

ИСТОРИЈСКИ ОСЛОНАЦ ПРОГРЕСИВНОГ УМЕТНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА XXI ВЕКА – БЛЕК МАУНТИН КОЛЕЦ

Ана Сарвановић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд, Србија
ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs

Апстракт

У раду се, кроз теоријску анализу, дискутује о концептуалној вези између образовне праксе Блек маунтин колеџа, америчког колеџа из прве половине XX века, и савремених пракси које настају као формације образовног обрта, уметничке и културолошке тенденције приметне од средине деведесетих година XX века до данас. Као једна од прогресивних уметничких школа прве половине прошлог века, Блек маунтин колеџ развио је специфичну образовну праксу за коју је карактеристично експериментисање, практични и уметнички приступ проблемима и учење у антихијерархијској, сарадничкој атмосфери. Како интердисциплинарне праксе образовног обрта стављају акценат на сам процес, сарадњу, као и на коришћење различитих педагошких метода и ситуација унутар и изван уских институционалних оквира уметности и уметничких школа/академија, Блек маунтин колеџ успоставља се као важан историјски ослонац у концептуалном смислу. Међутим, поред указивања на сличности у идејама Колеџа и образовног обрта, од велике важности је указивање на разлике у околностима и контекстима настанка ових образовних пракси, као и само постављање питања о значају и потенцијалу Блек маунтина за савремено уметничко образовање.

Кључне речи: Блек маунтин колеџ, образовни обрт, образовање, уметничко образовање, сарадња.

A HISTORICAL BASIS TO THE PROGRESSIVE PRACTICES OF ART EDUCATION IN THE XXI CENTURY – BLACK MOUNTAIN COLLEGE

Abstract

Through theoretical analysis, the paper discusses the conceptual connection between the educational practice of Black Mountain College, an American college from the first half of the twentieth century, and contemporary practices that occur as the formation of the educational turn, artistic and cultural tendency noticeable from the mid-nineties of the twentieth century to the present. As one of the progressive art schools of the first half of last century, the Black Mountain College has developed a specific educational practice, which was specific by experimentation, practical and artistic approach to the problems and learning in the anti-hierarchical, cooperative atmosphere. Since interdisciplinary practices of educational turn put focus on the process, collaboration, and the use of different teaching methods and situations within and beyond the narrow institutional frameworks of art and art schools/academies, Black Mountain College is being established as an important historical basis in conceptual terms. However, in addition to pointing out the similarities in the ideas of the College and the educational turn, it is of great importance to point out the differences in circumstances and contexts of these types of educational practices and merely posing the questions about the significance and potential of Black Mountain for the contemporary art education.

Key words: Black Mountain College, educational turn, education, art education, collaboration.

УВОД

На почетку новог миленијума, очигледан је пораст све доминантнијег когнитивног капитализма¹ над европским образовним системом, где је Болоњски процес најочигледнији показатељ ове доминације. Европске земље 1999. године доносе одлуку о удруживању и заједничком акту – *Болоњској декларацији*, чиме директно утичу на функционисање универзитета кроз наметање заједничке реформе, која подразумева хомогенизацију свих институција и програма високог образовања. Данас производња знања, према тврдњама *Светске трговинске организације (World Trade Organization)* и *Лисабонског споразума (Lisbon Treaty)*, постаје индустрија и са собом доноси

¹ Когнитивни капитализам је назив за трећу фазу капитализма и односи се на контролисани приступ знању и информацијама у неолибералном систему. Капитал се акумулира око производње знања, умних активности и интелектуално-креативног рада, а вредност робе (интелектуалне, нематеријалне робе) расте са њеним 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. О критици когнитивног капитализма и његовом утицају на савремено естетско и уметничко образовање погледати други ауторкин рад (Сарвановић, 2017а, стр. 31–43).

нову терминологију: производња, производ и произвођач знања, фабрике образовања и слично. Другим речима, образовни исходи све више постају стандардизовани, а самим тим упоредиви и наплативи, што институционално образовање чини производом неолибералног капиталистичког тржишта. Како образовање постаје нужност, знања се класификују. Релевантна су она која су примењива и која доносе већи капитал, чиме се ствара јасна хијерархија знања. Она знања која проистичу из друштвено-хуманистичких наука, као и уметност, у потиснутом су и нимало завидном положају у односу на она која произлазе из техничких или природних наука.

Канадски критички историчар технологије Дејвид Ф. Нобл (Noble, 2001) описује сличну промену на америчким универзитетима – њихову аутоматизацију и дигитализацију, која је почела осамдесетих година XX века и која за њега јесте најважна нова ера 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”. Дошло је до трансформације функције универзитета где је крајњи резултат производ који се може поседовати, продати и купити, то јест, производ којим студент стиче потенцијал за боље место на тржишту рада. Стога, кључно питање савременог високог образовања постаје ко има право на приступ образовним пакетима и на њихово умножавање. Ноблово виђење будућности високог образовања није нимало оптимистично:

„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” (Noble, 2001, p. 9).

Такође, услед све веће присутности корпорација и њиховог увођења на све нивое школовања, савремено универзитетско истраживање је само постало кодирано другом врстом контроле и праћења информација (Power, 2010). У савременом друштву као друштву контроле (Deleuze, 1992) корпорација замењује фабрику, целоживотно учење замењује школу, стална контрола замењује испитивања, те сви претходно затворени дисциплинарни системи (породица, школа, фабрика, болница, затвор) постају „кодиране фигуре” једне корпорације. Универзитети су стављени у незавидну позицију у којој морају да „испоруче” што више одговарајуће квалификованих студената, што је довело до „добро документоване инфлације оцена” и двоструких стандарда када је у питању брзо завршавање студија (Power, 2010). 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

они сами „производ” који се продаје послодавцима. Савремено високо образовање, у односу на његове претходне облике, више не искључује непожељне, већ потенцира то 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 банке, које зарађују на каматама од новца за школарине.

ПРОГРЕСИВНО УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ XXI ВЕКА – ОБРАЗОВНИ ОБРТ

Реаговањем на описано кризно стање у образовању, које је стање и високог уметничког образовања, 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 се одликују новим видовима образовања, учењем унутар отворених форума за размену идеја, трансформацијом позиција уметника, кустоса и публике, непостојањем хијерархије, усредсређивањем на процес, односно испитивањем различитих модела алтернативних облика и простора за учење (алтернативних у односу на оно што нуде званичне институције). Такве тенденције у оквиру савремене уметности, приметне од средине деведесетих година XX века, називају се *образовним обртом* (енгл. *educational turn*). Праксе образовног обрта део су шире промене савремене уметности, у којој све већи број друштвено ангажованих уметника помера раније успостављене границе уметности, измештајући је тако ван оквира „уметничког”, а све у циљу пружања отпора савременом глобализованом одржавању поретка, које првенствено покреће неолиберални капитализам (Сарванић, 2017б, стр. 2). За овакве облике савремених уметничких пракси теоретичар уметности Стефан Рајт (Wright, 2008) каже да представљају „[...] неке од најузбудљивијих 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” (Wright, 2008, р. 2). Услед таквог „аутоукидања” уметника, долази до невидљивости/нечитљивости саме уметности, а тиме и до непосредне нестабилности институција које одређују како уметност настаје, како се ствара и спознаје.

Образовним обртом долази до измештања уметничког и културалног деловања у поље образовања, те се уметничке и културалне праксе окрећу ка различитим видовима успостављања знања, што се манифестује кроз појављивање све већег броја образовних програма унутар уметничког/културалног рада, као и кроз претварање образовања у уметнички/културални рад. Заправо, реч је о малим, онто-

лошким, флексибилним знањима, која су невидљива за постојеће институције, а које свесрдно прихвата савремени свет уметности. Кроз различите облике образовних пракси (номадске и алтернативне, настале у склопу бијенала, резиденција, истраживачких иницијатива или пројеката) промишља се „[...] шта уметност и образовање могу да буду изван својих утврђених система, изван репродукције, упакованог знања, предвидивих оквира и традиционалне примене знања” (Сарвановић, 2017б, стр. 2). Другим речима, овим праксама се преиспитује како би места за учење попут школа, универзитета, академија, галерија, музеја, изложби, бијенала и других могла да се прошире и укључе нове облике учења и нове сврсисходности знања. За теоретичарку и кустоскињу Ирит Рогоф (Rogoff, 2008) образовни обрт представља поновно мапирање света уметности са намером да се сагледа његов потенцијал за стварање знања, трансформацију, приступање јавним дебатама и окупљањима. Као такав, обрт се симултано дешава у оквиру универзитета / уметничких академија, изложбених простора и самоорганизованих форума.

Тежећи ка заједничком циљу, неформалне праксе образовног обрта стално покушавају да на различите начине пронађу нове облике производње, размене и дељења знања, потенцијалне употребе расположивих средстава и простора, као и алтернативне моделе уметничке академије. Будући да су формације образовног обрта најчешће веома крхке, нестабилне и привремене, намеће се закључак да је једино тако и могуће пружати критику и отпор систему. Заправо, успостављање сваке стабилности у том контексту значило би постављање чврстих оквира, чиме би ове структуре биле лако „усисане” од стране неолибералног тржишта. Под мотом „штрајкуј и нестани”, праксе образовног обрта успевају да направе макар и привремену интервенцију, попут „[...] светлеће ракете испалјене над бојиштем која осветљава ровове у мраку доминантне идеологије” (Grlja i Vesić, 2007).

Упркос кратком веку, сматра се да самоорганизоване формације које практикују другачије форме образовања као индивидуалне или колективне процесе носе огроман потенцијал за учење. 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 (Сарвановић, 2017а). Производњом знања која нису формална и уоквирена могуће је проблемима прићи непосредно, делезовски „из средине”, јер је управо средина „[...] место на којем треба да прионеш на посао, место где се све одвија” (Deleuze, 1995, р. 161), а не институционално, линеарно, од почетка, од корена. Ипак, Рогофова (Rogoff, 2015) под-

сећа да овакав подухват није нимало лак, с обзиром на то да смо сви дубоко уплетени у наслеђено, линеарно, есенцијалистичко, кумулативно и доказиво знање, које заговара само један могућ улазак у проблематику, односно, једнострано сагледавање проблема. Актери се у новим (ван)институционалним формама окупљају не подлежући стегама курикулума и силабуса, већ насупрот бирократизованим образовним системима заговарају демократски приступ знању, „не-знање”, субверзирају комерцијалне вредности знања и слично. Као једна од кључних ствари у праксама образовног обрта јесте колаборација, односно, заједничко деловање различитих актера. Реч је о формирању малих образовних, најчешће нестабилних, колективитета који су стално у процесу настајања и опадања – „[...] малих онтолошких заједница покренутих жељом и радозналешћу, зацементираних неком врстом оснажења које долази из интелектуалног изазова” (Rogoff, 2008, p. 7).

Поред истраживања савремених теорија образовања, у теоретисању образовног обрта многи аутори упућују на образовне праксе из прошлости које би се могле сматрати претечама ове савремене тенденције. Једна таква образовна пракса била је организована и практикована управо на Блек маунтин колеџу, чији ће рад и кључне идеје бити изнете у даљем тексту.

БЛЕК МАУНТИН КОЛЕЏ

Блек маунтин колеџ (Black Mountain College) основали су 1933. године Џон Ендрју Рајс (John Andrew Rice) и Теодор Дрејер (Theodore Dreier) у планинском селу Блек маунтин, у Северној Каролини (Harris, 2002, p. 6). Окупили су предаваче из америчких образовних институција, који се најчешће нису уклапали 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 Алберс (Josef Albers) и Ани Алберс (Anni Albers), Џон Кејџ (John Cage), Роберт Раушенберг (Robert Rauschenberg), Рут Асава (Ruth Asawa), Ксанти Шавински (Xanti Schawinsky), Мерс Канингам (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 за резултат имала увођење новина у додашње уметничко образовање.

Почетак рада Колеџа поклапа се са веома повољном климом у америчком друштву тридесетих година XX века, насталом услед

доношења националног програма, такозваног *Новог договора* (*New Deal*), под руководством Френклина Рузвелта. Након кризе и пада америчке берзе (1928), *Нови договор* био је 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. Сâм Блек маунтин колеџ је по моделу одговарао моделу колеџа слободних вештина (енгл. *liberal arts college*), који су тих година прихватили промене и реформисали своје курикулуме у складу са идејама *прогресивног образовања*.

Утицај Џона Дјуија на рад Блек маунтин колеџа

Прогресивно образовање је настало на идејама демократског образовања Џона Дјуија (John Dewey), америчког филозофа прагматизма и теоретичара образовања, који је школу видео као значајну институцију једног друштва у спровођењу реформи ка демократском уређењу. Демократско образовање, као једини пут ка демократском друштву, Дјуи је дефинисао као образовање којим се свакој индивиду даје стварна слобода, којим се, кроз отворене методе, дијалог, толеранцију, критички и сараднички однос, поштују и разумеју њени интереси и потребе. Циљ васпитања и образовања јесте сâм развој човека, до којег се долази учењем из искуства, оспособљавањем за самообразовање и континуирани рад током целог живота. У прогресивном образовању акценат је на учењу кроз практично чињење, критичком размишљању и ефикасном решавању проблема, развијању друштвених вештина, сарадничком процесу учења, социјалној одговорности, интеграцији друштвених инстанци и инстанци пројекта образовања у свакодневном животном искуству појединца (Nikolić, 2015, str. 67–68).

Своја филозофска истраживања Дјуи је посветио решавању проблема образовања, примећеног у разилажењу двају искустава – искуства које појединац учи у школи и свакодневног искуства које произлази из његовог директног односа са другима. Традиционалном образовању замерао је пасивно усвајање знања путем директног преношења мишљења и знања, потпуно одвојеног од непосредног искуства стеченог у околини и у интеракцији са другима. Отуда и Дјуиево залагање за неформалне облике учења који излазе из оквира школе у сâм живот, јер је само образовање већ живот, а не припрема за њега. Изједначавање образовања и живота у Колеџу значило је да студенти „[...] науче да доносе интелигентне и мудре одлуке, и да развију капацитет за иницијативу и независност” (Harris, 2002, p. 7). Другим речима, вештачке и наметнуте разлике између живота и

образовања (пасивно усвајање знања, квантитативно уместо квалитативног мерења и слично) биле су потиснуте.

Посебну пажњу Дјуи је посветио и самом окружењу, које треба да буде повољно за учење, а које сâм наставник ствара у односу на потребе које се у датом тренутку намећу. 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. Предавачи Колеца су стављали нагласак на *процес*, а не на резултате, као и 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. И ту се може ишчитати утицај Дјуијеве теорије, према којој су методе флексибилна, експериментална, прилагодљива категорија, која зависи од конкретне ситуације и њених параметара, при чему је важно да оне подстичу слободу, самосталност у проналажењу решења, стваралачки рад и учествовање у друштвеном животу.

Целокупно образовање човека (the total approach) и уметничко искуство, као кључни за образовање човека, главне су последице ослањања праксе Колеца на Дјуијеву филозофију образовања, садржану у делима *Педагогика и демократија* (Dewey, 1916) и *Уметност као искуство* (Dewey, 1980). Са Дјуијевом прагматичном филозофијом направљен је помак од традиционалног, модернистичког естетског доживљаја, који се одвијао као пасивно и безинтересно уживање у уметничком делу², 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.” (Dewey, 1938, р. 44)

Такође, целокупно образовање човека и активирање свих његових чула је, према Дјуиу, требало да поништи модернистичко раздвајање чула и капиталистичко раздвајање уметности од природе, рада и свакодневног живота. На тај начин би свакодневни рад постао уметнички рад и, обрнуто, уметнички рад постао би свакодневни рад. У том духу, оно што је Колец спровео као експеримент и што га је издвајало од осталих колеца слободних вештина јесте управо цен-

² Дјуи је веровао да је са јачањем капитализма дошло до издвајања уметности као изузетне људске делатности из свакодневног живота, то јест, услова у којима се та иста делатност одвија.

трална улога уметности унутар курикулума. Удаљавање хуманистичких дисциплина од искуства спољњег света и пасивизација студената на другим предметима разлочи су које Рајс наводи за увођење уметности у курикулум Блек маунтин колеџа (Lane, 1991, p. 60).

Уметнички приступ учењу – „обрт” унутар курикулума Колеџа

Дјуијев концепт *учења кроз чињење* (енгл. *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. Самим тим, предмети попут историје, социологије, психологије и других захтевају пуно промишљања, али не и акцију од стране студента. Са друге стране, уметнички предмети доводе студента у позицију уметника који

„[...] размишља о томе шта ће радити, то и ради, и на крају промишља о ствари коју је урадио. Из тог разлога смо у Блек маунтину почели са уметношћу” (Lane, 1991, p. 60).

Рајс је тврдио да се свако ко је помало уметник – а будући да је и минимално постојање маште код човека сматрао уметничким потенцијалом, сваког човека је сматрао уметником – може обучити и развијати, и то једино на начин који је изумео Блек маунтин колеџ. Другим речима, за разлику од сувопарних чињеница које су се углавном изучавале на другим колеџима, Блек маунтин је нудио превасходно уметност, музику, драму, филозофију и књижевност – предмете за које се сматрало да „тренирају машту”, односно да кроз њих студенти постају свесни себе и сопствених могућности. Као главни циљ Колеџа Рајс је видео образовање „уметника”, односно, интелигентних појединаца који „свему у животу и животу као целини приступају попут уметника” (Adamic, 1936, p. 519). 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 радом. Поред Рајсових текстова, идеје о значају и улози уметности у курикулуму Блек маунтина видљиве су и у каталогу који је Колеџ издао у првој години рада:

„[Д]рама, музика, и ликовне уметности, које често егзистирају на рубовима курикулума, посматрају се као интегрални део живота Колеџа са важношћу једнаком оној коју имају предмети који су обично у центру курикулума. У ствари, у раном стадијуму студентовог образовања [на Колеџу], они се сматрају предметима од већег значаја [...] због уверења да студент, кроз неку врсту уметничког искуства, које није

нужно исто што и лични израз, може да спозна реализацију поретка у свету; и због тога што кроз повећану осетљивост за покрет, форму, звук и друге медије уметности, студент може да стекне чвршћу контролу, како над самим собом тако и над својим окружењем, него што би стекао чистим интелектуалним напором” (Black Mountain College Catalogue, p. 3).

Оваквом променом, рад у различитим уметничким медијима био је изједначен са науком, филозофијом, историјом и другим предметима, што је представљало значајан тренутак у развоју образовања који се огледао у премештању уметничких предмета из маргина у сâм центар курикулума, односно, фундаменталну промену статуса уметности и њеног односа са друштвом.

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. Сâм Рајс је сматрао да је образовање процес који треба искусити, и то у односу са другима, а не квантитативне чињенице које се стичу или усвајају и које, самим тим, нису од великог значаја за живот у будућности. Сведочење које датира из првих година рада Колеџа говори о његовој непрестаној променљивости, несталности, самокритичности, о Колеџу као „живом” месту на којем се дешава „процес самог живота у малом” са интензивном сопственом реалношћу, „динамичном и креативном, која инсистира не само на промени већ на напретку” (Adamic, 1936, p. 529).

За промовисање експерименталног уметничког рада као кључног елемента педагошког процеса унутар Колеџа можда су најзаслужнији Јозеф и Ани Алберс, који су своје идеје спроводили како у пракси тако и у теорији. Преносећи наставну праксу из Баухауса, Јозеф Алберс је својим предавањима, бавећи се 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.

Експериментисање које је практиковано у Блек маунтину није било уско везано само за експерименте у уметности, већ се, много шире, односило на експериментисање наставног процеса и самог живота. Другим речима, акценат је стављан на истраживање и на процес/решавање проблема чија се разрешења не знају унапред. С тим у вези, могуће је направити паралелу са данашњим уметничким истра-

живањем (енгл. *arts based research*) као специфичном праксом формирања и успостављања знања.

Организација живота и наставе на Блек маунтин колеџу

Блек маунтин колеџ је и у организационом смислу прихватио Дјуиове идеје, према којима је демократија „више него облик владавине; пре свега, то је облик заједничког живота у коме се искуство узајамно размењује” (Дјуи, 1934, стр. 142–143). И заиста, са својих првих двадесетак ученика Блек маунтин је чинио једну демократску заједницу за учење у којој су сви чланови заједно доносили одлуке на отвореним састанцима. У оквиру Блек маунтина био је оформљен и *Саветодавни одбор*³, сачињен од угледних професора, научника и уметника, са двоструким циљем: са једне стране, такав одбор подизао је углед Колеџу, док је, са друге стране, давао савете без правног и наметнутог ауторитета. По демократском систему, на састанцима одбора (у које су били укључени и студенти) није се гласало, већ би се, након дискусија у којима сви равноправно учествују, сумирали закључци. Блискост између студената и наставника Блек маунтина 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 (Mary E. Harris) сведочи о изузетно наглашеном демократском духу Колеџа:

„Ако је постојала једна неупитна претпоставка у основи 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” (Harris, 2002, p. 7).

Блек маунтин колеџ имао је само два обавезна курса⁴, док су студенти индивидуално, у договору са менторима, осмишљавали сопствене програме. Самим тим, по среди је био систем самоусмереног 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 непрестани процес који се не дешава само у учионици већ излази из ње, обухва-

³ Поред Дјуија, у *Саветодавном одбору* били су и Валтер Гропијус (Walter Gropius), Карл Јунг (Carl Jung), Франц Клајн (Franz Kline), Алберт Ајнштајн (Albert Einstein) и други.

⁴ Рајсов курс о Платону и Алберсов о материјалима били су једини обавезни курсеви за све студенте.

тајући 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 Колеца (Adamic, 1936). Како није било спољног тела које би контролисало Колец (што ће се временом негативно одразити на финансије, а на крају довести до његовог затварања), није било ни акредитације, док су оцене уведене тек када се појавила потреба за тим (на пример, прелазак студената на друге високе школе). Образовна 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 живота Колеца (Fisher, 2014): радовима на фарми, сређивању терена, ткању завеса, послуживању хране, књиговодству, административним и другим пословима – учећи тако да живе у колективу и да преузимају одговорност. На тај начин сви учесници су постајали свесни себе, свог окружења и односа са осталим члановима, развијајући снажан осећај припадности. Слично Дјуиевим идејама о васпитању, образовање у Блек маунтину се пре свега састојало у „[...] преношењу путем међусобног општења”, што представља „[...] процес којим се искуство дели међу члановима друштва док не постане општа својина” (Djij, 1934, str. 15).

Након одласка Рајса и Јозефа и Ани Алберс 1951. године, за новог ректора⁵ постављен је песник Чарлс Олсон, под чијим руковођењем је Колец још више постао примарно уметничка институција – уметности су постале централно поље интересовања (Galvin, 2001). Због финансијске ситуације, која је од почетка представљала претњу, Колец 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. Колеџ је посветио пажњу експерименталном учењу, радикално се окрећући против успостављених академских система, одбацио аутономност стварања уметничких дела зарад повратка уметности животним активностима и побољшању самог живота. Мешање свакодневних активности и филозофских/стручних/научних разговора и полемика у просторима који су

⁵ 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 Колеца у односу на спољни свет, него неко ко је имао неупитну и ауторитарну моћ.

превазилазили оквире учионица водило је ка успостављању новог односа између наставника и ученика, који се није заснивао на до-тадашњој, већ уходаној, хијерархији и који је нужно водио ка новим видовима учења.

Блек маунтин колеџ је своју авангардност показао и у односу на традиционалне и преовлађујуће филозофије, протестујући против онога што је сматрао лажним вредностима других доминантних институција. Идући у корак са временом, Колеџ је проналазио нове образовне филозофије припремајући појединце за интеракцију са друштвом и животом. Наглашавањем експерименталног рада и дру-гачијим, нетипичним начинима организовања спољашњег и уну-трашњег живота школе, Колеџ је одбио традиционалне формуле и тиме јасно показао свој радикално нови став у образовању.

ЗАКЉУЧАК

Увидом у основне идеје *образовног обрта* и Блек маунтин колеџа очигледна су подударења, попут радикалног окретања ка колективним и прагматичним задацима, коришћења уметничке праксе и истраживања као средства за решавање проблема и побољшање живота, учења у заједници и интердисциплинарног приступа. Слично Блек маунтин колеџу, кључна одлика формација образовног обрта јесте окупљање и удруживање појединаца у колективе/групе/заједнице. Унутар таквих образовних заједница сви чланови су равноправни (са)говорници будући да сви имају једнако право да причају и буду саслушани, а савремени свет уметности постаје „свет проширеног причања”, унутар којег колективи и појединци преузимају знање у своје руке, односно, преузимају одговорност за сопствено образовање. У Блек маунтин колеџу дошло је до сарадње *прогнаних/одбачених* (било из европских институција од стране нациста, било из америчких услед неуклапања у њихова круга правила). У праксама образовног обрта реч је о удруживању обесправљених појединаца у мреже, као потенцијални начин да се покрене еманципаторска револуција против система, односно, да се произведу еманципаторски модели образовања у контексту когнитивног капитализма.

Иако се може рећи да су, у оба случаја, носиоци естетског образовања који трагају за слободом и аутономијом „прогнани” и да се Блек маунтин колеџ по многим аспектима може сматрати историјским ослонцем образовног обрта, неопходно је направити дистинкцију у околностима у којима су настајале ове две образовне праксе. Услови под којима се јавља образовни обрт деведесетих година XX века обухватају савремени утицај доминантних идеолошких сила неолибералних економија које покрећу државно образовање доводећи у кризу хуманистичко, а самим тим и уметничко, образо-

вање. Захтеви ових економија јесу „[...] обука, специјализација, проток знања и квалификоване радне снаге, власништво над информацијама/дискурсом, униформисање образовних стандарда, конкурентност и брзина” (Vuĳanović and Šuvaković, 2008, p. 5). То, другим речима, значи да савремена уметничка школа унутар глобалног неолибералног света трпи велике притиске – са једне стране, од комерцијализованог незауостављивог уметничког тржишта које диктира услове производње, са друге стране, од когнитивног капитализма, који диктира услове рада. У таквом контексту, уметничка школа/академија све мање може да буде место где су могућа истраживања, тестирања, експериментисања у циљу припреме за стварни свет. Стивен Мадоф (Madoff, 2009) 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” (Madoff, 2009, p. 280).

У таквој кризној ситуацији, праксе образовног обрта покушавају да створе места за окупљање малих онтолошких неинституционалних знања која нису захваћена овим економијама, чиме би се проширили дometи образовних институција ван устаљених функција, односно, пронашле потенцијалности за *проширено поље уметничке школе и академије*. У том духу, предлози за уметничку школу XXI века иду ка томе да се редефинише функција уметничке школе, то јест, да се она сагледа као *место продукције* унутар проширеног поља уметничке академије (Verwoert, 2006). Преузимање нових задатака⁶ од стране образовне институције, посебно оних које излазе из оквира конвенционалног – значи рушење зидова који је раздвајају од спољашњости. Таква школа би, попут Блек маунтин колеџа, окупила различите уметнике, истраживаче, књижевнике и културалне произвођаче, као и све оне који су у успостављеном поретку круте категоризације на дисциплине и професионалне оријентације означени као маргинализовани. Коначно, савремена уметничка школа би као институција савременог света уметности требало да буде место одакле је могуће брзо реаговање на друштвене промене.

Професорка Анет Лиман (Annette J. Lehmann, 2015) сматра да је, због савремене колективне свести изграђене на когнитивном капитализму, Блек маунтин колеџ тешко упоредив са данашњим усло-

⁶ Да образовање није једина функција школе говори и чињеница да је од (концептуалне уметности) шездесетих година XX века академија све више почела да шири своју делатност.

вима учења и наставе. Наиме, она одбија да Колеџ сагледа као модел из прошлости који је данас примењив, већ потенцијал види у његовом призивању у савремености на трансформативни начин. Разматрајући могуће начине на које би истраживање историје Блек маунтин колеџа било продуктивно за савремене праксе у настави, Лиман даје пример изложбе Блек маунтин колеџа. *Интердисциплинарни експеримент 1933–1957. (Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment 1933–1957)*, одржан у Берлину 2015. године, који је имао за циљ да преиспита значај педагошког приступа Колеџа на савремене педагошке праксе. То је управо значило међуинституционалну сарадњу у којој су учесници (студенти, наставници, радници у култури и други) истраживали, а затим представљали архивске материјале у виду перформанса и концерата. Поред тога, Лиман и Верн (Lehmann and Werne, 2016) велики потенцијал виде у формирању различитих платформи за експериментисање и истраживање, попут универзитетских курсева, научних конференција и отворених онлајн платформи/блогова. Истичући значај међуинституционалне сарадње у савремености, Лиман у предавању на једној од конференција наводи да ће наша сарадња морати да буде „[...] ’доказива у будућности’, мерена дугорочним ефектима у друштву. Шта радимо и како радимо ствари заједно показале се на крају” (Annette J. Lehmann, 2015). Другим речима, поново се враћајући на праксу Колеџа, она потврђује да је историја Блек маунтина одувек била наша будућност.

ЛИТЕРАТУРА

- Adamic, L. (1936). Education on a Mountain: The Story of a Black Mountain College. *Harper's Monthly Magazine*. April 1936, 516–530.
- Black Mountain College: A Foreword. *Black Mountain College Catalogue, 1933–1934*, 3. Retrieved February 20, 2017. From <http://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm>.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October* (59), Winter, 3–7.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations* (Translated by Martin Joughin). New York: Columbia University.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Duji, Dž. (1934). *Pedagogika i demokratija: uvod u filozofiju obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
- Fisher, J. (2014). The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933–1949. *Black Mountain College Studies: Progressive Education, Graphic Design, & Women on Craft*, 6. Retrieved February 20, 2017. From <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/>.

- Galvin, R. (2001). Wild Intellectuals and Exotic Folks. *HUMANITIES*, 22 (4). Retrieved February 20, 2017. From <http://www.neh.gov/humanities/2001/julyaugust/feature/wild-intellectuals-and-exotic-folks>.
- Grlja, D. i Vesić, J. (2007). The Neoliberal Institution of Culture and the Critique of Culturalization. *Eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Retrieved February 26, 2017. From <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/en>.
- Harris, M. E. (2002). *The Arts at Black Mountain College*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Lane, M. (Ed.) (1991). *Black Mountain College: Sprouted Seeds – an Anthology of Personal Accounts*. Tennessee: University of Tennessee.
- Lehmann, A. J. (2015). Black Mountain – Educational Turn and the Avantgarde in Past Tense. Lecture held at conference *Black Mountain – Educational Turn and the Avantgarde* (September, 25–26, 2015). Posted November 11th at <https://www.youtube.com/watch?v=IGmBriDSWVs>.
- Lehmann, A. J. and Werne, A. (2016). Black Mountain and Beyond – Research Practices between Universities and Museums. *Between the Discursive and the Immersive. Stedelijk Studies Issue #4*. Retrieved February 28, 2017. From <http://www.stedelijkstudies.com/journal/black-mountain-beyond-research-practices-universities-museums/>.
- Madoff, S. H. (ed.) (2009). *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge: MIT Press.
- Nikolić, S. (2015). *Avangardna umetnost kao teorijska praksa: Black Mountain College, Dramštatski internacionalni letnji kursevi za Novu Muziku i Tel Quel [The avant-garde art as theoretical practice – Black Mountain College, The International Summer Course for New Music Darmstadt and Tel Quel]*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Noble, D. F. (2001). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. New York: Monthly Review Press.
- Power, N. (2010). Axiomatic Equality: Rancière and the Politics of Contemporary Education. *Eurozine*, July 2010. Retrieved February 20, 2017. From <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux Journal No. 0*. Retrieved February 18, 2015. From <http://www.e-flux.com/journal/turning/>.
- Rogoff, I. (2015). *Rethinking Art education*. Lesson held at Bragdøya Island, Kristiansand Norway. Retrieved December 25, 2016. From <https://www.youtube.com/watch?v=VVNxZunelB0&t=63s>.
- Verwoert, J. (2006). School's Out!–?, Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy. In: ElDahab, M. A., Vidokle, A. and Waldvogel, F. (Eds.). *Notes for an Art School* (59–66). Amsterdam: Manifesta 6 School Books.
- Vujanović, A. and Šuvaković, M. (2008). Goat Tracks of Self-education (introduction). *Self-education: "Goat Tracks of Self-education"*. *TkH* 15, 5–7.
- Wright, S. (2008). Be for Real: the Usership Challenge to Expert Culture. Retrieved June 12, 2016. From <http://northeastwestsouth.net/be-real-usership-challenge-expert-culture-0>.
- Сарвановић, А. (2017а). *Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури*. Београд: Учитељски факултет.
- Сарвановић, А. (2017б). *Образовни обрт: Ка савременим теоријама образовања у уметности и култури. Иновације у настави*, XXX, 2017/1, 1–11.

A HISTORICAL BASIS TO THE PROGRESSIVE PRACTICES OF ART EDUCATION IN THE XXI CENTURY – BLACK MOUNTAIN COLLEGE

Ana Sarvanović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Summary

In the capitalistic contemporary world as one of the forms of resistance, there is an educational turn – a tendency of art by which it goes into the field of education and triggers the production of small, local, ontological knowledges. In that way, education becomes a platform that offers new possibilities of participation, negotiation and reflection that occur between gathered actors that are equal interlocutors. In cognitive capitalism, knowledge production is increasingly becoming industry, educational outcomes are becoming more standardized and therefore comparable and payable, which all leads towards commodification of education. The state of confusion and precarity becomes the dominant state considering the fact that universities must ‘deliver’ suitably qualified students/future workers. As a reaction to this, a growing number of self-organized structures, independent critical projects, nomadic free universities and art academies, experimental groups, conferences, discussions and other forms appear. Those practices are representing new forms of education, learning within the open forums, the absence of hierarchy, focusing on the process and testing different models of alternative forms and spaces for learning.

Many researchers within the educational turn refer to the past educational practices that can be viewed as its forerunners. One of those educational practices was organized and practiced at Black Mountain College (BMC), an American college founded in 1933. Experimental education practiced in BMC was related to experimenting of teaching and life itself – an emphasis was placed on research and the process, that is, solving problems whose solutions cannot and should not be familiar in advance. Anti-hierarchical relationship between teachers and students and the flexible and experimental curriculum, was allowing the individual to learn in community with others and in daily life activities. College teachers that mainly exiled from the more rigid institutions or systems looked like artists in a creative and productive way, using everything that comes in their way. ‘Learning by doing’ associated with imagination and understanding that art is the process of establishing human interrelations were main premises of BMC’s educational platform.

Comparing the basic ideas and practices of educational turn and BMC it is possible to spot obvious resemblances which suggests that the College contributed to the contemporary educational practices. Beside the fact that the two concepts were launched by those who in some way were expelled or marginalized by the dominant institutions, regimes or educational systems, the common characteristics can be underlined. Some of them are radical shift towards collective and pragmatic tasks, the use of artistic practice and research as a means of problem solving and life improvement, learning in the community, interdisciplinary approach and taking responsibility for education. However, considering the time distance between these educational practices, it is necessary to make a distinction and realize that direct application of education that was practiced at the BMC is not possible today. In fact, it is much more likely to imagine an inter-institutional cooperation as well as the establishment of a platform for experimentation and research.