Atkinson**) и Мајкла Болдвина (**Michael Baldwin**). Њихов циљ је био да поново „врате“ теорију уметничкој пракси, коју је модернизам, у име аутономије уметности, одвојио као другостепени, мета-, интерпретативни језик. На тај начин су критеријуми критике и само-критике (критичко разумевање и критичко деловање) постављени на место некадашњег критеријума *лепог*. У контексту уметничког образовања критика се односила на непостојање транспарентности унутрашњих процедура школе.

Данашњи, речима Алена Бадјуа (**Alain Badiou**), „атонални“ свет, који нема чврста упоришта и самим тим захтева сталне модулације, прилагођавања, нове начине отпора, тешко је сагледати без упоришта у теорији. Искључивање/негирање теорије у том смислу значило би затворити очи пред оним што јесте актуелна флуидна стално-мењајућа слика света, оглушити се на промене у свету уметности. За Виктора Бургина⁴⁵⁵ (**Victor Burgin**) питање о постојању теорије у уметничким школама јесте шире питање о постојању критичког мишљења у друштву. Другим речима, за њега су и друштво и уметност (самим тим и уметничке школе) незамисливи без теорије. Постојање теорије унутар уметничке школе је, стога, неупитно.

(3) Из дефинисања платформе једне уметничке школе проистиче и њена образовна политика, односно њено одређење *професионалног статуса уметника*. Овде се могу препознати два различита циља од којих један претпоставља *постајање уметником* а други *извођење улоге уметника*. Разлика између ова два циља првенствено се огледа у (не)постојању дистанце између живота и професионалне праксе. Наиме, у првом случају, постати уметник значи изградити такав професионални идентитет да је он доминантан у односу на све друге идентитете које појединац/студент изводи. Он постаје „уметничко

⁴⁵⁴ Концептуална уметничка група основана 1968. године, чији су чланови свој рад конципирали на преиспитивању претпоставки модерне уметничке праксе и критике, објављујући своје дискусије и теоријске расправе у сопственом часопису.

⁴⁵⁵ Бургинов одговор на анти-теоријски став *Голдсмитс* колеца видети у интервјуу: Peter Suchin, “Seeing Between Signs: Peter Suchin interviews Victor Burgin”, in: *dpict*, No. 5, December/January 2000-01, 36–41.

Бургинова размишљања о теоријски активном процесу уметничког стварања изнета су у другом интервјуу.

Видети: Laura Cottingham, “Interview with Victor Burgin”, in: *Journal of Contemporary Art*, No. 4, Spring/Summer 1991, 12–23, доступно на: <http://www.jca-online.com/burgin.html>, приступљено 25.5.2016.

биће“ или како се у јакој традицији европске уметности XIX и XX века сматрало – „уметник боем“. У случају другог циља, извођења улоге уметника, ова дистанца између живота и професионалне праксе се руши, те школа припрема појединца/студента за професионални идентитет као један (равноправан) од мноштва идентитета које он изводи. Одвајање од првог, дубоко укорененог циља и прелазак на други значило би константно деконструисање у смислу теоријско-дискурзивног проблематизовања првог циља као „суштинског догађаја иницијације“⁴⁵⁶.

У савременом, пост-продукцијском свету уметности, евидентно је све већа уситњеност, односно плуралност и хибридноста платформи уметничких школа. То значи да истовремено егзистирају уметничке школе које се заснивају на најразличитијим студијама уметности/платформама: модернистичким, постмодернистичким, отвореним, алтернативним, слободним, ново-медијским, извођачким, активистичким и другим. На месту заједничког канона, који би прописао јединствено учење у и о уметности, стоји мноштво различитих, контрадикторних, анти-, деструктивних и деконструктивних канона који би се, према Шуваковићу⁴⁵⁷, могли хипотетички груписати око четири принципа/модела за заснивање нових или ажурирање постојећих уметничких школа.

Принцип први – Систем „уметничких студија“ који је део масовне индустријализације образовања и који повезује практичну и теоријску обуку будућих уметника, кустоса, радника у култури/медијима. Модел понашања који се овде развија јесте *пружање услуга клијенту*. Реч је о масовном образовању, које укључује и публику која се припрема за даља уметничка, теоријска или кустоска школовања, те кроз школе које припадају овом принципу настаје еманципована уметничка бирократија и публика. Шуваковић примећује да се овде не прави дистинкција између аутора, дизајнера, продуцента и потрошача. Ове школе су окренуте доминантним облицима производње, у смислу да обучавају своје студенте „бирократизованим информацијским и спектакуларним технологијама“.

Други – Уметничко школовање које је у оквирима привидне аутономије отвореног/еманципаторског/истраживачког развоја савремене уметности, којом се уметност изједначава са културално оријентисаном, ново-медијском, биотехнолошком, извођачком и амбијенталном праксом. Присутни модел понашања је потенцирање на

⁴⁵⁶ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или ...*, op. cit., 83.

⁴⁵⁷ Исто, 78–81.

сарадњи и подстицање „'добро-образованих' практичара у свету уметности“. Овом принципу припадају оне модернистичке академије које су прихватиле савремене новине (нове уметничке медије, биотехнологију, перформанс и амбијенталан рад). Њихова структура се заснива на постојању уметничких класа са професором који студенте подучава истраживачком раду на „уметничким пројектима“, те се „теоријски и кустоски педагошки рад постављају као спољашње образовање у смислу подршке 'истраживачком раду уметника““. Интуиције⁴⁵⁸ до којих се долази јесу транспарентне, то јест, спољашње (као код постмодерног уметника), али нису изложене критичко-теоријској анализи. Уместо ствараоца који ствара у оквиру одређених медија, уметник ових школа је „савремени истраживач“ са ауторским вишемедијским или номадским приступом. Према Шуваковићу, оно што је контроверзно код ових школа јесте недостатак критичке свести уметника о сопственој позицији у уметности, друштву и теорији, која се тешко може стећи практичним путем.

Трећи – Уметничко образовање за нове технологије базирано је на принципима неолибералног пројектног инжењеринга и на јединству уметности и науке (у контексту глобалне кибернетизације друштва, или „империјалне инфраструктуре“⁴⁵⁹). Модел понашања: *припрема уметника за рад у економском и научно-техничком тимском деловању*. Због своје окренутости ка јединству науке и уметности, ове уметничко-научно-техничке школе би се могле назвати „дигиталним, био-технолошким или био-генетичким *Баухаусом*“. Веза уметности и науке се одиграва на пољу „[...] економских синтеза научно-уметничких пројеката у (а) естетизацији 'новог света' или, важније, у (б) интеграцији у војно-технократско-бирокуратску архитектуру дигиталних и биолошких медија и интерфејса“⁴⁶⁰.

⁴⁵⁸ Поменуте уметничке интуиције јесу референтна тачка према којој Шуваковић поставља јасну разлику између модернистичког, концептуалног и постмодернистичког уметника. Наиме, модернистички уметник је стваралац који из својих уверења, стечених несвесно и прећутно, ствара уметност (његове интуиције су унутрашње); концептуални уметник критикује такву врсту природних интуиција, означавајући их као „интенционалне или екстензионалне вредности“ које се стичу током уметничког образовања (интуиције су за њега идеолошки/теоријски конструкт); постмодернистички уметник је произвођач/продуцент који из конвенционалног, медијима и историјом посредованог, „прозрачног“, света уметности гради своја уверења (интуиције су овде спољашња категорија, подложна потрошњи).

⁴⁵⁹ Империјалном инфраструктуром Брајан Холмс (**Brian Holmes**) назива системе строго војног порекла, који су имплементирани у цивилно друштво широм света (један од примера је сателитско праћење возила (GPS)). Таква имплементација архитектуре дигиталних медија доводи до брисања граница између цивилног друштва и војне перспективе.

Видети: Brian Holmes, “Drifting Through the Grid: Psychogeography and Imperial Infrastructure”, доступно на: http://www.springerlin.at/dyn/heft_text.php?textid=1523&lang=en, приступљено 22.5.2016.

⁴⁶⁰ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или ...*, op. cit., 81.

Четврти – Школе које сарађују са невладиним организацијама или су део институционалних мрежа са идејом активистичког и епистемолошког самоорганизовања као облика уметничког/културалног/политичког рада. Тиме се развија *партнерски хоризонтални однос са претпостављеним политичким и етичким хоризонтима деловања*, као модел понашања. Најчешће је реч о алтернативним школама или уметничким праксама са премисама анархизма и анти-ауторитарног образовања, односно, либералним уметничким школама које су прихватиле алтернативне и еманципаторске идеје и тактике самоорганизовања и самообразовања.

Наравно, оваква класификација коју нуди Шуваковић није прецизна ни коначна, како на нивоу појединачних уметничких школа, тако ни на плану појединачног студирања, које је данас све више подстакнуто на мобилност, односно на прелазак са једног програма/модела на друге. Из позиције студента, платформа школе постаје нешто што школовањем треба савладати, али и једна од мноштва платформи које постоје ван изабране школе. Другим речима, студент може „чврсто да стоји“ на одређеној платформи (да је поседује, савлада), али она може бити и полазиште са којег ће се даље, (само)критички кретати (започињати акцију) на друге могуће платформе. На тај начин, похађањем различитих студијских програма, студенти уметности „[...] сами претпостављају и изводе намерно или случајно свој 'номадски профил' или 'студијски програм'“⁴⁶¹. Студенти, дакле, имају могућност да *креирају сопствену образовну платформу*, што би, према Рансијеру, значило да имају могућност да опцртају сопствени пут до еманципације, која је једино тако и могућа.

⁴⁶¹ Исто, 79.

4.4 Образовање инфекцијом – Гројс

Уместо некадашњих сведених циљева (*усвајање знања и вештина и постајање уметником*) који су почели да се руше још од преласка на модернистичку парадигму, циљеви данашњег уметничког образовања су непрегледни – они, као и уметност данас могу бити било шта. Међутим, како и други аутори примећују, једино што је успело да се задржи јесте изолованост школе од спољашњег света, која је данас већа него икада. У тој екстремно парадоксалној позицији уметничке школе, у којој она, у изолованости од света/живота, покушава да, за тај исти спољашњи свет/живот, припреми студенте, теоретичар Борис Гројс, у есеју „Образовање инфекцијом“⁴⁶², проналази практичну везу – савремено уметничко образовање је без правила, променљиво и нестабилно, као и сам савремени свет. Стога, савремено уметничко образовање гледа на студента као на „софтвер“ који

„[...] треба да буде стално ажуриран како би функционисао унутар савремених информационих мрежа, преживео све могуће нападе вируса из спољног света, инкорпорирао вирусе који долазе споља у сопствени софтвер и – у најбољем смислу модернистичке субверзивне амбиције – чак започео хакерски напад против софтвера других.“⁴⁶³

Претеча ове Гројсове идеје јесте идеја Казимира Маљевича⁴⁶⁴ о *инфицираном уметнику*. Наиме, Маљевич је сам живот означио као непресушни извор инфекција који „напада“ здравље студента уметности/уметника. Заражен новим визуелним елементима (насталим као последица техничких и друштвених промена) уметников нервни систем бива модификован посредством естетских бацила: „Као што бацили модификују тело, тако су и осетљивост и нервни систем уметника модификовани новим визуелним елементима које нова техничка и друштвена збивања уносе у свет. Уметник их 'хвата' – са истим осећањем ризика и опасности.“⁴⁶⁵ Мењањем себе (свог имуног система), а не одстрањивањем инфекције, уметник инкорпорира естетске/визуелне бациле из чега

⁴⁶² Boris Groys, “Education by Infection”, in: Steven Henry Madoff (ed.), *op. cit.*, 25–32.

⁴⁶³ Исто, 28.

⁴⁶⁴ Текст „Увод у теорију додатног елемента у сликарству“ Маљевич је објавио у склопу издања за *Баухаус, Не-објективни свет*.

Видети: Kasimir Malevich, “An Introduction to the Theory of the Additional Element in Painting”, in: *The Non-Objective World*, Translated by Howard Dearstyne, Paul Theobald and Company, Chicago, 1959; in: Herschel B. Chipp with Peter Selz and Joshua C. Taylor, *Theories of Modern Art: A Source Book by Artists and Critics*, University of California Press, Berkley, 1968, 337–340.

⁴⁶⁵ Boris Groys, *op. cit.*, 28.

произилази „нова дефиниција здравља“, то јест, нови уметнички правац/уметничко дело. Тако је Маљевич правце попут кубизма и супрематизма видео као ефекте различитих инфекција које су уметници успешно успели да модификују. Насупрот оваквом начину оздрављења, стоји друга опција у виду опирања естетским бацилима из спољњег света, што Маљевич сматра крајње деградирајућим по самог уметника. У тако означеном систему, уметничка школа би представљала својеврсну лабораторију, односно најбоље могуће изоловано место на којем студент има прилику да буде стално инфициран, а бацили идентификовани, анализирани и узгајани.

Иако настала у модернизму, Маљевичева радикална тврдња о инфицираности спољашношћу супротна је од модернистичке идеје о одбацивању свих конвенција у циљу повратка унутрашњем себи и свом „правом“ идентитету. Утолико је Маљевичев инфицирани, неискрени, ка-свету-окренут уметник ближи савременом тренутку у којем га Гројс поново оживљава. Савремени свет је, данас, више него икада, препун идеја, како старих тако и нових, које се експоненцијалном брзином умножавају, посебно од, како Гројс запажа, француске филозофске мисли шездесетих и седамдесетих година XX века. Дакле, оно што је за Маљевича била модерна техника (веровао је да управо кроз њу уметник/студент бива инфициран) то су у савременом добу најразноврснији дискурси, од којих велики број тежи да испровоцира друштвене промене у виду ставова и акција. Гројс наглашава да се велики део данашње уметности „[...] посебно бави друштвеном праксом, уз коришћење 'критичке теорије' различитог порекла да би решио не само друштвена питања већ и саму праксу уметничког стварања“⁴⁶⁶. У тој заражености критичком теоријом, до које све више долази директно, мимо школе и наставника, поставља се питање начина на који би студент требало да се са њом бори. Две опције, које Гројс најпре помиње, одговарају Маљевичевој метафори о деградирању уметника:

- могуће је да, попут својих пасивних наставника, студент потисне и игнорише спољашње инфекције, или
- да напусти уметност и „изађе напоље у заједнице да лечи свет“, то јест да буде друштвено ангажован грађанин.

Међутим, ове две опције нису пут којим се долази до унапређења уметничке праксе, нити уметничког образовања, те Гројс тражи даља решења и у те сврхе анализира

⁴⁶⁶ Исто, 30.

данашњу културу и заједнице које се у њој формирају. Он увиђа да (услед дубоке укорееености уметничке праксе у политику и њене неодвојиве повезаности са уметничким тржиштем) уметничка дела, осим робе, постају и изјаве (стејтменти) у јавном простору, те нису намењена само купцима већ и такозваним „конзументима значења“ (consumers of meaning):

„Број великих изложби, бијенала, тријенала је у сталном порасту. Ове изложбе, у које се улаже много новца и енергије, направљене су за посетиоце који вероватно никада не купују уметничка дела. Чак се и уметнички сајмови, који првенствено постоје због купаца, полако трансформишу у догађаје који превазилазе материјалну размену; они укључују кустоске изложбе, семинаре и предавања. Другим речима, они постају активности заједнице на означеним местима која имају потенцијал да преносе значење у друштвену сферу.“⁴⁶⁷

Ово је управо место на којем Гројс детектује проширено поље образовања као и праксе образовног обрта (иако не користи сам појам), с обзиром на то се на местима која нису институције уметничког образовања, оно заправо дешава. Тиме уметничка школа улази у реципрочан однос са спољашњим светом, то јест, однос у којем се обе стране међусобно инфицирају. На сличан начин, уметност излази из својих оквира, све више постајући део масовне културе, и то не само као производња робе која има тржишну цену, већ, комбиновањем са архитектуром, модом, дизајном, са спољашњим светом као таквим (у смислу хиперестетизације културе свакодневног живота коју помиње Ив Мишо).

„Заиста, баш та тенденција за активним укључивањем уметничке школе у захтеве капиталистичких тржишта, захтеве за увек-новим производима, указује на то да је публика савремене уметности више него икада део масовне културе, која се, такође, може назвати културом забаве.“⁴⁶⁸

Савремене заједнице које настају у култури забаве (а које могу да се надовежу на Негријеву и Хартову теорију о нестајању граница услед децентрализације и детериторијализације *Имперуја*⁴⁶⁹), нису заједнице које се формирају око заједничке

⁴⁶⁷ Исто, 30.

⁴⁶⁸ Исто, 31.

⁴⁶⁹ Видети: Michael Hardt i Antonio Negri, *Имперуја*, превео Živan Filipi, Multimedijalni institut, Zagreb, 2003.

прошлости, већ су виртуелне, увек-отворене заједнице појединаца око истих интереса у одређеном тренутку. Управо комерцијални интереси савремене културе забаве доводе до ових привремених заједница које су истовремено хетерогене (јер могу да окупљају најразличитије појединце који не морају нужно да се познају) и хомогене (јер у том тренутку окупљене појединце везује исти, заједнички, интерес). Уметничка школа, сматра Гројс, има потенцијала да буде једна таква пролазна (интересна) заједница, с обзиром на то да на кратки временски период окупља одређен број људи са истим интересом. Ипак, за њу је специфично то да, и након завршетка школовања, успева да задржи одређену „инкубацију“ која наставља да живи након студирања, међу дипломираним уметницима који на неки начин остају доживотно умрежени.

Из Гројсовог тумачења савременог света постаје јасно да су ствари у њему и те како помешане у односу на претходну поставку: култура забаве отвореношћу настајућих заједница укључује у себе и публику савремене уметности, саме уметнике и студенте уметности, док се савремена уметност пре okreће решавању актуелних питања заједнице, друштвене организације, политике и тржишта. Уколико се сам не одрекне спољашњих утицаја, студент уметничке школе неминовно бива заражен „бацилима“ културе забаве и тржишта, и уметношћу која је окренута друштвеним питањима. Гројс, стога, подсећа на још једно значајно наслеђе модернистичке школе у виду отворености ка спољашњости и спољним инфекцијама, отворености коју су демонстрирали најбољи примери иновативних школа⁴⁷⁰ из прве половине XX века. Ово наслеђе он дефинише као процес којим је могуће открити „Другог у себи, постати Други, инфицирати се Другошћу“. Поента тог процеса није у томе да се „[...] странац [страно тело, инфекција из спољњег света, прим. А. С.] инкорпорира, интегрише или асимилије у сопствени свет, већ, обрнуто, да се уђе у њега не би ли се постало странцем у односу на сопствену традицију“⁴⁷¹. Дакле, Гројс је убеђен да је данас неопходна таква „унутрашња солидарност са Другим“, посебно из разлога што је савремена уметност њиме константно инфицирана. Другим речима, савремена инфекција, која се састоји из тројства тржиште-политика-глобализација, продире у уметничку праксу и уметничко образовање, чије су опне одавно (од губитка аутономије уметности) почеле да бивају пропусне. Стога се поставља теза да пропуштање инфекције није стратегија толеранције/укључивања, већ

⁴⁷⁰ Прогресивне школе о којима је писано у другој целини дисертације.

⁴⁷¹ Boris Groys, *op. cit.*, 32.

стратегија „само-искључења“. Гројс овде наводи пример савремене уметности која је друштвено ангажована, која излази из оквира уметности и интервенише у заједници, односно постаје Друго. На тај начин, она се само-искључује (излази из себе/укида себе као уметност), а уметник поништава своје сопство (поништава себе као уметника), што јесте чин *само-инфекције бацилима друштвеног*.

„И тако је ова инфекција тржиштем и политиком (оним што је некада, према правилима уметничког идентитета, сматрано неподношљивим) неизбежна, а уметничко тело унутар академије пролази кроз све стадијуме упада бацила: шок за систем, слабост, отпор, адаптацију, обнову. Ова само-инфекција уметничким образовањем мора да се настави ако нећемо да пустимо да бацили уметности умру.“⁴⁷²

⁴⁷² Исто.

4.5 Савремена уметничка школа као институција света уметности

Назив есеја⁴⁷³ Чарлса Еша потврђује савремену тенденцију уметности, али и уметничког образовања, да се уметници „укључе у 'споља““. На тај начин би савремена уметничка школа заиста била *институција света уметности*, што би значило „подударње 'живота школе' и живота света уметности“⁴⁷⁴. Покушавајући да издвоји заједничке карактеристике најзначајнијих уметничких школа у XX веку које би се могле применити на савремене уметничке школе, Еш наводи следеће три: 1) *анти-специјализацију*, 2) *анти-хијерархију* и 3) *анти-изолацију/анти-аутономију*.

1) *Анти-специјализација* се односи на став да уметници не треба да буду ограничени одређеном специјализацијом/специјализованим подручјем рада, већ окренути крос-дисциплинарном приступу. Крос-дисциплинарност у том смислу била је примењивана у *ВКхУТЕМАС*-у, где уметници нису били искључиво сликари, вајари, архитекте, већ су, стављајући своје специјализације у други план, заједно радили на великим пројектима. Програмом⁴⁷⁵ ове школе устаје се против уметничке специјализације која води само-довољној уметности удаљеној од свакодневице. Првим манифестом *Баухауса* Гропијус је позвао на пројекат који ће ујединити све визуелне уметности; *Школа за обликовање* у Улму едуковала је дизајнере способне да уђу у све сфере живота; док је Бојс, критикујући раздвајање дисциплина, говорио да сужен поглед онемогућава специјалисти да направи поређење своје области са другим. Новије школе, сведочи Еш, говоре о уметничком образовању које „треба да буде упућено читавом човечанству“ и образује уметника са новом улогом – „[...] спајајућег посредника који укршта и комбинује међусобно игнорантска поља специјализације“⁴⁷⁶.

Слично, разматрајући тему анти-дисциплинарности, Јан Верворт покреће питање о могућности да уметничка школа као институција поново успостави концепт вештина истовремено се одричући дисциплинарности, што повезује са питањем које поставља Гајатри Чакраворти Спивак⁴⁷⁷ (**Gayatri Chakravorty Spivak**) у вези са постколонијалним учењем књижевности – како поучавати (*дисциплинарним*) вештинама у контексту

⁴⁷³ Charles Esche, “Include Me Out ...”, op. cit., 101–112.

⁴⁷⁴ Мишко Шуваковић, *Епистемологија уметности или ...*, op. cit., 85.

⁴⁷⁵ Видети одломак из поменутог програма, цитираног у поглављу о *ВКхУТЕМАС*-у.

⁴⁷⁶ Charles Esche, “Include Me Out ...”, op. cit., 107.

⁴⁷⁷ Gayatri Chakravorty Spivak, *Death of Discipline*, Columbia University Press, New York, 2003.

културалних студија којима доминира критичка филозофија *интердисциплинарног* образовања? Вервортов одговор сличан је Ешовом:

„Једина права алтернатива је да се академија потпуно одбаци, као и облик дисциплинарног образовања који она представља. [...] Питање о којем ћемо морати да наставимо да дискутујемо јесте да ли срушити дисциплинарну моћ академије и њене потенцијале различито применити, или, моћ структура институције остаје сувише нефлексибилна да омогући такав процес трансформације. Ја верујем да је могуће, али на крају ћемо морати да видимо да ли је успело или не.“⁴⁷⁸

2) *Анти-хијерархија*⁴⁷⁹ се огледа у идеји да се „изравнају“ хијерархијски односи између „уметника-наставника“ и „уметника-студента“. Најбољи пример оваквих школа из претходног био је *Блек Маунтин колеџ*, при чему се ни остале описане школе нису заснивале на хијерархијским односима између својих чланова. Као пример новије школе, Еш овде наводи *протоакадемију*⁴⁸⁰ (*protoacademy*) основану 1998. године у Единбургу. Подигнута са идејом да свако ко се прикључи академији (било да је студент, наставник или неко споља) постаје њен члан и укључује се у дискусије, дебате, постављање питања, размену знања, информација и идеја, она потврђује концепт непостојања хијерархије и ауторитета, али и представља прави пример пракси образовног обрта које се заснивају на идеји о самообразовању и самоорганизовању.

3) *Анти-изолација/анти-аутономија*. Реч је о отварању, изласку у реалност, о успостављању дијалога са оним актерима друштва који нису везани за уметност, какве су, на пример, локалне заједнице или одређена индустријска или интелектуална окружења школе. У примерима из историје уметничког образовања, анти-изолованост се може уочити у активном учествовању чланова *Уновис-а* у уређењу јавног простора Витебска, као и у сарадњи који је *Школа за обликовање у Улму* остварила са великим производним компанијама (иако јој се касније замерало да је њена видљивост била недовољна у односу на постојећи потенцијал). Према Мадофу, савремена уметничка

⁴⁷⁸ Jan Verwoert, “School’s Out!–? ...”, op. cit., 66.

⁴⁷⁹ О овој карактеристици је писано у трећој целини рада, када је било речи о атмосферама које су стваране унутар описаних школа. Такође, анти-хијерархијски однос је једна од главних одлика самообразовања, што је било тема поглавља „Појам и улога самообразовања у савременој глобалној уметности“.

⁴⁸⁰ Charles Esche, “The Proto Academy,” in: Ute Meta Bauer (ed.), *Education, Information, Entertainment*, Edition Selene, Vienna, 2001, 216–224.

школа мора да допре до јавне сфере⁴⁸¹ и учини своје зидове пропустљивим у оба смера: да уђе у друштвени дискурс представљајући своје креативне визије света, али и да укључи заједнице у сопствени дискурс, позивајући их да учествују у дискусијама школе.

Изазови са којима се суочава једна савремена уметничка школа унутар глобалног неолибералног света су у најмању руку двоструки, јер са једне стране долазе од комерцијализованог незаустављивог уметничког тржишта које диктира услове производње, а са друге од комодификације знања, односно, когнитивног капитализма, који диктира услове рада. Велики број малих, номадских, пролазних „академија“ које су „никле“ у првој деценији новог миленијума представљају реакцију на статичност, равнодушност и помиреност традиционалних институција које су ове показале у односу на поменуте изазове, али и поред тога остаје питање како и да ли је могуће борити се против њих. Теоријске расправе поводом тога управо се свде на питање односа „унутра–споља“, односно на проблематизовање граница/оквира саме уметничке школе коју она поставља у односу на спољни свет. Ово захтева нешто детаљније објашњење.

Уметничка школа као институција уметничког образовања има моћ да да легитимитет за постајање уметником, то јест да прогласи разлику између уметника и не-уметника, чиме се одржава јасна граница између света школе и света ван ње. Ипак, на ту границу се може двоструко гледати, тако да је истовремено неопходно њено рушење (јер је разлика између уметности унутар и ван академије само привидна, конвенционална и симболичка), али и њено очување (јер је она одређена врста штита у односу на уметничко тржиште које својом логиком одузима слободу експериментисања и намеће притисак служења јавности). Оваква два опречна става (става критичара и става бранилаца уметничке академије) суодношава у свом кратком есеју⁴⁸² Верворт, покушавајући да одговори на постављену дилему: „Школа је изван!“ или „Школа је изван?“. Они који критикују затвореност школе (који *узвикују* да је школа изван), каже Верворт, рекли би да је у питању конвенционална разлика која ствара монополистичку позицију моћи школе; да она конзервира старе генерације професора који не реагују на стално-мењајући свет око себе; да је различито разумевање уметничке продукције у школи и ван ње лоше

⁴⁸¹ Мадоф користи Хабермасов (**Jürgen Habermas**) појам јавне сфере – веће сачињено од људи који формирају слободна мишљења, преговарају и делују о питањима заједничког интереса без спољне контроле.

⁴⁸² Jan Verwoert, “School’s Out!–?, Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy”, in: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006, 59–66.

по студенте јер их не припрема за излазак у спољни (тржишни) свет, те да би било благотворно довођење професионалаца који би својим искуствима студентима приближили како уметност функционише изван оквира школе; итд. На то би, пак, браниоци (који се *питају* да ли је школа изван) одговорили да изолацијом школа пружа један сасвим другачији темпо рада у односу на убрзано глобално тржиште; да је она једино место на којем је могуће да дође до трансфера/сусрета/сарадње између различитих генерација; различитост у разумевању уметничке продукције у школи и ван ње јесте нешто чему би прво требало научити студенте те се конкурентске стратегије већ стичу у самој школи и то у озбиљнијим условима него што су они на тржишту – самим тим је рад у учионици бољи од површног препричавања искустава старијих колега за које се залажу критичари; итд.

Припадајући реду критичара, Мадоф говори о томе да либерални идеал академије као аутономне „лабораторије“ у савремености више није одржив. Савремена уметничка школа је, у контексту свепрожимајућег тржишта и неодређености и плуралности естетског, само једна „бенигна фабрика“, са производима чија се корисност своди на „[...] естетско задовољство, друштвену критику и терапеутско ослобађање, али и врхунске вештине заменљивог квалитета као течно оруђе капитала“⁴⁸³.

Кустоскиња и професорка савремене уметности, Уте Мета Бауер (**Ute Meta Bauer**) је забринута због, ни мало критичке, формалне супсумпције којом глобално тржиште великом брзином присваја све што се појави, те чињенице да је уметност постала „[...] велика погонска машина којој је потребна квалификована и 'образована' радна снага“⁴⁸⁴. У таквом контексту уметничка школа све мање може да буде место где је могуће опробати се, тестирати, експериментисати у циљу припреме за стварни свет. Уместо тога Мета Бауер говори о школи као месту на којем се управо може расправљати о томе шта уметничка продукција јесте данас, у много ширем културалном пољу, и како се школа томе може прилагодити. Највећи изазов не треба да буде притисак уметничког тржишта, већ воља академије да себи поставља изазове. „[О]вај константи флукс, ова смена онога што споља и унутра заиста јесу, омогућава да се отвори простор у образовању за промишљање вредности и судова и да се развију нове критичке праксе.“⁴⁸⁵

⁴⁸³ Steven Henry Madoff, “States of Exception”, in: Steven Henry Madoff (ed.), op. cit., 280.

⁴⁸⁴ Ute Meta Bauer, “Under Pressure”, in: Steven Henry Madoff (ed.), op. cit., 222.

⁴⁸⁵ Исто, 226.

Вервортов предлог, а уједно и предлог критичара изолованости, истоветан је размишљању саме Рогофове када говори о образовном обрту као проширеном пољу образовања. Предлог јесте да се редефинише функција уметничке школе, то јест, да се она сагледа као *место продукције* унутар *проширеног поља академије*. Преузимање нових задатака⁴⁸⁶ од стране институције, посебно оних које излазе из оквира конвенционалног, значи рушење зидова који је раздвајају од спољашњости. Таква школа би окупила све врсте уметника, истраживача, писаца и културалних произвођача и све оне који су у строгом установљеном поретку јасних категоризација дисциплина и професионалних оријентација означени као маргинализовани. Проширено поље би тако деловало као целина која генерише *дискурзивну продуктивност*, док би у њему свака индивидуална школа представљала „разделни чвор“ који, у мноштву других, каналише ту продуктивност. Потенцијал овакве академије огледа се у томе што би она могла да буде место на којем је могуће радити са оним облицима продукције који би се ван њених зидова одбацили као нестандартни/неприхватљиви. Уметничка школа би у том смислу постала једна „[...] отворена платформа која кроз интеграцију и редефиницију функција уметничког образовања, продукције, презентације, циркулације и документације, нуди одрживу алтернативу музејском и галеријском систему“⁴⁸⁷.

Коначно, када се сагледају сви наведени ставови, долази се до закључка да савремена уметничка школа треба да буде место одакле ће се брзо реаговати на друштвене промене, односно место на којем ће сви окупљени (уметници, заинтересоване групе или појединци) друштвеној промени дати форму о којој се онда даље може дискутовати. Еш предлаже да институције попут уметничких центара или школа, у борби против капитализма, постану флуидне попут њега самог. Флуидност би за институцију значила само-критички став, спремност на промене и несигурност. Како и сам наводи, „[...] одбијање претходног [што ће рећи специјализације, изолације/аутономије и хијерархије] и укидање координата које лоцирају уметност у било ком тренутку, сада морају бити кључни за сваки пропозициони план за уметничку школу“⁴⁸⁸.

⁴⁸⁶ Да образовање није једина функција школе говори и чињеница да је од (концептуалне уметности) шездесетих година XX века академија све више почела шири своју делатност.

⁴⁸⁷ Jan Verwoert, “School’s Out!–? ...”, op. cit., 63.

⁴⁸⁸ Charles Esche, “Include Me Out ...”, op. cit., 112.

У случају ламентације над укидањем школе као образовне институције, значајно је Де Дувово⁴⁸⁹ подсећање да уметничке школе нису одувек постојале, да су у садашњости веома крхке и да је, самим тим, њихово постојање у будућности више него неизвесно. Оно што остаје након њиховог укидања јесте *трансмисија уметности* од уметника до уметника, односно, начин преноса уметности која је „упућена свима као да су сви уметници“. Нови облици у којима ће се та трансмисија одвијати, рекао би Улмер, тек треба да буду откривени, потврђујући да школа као институција више не одговара актуелном (електроном) апарату који је на свом зачетку. Или, су ти облици већ почели да се испољавају у малим, алтернативним, краткотрајним, номадским праксама образовног обрта у проширеном пољу институција. Овде се треба сетити и Рансијера који сматра да у подели на боље и горе школе оно што бољу чини бољом јесте њена порозност за „упад“ интелектуалне еманципације. А како свака институција (па и сама школа) по својој датости увек драматизује или опредмећује неједнакост, еманципација је унутар ње немогућа. Ове две премисе воде до закључка да ће еманципација почети када студент одлучи да ће почети и припадаће само њему, а не школи.

⁴⁸⁹ Thierry de Duve, “An Ethics: Putting Aesthetic Transmission in Its Proper Place in the Art World”, in: Steven Henry Madoff (ed.), *op. cit.*, 24.

5. САВРЕМЕНЕ ТЕОРИЈЕ НАСТАВЕ УМЕТНОСТИ У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ

5.1 Настава уметности у општем образовању данас

Како је у досадашњем раду било речи о професионалном уметничком образовању (високом образовању у оквиру уметничких школа, факултета, академија) остаје да се овде испита шта се данас дешава на пољу основних и средњих школа, односно у настави уметности у контексту општег образовања. Оно што ову наставу разликује од професионалног уметничког образовања јесу првенствено њени циљеви и функције, у смислу да она нема за циљ ни *постајање уметником* ни *извођење улоге уметника*. Међутим, она такође подлеже променама у теоријско-уметничко-културално-друштвеном контексту. Преглед кључних промена које је настава уметности у општем образовању претрпела до данас а у односу на опште образовне трендове и друштвене токове може да да увид у различите позиције које су уметнички предмети заузимали у курикулумима од самог увођења уметности (цртања) у опште образовање⁴⁹⁰. Питање позиционирања наставе уметности у општем образовању актуелно је и данас.

У једном специфичном тренутку, када се ово питање поставља као горуће, двојица уредника, Николас Едисон (**Nicholas Addison**) и Лесли Берџис (**Lesley Burgess**), окупљају различите ауторе и објављују књигу *Дебате у уметничком и дизајнерском образовању*⁴⁹¹. Како се већ види из увода, критички тренутак је проузрокован неизвесном ситуацијом самог предмета *Уметност и дизајн (Art and Design)*, то јест, питањем његовог опстанка на свим нивоима општег образовања у Енглеској⁴⁹². Уредници

⁴⁹⁰ Идеје о увођењу цртања у опште образовање, посебно у духу индустријализације, обележиле су читав XIX век. Први аргументи (1837) за увођење цртања тврдили су да ће оно побољшати рукопис, да је цртање битна индустријска вештина као и морална снага. Хорас Мен (**Horace Mann**) у Америци и Петер Шмид (**Peter Schmid**) у Европи (Берлину), били су први заговорници цртања у основном образовању. Са Валтером Смитом (**Walter Smith**), 1871. године цртање је коначно укључено у школске програме, са идејом да се учитељи (а не стручњаци) обуче за наставу.

⁴⁹¹ Nicholas Addison and Lesley Burgess (eds.), *Debates in Art and Design Education*, Routledge, London and New York, 2013.

⁴⁹² Наиме, крајем 2011. године се у Енглеској одлучивало о судбини предмета на прва четири нивоа школовања (Key Stages 1, 2, 3, 4 – ученици од 5 до 16 година) на државном нивоу. У енглеском Националном курикулуму предмети који чине језгро курикулума (core subjects) су језик, математика и науке, док су остали предмети (foundation subjects) такође обавезни на прва три нивоа, док су на четвртм (од четрнаесте године) опциони. У тренутку када је књига писана било је неизвесно да ли ће предмет *Уметност и дизајн* задржати такву позицију унутар курикулума. Ипак, она је до данас остала задржана.

сматрају да „[о]дсуство уметности и дизајна показује реакционарни неуспех политичара да признају сто педесетогодишњи развој уметничког образовања (који је имао глобални домет), истовремено игноришући потребе XXI века. Нарочито, они превиђају кључну улогу коју уметност и визуелно имају унутар савременог друштва, посебно у односу на комуникације, дигиталне технологије, изграђено окружење и међународне мреже дизајна и ликовних уметности.“⁴⁹³ Осим забринутости, аутори изражавају и наду да ће својим дебатама помоћи онима који предају уметност да артикулишу *Уметност и дизајн* као неопходан школски предмет, са значајним местом у општем курикулуму, пре заузимајући проактивни него одбрамбени став. Тренутно стање уметничких предмета у општем образовању Енглеске може се илустровати истраживањима које од почетка 2016. године спроводи британско *Национално удружење за образовање у уметности и дизајну* (NSEAD). У питању је анализа тога како су владине политике у последњих пет година (од 2011. до 2016. године, то јест, од назначене неизвесности до данас) утицале на уметничко образовање, и то не само на вредност уметничких предмета, већ и на време и ресурсе који су потребни деци и младима да учествују и дају резултате у уметности. Истраживање је указало на гашење многих уметничких курсева и на смањење времена које се издваја за предмет *Уметност и дизајн*. Вест о значајном опадању броја уписаних ђака на уметничким курсевима у оквиру четвртог нивоа школовања (ученици узраста од четрнаест до шеснаест година), NSEAD тумачи управо као негативни утицај државних политика на уметничке предмете у школама. Овакве промене смањују могућности и изборе за избалансирани курикулум, и као веома важно, „[...] угрожавају и ограничавају УК као креативну и конкурентну силу на глобалном тржишту“⁴⁹⁴.

Евидентна проблематична позиција уметничких предмета у односу на друге унутар курикулума општег образовања није нова. Заправо, од увођења наставе уметности у опште образовање, она никада није имала централно место, већ маргинализовано, друго. Чини се да се борба за уметничке предмете у општем

Сличан положај уметничких предмета у општем образовању може се пронаћи и у многим другим земљама (па и у Србији и региону).

Видети последње измене *Националног курикулума* из 2014. године: *National Curriculum*, last updated 16 July 2014, доступно на: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>, приступљено 6.7.2016.

⁴⁹³ Nicholas Addison and Lesley Burgess (eds.), op. cit., 1.

⁴⁹⁴ Видети комплетан извештај: *The National Society for Education in Art and Design Survey Report 2015-16*, The National Society for Education in Art and Design, 9 February 2016, доступно на: <http://www.nsead.org/downloads/survey.pdf>, приступљено 6.7.2016.

образовању (коју и данас воде заговорници образовања у уметности и велике организације⁴⁹⁵) никада није водила за њихово централно место унутар курикулума, већ пре за опстанак у њему. Иако се од когнитивних теорија, које почињу са немачким психологом перцепције, Рудолфом Арнхајмом, ликовни израз тумачи као резултат *визуелног мишљења*, где се сазнање посматра као саставни и неодвојиви део перцепције, а само представљање објекта захтева способност мишљења у оквиру медија кроз који се дете изражава, уврежено становиште да уметности припадају афективном/емоционалном, а не сазнајном/когнитивном пољу, има превагу када је у питању маргинализована позиција уметности у општем образовању.

⁴⁹⁵ Британско Национално удружење за образовање у уметности и дизајну (NSEAD), америчка Национална асоцијација за уметничко образовање (NAEA), Канадско удружење за образовање кроз уметност (CSEA), Интернационално удружење за образовање кроз уметност (INSEA), UNESCO.

5.2 Савремена теорија наставе уметности у општем образовању – Еткинсон

Теоретичар и професор одељења за образовне студије *Голдсмитс универзитета*, Денис Еткинсон (**Dennis Atkinson**), у својим студијама и текстовима сагледава савремену наставу уметности у општем образовању са позиција херменеутике, семиотике, постструктурализма и психоанализе, чиме је доводи у везу са оним што је савремени дискурс теорије уметности и са савременим уметничким праксама. Он се одређује у односу на своје претходнике, са намером, не да њихове теорије критикује или побија, већ да да једну нову, савремену, перспективу дечјих/ученичких уметничких пракси, као и предлоге за ново разумевање и тумачење истих.

Педесетих година XX века конституисање образовања у уметности се ослањало на теорије учења које имају упориште у психологији, те су под утицајем конструктивистичких психолога, Жан Пијажеа (**Jean Piaget**) и Лава Виготског (**Lev Vygotsky**), настајале нове теорије учења у уметности. Тако би се могле издвојити две струје: једна која је, за Пијажеом, већи акценат стављала на биолошки развој (дете, пролазећи кроз фазе/стадијуме, својим унутрашњим процесима даје смисао искуству, односно, активно конструише знање о свету; наставник овде интервенише у односу на ниво знања ученика), и друга, која је пратећи идеје Виготског, узимала у обзир спољашње друштвене и културолошке факторе/услове у којима се учење одвија (знање се конструише унутар ширег социјално-културалног контекста; процес учења је вођен структурама знања и пракси које већ постоје и које су већ дефинисане). Ослонце у овим теоријама пронашли су најпознатији теоретичари учења у уметности као што су: Херберт Рид – залагање за систем образовања кроз уметност који би развио креативни потенцијал изгубљен услед потенцирања друштва на интелектуалном развоју; Виктор Левенфилд и Ламберт Бритејн (**Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain**) – према којима је учење процес у фазама за које треба да се развију стратегије; Елиот Ајзнер (**Elliot Eisner**) – учење у уметности подразумева међуоднос између појединца, предмета изучавања и социо-културалног контекста, односно комбинацију праксе, контекста и естетског разумевања; и многи други.

Са утицајем херменеутичке теорије на образовање у уметности почеле су да се губе границе између индивидуалног и друштвеног, те да се активно деловање појединца

у свету посматра као мењање и појединца и његове представе о свету. Коначно, постструктуралистичка мисао, као радикално развијена херменеутика, донела је гледиште да се спознаја света дешава посредством симболичког поретка језика, те да језик не открива већ постојећа значења ствари, већ *производи* значења и реалност. У том светлу, претходне конструктивистичке теорије не откривају истину о учењу и развоју, већ се схватају као дискурси који конструишу одређена читања учења и развоја, која стварају илузију о биолошком или друштвеном пореклу. На место овог дуализма „индивидуално–социјално“, присутног у дискурсу образовних/развијних теорија од Пијажеа и Виготског, Еткинсон сада поставља концепт *субјективности* који представља „[...] стапање или склапање где је 'споља већ унутра', при чему дете, ученик или наставник могу једино да постоје и буду спознати као такви кроз социјалне дискурсе и праксе у којима су успостављени“⁴⁹⁶.

Управо са овом идејом, Еткинсон гради даље теорију о уметности у општем образовању. Његово позивање на теоретичаре попут Фукоа, Дериде, Делеза, Гатарија (**Félix Guattari**), Рансијера, Бадјуа, Нансија (**Jean Luc Nancy**), Лакана и других, има за последицу:

- схватање ликовног израза као нечега што је (као и све друго) посредовано текстовима/медијима, те не може бити сагледано као нешто већ дато и фиксирано, као и
- показивање како се кроз утврђене оквире наставе конструишу идентитети ученика и наставника.

Од представљања ка означавању

Дечји цртеж⁴⁹⁷ Еткинсон посматра као семиотички процес и скуп структура које дете организује/конструише у циљу специфичних означавања или представљања. Помак „од представљања ка означавању“ настаје отуда што дете, цртајући, не представља реалност као такву (цртеж није означитељ који означава *означено*), већ реалност као симболички поредак (цртеж је означитељ који означава *означитеље*). Другим речима, на денотативном нивоу цртеж који настаје посматрањем јесте серија ознака које могу да се

⁴⁹⁶ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, Kluwer Academic Publishers, New York/Boston/Dordrecht/London/Moscow, 2002, 144.

⁴⁹⁷ Еткинсон се у својим студијама бави дечјим цртежима, иако се целокупна теорија односи и на остале визуелне представе деце.

анализирају према формалним чиниоцима цртежа, док на конотативном нивоу (у контексту школе) тај цртеж постаје показатељ способности детета/ученика која се стога узима као „урођена способност“ – способност се тиме „натурализује“. Заправо, у контексту тумачења дечјих цртежа унутар школе долази до неподударана између две стране: једне, на којој је то како цртежи функционишу као знак за само дете, и друге, на којој је то како наставници интерпретирају те цртеже као знаке. Као претечу означитељских односа и постструктуралистичке анти-есенцијалистичке идеје о субјективности, Еткинсон узима америчког филозофа Чарлса Сендерса Перса (**Charles Sanders Peirce**) који је још 1868. године уместо простог односа између знака и спољног референта увео сложенији однос: знак-објект-интерпретатор. Дакле, *знак*, према Персу, означава нешто (свој *објекат*) за неког (*интерпретатора*), на неки начин. Пренето на дечју уметничку праксу, то значи да цртеж није визуелно представљање као мимезис већ је реч о визуелној перцепцији са идејом представљања-као-означавања, где дете „упошљава“ семиотички материјал/графичке конструкције. Другим речима, уметничка пракса (представљачке слике) као семиотичка активност никако није репродуктиван, већ *продуктивни чин*.

Да би се разумео процес цртања и како цртежи функционишу као знак за само дете Еткинсон уводи два кључна појма, *метонимију* и *метафору*. Наиме, *метонимија* се односи на унутрашњу (графичку) синтаксу цртежа, то јест, на то како дете комбинује различите графичке означитеље/конструкције (линије, кругове, лукове, облике, углове и друго). Теоријско анализирање и проучавање дечјих цртежа и дечјег ликовног израза започело је још крајем XIX века⁴⁹⁸, што је за последицу имало да се створи доминантни психолошки дискурс који подразумева постојање „фаза развоја“ (које се најчешће крећу од првих жврљања/шкрабања до линеарне перспективе као пожељне, зреле, завршне фазе). Еткинсон овде реферира на Џона Метјуза (**John Matthews**) који тиме што развоју дечјег ликовног израза прикључује и зависност од друштвено-културалне структуре подршке, измирује конструктивистичку и друштвено конструктивистичку традицију теорија учења. Лонгитудиналном анализом цртежа, Метјуз показује да деца од најранијег

⁴⁹⁸ Први аутори (Сили (**James Sully**, 1890), Кершенштајнер (**Georg Kerschensteiner**, 1905), Лике (**George-Henri Luquet**, 1913), Виола (**Wilhelm Viola**, 1946) су дечји ликовни израз углавном анализирали и груписали у одређене развојне фазе, које су тумачене као одређене способности детета у одређеном развојном ступњу. Ове прекогнитивне теорије су свој врхунац достигле педесетих година XX века, након чега су, под утицајем психоаналитичких теорија, уследиле теорије Херберта Рида и Виктора Ловенфилда, које су указале на уску повезаност емоционалног развоја и развоја дечјег ликовног израза.

периода развијају репертоар ознака, чијом комбинацијом формирају графичку синтаксу, односно структуру цртачке праксе.

Метафора се односи на означавање и значење ових графичких конструкција за дете, то јест, на означавајући потенцијал који цртеж има за њега. Еволуцијски карактер цртачке праксе се огледа у томе што када графички облик престане да задовољава дете (када цртежом не успева да ефикасно представи шта жели) долази до рушења првобитног метафоричког значења. Тада дете разрађује метонимијску синтаксу не би ли пронашло боље, прихватљивије односе (боље графичке означитеље). Другим речима, „[...] дете оркестрира софистицирану семиотичку мрежу која је део сложене херменеутичке праксе; херменеутичке временских, просторних и предметних односа“⁴⁹⁹, те је могуће процењивати сложену цртачку праксу детета (метонимију) и како она за њега функционише као репрезентативна пракса (метафору).

Иако Еткинсон не реферира на Рудолфа Арнхајма, може се пронаћи веза између његове теорије о визуелном мишљењу⁵⁰⁰ и овако објашњеног процеса дечјег цртања које се одвија у „метонимија–метафора“ систему. Наиме, према Арнхајмовој теорији дете решава проблем представљања тако што проналази одговарајуће облике у условима медија који користи за то представљање. Другим речима, дете решава визуелни проблем тако што проналази структуралне одлике у објекту који посматра, а онда за њих проналази одговарајуће облике у условима медија који користи за представљање, што би био пандан метонимији објашњеној код Еткинсона. Сличност са метафором, налази се у Арнхајмовом кључном појму за разумевање дечјег визуелног размишљања, такозваном *закону диференцијације*. По овом закону се објекти у дечјим цртежима представљају на најједноставнији начин све док не буду савладани, то јест, издиферентовани. Диференцијацију покреће само дете, онога тренутка када претходни једноставни облик више не задовољава његове потребе представљања. Применом било које од ових теорија долази се до истог закључка, а то је да се ефикасност дечјег цртежа не огледа у неком спољашњем суду, већ у томе како цртеж функционише за дете као визуелни знак. Стога, цртежи који се наставнику чине „чудним“ или „мистериозним“ нису показатељ

⁴⁹⁹ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 60.

⁵⁰⁰ Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, University of California Press, Berkley/Los Angeles/London, 1969.

Издање на српском језику: Рудолф Арнхајм, *Визуелно мишљење: јединство слике и појма*, превод Војин Стојић, Универзитет уметности, Београд, 1985.

когнитивних, перцептивних или техничких недостатака детета (како то често бива), већ дечје унутрашње синтаксе која за њега има одређено значење.

Даље, Еткинсон говори о тренутку у којем дете/ученик почиње да мисли да не уме да црта, што се најчешће дешава око десете/једанаесте године. Он сматра да овом тренутку претходи „процес сужавања“ дотадашње разноврсне употребе цртежа који су значили „[...] средства за истраживање, игру, изражавање и представљање до одређене представљачке употребе“⁵⁰¹. Еткинсон наглашава да се овде не ради о природном процесу већ о усвајању једног ужег погледа од стране детета на сврху самог цртања, које настаје у оквирима одређених пракси, дискурса и вредности, а који значи производњу реалистичног, „доброг“ цртежа. Слично, код Арнхајма⁵⁰² се прави дистинкција између онога што су (вештачки) социјални мотиви, условљени идејом ученика да достигне оно што је окарактерисано као престижно постигнуће, и индивидуалних когнитивних (природних) мотива који произилазе из визуелног развоја. Овај процес, сматра Еткинсон, „[...] би могао да се преокрене уколико бисмо, на пример, развили педагогије у уметничком образовању које славе и проширују рану свестраност праксе кроз основно и средње образовање.“⁵⁰³

Конструисање идентитета

Еткинсон показује како пост-структуралистичке херменеутичке стратегије на различите начине обезбеђују критичку педагогију уз помоћ које је могуће открити процесе регулације и нормализације унутар поља уметничког образовања кроз које се формирају идентитети ученика и наставника. Према том становишту, претходне теорије (Виткин (**Robert W. Witkin**), Рид, Левенфилд, Ајзнер) су својим различитим идеолошким оквирима опцртале различите педагошке идентитете и конструисале различиту наставу уметности у образовању. Међутим, Еткинсон не заговара њихово напуштање и одбацивање, већ, у складу са деридијанском деконструкцијом, ради на освешћивању тога да је њихово значење продукт одређених семиотичких кодова и праксе.

⁵⁰¹ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 78.

⁵⁰² Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye (The New Version)*, University of California Press, Berkley/Los Angeles/London, 1974, 205.

⁵⁰³ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 78.

Еткинсон узима поље процењивања дечјих радова у школи не би ли показао како се кроз тај процес врши конструисање идентитета ученика и наставника. Претпостављени критеријуми који се најчешће успостављају приликом процењивања дечјег/ученичког рада (пропорција, композиција, и друго) успостављају нормализујући дискурс који „одваја, категорише и регулише индивидуалну способност“. Тако долази до стварања неједнакости, односно поделе на оне ученике који интерпретирају на „прави“ начин и на оне којима то не успева. Унутар таквог дискурса и ученици и наставници постају субјекти специфичних пракси и облика знања који чине поље уметности у образовању.

„Ученици тако *постају* своје способности, и слично, наставници *постају* своје праксе. Нормализујући критеријуми се појављују као неутрални, те објективни, и ми верујемо да они идентификују природне процесе и капацитете.“⁵⁰⁴

Последица таквих критеријума огледа се како у класификовању способности ученика из угла наставника, тако и у томе што сами ученици кроз наставникову процену уче „истину“ о својим способностима. Еткинсон руши овај „нормализовани“ систем, првенствено позивањем на Лакана, тиме што показује да „[...] као наставници не можемо да спознамо ученика самог по себи, он је увек *замишљени други* који је конструисан кроз поредак означитеља, Лаканов Други. Слично, за ученика, наставник никад не може бити спознат као сам по себи, већ је увек *замишљени други* који је конструисан кроз оне означавајуће праксе које конституишу наставу и учење.“⁵⁰⁵ Дакле, нити је могуће директно приступити ученицима као *самима по себи*, нити њиховим намерама, већ је једино могуће идентификовати дечје/ученичке уметничке праксе посредно, кроз усвојене оквири и специфичне начине на које се разуме визуелна пракса у општем образовању (а који су наслеђени и апсорбовани кроз наставну праксу).

Како цртање посматрањем не може директно да представи перцептивно искуство (јер је реч о означитељу који означава означитеље), по аналогiji, ни процењивање тих цртежа не може да се базира на директној вези између онога што је перцептивно искуство и онога што је представљено. Самим тим, процењивањем се никако не могу открити ученикове способности, али се оне у том процесу конструишу. Уколико се користе

⁵⁰⁴ Исто, 107.

⁵⁰⁵ Исто, 117.

одређени начини процењивања дечјег/ученичког рада, поставља се питање да ли се тиме њихове појединачне онтолошке оријентације свде и ограничавају на одређени епистемолошки идентитет креиран критеријумима процењивања. Еткинсон на ово изразито етичко питање даје потврдан одговор, али и предлог да треба развити „[...] системе разумевања и процењивања који саосећајно одговарају на хетерогеност праксе и различите онтолошке оријентације на праксу; у којима сингуларно није сведено на норму“⁵⁰⁶. То не значи другу крајност – прихватити све што је резултат дечјих/ученичких уметничких пракси без вредновања – већ да се на то што они произведу гледа као на њихов „напредак, само-евалуацију и процес пречишћавања“ у оквирима њихових локалних пракси и разумевања. Еткинсоно сматра да је могуће развити идеолошки оквир који би више одговарао различитим и разноврсним уметничким праксама. Тиме би се демистификовала моћ успостављених дискурса – они би се сагледали као идеолошки а не природни продукти. Самим тим, он се залаже за тражење оних дискурзивних стратегија које ће омогућити развој педагошких идентитета који ће допустити да се развију уметничке праксе које укључују, прилагођавају се и проширују различите облике живота и њихове семиотичке праксе. Оно што Еткинсон сматра да би биле тачке *прошивеног бода* новог правца уметности у образовању јесу *разлика, инклузија/укључивање, доживљавање и идентитет*.

Истовремено, на примеру енглеског *Националног курикулума* Еткинсон показује на који начин курикулум као такав конструише идентитете. Тиме што производи одређену епистемологију уметничког образовања у којој су праксе наставе и учења 'епистемологизоване', „[...] курикулум организује, идентификује, дисциплинује и регулише одређено тело-у-пракси“⁵⁰⁷. Дакле, успостављањем норми и стандарда (прописивањем онога шта деца/ученици треба да усвоје на одређеним нивоима) курикулум одређује способности, репрезентације и идентитете. Оваквом курикулуму Еткинсон супротставља различите онтолошке оријентације дечјих/ученичких искустава у њиховој потрази за експерименталном формом, односно нови курикулум који би био сензибилисан за различитости и појединачне потраге за сопственим изразом. У том смеру треба радити на подизању свести о локалним разликама уметничког израза и на охрабривању деце да истражују границе своје праксе у циљу да промишљају нове облике

⁵⁰⁶ Исто, 132.

⁵⁰⁷ Исто, 10.

праксе и семиотичке производње. С тим у вези се поставља питање како треба осмислити курикулум за уметност у образовању који би био довољно флексибилан за локалне онтолошке различитости.

Предлози за другачији курикулум

Постструктуралистичке/анти-есенцијалистичке идеје Еткинсон користи у покушају да пронађе пут изван економских и хуманистичких принципа, то јест, уметничко образовање које ће моћи да „[...] одговори на променљиву природу и границе субјективности, на релативност значења и убрзање друштвеног и технолошког развоја“⁵⁰⁸. Хуманистички принципи, који величају само-изражавање као природни процес, губе на значају брисањем јасних граница између индивидуалног и друштвеног, тачније, пост-структуралистичким концептом субјекта који је неодвојив од ефеката друштвене моћи.

*Критичке и контекстуалне студије*⁵⁰⁹, уведенe у британски образовни систем током осамдесетих и деведесетих година XX века, заговарају идеју да ученици треба да развију критичко разумевање уметничких дела (услед чега појединац постаје интерпретатор) и идеју да се посредством критичке праксе може „открити“ значење дела и намера самог уметника. Еткинсон деконструира ове поставке критичких и контекстуалних студија, у смислу да 1) оне занемарују своју евидентну идеолошку моћ, која лежи у чињеници да се субјект конструише кроз интерпретацију дела, односно кроз усвајање дискурса којима треба интерпретирати дело; да 2) интерпретација није независна од друштвених и историјских услова у којима настаје, чиме сама идеја о откривању „правог значења“ уметничког дела бива неодржива, и да 3) постоји стални јаз између лингвистичког оквира праксе као одређеног читања, и (Лакановог) Реалног саме праксе, што води ка константном стању нестабилности. У таквом нестабилном систему могуће је постићи стабилност једино кроз непрекидан процес преговарања, трансформације и рефлексije. Стога Еткинсон предлаже курикулум супротан онима који унапред предвиђају исходе и одређују стандарде (јер са таквом фиксираношћу увек касне

⁵⁰⁸ Dennis Atkinson, “Approaching the Future in School Art Education: Learning How to Swim”, in: Dennis Atkinson and Paul Dash (eds.), op. cit., (21–30) 28.

⁵⁰⁹ *Critical and Contextual Studies*. Видети: David Thistlewood, *Critical and Contextual Studies in Art and Design Education*, Longman, Harlow, 1990.

за променама у увек-мењајућем-систему), то јест, „преговарачки и трансформативни курикулум“. Аналогно сталним преиспитивањима граница уметности, које формирају идентитете, праксе и разумевања (које спроводе савремени уметници), у преговарачком систему наставе и учења требало би развијати свест о оквирима и моћима кроз које се конструишу субјекти наставника и ученика.

Савремени свет уметности свакако је свет честих прекида/пукотина, те како се константно појављују нове уметности које не припадају постојећим кодовима, проблеми тумачења уметности се такође компликују. Трансформације уметничког дела претходе начинима тумачења, као знатно споријем процесу, те се дешава да се ново у уметности тумачи по установљеним кодовима перцепције који могу бити „[...] управо они наспрам којих је нови рад настао“⁵¹⁰. У складу са тим, Еткинсон сматра да увођење савремених уметничких пракси у уметност у образовању може да буде подједнако проблематично за наставнике. Са друге стране, он верује да је вредност увођења нових облика уметности у образовну праксу управо то што се тиме преиспитују не само границе саме праксе, већ и то како се она разуме.

Еткинсон уводи појам *преговарање курикулума* који се односи на умрежавање наставника са другим колегама, уметницима, галеријама, музејима, које би развило заједнице критичких практичара. Такве заједнице би покренуле „[...] нови начин размишљања о 'уметничком курикулуму' и процењивању и о новим политикама и праксама, окрећући се од конвенционалних дискурса који претпостављају одређен појам и естетику праксе и субјективности, ка дискурсима које едукатори и други преговарају и трансформишу у својим локалним просторима“⁵¹¹. Дакле, стабилност би се могла постићи осмишљавањем курикуларних форми и дискурса који могу да одговоре на флуks друштвених пракси и промена.

Уметност у општем образовању као облик критичке и друштвене праксе

Књига, *Друштвени и критички дискурси у уметничком образовању*⁵¹², чини скуп текстова у којима се описују образовне праксе блиске теоријској поставци Дениса

⁵¹⁰ Pierre Bourdieu, *The Field of Cultural Production*, Polity, Cambridge, 1993, 226.

⁵¹¹ Dennis Atkinson and Paul Dash (eds.), *Social and Critical Discourses in Art Education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2005, 30.

⁵¹² Dennis Atkinson and Paul Dash (eds.), *Social and Critical Discourses in Art Education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2005.

Еткинсона. Уметност у општем образовању аутори описаних пројеката виде као облик *критичке и друштвене праксе*, што захтева другачије педагошке приступе и, у складу са њима, другачије педагошке односе. Критика се упућује традиционалној поставци у којој наставник демонстрира вештине да би их ученици затим усвојили. Тиме је наставник *онај који зна* више од ученика, што је у супротности са Рансијеровим „учитељем незналицом“ и што никако не води ка еманципацији.

„Ако гледамо на наставу уметности не као на преношење реди-мејд знања и праксе, већ пре као на стварање нових услова за учење, могуће је тврдити да као едукатори треба да знамо како да игноришемо оно што већ знамо.“⁵¹³

У том духу, критичке и друштвене праксе полазе од истраживања идеја и промишљања како се те идеје могу трансформисати у визуелне облике. Отворени процеси, са материјалима и поступцима који нису унапред одређени, већ произилазе из потребе, односно из „[...] ученичке борбе да транспонују своје идеје у визуелне форме“⁵¹⁴, карактеристика су описаних пракси. Оне се, такође, разликују од претходних модела британских *Критичких и контекстуалних студија* као и америчког *Уметничког образовања заснованог на дисциплинама*⁵¹⁵ (који су окренути ка развијању визуелне писмености), јер се заснивају на „фузији практичног са критичким, при чему је уметничка пракса критичка пракса“. Тиме су практично и критичко два подједнако заступљена, неодвојива и испреплетана процеса, где критичке идеје добијају визуелни облик, из којих се онда даље развијају нова критичка размишљања. Практика и њена ограничења су у процесу сталног преиспитивања, са кључном идејом да дете/ученик има централно место и са израженим сензибилитетом ка различитим праксама учења. Увидом у појединачни рад окупљених практичара могуће је препознати индиректну везу са Фреиреовом критичком педагогијом, јер се у сваком од њих препознаје идеја о охрабривању ученика да кроз ангажовање у уметничкој пракси разумеју *себе, друге и друштвени контекст света око себе*. Критичко разумевање свих различитости и плуралности савременог доба, аутори (практичари), као и Еткинсон, сматрају кључним

⁵¹³ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 195–196.

⁵¹⁴ Исто, xii.

⁵¹⁵ *Discipline-based Art Education (DBAE)*. У питању је модел који подједнако заступа четири области: продукцију, историју уметности, естетику и критику.

Видети: Elliot W. Eisner, *The Role of Discipline-based Art Education in America's School*, Oxford University Press, 1989.

за образовање XXI века. Значај уметничких предмета у савременој кризној ситуацији они аргументују тиме што показују да уметност у образовању даје људима веру у сопствена средства изражавања, да им омогућава спознају да је оно што чине валидно и да верују у сопствене инстинкте и идеје, као и да уметност у образовању води ка преузимању контроле над сопственим учењем. За самог Еткинсона, уметност је најјачи облик праксе којом се може истраживати и развијати дечје разумевање *разлике, суживота и сарадње*, што пред наставника поставља изазован задатак – разумевање веза које деца/ученици стварају са означитељима.

„Ако се мала деца охрабрују и подржавају да истражују своја искуства кроз уметничке праксе она ће одговорити са 'генијалношћу', и слично, ако се старији ученици подстичу да истражују своја искуства и питања која су за њих важна, они ће одговорити са истом 'генијалношћу'. Тешкоћа за оне који подржавају и подстичу и за оне који треба да испитују и процењују јесте у томе да буду у стању да стимулишу и препознају 'генијалност' и да могу ефикасно да одговоре на различите начине на које се та генијалност манифестује у семиотикама визуелне праксе.“⁵¹⁶

⁵¹⁶ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 172–173.

5.3 Уметност у општем образовању и образовни обрт

Прва импликација „визуелне експлозије“ (као главне одлике уметничких пракси савремености) на уметничко образовање, према Еткинсону, јесте преиспитивање начина разумевања представљања и изражавања, као и вредносних система који их подупиру. То је једини на начин на који је могуће прихватити ово стално-растуће визуелно поље. Друга се односи управо на положај уметности у школским курикулумима и наглашавање њеног значаја за ученика, у процесу истраживања и спознавања друштва и света око себе. Стога, Еткинсон тврди да „[...] визуелно образовање мора да се помери из своје традиционалне трећеразредне или маргиналне позиције у школском курикулуму на место које је много више централно, из разлога што учење кроз визуелну праксу генерише моћно средство путем којег су деца и ученици у могућности да истраже и разумеју друштвене и културалне светове у којима људи живе.“⁵¹⁷

Преносећи питања која постављају теорије образовног обрта на сферу уметничког образовања Еткинсон пита:

„Да ли је данас могуће или пожељно за едукаторе да жртвују свој коефицијент педагошке видљивости у циљу да нагризу садашње оквире који одржавају поредак, и успоставе продуктивнија, праведнија и више еманципаторска места за учење? [...] Да ли је могуће да институције, као што су школе, универзитети и галерије, раде много више и буду много више од своје тренутне функције?“⁵¹⁸

У намери да одговори на ова питања, Еткинсон позива Бадјуове концепте *догађаја*⁵¹⁹ и *истине*⁵²⁰ и доводи их у везу са процесима учења, то јест са нечим што успоставља као појам *правог учења*. Право учење укључује у себе померање у ново онтолошко стање, те као такво подразумева мењање установљених образаца разумевања и знања. Правим учењем ученик излази изван себе у нове поставке учења и онога шта учење у ствари значи. Кроз процес еманципације, као процес рушења постојећег поретка,

⁵¹⁷ Исто, 13.

⁵¹⁸ Dennis Atkinson, “Contemporary Art and Art in Education ...”, op. cit., 8.

⁵¹⁹ За Бадјуа је догађај (event) радикални поремећај/прекид постојећих оквира знања, пракси и вредности. Он се догађа унутар ситуације или света, али се не може разумети у оквиру постојећих логика (слично Дишановом реди-мејду који је пореметио дотадашње оквире и логику уметности). Паралела би био Рансијеров појам *политике* који прекида постојећи полицијски поредак.

⁵²⁰ Догађај води ка другом појму – *следеће процедуре истине* (subsequent truth procedure), где је истина та која превазилази знање. Овде субјекат постаје субјект (долази у постојање) кроз истрајавање са истином која је покренута догађајем.

долази до субјективизације за нови поредак, до појављивања новог субјекта који поново конфигурише поље искуства за учење. Рушење утврђених начина знања за ученика значи да он треба да буде способан да држи под контролом стања неизвесности у моменту када ново знање и нове компетенције почну да се појављују. Кључно за право учење је стање *чудесног* (осећање изненађења помешаног са дивљењем, проузроковано нечим лепим, неочекиваним, непознатим или необјашњивим). Дечје цртање Еткинсон види као самосталну активност коју карактеришу „афект, рефлексивност и изум“, без икаквог мешања одраслог (онога који зна), као низ локалних догађаја који покрећу потенцијал за даљу акцију и истрагу; низ скокова у непознато; мешавину експериментисања, неизвесности, истрајности и радозналости. Зато, кључно питање некога ко се бави уметничким образовањем (у најширем смислу) мора да буде: *на који начин треба подржати такво учење и како развијати педагогије догађаја?*

Педагогије које подржавају овакво право учење Еткинсон назива *педагогије против стања* (*pedagogies against the state*), односно педагогије које стално имају у виду „маркере“ (тачке *прошивеног бода*) који дефинишу учење не би ли отишле изван њих и тако прошириле концепт учења. Овакве педагогије произилазе из Лаканове теорије о симболичком поретку и Реалном⁵²¹. Наиме, прекиди/пукотине у симболичком поретку, изазвани Реалним, управо воде ка обнови самог симболичког поретка. Овај процес никада није потпуни прекид, јер је излазак из симболичког поретка немогућ, али оно што је важно јесте управо афектација која настаје услед тог поремећаја. Тако је једино могуће вратити се на сама ограничења репрезентације (на оквире знања и разумевања), односно на тачке/маркере које носе потенцијал за нове светове/поретке. Локални процеси правог учења који праве поремећај у епистемолошком оквиру (као Реално у симболичком поретку) управо јесу та места потенцијалности која воде ка поновној конфигурацији стања учења.

Повезаност са концептом образовног обрта могуће је направити управо на овом месту. Иако Еткинсон овде не реферира на Делеза⁵²², евидентна је сличност са оним како

⁵²¹ Такође је могуће повући паралелу између Лаканових појмова Реалног и симболичког поретка са Рансијеровим појмовима поделе чула и полицијског поретка.

Видети поглавље у другој целини дисертације: „Еманципаторске образовне праксе у контексту капитализма и неолиберализма – Рансијер“.

⁵²² Еткинсон касније користи Делезову и Гатаријеву тезу о мањини и већини (*minor/major*) сматрајући локалне онтолошке праксе учења као мањину која иде ван оквира и стандарда већине. Мањина која није одбачена од стране већине, већ маргинализована, има потенцијал да покрене редефинисање оквира, управо из разлога што није видљива унутар њих. У питању је изразито политички, критички и

Рогофова⁵²³ примењује његову теорију приликом успостављања појма образовног обрта. Наиме, према Делезу, идући изван онога што су системи или знаци репрезентације (који производе свет као значењски кодиран) да би се разумеле силе које производе репрезентације, могуће је изаћи из догми здравог разума и ући у потпуно нове начине размишљања. Примењено на уметност, то не значи да се овим „изласком“ може доћи до њене суштине, већ до спознавања саме моћи и потенцијала уметности да производи уметничке догађаје/догађаје уметности. Овакво размишљање о томе шта се производи а још увек није спознато, јесте оно што Рогофова користи када размишља о излажењу уметности из себе саме, односно о потенцијалу уметности и уметничких институција у тренутку кризе. Овакве Еткинсонове педагогије, које као и праксе образовног обрта заговарају изласке из постојећих, устаљених оквира и потенцијалности, јесу „[...] педагогије које раде против себе, анти-педагогије, у смислу да не могу да дозволе да постану заробљене унутар одређених вредности“⁵²⁴.

Дакле, *педагогије против стања* делују на три нивоа: (а) оне покушавају да прихвате непредвидиве онтолошке догађаје и учине их видљивим, изводећи ученика ван зоне комфора, односно наставника ван наставних стратегија; затим, оне се боре (б) против курикуларне политике која заговара традиционалне епистемолошке оквира и само одређене онтологије учења, које се не подударују са друштвеним реалностима унутар којих функционишу; и (в) у најширем смислу, оне раде на испитивању односа између педагогије и либерално демократских политика, односно против либерално демократских економија као доминантних идеолошких сила које покрећу државно образовање.

Еткинсон уводи и појам *иманенције учења* (*immanence of learning*) као процес који треба да остане отворен за све те потенцијале који настају током учења, и да не буде везан за одређене исходе/циљеве, осим једног, а то је: *постати бољи ученик*. Ако се

опозициони чин, којим је могуће открити прикривену друштвену моћ, односно мит који одржава хегемонију.

Видети: Gilles Deleuze & Félix Guattari, *A Thousand Plateaus*, Athlone Press, London, 1988.

⁵²³ У предавању на конференцији у Варшави (*The Open Academy*, Lecture held on Museum of Modern Art in Warsaw, January 2012) Рогофова говори о делезовском обрту, реферирајући на Делезову филозофију разлике.

Више о његовом тумачењу репрезентације и структуре видети: Claire Colebrook, *Understanding Deleuze*, Allen&Unwin, Sydney, 2002.

⁵²⁴ Dennis Atkinson, *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011, 1.

учење тако и схвати, као онтолошка промена која води ка новим могућностима за оног који учи, онда педагогије морају да се изборе са проширивањем схватања шта учење јесте. Систем процењивања дечјих/ученичких уметничких пракси постаје кључан за Еткинсона, јер је то место где јаз, који постоји између онога што су локалне онтологије учења и онога што су епистемолошки оквири кроз које се те праксе спознају, бива највидљивији. Такве уметничке праксе (дечје/ученичке цртеже) које се не уклапају у већ постојеће оквири/кодове препознавања, најчешће су вођене искуством и локалним формама представљања и изражавања. Еткинсон их назива *визуелним хетеротопијама*⁵²⁵, сматрајући да управо оне „[...] ремете конвенције синтаксе и граматике кроз које разумемо уметнички рад“⁵²⁶. Другим речима, суочавање са нечим што не одговара епистемолошком оквиру, односно нормализованој структури (попут дечјег цртежа који није у складу са постављеним захтевима и очекивањима), доводи до поремећаја самог епистемолошког оквира. Уместо да такви догађаји буду одбачени, маргинализовани, оцењени као „недостатак способности ученика“ (што је углавном случај), у Еткинсоновој теорији они се користе за учење *вредности разлике* „[...] јер нам та суочавања дозвољавају да проширимо наша разумевања праксе и учења сведочећи како људи поступају и како схватају на различите и легитимне начине, који се често не слажу са нормализованим оквирима.“⁵²⁷

Педагогије за које се он залаже подразумевају одређено преузимање ризика како од стране ученика, тако и од самих наставника. То значи да би ученике требало охрабрити да ризикују излазећи и крећући се ван утврђених исхода учења. Ризик за наставнике такође значи излазак из утврђених оквира тиме што би дозволили стварима да се десе немајући обавезу према стандардима и исходима. Ово имплицира две битне димензије Еткинсонове педагогије. Прва димензија се тиче деце/ученика/оних-који-уче где право учење укључује померање у ново онтолошко стање, те је педагошки захтев да се овакви локални процеси подрже. Друга се односи на наставнике и укључује она суочавања са непрепознатљивим праксама учења кроз које те праксе бивају прихваћене,

⁵²⁵ Појам *визуелне хетеротопије* Еткинсон изводи комбиновањем Фукоових *хетеротопија* и Мерло-Понтијевих (**Maurice Merleau-Ponty**) *антрополошких простора*. Хетеротопије према Фукоу тајно подривају језик и његову синтаксу, оспоравају само постојање граматике и руше постојеће митове, те су зато веома узнемиравајуће.

Видети: Michael Foucault, *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences*, Routledge, London and New York, 2005, xix.

⁵²⁶ Dennis Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, op. cit., 87.

⁵²⁷ Dennis Atkinson, *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*, op. cit., 4.

док истовремено сам тај процес прихватања дозвољава наставнику да види ограничења/параметре своје претходне педагогије, односно оне форме учења и ученике који претходно нису били виђени као такви. За разумевање ове педагогије Еткинсон се позива на Бадјуов појам „оно што још увек није“⁵²⁸ (that which is not yet) који се односи на оне облике бивства које још увек не постоје, односно, које се још увек не рачунају или немају вредност. Овакви облици се налазе у „онтолошком вакууму“, односно, изван доминантног начина разумевања или, Рансијеровим речником, изван поделе чулног и његовог полицијског поретка⁵²⁹. Пренето на уметност у образовању, они ученици и њихове праксе, који не одговарају постављеним стандардима и очекивањима, јесу „оно што још увек није“, јер су невидљиви за постојеће оквире разумевања. Другим речима, процес њиховог прихватања даје потенцијал „ономе што још увек није“.

Еткинсонова педагогија би се могла читати и кроз појмове Рансијерове демократске еманципације, те би по среди био политички чин којим се нешто што није артикулисано уводи у постојећи поредак, јер „[...] они који немају право да буду побројани као говорећа бића чине себе пребројивим“, те доводе до спајања два контрадикторна света у један – до спајања „[...] света у којем су они и света у којем нису у свет у којем има нечега 'између' њих и оних који их не препознају као говорећа бића“⁵³⁰. У том процесу неопходно је двоструко разумевање од оних који су побројани (у конкретном случају од наставника). Потребно је да, са једне стране, они разумеју начин изражавања детета/ученика, али и да, са друге стране, разумеју (урачунају, прихвате) децу/ученике као оне који се визуелно изражавају. Резултат је, свакако, поновно дефинисање поделе чулног, односно, еманципација у правом смислу те речи.

⁵²⁸ Видети: Alain Badiou, *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil*, Translated and introduced by Peter Hallward, Verso, London/New York, 2001.

⁵²⁹ О подели чулног и полицијском поретку било је речи у поглављу дисертације „Еманципаторске образовне праксе у контексту капитализма и неолиберализма – Рансијер“.

⁵³⁰ Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, op. cit., 27. Цитирано у: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 58.



Ханс Холбајн, *Амбасадори*, 1533. године

Еткинсоново тумачење Холбајнове (**Hans Holbein der Jüngere**) слике *Амбасадори* из 1533. године, јесте одлична илустрација процеса интерпретације дечјих/ученичких уметничких пракси које се наставнику чине нејасним, мистериозним, нелогичним. Средишња нејасна „мрља“ на слици унутар реалистичне композиције, посматрачу остаје неразумљива све до тренутка када се измести из централне позиције у односу на саму слику. У положају, који је бочан у односу на *Амбасадоре*, посматрач може да види/разуме да је дотадашња мрља заправо људска лобања. Како се као решење „мистерије“ појављује кретање/измештање посматрача до тачке када ће од нејасног облика видети препознатљив приказ лобање, то кретање (проналажење нове дискурзивне позиције) је уједно кључ и за Еткинсоново разрешење тумачења „нејасних“, „неразумљивих“ дечјих цртежа. Промена фокуса води ка новом херменеутичком стању, које не значи само промену у пракси (процењивања), већ и промену у самом оквиру унутар којег се пракса разумева. Када се повуче паралела са образовним обртом, ово кретање/измештање у потпуности одговара ономе што Рогофова каже:

„У 'обрту', ми се померамо од нечега ка нечему или око нечега, и ми смо ти који смо у покрету, пре него то нешто. Како се крећемо, нешто се активира у нама, можда чак и актуализује.“⁵³¹

Преиспитивањем сопственог односа према ученицима који не задовољавају успостављене критеријуме и постављањем питања „како други учи?“, наставници губе препознатљивост у оквирима који су првобитно одредили њихову праксу. На овај начин они би се, попут уметника образовног обрта, одrekli коефицијента наставничке видљивости, а у циљу проширивања педагошких простора и испитивања његових граница и потенцијалности, то јест, проширивања тога „[...] како разумемо праксу, педагогију и учење“⁵³².

⁵³¹ Irit Rogoff, “Turning”, op. cit., 8.

⁵³² Dennis Atkinson, *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*, op. cit., 8.

ЗАКЉУЧАК

Образовни обрт настаје у једном веома специфичном историјском, економском, културалном, друштвеном тренутку савремене цивилизације. Тај тренутак осликавају свеprisутна глобализација, транзиција, миграције, стандардизација, приватизација, когнитивни капитализам, хиперестетизација културе свакодневице, трансформација света уметности и убрзани технолошки развој. У контексту у коме су либерално демократске економије доминантна идеолошка сила која покреће државно образовање хуманистичко а самим тим и уметничко образовање запада у кризу.

„Императиви ове економије су обука, специјализација, проток знања и квалификоване радне снаге, власништво над информацијама / дискурсом, униформисање образовних стандарда, конкурентност и брзина, брзина, брзина!“⁵³³

Образовни обрт, дакле, означава тенденцију да се створе места за окупљање малих онтолошких не-институционалних знања која нису захваћена овом економијом. Са тих позиција се може понудити критички осврт у односу на капитализам као и на успаване традиционалне институције (пре свега академије и музеје), што може да проблематизује успостављени поредак и отвори пут ка еманципацији човека. Другим речима, праксе образовног обрта као да прате Рансијеров принцип еманципаторске политике. По Рансијеру, политичко је оно што прави неред у постојећем систему, што „[...] *помера* тело са места на којем је оно распоређено [курзив А. С.]“⁵³⁴, те самим тим, уметност жртвује своју видљивост додељену постојећим поретком зарад вишег циља – да учини видљивим механизме којима се прави таква подела. Тако праксе образовног обрта намерно постају *оно што још увек није* (Бадју), *егзодус* (Вирно), *потчињена знања* (Фуко), *права учења* (Еткинсон), односно *хетеротопије* (Фуко), јер као такве могу да „[...] суше говор, заустављају ријечи, оспоравају од самог коријена сваку могућност граматике; [...] разрјешавају митове [који одржавају хегемонију]“⁵³⁵, то јест, да редефинишу оквире и позиције моћи.

⁵³³ Ana Vujanović and Miško Šuvaković, “Goat Tracks of Self-education (introduction)”, op. cit., 5.

⁵³⁴ Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, op. cit., 30. Цитирано у: Charles Bingham and Gert J. J. Biesta, with Jacques Rancière, op. cit., 34.

⁵³⁵ Мишел Фуко, op. cit., 62.

Као резултат ових пракси успоставља се критичко преиспитивање самог образовног система, уједно и система уметничког образовања, са идејом да се прошире домети образовних институција ван устаљених функција, то јест, да се пронађу потенцијалности за *проширено поље академије*. Проширено поље академије је могуће ако се укину главне упоришне тачке уметничког образовања: хијерархија, специјализација и изолација. Тада се унутрашњи живот уметничке школе/академије изједначава са спољашњим животом и омогућава адекватна припрема студената уметности за будуће деловање у *свету уметности*.

„Нас интересује како знање може да се претвори у живот. Ми радимо са формама знања које су пролазне, флуидне, шизофрене, бескомпромисно субјективне, неекономичне, акапиталистичке, произведене у кухињи, произведене током сна или поникле на друштвеној дигресији – колективно.“⁵³⁶

Од Шилерових идеја о потенцијалу естетског образовања, критичке теорије Маркузеа и критичке педагогије Фреиреа, преко прогресивних уметничких школа прве половине XX века и промене у уметности од уметничког дела до уметничког истраживања, до материјалистичких теорија и савремених студија културе, идеје образовног обрта су омогућене.

Кључна одлика формација образовног обрта јесте окупљање и самоорганизовано удруживање појединаца у колективе/групе/заједнице, са идејом да једино стварање критичне масе *прекарних* појединаца може да ојача створене контра-институције, учини их издржљивима и тиме понуди другачије облике живљења од онога што су облици капиталистичке свакодневице (Вирно). Такви колективи нужно упућују на преговарање и дискусије између чланова који су равноправни (са)говорници, будући да сви имају једнако право да причају и буду саслушани (Рансијер). Свет уметности постаје „свет проширеног причања“, свет у којем се причају истине које нису у интересу доминантног поретка, већ мале, личне, локалне – *друге* истине, као потчињена знања изречена у чину слободног говора, која критику чине могућом.

Проблематична тачка независних и неформалних пракси образовног обрта јесте њихово финансирање, које је са једне стране неопходно за функционисање и одржавање

⁵³⁶ Henriette Heise and Jakob Jakobsen, *Taking Power, Refusing to become Government – 17 Theses on Knowledge Production*, доступно на: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/theses.html>, приступљено 11.2.2015.

а са друге стране условљено правилима и циљевима које испоставља сам финансијер било то држава, компанија или невладина организација, јер онемогућава сваку критику. Другим речима, рад независних и неформалних пракси образовног обрта осуђен је на сталну борбу за опстанак у циљу неодржања од сопствених визија и циљева. Стога је период њиховог постојања реципрочан времену за које оне успеју да се само-одрже а да не подлегну спољашњим тржишним наметима. Са том свешћу интервенције образовног обрта не настају са илузијом да ће победити систем, већ са идејом да ће произвести краткотрајни ефекат којим ће указати на поделе установљене поретком:

„Да се послужимо метафором, интервенција би била светлећа ракета испалена над бојиштем осветљавајући ровове у мраку доминантне идеологије.“⁵³⁷

На пољу наставе уметности у општем образовању феномен образовног обрта се не може сагледавати на исти начин, пре свега зато што за децу/ученике уметничко стваралаштво у свом материјалном смислу и даље игра незамењиву улогу у интелектуалном, емоционалном и психолошком развоју. Међутим, идеја *еманципаторске политике* којом су вођене праксе образовног обрта се може применити и у настави уметности у општем образовању што се јасно може препознати у текстовима савременог енглеског теоретичара Дениса Еткинсона. Иако дечје цртање представља низ локалних догађаја и скокова у непознато који покрећу на даљу акцију и истрагу, неки дечји цртежи у оквирима наставног процеса бивају означени као недовољно добри и инфериорни. Дисквалификоване цртеже Еткинсон посматра као *оно што још увек није* или *визуелне хетеротопије* са потенцијалом да редефинишу оквире наставне праксе и позиције моћи унутар ње. Дакле, дисквалификовани дечји цртежи, као и инфериорна знања која се производе праксама образовног обрта, имају потенцијал да шире оквире постојећег дискурса.

Један од значајних доприноса образовног обрта који би се могао применити и на уметност у општем образовању јесте преиспитивање концепта традиционалног наставног процеса. Овде се пре свега мисли на улогу наставника и однос који се успоставља на релацији наставник–ученик. Дакле, у традиционалном образовном систему наставник је онај који зна, који објашњава, демонстрира и процењује, док у

⁵³⁷ Dušan Grlja i Jelena Vesić, op. cit.

савременој педагогији он ствара услове који ће омогућити не само да се догоде појединачна знања, истраживања и критичка промишљања, већ и да она буду изречена, виђена и саслушана као легитимна и равноправна, што је уједно у складу са идејама образовног обрта. Стога идеје да је могуће поново конституисати наставу уметности у општем образовању тако да она охрабрује ученике да, ангажовањем у уметничкој пракси, разумеју себе, друге и друштвени контекст света око себе, као и да преузму контролу над сопственим учењем пружају наду да ће се то и остварити. Тиме би се још једном подвукао снажан еманципаторски карактер уметничког образовања. Са овом свешћу можда би се поново покренуло питање значаја и улоге процеса уметности и уметничких предмета у стратегијама образовања.

Иако се током истраживања у докторској дисертацији тежи ка томе да се наслуте и предвиде токови, могући предлози курикулума будућег уметничког образовања и наставе уметности у општем образовању, мора се имати на уму опасност коју са собом носи сваки метод, решење и дефиниција. Опасност се огледа у неизбежном ограничењу које свака од ових категорија носи, а која ће увек нешто ново оставити по страни/на маргинама. Зато образовни обрт мора стално да измиче својој дефиницији, да се ажурира, да буде флуидан како не би постао препознатљив уметнички стил или правац који се онда лако супсумира од стране неолибералног капиталистичког тржишта. Такође, свака препорука, предлог, курикулум и метод, утврђују путање којима треба ићи до циља, те самим тим затварају могућност да се дефинишу сопствени путеви, скокови, „козје стазе“, орбите, платформе и топоси образовања. Првобитни циљ: *уздрмавање проблематичних тачака образовања и кустоства* (Рогоф) остаје и даље ту, а начини на које се до њега стиже остају непознаница коју сваки појединац мора да открије сам, изводећи чин сопствене еманципације.

Библиографија са вебографијом

1. Adamic, Louis, "Education on a Mountain: The Story of a Black Mountain College", in: *Harper's Monthly Magazine*, April 1936, 516-530.
2. Adams, Jeff N. P.; Worwood, Kelly; Atkinson, Denis; Dash, Paul, Herne, Steve and Page, Tara, *Teaching through contemporary art: a report on innovative practices in the classroom*, Tate Publishing, London, 2008.
3. Addison, Nicholas and Burgess, Lesley (eds.), *Debates in Art and Design Education*, Routledge, London and New York, 2013.
4. Adorno, Theodor W., "Expression and Construction", in: Theodor W. Adorno; Gretel Adorno and Rolf Tiedemann (eds.), *Aesthetic Theory*, Continuum, New York, 2002, 44–45.
5. Agamben, Giorgio, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, Edited and translated with an Introduction by Daniel Heller-Roazen, Stanford University Press, Stanford California, 1999.
6. Allen, Felicity (Ed.), *Education. Documents of Contemporary Art*, Whitechapel Gallery, London, MIT Press, 2011.
7. Argan, Giulio Carlo, „Umjetnost kao istraživanje“, u: *Studije o modernoj umetnosti*, NOLIT, Beograd, 1982.
8. Aries, Philipe, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Random House USA Inc, New York, 1962.
9. Arnheim, Rudolf, *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye (The New Version)*, University of California Press, Berkley/Los Angeles/London, 1974.
10. Arnheim, Rudolf, *Visual Thinking*, University of California Press, Berkley/Los Angeles/London, 1969.
11. Atkinson, Dennis & Dash, Paul (eds.), *Social and Critical Discourses in Art Education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2005.
12. Atkinson, Dennis, "Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth", in: *International Journal of Art & Design Education*, Volume 31, Issue 1, February 2012, 5–18.

13. Atkinson, Dennis, "How children use drawing", in: Steve Herne, Sue Cox and Robert Watts (eds.), *Readings in Primary Art Education*, Intellect, Bristol, 2009, 139–152.
14. Atkinson, Dennis, "Learning Truth and Self Encounter: The Dilemma of Contemporary Art Education", in: Nicholas Addison and Lesley Burgess (eds.), *Debates in Art and Design Education*, Routledge, Oxford, 2013, 198–213.
15. Atkinson, Dennis, "Pedagogy against the state: some remarks upon events of learning", in: *Access: critical perspectives on communication, culture and policy studies*, Vol. 26, No. 2, 2007, 45–57.
16. Atkinson, Dennis, "Pedagogy against the state", in: *International Journal of Art & Design Education*, 2008, 226–240.
17. Atkinson, Dennis, "School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future", in: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 25, No. 1, 2006, 16–27.
18. Atkinson, Dennis, "Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education", in: *British Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 3, 2004, 379–394.
19. Atkinson, Dennis, *Art in Education: Identity and Practice*, Kluwer Academic Publishers, New York/Boston/Dordrecht/London/Moscow, 2002.
20. Atkinson, Dennis, *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.
21. Atkinson, Dennis; Brown, Tony and England, Janice, *Regulatory Discourses in Education: A Lacanian Perspective*, Peter Lang AG, Bern, 2006.
22. Badiou, Alain, *Being and Event*, Continuum, London, 2005.
23. Badiou, Alain, *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil*, Translated and introduced by Peter Hallward, Verso, London/New York, 2001.
24. Badiou, Alain, *Infinite Thought*, Continuum, London, 2003.
25. Balkema, Annette W. and Slager, Henk (eds.), *Artistic Research, L&B, Volume 18*, Lier en Boog, Amsterdam/New York, 2004.
26. Ball, Stephan J. (ed.), *Foucault, Power, and Education*, Routledge, London, 1990.

27. Barker, Chris, *Cultural Studies: Theory and Practice*, Sage Publications, London, 2011.
28. Barthes, Roland, "From Work to Text", in: Roland Barthes, *Image Music Text* (Essays selected and translated by Stephen Heath), Fontana Press, London, 1977, 155–165.
29. Barthes, Roland, "The Death of the Author" in: Roland Barthes, *Image Music Text* (Essays selected and translated by Stephen Heath), Fontana Press, London, 1977, 142–149.
30. Baudrillard, Jean, *Simulations*, Semiotext(e), New York, 1983.
31. Bayer, Herbert; Gropius, Walter & Gropius, Ise (eds.), *Bauhaus: 1919–1928*, The Museum of Modern Art, New York, 1938.
32. Benjamin, Walter, "The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility: Second Version", in: Michael W. Jennings, Brigid Doherty and Thomas Y. Levin (eds.), *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*, Harvard University Press, London, 2008, 19–56.
33. Bingham, Charles and Biesta, Gert J. J., with Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, Continuum International Publishing Group, London and New York, 2010.
34. Birnbaum, Daniel, "Teaching Art: Adorno and the Devil", in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 231–246.
35. Bishop, Claire, *Participation (Documents in Contemporary Art)*, Whitechapel Art Gallery, London, 2006.
36. Bonsiepe, Gui and Cullars, John, "The Invisible Facets of the Hfg Ulm", in: *Design Issues*, Vol. 11, No. 2, Summer 1995, MIT Press, Cambridge, 1995, 11–20.
37. Boris Groys, "Education by Infection", in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 25–32.
38. Bourdieu, Pierre, *The Field of Cultural Production*, Polity, Cambridge, 1993.
39. Bourriaud, Nicolas, *The Radicant*, Lukas and Sternberg, New York, 2010.

40. Boutang, Yann Moulier, *Cognitive Capitalism*, Translated by Ed Emery, Polity Press, Cambridge, 2011.
41. Bowlt, John E. (ed.), *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902–1934*, The Viking Press, New York, 1976.
42. Buck-Morss, Susan, *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West*, MIT Press, Cambridge, 2000.
43. Bürdek, Bernard, *Design Theory and Practice of Product Design*, Birkhäuser GmbH, Basel, 2005.
44. Burio, Nikolas, *Relaciona estetika*, Centar za savremenu umetnost, Beograd, 2001.
45. Citton, Yves, “The Ignorant Schoolmaster: Knowledge and Authority“, in: Jean-Philippe Deranty (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts*, Routledge, New York, 2014, 25–37.
46. Cohen, Ted, “The Possibility of Art: Remarks on a Proposal by Dickie“, in: Joseph Margolis, (ed.), *Philosophy Looks at the Arts: Contemporary Readings in Aesthetics*, Third Edition, Temple University Press, Philadelphia, 1987, 187–200.
47. Colebrook, Claire, *Understanding Dleuze*, Allen&Unwin, Sydney, 2002.
48. Cvejić, Bojana, “Collectivity? You Mean Collaboration,” in: *Frakcija*, No. 30/31, 2003/04, 46–51.
49. De Duve, Thierry, “An Ethics: Putting Aesthetic Transmission in Its Proper Place in the Art World“, in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 15–24.
50. De Duve, Thierry, “When Form Has Become Attitude – And Beyond” (1994), in: Zoya Kocur and Simon Leung (eds.), *Theory in Contemporary Art since 1985*, Blackwell Publishing, Oxford, 2005, 19–31.
51. Dearstyne, Howard, *Inside the Bauhaus*, Rizzoli, New York, 1986.
52. Dedić, Nikola, “A Thesis about the ‘New Artistic Practice’ and the ‘Second Line’ and the Concept of Post-Pedagogy in Yugoslav Art in the 70s“, in: *TkH 15 – Self-Education: “Goat Tracks of Self-Education”*, TkH – Centre for Performing Arts Theory and Practice, Belgrade, January 2008, 22–26.

53. Deleuze, Gilles & Guattari, Félix, *A Thousand Plateaus*, Athlone Press, London, 1988.
54. Deleuze, Gilles, “Postscript on the Societies of Control”, in: *October*, No. 59, Winter 1992, 3–7.
55. Deleuze, Gilles, *Différence et Répétition*, Presse Universitaires de France, Paris, 1968; *Difference and Repetition*, Translated by Paul Patton, Columbia University Press. New York, 1994.
56. Deleuze, Gilles, *Logic of Sense*, The Athlone Press, London, 1990.
57. Deranty, Jean-Philippe, “Introduction: A Journey in Equality”, in: Jean-Philippe Deranty (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts*, Routledge, New York, 2014, 1–16.
58. Derrida, Jacques, *L'écriture et la différence*, Éditions du Seuil, Paris, 1967; *Writing and Difference*, Translated, with an introduction and additional notes, by Alan Bass, Routledge, London and New York, 1978.
59. Dewey, John and Dewey, Evelyn, *Schools of Tomorrow*, E. P. Dutton & Company, New York, 1915.
60. Dewey, John, “Experience as a Primary Phase and as an Artistic Development”, in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 9, No. 1, September 1950, 56–58.
61. Dewey, John, *Art as Experience*, Perigee Books, New York, 1980.
62. Dewey, John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York, 1916.
63. Dewey, John, *Experience and education*, Macmillan, New York, 1938.
64. Dewey, John, *Human Nature and Conduct*, Dover Publications, Minola, New York, (1922) 2001.
65. Dickie, George, “What is Art? An Institutional Analysis”, in: Steven M. Cahn & Aaron Meskin (eds.), *Aesthetics: A Comprehensive Anthology*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2007, 426–438.
66. Dickie, George, *The art circle: A Theory of Art*, Haven, New York, 1984.
67. Dillemath, Stephan, “Old and New Monsters. The Academy and the Corporate Public”, in: Annette Hollywood and Barbara Wille (eds.), *Who is afraid of*

- Master of Arts?*, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, Berlin, 2007, 73–84.
68. Dillon, Michael, “A Passion for the (Im)possible: Jacques Rancière, Equality, Pedagogy and Messianic”, *European Journal of Political Theory*, SAGE Publications, Vol. 4, No. 4, 2005, 432–433.
69. Droste, Magdalena, Bauhaus-Archiv, *Bauhaus, 1919–1933*, TASCHEN, Köln, 2002.
70. Eco, Umberto, *The Open Work*, Harvard University Press, Cambridge, 1989.
71. Eisner, Elliot W., *The Role of Discipline-based Art Education in America’s School*, Oxford University Press, 1989.
72. ElDahab, Mai Abu; Vidokle, Anton, and Waldvogel, Florian (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006.
73. Esche, Charles, “Include Me Out: Preparing Artists to Undo the Art World”, in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 101–112.
74. Esche, Charles, “The Proto Academy,” in: Ute Meta Bauer (ed.), *Education, Information, Entertainment*, Edition Selene, Vienna, 2001, 216–224.
75. Feenberg, Andrew and Leiss, William (eds.), *The Essential Marcuse: Selected Writings of Philosopher and Social Critic Herbert Marcuse*, Beacon Press, Boston, 2007.
76. Fitzpatrick, Sheila, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.
77. Forgács, Éva, “Everyone is Talented: Laszlo Moholy-Nagy’s Synthesis of Reform Pedagogy and Utopian Modernism”, in: *Hungarian Studies Review*, Vol. XXXVII, No. 1–2, 2010, 61–71.
78. Forgács, Éva, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*, Central European University Press, Budapest, 1995.
79. Foucault, Michael, “One: 7 January 1976”, in: “Society Must Be Defended” – Lectures at The Collège de France 1975–76, Picador, New York, (1997) 2003, 1–22.
80. Foucault, Michael, *Fearless Speech*, Semiotexte, Los Angeles, 2001.

81. Foucault, Michael, *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences*, Routledge, London and New York, 2005.
82. Foucault, Michel, *Discipline and Punish*, Vintage Books, New York, 1979.
83. Frampton, Kenneth, "Apropos Ulm: Curriculum and Critical Theory", in: *Oppositions*, No. 3, May 1974, 17–36.
84. Fraser, Andrea, "From the Critique of Institutions to an Institution of Critique", in: *Artforum*, Vol. 44, No. 1, September 2005, New York, 278–288.
85. Freire, Paulo, *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York, 1994.
86. Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Translated by Myra Bergman Ramos, Continuum Publishing Company, New York, (1970) 2005.
87. Giroux, Henry A., *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York, 2011.
88. Graham, Janna, "Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions", in: Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010, 124–139.
89. Grlja, Dušan, „Teorijska praksa: O materijalnim efektima 'nematerijalnog'“, u: *Iscrpljujući nematerijalni rad u izvedbi, TkH* br. 17, Beograd, oktobar 2010, 46–50.
90. Gropius, Walter, "Education toward Creative Education", in: *American Architect and Architecture*, New York, May 1937, 27–30.
91. Gropius, Walter, *Scope of Total Architecture*, Collier Books, New York, 1962.
92. Gropius, Walter, *The New Architecture and the Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, 1965.
93. Güleç, Ayse; Hummel, Claudia; Schötker, Ulrich, and Wieczorek, Wanda, *Documenta 12 education I: Engaging Audiences, Opening Institutions Methods and Strategies in Education at documenta 12*, Diaphanes, Berlin, 2009.
94. Hardt, Michael i Negri Antonio, *Imperij*, preveo Živan Filippi, Multimedijalni institut, Zagreb, 2003.
95. Harris, Mary Emma, "Black Mountain College: European Modernism, the Experimental Spirit, and the American Avant-garde", in: Christos M. Joachimides

- & Norman Rosenthal (eds.), *American Art in the 20th Century: Painting and Sculpture, 1913–1993*, Prestel, Munich, 1993, 93–99.
96. Harris, Mary Emma, *The Arts at Black Mountain College*, The MIT Press, Cambridge/London, 2002.
97. Harrison, Charles & Wood, Paul, *Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell, Oxford, 2005.
98. Harrison, Charles, “A Kind of Context”, in: *Essays on Art & Language*, The MIT Press, Cambridge, London, 2001.
99. Heidegger, Martin, “The Origin of the Work of Art”, in: Julian Young & Kenneth Haynes (eds.), *Off the Beaten Track*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, 1–57.
100. Heller, Steven (ed.), *The Education of a Graphic Designer*, Allworth Press, New York, 2005.
101. Herne, Steve; Adams, Jeff N. P.; Atkinson, Dennis; Dash, Paul and Jessel, John, “Technology, learning communities and young people: The Future Something Project”, in: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 32, No. 1, 2013, 68–82.
102. Hewlett, Nick, “Jacques Rancière: Politics is Equality is Democracy”, in: *Badiou, Balibar, Rancière: Re-thinking Emancipation*, Continuum Studies in Continental Philosophy, London, 2007, 84–115.
103. Itten, Johannes, *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus*, Revised edition, John Wiley & Sons, New York, 1975.
104. Jameson, Frederic, *Marxism and Form: Twentieth Century Dialectical Theories of Literature*, Princeton University Press, Princeton, 1971.
105. Kaprow, Allan, “The Artist as a Man of the World?”, in: *Art News*, No. 63, October 1964, 34–37.
106. Kaprow, Allan, *Essays of the Blurring of Art and Life*, University of California Press, Berkeley, 1993.
107. Kasimir Malevich, “An Introduction to the Theory of the Additional Element in Painting”, in: *The Non-Objective World*, Translated by Howard Dearstyne, Paul Theobald and Company, Chicago, 1959; in: Herschel B. Chipp with Peter Selz and Joshua C. Taylor, *Theories of Modern Art: A Source*

- Book by Artists and Critics*, University of California Press, Berkley, 1968, 337–340.
108. Kellner, Douglas, “Marcuse’s Challenges to Education“, in: *Policy Futures in Education*, Vol. 4, No. 1, 2006.
109. Kim, Sung-Do, “The Grammatology of the Future”, An Interview with Gregory Ulmer, in: Peter Pericles Trifonas and Michael A. Peters, *Deconstructing Derrida: Tasks for the New Humanities*, Palgrave-Macmillan, New York, 2005, 137–164.
110. Klee, Paul, *Pedagogical Sketchbook*, Praeger Publishers, New York, 1972.
111. Krašovec, Primož, „Realna supsumpcija u hramu duha: klasna borba u univerzitetskom polju“, u: Željko Popović i Zoran Gajić (ur.), *Kroz tranziciju: prilozi teoriji privatizacije*, AKO, Novi Sad, 2011, 43–70.
112. Krippendorff, Klaus, “Roots in the Ulm School of Design?”, in: *The Semantic Turn: A New Foundation for Design*, CRC Press, Routledge, 2005.
113. Kuhn, Thomas, *The Structure of Scientific Revolutions*, Second Edition, Enlarged, International Encyclopedia of Unified Science, Volume I and II, The University of Chicago, Chicago, 1970.
114. Lane, Mervin (Ed.), *Black Mountain College: Sprouted Seeds – an Anthology of Personal Accounts*, University of Tennessee, Tennessee, 1900.
115. Lazzarato, Maurizio, “Immaterial Labor”, in: Paolo Virno and Michael Hard (eds.), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis/London, 1996, 133–150.
116. Lemke, Dietrich, “Mourning Bologna”, in: *e-flux Journal*, No. 14, March 2010.
117. Lesage, Dieter, “A Portrait of the Artist as a Researcher”, in: Angelika Nollert, Irit Rogoff, Bart De Baere, Yilmaz Dziewior, Charles Esche, Kerstin Niemann, Dieter Roelstraete, *A.C.A.D.E.M.Y.*, Revolver Verlag, Frankfurt am Main, 2006, 220–222.
118. Lesage, Dieter, “The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts”, in: *e-flux journal*, No. 4, March 2009.

119. Lindinger, Herbert, *Ulm design: The Morality of Objects*, MIT press, Cambridge, 1991.
120. Lippard, Lucy R., and Chandler, John, "The Dematerialization of Art", Alexander Alberro and Blake Stimson (eds.), *A Critical Anthology*, The MIT Press, Cambridge, 1999.
121. Lyotard, Jean-Francois, *Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi, Manchester University Press, Manchester, (1979) 1984.
122. Madoff, Steven Henry, "States of Exception", in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 271–285.
123. Madoff, Steven Henry (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009.
124. Marcuse, Herbert, "The Aesthetic Dimension", in: *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*, Beacon Press, Boston, 1955.
125. Marcuse, Herbert, *An Essay on Liberation*, Beacon Press, Boston 1969.
126. Marcuse, Herbert, *Counterrevolution and Revolt*, Beacon Press, Boston, 1972.
127. Marcuse, Herbert, *One Dimensional Man*, Beacon Press, Boston, (1964) 1991.
128. Margolis, Joseph (ed.), *Philosophy Looks at the Arts: Contemporary Readings in Aesthetics*, Third Edition, Temple University Press, Philadelphia, 1987.
129. Markuze, Herbert, *Kontrarevolucija i revolt*, Grafos, Beograd, 1979.
130. Martin, Stewart, "An aesthetic education against aesthetic education", in: *Radical Philosophy*, No. 141, January/February 2007.
131. Meta Bauer, Ute, "Under Pressure", in: Steven Henry Madoff (ed.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2009, 219–226.
132. Michaud, Yves, *Umjetnost u plinovitu stanju – esej o trijumfu estetike*, Naklada Ljevak, Zagreb, 2004.

133. Moholy-Nagy, Laszlo, *The New Vision: Fundamentals of Bauhaus Design, Painting, Sculpture, and Architecture*, Dover Publications, New York, 2005.
134. Moholy-Nagy, Laszlo, *Vision in Motion*, Paul Theobald, Chicago, 1947.
135. Mörsch, Carmen (ed.), *Documenta 12 education II: Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*, Diaphanes, Berlin, 2009.
136. Nancy, Jean-Luc, *Being Singular Plural*, Stanford University Press, Stanford, 2000.
137. Negri, Antonio, *The Porcelain Workshop*, Semiotexte, Cambridge, 2008.
138. Noble, David F., *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*, Monthly Review Press, New York, 2001.
139. O'Neill, Paul and Wilson, Mick (eds), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010.
140. Ortner, Frederick G., "Whitney Museum of American Art: Independent Study Program", in: *Art Journal*, Vol. 37, No. 3, Spring, 1978, 225–230.
141. Osten, Marion von, & Egermann, Eva, "Twist and Shout: On Free Universities, Educational Reforms and Twists and Turns Inside and Outside the Art World", in: Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010, 271–284.
142. Page, Tara; Atkinson, Dennis; Dash, Paul; Herne, Steve; Charman, Helen and Adams, Jeff N. P., "Teaching now with the living: A dialogue with teachers investigating contemporary art practices", in: *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 25, No. 2, 2006, 146–155; in: Steve Herne, Sue Cox and Robert Watts (eds.), *Readings in Primary Art Education*, Intellect, Bristol, 2009, 219–230.
143. Popivoda, Marta, „Samoupravni Obrazovni Sistem u umetnosti (version 3.0); Od evaluacije do auto-kritike“, u: *Samoobrazovanje: „Samoupravni obrazovni sistem u umetnosti (s-o-s projekat)“*, *TkH* br. 14, Beograd, novembar 2007, 5–8.

144. Rancière, Jacques, "The Emancipated Spectator", in: *Artforum*, March 2007, 271– 280.
145. Rancière, Jacques, *The Emancipated Spectator*, translated by Gregory Elliot, Verso, New York, 2009.
146. Rancière, Jacques, *The Philosopher and his Poor*, Duke University Press, Durham, New York and London, 2004.
147. Rancière, Jacques, *Učitelj neznalica – Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*, Multimedijalni institut, Zagreb, 2010.
148. Rogoff, Irit, "Education Actuelized – Editorial", in: *e-flux Journal*, No. 14, March 2010.
149. Rogoff, Irit, "Free", in: *e-flux Journal*, No. 14, March 2010.
150. Rosen, Michael, "Benjamin, Adorno and the Decline of the Aura", in: Fred Leland Rush (ed.), *The Cambridge Companion to Critical Theory*, Cambridge University Press, London, 2004, 40–56.
151. Ross, Kristin, "Translator's Introduction", in: Jacques Rancière: *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford, 1991, vii–xxiii.
152. Saletnik, Jeffrey & Schuldenfrei, Robin (eds.), *Bauhaus Construct: Fashion Identity, Discourse and Modernism*, Routledge, London, 2009.
153. *Samoobrazovanje: „Samoupravni obrazovni sistem u umetnosti (s-o-s projekat)“*, *TkH* br. 14, Beograd, novembar 2007.
154. *Samoobrazovanje: Dokumenta 12 časopisi – „Šta da se radi (obrazovanje)?"*, *TkH* br. 13, Beograd, septembar 2007.
155. Schiller, Friedrich von, *Letters upon the Aesthetic Education of Man*, Hayes Barton Press, North Carolina, (1974) 2005.
156. *Self-education: "Goat Tracks of Self-education"*, *TkH*, No. 15, Belgrade, January 2008.
157. Shatskikh, Aleksandra, "Unovis: Epicenter of a New World", in: Solomon R. Guggenheim Museum, State Treti'akov Gallery, State Russian Museum and Schirn Kunsthale Frankfurt, *The Great Utopia: The Russian and Soviet Avant-Garde, 1915-1932*, Guggenheim Museum, 1992, 53–65.

158. Slager, Henk, "Discours de la Méthode", in: Annette W. Balkema and Henk Slager (eds.), *Artistic Research, L&B, Volume 18*, Lier en Boog, Amsterdam/New York, 2004.
159. Spitz, René, "Design" becomes an Issue, Keynote at *European Academy of Design* (EAD 06), March 2005 in Bremen.
160. Spitz, René, *Hfg Ulm: The View behind the Foreground: The Political History of the Ulm School of Design, 1953 – 1968*, Edition Axel Menges, Stuttgart, 2002.
161. Spivak, Gayatri Chakravorty, *Death of Discipline*, Columbia University Press, New York, 2003.
162. Stallabrass, Julian, *Art Incorporated: The Story of Contemporary Art*, Oxford and New York: Oxford University Press, 2004, 183.
163. Sternfeld, Nora, "Unglamorous Tasks: What Can Education Learn From its Political Traditions?", in: *e-flux Journal*, No. 14, March 2010.
164. Stimson, Blake, "The Promise of Conceptual Art", in: Alexander Alberro and Blake Stimson (eds.), *Conceptual Art: A Critical Anthology*, The MIT Press, Cambridge, 1999.
165. Suchin, Peter, "Seeing Between Signs: Peter Suchin interviews Victor Burgin", in: *dpict*, No. 5, December/January 2000-01, 36–41.
166. Šuvaković, Miško, "Typoezija, permanentna umetnost, akritička kritika i paralelne realnosti, kritičar na delu i postpedagogija. Biljana Tomić", u: *Asimetrični drugi, eseji o konceptima i umetnicima*, Prometej, Novi Sad 1996, 49–61.
167. *The Great Soviet Encyclopedia*, 3rd Edition, 1970–1979.
168. Thistlewood, David, *Critical and Contextual Studies in Art and Design Education*, Longman, Harlow, 1990.
169. Ulmer, Gregory L., *Applied grammatology: post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1985.
170. Ulmer, Gregory L., *Avatar emergency*, Parlor Press, Anderson, 2012.
171. Ulmer, Gregory L., *Heuristics: the logic of invention*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1994.

172. Ulmer, Gregory L., *Internet invention: from literacy to electracy*, Longman, New York, 2003.
173. Ulmer, Gregory L., *Teletheory: Grammatology in the Age of Video*, Routledge, New York, 1989.
174. Verwoert, Jan, "School's Out!–?, Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy", in: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006, 59–66.
175. Vidokle, Anton, "Exhibition to School: unitednationsplaza", in: Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions and De Appel Arts Centre, London and Amsterdam, 2010, 148–156.
176. Virno, Paolo, *Gramatika mnoštva – prilog analizi suvremenih formi života*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2004.
177. Virno, Paulo, *A Grammar of the Multitude – For an Analysis of Contemporary Forms of Life*, Semiotext(e), New York, 2004.
178. *VKhUTEMAS – A Russian Laboratory of Modernity. Architecture designs 1920-1930*, Catalogue.
179. Waldvogel, Florian, "Each One Teach One," in: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (eds.), *Notes for an Art School*, Manifesta 6 School Books, Amsterdam, 2006.
180. Weitz, Morris, "The Role of Theory in Aesthetics", in: Joseph Margolis, (ed.), *Philosophy Looks at the Arts: Contemporary Readings in Aesthetics*, Third Edition, Temple University Press, Philadelphia, 1987, 143–155.
181. Welsch, Wolfgang, "Aestheticization Processes – Phenomena, Distinction and Prospects", in: *Undoing Aesthetics*, SAGE Publications, London, 1997, 1–32.
182. White, Hayden, "Rancière's Revisionism", in: Jacques Rancière, *The Names of History: the poetics of knowledge*, University of Minnesota Press, London, 1994, vii–xix.
183. Wick, Rainer & Grawe, Gabriele D., *Teaching at the Bauhaus*, Hatje Cantz, Berlin, 2000.

184. Wilson, Fred and Halle, Howard, "Mining the Museum", in: *Grand Street*, No. 44, 1993, 151–172.
185. Wingler, Hans Maria, *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, MIT Press, Cambridge, 1969.
186. Yanal, Robert J., "The Institutional Theory of Art", in: Michael Kelly (ed.), *The Encyclopedia of Aesthetics*, Oxford University Press, New York, 1998.
187. Арнхајм, Рудолф, *Визуелно мишљење: јединство слике и појма*, превод Војин Стојић, Универзитет уметности, Београд, 1985.
188. Бок, Дерек, *Универзитет на тржишту: комерцијализација високог школства*, СЛЮ, Београд, 2005.
189. Витгенштајн, Лудвиг, *Филозофска истраживања*, Нолит, Београд, 1969.
190. Денегри, Јеша, *Разлози за другу линију: За нову уметност седамдесетих*, Едиција Судац, Загреб; МСУВ, Нови Сад, 2007.
191. Долар, Младен; Левски, Данијел; Микуж, Јуре; Мочник, Растко и Жижек, Славој, „Уметност, друштво/текст“, у: *Поља* бр. 203, Нови Сад, 1978.
192. Дуји, Цон, *Педагогика и демократија: увод у филозофију образовања*, Геца Кон, Београд, 1934.
193. Жиру, Анри, *О критичкој педагогији*, Едука, Београд, 2013.
194. Илич, Иван, *Доле школе*, Дуга: библиотека XX век, Београд, 1972.
195. Маркузе, Херберт, „Умјетност у једнодимензионалном друштву“, у: *Естетска димензија: есеји о уметности и култури*, Школска књига, Загреб, 1981.
196. Мојашевић, Миљан, „Предговор“, у: Фридрих Шилер, *О лепом*, Култура, Београд, 1967.
197. Николић, Санела, *Авангардна уметност као теоријска пракса: Black Mountain College, Дармитатски интернационални летњи курсеви за Нову Музику и Tel Quel*, Факултет музичке уметности, Београд, 2015.
198. Смит, Тери, *Савремене уметност и савременост: збирка есеја*, Орион Арт, Београд, 2014.

199. Фуко, Мишел, *Ријечи и ствари: Археологија хуманистичких наука*, превео Никола Ковач, Нолит, Београд, 1971.
200. Хаџи Јованчић, Невена, *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*, Учитељски факултет – Klett, Београд, 2012.
201. Џејмсон, Фредрик, *Марксизам и форма: дијалектичке теорије књижевности XX века*, Нолит, Београд, 1974.
202. Шилер, Фридрих, *О лепом*, Култура, Београд, 1967.
203. Шуваковић, Мишко, *Дискурзивна анализа: преступ и/или приступи „дискурзивне анализе“ филозофији, поезији, естетици, теорији и студијама уметности и културе*, Универзитет уметности и Факултет музичке уметности, Београд, 2006.
204. Шуваковић, Мишко, *Епистемологија уметности или О томе како учити учење о уметности*, Орион Арт, Београд, 2008.
205. Шуваковић, Мишко, *Естетика апстрактног сликарства: апстрактна уметност и теорија уметника 20-их година*, Народна књига-Алфа, Београд, 1998.
206. Шуваковић, Мишко, *Појмовник теорије уметности*, Орион Арт, Београд, 2011.

Вебографија:

1. #special issue: Knowledge in Action, доступно на: <http://chtodelat.org/category/b8-newspapers/12-53/>, приступљено 14.5.2016.
2. *freethought*, званична интернет страница: <http://bergenassembly.no/en/freethought/>, приступљено 23.5.2016.
3. [samoobrazovanje][arhiva]ŠVERC ZNANJA! / Beograd / 2008/09, доступно на: <http://www.old.tkh-generator.net/sr/projekti/samoobrazovanjearhivasverc-znanja-beograd-200809>, приступљено 28.5.2016.
4. 100 Years of Suprematism, December 11–12, 2015, Harriman Institute, New York City, програм и апстракти доступни на: <http://malevichsociety.org/>, приступљено 1.2.2016.
5. ACADEMY. *Learning from Art*, MuHKA, Museum van Hedendaagse Kunst, Antwerpen, Belgium, September 15 November 26, 2006, <http://www.muhka.be/en/toont/event/1379/ACADEMY-Learning-from-Art>, приступљено 12.5.2016.
6. ACADEMY. *Learning from the Museum*, Van Abbemuseum, Eindhoven, The Netherlands, September 16 November 26, 2006, <http://www.muhka.be/nl/toont/event/1379/ACADEMY-Learning-from-Art>, приступљено 12.5.2016.
7. *Andrea Fraser – Museum Highlights: A Gallery Talk 1898* на: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/fraser-museum-highlights-a-gallery-talk-t13715/text-summary>, приступљено 1.9.2016.
8. Atkinson, Dennis, “The Blindness of Education to the ‘Untimeliness’ of Real Learning”, доступно на: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/web-files2/JBurke-Symposium-/Dennis-Atkinson.pdf>, приступљено 12.6.2016.
9. BADco., <https://badco.hr/>, pristupljeno 1.6.2016.
10. Beggs, Michael, *Two Utopias – The Bauhaus and Black Mountain College*, објављено 27.11.2015, доступно на: <http://bauhaus-online.de/en/magazin/artikel/two-utopias-the-bauhaus-and-black-mountain-college>, приступљено 12.2.2016.

11. *Black Mountain College Bulletin*, Asheville, N.C., 1933–1944, No. 1–8,
 доступно на: <http://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/PUBLICATIONS%20SERIES.htm>,
 приступљено 27.1.2016.
12. *Black Mountain College Catalogue, 1933–1934*, A Foreword, доступно на:
<http://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm>,
 приступљено 27.1.2016.
13. *Black Mountain College Museum + Arts Center*, доступно на:
<http://www.blackmountaincollege.org/>, приступљено 23.1.2016.
14. *Black Mountain Research*, a collaborative platform by Freie Universität Berlin & Hamburger Bahnhof Berlin, доступно на: <https://black-mountain-research.com/>,
 приступљено 23.1.2016.
15. Bloland, Harland G., “Postmodernism and Higher Education”, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 5, Sep-Oct. 1995, 521–559,
https://www.jstor.org/stable/2943935?seq=1#page_scan_tab_contents,
 приступљено 12.5.2016.
16. *California Institute of the Arts*, званична интернет страница:
<https://www.calarts.edu/>, приступљено 17.5.2016.
17. Clinton, Alan, “The Genealogy of Electracy (An Interview with Gregory L. Ulmer)“, in *Reconstruction*, Vol. 9, No2, 2009: Avant-Garde as Critical Practice,
<http://reconstruction.eserver.org/Issues/092/ulmer.shtml>,
 приступљено 15.1.2016.
18. Cohen, Louise, *Klee’s fifth rule of Bauhaus: painting is like Jenga*, 27 February 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-fifth-rule-bauhaus-painting-jenga>,
 приступљено 14.2.2016.
19. Cohen, Louise, *Klee’s first rule of Bauhaus: you don’t get Bauhaus*, 30 January 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-first-rule-bauhaus-you-dont-get-bauhaus>,
 приступљено 14.2.2016.

20. Cohen, Louise, *Klee's fourth rule of Bauhaus: find your perspective*, 18 February 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-fourth-rule-bauhaus-find-your-perspective>, приступљено 14.2.2016.
21. Cohen, Louise, *Klee's second rule of Bauhaus: rules are made to be broken*, 3 February 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-second-rule-bauhaus-rules-are-made-be-broken>, приступљено 14.2.2016.
22. Cohen, Louise, *Klee's sixth rule of Bauhaus: know your colour wheel*, 17 February 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-sixth-rule-bauhaus-know-your-colour-wheel>, приступљено 14.2.2016.
23. Cohen, Louise, *Klee's third rule of Bauhaus: nature has the answers*, 11 February 2014, Tate blogs, доступно на: <http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-third-rule-bauhaus-nature-has-answers>, приступљено 14.2.2016.
24. *Copenhagen Free University*, <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/index.html>, приступљено 11.2.2015.
25. Cottingham, Laura, "Interview with Victor Burgin", in: *Journal of Contemporary Art*, No. 4, Spring/Summer 1991, 12–23, доступно на: <http://www.jca-online.com/burgin.html>, приступљено 25.5.2016.
26. Danto, Arthur C., "Artworld", in: *Journal of Philosophy*, Vol. 61, Issue 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting, October 1964, 571–584, доступно на: <http://www.jstor.org/stable/2022937>, приступљено 9.11.2015.
27. Danto, Arthur C., "The End of Art: A Philosophical Defense", in: *History and Theory*, Vol. 37, No. 4, Theme Issue 37: *Danto and His critics: Art History, Historiography and After the End of Art*, December 1998, 127–143, доступно на: http://www.jstor.org/stable/2505400?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 9.11.2015.
28. Danto, Arthur C., "The Philosophical Disenfranchisement of Art", in: *Grand Street*, Vol. 4, No. 3, Spring 1985, 171–189, доступно на:

- http://www.jstor.org/stable/25006747?seq=1#page_scan_tab_contents,
приступљено 9.11.2015.
29. Danto, Arthur C., “The Transfiguration of the Commonplace”, in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 33, Issue 2, winter 1974, 139–148,
доступно на: <http://www.jstor.org/stable/429082>, приступљено 9.11.2015.
30. *Documenta* 12: *Leitmotifs*,
<http://www.documenta12.de/index.php?id=leitmotive&L=1>, приступљено
2.6.2016.
31. Documenta magazine, <http://ccindex.info/iw/documenta-magazine/>,
приступљено 2.6.2016.
32. *Druga scena*, <https://drugascena.wordpress.com/>, pristupljeno 1.6.2016.
33. Drutt, Matthew, with contributions by Nina Gurianova, Jean-Claude Marcadé,
Tatiana Mikhienko, Yevgenia Petrova and Vasilii Rakitin (eds.), *Kazimir
Malevich: Suprematism*, Guggenheim Museum, Guggenheim, 2003, доступно
на: https://archive.org/stream/kazimir00male/kazimir00male_djvu.txt,
приступљено 31.1.2016.
34. *Dutch Art Institute*, званична интернет страница: <http://dutchartinstitute.eu/>,
приступљено 24.5.2016.
35. ElDahab, Mai Abu; Vidokle, Anton, and Waldvogel, Florian, “Letter from
former curators of Manifesta 6“, објављено 7.6.2006., доступно на:
[http://www.e-flux.com/announcements/letter-from-former-curators-of-
manifesta-6/](http://www.e-flux.com/announcements/letter-from-former-curators-of-manifesta-6/), приступљено 2.6.2016.
36. Ellert, JoAnn C., “The Bauhaus and Black Mountain College”, in: *The Journal
of General Education*, Vol. 24, No. 3, Penn State University Press, October
1972, 144–152, доступно на: <http://www.jstor.org/stable/27796320>,
приступљено 23.1.2016.
37. *Empire and Multitude, A dialogue on the new order of globalization*, Antonio
Negri and Danilo Zolo, October 2002, Translation by Arianna Bove, доступно
на: <http://www.generation-online.org/t/empiremultitude.htm>, приступљено
14.5.2016.
38. Enwezor, Okwui; Dillemath, Stephan and Rogoff, Irit, “Schools of Thought:
Three lecturers from art academies in the USA, Germany and the UK reflect

- upon the strengths and failings of art education today“, 2.9.2006., доступно на: <https://frieze.com/article/schools-thought>, приступљено, 22.5.2016.
39. Fisher, Jonathan, “The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933–1949“, in: *Black Mountain College Studies: Progressive Education, Graphic Design, & Women on Craft*, Vol. 6, Summer 2014, доступно на: <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume-6-alma-stone-williams-race-democracy-arts-and-crafts-and-writers-at-bmc-summer-2014/6-fisher-halfway-formatted-use-other-version/>, приступљено 24.1.2016.
40. *Florida Research Ensemble (FRE)*, <http://users.clas.ufl.edu/glue/>, приступљено 20.1.2016.
41. *Frank Mohr Institute*, званична интернет страница: <https://www.hanze.nl/eng>, приступљено 24.5.2016.
42. Fuchs, Sibylle and Nees, Verena, “Exhibition in Berlin: Rediscovery of a Russian revolutionary art school“, 31 March 2015, доступно на: <https://www.wsws.org/en/articles/2015/03/31/berl-m31.html>, приступљено 28.1.2016.
43. Galvin, Rachel, “Wild Intellectuals and Exotic Folks“, in: *HUMANITIES*, Vol. 22, No. 4, July/August 2001, доступно на: <http://www.neh.gov/humanities/2001/julyaugust/feature/wild-intellectuals-and-exotic-folks>, приступљено 23.1.2016.
44. *Goldsmiths*, званична интернет страница: <http://www.gold.ac.uk/>, приступљено 17.5.2016.
45. Goriacheva, Tatiana, “The Almanac ‘Unovis’ – A Chronicle of Malevich’s Vitebsk Experiment“, in: *Tetryakov Gallery Magazine*, Vol. 3, No. 40, 2013, 34–40, доступно на: <http://www.tetryakovgallerymagazine.com/articles/3-2013-40/almanac-unovis-chronicle-malevichs-vitebsk-experiment>, приступљено 31.1.2016.
46. Grlja, Dušan i Vesić, Jelena, „Neo-liberalna institucija kulture i kritika kulturalizacije“, u: *eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*, novembar 2007, dostupno na: <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/sr>, pristupljeno 18.2.2015.

47. Guggenheim Museum, Solomon R., State Tret'iakov Gallery, State Russian Museum and Schirn Kunsthale Frankfurt, *The Great Utopia: The Russian and Soviet Avant-Garde, 1915-1932*, Guggenheim Museum, 1992, доступно на: <https://ia902601.us.archive.org/27/items/grerussi00schi/grerussi00schi.pdf>, приступљено 31.1.2016.
48. Harris, Mary Emma (dir.), *Black Mountain College Project*, доступно на: <http://blackmountaincollegeproject.org/>, приступљено 23.1.2016.
49. Harris, Mary Emma, "Black Mountain: Was It a Real College Or Did We Just Make It Up Ourselves?", in: *Black Mountain College Studies: BMC Writers*, Vol. 7, Spring 2015, доступно на: http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=4256, приступљено 24.1.2016.
50. Heise, Henriette and Jakobsen, Jakob, *Taking Power, Refusing to become Government – 17 Theses on Knowledge Production*, доступно на: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/theses.html>, приступљено 11.2.2015.
51. Heller, Steven, Interview with René Spitz: "The Genius Was Ulm", November 2012, доступно на: <http://www.printmag.com/design-education/the-genius-that-was-ulm/>, приступљено 4.2.2016.
52. *Helsinki School of Art*, званична интернет страница: <https://www.uniarts.fi/en>, приступљено 24.5.2016.
53. *HfG-Archiv Ulm: The HfG Ulm, Ulm School of Design*, доступно на: http://www.hfg-archiv.ulm.de/english/the_hfg_ulm/, приступљено 5.2.2016.
54. Holmes, Brian, "Drifting through the Grid: Psychogeography and Imperial Infrastructure", доступно на: http://www.springerlin.at/dyn/heft_text.php?textid=1523&lang=en, приступљено 22.5.2016.
55. Illich, Ivan, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York, 1971, доступно на: <http://www.ecotopia.com/webpress/deschoolingillich.pdf>, приступљено 25.8.2015.
56. *Informal University in Foundation*, <http://www.jackie-inhalt.net/>, приступљено 1.6.2016.
57. *Institut des Hautes Etudes en Art Plastique*, званична интернет страница: <http://iheap.fr/en/>, приступљено 24.5.2016.

58. Ivanov, Alida, "Tank Thinking. An interview with Irit Rogoff", 10.07.2013.,
 доступно на: <http://www.artterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank-thinking-an-interview-with-irit-rogoff/>, приступљено 3.2.2014.
59. Ivanov, Alida, "Tank Thinking. An interview with Irit Rogoff", 10.07.2013.,
 доступно на: <http://www.artterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank-thinking-an-interview-with-irit-rogoff/>, приступљено 3.2.2014.
60. Jacob, Heiner, "HfG Ulm: A Personal View of an Experiment in Democracy and Design Education", in: *Journal of Design History*, Vol. 1, No. 3/4, 1988, 221–234,
 доступно на: http://www.jstor.org/stable/1315712?seq=1#page_scan_tab_contents,
 приступљено 4.2.2016.
61. *Jan van Eyck Academy*, званична интернет страница:
<http://www.janvaneyck.nl/en/home/>, приступљено 24.5.2016.
62. *Joseph Beuys – Four Blackboards 1972*, на:
<http://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-four-blackboards-t03594/text-catalogue-entry>, приступљено 1.9.2016.
63. Kandinsky, Wassily, *Point and Line to Plane*, Dover Publication, New York, 1979,
 доступно на: https://archive.org/stream/pointlinetoplane00kand/pointlinetoplane00kand_djvu.tx, приступљено 16.2.2016.
64. *L' université Tangente*, <http://bureaudetudes.org/>, приступљено 1.6.2016.
65. Lee Podesva, Kristina, "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art",
 доступно на <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>, приступљено 27.5.2016.
66. MacHenry, Trueman, "Black Mountain College", in: *Black Mountain College Studies: BMC Writers*, Vol. 7, Spring 2015, доступно на:
http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=4310, приступљено 24.1.2016.
67. Malevich, Kazimir, "On New Systems in Art", доступно на:
<https://www.scribd.com/doc/71480624/Malevich-On-New-Systems-of-Art>,
 приступљено 31.1.2016.

68. *Malmö Art Academy*, званична интернет страница: <http://www.khm.lu.se/en/malmo-art-academy>, приступљено 24.5.2016.
69. *MAMA*, <http://www.mi2.hr/>, приступљено 1.6.2016.
70. *Manoa Free University*, <http://www.manoafreeuniversity.org/>, приступљено 1.6.2016.
71. Markuze, Herbert, *Čovjek jedne dimenzije: Rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1968, dostupno na: <https://www.scribd.com/doc/26625095/Herbert-Marcuse-Covjek-Jedne-Dimenzije>, приступљено 12.3.2016.
72. Markuze, Herbert, *Eros i civilizacija: Filozofsko istraživanje Freuda*, Naprijed, Zgreb, 1985, dostupno na: <https://www.scribd.com/doc/26625317/Herbert-Marcuse-Eros-i-Civilizacija>, приступљено 12.3.2016.
73. Markuze, Herbert, *Um i revolucija: Hegel i razvoj teorije društva*, dostupno na: <https://www.scribd.com/doc/26608758/9711151-Herbert-Marcuse-Um-i-Revolucija>, приступљено 12.3.2016.
74. *Maska*, <http://www.maska.si/>, приступљено 1.6.2016.
75. Marx, Karl, "The Fragment on Machines", in *The Grundrisse* (690–712), dostupno na: <http://thenewobjectivity.com/pdf/marx.pdf>, приступљено 19.11.2015.
76. *Minciu Sodas*, <http://www.ms.lt/>, приступљено 1.6.2016.
77. *Mobilized Investigation*, <http://manifestor.org/mi/>, приступљено 1.6.2016.
78. *MULTIPOINT*, groupe de recherche – at *E.R.B.A.N. Fine Arts School of Nantes*, <http://www.betacity.de/maillingliste/multipoint-groupe-de-recherche--at-erban-fine-arts-school-of-nantes--139.html>, приступљено 24.5.2016.
79. *National Curriculum*, last updated 16 July 2014, dostupno na: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>, приступљено 6.7.2016.
80. *Nomad Dance Academy*, <http://www.nomaddanceacademy.org/>, приступљено 1.6.2016.
81. *Nova Scotia College of Art and Design*, Званична интернет страница: <http://nscad.ca/en/home/default.aspx>, приступљено 17.5.2016.

82. O'Neill, Paul and Wilson, Mick (Seminar leaders), *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, доступно на: <http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/>, приступљено 13.5.2016.
83. Palmesino, John; Franke, Anselm; Weizmann, Eyal, Research Architecture Centre, Goldsmiths College, London, Schmitz, Edgar and Gillick, Liam, "The Conspired World – Think Tank Strategies", доступно на: http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/22/a_c_a_d_e_m_y_at_the_van_abbe-museum_think_tank_project, приступљено 13.5.2016.
84. *Performing Arts Program*, <http://www.pa-f.net/>, приступљено 1.6.2016.
85. *Pirate University*, <http://www.pirateuniversity.org/>, приступљено 1.6.2016.
86. Popivoda, Marta, „Open Source procedure u obrazovanju“, dostupno na: <http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net/2009/05/17/open-source-procedures-in-education-marta-popivodaopen-source-procedure-u-obrazovanju-marta-popivoda/?lang=HR>, pristupljeno 28.5.2016.
87. Power, Nina, "Axiomatic Equality: Rancière and the Politics of Contemporary Education", in: *Eurozine*, July 2010, доступно на: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>, приступљено 24.4.2016.
88. Rakitin, Vasili, "The Optimism of a Nonobjectivist", in: Matthew Drutt with contributions by Nina Gurianova, Jean-Claude Marcadé, Tatiana Mikhienko, Yevgenia Petrova and Vasilii Rakitin (eds.), *Kazimir Malevich: Suprematism*, Guggenheim Museum, Guggenheim, 2003, 60–78, доступно на: https://archive.org/stream/kazimir00male/kazimir00male_djvu.txt, приступљено 31.1.2016.
89. Ralston, Shane J., "The Prospect of an Ideal Liberal Arts College Curriculum", in: *Black Mountain College Studies: Inaugural Volume*, Vol. 1, Spring 2011, доступно на: http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=32, приступљено 24.1.2016.
90. Rancière, Jacques, *On the Shores of Politics*, Verso Books, London, 1995, доступно на: <https://www.scribd.com/doc/51476797/Jaques-Ranciere-On-The-Shores-Of-Politics>, приступљено 26.4.2016.

91. *Raškolovano znanje: koncept*, dostupno na: <http://www.deschoolingclassroom.tkh-generator.net/concept/?lang=HR>, pristupljeno 1.6.2016.
92. Reynolds, Katherine C., "Progressive Ideals and Experimental Higher Education: The Example of John Dewey and Black Mountain College", in: *Education and Culture*, Vol. 14, No. 1, Spring 1997, dostupno na: <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1420&context=eandc>, pristupljeno 26.1.2016.
93. *Rijksakademie van beeldende kunsten*, zvanična internet stranica: <http://www.rijksakademie.nl/ENG/>, pristupljeno 24.5.2016.
94. Rogof, Irit and Naik, Deepa, "Sounding Difference – The Gate Collection", in: *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, dostupno na: http://casestudiesforeducational-turn.blog.hu/2011/05/22/a_c_a_d_e_m_y_at_the_van_abbemuseum_sounding_difference, pristupljeno 13.5.2016.
95. Rogoff, Irit, "Academy as Potentiality", objavljeno 2007. godine na: <http://summit.kein.org/node/191>, pristupljeno 18.2.2015.
96. Rogoff, Irit, "Turning", in: *e-flux Journal*, No. 0, November 2008, dostupno na: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>, pristupljeno 18.2.2015.
97. Rogoff, Irit, *The Open Academy*, Lecture held on Museum of Modern Art in Warsaw, January 2012, dostupno na: <http://artmuseum.pl/en/doc/video-akademia-otwarta12>, pristupljeno 21.5.2016.
98. Ross, Kristin, "Rancière and the Practice of Equality", in: *Social Text*, No. 29, Duke University Press, 1991, 57–71, dostupno na: http://www.jstor.org/stable/466299?seq=1#page_scan_tab_contents, pristupljeno 24.4.2016.
99. Saletnik, Jeffrey, "Josef Albers, Eva Hesse, and the Imperative of Teaching", in: *Tate Papers*, No. 7, Spring 2007, dostupno na: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/07/josef-albers-eva-hesse-and-the-imperative-of-teaching>, pristupljeno 13.2.2016.
100. *Salon Discussion: 'You Talkin' to me? Why art is turning to education'*,

<http://www.ica.org.uk/whats-on/salon-discussion-you-talkin-me-why-art-turning-education>, приступљено 30.10.2014.

101. Sandberg Institute, званична интернет страница: <http://sandberg.nl/>, приступљено 24.5.2016.
102. Sandqvist, Gertrud, “Malmö Art Academy”, отпремљено 28.05.2008. године, доступно на: <https://www.youtube.com/watch?v=k3ehi6zD2QY>, приступљено 13.5.2016.
103. Schneider, Florian and Multitude e.v. Jan Gerber, Susanne Lang, Sebastian Lütgert and Florian Schneider in collaboration with Willem Jan Renders, “Imaginary Property”, in: *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, доступно на: http://casestudiesforeducational-turn.blog.hu/2011/05/22/academy_at_the_van_abbemuseum_imaginary_property, приступљено 13.5.2016.
104. Self-Education. Exhibition and Workshop, National Center for Contemporary Art Moscow, 6 September until 1 October 2006, <http://transform.eipcp.net/calendar/1153261452#redir>, приступљено 14.5.2016.
105. Shore, Chris and Right, Susan, “Audit Culture and Anthropology: Neoliberalism and British Higher Education”, in: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 5, No. 4, December 1999, 557–575, https://www.jstor.org/stable/2661148?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 12.5.2016.
106. Spångberg, Mårten, *Spangbergianism*, Mårten Spångberg, Stockholm, 2011, доступно на: http://5.9.151.155/~marten/SPANGBERGIANISM_The_BOOK.pdf, приступљено 19.2.2015.
107. Spiller, Jürg (ed.), *Paul Klee Notebooks, Volume 1: The Thinking Eye*, Lund Humphries, London, 1961, доступно на: http://monoskop.org/images/1/15/Paul_Klee_Notebooks_Vol_1_The_Thinking_Eye.pdf, приступљено 12.2.2016.
108. Spiller, Jürg (ed.), *Paul Klee Notebooks, Volume 2: The Nature of Nature*, Lund Humphries, London, 1973, доступно на:

- http://monoskop.org/images/4/4e/Paul_Klee_Notebooks_Vol_2_The_Nature_of_Nature.pdf, приступљено 12.2.2016.
109. Steyerl, Hito, “The Institution of Critique”, in: *eipcp – instituto europeo para politicas culturales progresivas*, January 2006, доступно на: <http://eipcp.net/transversal/0106/steyerl/en>, приступљено 27.11.2014.
110. *SUMMIT non-aligned initiatives in education culture*, <http://www.artandeducation.net/announcement/summit-non-aligned-initiatives-in-education-culture/>, приступљено 1.6.2016.
111. Suoranta, Juha, “Jacques Rancière on Radical Equality and Adult Education“, paper presented at *Intercultural Dialogue through Education*, Conference in Malta, May 2008, доступно на: http://eepat.net/doku.php?id=jacques_ranciere_on_radical_equality_and_adult_education, приступљено 24.4.2016.
112. Süvecz, Emese, “Andrea Fraser – Museum Highlights: A Gallery Talk”, in: *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, доступно на: http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/24/andrea_fraser_museum_highlights_a_gallery_talk, приступљено 13.5.2016.
113. Süvecz, Emese, “Summit – Non-Aligned Initiatives in Education Culture”, in: *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, доступно на: http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/23/academy_at_the_van_abbemuseum_summit, приступљено 13.5.2016.
114. Süvecz, Emese, “Unitednationsplaza & Unitednationsplaza archive”, in: *Curating & Educational Turn Seminar: Case Studies. Case Studies for the 2011 June September of Free School for Art Theory and Practice*, доступно на: <http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/>, приступљено 13.5.2016.
115. *The ABZ of the Copenhagen Free University*, доступно на: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/abz.html>, приступљено 11.2.2015.

116. The Bauhaus – Archiv / Museu für Gestaltung, Berlin, the Weimar Classic Foundation and the Bauhaus Dessau, <http://bauhaus-online.de/en>, приступљено 12.2.2016.
117. *The Free/Slow University of Warsaw*, <http://eventaleducation.tumblr.com/post/2187129057>, приступљено 1.6.2016.
118. *The Gerrit Rietveld Academie*, званична интернет страница: <http://www.gerritrietveldacademie.nl/en/?chln=1>, приступљено 24.5.2016.
119. *The National Society for Education in Art and Design Survey Report 2015-16*, The National Society for Education in Art and Design, 9 February 2016, доступно на: <http://www.nsead.org/downloads/survey.pdf>, приступљено 6.7.2016.
120. *The Piet Zwart Institute*, званична интернет страница: <http://www.pzward.nl/>, приступљено 24.5.2016.
121. Tofts, Darren & Gye, Lisa (Ed.), *Illogic of Sense: the Gregory L. Ulmer Remix*, 2007, <http://www.altx.com/ebooks/pdfs/ulmer.pdf>, приступљено 15.1.2016.
122. Ulmer, Gregory L., “Electracy and Pedagogy”, online supplement to *Internet Invention: From Literacy to Electracy*, University of Florida, Gainesville, 2003, 2007, <http://www.english.ufl.edu/~glue/longman/pedagogy/>, приступљено 19.1.2016.
123. Ulmer, Gregory L., *Electracy: the Internet as Fifth Estate*, discussion at the University of Florida, Art + Technology, Technogenesis Seminar, November 26, 2013, доступно на: <https://www.youtube.com/watch?v=a-qzOcwH9ec>, приступљено 20.1.2016.
124. Ulmer, Gregory L., *On Electracy*, From Ulmer Tapes, 2001, 02.04. By John Craig Freeman, https://www.youtube.com/watch?v=Ii_ZKMI6teA, https://www.youtube.com/watch?v=FR-f2T_k4Zc, <https://www.youtube.com/watch?v=mme6lAT5aH8>, приступљено 20.1.2016.
125. *Universidad Nomada*, <http://www.sindominio.net/unomada/>, приступљено 1.6.2016.
126. *UNOVIS – Affirmers of New Art – 1919–1926: Member List*, доступно на: <http://www.russianavantgard.com/unovis-c-6.html>, приступљено 1.2.2016.

127. Verwoert, Jan, "Class action", in: *Frieze Magazine*, No. 101, September 2006, доступно на: <https://frieze.com/article/class-action>, приступљено 18.2.2015.
128. VKhUTEMAS (Higher Staatl. Artistic-Technical Institute, later VCHUTEIN) the USSR of the 20s., доступно на <http://www.societyofcontrol.com/akademie/post.htm>, приступљено 29.1.2016.
129. Von Bismarck, Beatrice, *Cultures of the Curatorial*, доступно на: <http://www.kdk-leipzig.de/program.html>, приступљено 8.9.2016.
130. Vujanović, Ana and Šuvaković, Miško, "Goat Tracks of Self-education (introduction)", in: *Self-education: "Goat Tracks of Self-education"*, *TkH*, No. 15, Belgrade, January 2008, 5–7, доступно на: http://www.old.tkh-generator.net/files/casopis/TkH_br_15.pdf, приступљено 21.8.2015.
131. We have Won!, <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/won.html>, приступљено 11.2.2015.
132. *Whitney Independent Study Program*, званична интернет страница: <http://whitney.org/Research/ISP>, приступљено 24.5.2016.
133. Wright, Stephen, "Be for Real: the Usership Challenge to Expert Culture", објављено 24.7.2008., доступно на: <http://northeastwestsouth.net/be-real-usership-challenge-expert-culture-0>, приступљено 12.6.2016.
134. Wright, Stephen, "Behind police lines: art visible and invisible", in: *Art and Research: A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, Vol. 2, No. 1, Summer, 2008, доступно на: www.artandresearch.org.uk/v2n1/wright.html, приступљено 11.6.2016.
135. Ziff, Paul, "The Task of Defining a Work of Art", in: *The Philosophical Review*, Vol. 62, No. 1, January 1953, 58–78, доступно на: http://www.jstor.org/stable/2182722?seq=1#page_scan_tab_contents, приступљено 27.2.2016.
136. Зимска школа на расклапање: <http://www.old.tkh-generator.net/files/SVERC%20ZANANJA.program%20sa%20opisima.pdf>, приступљено 1.6.2016.
137. Ковачевић, Александра, „О образовању и самообразовању“, интервју са Мишком Шуваковићем вођен 7.10.2015. године, доступан на:

Биографија

Ана Сарвановић рођена је 1986. године у Краљеву. Гимназију општег смера завршила је у Врњачкој Бањи. Дипломирала је 2009. године на Учитељском факултету у Београду, на Смеру за образовање учитеља, са просечном оценом 9,55. Дипломски рад на тему *Могућности упознавања ученика млађег основношколског узраста са делима Пабла Пикаса* одбранила је са оценом 10. Током школске 2008/09. и 2009/10. била је стипендиста *Фонда за младе таленте Републике Србије*, а 2008/2009. године и најбољи студент генерације Учитељског факултета, Универзитета у Београду. Дипломске академске студије – мастер Учитељског факултета завршила је у јулу 2010. године, са просечном оценом 9,86.

Од фебруара 2011. године ради на Учитељском факултету као сарадник за методичку праксу, а од јула 2012. године као сарадник у звању асистента за уже научну област *Методика наставе ликовне културе*. Од тада до данас ради као асистент на Смеру за учитеље, на предметима *Методика наставе ликовне културе 1* и *2*, које води проф. др Невена Хаџи Јованчић. Поред редовне наставе, учествује у различитим пројектима (изложбама, приредбама, пригодним пројектима) у организацији *Катедре за методике уметничких предмета* Учитељског факултета, али и у организацији самог Факултета. Новембра 2014. године била је председник организационог одбора Међународног научног скупа Учитељског факултета у Београду под називом *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме*.

Интердисциплинарне докторске студије Универзитета уметности у Београду, студијски програм *Теорија уметности и медија* уписала је 2011. године и испунила све обавезе предвиђене програмом студија, са просечном оценом 10. У фебруару 2014. године одобрена јој је тема докторске дисертације: *Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури*.

Списак објављених радова:

1. Сарвановић, Ана; Васић, Јована; Ђорђевић, Милош и Кесић, Саша, „Уметничке школе и модерна уметност у Србији“, у: Мишко Шуваковић (ур.), *Историја уметности у Србији XX век. Том 3: Модерна и модернизми: 1878–1941*, Orion Art, Београд, 2014, 675–691.
2. Одреднице: „Дечји ликовни израз“ (147) и „Ликовни типови деце“ (355–356) (у сарадњи са проф. др Невеном Хаџи Јованчић); „Боја“ (66), „Ликовна култура“ (352–353), „Ликовни елементи“ (353–354), „Ликовно образовање“ (356), „Медаља“ (380), „Ретуширање“ (679) и „Теракота“ (810), у: Петар Пијановић (ур.), *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014.
3. Сарвановић, Ана, „Стефан Моравски“, у: Никола Дедић; Раде Пантић и Санела Николић (ур.): *Савремена марксистичка теорија уметности*, Orion Art, Београд, 2015, 427–439.

Рецензије:

1. Sarvanović, Ana, „Teri Smit, [translated by Andrija Filipović], *Savremena umetnost i savremenost: zbirka eseja*, Belgrade, Orion Art, 2014 (review)“, in: *AM Journal of Art and Media Studies*, No. 7, Faculty of Media and Communication, Belgrade, April 2015, 117–119.

Учешћа на скуповима:

1. НАУКА И САВРЕМЕНИ УНИВЕРЗИТЕТ (НИСУН) 3 (15. и 16. новембар 2013) – Трећи научни скуп са међународним учешћем, одржан на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, са радом: „Образовање у постколонијалном дискурсу“;
2. ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА ИНОВАЦИЈА У ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ – ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ (новембар 2014) – председник Организационог одбора међународног научног скупа Учитељског факултета у Београду;
3. RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ARTS EDUCATION IN EUROPE (7–9 July 2015) – InSEA Regional Conference held in Lisbon, Portugal,

with paper: “Position of visual art education in the first four grades of Serbian primary schools”;

4. БУДУЋНОСТ ОБРАЗОВАЊА И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА БУДУЋНОСТ (12–14. октобар 2016) – Једанаеста међународна балканска конференција образовања и знаности у Поречу, Хрватска, пријављен рад: „Учитељ незналица' као ликовни едукатор“.

1. Изјава о ауторству

Потписана Ана Сарвановић

број индекса F5/11

Изјављујем,

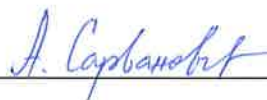
да је докторска дисертација под насловом

Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена докторска теза у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других факултета,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 22.9.2016. године



2. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Ана Сарвановић

Број индекса F5/11

Докторски студијски програм Теорија уметности и медија

Наслов докторске дисертације Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури

Ментор: др Невена Хаци Јованчић, редовни професор

Коментор: др Мишко Шуваковић, редовни професор

Потписана Ана Сарвановић

изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета уметности у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета уметности Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 22.9.2016. године



3. Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет уметности у Београду да у Дигитални репозиторијум Универзитета уметности унесе моју докторску дисертацију под називом:

Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури

која је моје ауторско дело.

Докторску дисертацију предала сам у електронском формату погодном за трајно депоновање.

У Београду, 22.9.2016. године

Потпис докторанда