

Miško Šuvaković

EPISTEMOLOGIJA UMETNOSTI



Miško Šuvaković

EPISTEMOLOGIJA UMETNOSTI

ili

O

TOME KAKO UČITI

UČENJE

O

UMETNOSTI

ORION | ART

EPISTEMOLOGIJA UMETNOSTI

Autor:
Miško Šuvaković

Recezeni:
Ana Vujanović
dr Ješa Denegri

Izdavač:
Orion art, Beograd, 063/288-913

Direktor:
Nadežda Kovačević

Glavni i odgovorni urednik
Dragorad Kovačević

Korektor:
Aleksandar Bačkalov

Štampa:
Loma, Beograd

KRITIČNI DIZAJN
ZA
PROCEDURE I PLATFORME
SAVREMENOG
UMETNIČKOG
UNIVERZITETSKOG
I
VISOKOG
SAMOORGANIZOVANOG
OBRAZOVANJA

ANALITIČKO I KRITIČKO UČENJE UMETNOSTI OD MODERNE PREKO POSTMODERNE DO GLOBALIZMA I KOGNITIVNOG KAPITALIZMA

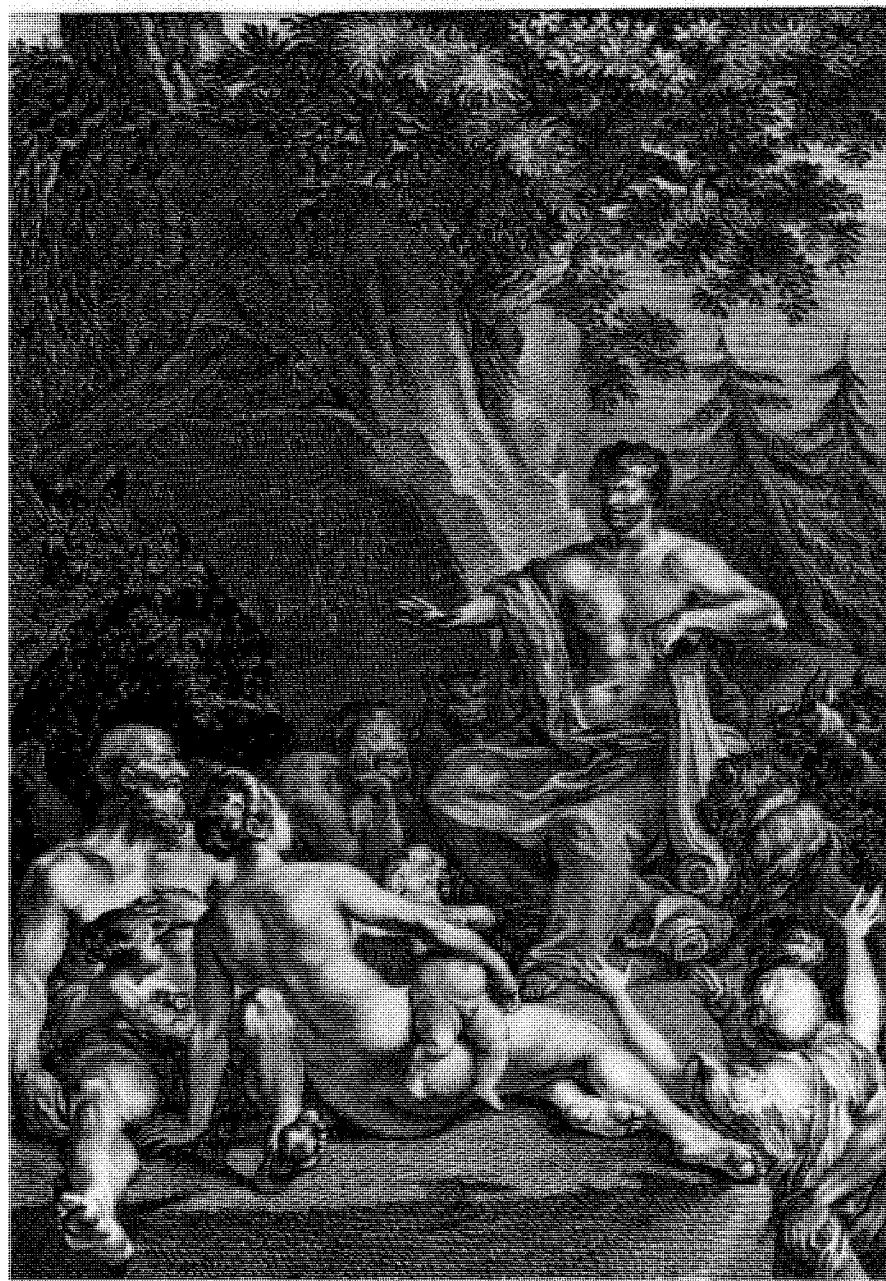
Uvod 1: epistemologija umetnosti – platforme, protokoli i prakse

U knjizi ću se baviti analizama iz kojih ću pokušati da, korak po korak, konstruišem modele morfologija odnosa u kojima se odigrava iskazivanje, tj. stimulisanje, prenošenje, subvertiranje, razmena, kontraprenošenje, afektacija, uživanje, prisvajanje, odbijanje, identifikovanje, opiranje i svako otuđivanje od želje za znanjem „u” i „o” umetnosti.

Znanjem (*knowledge, episteme*) se naziva konceptualna predočivost ili diskurzivna predočivost uverenja o onome što neko, nastavnik/student, te umetnik čini (*doing*), radi, pravi (*making, bringing out*), pokazuje (*display*) ili izvodi (*perform*) u specifičnom kontekstu studija, klase, škole. Epistemologija umetnosti, zato, jeste teoretizacija znanja o umetnosti i o načinima na koji se znanje „o” umetnosti i znanje „u” umetnosti izvodi u konkretnim materijalnim uslovima i okolnostima *sveta umetosti*¹, tj. u konkretnom smislu od umetničke škole, preko javnih kanala komunikacije i prostora izvođenja/izlaganja umetnosti, do institucija arhiviranja i sakupljanja umetnosti kao takve. Epistemologija umetnosti se ukazuje i kao analiza odnosa „umetnosti” i efekta-govora tj. efekta-pisma „u” i „o” umetnosti. Na primer, alegorijska predstava „efekta-govora” je postavljena u grafici Antoana Kur de Žeblena (Antoin Court de Gébelin) *Orfej, ili efekat govora*.

¹ Arthur C. Danto, “The Artworld” (1964.), iz Joseph Margolis (ed.), *Philosophy Looks at the Arts - Contemporary Readings in Aesthetics*, Temple University Press, Philadelphia, 1987., str. 154-167.

ORPHEE
ou les Effets du Discours,
Frontispice de la Grammaire.



L'Harménie ou l'effet produit par un discours.
Bouillon. Art. Rochet.

Antoan Kur d Žeblen, Orfej, ili efekat govora, 1774.

Termin/pojam „želja“ u sintagmi *želja za znanjem* (*the will to knowledge*) može se upotrebljavati kao „želja“ (*wish, désir, Wunsch*), kao „volja“ (*will, Wille*), odnosno, tek kao „namera“ (*intention*) ili „usmerenost“ ili „orijentisanost“ ka sticanju ili izvođenju znanja u specifičnim kontekstima umetnosti. Uobičajeno se tumačenje *želje za znanjem* odvija u relativno zastarelim² antropološkim, psihološkim i filozofskim predločavanjima *želje za znanjem* posredstvom koncepata kao što su radoznalost, potreba za ovladavanjem veštinom/znanjem, strah pred nepoznatim, opterećenje tradicionalnim, izmicanje nerazumljivom, približavanje nepoznatom, odnosno, uklapanje u duh ili osećaj epohe, verifikacija i identifikacija sa istorijski potvrđenim vrednostima, stabilni zahtevi i odzivi u vremenu na pedagoške izazove, te uspostavljanje horizonta racionalnosti naspram iracionalnosti, odnosno, binarno strukturiranje potrebe za racionalizacijom iracionalnog u nedokučivim događajima ili objavama stvaranja itd. Zato se mora početi od jednostavne razlike znanja i saznanja te materijalnih uslova i okolnosti u kojima se znanje (ono što se može preneti, usvojiti i posedovati) i saznanje (ono što se mora izvoditi) događa. Sticanje ili izvođenje saznanja nije jednostavan zahvat preuzimanja i prisvajanja „znanja kako“ (znanje o veštini), „znanja da“ (znanje o činjenju) i „znanja šta“ (znanje o smislu)³ od nastavnika, za studenta. Odnos nastavnika i studenta je složen odnos *izvođenja događaja* različitih uloga u obrazovnoj praksi, pri čemu se uvek uspostavlja asimetrični odnos između subjekta–nastavnika i drugog–studenta, odnosno, subjekta–studenta i drugog–nastavnika. Asimetrični odnos između nastavnika i studenta nije samo jednostavni neizgovorivi odnos onoga ko zna i onoga koji ne zna⁴, onoga koji daje pravila i standarde, te onoga ko sledi pravila i standarde, ili onih koji su u odnosu želje i zadovoljstva, odnosno, reda, rada i discipline, tj. kanona i pobune. Reč je o složenim događajima otuđenja u kojima se idealizacije samog činjenja ili pravljenja pokazuju kao *društvene prakse* koje se mogu teoretizovati i teoretizovanjem pokazati kao epistemološki modeli institucionalnog događaja učenja, predavanja, saradnje i obrazovanja u kojima su u složenom višesmernom odnosu aktuelni akteri, tj. student/studenti i nastavnik/nastavnici. Ako se prave analogije lakanovskoj posthegelovskoj teoriji četiri diskursa unutar psihoanalize može se ukazati na obrazovni proces kao kontradikciju/konfrontaciju *diskursa gospodara* (borba za dominaciju), *diskurs univerziteta* (težnja uspostavljanju objektivnog ili istinitog, tj. standardizovanog znanja), *diskursa historika* (simptom otelotvorenja i indiciranja otpora dominantnom diskursu gospodara) i *diskursa analitičara* (ukazivanje na mogućnost otpora i subverzije prema diskursu gospodara). Ovi metaforični diskursi na umetničkoj školi su pomešani/pobrkani u gotovo grčeviti odnos nastavnika–studenta ili studenta–nastavnika u kontroli nad klasom, školom ili tek singularnim umetničkim delom, odnosno, modusima prezentacije i recepcije zastupnika znanja. Posebno je, ako se čak i metaforično prihvate lakanovske teze⁵, paradoksalan univerzitetski diskurs unutar umetničke škole: gde „univerzitetski diskurs“ ne može da toleriše subjektivne stavove i istovremeno konstituiše „učenje za subjektivnost“ kako se modernistička umetnička škola prikazuje. Taj paradoks se, u ovom kontekstu termina „četiri

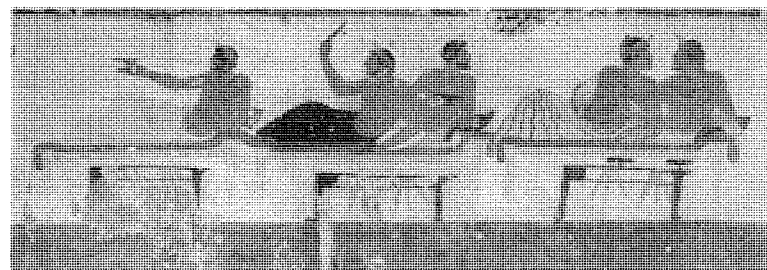
² Michel Foucault, „The Will to Knowledge“, iz Paul Rabinow (ed), Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth, Penguin Nooks, London, 1997, str. 12-13.

³ Jaako Hintikka, „Knowing How, Knowing That, and Knowing What...“, iz Charles Harrison, Fred Orton (eds), Modernism, Criticism, Realism - Alternative Contexts For Art, Harper and Row, London, 1984, str. 47-56.

⁴ Jacques Lacan, „Psychoanalysis and Its Teaching“, iz Jacques Lacan, Écrits – The First complete edition in English, W.W. Norton & Company, New York, 2006, str. 437-383; Jacques Lacan, The Seminar Book XX. Encore, On Feminine Sexuality: the Limits of Love and Knowledge, W.W. Norton & Company, New York, 1998.

⁵ Slavoj Žižek, „Jacques Lacan's Four Discourses“, <http://www.lacan.com/zizfour.htm>; Jacques Lacan: „Premier imprromptu de Vincennes (03 décembre 1969)“ na <http://aejcpp.free.fr/lacan/1969-12-03.htm>.

diskursa“ može prikazati kao međudejstvo sva četiri diskursa, u kojem diskurs histerika potiskuje svojim „telesnim“ (tj. čulnim) otporima i subverzijama diskurs univerziteta, mada ga u stvari, bez diskursa univerziteta i nema. Različiti su odgovori na ovaj otuđujući odnos „četiri diskursa“, od zamisli kanonske objektivizirane i racionalizovane distance⁶ između nastavnika i studenta preko saučesništva⁷ u obrazovnom/istraživačkom procesu, do „kritičke bliskosti“⁸ (*critical intimacy*), aktivističkog samo-organizacionog samo-obrazovanja⁹, odnosno, u smislu „lebdjenja“ između čvrstih infrastrukturnih mogućnosti *svake* škole kao mreže obrazovnog i istraživačkog delovanja.



Gozba, freska u grobnici, Pestum, oko 470 pne.

Želja za znanjem je u sasvim konkretnom smislu data kao želja „nekog subjekta za znanjem“, ali i očekivanje studenta od škole, kao i očekivanje škole od studenta, pri čemu zamisao „želje“ i „očekivanja“ nije samo na razini epistemologije: imati znanje o umetnosti i primeniti to znanje u umetnosti, već i na razinama „vaspitanja“, „identifikacije“, „ostvarenja namera“ ili „preuzimanja uloge“, odnosno, *postajanja umetnikom* ili uživanja u *postajanju umetnikom*. Odnos želje i uživanja je postavljen paradigmatki projektima antičkog grčkog obrazovanja kroz model gozbe/simpósion.¹⁰

U kontekstima umetničkog obrazovanja, na primer, „želja za znanjem“ označava mogućnosti iskazivanja koje ću izložiti u naredna četiri paragrafa!

⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Academic Discourse – Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*, Polity Press, Cambridge GB, 1994.

⁷ Geza Ziemer, „Accomplices, Gangs, Teams, Couples, Collaborators...“, <http://www.prognosen-ueber-bewegungen.de/files/128/file/ziemer-abstract-en.pdf>

⁸ Mieke Bal, „Critical Intimacy“, iz *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002, str. 286-323; i Gayatri Chakravorty Spivak, „Appendix: The Setting of Acork of Deconstruction“, iz *A Critique of Postcolonial Reason – Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1999, str. 423-432.

⁹ „Self-education – Goat Tracks of Self-Education“ (temat), Tkh no. 15, Beograd, 2008.

¹⁰ Platon, *Gozba*, Mono & Manjana, Beograd, 2002.

MORFOLOGIJE ŽELJE ZA ZNANJEM			
TIP ŽELJE ZA ZNANJEM	KONTEKST ŽELJE ZA ZNANJEM	KARAKTERISTIČNI POJMOVI	CILJNI MODELI
želja za znanjem u praktičnom smislu	zanatska/tehnička veština ili nmeće pravljenja, izvođenja, predstavljanja	<i>Techne</i>	umetnik stvaralac
želja i uživanje uživanje u znanju (jouissance) i uživanja u smislu (jouissance)	psihoanalitička problematizacija pragmatičnog i racionalnog uspostavljanja, prisvajanja ili identifikovanja sa znanjem	želja/žudnja, potreba i uživanje	umetnik simptom
potreba za znanjem kao kritičkim i analitičkim suočenjem sa konceptom, smislom, diskursom ili, možda, teoretizacijom učenja, obrazovanja, sticanja znanja te njihovim mestima u društvenim praksama oblikovanja života	politička–diskurzivna problematizacija svakog oblika podučavanja i učenja sa pragmatičnim i liberalnim ciljevima napredovanja i emancipovanja umetničkog rada	kritika, analiza, koncept, smisao, diskurs, teoretizacija i liberalna prava na učenje novog	umetnik emancipator ali i umetnik <i>tehničar/dizajner</i> savremene liberalne društvenosti
znanje u praktičnom smislu, želja za znanjem i diskurzivna analiza, ma koliko se konkurentski i politički, u smislu politike obrazovanja, razlikovali kao platforme obrazovanja i učenja, mogu biti pre-usmerene i ka emancipaciji i kritičkom, pa i revolucionarnom, istraživanju <i>uslova znanja i obrazovanja</i> individualnog i kolektivnog umreženog-subjekta u umetnostima za umetnosti usred društvenih borbi	zamisao levičarske revolucionarne makrodruštvene ili mikro-društvene težnje za promenom zatečenog stanja stvari u individualnom i kolektivnom obrazovanju/samoobrazovanju odnosno organizovanju ili samo-organizovanju obrazovne teorijske prakse	kritika, analiza, transgresija promena, revolucija, organizovanje, samoorganizovanje, obrazovanje, samoobrazovanje, radikalno obrazovanje	umetnik revolucionar, umetnik anarhista, umetnik aktivista, umetnik kritički delatnik, a možda i umetnik kritički levičarski intelektualac

Želje/potrebe za znanjem u praktičnom smislu¹¹ ... „potrebno mi je izvesno znanje da bih uradio to i to“ ili „potrebno mi je izvesno znanje da bih postigao to i to“, odnosno, „potrebno mi je izvesno znanje da bih bio to i to“. U sintagmi „potrebno mi je izvesno znanje da bih uradio to i to“ pod rečju „uradio“ se razume niz protokola i procedura: napravio, stvorio, proizveo, produkovao, upotrebio ili izveo. U sintagmi „potrebno mi je izvesno znanje da bih postigao to i to“ pod rečju „postigao“ misli se na ostvarivanje nekog direktnog ili indirektnog

¹¹ Aristotel, *Nauk o pjesničkom umijeću*. Reprint, Biblioteka, Zagreb, 1977.

stvaralačkog, profesionalnog, životnog, umetničkog, kulturalnog ili društvenog cilja i namere. Pri tome, ipak, najčešće je reč o nečemu što je društvena namera ili cilj ili slično društvenoj nameri i cilju okrenutom proizvodnji na osnovu nekog znanja o stvaranju (*techne*). U sintagmi "potrebno mi je izvesno znanje da *bih bio* to i to" pod rečima "... da bih bio ..." razume se: a) u esencijalističkom smislu da postanem to i to, ili b) u konstruktivističkom smislu da izvedem tu i tu ulogu koja zastupa to i to, odnosno, c) u pluralističkom smislu da se krećem između mogućnosti a), i b), *amo tamo* i *tamo amo*.



Romanelli, *Podučavanje device*, oko 1610-1662.

Potrebe za znanjem, pre svega, u psihoanalitičkom smislu *uživanje u znanju* (*jouissance*)¹² i *uživanja u smislu* (*jouissance*)¹³ označavaju „izuzetno duboko“ ljudsko prekoračenje praga simboličkog determinizma umetničkog delovanja (činjenja, pravljenja, izvođenja) koje vodi ka procesima subjektivizacije, tj. izvođenja subjekta u specifičnoj situaciji sveta. Jedna od karakterističnih evropskih vizuelnih reprezentacija subjektivizacije je učinjena u slikama iz tematskog okvira „podučavanja device“. Takvo pedagoško uživanje i uživljavanje ili identifikovanje, postignuće je zadovoljstva u sticanju, postizanju ili posedovanju znanja „u“ i „o“ istini u metafizičkom smislu i o umetnosti u estetskom smislu. Reč je o nekoj vrsti zavoda (sédution) znanjem i u znanju na granici subjektivizacije tj. izvođenja subjekta umetnika. Ali, samo uživanje u znanju se iskazuje suočenjem i pokušajem nadvladavanja manjka (*la manique*) ili praznine u znanju koju ne možemo zahvatiti i simbolizovati na način nauke ili praktičnog delanja. Reč je o tradicionalnoj *igri*¹⁴ ili, tačnije rečeno, pedagoškom projektu odnosa „učitelj–drugi“ koji je metafora/alegorija seksualizacije znanja, te predaje, prenosa i prijema znanja¹⁵ na mestu odsutnosti simboličkog sistema o činjenju i pravljenju umetnosti. Erotizovanje epistemologije učenja umetnosti proizlazi iz manjka/nedostatka koje modernistički klišeji umetnosti, kao *onoga što se ne može naučiti*, kao *onoga što se ne da misliti* ili kao *onoga što je striktno stvar iskustva, a ne koncepata*,

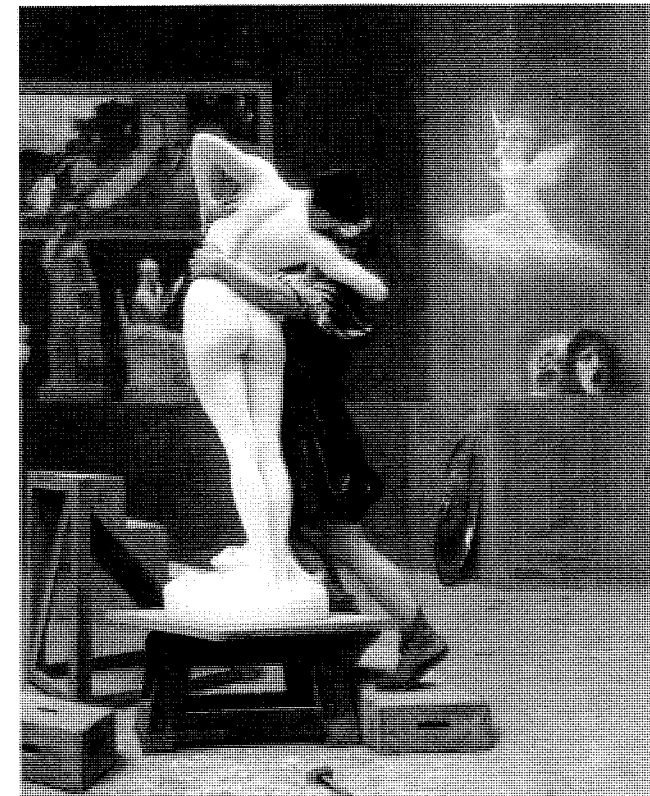
¹² Bruce Fink, „Knowledge and Jouissance“ iz Suzane Barnard, Bruce Fink (eds), Reading Seminar XX – Lacan's Major Work on Love, Knowledge, and Feminine Sexuality, State University of New York Press, New York, 2002, str. 21-45.

¹³ „The Sublime Theorist of Slovenia – Peter Canning interviews Slavoj Žižek“, Artforum, New York, march 1993, str. 87-89.

¹⁴ Jacques Derrida, „Struktura, znak i igra u obradi ljudskih znanosti“, iz Miroslav Beker, Suvremene književne teorije, Matica Hrvatska, Zagreb, 1999, str. 208-222.

¹⁵ Plato, „Phaedo“ i „Symposium“, iz Edith Hamilton, Huntington Cairns, The Collected Dialogues of Plato: Including the Letters, Princeton University Press, Princeton, 2005, str. 40-96 i 526-573.

postavljaju kao kanon „stvaranja“. Taj nedostatak saznatljivog, *epistemološka praznina umetnosti*, zadobija smisao erotizacijom odnosa „nastavnik“ – „drugi“ i time se ukazuje kao znanje koje se ne može konceptualizovati ali se može osetiti/doživeti, preuzeti i, svakako, prisvojiti. Uočava se, međutim, i drugačiji pristup po kome znanje o umetnosti u prenošenju ili pokazivanju ili izvođenju jeste neka vrsta fantazmatskog prizora koji se događa i kojim se subjekt umetnosti, sa svim otporima između „želje“ i „uživanja“, izvodi iznad ili preko simboličkog/diskurzivnog znanja „o“ i „u“ umetnosti. Na neki način, reč je o pedagoško-psihoanalitičkoj upotrebi brehtovske (Bertolt Brecht)¹⁶ opozicije između želje i uživanja, odnosno, možemo reći, otpora između želje i uživanja kojim se znanje uvodi na skriven način u odnos privlačenja nastavnika i studenta.



Žan-Leon Žerom, *Pigmalion i Galatea*, 1890.

Potrebe za znanjem kao kritičkim i analitičkim suočenjem sa konceptom, smislom, diskursom ili, možda, teoretizacijom učenja, obrazovanja, sticanja znanja te njihovim mestima u društvenim praksama oblikovanja liberalnog, pre svega, individualizaciji, orijentisanog života. To je ravan „znanja“ kao prakse¹⁷ (*praxis*), koja je materijalni društveni događaj između činjenja i refleksije tog činjenja, odnosno, između uloge činjenja u refleksiji i refleksije u činjenju specifičnim materijalnim uslovima učenja/obrazovanja. Reč je o teorijskim praksama ili praktičnim teorijama, tj. o konceptualizacijama ili diskurzivnim

¹⁶ „The Sublime Theorist of Slovenia – Peter Canning interviews Slavoj Žižek“, Artforum, New York, march 1993, str. 87.

¹⁷ Luj Altiše, „O materijalističkoj dijalektici“, iz Za Marksa, Nolit, Beograd, 1971, str. 141-199.

analizama, koje se karakterišu izdvajanjem jednog polja objekata, definisanjem jedne perspektive za predmet saznanja, utvrđivanjem oblika za razradu koncepata i teorija o učenju i mestu učenja u polju mikro- ili makro-društvenosti za pojedinca koji od individualnosti treba da postane, najčešće, autorski subjekt umetnosti. Fascinacijski – privlačni/zavodljivi ali i opsesivni – odnos umetnika i umetničkog dela je u modernom smislu konstitutivan za nastanak umetnosti – na primer, videti alegoriju „ljubavi“ između umetnika i umetničkog dela u slici Žan-Leona Žeroma (Jean-Leon Gérôme) *Pigmalion i Galatea*.

U ostvarivanju *potrebe za znanjem* izdvajaju se bitni pojmovi kao što su: praksa, institucija, konceptualizacija, diskurs i teorija. Praksa je uvek neizvesnost singularnog materijalnog događaja koji je neizbežno konstituent jedne od pojavnosti obrazovanja kao društvenosti i društvenosti unutar obrazovanja. Kada se iskustvo nastavnika i studenta o singularnosti materijalnog događaja izdvoji „prividno“ ili „stvarno“ iz društvenog, u ime same materijalne singularnosti, a to je čest zahvat u umetničkom obrazovanju, dolazi se do pedagoškog *empirocentrizma*. Umetnost se uči oprimerenjem i primerima. Oprimerenje u iskustvu je bitan *afektacijski* događaj kojim se umetnička praksa postavlja u stvaralačku. Kada se iskustvo nastavnika i studenta o singularnosti materijalnog događaja postavi kao izvođenje suštinski društvenog ili, u radikalnom smislu, institucionalnog, tada se kritički prelazi sa pedagoškog *empirocentrizma* u polje konceptualizacija, diskurzivnih analiza i teoretizacija prakse podučavanja, učenja i obrazovanja kao praktičnih teorija i teorijskih praksi u mikrofizičkim i mikropolitčkim uslovima „umetničke škole“, kao zatvorene-hijerarhijske ili otvorene-horizontalne-nehijerarhijske institucije. Pri tome, konceptualizacija, diskurzivne analize i teoretizacije mogu biti usmerene ka saznavanju i time predočavanju „diskurzivnih praksi obrazovanja“ kao u slučaju *diskurzivne analize*¹⁸. Diskurzivna analiza nije samo način proizvodnje pedagoškog diskursa, već i delujuće uobličavanje diskursa na složenim i višeznačnim tehničkim skupovima umeća (*techne*), u institucijama, u shemama ponašanja, u tipovima prenosa i difuzije, u pedagoškim oblicima koji ih istovremeno nameću i održavaju. Ovakva diskurzivna analiza vodi ka „kritičkoj epistemologiji obrazovanja u umetnosti“ i ona je bitno usmeravajuća u mojim daljim razmatranjima.

Znanje u praktičnom smislu, želja za znanjem i diskurzivna analiza, ma koliko se konkurentski i politički, u smislu politike obrazovanja, razlikovali kao platforme obrazovanja i učenja, mogu biti preusmerene i ka emancipaciji¹⁹ i kritičkom, pa i revolucionarnom²⁰, istraživanju *uslova znanja i obrazovanja* individualnog i kolektivnog umreženog subjekta u umetnostima za umetnosti. Te prakse se ukazuju u nadilaženju autonomije umetničkog obrazovanja, te u zahtevima za radikalnu kritičku praktično-teorijsku promenu društvenosti unutar obrazovanja ili društvenosti oko obrazovanja i umetnosti. Preobražaj umetničkog obrazovanja kao mikrofizičke i mikropolitčke *prakse kritičke emancipacije* odvija se od problematizacije statusa škole-institucije, nastavnika i studenta, preko samoobrazovanja, do aktivističkog samoorganizovanja i samoupravnog redefinisanja škole ili otvorene²¹-pokretne-projektne-zajednice²² u „fleksibilnu instituciju“ saradnika (*colaborators*) i saučesnika

(*complicity*). Kritička emancipacija obrazovanja, ma kako se praktično ili empirijski realizovala, zasniva se na modelima preobražaja prakse obrazovanja od „aktivno-pasivnog odnosa nastavnik-student“, u saradnički odnos, na primer, hijerarhijskog tima istraživača, te zatim, u saučesničku situaciju koja nadilazi hijerarhijsku timsku saradnju uspostavljanjem odnosa „upravljanja praksom obrazovanja“ i preuzimanjem konsekvenci te saradnje. Po Gezi Cimer (Geza Ziemer)²³ saučesništvo između barem dve, a možda i više od dve osobe, jeste specifični oblik ujedinjavanja na nivoima produkcije i efektivnosti tog ujedinjavanja. Ali, bez obzira o kojoj je obrazovnoj praksi reč, ako akteri teže emancipaciji obrazovne prakse, tada oni moraju da uspostave transparentno polje kritičkih refleksija i autokritičkih²⁴ analiza mogućih strategijskih horizonata i taktičkih platformi.

Pristupiću u ovoj knjizi materijalnim praksama, tj. otvorenim i pokrenutim platformama, protokolima i procedurama, u kojima *želja za znanjem* postaje „događaj“ u jednom specifičnom i sasvim arbitrarnom prostoru mogućnosti: tj. u prostorima svetova umetnosti koji se istovremeno ukazuju kao konteksti za „profesiju“, za „stvaralačku/kreativnu drugost, od društvenog, pa i profesionalnog“ i „intelektualnu kritičku praksu unutar društvenih borbi i *opšteg intelekta*“. Reč je o suočenju sa konkretnim „toposom učenja“ i njegovim javnim i prečutnim pravilima kao što je to „mikroekološki“ i „mikropolitčki“ prikazano u slici Marije Baškircsev (Marie Bashkirtseff) *Atelje Žilijan*. *Želja za znanjem* biće pokazno izvedena u odnosu na teorijska i uporedna istraživanja „učenja umetnosti, učenja u umetnosti i učenja kroz umetnost“, pri čemu će biti izvođene teorijske implikacije stvarnih ili fiksijskih modela otpora singularnih i univerzalnih namera i ciljeva istorijskim i geografskim institucionalnim mogućnostima.



Marija Baškircsev, *L'Atelier Julian*, 1881.

¹⁸ Mišel Fuko, Predavanja (kratak sadržaj) 1970-1982, Bratstvo Jedinstvo, Novi Sad, 1990.

¹⁹ Ernesto Laclan, Emancipation(s), Verso, London, 2007.

²⁰ Paulo Freire, Education For Critical Consciousness, Crossroad Publishing Company, New York, 1974. ili Peter McLaren, Nathalia Jaramillo, Pedagogy and Praxis in the Age of Empire – Towards a New Humanism, Sense Publishers, Rotterdam, Taipei, 2007.

²¹ Mieke Bal, Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide, University of Toronto Press, Toronto, 2002.

²² Žil Delez, Feliks Gatari, „Šta je pojam“, iz Šta je filozofija?, IK Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 1995, str. 21-44.

²³ Geza Ziemer, „Accomplices, Gangs, Teams, Couples, Collaborators...“, <http://www.prognosen-ueber-bewegungen.de/files/128/file/ziemer-abstract-en.pdf>

²⁴ Luj Altiser, Elementi samokritike, BIGZ, Beograd, 1975.

Uvod 2: Epistemologija učenja umetnosti: učiti umetnost, učiti za umetnika, umetnost je događaj

Da li se umetnost može naučiti?

Ovo pitanje kao da već unapred očekuje konfrontaciju dva potencijalna gledišta: (I) o tome da je umetnost poznavanje tehnike pravljenja/stvaranja dela, i (II), da je umetnost autentično upisivanje ljudskog čina u delo, tj. ostavljanje traga egzistencije. Tradicionalni antički pojam umetnosti je tokom svoje upotrebe, negde od 5. veka pre naše ere, do 16. veka naše ere označavao: pravljenje ili proizvođenje po pravilima. Negde od kasnog sedamnaestog i ranog osamnaestog veka uspostavlja se novi, moderni pojam umetnosti koji se tumači kao stvaranje ili proizvođenje lepog, te se zatim krajem devetnaestog veka izvodi pojam umetnosti kao stvaranje ili proizvođenje "umetničkog", kao autonomnog kulturalnog artefakta.²⁵ Pri tome, od impresionizma, ka ekspresionizmu razvila se zamisao umetnosti kao *autentičnog* (iskrenog, originalnog, neponovljivog, ljudski izuzetnog) čina stvaranja umetničkog objekta, situacije ili događaja.²⁶ Paralelno ovom pristupu, zasnovanom na autentičnom bivanju u svetu a, time, i u umetnosti, nastao je i model *umetnosti kao istraživanja*²⁷. Koncepti "stvaranja" i koncepti "istraživanja" su dramatično suprotstavljeni u borbi između različitih pretpostavljanja i projektovanja moderne umetnosti.

Drugim rečima, umetničko obrazovanje se konstituisanjem modernog doba preobražavalo od zanatskog učenja o tehnici i učenja tehnike (*techné*) stvaranja dela, po pravilima u učenju o stvaranju lepog u okviru *estetskog kanona* i, zatim, o stvaranju umetničkog naspram, ili protiv kanona, u ime autentičnog individualnog čina (gesta, upisa i traga stvaralačkog ili istraživačkog tela). Paradigmatski postavljena modernistička umetnička škola bila je vođena negiranjem "neposrednog tehničkog znanja" u ime "autentičnog egzistencijalnog iskustva", bez obzira da li se *egzistencijalno iskustvo* shvatalo kao događaj "stvaranja lepog" ili "ostvarenja autentičnog". Negde između nužnosti stvaranja i slučajnosti ostvarenja se postavilo i kritično pitanje o "istraživanju", tj. o učenju kao istraživanju umetnosti. Razvoj dvadesetovekovnih modernizama i preobražaja umetničkih praksi u pedagoške prakse je vodio ka razučivanju ili grananju karakterističnih platformi za "učenje umetnosti". Pri tome, učenje umetnosti i umetničko obrazovanje se ne ukazuju kao „bezuslovno“ školovanje, zapravo, „umetnička škola bez uslovljenosti“²⁸, ne postoji – škola je, ipak, poprište borbe gde između *znanja* i *moći* postoji složen i stalno usloznavani odnos. To je odnos između svih aktera nastavnih praksi, a to znači redovnih i gostujućih nastavnika, studenata, administracije, društvenih i kulturalnih školskih odbora, ministarstava, obrazovnih međufakultetskih ili

²⁵ Valdislav Tatarkijevič, „Lepe umetnosti“, u „Umetnost: istorija pojma“, iz Istorija šest pojmova, Nolit, Beograd, 1978, str. 30..

²⁶ Roger Fry, „Art and Life“, iz Vision and Design, Chatto & Windus, London, 1920, str. 1-15.

²⁷ Videti pedagoške knjige iz produkcije Bauhausa ili sovjetskih umetničkih instituta: Wassily Kandinsky, Point and Line to Plane, Dover, New York, 1979; Paul Klee, Pedagogical Sketchbook, Faber and Faber, London, 1972; Laszlo Moholy-Nagy, Painting Photography Film, The MIT Press, Cambridge, 1973. ili Kasimir Malewitsch, Die gegenstandslose Welt, Bauhausbücher, Weimar, 1927.

²⁸ Jacques Derrida, „The future of the profession or university without condition (thanks to 'Humanities')“, what could take place tomorrow“, iz Tom Cohen (ed), Jacques Derrida and the Humanities – A critical Reader, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, str. 24-25.

među-univerzitetskih komiteta i komisija, fondacija i sponzora, tržišta znanja i tržišta umetnosti, svetova umetnosti i kulture, političkih i drugih društvenih institucija itd. itd. itd. Predavanje i učenje umetnosti, zato, mora biti kritički orijentisano prema „uslovima škole“ i „uslovima kulture i društva“ u kojima se jedan poredak ljudskog rada sa znanjem „o“ i „u“ umetnosti izvodi kao događaj poduke/učenja i, svakako, istraživanja.

Ali, ostalo je bitno otvoreno pitanje „Šta je smisao, odnosno, cilj učenja umetnosti?“ ili „Kuda učenje umetnosti vodi?“

Bazično, svako učenje se može predočiti kao proces koji osposobljava organizam/individuum/subjekt da pređe iz situacije X u situaciju Y. Prelazak iz jedne, u drugu situaciju, odigrava se na osnovu izvesnih „moći“ ili „osposobljenosti“ koje organizam/individuum/subjekt stiče. Prelazak je singularni događaj. Koncepti „moći“ i „osposobljenosti“ se mogu definisati kao „samonadilaženje“²⁹ (*self-transcendence*). Samonadilaženje je događaj kojim se organizam/individuum/subjekt dovodi do toga da je na osnovu onoga što je učio postao sposobniji za određeni čin/delo/rad nego što je bio pre tog i takvog učenja. Samonadilaženje znači i sposobnost da se promeni vlastito stajalište i, zatim, sposobnost da se ta situacija sagleda u novom svetlu.³⁰ Drugim rečima, učenje kao samonadilaženje je određeno sa dva zahteva:

- zahtevom za sticanjem izvesne sposobnosti („Ja mogu to!“), i
- zahtevom za reflektovanjem promene ili novog, do koga se dolazi na osnovu te stečene sposobnosti („Ja sam to učinio tako i tako, ili zato i zato!“).

Ako je tako, tada organizam/individuum/subjekt koji namerava/želi da uči mora delovati kao „otvoreni sistem“ koji poseduje izvesnu „plastičnost“ ili „prilagodljivost“ koja mu dopušta da ima sopstvenu istoriju: *istoriju učenja*. Istorija učenja zavisi od razvoja svih prethodnih situacija i slučajeva učenja. Zato su koncepti prisvajanja, sećanja i razumevanja novog ili razumevanja promene bitne odlike prakse učenja. Učenje koje preduzima organizam se, na primer, *elementarno kognitivistički* može pokazati kao:

- fizičko nerefleksivno reagovanje i time učenje o reakcijama, u odnosu na ambijent (*virtuelno učenje*),
- perceptivno učenje o interaktivnom odnosu organizma sa ambijentom, posredstvom reflektovanja tog ili tih odnosa (*funkcionalno učenje*),
- interaktivno učenje sa povratnim spregama između okoline, svesti i memorije organizma/individuum/subjekta (*svesno učenje*), i
- složeno samorefleksivno učenje u razlikovanju „unutrašnjeg“ i „spoljašnjeg“ učenja, tj. učenja zavisnog od okoline i učenja autonomnog, u odnosu na okolinu (*supersvesno učenje*).³¹

²⁹ Valter Pankov (Walter Pankow), navedeno prema Matko Meštrović, „Evolucijska paradigma – Jantschovo tumačenje kulture i povijesti“, iz *Raspršenje smisla – Doktrinirani svijet na izmaku?*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2007, str. 145.

³⁰ Matko Meštrović, „Evolucijska paradigma – Jantschovo tumačenje kulture i povijesti“, str. 146.

³¹ Erih Janč (Erich Jantsch) iz Erich Jantsch, Conrad H. Waddington (eds), *Evolution and Consciousness – Human System in Transition*, Addison-Wesley Publishing Company, London, 1976. - navedeno prema Matko Meštrović, „Evolucijska paradigma – Jantschovo tumačenje kulture i povijesti“, iz *Raspršenje smisla – Doktrinirani svijet na izmaku?*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2007, str.148.

Funkcionalno učenje prilagođava čoveka fizičkoj okolini, a svesno učenje prilagođava okolinu čoveku. Odnosno, funkcionalno učenje prilagođava čoveka njegovoj društvenoj okolini, a supersvesno učenje prilagođava društvenu okolinu čoveku prilagođavajući čoveka njegovoj kulturalnoj okolini. Znači, da se proces učenja vidi kao neka vrsta interaktivnog oblikovanja kulture i društva u odnosu na aktera; organizam/individuum/subjekt.

Ono što se može zapaziti iz ove opšte – primarno kognitivističke i evolucionističke shematike – jeste, da se učenje umetnosti odigrava na svim ovim različitim hijerarhijskim nivoima sticanja sposobnosti, samonadilaženja, tj. učenja. Učenje nastaje kao odziv u odnosu na različite situacije, okoline ili čulno/telesne izazove kojima je izložen umetnik kao organizam/individuum/subjekt.

Umetnik kao „organizam“ jeste, zapravo, živo telo koje reaguje i pokazuje odzive tela na spoljni stimulus. Odzivi na spoljni stimulus se dovode do ponovljive, mada ne i reflektovane veštine (*techné*). Pamćenje tela i samorefleksija ovde nisu povezani.

Umetnik kao „individuum“ je u funkcionalnom učenju, kada je odziv tela na spoljašnje prirodno-fizičko ili fizičko-kulturalno okruženje samoreflektovano do sećanja i, zatim, uverenja o tome šta se, kada se, kako se i, možda, zašto se desilo to i to na putu do umetničkog dela. Pamćenje tela i samorefleksija su ovde nužno povezani.

Umetnik kao „subjekt“ je upućen na svesno ili supersvesno učenje, a to znači na „značenjsko“ ili „kulturalno“ razlikovanje *sebe* od individuumu i organizma u okruženju, u kome je nužna ne samo fizička prisutnost, već i mnogostrukost kulturalnih predstava i posredovanja. Proces učenja umetnosti se, zato, u odnosu na „onu/onoga/ono“, koji postaju umetnikom, da videti kao utemeljenje (*događaj* organizma), podruštvljenje (*događaj* individuumu) i subjektivizacija (*događaj* subjekta) u složenom prostoru delanja koji se ne može svesti samo na svoje krajnosti: fizičku okolinu ili kulturalnu mrežu. Organizam/individuum/subjekt je u procesu učenja uhvaćen u višestruke složenosti koje mora da prevlada i prisvoji u kretanjima od fizičke, do kulturalne okoline.

Naznačeni modeli učenja razlikovanjem *organizma*, *individuumu* i *subjekta* su zasnovani na uverenju da student umetnosti učenjem dolazi do sposobnosti, biva osposobljen ili se sam osposobljava, ne samo za pravljenje/izvođenje dela, već i za razlikovanje „događaja“ i „predstave“, tj. direktnih i indirektnih uzroka i posledica sopstvenog činjenja ili nečinjenja u složenostima ljudskog života u kulturi. Učenje umetnosti se, zato, ne odigrava samo na nivou izolovanog singularnog organizma/individuumu/subjekta, već na *platformama* kojima „singularno umetničko činjenje“ postaje posrednik/zastupnik između individuumu i zajedništva u društvenom (transindividualnosti) i zajedništva u kulturalnom (trans-subjektivnosti) smislu.

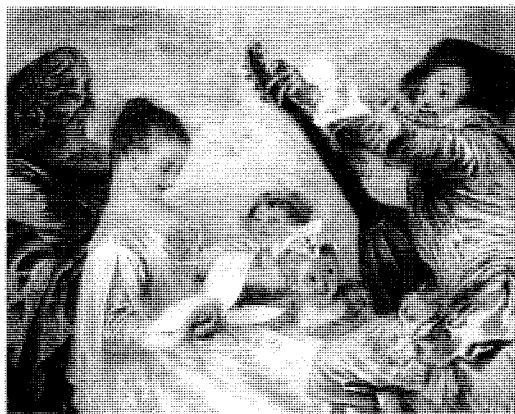
Singularnost umetničkog činjenja nužno ontologizira ili utemeljuje umetnički rad kao pojedinačni događaj kojim se čini mogućim odnos sa drugim, mnogostrukim, opštim i, čak, univerzalnim. Univerzalnost se ukazuje kao proizvod ili efekat događaja singularnosti. Paradoksalni odnos singularnog i univerzalnog je u karakteru umetnosti, pa i umetničkog obrazovanja, kako se „to što smatramo umetnošću“ imenuje poslednjih par stotina godina u zapadnom svetu. Pri tome, visoko i najviše univerzitetsko umetničko obrazovanje, danas je u porastu složenosti, koja se ne ukazuje kao „sintetijska organicistička složenost“, već kao

interdisciplinarna i transdisciplinarna multistrukturalna složenost umetničke prakse. Napomene:

- *sintetijskom organicističkom složenošću* se nazivaju modeli „zatvorenih homogenih celina“ koji nastaju kao novi kvalitet umetnosti i umetničkog obrazovanja dijalektičkim obrtom unutar prakse stvaranja, istraživanja ili učenja,
- *interdisciplinarnom složenošću* se označava stvaralačko, istraživačko ili obrazovno kretanje između različitih umetničkih i kulturalnih disciplina,
- *transdisciplinarnom složenošću* se označava stvaralačko, istraživačko ili obrazovno izvođenje umetničke, teorijske, kulturalne ili obrazovne „platforme“ koja sinhronijski referira različitim disciplinarnim platformama ili njihovim oblicima predočavanja i zastupanja u umetnosti i kulturi,
- *multi-strukturalnom složenošću* umetničke prakse označavaju se višeznačne, hibridne i pluralne potencijalnosti strukturiranja umetničkog i obrazovnog rada koje se ne mogu svesti na jedan stabilan i zatvoren istorijski, geografski ili „stilski“ model stvaranja, istraživanja ili obrazovanja u umetnosti i kulturi.

Ideologije stvaranja: oko epistemologije poetike

Znanje o umetnosti određeno *stvaranjem dela* kao centriranog "objekta" je poetičko znanje, a to znači znanje o stvaranju i postojanju samog umetničkog dela kao takvog. Pojam "poetike", u modernom smislu, primenjiv je na različite umetnosti: poetika muzike, kompozitorske poetike, izvodačke poetike, poetika teatra, rediteljske poetike, filmske poetike, poetike arhitekture, poetike slikarstva ili skulpture, poetike novih medija itd. Poetika je u najprimarnijem smislu efekat-govora o stvaranju ili izvođenju dela. Brojne slike iz istorije slikarstva – među kojima i Vatoov *Čas iz Muzike* – ukazuju na poetiku kao govor o sticanju veštine stvaranja ili izvođenja dela.



Žan-Antoanen Vato, *Čas iz muzike*, 1917.

Opšta zamisao poetike ili tumačenja pesničkog umeća iz Aristotelove *Poetike*³² poslužila je za zasnivanje opštih *nauka o umetnosti* koje su izvedene iz izučavanja umetničkog dela i izučavanja protokola i procedura nastanka umetničkog dela u istorijskom, ali apstraktno idealizovanom estetičkom *prostoru*. Poetika se u najopštijem i modernom smislu može definisati kao teorija ili nauka o stvaranju i postojanju umetničkog dela. Kod Ernesta Grasija³³ (Ernesto Grassi) se "poezis" (*poiesis*) tumači kao *opšte stvaranje*. Koncept *tehne* je izveden kao poseban *poiesis* kojim se ostvaruje ili doseže razlog (*logos*) onoga što se stvara. *Tehne* je vrsta znanja i iz znanja izvedenog umeća, a *poiesis* je ono što se danas naziva umetnošću u najopštijem smislu. Poetika je, zato, teorijski, proteorijski ili parateorijski protokol za analizu i razmatranje nastanka umetničkog dela, tj. postupaka zamišljanja, planiranja, realizacije i postojanja umetničkog dela. Poetika je teorijski protokol kada se formuliše i izvodi na konzistentan način u odnosu na postojeće poetike i teorije umetnosti sa predviđenim procedurama i očekivanim efektima. Poetika je proteorijski protokol kada se iz nemosti stvaranja (slikanja, sviranja, glumljenja, izvođenja) pretpostavljaju zdravorazumske intuicije o tehnici postavljanja dela u svet. Proteorijska poetika ne mora biti verbalizovana kao nauk, već je pre neka vrsta *prećutnog znanja*³⁴ kojim se obezbeđuje sigurnost izvođenja umetničkog dela kao smislenog akta. Poetika je *parateorijski* protokol kada se formuliše i izvodi na nekonzistentan način, a to znači ukazivanjem na intuitivne, anegdote, biografske

ili iskustvene narative o umetniku, nastanku dela, postojanju dela ili recepcijama dela. I, ako se poetika postavlja kao protokol za analizu nastanka i postojanja dela, ona se tada, najčešće, vidi i kao uslov čulne pojavnosti dela, a to znači estetske recepcije i estetičkog tumačenja umetničkog dela. Drugim rečima, protokoli poetike omogućavaju da se uspostavi protokolarni, gotovo, konvencionalni kontinuum između stvaraoaca, stvaranja dela, dela, recepcije dela i potencijalnih diskursa o umetničkom delu i izvedenom pojmu umetnosti iz umetničkog dela. Ako poetika jeste uslov takvog protokola obezbeđivanja kontinuum "umetnosti" u posebnom ili opštem smislu, tada se umetnost mora odrediti kao autonomno područje u odnosu na protokole teologije, politike, sociologije, psihologije, teorije seksualnosti ili studija kulture. Protokoli poetike određuju mogućnosti za onaj pretpostavljeni "sam" i "samodovoljan" svet umetnosti koji je zasnovan na funkcijama umetničkog dela kao idealnog i centriranog izvora umetničkog i umetnosti. Dok se protokoli drugih nauka i teorija o umetnosti, na primer psihologije i sociologije umetnosti, ukazuju kao bočne ili indirektno ili sekundarne ponude i postavke za utvrđeni idealitet izuzetnosti umetničkog dela koje, pre svega, nastaje po očekivanjima ili reinterpretacijama poetike. Poetika je zamišljena kao *prvi* i *pravi* uslov nauka o umetnostima time što protokolima, procedurama i efektima ukazuje da je pojam umetnosti, kao stvaralačke prakse, konstituisan na deskriptivnim predočavanjima samog, a to znači, autonomnog umetničkog dela. Međutim, problem izricanja identiteta *umetničkog dela* nije jednostavan i jedinstven u svim mogućim svetovima. U muzici, na primer, pevanje zen kaludera, instrumentalna muzika Hajdna, Mocarta i Betovena, ili granični novomedijski neoavangardni eksperimenti Džona Kejdža (John Cage), ili Karlhajnc Štokhauzena (Karlheinz Stockhausen) ne govore to "Ja sam muzika!" na istovetan način. Ritualno pevanje zen kaludera³⁵ postaje muzika u umetničkom smislu tek u trenutku dekontekstualizovanog i rekontekstualizovanog slušanja od strane zapadnog slušaoca muzike. Drugim rečima, budističko pevanje postaje *muzika kao umetnost* tek u trenutku kada se sluša njihovo ritualno pevanje radi *samog* slušanja u procesu zapadnog prisvajanja singularnog muzičkog opštenja. Tada dolazi do dekontekstualizacije slušanja pevanja na način budističkog rituala i, zatim, do rekontekstualizacije u svetu slušanja na način slušanja zapadne muzike. Naprotiv, Hajdnova, Mocartova i Betovenova dela su nastala kao „umetnička muzika“ u zapadnom prosvetnom smislu stvaranja i recepcije umetničkog dela – tako da se može govoriti o njihovom paradigmatском statusu muzičkog umetničkog dela. Njihova dela su kontekstualizovana kao muzička umetnička dela.³⁶ Dela Kejdža ili Štokhauzena nastaju kao odstupanja od *paradigmatског statusa muzičkog umetničkog dela*.³⁷ Međutim, u pristupima u sva tri slučaja radi se sa zamislima *otvorenog koncepta* i *otvorenog dela* koji omogućava: (a) da se produkt druge kulture, koji nema nužno status umetničkog, prizna za umetničku muziku, (b) da se izvesni produkti zapadne kulture pod određenim istorijskim uslovima „kanonizuju“ kao paradigmatски (karakteristični, tipični, idealni), u odnosu na druge, njima prethodeće, aktuelne ili nakon njih nastajuće umetničke stvaralačke pristupe, i (c) da se kritičko i subverzivna odstupanja od „paradigmatског“ dela – kanona, dela – zapadne kulture i dalje pod izvesnim interpretativnim uslovima prihvataju kao muzička i umetnička dela tj. dela u tradiciji zapadne muzike.³⁸ Karlhajnc Štokhauzen je, zato, kao bitni deo svog umetničkog

³² „From the Great Bear Liturgy“, iz John Levy /pr/, Chinese Buddhist Music, Lyrichord Discs.

³³ Čarls Rozen, Klasični stil. Hajd, Mocart, Betoven, Nolit, Beograd, 1979.

³⁷ Mirjana Veselinović, Stvaralačka prisutnost evropske avangarde u nas, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1983; i Nikša Gligo, Problemi Nove glazbe 20. stoljeća: Teorijske osnove i kriteriji vrednovanja, Muzički informativni centar Koncertne direkcije Zagreb, Zagreb, 1987.

³⁸ Morris Weitz, „The Role of Theory in Aesthetics“, iz Joseph Margolis (pr), Philosophy Looks at the Arts. Contemporary Readings in aesthetics (Third Edition), Temple University Press, Philadelphia, 1987, str. 143-153; Žerar Ženet, Umetničko delo. Imanentnost i transcendentnost, Svetovi, Novi Sad, 1996. i Umetničko delo. Estetska relacija, Svetovi, Novi Sad, 1998.

³² Aristotel, Nauk o pjesničkom umijeću. Reprint, BiblioTeka, Zagreb, 1977.

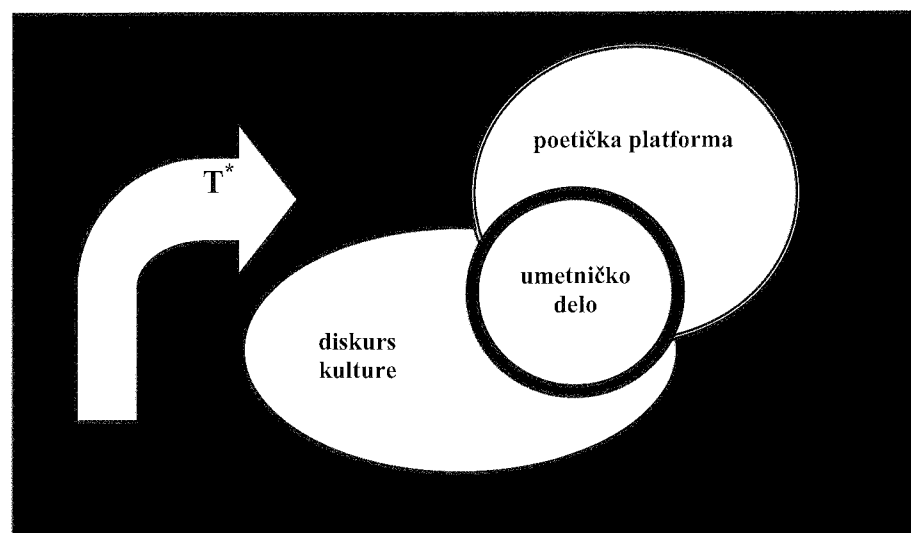
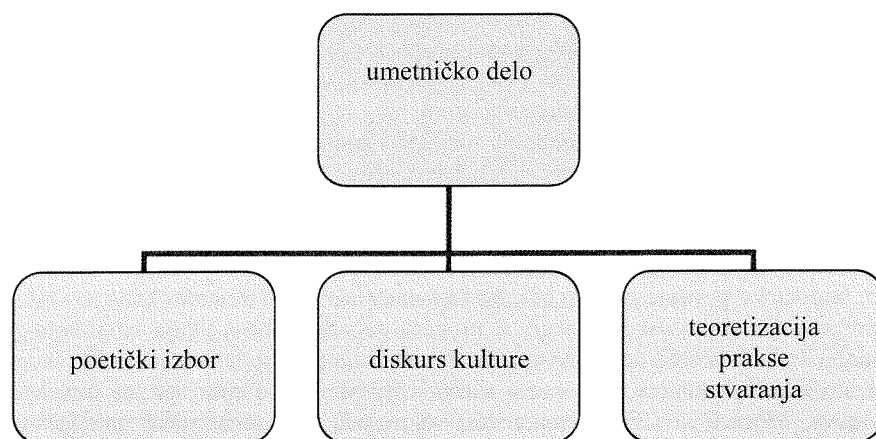
³³ Ernesto Grasi, „Tehne i Poiesis“, iz Teorija o lepom u antici, SKZ, Beograd, 1974., str. 123-130.

³⁴ Thomas S. Kuhn, „Paradigms, Tacit Knowledge and Incommensurability“, iz Charles Harrison, Fred Orton (eds), Modernism, Criticism, Realism - Alternative Contexts For Art, Harper and Row, London, 1984, str. 229-242.

istraživanja i stvaranja, postavio razvoj teorijskog pedagoškog rada koji za „novu muziku“ traži „novi efekt analitičkog i sintetičkog govora“

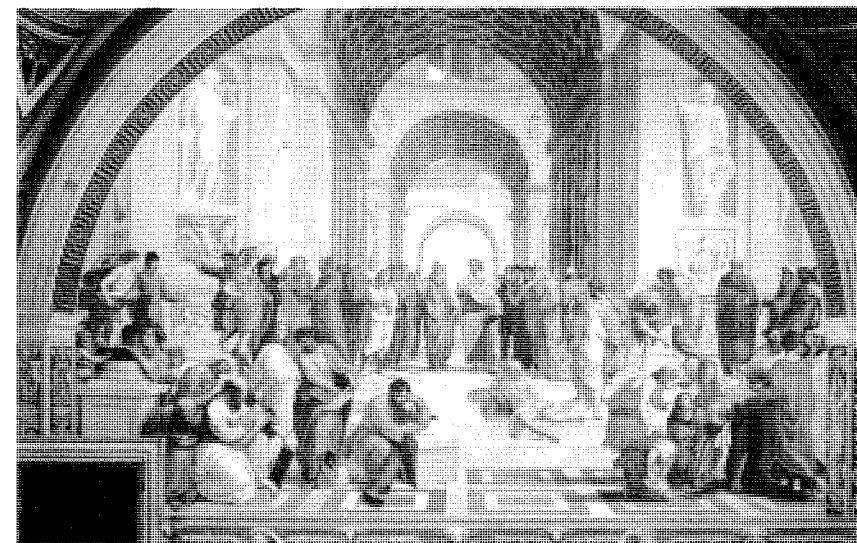


Karlheinz Stockhausen tokom kursa u Darmštatu 1957.



* T = teoretizacija koja dolazi spolja

Pretpostavljeni odnos poetike i nauka o umetnostima se znatno usložnjava pitanjem: da li je poetika uvek i samo diskurs izvan dela i o delu kojim se izvode protokoli za pravo i blisko tumačenje dela? Ili je poetika “ono” što je na neki način ugrađeno u umetničko delo ili ugrađeno u blisku okružujuću okolinu umetničkog dela kao konstitutivna inetrpretacija samog umetnika, upućena umetničkom delu i umetnosti?



Rafaelo, *Atinska škola*, 1510-1511.

Prvi odgovor na ovo pitanje može biti negativan: poetika je uvek i samo spoljašnji, a to znači vanumetnički, protokol o procedurama nastanka i protokol o postojanju umetničkog dela kao takvog. Rafaelova alegorija o Atinskoj školi, na primer, govori o obećanju te filozofsko-poetičke spoljašnjosti, naspram imanentnosti umetničkog stvaranja. Tada se poetika vidi kao neka vrsta metapristupa umetnosti koja otkriva ono što se desilo oko umetničkog dela i sa umetničkim delom, ali, pri tome, nije direktni *govor* koji proizlazi iz umetnosti i iz samog umetničkog stvaranja. Po tom stajalištu, umetničko delo nije nastalo iz prethodnog poznavanja protokola poetike kao uređenog i verbalizovanog znanja o stvaranju i postojanju umetničkog dela. Umetničko delo je nastalo iz tehničkog znanja, za koje se pretpostavlja da je čulno i iskustveno, a ne konceptualno znanje, te iz neočekivanog i nekontrolisanog “događaja” ili “čuda” kojim se *rukotvorina* pretvara u izuzetno umetničko delo. Umetničko delo se tada vidi kao “otelotvorenje” ili “kristalizacija” estetike. Na primer, teoretičar modernističkog postimpresionizma, ekspresionizma i fovizma, Rodžer Fraj (Roger Fry) je za slikarstvo ove zamisli jasno i protokolarno odredio na nivou modernističkog *direktno-iskustvenog* stvaranja dela:

Sa novom indiferentnošću prema prikazivanju mi smo postali manje zainteresovani za sredstva i potpuno nezainteresovani za znanje,³⁹

a kritičar visokog modernizma, takozvane postslikarske apstrakcije, Klement Grinberg (Clement Greenberg) ih je odredio na nivou recepcije dela:

³⁹ Roger Fry, „Art and Life“, iz *Vision and Design*, Chatto&Windus, London, 1920., str. 1-15.

Umetnost je stvar striktno iskustva, ne principa.⁴⁰

Poetikom se tumači umetničko delo u onim aspektima koji su dostupni direktnoj čulnoj spoznaji dela ili zdravorazumskom rasuđivanju i poznavanju protokola, najčešće, oblikovnog stvaranja umetnosti. Poetikom se ulazi u analizu “čulno predočivog izgleda” umetničkog dela i njegovih protokola, ne da bi se rešila *tajna* ili *čudo stvaranja* umetničkog dela, što se najčešće prepušta estetici i filozofiji umetnosti ili esejističkoj raspravi, već da bi se pokazala mogućnost razumevanja i predočavanja, odnosno, zastupanja protokola o formalnim oblikovnim mogućnostima stvaranja dela i formalnog postojanja dela kao “čulne pojave”.



Rodžer Fraj, *Mrtva priroda sa posudom za kafu*, 1915.

Poetika rezultira potencijalnim pravilima na kojima se može zasnovati poduka o stvaranju umetničkog dela i postavljanja umetničkog dela u čulni svet. I, zato je, dominantni modernistički⁴¹ pristup onaj u kome se postavljaju protokoli kojima su poetički aspekti, formulacije i teoretizacije posledica *čudesnog* i *nedokučivog* stvaranja umetničkog dela i njegove umetničke i estetske recepcije. Odnosno, pretpostavlja se da umetničko delo, kao izuzetni stvaralački produkt, uvek prethodi poetičkim i iz njih izvedenim naučnim i teorijskim formulacijama o umetnosti. Umetnost se, tada, vidi kao *čudesni* događaj sličan događaju prirode. Na primer, američki slikar apstraktnog ekspresionizma i akcionog slikarstva Džekson Polok (Jackson Pollock) pisao je o sebi kao o umetniku koji silovito i nekontrolisano stvara unutar slikarstva kao što *priroda stvara*:

Kada sam u svojoj slici, nisam svestan toga što radim. Tek posle nekog vremena upoznavanja vidim sa čime sam imao posla. Ne bojim se da pravim izmene, uništim slike, itd, pošto slika ima svoj život. Pokušavam da joj dozvolim da se pojavi. Jedino kada gubim kontakt sa slikom dolazi do promašaja. U svakom drugom slučaju nastaje čista harmonija, lako davanje i uzimanje, i slika nastaje uspešno.⁴²

A, filozof i muzikolog Vladimir Jankelevič je o muzici pisao kao o *čaroliji* koja izmiče upoznavanju “stvaralačkog” u ime trenutnosti i prolaznosti čulnog, a to znači estetski situiranog, događaja:

Muzika je jedna čarolija: sačinjena ni od čega, ne potičući ni iz čega, ona možda čak i ne predstavlja ništa – barem za čoveka koji očekuje da će nešto naći, ili da će nešto opipati. Poput mehurića od sapuna koji, prelivajući se u duginim bojama, treperi i blista nekoliko sekundi na suncu, ona prska čim se dotakne; ona postoji samo u veoma nepouzdanom i kratkotrajnom oduševljenju koje se javlja u pogodnom času. Nepostojana, gotovo nepostojeća muziko!⁴³

Zato se poetikom ne bave ni stvaralac-umetnik, ni esteta-uživalac koji su u polju neuhvatljivosti *čuda* i *izuzetnosti* muzičkog dela. Poetikom se, naprotiv i pre svega, bavi predavač/učitelj umetnosti koji posredstvom “predočavanja slučaja”, tj. analizom slučaja⁴⁴, na analoški način obezbeđuje za studenta umetnosti uzorne paradigmatičke modele stvaranja kao karakterističnih postavljanja umetničkog dela u svet. Ovde je bitan “slučaj” pojedinačnosti umetničkog dela i njegove neuniverzalnosti koja ipak ima ponovljivi i opšte prepoznatljivi karakter umetničkog dela. Ovo je u najopštijem smislu postulirano Badijuovom (Alain Badiou) tezom o umetnosti, kao “singularnoj opštosti”:

1. Umetnost nije uzvišeni prodor beskonačnog u konačnu bedu tela i seksualnosti. Nasuprot, ona je produkt beskonačne subjektivne serije, kroz konačna sredstva materijalnog oduzimanja.
2. Umetnost ne može uglavnom biti izraz pojedinačnosti (biti etnička ili lična). Umetnost je impersonalna produkcija istine koja je upućena svakom.
3. Umetnost je proces istine, a ta istina je uvek istina čulnog ili osećajnog, osećajno *qua* osećajno.⁴⁵

⁴⁰ Clement Greenberg, „Abstract, representational and so forth“, iz *Art and Culture: Critical Essays*, Beacon Press, Boston, 1961, 133.

⁴¹ Charles Harrison, „Modernism in two voices“, u „A Kind of Context“, iz *Essays on Art & Language*, Basil Blackwell, Oxford UK, 1991., str. 4-5.

⁴² Jackson Pollock, “My Painting” (1947-48), iz Pepe Karmel (ed.), *Jackson Pollock – Interviews, Articles, and Reviews*, The Museum of Modern Art, New York, 1999., str. 18.

⁴³ Vladimir Jankelevič, “Mudrost i muzika”, u “Bezizražajno Espressivo”, iz *Muzika i neizrecivo*, KZ Novoga Sada, Novi Sad, 1987., str. 135.

⁴⁴ Robert K. Yin, „Različite studije slučaja – zajednička definicija“, iz *Studije slučaja – dizajn i metode*, Fakultet političkih znanosti, Zagreb, 2007, str. 22-26.

⁴⁵ Alain Badiou, „Fifteen theses on contemporary art“, <http://www.16beavergroup.org/journalisms/archives/000633.php>.

⁴⁰ Clement Greenberg, „Abstract, representational and so forth“, iz *Art and Culture: Critical Essays*, Beacon Press, Boston, 1961, 133.

⁴¹ Charles Harrison, „Modernism in two voices“, u „A Kind of Context“, iz *Essays on Art & Language*, Basil Blackwell, Oxford UK, 1991., str. 4-5.

⁴² Jackson Pollock, “My Painting” (1947-48), iz Pepe Karmel (ed.), *Jackson Pollock – Interviews, Articles, and Reviews*, The Museum of Modern Art, New York, 1999., str. 18.



Hans Namut, Džekson Polok izvodi sliku „Jedan: broj 31“ u ateljeu dok ga Li Krasner posmatra, 1950.

Upravo, to je ono kontradiktorno i dramatično “oko čega” modernistički umetnik kao nastavnik (majstor, učitelj, profesor) umetnosti podučava studenta putem postavljanja analognih odnosa između čulno predočivih uzoraka i pojedinačno izvedenih dela upućenih “čovečanstvu”, ma šta to značilo. On/ona ga podučava autentično postavljenoj pojedinačnosti koja je obećana estetskoj univerzalnosti. Proces učenja se odigrava artikulisanjem situacije sa odgovarajućom atmosferom u kojoj pojedinačnost dela zadobija *afektivnu*⁴⁶ moć da privuče pažnju gledaoca/slušaoa ka uključivanju (*plug-in*) dela u svet potencijalnih odnosa. Krajnja instanca takvog redefinisavanja umetnosti je njena imanentnost:

Ona je nezavisna od stvaraoca zahvaljujući samopostavljanju stvorenog, koje se čuva u samom sebi. Ono što se čuva, stvar ili umetničko delo, jeste blok *čulnih utisaka (senzacija), to jest jedan sklop percepata i afekata.*
(...)

Umetničko delo je biće čulnog utiska i ništa više drugo: ono postoji po sebi.⁴⁷

Drugi odgovor na ovo pitanje može biti pozitivan: poetika je unutrašnji ili imanentni, a to znači ka umetnosti orijentisan protokol o procedurama nastanka umetničkog dela i o postojanju umetničkog dela. Ovim protokolom se eksplicitno ili implicitno služi umetnik koji stvara umetničko delo. Filozof Ričard Volhejm (Richard Wollheim)⁴⁸ ukazao je da je zajedničko svim različitim i neuporedivim umetničkim delima intencionalnost. Volhejm je

ukazao da svako umetničko delo jeste kao ljudski prizvod nastao iz nekih namera koje se daju konceptualno i verbalno predočiti i tumačiti. Svako umetničko delo je, tada, poetički određeno, jer je intencionalno načinjeno. Poetika se identifikuje kao nešto što je konstitutivno za umetničko delo. Ona prethodi delu ili se uspostavlja nastankom dela. Poetika je ono što gledalac/slušalac/čitalac otkriva u delu kao koncept i, na kraju, umetničko delo prepoznaje, doživljava ili razumeva posredstvom poetike kao *vektor* koji usmerava percepciju, doživljaj ili recepciju umetničkog dela. Ona se postavlja za konstitutivni i funkcionalni protokol nastajanja, postojanja i recepcije umetničkog dela. Ako je tako, tada se postavlja pitanje kakav je taj konstitutivni odnos umetničkog dela i posebne poetike tog umetničkog dela?, odnosno, na koji način poetika postoji u umetničkom delu?, a to pokreće i pitanje o odnosu “čulnog” i “konceptualnog” u umetničkom delu?! Umetničko delo se ne pretpostavlja i postavlja kao *autonomni objekt* (predmet, situacija, događaj) koji je odvojen od specifične geografske i istorijske kulture u kojoj se stvara, pokazuje i prima, tj. u kojoj ulazi u proces razmene, recepcije i potrošnje umetnosti i kulture. Umetničko delo postoji, i to je ontološka konstrukcija, samo i jedino kao deo društvenih praksi, a u užem smislu autonomnih umetničkih praksi. Time se ukazuje da je umetničko delo povezano sa odnosima društvenih i diskurzivnih praksi u kojima se ono pojavljuje kao čulno dostupno. Ali, time što je čulno dostupno, ne znači da su diskurzivni aspekti isključeni iz njega ili iz njegove okoline ili njegovih umetničkih, estetskih, kulturalnih ili društvenih pojavnosti, funkcija ili potencijalnosti. Naprotiv, to znači da diskurzivno i čulno čine nekakav pojavno-diskurzivni *plan* nastajanja i postojanja umetničkog dela u konkretnom geografskom ili istorijskom društvu. Zato, umetničko delo nije samo ono što se pojavljuje pred čulima, već i znanje istorije umetnosti, teorije kulture, društvenih običaja, navika ili modela identifikacije.⁴⁹ Artur Danto (Arthur C. Danto) je protokol odnosa dela i direktnih i indirektnih interpretacija koje ga okružuju i situiraju⁵⁰ u svet umetnosti razradio u eseju “The Appreciation and Interpretation of Works of Art”⁵¹. Njegova polazna teza glasi:

Moje stanovište, filozofski gledano, jeste da interpretacije konstituišu umetnička dela, tako da nemate, kao što je nekada bilo, umetničko delo sa jedne strane i interpretaciju sa druge.⁵²

Poenta Dantoovog filozofskog identifikovanja odnosa interpretacije i umetničkog dela ukazuje da sasvim različiti ili sasvim slični objekti postaju znatno drugačija umetnička dela pod dejstvom raznolikih i drugačijih interpretacija. Tako on o interpretacijama razmišlja kao o funkcijama koje transformišu materijalne objekte u umetnička dela. Interpretacija je, metaforično govoreći, *poluga* uz pomoć koje se objekt uzdiže iz stvarnog sveta u svet umetnosti gde biva zaodeven u često neočekivano *ruho*. Samo u odnosu prema interpretaciji materijalni objekt jeste umetničko delo. Ako se Dantoova teza o konstitutivnoj ulozi interpretacije u određenju umetničkog dela ozbiljno uzme u obzir, tada se može postaviti teza da je interpretativni zahvat koji izvodi umetnik ugrađen u proceduru stvaranja dela i njegovog uvođenja u svet, gde ono biva prihvaćeno za umetničko delo. Stvaranje umetničkog dela i uvođenje tog dela u svet umetnosti i kulturu, često nisu bili ista procedura. Poistovećivanje protokola stvaranja sa protokolom uvođenja u svet umetnosti i kulturu je

⁴⁹ Arthur C. Danto, “The Artworld” (1964.), iz Joseph Margolis (ed.), *Philosophy Looks at the Arts - Contemporary Readings in Aesthetics* (3. izdanje), Temple University Press, Philadelphia, 1987., str. 162

⁵⁰ Arthur C. Danto, “The Artworld”, iz Joseph Margolis (1987), str. 164

⁵¹ Arthur C. Danto, “The Appreciation and Interpretation of Works of Art”, iz *The Philosophical Disenfranchisement of Art*, Columbia University Press, New York, 1986, str. 23-46.

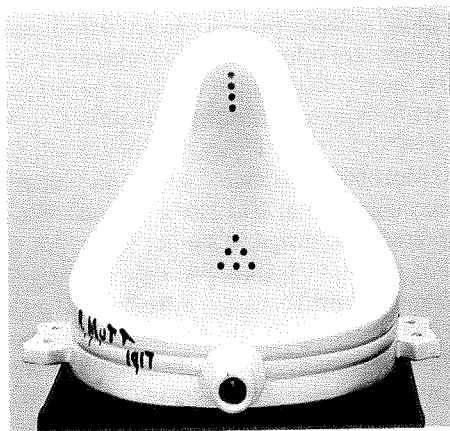
⁵² Arthur C. Danto, “The Appreciation and Interpretation of Works of Art”, str. 23.

⁴⁶ Žil Delez, Feliks Gatari, “Percept, afekt i pojam”, iz, Šta je filozofija?, IK Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 1995, str.205-253.

⁴⁷ Žil Delez, Feliks Gatari, “Percept, afekt i pojam”, str. 206.

⁴⁸ Richard Wollheim, “The Work of Art as Object”, iz *On Art and the Mind*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1974., str. 112-113.

stvar modernog doba, rezultat je složenog procesa koji se odigrava od renesanse do doba prosvetiteljstva kada se konstituiše autonomni pojam umetničkog dela: umetnosti kao umetnosti. Za dela prošlosti procedura interpretacije kulturalnog dela kao umetničkog dela je retrospektivno uvođenje u moderni pojam umetnosti. S druge strane, postavlja se i pitanje da li same procedure stvaranja dela imaju interpretativni karakter. Po Dantou to jeste očigledno za dela koja su postala "umetnost" interpretativnom odlukom umetnika da se objekti, situacije i događaji svakodnevice proglase i postavbe za umetnička dela, na primer, kako je to činio Marsel Dišan (Marcel Duchamp) sa *ready made*-ima: pisoar kao umetničko delo (*Fontana*, 1917). Ali, da li se pitanje interpretacije može primeniti na tehnike ustanovljene u tradiciji moderne umetnosti: da li je jedna slika interpretirana načinom na koji je slikana ili jedna muzička kompozicija interpretirana načinom na koji je muzičko delo komponovano ili orkestrirano? Ako se prihvati teza, izrečena sasvim izvan umetnosti u području teorijske psihoanalize⁵³, da se tehnika ne može shvatiti, pa prema tome ni ispravno primeniti, ako se ne poznaju pojmovi na kojima se zasniva, tada se može postaviti i pretpostavka da je svako stvaranje, tj. primena određene umetničke tehnike, interpretacija koja se može otkriti u delu, sa samim delom ili složenim odnosima dela sa diskursima kulture koja ga okružuje i čini mogućim i prihvatljivim kao umetničko delo. Na osnovu rečenog se može postaviti protokol o poetičkom kao konstitutivnom u odnosu na stvaranje i postojanje umetničkog dela. Poetičko se ne identifikuje kao filozofija, nauka ili teorija o postojanju umetničkog dela, već kao diskurzivna mreža koja povezuje ili omogućava prepoznatljivi i javni odnos autora, dela i sveta umetnosti. Takvo poetičko ne mora biti "verbalizovano", ali se mora pokazati i učiniti



Marsel Dišan, *Fontana*, 1917.

javnim protokolom, a to znači, mora se dovesti do "koncepta". Konceptom se naziva predloživa zamisao umetničkog dela. Poetičko se pojavljuje sa samim delom ili odnosima dela i kritičkih tumačenja koja čine mogućim da se delo pojavi kao umetničko delo u svetu umetnosti. Prevođenje "poetičkog", koje je oko umetničkog dela, u verbalni diskurs *spoljašnje poetike*, nauke o umetnosti ili teorije umetnosti, naknadna je operacija kojom se otkrivaju putevi nastanka dela i njegovog postojanja kao umetničkog dela u svetu umetnosti, kulturi i društvu. Modernistički kompozitor Igor Stravinski je izveo *Poetiku*⁵⁴ kao

retrospektivno konceptualizovanje i verbalizovanje, tj. metaforizaciju, sopstvenih protokola stvaranja dela. Njegova poetika je autopoetika. Autopoetikom se naziva protokol i procedura autorefleksivne analize i rasprave koju umetnik razvija o svom stvaralaštvu i koja može biti formulisana kao privatni govor (prepiska, dnevnik, intervju), objave (manifesti, *statement*-i), pedagoške rasprave (podučavanja koje umetnik razvija iz svog stvaralaštva, traktati i praktikumi), esej (protoknjiževna lična ili spekulativna razmatranja umetnosti) ili teorijski spis (metajezicke analize i rasprave koncepta, prirode i sveta umetnosti). Stravinski (Igor Stravinsky) postavlja autopoetiku, za razliku od pronaučne poetike Arnolda Šenberg (Arnold Schoenberg), kao neku vrstu introspektivnog ili ispovednog govora kojim sebe i slušaoca/čitaoca suočava sa naporom da se imanentno muzička i vanmuzička problematika njegovog sopstvenog rada verbalno predoči i saopšti sebi i drugom.⁵⁵ Taj čin je izveden kao procedura traženja *odgovornih metafora* kojima će se izgraditi retrospektivni protokol njegovog kompozitorskog stvaralaštva, a što znači da će se preko njegovog dela pokazati diskurzivna mreža koja treba da na nivou verbalnog znanja pokaže šta je on kao stvaralac načinio. Stravinski je "poetiku" video kao govor o *stvaranju umetnosti*, tj. o *stvaranju muzike*. Poetika je, pri tome, ograničena sa koordinatama: "umetnikom", "tehnikom" (zanatom) i *odgovornošću prema muzici*, tj. umetnosti. Pjer Bulez (Pierre Boulez), nasuprot Stravinskom koji gradi opštu *odgovornu metaforu* kompozitorskog rada, uspostavlja poetički diskurs kao blisko i iscrpno analitičko i konceptualno čitanje i prikazivanje muzičkih kompozicija. Bulez kao avangardni kompozitor pokazuje da je on sam prvi i pravi analitičar koji otkriva poetičke protokole na različitim nivoima stvaranja. Njegove rasprave⁵⁶ objedinjuju tri poetička aspekta: polazne namere kompozitora, analitičko predočavanje komponovanog dela i konceptualno formulisane intencije i ciljeve. Muzičko delo je *bliski objekt* slušanja i čitanja, odnosno, izvođenja, kojim se otkrivaju mogućnosti i dosezi muzičkog eksperimentalnog stvaranja.⁵⁷ Otkrivanje je proceduralno postavljeno na sličan način kao u formalnim i teorijsko-eksperimentalnim laboratorijskim naukama, a to znači kao konstruisanje modela i njihovo "testiranje" prema pretpostavljenim kriterijumima. Suočavaju se "otkriće" i "rutina", odnosno, "razaranje" i "stvaranje", odnosno, "samorazumljivost" i zahtevi za "tumačenjem", odnosno, etika profesije i etika antiprofesije itd.⁵⁸

Javlja se još jedno pitanje, a to je pitanje *da li je poetika ono iz čega delo proizlazi?* ili je poetika mreža metafora, tj. naknadni protokol kojim se verbalizuje ono što je u određenosti postavljeno iz *intuicije* i *empirijskog iskustva*? Odgovore na ovo pitanje je, na primeru razlikovanja paradigmi *borbi* u svetu umetnosti visokog modernizma pedesetih i ranih šezdesetih godina dvadesetog veka, razradio engleski istoričar umetnosti Čarls Harison (Charles Harrison). On je modernističku kulturu nakon drugog svetskog rata video kao kulturu dijalektike dva glasa: (I) dominantnog glasa grinbergovskog autonomnog i nediskurzivnog modernizma, i (II) sekundarnog alternativnog kritičkog glasa. Prvi glas govori o umetnosti, pre svega, apstraktnog ekspresionizma, koja se temelji na prećutnim uverenjima, direktnim značenjima, izdiferenciranom i jakom subjektu, autonomiji umetnosti u odnosu na

Reader – Volume III – The Twentieth Century, Pendragon Press, Stuyvesant i New York, 1986., str. 153-166.

⁵³ Igor Stravinsky, *Poetics of Music in the Form of Six Lessons*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1993.

⁵⁶ Pierre Boulez, „The System Exposed (Polyphonic X i Strukture za dva klavira)“, „Sonate, que me veux-tu“, „Constructing and Improvisation“, „Pli selon Pli“, itd, iz Jean-Jacques Nattiez (ed.), Pierre Boulez – Orientations – Collected Writings, Harvard University Press, Cambridge MA, 1986., str.129-142, 143-154, 155-173, 174-176.

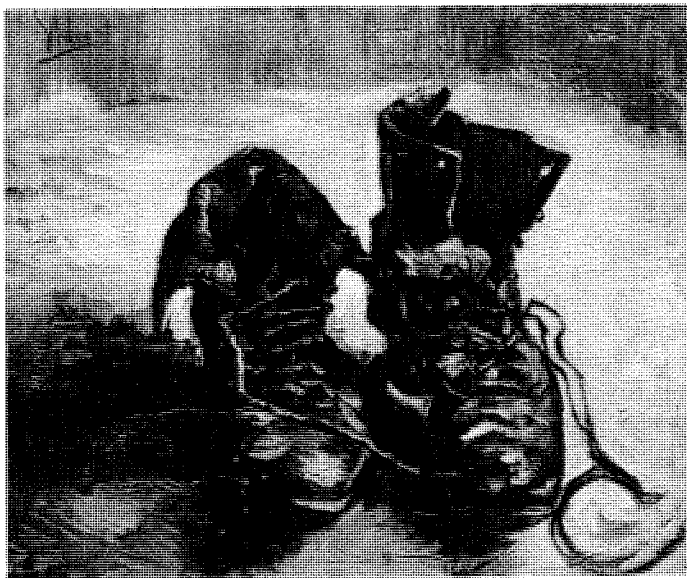
⁵⁷ Jean-Jacques Nattiez, „On Reading Boulez“, iz Pierre Boulez – Orientations – Collected Writings, str. 11-28.

⁵⁸ Pierre Boulez, „The Composer as Critic“ (1954), iz Jean-Jacques Nattiez, str. 106-112.

⁵³ Misli se na stav o "psihoanalitičkoj tehnici" koji se prenosi na opšti pojam tehnike pa i tehnike stvaranja u umetnosti. Videti: Jacques Lacan, „The Function and Field of Speech and Language“, *Ecrits: The First Complete Edition in English*, W.W. Norton, 2007, str. 247.

⁵⁴ Igor Stravinsky, „Poetics of Music (1939-40.)“, iz Edward A. Lippman (ed.), *Musical Aesthetics: A Historical*

teoriju ideja i ideologiju, odnosno, na stavu da umetnički stvaralački čin uvek prethodi diskurzivnom činu kritike, istorije i teorije umetnosti. Drugi glas govori o umetnosti, pre svega, neodadi, minimalizmu i konceptualnoj umetnosti, koja se temelji na uverenjima da je prva dominantna linija mistifikatorska, da su uverenja javne konvencije u vezi sa svetom umetnosti i kulturom, da su značenja složeni kulturalni produkti, da je subjekt deo kulture i pripadnik konteksta javnih jezičkih pravila sa izdiferenciranom istorijom, da umetnost ima autonomiju, ali da ona nije apsolutna, već da je pre u intertekstualnim odnosima sa *teorijom ideja* i *politikom*, odnosno, da su diskurzivni i interpretativni aspekti konstitutivni elementi umetnosti i da ne slede nakon stvaralačkog čina, već da su deo proceduralnosti produkcije umetnosti.⁵⁹ Ako se prihvati protokol drugog kritičkog glasa modernizma, tada se poetika ne identifikuje kao ono što proizlazi iz dela i kroz verbalizaciju postaje tumačenje nastanka i postojanja dela, već se poetika identifikuje kao složena mreža žargona, diskursa, teorija, znanja, verovanja, pretpostavki ili stavova koji prethode delu i koji se izvođenjem umetničkog dela dovode do "objekta" koji je vidljiv kao "delo" i kao uzorak oprimerenja prethodećih diskursa. U tom smislu, postavljena i izvedena poetička teoretizacija umetnosti, za drugi glas, postaje neka vrsta kritičke teorije koja indeksira i mapira⁶⁰ odnose diskursa koji prethode delu, diskursa koji se pojavljuju realizacijom dela i koji se odnose sa delom naknadnim zastupanjima, tumačenjima ili interpretiranjima dela, a to znači da se ukazuje na bitni kritički obrt, od tumačenja stvaranja umetnosti kao idealnog i autonomnog čina, ka tumačenju stvaranja kao materijalne društvene i kulturalne prakse. Kritičko pozicioniranje poetičkog diskursa kao izvora ili, češće, kao diskurzivne *rešetke* kroz koju se propuštaju procedure izvođenja dela, ukazuje na "otuđenost" umetnika od romantičarskog autentičnog stvaraoca iz koga delo izvire i rasipa se po svetu. Ukazuje se da je za umetnika umetničko delo *kritički instrument*, a ne autonomni i bezinteresni *estetski proizvod*.



Vinsent van Gog, *Par cipela*, ulje na platnu, 37.5 X 45 cm, 1886.

⁵⁹ Charles Harrison, "Kind of Context", u "Modernism in two Voices", iz Essays on Art&Language, Blackwell, Oxford, 1991., str. 2-6

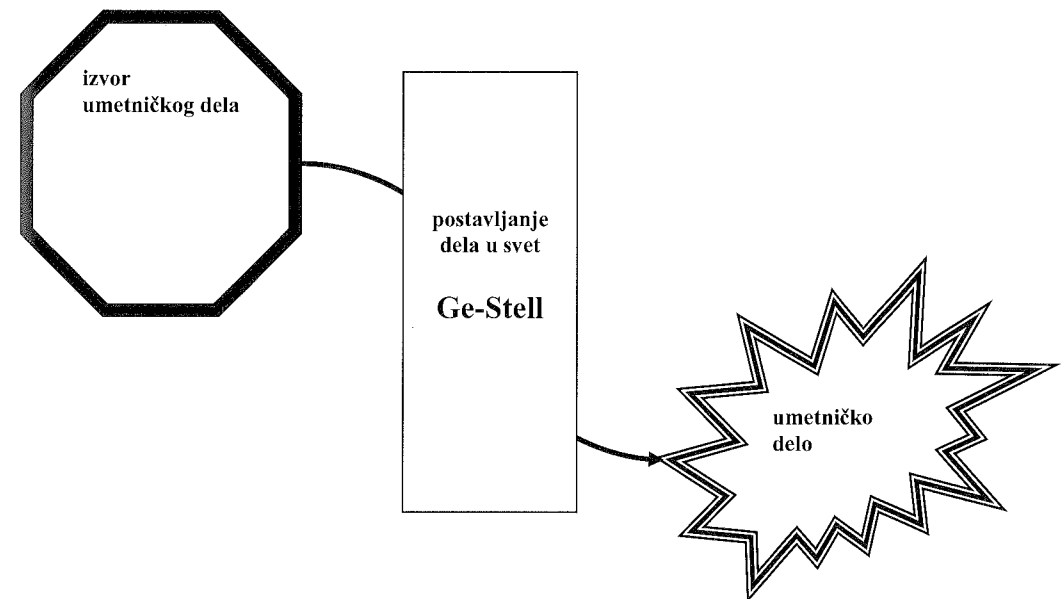
⁶⁰ Charles Harrison "Mapping and Filing", iz The New Art, Hayward Gallery, London, 1972., str. 14-16.

Ideologije stvaranja: oko "postavljanja" u svet

Ideologija stvaranja je svakako metafizički potkrepljena obrtom od "praznog" ili "odsutnog", ka postavljenom u svet. Reč je o metafizičko ontološkoj zamisli umetničkog dela koja polazi od koncepta "po-stavljanja" (*Ge-Stell*) dela u svet. Delo *jeste* ono što je stvoreno: iz-delano i time uvedeno u svet da bi tu bilo čulno pokazivo (kao vizuelna slika, kao akustički događaj, kao bihevioralna situacija). Delo koje je načinjeno postoji i time se razlikuje od svih potencijalnih – mišljenih, željenih ili snivanih – objekata, situacija ili događaja. To je već sadržano u Hegelovom pretpostavljanju umetnosti kao pojma koji je zadobio svoju čulnu pojavnost.⁶¹ Na primer, Martin Hajdeger (Martin Heidegger) jedan najopštiji pojam "po-stavljanja" izvodi u studijama *tehnike* sledećim rečima:

Po-stav znači to sabirajuće onoga stavljanja koje čovjeka stavlja, tj. iz/zaziva da ono zbiljsko raskriva kao stanje na način ispostavljanja. Po-stav znači način raskrivanja koji vlada u biti moderne tehnike, a sam nije ništa tehničko.⁶²

Izložena procedura ovog veoma *opšteg* mišljenja o "delanju" kada se primeni na zamisli umetnosti postaje platforma za pitanja o odnosima umetničkog dela, umetnika i umetnosti u



svetu. Hajdeger, zato, spis „Izvor umjetničkog djela“ započinje sledećom kružnom shemom projektovanja mogućnosti *fundamentalne ontologije* umetnosti:

Izvor ovdje znači ono odakle i po čemu neka Stvar (*Sache*) jest, što jest i kako

⁶¹ Georg Vilhelm Fridrih Hegel, Estetika I, BIGZ, Beograd, 1975; Estetika II, BIGZ, Beograd, 1975; i Estetika III, BIGZ, Beograd, 1975.

⁶² Martin Heidegger, „Pitanje o tehnici“, iz Uvod u Heideggera, Centar za društvene djelatnosti omaldine RK SOH, Zagreb, 1972, str. 105-106.

jest. To, što neko jest, kako ono jest, nazivamo njegovom biti. Izvor nečega jeste podrijetlo njegove biti. Pitanje sa izvorom umjetničkog djela pita za njegovo bitno podrijetlo. Prema običnoj predodžbi djelo izvire iz djelatnosti i po djelatnosti umjetnika. Ali po čemu je i odakle umjetnik to što jest? Po dijelu; jer da neko djelo umjetnika hvali, znači: tek djelo pušta umjetnika da proizide kao majstor umejtnosti. Umjetnik je izvor djela. Djelo je izvor umjetnika. Nijedno nije bez drugoga. Pa ipak, nijedno od obiju samo ne nosi drugo. Umjetnik i djelo *jesu* svagda u sebi i u svom uzajmnom odnosu po nečemu trećem, što je svakako prvo, po onom naime odakle umjetnik i umjetničko djelo imaju i svoje ime, po umejtnosti.⁶³

Fundamentalna ontologija umetnosti jeste ona filozofska ontologija koja se metafizički pita o svakom postojanju bilo kog ljudskog *dela* u svetu, za svet i naspram sveta. Naglašava se, svakako, važnost umetničkog dela koje se ukazuje u odnosu sa umetnikom i umetnošću. Ta zavisnost je nužna ali nije simetrična, tj. umetnik, umetničko delo i umetnost deluju jedno na drugo kao nužni uslovi, mada ono što jeste *jedino bitno* u svom prisustvu u svetu jeste: *umetničko delo*. Bitnost i centriranost umetničkog dela je, sa Hajdegerovim tumačenjem, dobila doradenu koncepciju *nužnog u prisustvu*. Ono što je kao takvo i *samo po sebi* bitno. Kada, na primer, Hajdeger priziva Van Gogovo (Vincent Van Gogh) delo, sliku slikarstva: *Par cipela* (1886), koja prikazuje par starih blatnjavih i izgužvanih cipela, on ukazuje na *ono bitno*, a to je da je delo *jedino bitno* jer sa njime se odigrava temeljni zahtev prisutnosti u svetu:

U djelu umjetnosti se istina bića postavila u djelo. "Postaviti" ovdje znači: dovesti do stajanja. Jedno biće, par seljačkih cipela, dolazi u djelu da stoji u svjetlo svojega bitka. Bitak bića dolazi u stalno svoga sijanja (*Scheinen*).⁶⁴

Umetničko delo nije po *onome* što prikazuje, već je *drugo* u odnosu na "to" i u svojoj drugosti koja postaje čulno pokazna kao *ono* što jeste potvrđuje se kao umetnost. Istina umetnosti nije zbirka istinitih činjenica o umetničkom delu, umetniku ili umetnosti, ali ni istina o vernom ili pouzdanom prikazivanju čulno vidljivog sveta. Istina umetnosti, u ovom metafizičkom smislu, jeste u postavljanju dela u svet na *pravi način*. *Pravi način* je onaj način umetničkog činjenja koji čini delo zaista prisutnim u svetu. Hajdeger je, zato, naglašavao:

U djelu je istina na djelu, dakle ne samo neko istinito. Slika, što pokazuje seljačke cipele, pjesma što kazuje rimski zdenac, ne samo što ne obznanjuju, strogo uzevši one uopće ne obznanjuju što je ovo pojedinačno biće kao ovo, nego one puštaju zbivati neskrivenost kao takvu u odnosu na biće u cjelini. Što jednostavnije i bitnije samo obuća, što nakićenije i čišće samo zdenac, niču u svojoj biti, utoliko neposrednije i obuzetije s njim svo biće biva bićevitije. Na taj je način sebeskrivajući bitak rasvijetljen. Tako oblikovano svjetlo sklapa svoje sijene (*Scheinen*) u djelo. U djelo sklopljeno sijanje jeste lijepo (*das Schöne*). Ljepota je jedan način kako istina obitava.⁶⁵

Umetničko delo nije *ona* stvar koju prikazuje: umetničko delo nije vernost referentu, na

primer, *cipelama*. Umetničko delo je postavljanje *te stvari* (referenta: para cipela) na način koji omogućava da *ono* biva drugo od *te stvari* u svetu u kome jeste. Cipele i slika cipela se suštinski razlikuju, mada su u nužnom odnosu odslikavanja. To je uviđenje temeljne razlike između istinitosti stvari i istinitosti umetničkog dela koje zastupa *tu stvar*. Polemički pristup Majera Šapiroa⁶⁶ (Meyer Schapiro) Hajdegerovom tekstu „Izvor umetničkog dela“ i, pre svega, tumačenju Van Gogove slike kao da ostaje izvan *hajdegerovskog fundamentalno ontološki orijentisanog problema*.⁶⁷ Jer, Hajdegerov problem sa Van Gogovom slikom koja prikazuje *par cipela* nije problem filozofije i istorije umetnosti u verifikaciji odnosa slike i referenta, tj. slike para cipela i istorijski utvrdivog para cipela. U pitanju je problem filozofske metafizike koji se odnosi na pitanje o bitnoj *prirodi* umetnosti slikarstva. Ne postavlja se pitanje o istorijskoj istinitosti žanra, motiva, referenta ili tehnike slike. Postavlja se pitanje o metafizičkoj istinitosti postavljanja *razlike u svet* posredstvom slike koja prikazuje ono što je drugo od činjeničnog i u tome što se potvrđuje kao *postavljanje* naspram i, istovremeno, za iskustvo koje je iskustvo samog sveta. Biti u svetu i, istovremeno, biti izvan sveta *jeste* moć svakog *pravog umetničkog dela*, a tu se misli, pre svega, na mimetičko slikarsko delo. Jer, delo jeste time što odslikava svet, ali to što odslikava svet nije posredovanje sveta, već izlaganje onog drugog od sveta – to je postavljanje istine u svet. Za Hajdegerov način mišljenja o slici slikarstva potpuno je bez značaja da li su to prikazane cipele Van Goga, Gogena ili nekog slučajnog prolaznika ili u njegovom tekstu spomenute ratarke. Bitno je da ta slika prikazuje cipele koje *kao* da su gazile po zemlji i samo po zemlji upisujući se slikom ka *njoj* koju treba istaći, doživeti i razumeti istinom same slike koja je različita od istine "poetike" na kojoj se zasniva slika slikarstva. To ne znači da Šapirou izmiče problem Van Gogove slike, to samo znači da njemu izmiče problem Hajdegerove ontološke analize te slike, kao što je Hajdegeru u zahtevu da postavi fundamentalno ontološki orijentisanu filozofiju izmakla i izmicala poetička i istorijska "istina" Van Gogove slike kao dela među ljudima u svakodnevnoj borbi za umetnost. *Metafizička ontološka definicija umetničkog dela* nije definicija dela kao umetnosti na pravilima umetnosti, već definicija *umetničkog dela* kao metafizičkog postavljanja problema sa umetnošću u mišljenju *razlika* ili *razmaka* u svetu koji *žudi* za, pre svega, metafizičkom istinom.

Ali, ono o čemu, još od samog početka treba voditi računa, jeste da pojam ovakvog "pedagoškog diskursa" nije određen karakterističnom metafizičkom suprotnošću ili suprotstavljenošću nesaznatljivom, neizrecivom ili nekazivom. Pojam pedagoškog diskursa je izveden iz "govorećeg" ili "pokazujućeg" ili "zastupajućeg" odnosa *teorije i umetnosti telom* u sasvim specifičnim materijalnim uslovima i okolnostima (institucijama, aparatusima ili, nešto apstraktnije, kontekstima) centriranja ili decentriranja nekakve javne ili privatne "moći" ili "društenosti" autentičnog gesta stvaranja. Drugim rečima, "nesaznatljivo", "neizrecivo" ili "nekazivo" u stvaralačkoj praksi nisu efekti nekakvog *predljudskog haosa* ili *opšteljudskog kao prirodnog postojanja*. To su materijalne diskurzivne tvorevine u određenim istorijskim i geografskim uslovima i okolnostima pedagoške prakse upućene izvođenju kao samog čulnog dela. To su načini regulisanja ili deregulisanja odnosa teorije, umetnosti i stvaralačkog tela. Zato, za pedagogiju umetničkog stvaranja nije temeljno pitanje *ono* o "prirodi" ili "neprirodi" nesaznatljivog, neizrecivog ili nekazivog, već je "korisno" *ono* pitanje o tome *šta* se, pod kojim uslovima i okolnostima i, svakako, s kojim pravom, proglašava za nesaznatljivo,

⁶⁶ Meyer Schapiro, „Tihožitje kot osebni predmet – Opombe o Heideggerju in van Goghu“, iz Meyer Schapiro, Umetnosno-zgodovinski spisi, Studia Humanitatis – Škuc, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1989, str. 297-307.

⁶⁷ Jacques Derrida (1988), „Restitucije istine o veličini (cipela)“, str. 171-287; Barry Schwabsky, „Resistance: Meyer Schapiro's Theory and Philosophy of Art“, iz „Symposium: Meyer Schapiro“ (temat), The Journal of Aesthetics and Art Criticism vol. 55 No. 1, 1977, str. 1-5.

⁶³ Martin Heidegger, „Izvor umjetničkog djela“, iz Danilo Pejović (ed), Nova filozofija umjetnosti – Antologija tekstova, Nakladni zavod MH, Zagreb, 1972, str. 448.

⁶⁴ Martin Heidegger, „Izvor umjetničkog djela“, iz Danilo Pejović, str. 459.

⁶⁵ Martin Heidegger, „Izvor umjetničkog djela“, iz Danilo Pejović, str. 472.

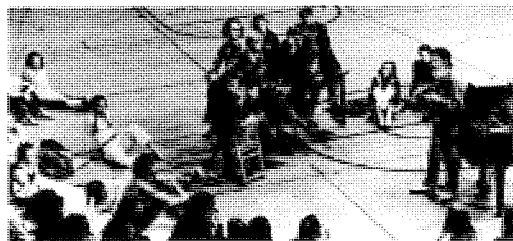
neizrecivo i nekazivo u praksi stvaranja umetničkog dela. Fukoov (Michel Foucault) "diskurs" ne predočava samo kao to značenje govora, već kao materijalnu regulaciju, zabranu, otpor ili klasifikaciju unutar društva:

Evo hipoteze koju bih večeras htio iznijeti da bih utvrdio poprište – ili možda vrlo privremenu pozornicu – rada koji obavljam: pretpostavljam da proizvodnju diskursa u svakom društvu kontrolira, selekcioniра, organizira i redistribuira stanoviti broj procedura čija se uloga sastoji u tome da umanje njegove moći i opasnosti, da gospodare njegovim slučajnim zgodama, da izbegnu njegovu teskobnu zastrašujuću materijalnost.⁶⁸

Pedagoški diskurs, kao što je pokazala psihoanaliza, nije tek ono što razotkriva ili skriva želju, on je i objekt želje:

Jer diskurs – kao što nas povijest neprestano poučava – nije tek ono što izražava borbe i sisteme vladavine, već ono zbog čega i pomoću čega se vodi borba, moć koje se valja dočepati.⁶⁹

U našem slučaju, to jeste borba između "umetnosti" i "tela" unutar konkretnog stvaralačkog čina, to je borba za to ko će i kako će vladati odnosom umetnosti i tela, prividno, izvan teorije. Ali, ta borba nije samo u domenu "verbalizovanog", već je pre u materijalnoj i bitnoj dimenziji diskursa, zapravo, dimenziji događaja i slučaja kroz koje se pojavljuje delo. Zato, može se izneti teza da "nekazivo", "neizrecivo" ili "nesaznatljivo" pedagoške prakse o stvaranju dela nisu ono što je izvan ili naspram diskursa (diskurzivnih tvorevina, činova ili institucija), već da *jesu* tek izvođenjem (*performing*) posebnog diskursa o "nemosti" čulnog ili telesnog stvaranja. To nam sasvim očigledno pokazuje filozof Vladimir Jankelevič izvođeci "kroz" diskurs situaciju neizrecivog (*ineffable*) muzike kao onoga što je iznad, ispod, oko ili pre muzike. Odnosno, to nam demonstrira Džon Kejdž u svom provitgenštajnovskom i prozenovskom naporu da čin (izvođenje /*performancel*/, bihevioralnost) stavi u središte pažnje kada kaže: "Ja nema šta da kažem i ja kažem to"⁷⁰. *Nekazivo*, *neizrecivo* ili *nesaznatljivo* jesu to tek u polju izvedenog diskursa koji omogućava indeksaciju "ideologije" stvaranja koja proizlazi iz prakse izvan konceptualnih očekivanja u kretanju ka samom idealnom i autonomnom umetničkom delu u polju telesne čulnosti, a to znači radikalne *empirocentričnosti umetnosti*.



Džon Kejdž govori studentima u Oberlin koledžu, mart 1973.

⁶⁸ Michel Foucault, "Poredak diskursa", in Znanje i moć, Globus, Zagreb, 1994, p. 116.

⁶⁹ Michel Foucault, "Poredak diskursa", in Znanje i moć, Globus, Zagreb, 1994, p. 117.

⁷⁰ John Cage, „Lecture on Nothing“, from Silence, Wesleyan University Press, Hanover NH, 1961, p. 109.

Estetizacija i estetsko obrazovanje čovečanstva: od pedagogije do artvizma

Među brojnim didaktičkim i pedagoškim zahtevima od "umetnosti" je uloga "verbalnog", "vizuelnog", "akustičkog" ili "sceničnog" u vaspitanju, obrazovanju i, svakako, zabavi *slobodnog* građanina Evrope od renesanse do poznog prosvetiteljstva i ranog romantizma. Pri tome, epoha prosvete tokom osamnaestog veka bila je usmerena na izvođenja veoma složenih praksi vaspitanja, obrazovanja i zabave upućene mladima i starima posredstvom modela koji su, svakako, podvodljivi pod Fukoov (Michel Foucault) koncept "biotehnologije"⁷¹. Racionalizacija praksi upravljanja, odnosno, oblikovanja ljudskog života je bila moguća upravo povezivanjem vaspitanja (disciplinovanja), obrazovanja (prisvajanja znanja i identifikovanja sa izvesnim znanjima ili umećima) i zabave (regulisanja života u režimima slobodnog vremena na način očekivane, željene ili ponuđene slobode). Na primer, Rusoova (Jean-Jacques Rousseau) teorija obrazovanja i vaspitanja⁷², zapravo, obrazovanja kao funkcije vaspitanja, imala je jasnu proburžoasku prosvetiteljsko-patrijarhalnu podelu i time razliku vaspitnih/obrazovnih funkcija za muškarca i za ženu u polju svakodnevnog upravljanja i oblikovanja ljudskog života. Brojni filozofi i pedagozi osamnaestog, devetnaestog i ranog dvadesetog veka su razvijali i razrađivali potencijalnosti funkcionalnog odnosa vaspitanja i obrazovanja: od pedagogije Rusoa i antipedagogije Markiza de Sada⁷³ (D.A.F. de Sade) preko liberalnih teorija društvenog razvoja britanskog filozofa Herberta Spensera⁷⁴ (Herbert Spencer) ili obrazovnih reformi američkog filozofa Džona Djuija⁷⁵ (John Dewey) pa sve do brojnih reformatora i eksperimentatora unutar društva i umetnosti modernizma: Isidore Dankan⁷⁶ (Isadora Duncan), Emila Žaka Dalkroza⁷⁷ (Émile Jaques-Dalcroze), Rudolfa fon Labana⁷⁸ (Rudolph von Laban) i Mage Magazinovića⁷⁹ u plesu, Rudolfa Štajnera⁸⁰ (Rudolf Steiner) u antropozofiji kao "nauci" o životu, kulturi i umetnosti, Vilhelma Rajha⁸¹ (Wilhelm Reich) u seksualnim edukacijama, Valtera Gropijusa⁸² (Walter Gropius) u arhitekturi i vizuelnim umetnostima itd. Međutim, jedan unutrašnji proces se odigravao u "fenomenologiji obrazovanja" od kraja devetnaestog do šezdesetih godina dvadesetog veka, a to je bilo razdvajanje "obrazovanja" od "vaspitanja". Razdvajanje obrazovanja od vaspitanja je vodilo u tri smeru:

- političkoj kritici vaspitanja kao oblika biotehnološkog oblikovanja kontrolisanog i nadziranog života u buržoaskom klasnom društvu – na primer, pobuna u obrazovnom sistemu sa pojavom škole kakva je bila Samerhil⁸³;
- postavljanju i izvođenju obrazovne autonomije unutar masovnog potrošačkog

⁷¹ Michel Foucault, "The Birth of Biopolitics", iz Paul Rabinow (ed), Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth, Penguin Nooks, London, 1997, str. 73-79.

⁷² Jean-Jacques Rousseau, Emile, or On Education, Basic Books, New York, 1979.

⁷³ D.A.F. de Sade, Filozofija u Budoaru, DAF, Zagreb, 2004.

⁷⁴ Herbert Spenser, O vaspitanju, moralnom i telesnom, Izdanje S.B. Cvijića, Beograd, 1921.

⁷⁵ Džon Džui, Pedagogika i demokratija – Uvod u filozofiju vaspitanja, Izdavačko i knjižarsko preduzeće Gece Kona, Beograd, 1934.

⁷⁶ Isadora Duncan, Moje uspomene, Naklada Ante Velzek, Zagreb, 1944.

⁷⁷ Émile Jaques-Dalcroze, Rhythm Music and Education, G. P. Putnam's Sons, 1921.

⁷⁸ Rudolf Laban, Život za ples (sjećanje), Naklada MD, Zagreb, 1993.

⁷⁹ Maga Magazinović, Telesna kultura kao vaspitanje i umetnost, Planeta, Beograd, 1932; Maga Magazinović, Vežbe i studije iz savremene gimnastike, plastike, ritmike i baleta, Planeta, Beograd, 1932; Maga Magazinović, Istorija igre, Prosveta, Beograd, 1951.

⁸⁰ Roy Wilkinson, Rudolf Steiner on Education: A Compendium, Hawthorn Press, 1993.

⁸¹ Wilhelm Reich, The Function of the Orgasm: Discovery of the Orgone, Farrar, Straus and Giroux, 1986.

⁸² Gabriele Grawe, Rainer K. Wick, Gabriele D. Grawe, Teaching at the Bauhaus, Hatje Cantz Publishers, 2001.

⁸³ Aleksandar S. Nil, Slobodna deca Samerhila, Biblioteka XX vek, BIGZ, Beograd, 1979.

liberalnog društva, gde obrazovanje postaje obrazovanje za I) utilitarni rad, II) za prividno slobodno stvaralaštvo (filozofija, nauka, umetnost), te III) za otvaranje potrošačkih interesovanja – kao da se biotehnologija preobrazila od biotehnologije kojom se život vaspitava tj. prilagođava za društvo u biotehnologiju u kojoj život postaje akter masovne potrošnje čime se društvo ekspanzivno širi i modifikuje;

- c) pojava anti-pedagogije, kritičke-pedagogije, reformatorske-pedagogije ili revolucionarne-pedagogije nije samo efekat emancipatorskog i politizujućeg⁸⁴ razdvajanja obrazovanja i vaspitanja, već i promene karaktera dominantnog društvenog odnosa od vertikalno-klasnog u horizontalno-potrošački, tako da samo obrazovanje odvojeno od represivnosti vaspitanja nije samo zahtev emancipacije već i zahtev potrošnje⁸⁵.

I još jedan primer, *vizuelna didaktika*⁸⁶ (vaspitanje, obrazovanje, zabava) osamnaestog veka nije bila upućena ekskluzivnom školovanju umetnika ili intelektualca, već obrazovanju, vaspitanju i zabavi *prosečnog* građanina koji se našao između kontradikcija privatne i javne “upotrebe”⁸⁷ razuma. Drugim rečima, tokom epohe prosvetljenosti “obrazovanje umetnošću” ili obrazovanje u estetskim režimima zastupanja optimalne društvene realnosti je postalo sredstvo postignuća ubedljive poduke o modusima ljudskog života u svakodnevici koja postaje nova i fundamentalna kosmogonija modernosti. Različitim “vizuelnim produktima” (slikarstvo, grafika) na ubedljiv način – reč je o retoričkoj komponenti pramatrice masovnog medijskog obrazovanja – posredovane su estetizovane situacije: dijaloga među ljudima, toalete, razlika u javnom i privatnom ponašanju, privatne bliskosti ili javne distance, odnosa starih i mladih, podele rodničkih uloga u privatnim i javnim ili seksualnim oblicima ponašanja itd. Zapravo, etička i politička retorika – data kao *duhovna* i *institucionalna* vizuelna pojavnost – vodila je ka “izvođenju” čovečanstva⁸⁸ iz njegove “nezrelosti” (*immaturity*). Ali, to izvođenje je bilo postavljeno na *lukavosti obrazovanja* da se bespogovorno sleđenje naredjenja (“Ne misli, samo sledi naredjenja” porodice, oca, gospodara, učitelja, komandanta, poslodavca) iskazuje kao estetizovana praksa obrazovanja radi vaspitanja zabavom u vremenu privatnosti koje je “prazni interval” u kome se odigrava priprema za “puni interval” javnog delanja.

Jedan od prvih epohalnih didaktičko-filozofskih koncepata *sveljudske estetizacije* je uspostavljen u *Pismima o estetskom obrazovanju čovečanstva*⁸⁹ (1795-96) Fridriha Šilera (Friedrich Schiller). *Pisma* su nastala u projektu formiranja i obrazovanja novog ili modernog slobodnog čoveka-građanina koji, po romantičarskim nadama, treba da “estetskim” i “estetizacijom” pronađe ravnotežu između racionalnog i osećajnog u *samom životu* koji sve više postoji razlikovanjem javnog i privatnog, odnosno, slobodnog i radnog vremena. Te bitne ideološke distinkcije života se već mogu naći prikazane – vidljive u slikarstvu XVIII veka – na primer, Fragonarova (Jean-Honoré Fragonard) scena sa ljujaškom.

⁸⁴ Rudi Dutschke, *Moj dugi marš – Govori, članci i dnevници tokom dvadeset godina*, Globus, Zagreb, 1983.

⁸⁵ Tony Bennett, *Kultura znanost reformatora*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2005.

⁸⁶ Barbara Maria Stafford, *Artful Science – Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education*, The MIT Press, Cambridge MA, 1999.

⁸⁷ Michel Foucault, “What is Enlightenment?”, iz Paul Rabinow (ed), Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth, Penguin Nooks, London, 1997, str. 307.

⁸⁸ Kantov pojam “čovečanstvo” je ovd eizveden na način Foucaultove rasprave: Michel Foucault, “What is Enlightenment?”, str. 306.

⁸⁹ Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, Clarendon Press, Oxford, 1982.



Žan-Onore Fragonar, *Ljuljanje*, ulje na platnu, 81x64cm, 1767-1768.

Po Stujartu Martinu (Stewart Martin)⁹⁰ Šilerovo *estetsko obrazovanje čovečanstva* je usmereno ka onima koji su već slobodni i koji obrazovanjem dolaze do aktuelizacije u svetu. Samo obrazovanje tu nije obrazovanje za slobodnu umetnost ili obrazovanje umetnika ka slobodi stvaranja, već izvođenje “estetskog režima” (*régime esthétique*) u *samom životu* koji treba da bude *život slobodnog građanina*. *Estetsko obrazovanje čovečanstva* je u kritičkom otporu prema strogo prosvetiteljskom izvođenju neestetske racionalističke didaktike o smislu i instrumentalnosti života. Šiler polazi, takođe, klasicističkim ali i protoromantičarskim pozivanjem na antičko grčko društvo i njegovo otkrivanje slobode igrom, tj. stvorenje koje se igra (*homo ludens*) je slobodno između prirode i države, tj. prirode i moralnosti. Podučavanje i učenje koje uvažava *čulnost* je bitno za njegovu filozofsku estetičko-estetički orijentisanu pedagogiju. Objekt *čulnog* je predložen opštim pojmom *život*. Pojam *život* označava materijalni opstanak i svu neposrednu čulnu aktuelnost.⁹¹ Šilerov projekt izrečen u formi parole:

Čovjek s ljepotom treba *samo da se igra* i samo s ljepotom *treba da se igra*.⁹²

ukazuje na jedan od paradoksa estetizma: estetizam je postavljen kao projekt kulturalne i društvene politike organizovanja buržoaskog života i, istovremeno, postavljen kao nešto što se efektima i dejstvima ukazuje izvan ili iznad politike, te i svake društvenosti, u bilo kom smislu. Privid nepolitičnosti anticipira političku izvodljivost “estetskog” ili “estetizovanog” ljudskog sveta, kao područja slobode koje je nezavisno od političkog. Paradoksalnost estetizma je u tome što estetizam jeste politika, ali ne izgleda kao politika, pošto izgleda kao *samo čulno* koje *ipak* dovodi do slobode, priprema moderne ljude za racionalnost i dovodi ih do strogosti slobodne volje u moralnom smislu. Karakteristična politička dimenzija Šilerovog filozofskog rada je zasnovana na stavu da je izgradnja *istinite*

⁹⁰ Stewart Martn, “An aesthetic education against aesthetic education”, Manifesta Magazines On Line Journal, <http://magazines.documenta.de/frontend/article.php?IdLanguage=1&NrArticle=1504>.

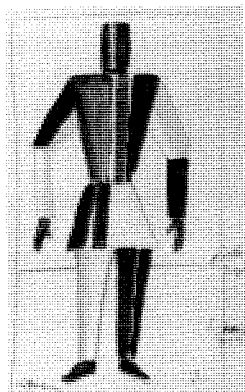
⁹¹ Danko Grlić, “Fr. Schiller: čovjek je čovjek kada se igra”, u “Igra kao estetski problem”, iz Estetika III – Smrt estetskog, Naprijed, Zagreb, 1978, str. 47.

⁹² Danko Grlić, “Fr. Schiller: čovjek je čovjek kada se igra”, str. 47.

političke slobode najsavršenije od svih umetničkih dela.⁹³ Strateški paradoks Šilerovog koncepta je u složenom odnosu težnje ka slobodi estetskom igrom, usred političkih instrumentalizacija svakodnevice življenja unutar buržoaskog društva, kasnog osamnaestog i ranog devetnaestog veka. Težnje ka autonomnoj umetnosti, bezinteresnoj estetici i slobodnoj igri, kao da odbacuju političke zahteve, i instrumentalne pragmatične ciljeve pedagoškog pripremanja za realni život. S druge strane, ostvarenja zahteva o autonomiji umetnosti, bezinteresnosti estetskog i slobodi igre dolazi, ipak, samo posredstvom praktičnih političkih akata i ciljnih političkih projekata o slobodi ljudskog stvorenja i, svakako, čovečanstva unutar materijalnih kontradikcija specifičnog istorijskog, pre svega, buržoaskog, društva. Kontradikcija skrivanja i razotkrivanja igrivosti i političnosti "estetizacije" je bitan aspekt svih praksi koje se konstituišu idealitetima izuzetnosti estetskog i estetizacije u odnosu na sam život kome su upućene.

Umetnost devetnaestog i prve dve trećine dvadesetog veka karakterišu razlike i gotovo konfliktna razdvajanja *estetizma u umetnosti*, kao stvaranje autonomnog područja u odnosu na društvo, od *estetizacija života*, društva, kulture i politike, posredstvom umetnosti ili posredstvom različitih aktivističkih/artističkih praksi. Razlikuju se tri režima umetnosti u odnosu na *estetizacije života* tokom dvadesetog veka. Ta tri režima umetnosti imaju i tri različite *instrumentalne* i *metafizičke* funkcije umetničkog obrazovanja.

Avangardna transgresivna⁹⁴ *estetizacija* društvene realnosti (futurizam, dada, konstruktivizam, nadrealizam, neodada, flaksus, nove tendencije) zasnovana na prestupanju i prekoračenju obrazovnih kanona, normi i epistemoloških horizonata umetničkih škola i institucija. U izvesnim umetničkim praksama se ističe levičarski orijentisano samo-organizovanje i liberalno samoobrazovanje ili levičarsko-anarhističko mikroobrazovanje umetnika izvan javnog sistema obrazovanja i delovanja. U drugim umetničkim praksama, na primer u praksi i filozofiji suprematizma, kako ju je postavio Kazimir Maljevič, ljudski život traži novu vidljivost u odnosu na stari svet.⁹⁵ Ta nova vidljivost je efekat transgresije tradicionalnih normi ali i postignuće novog esteticizma: lepog za modernog čoveka.



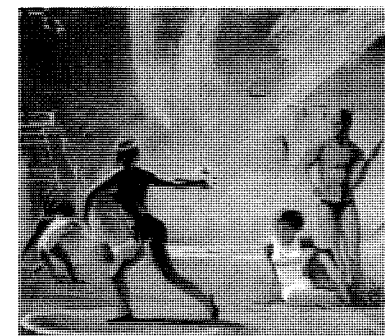
Kazimir Maljevič, nacrt kostima za operu *Pobeda nad suncem*, 1913.

⁹³ Dragan Žunić, „Fridrih Šiler. Estetički humanizam”, u „Od transcendentalizma do estetičkog humanizma”, iz Estetički humanizam, Gradina, Niš, 1988, str. 37.

⁹⁴ S. C. Foster (ed), Dada The Coordinates of Cultural Politics - Crisis and the Arts - The History of Dada vol. 1, G. K. Hall&Co, New York, 1996; S. Bann (ed), The Tradition of Constructivism, Thames and Hudson, London, 1974.

⁹⁵ Slobodan Mijušković (ed), Kazimir Maljevič : Suprematizam Bespredmetnost, SIC, Beograd, 1980.

*Estetizacija društvene realnosti unutar totalitarnih*⁹⁶ režima (SSSR, Treći Rajh, Fašistička Italija, Maoistička Kina) zasnovana je na politizaciji kao didaktičkom, funkcionalnom i aksiološkom prestrukturiranju modernističkih kanona obrazovanja. Politizacija modernističkih kanona umetnosti, u slučaju socijalističkog realizma u SSSR ili Kini, označava strategije i taktike izvođenja umetničkih praksi čija je didaktička funkcija izvođenja političko-estetske intervencije unutar svakodnevice „radničke klase“ ili „radnog naroda“. Realsocijalistička politizacija umetnosti je vodila ka obrazovanju umetnika spremnog da svoju praksu politizuje u smeru predočivosti političkih ciljeva – optimalnih projekcija – radničke klase, tj. komunističke partije kao avangarde radničke prakse. Politizacija modernističkih kanona umetnosti, u slučaju nacionalsocijalističke umetnosti u Trećem Rajhu i fašističke umetnosti u Italiji, označava strategije i taktike izvođenja umetničkih praksi čija je didaktička funkcija politička estetizacija, retorička prezentacija i ritualizacija sveprisutnosti nacističkih i fašističkih *ideja* u svakom segmentu privatnog i javnog života građana. Nacistička i fašistička politizacija umetnosti je vodila ka obrazovanju umetnika spremnog da svoju praksu kanonski estetizuje i retorički politizuje jezicima klasičnih istorijskih stilova u smeru neupitnosti, u političku društvenu realnost. Umetničko obrazovanje, u totalitarnim režimima, se pojavljuje u institucionalnim i kanonskim „akademijama“ ili „umetničkim školama“. U ovim akademijama/škola razvija se kolektivni epistemološki horizont umeća stvaranja – didaktičko *tehne*-partijski instrumentalizovanog dela kojim se zadaju vidljivi/čujni okviri praktičnog življenja u javnom i privatnom prostoru. Paradigmatički modeli „kontrolisane i nadzirane didaktičnosti u umetnosti“ se eksplicitno vide u delima sovjetskog slikara Samohvalova i nemačkog nacističkog slikara Visela (Adolf Wissel).



Aleksandar Samohvalov, *Na stadionu*, 1934-1935.



Adolf Visel, *Zemljoradnička porodica iz Kalenberga*, 1939.

⁹⁶ Walter Benjamin, „Umetničko delo u veku svoje tehničke reprodukcije”, Eseji, Nolit, 1974, 114-149.

Ekspanzivni proizvodni i aktivistički estetizmi nastaju u masovnim medijskim produkcijama postmodernih⁹⁷ i globalnih⁹⁸ društava. U poznim devedesetim godinama dvadesetog veka i početkom dvadeset prvog veka usvojene su strategije i taktike interventnog umetničkog delovanja u sistemima i praksama društvene kontrole i regulacije življenja, pri čemu je umetnost redefinisana kao jedna od interventnih praksi kontrole i regulacije svakodnevnog življenja. Reč je o epohi, posle hladnog rata, kada dolazi do totalizujuće medijske, ekonomske, tržišne, političke i vojne "integracije" savremenog sveta. Globalna integracija savremenosti se ostvaruje na uspostavljanju društvenih imperija, ali i na različitim područjima delovanja i komuniciranja: kompjuterske mreže, VR tehnologije i, svakako, politički, kulturalni i društveni globalizam. Umetničke taktike koje je sociolog i teoretičar teatra Aldo Milohnić označio terminom *artivism*⁹⁹ ukazuju na situaciju nestabilnog odnosa političke "levice" i "desnice", odnosno, relativnog statusa aktivizma u savremenom zapadnom postblokovskom svetu. *Artivism* ukazuje, pre, na lokalne kontekstualizacije i dekontekstualizacije političkog čina i njegovog odnosa prema umetničkom i estetskom, nego na radikalne produkcije: "novog sveta" levice ili očuvanja "starog sveta" desnice. Procedure "politike" i procedure "umetnosti" ili "estetizacije" se u morfološkom smislu ne razlikuju, već se razlikuju po orijentaciji izvođenja, upotrebe ili očekivanja "efekta". Umetničko obrazovanje se odvija u različitim uporednim režimima a) razvijanja akademskog – univerzitetskog/školskog tehničkog diskursa proizvodnje umetnosti, b) umrežavanja različitih oblika učenja ili praktikovanja umetničkog rada u institucionalnim, vaninstitucionalnim ili globalno-mrežnim-internet kulturalnim sistemima, i c) izvođenje samoobrazovanja kao izraza trenutne liberalizacije i fragmentacije „umetničkog kolektiviteta“ unutar svetova umetnosti ili kao izraza trenutnog obnavljanja „umetničkog kolektiviteta“ kroz samoorganizovanje i potenciranje pluralnog zahteva za direktnom demokratizacijom obrazovanja.

Nemački filozof i estetičar Wolfgang Velš (Wolfgang Welsch) u eseju "Aestheticization processes"¹⁰⁰ locira u aktuelnosti, takozvani, estetski *boom*! ili *boom*! estetizacije, koji se odvija unutar individualnog stila življenja, urbanističkog planiranja i ekonomije do savremene teorije kulture i svakodnevnog življenja, ali i, dodacu, estetizacije umetničkog, humanističkog i tehničkog obrazovanja. Mnogi elementi društvene realnosti su estetski predloženi i realnost se u celini pojavljuje kao estetski konstrukt. Estetizacija, zato, nije više intervencija unošenja ili sprovođenja estetske platforme u realnosti, već postavljanja društvene i, zatim prirodne realnosti na način estetskog. Velš razlikuje "površinsku" i "dubinsku" estetizaciju. *Površinska estetizacija*¹⁰¹ se zasniva na dekoraciji, animaciji i iskustvu bivanja u savremenom svetu. Razlikuju se pristupi *estetskog opremanja realnosti*, pod ovim se razume politička volja, ekonomska moć i tehnološka sposobnost, većine savremenih zapadnih društava, da po svojoj volji preobrazu urbani, industrijski i prirodni ambijent u celosti u *hiper-estetski scenario*. Na taj način svet postaje nešto blisko konstruisanom i izvedenom obliku života. Iskustvo je centralno. Svaki butik ili kafe je

dizajniran da omogući *aktivno estetizovano iskustvo* svakodnevnog življenja. Svet biva organizovan prema konceptima "aktivnog iskustva", i time postaje organizovani *iskustveni domen*. U takvom kontekstu, estetizacija je ponuđena kao instrumentalna tehnika ili, čak, tehnologija koja omogućava realizaciju života zadovoljstvom, zabavom ili uživanjem bez konsekvenci. Društvo iskustva i odmora je realizovano brojnim institucijama koje čine infrastrukturu savremenog, postmodernog, sveta. Pokazuje se da ove različite taktike savremene estetizacije često služe ekonomskim svrhama. Estetizacija nije samo sredstvo ili oruđe iskustva, razonode ili ekonomije, već postaje njihova bitna karakterizacija u uslovima nadziranja i regulisanja življenja. Obrazovanje umetnika se u takvom kontekstu preobražava od "stvaraoca u autonomnom prostoru umetnosti" u dizajnera neautonomnih prostora umetnosti" na način produkcija unutar autonomija visoke umetnosti. *Dubinska estetizacija*¹⁰² se ukazuje u izmenama savremenog sveta koje su određene odnosima hardvera (*hardware*) i softvera (*software*), tj. instrumentalnom ulogom estetizacije u uspostavljanju novih tehnologija i njihovim realizovanjem materijalnog okruženja za život.¹⁰³ Pri tome umetnik kao dizajner svakodnevice postaje i dizajner medijske realnosti ili medijskih audiovizuelnih *omotača* ljudske egzistencije. Estetizacija, time, postaje objekt i oblik za život. A, umetnik se školuje za projektanta izuzetnosti života. Ali, estetizacija nije "uniformna" i "monotona" kao u totalitarnim sistemima tridesetih ili pedesetih godina dvadesetog veka, naprotiv, izvodi se na neverovatno brojne i raznolike načine. Ti načini su deo različitih društvenih strategija i taktika kojima se organizuje život unutar savremenih društava. U najopštijem smislu – insistira Velš – estetizacija znači da je neko postojeće "ne-estetsko", ma šta to bilo, reciklirano ili predloženo kao *estetsko*. Umetnik-dizajner, na primer češki umetnik Krištof Kintera (Kristof Kintera), obučava se u otvorenom i neodređenom polju "javnog izvođača kulturalno orijentisanih radova" u režimima egzistencijalnog, bihevioralnog, psihološkog, društvenog i kulturalnog recikliranja ili konstruisanja kontinuuma prostora-vremena za jedna običan ili izuzetan individualan, mikrokolektivni ili makrokolektivni ljudski život.



Krištof Kintera, *You should have it!*, 1997.

¹⁰² Wolfgang Welsch, "Deep-seated aestheticization: transposition of hardware and software – the new priority of the aesthetic", u "Aestheticization Processes – Phenomena, Distinction and Prospects", str. 4-6.

¹⁰³ Wolfgang Welsch (1997), "Deep-seated aestheticization: transposition of hardware and software – the new priority of the aesthetic", str. 5.

⁹⁷ Frederic Jameson, *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*, Verso, London, 1992; i Wolfgang Welsch, *Undoing Aesthetics*, SAGE Publications, London, 1997.

⁹⁸ Paulo Virno, *Gramatika mnoštva – Prilog analizi suvremenih formi života*, Jasenski i Turk, Zagreb, 2004.

⁹⁹ Aldo Milohnić, "Artivism", iz „Performing Action, Performing Thinking“ (temat), Maska št. 1-2 (90-91), Ljubljana, 2005, str. 15-25.

¹⁰⁰ Wolfgang Welsch (1997), "Aestheticization Processes – Phenomena, Distinction and Prospects", iz *Undoing Aesthetics*, SAGE Publications, London, 1997. str. 1-32.

¹⁰¹ Wolfgang Welsch, "Surface aestheticization: embellishment, animation, experience", u "Aestheticization Processes – Phenomena, Distinction and Prospects", str. 2-4.

Stjuart Martin je u komparativnoj raspravi "estetskog obrazovanja" od Šilera do Marksa (Karl Marx) pokazao da nije, danas, u pitanju reciklaža zaboravljenih zamisli "estetskog obrazovanja", već suočenje sa kontradikcijama "estetskog obrazovanja" u aktuelnosti. A, te kontradikcije su u tome što "estetsko obrazovanje" nije siguran put ka *istini čoveka*, već područje potencijalnih konfrontacija kritičkog estetskog obrazovanja i apologetskog neodogmatskog estetskog obrazovanja:

Ovde se ne tvrdi da Šiler ili Marks nude zaboravljeni odgovor na pitanje o današnjem obrazovanju, već pre da oni uvode problem koji još treba postaviti: reč je o konstituisanju estetskog obrazovanja i kao kritike i kao otelotvorenja neodogmatskih zakona vrednosti. Ovaj problem prožima, manje ili više svesno, savremene debate o ontologiji umetnosti, pre svega, o sukobu između antiestetizma generisanog konceptualizmom i neoestetizma koji se pojavljuje kao reakcija na njega. Savremena umetnost se konstituiše ovim sukobom, koji vodi preko estetike, osposobljavajući je da reflektuje beskrajnu ambivalentnost estetskog obrazovanja, koje ne bi moglo da se ostvari ako bi bilo ograničeno samo na estetsko ili na ukus ili lepo. Umetnost, zato, postaje lokacija jedne imanentne kritike estetskog obrazovanja, jednog estetskog obrazovanja protiv estetskog obrazovanja. Ovo bi moglo da formira poduku iz emancipacije.¹⁰⁴

Konfrontacija apologetskog i kritičkog estetskog obrazovanja u konkretnim umetničkim praksama su bitne odrednice izvođenja uloge umetnika u epohi globalizacije i njenog totalizujućeg instrumentalizma.

Bitna razlika: istraživanje naspram stvaranja, pravljenja ili proizvodnja

Zamisao istraživanja se pojavljuje u onom trenutku moderne umetnosti, kada je izgledalo da su poetičke platforme stvaranja kao tehničkog umeća prikazivanja iscrpljene. Istraživanje se u umetnosti vidi kao *otvorena aktivnost* koja karakteriše umetnički rad:

Bitna razlika između istraživačke umjetnosti i neistraživačke umjetnosti čini se, dakle, da počiva na činjenici što neistraživačka umjetnost polazi od ustaljenih vrijednosti, dok istraživačka umjetnost teži utvrđivanju vrijednosti i sebe same kao vrijednosti. Zaista, istovremeno s postavljanjem umjetnosti kao istraživanja, i istraživanja same sebe, rađaju se prve estetike koje raspravljaju o samom problemu umjetnosti i o njenom mjestu među aktivnostima duha.¹⁰⁵

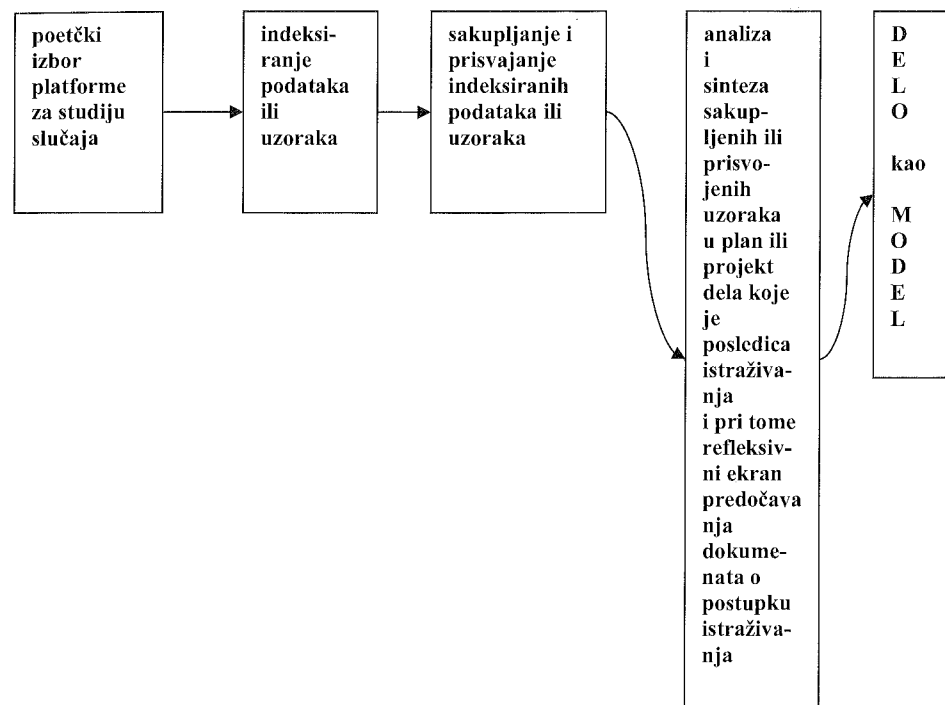
Umetnik deluje, okviri njegovog rada su svesno označeni mada svi koraci u njegovom delovanju, tj. istraživanju, nisu predviđeni i on je suočen sa otkrivanjem i izborom novog područja delovanja. Istraživanje u umetnosti je često pretpostavljeno kao heuristička procedura. Heuristika je sobom motivisano istraživanje koje se zbog nedostatka preciznog programa ili algoritma istraživanja, odvija od primera do primera metodom pokušaja i pogrešaka. Heuristikom se zato naziva princip istraživanja ili istraživanje istraživanja u smislu kreativnog programa. Heurističko istraživanje je istraživanje sveukupnosti razmatranja i postupaka traženja i iznalaženja novih, tj. autentičnih, spoznaja ili mogućnosti produkovanja umetničkog dela. Heurističko istraživanje unapred uzima u obzir mogućnosti neuspeha ili pogreške, neistine, zablude, propusta. Put heurističkog istraživanja nije utemeljen na sistemu pravila nego na otkrivanju, potvrđivanju i odbacivanju postignutog. Time je umetnost preorijentisana od "stvaranja umetničkog dela" kao postavljanja dela u svet ka neizvesnom *istraživanju* ili *traganju* koje vodi ka nepoznatom i neočekivanom – autentičnom i novom – unutar i tradicionalnih i novih medija, ali i ljudskih odnosa koji se umetnošću uspostavljaju. Istraživanjem se ukazuje na odmak od stvaranja *umetničkog dela* (*tehne+poesis*) ka zamislama *umetničkog projekta*. Drugim rečima, u pedagoškoj proceduri "umetnik" se ne školuje za stvaraoca (majstora, zanatliju, manualnog stvaraoca) ili, čak, proizvođača¹⁰⁶, već za *autora*¹⁰⁷. Autor je u ovom kontekstu nosilac "projekta". Umetnik studira *strategije* i *taktike* projektanta, tj. autora koji pretpostavlja "dizajn" platforme i procedura za izvođenje ili proizvođenje umetničkog dela, izvođenje odnosa u svetu umetnosti, kulturi i društvu, te postprodukcijских intervencija ili upotreba na arhiviranim proizvodima istorijskih ili savremenih kultura. Reč je o *linearnom modelu procesa istraživanja* koji se može dijagramski pokazati sledećim grafom napredovanja od poetičke platforme ka modelu istraživačkog dela. Za razliku naučnog istraživanja koje zahteva izvesnost povezivanja polaznih pozicija istraživača sa ciljnim dosezima istraživanja, u umetničkom istraživanju se može odigrati prekid linearnog niza na bilo kom stupnju. Te se mogu dobiti sasvim različita preusmerenja pojedinih faza istraživanja u postupcima „estetizacije“ ili „transgresivnog“ suočenja sa granicom istraživanja.

¹⁰⁵ G.C. Argan, „Umetnost kao istraživanje“, iz Studije o modernoj umetnosti, Nolit, Beograd, 1982, s. tr. 154.

¹⁰⁶ Walter Benjamin, „Pisac kao proizvođač“, iz Eseji, Nolit, Beograd, 1974, str. 95-113; i Art&Language, „Author and Producer - Revisited“, Art-Language, vol. 5 No. 1, England, 1982, str. 22-31.

¹⁰⁷ Roland Barthes, „Smrt autora“, iz Miroslav Beker (ed), Savremene književne teorije, Matica Hrvatska, Zagreb, 1999, str. 197-201; i Mišel Fuko, „Šta je autor?“, iz Nada Popović-Perišić (ed), Teorijska istraživanja 2 – Mehanizmi književne komunikacije, Institut za književnost i umetnost, Beograd, 1983, str. 32-45.

¹⁰⁴ Stewart Martin, „An aesthetic education against aesthetic education“, Manifesta Magazines On Line Journal, <http://magazines.documenta.de/frontend/article.php?IdLanguage=1&NrArticle=1504>.



Umetničko obrazovanje zasnovano na “istraživanju” se suštinski menja kroz ceo dvadeseti vek. Ta promena vodi od postavljanja umetnosti na način naučnog i tehničkog rada u Bauhausu i sovjetskim umetničkim institutima, odnosno, u neoavangardnim školama (*New Bauhaus* u Čikagu, ili *Umetnička škola* u Ulmu), ka društvenom i kulturalnom istraživanju koje priprema umetnika za neku vrstu “kulturalnog radnika” ili “umetnika istraživača” u aktuelnosti savremenog života (manje više sve umetničke škole zasnovane na kursovima ili seminarima za nove medije u devedesetim godinama dvadesetog veka i prvim godinama 21. veka, odnosno, umetničke škole zasnovane na *studijama performansa*¹⁰⁸).

Studije performansa (studije izvođenja), na primer, nastaju oko interdisciplinarnog hibridnog izučavanja *izvođenja* u različitim umetničkim (teatar, muzika, opera, balet/ples, performans umetnost), kulturalnim, civilizacijskim i društvenim praksama. U evropskoj filozofskoj tradiciji estetike i poetike, privilegovani pristup “umetnosti” bilo je prikazivanje (mimezis) i izražavanje (ekspresija), da bi se od kasnih šezdesetih godina dvadesetog veka razvijale *studije izvođenja*, pre svega, u teorijskim i praktičnim istraživanjima reditelja Ričarda Šeknera (Richard Schechner). *Studije izvođenja* su interdisciplinarne studije koje ne priznaju podelu na umetničke discipline i umetnosti na odvojene kulturalne svetove, već polaze od teoretizacije hibridnog pojma “izvođenja” u različitim kulturalnim sistemima. Izvođenjem se nazivaju različiti oblici ponašanja kojima se jedan skup koncepata, verovanja, očekivanja ili intuicija opireruje u oblicima života. Ovako zamišljenim studijama proučava se izvođenje u svakodnevnom životu, praksama kao što su sport, ritual, igra i javno političko ponašanje, zatim, u oblicima komunikacije koji se ne mogu svesti na verbalno opštenje, u

odnosima ljudi i životinja, u psihoterapiji, u etnologiji i antropologiji, konačno, u stvaranju opštih teorija izvođenja koje su, u stvari, teorije ponašanja.¹⁰⁹ Ričard Šekner je postavio hibridnu teoriju koja se u tumačenju i interpretiranju “izvođenja” kreće između etnologije, antropologije, semiologije, studija kulture, psihoanalize, poststrukturalizma, kibernetike, itd. Zamisao “studija” se ne vidi samo kao teorijska nadgradnja ili teorijska praksa, već kao interdisciplinarno suočavanje teorije i prakse u studijama izvođenja. *Studije izvođenja*, zato, zadržavaju atmosferu šezdesetih i *utopijskog nadanja* u oslobođenje subjekta interdisciplinarnim suočavanjem nauke o čoveku¹¹⁰ i umetničke samoreflektujuće prakse izvođenja, tj. samoreflektovanog ponašanja. *Izvođenje* je pretpostavljeno od Turnerove i Gofmanove antropologije do Makenzijeve studija performansa, tj. izvođenja kao novog “objekta” znanja¹¹¹. U tom kontekstu “izvođenje” jeste oblik ljudskog “rada” koji karakteriše kraj dvadesetog veka. Ludski rad se preobrazio od “stvaranja” i “pravljenja” preko *proizvodnje* u izvođenje, tj. ponašanje zasnovano na upotrebi, premeštanju, imenovanju, prisvajanju, pokazivanju, itd, na i sa kulturalnim *bazama podataka*. *Izvođenje* je predloženo sa četiri modela:

- ono što jeste
- činjenje
- pokazivanje činjenja, i
- tumačenje pokazanog činjenja.

Ono što jeste, po Šekneru, sama je egzistencija¹¹². Činjenje je aktivnost toga što jeste. Pokazivanje činjenja je izvođenje: isticanje, naglašavanje i predočavanje. Objašnjavanje pokazivanja činjenja je posao *studija izvođenja*. Pri tome, studije jesu sinteza teorije i prakse izvođenja u *otvorene platforme* znanja o izvođenju, teatru, ali i hibridnim oblicima življenja u savremenom lokalno-globalnom svetu.



Ričard Šekner, *Dionysus 69*, 1969.

Jedan drugačiji primer istraživačkog rada, vezan za transformacije likovnih u vizuelne umetnosti i vizuelnih u kritičke kulturalne prakse, postavlja konceptualni umetnik Džozef Košut (Joseph Kosuth) tokom osamdesetih godina dvadesetog veka. Njegov rad je razvijan u okvirima

¹⁰⁹ Richard Schechner, *Performance Studies – An introduction*, str. 11.

¹¹⁰ Victor Turner, *Od rituala do teatra*, AC, Zagreb, 1989; Ervin Gofman, *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*, Geopoetika, Beograd, 2000.

¹¹¹ Jon McKenzie, *Perform or Else: from discipline to performance*, Routledge, London, 2001, str. 18.

¹¹² Richard Schechner, *Performance Studies – An introduction*, str. 22.

¹⁰⁸ Richard Schechner, *Performing Studies – An Introduction*, Routledge, New York, 2006.

poststrukturalističkog razumevanja “kulturalnog” i “medijskog” teksta kao vizuelnog rada, te značenjskih funkcija umetnosti u kulturi. Košutova istraživanja su koncentrisana oko dekonstruktivnih procedura i Frojdovih (Sigmund Freud) psihoanalitičkih spisa. Na primer, u jednom intervjuu povodom bečke izložbe posvećene Vitgenštajnu¹¹³, Košut opisuje epistemologiju svojih teorijskih transformacija ukazujući da su njegove relacije sa Vitgenštajnovom (Ludwig Wittgenstein) filozofijom bile kružne. Sredinom šezdesetih godina se zanimao i oslanjao na analitičko-kritički vitgenštajnovski pristup u istraživanju umetničkog dela kao analitičke propozicije i teorijskog *ready made*-a. Sredinom sedamdesetih je razvijao neomarksistički i antropološki metod interpretacije kulturalnih i društvenih funkcija umetnosti u društvu, da bi krajem sedamdesetih i tokom osamdesetih godina razvio “teoriju kulturalnih značenja” čije su osnove u anglosaksonskoj recepciji francuskog poststrukturalizma. Pobuđeno zanimanje za Vitgenštajna krajem osamdesetih je retrospektivno, ali i postmodernističko, preispitivanje sopstvenih istorizacija i produkcija značenja. Košutovi pomaci od *zaleđa* analitičke filozofije ka neomarksističkoj antropologiji i zatim ka poststrukturalizmu mogu se razumeti kao dijalektika razvoja savremene umetnosti. U antidijalektičkom smislu Košutovi pomaci će se razumeti: (1) kao traženje sve opštije teorije opisivanja i produkovanja procesa transformacije značenja – analitička filozofija mu je omogućila da pojam jezika (propozicije) proširi i na nediskurzivne sisteme vizuelnih umetnosti, neomarksistička antropologija je omogućila preispitivanje širih kontekstualnih funkcija od konteksta umetničkog rada i umetnosti, a poststrukturalizam je omogućio zasnivanje najopštije kulturalni determinisane teorije značenja, primenljive na različite i promenljive produkte i odnose sveta umetnosti i kulture, i (2) konkretan tržišni zahtev smeštanja i reagovanja na aktuelne umetničke i kulturalne uslove u kojima se Košut našao. Ideja neoromantičarske postmoderne zasnovana na ekspresionističkoj obnovi i simulaciji slike i slikarstva potisnula je Košutovu ideologiju *umetnosti posle filozofije* sa aktuelne scene početkom osamdesetih godina.¹¹⁴ Mogućnost opstanka u surovim tržišnim uslovima postmodernizma ukazala se u otvaranju teorijskog korpusa rada konceptualne umetnosti aktuelnom poststrukturalizmu, u kojem je Košut pronašao fleksibilan produktivan model, za razliku od teorijskog čistunstva i krutosti analitičke filozofije ili ideološke reduktivnosti i isključivosti neomarksističke antropologije. Njegov rad je značenjski postao operativniji i u deridoovskom smislu prolazniji, dok su već uobličeni modeli istraživanja konteksta i funkcija umetničkog rada prošireni na one domene (nesvesno, seksualnost, autocenzura, fragmentarnost, skriveno značenje) koje je njegov prethodni rad isključivao. Fleksibilnost poststrukturalističkog okvira je omogućila i razvijenu umetničku produkciju, pri čemu je ideal suočavanja prvostepenih i N-to stepenih diskursa i karakterizacija umetničkog rada podržan procedurama citata, montaže i kolaža. Procedure citata, montaže i kolaža su u aktuelnim Košutovim radovima postavljene na mestima *ready made*-a.^{115, 116} Košut u odnosu na epistemologiju umetničkog obrazovanja uspostavlja razrađeni i hibridni model “istraživanja” u umetnosti i kulturi. Takav model “umetnika” pomera sa pozicije stvaraoca/proizvođača u poziciju “kustosa” ili “umetnika birokrate”. *Umetnik birokrata* u društvenoj podeli rada počinje da izvodi svoju praksu na nekoliko uporednih platformi: (a) na platformi rešavanja specifičnog problema – nivo studija slučaja, (b) na platformi institucionalnog intervenisanja “radom” kao izvedenom akcijom iz umetničkog projekta, (c) na platformi istorizacija i deistorizacija u odnosu na diskurse i

aksiologije istorije umetnosti, odnosno, diskurse i aksiologije kustoskih-birokratskih mapiranja aktuelne umetničke scene, i (d) na platformi potencijalnih teoretisanja kao metagovora o umetnosti i teoretisanja kao indeksiranja unutar interventnih izvođenja projekta na nivou prezentacije slučaja.



Džozef Košut, *Drugo istraživanje* (detalj), 1968.

Prelazak sa “stvaranja” na “istraživanje” suštinski menja epistemologiju umetničkog rada u onom smislu u kome se epistemologija karaktera rada menja iz industrijskog kapitalizma (prerade prirodnih sirovina u artefakt) u pozni kapitalizam (izvođenja komunikacijskih, uslužnih ili upotrebnih produkcija). Time se pozicija specifičnog stvaraoca (slikara, pijaniste, glumca, reditelja, dizajnera, performer) menja u poziciju umetnika kao autora i, zatim, umetnika autora u umetnika-kustosa ili umetnika-birokratu. Svaka od ovih transformacija, zapravo, postavlja zahtev za reformisanjem celine ili fragmenata umetničkog školovanja.

113 Nicolas Bourriaud, “Ludwig Wittgenstein & L’Art du XXe Siecle” (intervju sa Josephom Kosuthom), *Galleries Magazine* dec89/jan 90., Paris, 1989-90., str. 139.

114 Joseph Kosuth, “Portraits: Necrophilia Mon Amour”, *Artforum*, New York, May 1982., str. 58-63.

115 John Welchman, “Translation / (Procession) / Transference: Joseph Kosuth and The Scene/Seen of writing”, *Exchange of Meaning / Translation in the work of Joseph Kosuth*, ICC* MUHKA, Antwerpen, 1989., str. 24-39.

116 Robertt Morgan, “The Making of Wit: Joseph Kosuth and The Freudian Palimpsest”, *Arts Magazine*, New York, January 1988., str. 48-51.

Ontologija i epistemologija istraživanja u umetnostima

Istraživanje nastaje kao otpor neupitnosti o stvaranju u posebnim umetničkim disciplinama. Umesto samog i idealnog tradicijom razvijenog „kako umetnosti“ postavlja se pitanje o smislu tog „kako u umetnosti“ i mogućnostima da se između tog nužnog „kako“ i bitnog „zašto“ ponude odgovori iz teorijske-prakse i praktične-teorije umetnosti. Pri tome, istraživanje je vođeno uverenjem o bitnosti prelaženja i testiranja *polja pojedinačnosti* u onom smislu u kome se u Deleuzovoj filozofiji insistira na singularnosti¹¹⁷ stvaralačkog čina, tj. na tome da nema opšte *ideje* (zamisli, koncepta, pojma) izvan pojedinačnog događaja. Svaka *ideja* je uvek „ideja“ u nečemu i za nekog u veoma specifičnim uslovima i okolnostima kulturalnog situiranja *sveta umetnosti*, odnosno, *umetničke škole*. Zato se može reći da su *ideje* neka vrsta potencijalnosti koje su već angažovane ili upotrebljene u neizvesnom prostoru delanja, činjenja, podučavanja ili učenja. Opštost je ka neizvesnosti orijentisani konceptualni ili diskurzivni efekat pojedinačnog događaja u jeziku ili sa jezikom, odnosno, sa delanjem, činjenjem ili izvođenjem podučavanja ili učenja.

Pojam „istraživanje“ može imati složene varijantne pojavnosti i izvođenja u praktično-teorijskom i teorijsko-praktičnom radu. Mogu se identifikovati sasvim različiti slučajevi istraživanja u procesu umetničkog rada/obrazovanja.

¹¹⁷ Gilles Deleuze, „What is the Creative Act“, iz Sylvère Lotringer, Sande Cohen (eds), French Theory in America, Routledge, New York, 2001, str. 99-107; ili Gilles Deleuze „Immanence: A Life“, iz Pure Immanence – Essays on A Life, Zone Books, New York, 2001, str. 25-33.

ONTOLOGIJA I EPISTEMOLOGIJA ISTRAŽIVANJA U UMETNOSTIMA			
VRSTA	METOD	POLAZNI KONTEKST	CILJ
uvežbavanje isprobavanje (rehearsal)	ponavljanje, variranje, interpoliranje	izvođačke umetnosti	veština virtouzit
praksa otvaranja i praksa pokretanja mikro- ili makro- koncepta (<i>open concepts, travelling concepts, concepts on the move</i>)	umetnički nomadizam i kulturalni nomadizam	postobjektna umetnost i studije kulture	Otvorenost pluralnost interdisciplinarnost višeznačnost
istraživanje u umetnosti je analogno naučnom istraživanju (<i>research</i>).	eksperiment	nauka i naučno orijentisana umetnička praksa	pro-naučni cilj: novo znanje ili pro-tehnički cilj: novi efekti
vežbe rešavanja problema (problem-solving exercise)	rešavanje zadatka i projektovanje	dišanovski rad ili bauhaus osnovni kurs	kritička inteligencija ili oblikovna projektantska inteligencija
istraga (<i>investigation</i>)	kritička analiza, sleđenje traga, rekonstrukcija događaja i simulacije	filozofija Ludviga Vitgenštajna ili protokoli detektivskih romana ili istraživačko novinarstvo	Novo znanje o kulturalnim ili društvenim tajnama, intrigama, zaverama, traumama, cenzurama i potiskivanjima
prestup ili transgresija (<i>transgression</i>)	kritika subverzija deregulacija prevazilaženje provokacija destrukcija	seksualno uživanje politički akcionizam mistički doživljaj i filozofija Žorža Bataja	novo slobodno drugo neuporedivo neizvesno ekstatično

Uvežbavanje ili isprobavanja (*rehearsal*)¹¹⁸ je, najčešće, bitno empirijska praksa pokušaja izvođenja komada, situacije ili događaja nizom pokušaja koji vode „kreativnom učinku“ (*creative moment*). Isprobavanje se zasniva na učenju koje podrazumeva ponavljanje činjenja sa variranjem, premeštanjem, zamenama ili uvođenjima novih potencijalnosti ili aspekata činjenja u postavljeni ili postignuti poredak događaja. Uvežbavanje ili isprobavanje se zasniva na uverenjima o bitnosti empirijskog „događaja“ na osnovu koga se prepoznaje i zaključuje o daljim mogućnostima rada na postavljenom umetničkom problemu. Isprobavanje kao da treba u jednom času da dovede do neočekivanog „smisla“ koji brojna prethodna dešavanja i radnje nisu ostvarile, mada su ga obećavale. Umberto Eko (Umberto Eco) je u odnosu na razliku pojma indukcija i pojma dedukcija uveo, sledeći Pirsu, pojam *abdukcije*¹¹⁹. Dedukcija je postupak kojim se rezultat izvodi iz pravila ili opšteg stava/horizonta. Indukcija je postupak kojim se rezultat izvodi iz niza pojedinačnih primera ili pokušaja. Abdukcija je istovremeno zaključivanje o „rezultatu“ iz javnih ili prećutnih pravila kao i iz niza pojedinačnih uspeha i neuspeha pokušaja. Abdukcija govori o verovatnoći nepredvidljivih pokušaja unutar neodređenog sistema pravila, odnosno, o brojnim asocijativnim reakcijama na posebne slučajeve uvežbavanja i isprobavanja koje se povezuju sa izvesnim javnim ili prećutnim

¹¹⁸ Richard Schechner, „Rehearsal“, iz Performance Studies – An introduction, Routledge, London, 2002, str. 236-239.

¹¹⁹ Umberto Eco, The Limits of Interpretation. Indiana University Press, Bloomington, 1990, 59.

pravilima. Na primer, Po Ričardu Šekneru (Richard Schechneru) uvežbavanje ili isprobavanje redukuje „smetnje“ ili „šumove“ u izvođenju događaja pretvarajući ga u „završeni produkt“ koji se identifikuje kao umetničko delo. Proces uvežbavanja ili isprobavanja je ono što ponašanje umetnika čini *empirocentričnim*, a to znači: ponašanjem/delovanjem u sasvim singularnom poretku događaja umetnik dolazi do iskustvenog znanja koje se daje dalje razvijati i modifikovati u novim situacijama, ali i potencijalno povezivati sa javnim ili prečutnim pravilima date prakse ili konteksta prakse obrazovanja.

Istraživanje je **praksa otvaranja i praksa pokretanja**¹²⁰ **mikro- ili makro koncepata** (*open concepts, travelling concepts, concepts on the move*¹²¹) unutar određene umetničke ili teorijske discipline i, zatim, prevođenja koncepata preko konvencionalnih ili kanonskih granica te discipline u neodređenom, promenljivom i hibridnom prostoru savremenosti, odnosno, narativnim prostorima istorije. Teoretičarka kulture Mike Bal (Mieke Bal) jednom zgodom ukazuje na svoj interes za pokretne i pokrenute koncepte u kulturalnoj teoriji:

Ovaj projekt proizlazi iz mog intenzivnog bavljenja doktorskim studijama, kako u kontekstu ASCA (*Amsterdam School for Cultural Analysis*) Theory Seminar-a tako i u različitim individualnim doktorskim projektima. U ovim pedagoškim aktivnostima u Holandiji – tradicionalno i čudno imenovanim kao „istraživanje“, a ne kao nastava, razvila sam uvid u potrebne doprinose koji se mogu očekivati od razumevanja i razvijanja koncepata u interdisciplinarnoj kulturalnoj analizi. Pre nekog vremena sam napisala knjigu o ovoj temi, *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide* (2002). U knjizi sam razradila argument koji pogoduje ovom gledištu. Brojne studije slučaja demonstriraju posledice zamene paradigme i disciplinarno zasnovane metodologije sa otvorenim preispitivanjem koncepata koji imaju svoje istorije „putovanja“ između disciplina, istorijskih perioda i konteksta, pa čak i kultura. Pod naslovom „putujući koncepti“ ja radim na uzgrednim, često službenim dokumentima. Glavnina novih razvoja istraživanja su projekti nastali u saradnji sa Ministarstvom pravde i sa Univerzitetom u Lajdenu. Nekolicina od nas organizuje diskusije u Ministarstvu kao pokušaj da se uspostavi dijalog između političkih radnika i kulturalnih analitičara.¹²²

Umetnik postaje „istraživač“ kada počinje da prepoznaje, indeksira i pokreće koncepte na kojima se zasniva njegov uobičajeno empirijski predočivi obrazovni ili produktivni rad između poetike i dela. Pokretanje koncepata je zahvat kojim se mišljenje i delanje suočavaju. I tu se ukazuje bitna razlika između podučavanja/učenja u humanistici ili filozofiji i podučavanja/učenja u umetnosti. Pokretanje koncepata kao zahvat kojim se mišljenje i delanje suočavaju u humanistici ili filozofiji je uvek usredsređeno na „koncepte o ...“ humanistici ili filozofiji. Pokretanje koncepata kao zahvat kojim se mišljenje i delanje suočavaju u umetnostima ili u podučavanju umetnostima je uvek usredsređeno na „koncepte u ...“ traženju uslova: izvođenja, izlaganja, tj. starinski rečeno „počulnjenja“. Reč je o postupku koji u Dišanovom¹²³ (Marcel Duchamp) smislu označava uvođenje ili pokretanje „kritičke inteligencije“ (*critical intelligence*) kojom se konceptualno problematizuje empirocentrična neupitnost o stvaralačkom umetničkom gestu:

Neki umetnici, u svakom slučaju, mogu uraditi to. Oni ne treba da se pregrupišu za reči ili da prestanu da budu umetnici kada shvate stvari. Oni ne shvataju stvari na isti način kao što to čine umetnici. Čak i kada prestanu da rade umetnost (kao na primer Dišan), oni to rade iz „konceptualnih“ a ne iz teorijskih razloga.¹²⁴

Ali, to je tek prvi korak ka „inteligentnoj umetnosti“ (*smart art*) koja nastaje tek kada su prepoznati i indeksirani koncepti prepoznati, a to znači: mapirani u odnosu na druge koncepte okružujućeg sveta umetnosti, kulture, društva ili društvenih mikro- i makro- odnosa. Mapiranje otkrivenih u odnosu na postojeće koncepte je praksa pokretanja koncepata iz njihovih uobičajenih pozicija u epistemološkim i kognitivnim mapama umetnosti, kulture i društva. To pokretanje ima različite efekte u rasponu od nomadskog, relativno arbitrarnog, slučajnog ili proizvoljnog prelaženja sa koncepta na koncept u odnosu na potencijalne označitelje – *realizatore*. Ovi označitelji – *realizatori* su bitni za predočivosti koncepta u neposrednom delovanju umetnika, ali i u uspostavljanjima apstraktnih taktika mistifikacije, demistifikacije ili, u Bartovom (Roland Barthes) smislu, mitološkog¹²⁵ uvođenja koncepta u receptivnu ili korisničku upotrebu (*Consumer code*) razumevanja ili doživljaja gledaoca, čitaoca ili slušaoca. Reč je, zato, o suočenju umetnika sa mogućnošću stvaranja, upotrebe, izvođenja ili pokretanja koncepata za probleme koji se nužno menjaju, tj. koji su u potencijalno stalnoj promeni ili premeštanju reference, značenja, smisla.

Istraživanje u umetnosti je analogno **naučnom**¹²⁶ **istraživanju** (*research*). Reč je o racionalnom i relacionom izvođenju autorefleksivnih i refleksivnih studija o epistemološkim problemima o umetnosti ili epistemološkim problemima u umetnostima, odnosno, o epistemološkim problemima sa umetnošću. Po Stiven Vilsonu (Stephen Wilsonu) kulturalni *klišei* razlika i sličnosti umetnosti i nauke se mogu dati tablicom¹²⁷:

RAZLIKE IZMEĐU UMETNOSTI I NAUKE	
Umetnost	Nauka
Zahtevati estetski odziv	Zahtev za znanjem i razumevanjem
Emocije i intuicije	Razum
Posebnosti	Normativnost
Vizualna ili zvučna komunikacija	Narativni komunikacijski tekst
Evokativno	Eksplanatorno
Vrednosni prekid sa tradicijom	Sistemska izgradnja vrednosti na tradiciji i privrženost standardima

SLIČNOSTI IZMEĐU UMETNOSTI I NAUKE	
I nauka i umetnost uvažavaju pažljivo posmatranje svog okruženja putem čula radi prikupljanja informacija.	
I nauka i umetnost uvažavaju kreativnost.	
I nauka i umetnost se zalažu za uvođenje promena, inovacija ili unapređenja u zatečenom stanju stvari.	
I nauka i umetnost upotrebljavaju apstraktne modele za razumevanje sveta.	
I nauka i umetnost imaju ambiciju da stvaraju dela koja imaju univerzalnu važnost.	

¹²⁴ Sylvère Lotringer, „Doing Theory“, iz Sylvère Lotringer, Sande Cohen (eds), *French Theory in America*, Routledge, New York, 2001, str. 127.

¹²⁵ Roland Barthes, *Mythologies*, Hill and Wang, New York, 1972.

¹²⁶ Verena Andermatt Conley (ed), *Rethinking Technologies*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, 1993; Mark B.N. Hansen, *New Philosophy for New Media*, The MIT Press, Cambridge MA, 2004; Eduardo Kac (ed), *Signs of Life – Bio Art and Beyond*, The MIT Press, Cambridge MA, 2007.

¹²⁷ Stephen Wilson, *Information Arts – Intersection of Art, Science, and Technology*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

¹²⁰ Mieke Bal, *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002.

¹²¹ <http://www.lierboog.dds.nl/locations.html#antwerp>.

¹²² Mieke Bal, „Traveling Concepts“, u „Current Research“: www.miekebal.org.

¹²³ Pierre Cabanne, *Dialogues With Marcel Duchamp*, Thames and Hudson, London, 1971.

Sličnosti i razlike nauke i umetnosti se uobičajeno posmatraju sa strane umetnosti ili teorije o umetnosti. Sa strane umetnosti se očekuju primenjivi doprinosi nauke. U modernim vremenima gotovo da nema očekivanja sa strane nauke od doprinosa umetnosti. Ova asimetrija u očekivanjima duboko politički determiniše svaki odnos nauke i umetnosti. Reč je o ideološkoj konstrukciji realnosti razlike „znanja iz“ nauke i „afekta“ iz umetnosti u zapadnim društvima. Zato, zamisao izvođenja sličnosti između umetničkog istraživanja i naučnog istraživanja počinje iz umetnosti – saglasno politici sveta umetnosti – te se može pokazati na nekoliko specifičnih demonstrativnih modela:

- odnos umetnosti i tehnološko-naučnog istraživanja: umetnik istražuje na racionalan kao naučan način izvesne procedure na tehničkim sredstvima (medijima, uređajima, alatima) koji će upotrebiti za stvaranje, izvođenje ili proizvođenje umetničkog dela, na primer, umetnik upoznaje i prilagođava jedan konkretan uređaj svojim potrebama realizacije dela;
- odnos umetnosti i tehnološko-naučnog istraživanja: tehnološko-naučna istraživanja u složenim i hibridnim praksama umetnosti se zasnivaju na tome da umetnik upoznaje i ovladava specifičnim a složenim višemedijskim procesima planiranja, projektovanja, izvođenja i proizvođenja umetničkog dela;
- odnos umetnosti i fundamentalno naučnog istraživanja: umetnik se *ponaša kao naučnik* u fundamentalnom procesu istraživanja, tj. razvija složene a konzistentne i razrađene modele umetničkog istraživanja koji se sprovodi analogno istraživanju u posebnim naukama (fizici, hemiji, biologiji, psihologiji, medicini, matematici, lingvistici, semiologiji, logici, informatici, kibernetici),
- odnos umetnosti i nauke se uspostavlja kao pokušaj transumetničke ili transnaučne sinteze i stvaranja izvesnog međupodručja naučnoistraživačkog i umetničko-istraživačkog rada;
- odnos umetnosti i nauke kao *ready made*-a, na primer, umetnik dekontekstualizuje egzaktna eksperimentalna ili konzistentna teorijska naučna istraživanja te ih kao posebne uzorke uvodi u kontekst umetnosti sa svim stvarnim ili fikcionalnim referencama ka polaznom kontekstu nauke;
- odnos umetnosti, nauke, tehnike i tehnologije kao kulturalnog istraživanja: umetnik nauci ne pristupa kao „imanentno naučnom sistemu“, već kao specifičnoj društvenoj ideološkoj praksi sa svim kulturalnim i društvenim posledicama, drugim rečima, umetnik je neka vrsta spoljašnjeg korisnika ili *kulturalnog radnika* koji upotrebljava, mimetizuje, troši, primenjuje ili izvodi kulturalne i društvene-ideološke efekte nauke u umetnosti ili pomoću prividne autonomije umetnosti u kulturi i društvu.

Naučno istraživanje se ukazuje kao ideološka teorijska praksa kojom se dolazi do „novog rezultata“ koji ima svoje posledice na nauku, tehniku/tehnologiju, umetnost, ali i kulturu i društvo. Zapravo, četiri su karakteristične koncepcije istraživanja unutar umetnosti u dvadesetom i početkom dvadesetprvog veka. Istraživanje u *avangardama*¹²⁸ od futurizma preko dade do konstruktivizma i nadrealizma projektuje utopijsku viziju novog racionalno-industrijskog društva zasnovanog na napretku, brzini i masovnoj potrošnji. Avangardni umetnik¹²⁹ je neka vrsta tehnološke mesije. Istraživanje u *neoavangardama*¹³⁰ – umetnost posle enformela, neokonstruktivizam, kinetička umetnost, ekološka umetnost, elektronska muzika, kompjuterska i kibernetička umetnost – ostvaruje utopijsku viziju i time se pokazuje kao konkretna utopija. Izvodi se sinteza nauke i umetnosti artikulacijom naučnog laboratorijskog

ili eksperimentalnog istraživanja umetnika ili grupe umetnika po uzoru na rad naučnog tehnokratskog tima. Neoavangardni umetnik¹³¹ je neka vrsta iskusnog naučnika. Istraživanja u *postmodernoj* su povezana sa elektronskim informacionim sistemima (video i TV mreža, satelitski prenos, kompjuter i kompjuterska mreža, kibernetički regulacioni prostor, holografske predstave) te istragama, tačnije, pretragama (*surfing, browsing*) unutar *baza podataka*¹³² masovne kulture i potrošnje informacija. Postmoderni umetnik koji se zanima za nauku je neka vrsta producenta, kulturalnog radnika ili, čak sofisticiranog potrošača¹³³. Naučna istraživanja u *epohi globalizma* su povezana sa aktivističkim, tj. aktivističkim interventnim i interaktivnim istragama, otkrićima i istraživanjima relativnih granica umetnosti, kulture i društva, pri čemu se umetnik suočava sa samom prirodom – ontologijom – nove vrste ljudskog rada u preobražaju *globalnog* (Globalno : Lokalno) života. Umetnik u epohi globalizma je ili *aktivista*¹³⁴ u kritičkom smislu ili producent postprodukcijskih¹³⁵ aktivnosti, proizvodnji, promociji i potrošnji u liberalno-tržišnom, smislu.

Iz pronaučnog pokretanja koncepata o umetničkoj praksi i koncepata u događaju umetničke prakse ukazuju se modeli **vežbi rešavanja problema**¹³⁶. Ovi modeli vode ka potencijalnoj izgradnji, odnosno, realizaciji umetničkog rezultata: dela i mikro/makroprakse. Zamisao studentske vežbe kao rešavanja zadatog projektantskog problema oblikovanja, komponovanja ili izvođenja dela je preuzeta iz arhitektonskih studija, tačnije, iz „osnovnog kursa“ na Bauhausu te je kasnije primenjivana na većini modernistički orijentisanih umetničkih škola posle Drugog svetskog rata. Na primer, slikar i jedan od prvih nastavnika Johan Itt (Johannes Itten) je postavio „osnovni kurs“ koji je bio osnova svakog umetničkog, arhitektonskog ili zanatskog obrazovanja na Bauhausu. Studenti su kurs pohađali bez obzira da li su se pripremali za stolare, arhitekte, dizajnere ili umetnike. Primarni kurs se odnosio na osnovno izučavanje oblika i materijala. Po Johanu Ittenu:

Primarni kurs ima tri zadatka:

- (1) Da oslobodi kreativne sile, a time i umetničke talente studenata. Njihovo sopstveno iskustvo i percepcija treba da dođu do izražaja u autentičnom radu. Studenti su se postepeno oslobodili mrtvila konvencija i stekli su hrabrost da stvaraju sopstveni rad.
- (2) Da studentima olakša izbor karijere. Vežbe sa materijalima i teksturama bile su vredna potpora. Svaki student je brzo pronašao materijal prema kome je imao afinitet: drvo, metal, staklo, kamen, glina ili tekstil inspirisali bi ga za najkreativniji rad. Nažalost, u to vreme primarni kurs nije imao radionicu u kojoj bi se sprovodila praksa sa svim osnovnim sredstvima, kao što su planiranje, merenje, sečenje, savijanje, lepljenje i lemljenje.

¹³¹ Oto Bihalji Merin, Jedinstvo sveta u viziji umetnosti, Nolit, Beograd, 1974; Benjamin H.D. Buchloh, Neo-Avantgarde and Cultural Industry. Essays on European and American Art from 1955 to 1975, The MIT Press, Cambridge MA, 2000.

¹³² Lev Manovich, Metamedia, CSU, Beograd, 2001.

¹³³ Boris Groys, „The Artist as an Exemplary Art Consumer“, iz Aleš Erjavec (ed), „Aesthetics as Philosophy – XIXth International Congress of Aesthetics - Proceedings I“, Filozofski Vestnik št. 2, ZRC SAZU, Ljubljana, 1999, str. 87-100.

¹³⁴ Aldo Milohnić, „Artivism“, iz „Performing Action, Performing Thinking“ (temat), Maska št. 1-2 (90-91), Ljubljana, 2005, str. 15-25.

¹³⁵ Nicolas Bourriaud, Postproduction – Culture as screenplay: how art reprograms the world, Lukas & Sternberg, New York, 2005.

¹³⁶ Thierry de Duve, „Back to the Future: The Sequel“, iz Jody Berland, Will Straw, Dawid Tomas (eds), Theory Rules – Art as Theory / Theory and Art, YYZ Books, Iniversity of Toronto Press, Toronto, 1996, str. 49.

¹²⁸ Miško Šuvaković, Estetika apstraktnog slikarstva, Narodna knjiga, Beograd 1976,

¹²⁹ M. Friedman (ed), De Stijl: 1917 - 1931 / Visions of Utopia, Phaidon, Oxford, 1986; The Great Utopia. The Russian and Soviet Avant-Garde 1915-1932, Guggenheim Museum, New York, 1992.

¹³⁰ Miško Šuvaković, Pojmovnik suvremene umjetnosti, Horetzky, Zagreb, 2005.

(3) Da studentima prezentuje principe kreativne kompozicije koji mogu biti korisni za njihove buduće umetničke karijere. Zakoni forme i boje otvaraju im svet objektivnosti. Kako se rad razvija omogućava da se na različite načine subjektivni i objektivni problemi forme i boje dovedu do interakcije.¹³⁷

Nakon Itenovog odlaska iz Bauhauisa 1923. godine „osnovni kurs“ su preuzeli slikari konstruktivističkog usmerenja Laslo Moholi-Nađ (László Moholy-Nagy) i Jozef Albers (Joseph Albers). Za razliku od Itna, Moholi Nađ i Albers su primarni kurs odredili kao eksperimentalno istraživačku radionicu usmerenu na izučavanje osnovnih principa oblikovanja i tehnologije materijala. Oni su insistirali na racionalnoj osnovi učenja kroz rešavanje oblikovnih problema. Oba nastavnika su eksperimentisali sa materijalima: Moholi-Nađ sa staklom, metalom i žicom, a Albers je prvih godina isključivo eksperimentisao sa papirom. Prema Albersovim rečima kurs je bio usmeren: na unutrašnje snage i praktične mogućnosti materijala, i vodio je *bezličnom oblikovanju*, ili, vodio je od kolaža do montaže. Albersov program „osnovnog kursa“ iz 1928. godine dat je, na primer, shemom:

Predmet:

Osnove eksperimentalnog rada u radionici. Korišćenje materijala u projektima koji su odabrani ili zadati s obzirom na:

- dimenzije (zapremina, prostor, ravan, linija, tačka),
- kretanje (statika–dinamika),
- masu (razmera–ritam, dodavanje–oduzimanje),
- energiju (pozitivna–aktivna, negativna–pasivna),
- izražajnost (boja, svetlo–tamno, materija).

Prikupljanje i sistematsko tabelisanje materijala. Poseta radionicama i fabrikama.

Oblast:

Vežbe sa materijom i materijalima (naizmenično)

1. Materija: odnos spoljnog izgleda materijala s obzirom na njihovu strukturu, obradu i teksturu.

2. Materijali: izrade za potrebe ispitivanja svojstva i upotrebe.

Cilj:

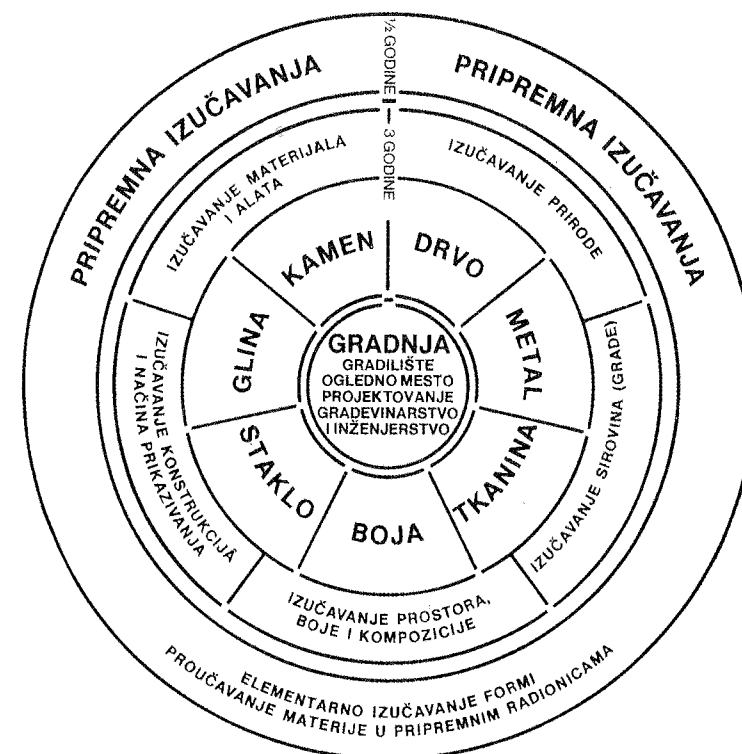
Samostalno otkrivanje i pronalaženje s akcentom na ekonomičnost i odgovornost.

Samodisciplina i sposobnost kritike.

Odabiranje struke putem upoznavanja sa oblašću rada i vrstom materijala koje odgovaraju pojedincu.¹³⁸

Pedagoško-oblikovna istraživanja Moholi-Nađa i Albersa išla su ka definisanju eksperimenta ili vežbe rešavanja „tehničkog“ problema, tj. rada sa vizuelnim fenomenima posredstvom racionalno determinisanog pro-naučnog ili pro-tehničkog specificiranja, denotiranja i shematizovanja zahteva oblikovanja. Istraživanja su, zato, pretežno formalna u proceduralnom smislu. Zasnovana su na skupovima pravila i na osnovu njih na kombinatorici vizuelnih elemenata. Student postaje veoma brzo svestan toga da oblikovni rezultat ne zavisi od njegovog „talenta“ ili „trenutne refleksivne reakcije“ na postavljeni problem, već od uvežbavanja tehničkih mogućnosti rešavanja jednostavnih, odnosno, veoma složenih zadataka. Racionalistička platforma zamenjuje

zamisao kreativnog zrenja studenta u bezbrojnim trenutnim i direktnim uvežbavanjima ili isprobavanjima svojih reakcija na zadate stimulse.



Šematski prikaz toka studija u Bauhausu

Istraživanje u umetnosti je i **oblik istrage**¹³⁹ (*investigation*), može se prepoznati neizvesna proceduralna sličnost sa policijskom istragom, sa istragom privatnog detektiva ili istragom novinara, odnosno, *agenta-istražitelja* nevladinog sektora ili, tek, sofisticiranog ljubitelja rešavanja zagonetki, rebusa ili ukrštenih reči. Istraga je pre svega, očigledna društvena praksa otkrivanja i konceptualizovanja tajne/misterije ili intrige, odnosno, prestupa unutar mikro- ili makro- društvenosti. Umetnik-kao-istražitelj umetnički rad zasniva kao otkrivanje (*exploration*) skrivenog od javnog diskursa mikro- ili makro-društva, kao prikupljanje, klasifikovanje, indeksiranje i mapiranje podataka (*datas*) o istraživanom problemu, kao konceptualizovanje i prezentovanje istrage unutar sistema umetnosti i kulture. Procedure istrage su neke vrste *ready-made* istražnih metoda u policijskoj, novinarskoj ili nekoj drugoj praksi. Pri tome, istraga je kao praksa najčešće koncipirana u kontekstu umetnosti, a primenjena je na istraživanja vanumetničkih „pojava“ u kulturi i društvu. Najčešća namera umetnika je da se dobijeni rezultati ili specifikacije istražiteljskih trajektorija prezentuju na način prezentovanja umetničkog rada-istraživanja. Sam zadatak istrage kao umetničke prakse je da se izvesne pojave izvan polja vidljivosti ili prepoznatljivosti javnosti učine vidljivim, prepoznatljivim ili saznatljivim. Umetnička istraga

¹³⁷ Johannes Itten, Design and Form / The Basic Course at Bauhaus, Thames and Hudson, London, 1975, str. 7-8.

¹³⁸ "The Compulsory Basic Design Courses of Albers, Kandinsky, Klee, Schlemmer and Schmidt" (1928), iz - Hans M. Wingler (ed), The Bauhaus / Weimar, Dessau, Berlin, Chicago, The MIT Press, Cambridge MA i London, England, 1978, str. 144.

¹³⁹ Joseph Kosuth, The Making of Meaning - Selected Writings and Documentation of Investigations on Art Since 1965, Staatsgalerie Stuttgart, 1981; Stephwen Wright, Dataesthetics - Reader: How to Do Things With Data, Arkzin, Revolver, WHW, Zagreb, Frankfurt am Main, 2007.

je, u tom smislu, praksa koja dovodi do *spektakularizacije* tj. *afektivne vidljivosti* društvenih tajni i intriga. Umetnost kao „istraživačko novinarstvo“ postaje praksa skretanja pažnje javnog mnjenja na društvene tajne ili, čak, traume kojima se izaziva skandal, menja javno mnjenje, pokreće delovanje društvenih institucija itd.

Istraživanje u umetnosti je **prestup**, tj. **transgresivni**¹⁴⁰ „gest“ kojim se kanonska i normalna umetnost i njena kanonska teorija, odnosno, prateći konteksti kulture i društva dovode u pitanje, što znači podvrgavaju fundamentalnom redefinisaju. Transgresija je pristup, prekoračenje zakona ili naredbe, a u geološkom smislu prodiranje i širenje mora u kopno. Transgresijom se, u „fenomenološkom“ smislu, naziva prekoračenje koje karakteriše pravu umetnost, što znači prekoračenje iz pragmatične i instrumentalne sfere svakidašnjeg života u onostranu sferu egzotičnog i nepoznatog. Transgresija označava ulazak u kvalitativno drukčije stanje bezpovesnosti, bezgraničnosti, odsutnosti, transcendentnosti, neiskazivosti, metafizičnosti, nedeljivosti ili bezinteresnosti, jer je tek u takvom stanju, među ljudima lišenim svake društvene i životno-pragmatične konkretizacije (Mihail Bahtin, Žan Pol Sartr /Jean-Paul Sartre/), moguće apsolutno ispravno razumevanje umetnosti. Hajdeger govori o onom zaista pravom umetničkom delu, a drugi fenomenolozi o idealnom ili intencionalnom predmetu kao umetničkom delu. U frejdovskoj psihoanalizi zamisao transgresije je, između ostalog, povezana s potrebom za kaznom. Nagon za kaznom je unutrašnji zahtev koji je ishodište ponašanja nekih subjekata za koje je psihoanalitičko ispitivanje pokazalo da traže bolne ili ponižavajuće situacije i u njima nalaze zadovoljstvo (moralni mazohizam). Krajnja zajednička osobina takvih ponašanja morala bi otkriti njihovu vezu s nagonom smrti. Freud (Sigmund Freud) objašnjava samokažnjavajuća ponašanja napetošću između strukturalne pozicioniranosti posebno zahtevnog Nad-ja i Ja. U lakanovskoj teorijskoj psihoanalizi iznosi se kontroverzna zamisao da je jedina prava transgresija sam Zakon koji se krši: „najveća pustolovina, jedina prava pustolovina, pustolovina, koja prima sve ostale (zločinačke) pustolovine u malograđansku opreznost, je pustolovina civilizacije, pustolovina samog Zakona...“¹⁴¹. Po Lakanu, najveća transgresija je najveće ludilo, besmislica, traumatični čin, sam Zakon: ludi Zakon. Zakon nije gola sila koja donosi pomirenje i koja se suprotstavlja transgresijama nego najveću transgresiju krije sam Zakon. Avangardne transgresije u umetnosti i kulturi su otkloni (subverzije, prekoračenja, prekidi, iskoraci, inovacije, eksperimenti, revolucije) u odnosu na dominantne hijerarhije moći u umetnosti, kulturi i društvu. Avangardne transgresije u umetnostima kasnog devetnaestog i ranog dvadesetog veka najčešće su označavale dva paralelna procesa: (1) kritiku (subverziju, prekid) dominantne diskurzivne institucije estetičkog (vrednosti osetilnog, recepcije), umetničkog (stvaranja umetničkog dela), egzistencijalnog (oblika ponašanja i funkcija umetnosti u istorijskom društvu i kulturi) i političkog (modela realizacije društvene ideologije kao strukture moći), i (2) projektovanje novog kao dominantne odrednice aktualnosti (modernosti) ili budućnosti (utopija, optimalna projekcija). Avangardni pristup je, stoga, istovremeno prethodnica dominantne modernističke kulture i njena imanentna kritika i prevladavanje u ime novog (prethodnica) ili drugog (imanentna kritika, druga scena). Filozofiju transgresije unutar umetničkih avangardi uspostavio je Žorž Bataj (Georges Bataille). Ukazao je na dve

transgresije diskursa razuma. Prva transgresija uvodi niže elemente (plač, krik, tišina, omaške). Druga transgresija ukazuje na više elemente (provocira simbolički kod iznutra, problematizuje garante i legitimnost smisla). Suočavajući ove dve transgresije provocira se i problematizuje procep (jaz, hijatus, distanca, disonanca) između visokog i niskog: „Vrlo tužna večer. Sanjao sam zvjezdano nebo pod mojim stopalima“ (Bataj). Žak Derida (Jacques Derrida) je sugerisao da transgresija pravila diskursa implicira transgresiju opšteg zakona, dok Rolan Bart (Roland Barthes) ukazuje da transgresija vrednosti, što je deklarirani princip erotizma, sadrži dopunu – možda čak i svoju osnovu – u tehničkoj transgresiji jezičkih formi. Za Bataja je transgresija unutrašnje iskustvo u kojem individua, ili, u slučaju ritualizovanih ponašanja vođenog profitom, produkcijom i samočuvanjem. U transgresiji se pokazuje moć zabrane. Transgresija koristi moć zabrane. U ovom smislu konstituisana zamisao transgresije ulazi u strukturalističku misao, preobražavajući je u ekstatični i decentrirani diskurs. Rad sa transgresijom kao istraživanjem i otkrićem novog ulazi u umetnički rad i pre svega u prakse individualnog samoobrazovanja ili mikrodruštveni kontekst samoorganizovanog obrazovanja naspram obrazovnih–kanonskih institucija i javnih društvenih javnih mnjenja (*doxi*). Na primer, videti dejstvo političke provokacije italijanskog umetnika Katelanija (Maurizio Cattelan) u polju religioznih strukturacija javnog polja identiteta, vere i moći.



Mauricio Katelan, Deveti čas (*La Nona Ora*), 1999.

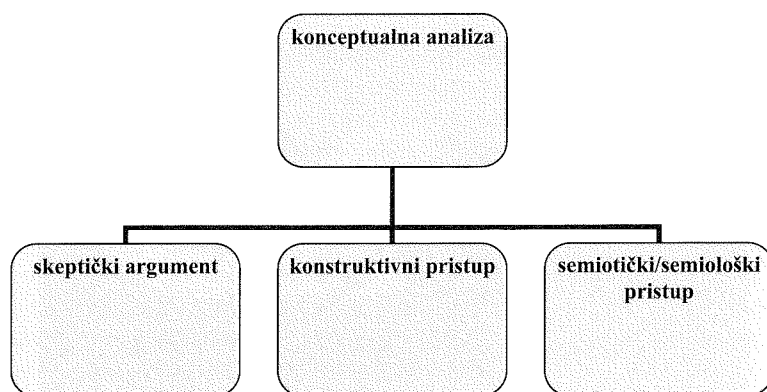
¹⁴⁰ Michel Foucault, „A Preface to transgression“ i „The Prose of Acteon“, iz James D. Faubion (ed), Michel Foucault – Aesthetics, method, and epistemology (Volume two), Penguin Books, London, 1994, str. 69-87 i 123-135.

¹⁴¹ Slavoj Žižek, „Hegel z Lakanom“, iz Filozofija skozi psihoanalio, Analecta, Ljubljana, 1984, str. 18-19; Sllavoj Žižek, „The Most Sublime of Hysterics: Hegel with Lacan“, <http://www.lacan.com/zizlacan2.htm>.

Konceptualna analiza umetnosti: kritika *empirocentrizma* u umetnosti

Konceptualna ili pojmovna analiza umetničkog dela, umetnosti, sveta i istorije umetnosti ne nudi programsko-poetičke i aksiološke odrednice kakva umetnost treba da bude ili u kom smeru treba da se razvija, već ukazuje na moguće kritičko-konceptualne, tj. epistemološki orijentisane, pristupe umetnostima i značenjima “u” i “o” umetnostima. Jedan od bitnih ciljeva konceptualne analize je zasnivanje i razvijanje tehnika analize stvaranja, izvođenja ili upotrebe koncepta u-umetnosti i o-umetnosti. Zahtev da se sprovede konceptualna analiza je povezan sa kritikom *empirocentrizma* kao osnovnog polja umetničkog obrazovanja. Pod *empirocentrizmom* se zasniva umetničko obrazovanje zasnovano na sintetičkim, tj. iskustvenim sudovima i poetičkim stavovima. *Empirocentrizam* polazi od toga da se umetnost ne uči na osnovu pojmovnog predstavljanja, već na osnovu iskustvenog predočavanja koje je nezavisno od “konceptualnog” ili “analitičkog znanja”.¹⁴² Kritika *empirocentrizma* ide za tim da pokaže da su svi oblici iskustva podložni konceptualnom predočavanju i izvođenju pojmovnih zastupnika, tj. da se iskustvene predstave mogu podvrći konceptualnom razumevanju, tumačenju i interpretaciji.

Izlaganje ili ponuda analitičke argumentacije o konceptima umetnosti se uobičajeno grana u tri smera: (I) kao izlaganje ili ponuda skeptičkog argumenta, i (II) kao izlaganje ili ponuda konstruktivnog pristupa, i (III) kao semiotički/semiološki pristupa.



Skeptički argument¹⁴³ kritičko-analitički opovrgava ili dovodi u sumnju singularne razloge ili određena sasvim iskustveno posebna i izuzetna svedočanstva koja “ne-skeptici u umetnosti” izvedu i izlažu u prilog svojim uverenjima o autentičnom postavljanju dela u svet ili autentičnoj recepciji umetnosti. Skeptička argumentacija je, zato, usmerena:

- ka radikalno-kritičkom stavu da treba ukloniti mogućnosti iluzija o stvaranju dela, odnosno, da o onome o čemu se ne može govoriti treba ćutati¹⁴⁴, ili,
- ka pragmatično-kritičkom stavu koji otklanja ili sprečava greške, konfuzije, mistifikacije, ponavljanja, zloupotrebe, lutanja i zablude u konkretnim slučajevima singularnog umetničkog rada i individualne recepcije umetnosti.

¹⁴² Joseph Kosuth, „Art after Philosophy“, iz Art After Philosophy and After - Collected Writings, 1966-1990, The MIT Press, Cambridge MA, 1990, str. 20.

¹⁴³ Aleksandar Pavković, Razlozi za sumnju, IICSSOS, Beograd, 1988, str. 3-31.

¹⁴⁴ Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico-philosophicus, IP Veselin Masleša – Svjetlost, Sarajevo, 1987, str. 189.

Izvođenjem konstruktivnog pristupa, pomoću konceptualnih procedura analize, teži se postavljanju neempirijske i konceptualno transparentne platforme umetničkog rada, odnosno, kritički proveriti postavki i verovanja o nekom mogućem “X” u umetničkom radu koje neće biti verifikovano samim neodređenim i individualno neporedivim iskustvom. Konstruktivni argument je analitičko-kritički stav unutar umetničke prakse kojom se suočavaju mogućnosti stvaranja (poetička razina) i konceptualizovanja (teorijska razina) umetničkog dela i umetnosti.

Konceptualna analiza je semiotička/semiološka kada se umetničko delo, svet umetnosti ili praksa umetnosti tumači i interpretira kao oblik proizvodnje i razmene značenja. Konceptualna analiza je semiotička kada se zasniva na formalističkom pristupu umetničkim značenjima i znakovnim modelima. Konceptualna analiza je semiološka kada se zasniva na tumačenju značenja ili znakovnih modela u konkretnim istorijskim ili geografskim, tj. kulturalnim situacijama. Kada se konceptualna analiza umetnosti zasniva kao semiotička/semiološka analiza tada se, najčešće, govori o:

1. analizi značenja koja se uspostavljaju u odnosu između umetnika ili posmatrača i jezika u umetnosti,
2. analizi značenja odnosa kojima se međusobno zastupaju umetnik ili posmatrač i čulne pojavnosti predmeta, situacije i događaja kao umetničkog dela, i
3. analizi odnosa jezika “u” ili “o” umetnosti i čulne pojavnosti predmeta, situacije ili događaja kao umetničkog dela ili u posebnom slučaju, umetničkog dela i mogućeg sveta koji se delom prikazuje, zastupa, konstruiše ili izvodi.

Zamislite potenciranih “odnosa” i “značenje tih odnosa” su određene složenim nekulturalnim (biološkim, prostornim, optičkim, vizuelnim, materijalnim, telesnim, haptičkim itd.) i kulturalnim ili kontekstualnim (geografskim, političkim, religioznim, klasnim, rodnim, etničkim, generacijskim itd.) uslovima.

Razmotrimo koncepte “jezik o umetnosti” i “jezik u umetnosti” i njima odgovarajuće koncepte.

Pojam “jezik o umetnosti” označava govor i pismo kao što je engleski, srpski, hrvatski ili kineski jezik, a čija je denotacija umetnost, ma šta pod umetnošću podrazumevali u rasponu od predmeta, situacije i događaja preko aktivnosti i činjenja do kulturalno determinisanog izražavanja, proizvodnje, komunikacije i razmene dobara. Reći da je umetnost denotacija jezika o umetnosti znači pokazati da se neki govor ili pismo pripisuje i dodeljuje umetnosti, umetničkom delu, svetu umetnosti ili istoriji umetnosti. Konotacija je tada klasa atributa koje nešto mora imati da bi pripadalo denotaciji jezika o umetnosti. Svaki govor i pismo, tj. diskurs, čija je denotacija umetnost jeste jezik o umetnosti: od govora specijaliste (umetnika, tehničara, kritičara, kustosa, filozofa umetnosti, estetičara, profesora umetnosti, galeriste ili trgovca) do govora posmatrača (poznavaoaca, saučesnika, ljubitelja ili slučajnog prolaznika). Formalno se može govoriti o:

- uobičajenim jezicima sveta umetnosti - opažaju se specifični 'dijalekti' umetnika ekspresionizma, transavangarde ili konceptualne umetnosti, odnosno, specifični 'dijalekti' ili žargoni beogradskih, zagrebačkih, ljubljanskih, njujorških ili pariskih umetnika,
- specijalizovani tehnički jezici izvedeni iz konteksta ili svetova proizvodnje umetničkih dela, i

- različiti teorijski diskursi od poetike i teorije umetnika preko kritike i istorije umetnosti do filozofije umetnosti, estetike, psihologije umetnosti i semiotike/semiologije umetnosti.

Bitna teza je da "jezici o umetnosti" nisu dodatak ili višak u odnosu na umetnost umetnosti, već su strukturalni, aksiološki i funkcionalni činioци umetnosti kao kulturalne i društvene prakse. Pri tome, nije moguće doći do univerzalne šeme ili slike strukturalnih, aksioloških i funkcionalnih odnosa umetnosti i "jezika o umetnosti", već samo do shema za specifično – singularno tumačenje specifične studije slučaja.

Pojam "jezik u umetnosti" se definiše gledištem da je (a) *jezik u umetnosti* isto što i *jezik o umetnosti*⁹⁸, i (b) *jezik u umetnosti* je različit od lingvističkih praksi ili sistema, to je semiotički/semiološki ili značenjski sistem, praksa ili, tek, slučaj koji ne odgovara verbalnim jezicima. *Jeziku u umetnosti* se može pristupiti sa tačke gledišta *teorije značenja*. Mogu se uočiti sličnosti između *jezika u umetnosti* i Vitgenštajnovog određenja značenja u knjizi *Filozofska istraživanja*:

Za veliku klasu slučajeva u kojima se koristi reč "značenje" - iako ne za sve slučajeve njene upotrebe - tu reč možemo ovako da objasnimo: značenje jedne reči je njena upotreba u jeziku.

A značenje jednog imena ponekad se objašnjava na taj način što se pokaže njegov nosilac.¹⁴⁵

Da bi se neki *arte-fact* ili niz *artefakata* odredio konceptom "jezik u umetnosti", potrebno je da se odrede slučajevi njegove ili njihove upotrebe u singularnim uslovima umetničke prakse ili uslovima recepcije umetničke prakse. Da bi se izvesni aspekti umetničkog dela identifikovali i opisali kao aspekti "jezika u umetnosti", potrebno je da se odrede slučajevi njihove upotrebe u kontekstu pojavnosti umetničkog dela. Drugim rečima, da bi se, na primer, crna mrlja na slici *Žena u Moskvi* Vasilija Kandinskog prepoznala kao aspekt *jezika u umetnosti* može se govoriti o singularnim slučajevima upotrebe ili izvođenja mrlje u specifičnoj slikarskoj praksi. Mrlja je semantički određena smeštanjem u kontekst slikarstva, u prostor slike i odnose sa drugim semantičkim elementima slike. Mrlja bi imala drugačije značenje da na slici nema odnosa između glave žene i mrlje, da plošnost mrlje nije opozicija 3D-iluzionistički datom prostoru moskovske ulice itd. Vitgenštajnov nacrt značenja, izveden iz *svakodnevnog govornog jezika* i primenjen na nelingvistički pikturalni sistem, pokazuje da njegovi aspekti, kada se upotrebe u slici ili opštije u umetnosti, mogu dobiti sasvim određena singularna značenja za subjekt. Čulni pojavni elementi (materijalni, prostorni, vremenski: tekstura platna, mrlje boje, zarezi na kamenu i pokret rukom) nisu konvencionalni znaci lingvističkih ili semiotičkih praksi/sistema (slovo, broj, kodifikovani vizuelni znak), ali upotrebljeni u okviru umetničkog dela ili njegovog konteksta zadobijaju sasvim određeno značenje. Umetničko delo je složeni sistem pojavnih, semiotičkih i lingvističkih aspekata koji smeštanjem u umetničko delo ili upotrebom bilo kog *artefakta* u kontekstu umetnosti, zadobijaju sasvim određena i zastupnički orijentisana značenja. Analiza *jezika u umetnosti* je zasnovana na istraživanju značenjskih funkcija umetničkog rada kao celine ili na istraživanju značenja pojedinih elemenata ili čulno-pojavnih,



Vasilije Kandinski, *Žena u Moskvi*, 1912.

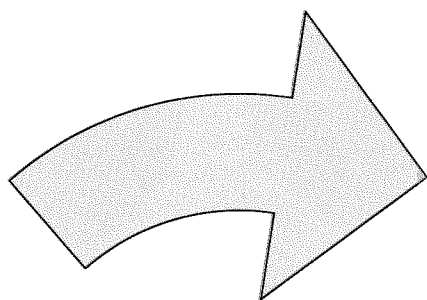
lingvističkih i semiotičkih aspekata. Nijedno umetničko delo, zapravo, ne nastaje na brisanom prostoru označitelja ili "nultom stupnju" pisma, već u singularnom, značenjski opterećenom i bogatom kontekstu, što, na primer Artur Danto (Arthur C. Danto) eksplicitno pokazuje:

Videti nešto kao umetnost zahteva nešto što oko ne može da otkrije: atmosferu umetničke teorije, znanje istorije umetnosti, jedan "svet umetnosti".¹⁴⁶

Nužno je načiniti razliku između "jezika o umetnosti", "jezika u umetnosti" i "jezika umetnosti". *Jezik umetnosti* je pojavni, strukturalni, funkcionalni, performativni i aksiološki odnos "jezika o umetnosti" i "jezika u umetnosti" sa svim drugim pojavnim mogućnostima i potencijalnostima *umetničkog materijala kao takvog* u singularnom kontekstu.

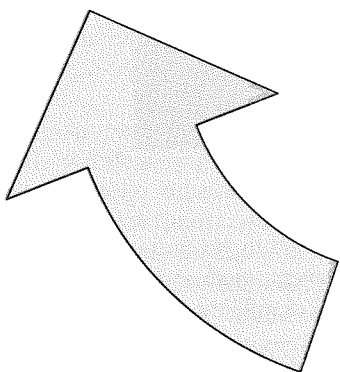
¹⁴⁵ Ludvig Vitgenštajn, *Filozofska istraživanja*, Nolit, Beograd, 1980, str. 56.

¹⁴⁶ Arthur C. Danto, "The Artworld" (1964.), iz Joseph Margolis (ed.), *Philosophy Looks at the Arts - Contemporary Readings in Aesthetics* (3. izdanje), Temple University Press, Philadelphia, 1987., str. 162



jezik o umetnosti

jezik u umetnosti



jezik umetnosti

Konceptualna analiza je teorijski izvedena iz Vitgenštajnovske kritike filozofije i pripada razvojnim linijama filozofije jezika. Uobličava se kao kritičko-analitički postupak razumevanja pojmovnog zastupanja umetnosti, ali i kao kritičko-analitički postupak upotrebe, ili čak podrazumevajuće prećutne upotrebe koncepata u umetničkoj praksi koja vodi ka umetničkom delu ili oko umetničkog dela. Na primer filozofkinja Alenka Zupančič zapaža:

Filozofija i savremena umetnost su u izvesnoj tački veoma blizu. Prelom moderne umetnosti je, između ostalog, i u tome, da je započelo reflektovanje sopstvene pozicije, ne u ravni teorijskih tekstova, koji tumače umetničko delo, već na ravni samog umetničkog dela, njegove strukture. Kao što bi rekao Alen Badiu (Alain Badiou) "umetnost misli". I za filozofiju je svakako interesantno to šta misli.¹⁴⁷

Drugim rečima, konceptualna analiza unutar umetničkog obrazovanja je povezana sa analizom umetničkog dela i analizom umetnosti kao prakse. Konceptualna analiza je usmerena na, u primarnom smislu, pitanje "Šta je umetnik tim delom hteo da kaže?" i u razrađenom smislu na pitanje "Kakav konceptualni problem postavlja ili pokreće umetničko delo ili umetnička praksa?" Konceptualna analiza je izvedena, takođe, iz zamisli *misaonog eksperimenta*. Nastavnik ili student umetnosti konstruiše i razmatra zamišljene situacije i pita "Šta mi o tome kažemo?" i "Kako mi to zastupamo?" U tom smeru je estetičar Moris Vajc (Morris Weitz) zaključio da treba istraživati koncepte umetnosti, a ne njenu "prirodu".¹⁴⁸ Konceptualna analiza identifikuje, pokazuje ili opisuje, objašnjava i interpretira koncept i uloge koncepata u umetnosti. U konceptualnoj analizi polazi se od zapažanja da viđenje i razumevanje umetnosti nije toliko određeno perceptivnim podacima ili *nevinim pogledom/sluhom*, koliko znanjem i očekivanjima da je to što se gleda umetnost. Znanja, namere, propozicije i očekivanja su koncepti umetnosti koji se stiču vaspitanjem, obrazovanjem, medijskim informacijama, obukom u školama, pripadnošću umetničkim ili kulturalnim pokretima itd. Konceptualnom analizom se kritički pokazuje da je neizrecivost umetnosti koncept, a ne "nevinost" ili "prvobitno" stanje ili situacija iz koje nastaje stvaranje. Konceptualna analiza je zasnovana na dovođenju *totaliteta umetničkog dela* do konceptualnih okvira. Metodološki, konceptualnom analizom se lociraju, specificiraju i opisuju odnosi reči i jezika sa drugim diskursima unutar kulture i društva. Na primer, analiza koncepta "umetnik"¹⁴⁹ pokazuje različite upotrebe reči "umetnik": zanatlija, boem, stvaralac, *demijurg*, autor, proizvođač, producent, kustos itd. Na osnovu ovih specifikacija izvode se sheme koncepta zanatlije, boema, stvaralaca, autora, proizvođača itd. Pokazuje se da su intencije, pretpostavke, postupci, realizacije i ciljevi umetnika efekt izvođenja određenog koncepta.

Razrađen stupanj konceptualne analize umetnosti izložen je u eseju "The Work of Art as Object" estetičara Ričarda Volhejma (Richarda Wollheima). Polazna teza eseja glasi:

Iz činjenice da je umetnost nešto što mi radimo, sledi da je, u daljem i možda filozofski više tehničkom smislu, intencionalna. Ovo se podrazumeva u tvrdnji da koncept ima odlučujuću ulogu u determinisanju pravljenja umetničkog dela, drugim rečima, kada pravimo umetničko delo, pravimo ga u skladu sa izvesnim opisom – ali sve dok ne obratimo pažnju na ovo pitanje, nismo u situaciji da ga istaknemo.¹⁴⁹

U sledećem koraku se ukazuje da je u identifikovanje umetničkog dela uključeno više koncepata i da ti koncepti obrazuju neku vrstu višeznačnog poretka. Za Volhejma je egzistencija regulativnog konceptualnog poretka opravdanje za raspravu smisla i funkcija odnosa umetnosti i teorije umetnosti.

¹⁴⁸ Morris Weitz, "The Role of Theory in Aesthetics" (1956), iz Joseph Margolis (ed), *Philosophy Looks at the Arts - Contemporary Readings in Aesthetics*, Temple University Press, Philadelphia, 1987, str. 143-153.

¹⁴⁹ Richard Wollheim, "The Work of Art as Object", iz *On Art and the Mind*, Harvard University Press, 1973, str. 112-113.

¹⁴⁷ Jela Krečič, "Pogovor s filozofkinjo Alenko Zupančič – Vse se politizira, ker se politika depolitizira", iz Sobotna priloga, Dnevnik, Ljubljana, 21. jun 2008, str. 25.

Razgovor "o" i "u" umetnosti kao pedagoška praksa ili razrada teorije indeksa

Razmotriću nekoliko tekstova engleske grupe Art&Language, da bih pokazao kako je nastala i razvijala se *teorija indeksa* unutar kritičke analize visoko modernističkog umetničkog obrazovanja.

U tekstu "Art-Language Institute: Suggestion for a Map" pisanim za katalog izložbe *Documenta 5* izneti su svi bitniji pojmovi uvođenja i razrade teorije indeksa. Termin *Art&Language Institute* (Institut Umetnost&Jezik) upotrebljen je kao pokušaj definisanja statusa istraživačke, na sticanje saznanja usmerene, zajednice, a termini indeks, mapa ili rešetka (latice) označavaju poredak uspostavljen između ideala, a ideali mogu biti činjenice i funkcije. Relacija između instituta kao tipa zajednice i subjekata-saradnika kao *tokena* zajednice je ostvarena mrežom, mapom ili rešetkom:

Moglo bi se reći da individualni prilozi (članova) kao primeri programa instituta grade strukturu rešetke. Ovo je samo sugestija, pošto bi se to moglo izreći i na drugi način.¹⁵⁰

Spis se bavi problemom metodologije i zasnivanja metodologije kao programa istraživanja. Prva analogija je analogija sa udžbenikom ili udžbeničkim programom (*textbook programme*). Udžbenik se u prvom koraku razmatranja uzima kao mapa indeksa čija je sistemska struktura postavljena nasuprot nesistemskih (uobičajenih) prioriteta. Struktura indeksa je locirana oko unutrašnje dinamike zajednice Art&Language, drugim rečima, oko zamisli unutrašnje dinamike zajednice kao bitne odrednice paradigme. Ovim stavom se analiza problema indeksa ukazuje u relaciji sa zamislama paradigme naučnih zajednica Tomasa Kuna¹⁵¹ (Thomas Kuhn), a to znači da su sazajni problemi, značenja diskursa, tekstova, razgovora ili međusobnog učenja determinisani unutrašnjim odnosima saradnika i sagovornika Art&Language-a. Zamisao udžbeničke strukture, tj strukture indeksa, nije ponuđena kao opšta metodološka shematizacija, već pre kao oruđe ili nekoliko oruđa za istraživanje teorijskih domena razgovora, učenja, pisanja itd. Smisao uspostavljanja indeksne strukture je u postizanju sistemskih metodoloških opservacija o tome kako je mapirana analitička mašinerija upotrebljena u zajednici. Lociranje metode se ukazuje u pet koraka: (1) na osnovu mape (pregleda) intuitivna ili neformalna razumevanja su sistematizovana i sumirana u skup kriterijuma adekvatnosti, na primer, u procedurama podučavanja i učenja, (2) na osnovu ovih kriterijuma adekvatnosti postavljene su privremene formulacije eksplicitne teorije, (3) formalna teorija je testirana u odnosu na kriterijume adekvatnosti da bi se osigurala da nužni zahtevi svake teorije budu zadovoljeni, (4) ustanovljene su konsekvence pretpostavljenih i razvijenih teorija, a razmotrena je i mogućnost prihvatanja teorija sa individualnih stanovišta i (5) teorija može biti primenjena na glavne probleme istraživanog i uspostavljenog domena. Proceduralne sekvence od (1) do (5) pokazuju kako se unutrašnja dinamika paradigme razvija od lociranja individualnih intuicija, preko sistematizacija koje postaju osnovni kriterijumi adekvatnosti, do formalne relativno opšte teorije koja može biti zatim primenjena u domenu traženja individualnih rešenja. Opisani proces ima karakter intertekstualnog, odnosno, interdiskurzivnog obrazovanja mape, mreže ili rešetke

150 Art&Language, "The Art-Language Institute: Sugestions for a map", iz *Documetna 5.*, Kassel. 1872., str. 17.16.

¹⁵¹ Tomas Kun, *Struktura naučnih revolucija*, Nolit, Beograd, 1974.

individualnih priloga: predloga i odziva. Individualni prilog u takvom analognom udžbeničkom sistemu uvek je nekompletan poredak elemenata, a mrežni, mapirajući ili rešetkasti karakter poretka je ono što diktira vrednost i značenja pojedinih elemenata. Konceptualna i semantička nadređenost strukture elementu ukazuje da je teorija indeksa Art&Language-a izvedena iz holističkih načela. Individualne konvencije uspostavljaju nekompletan iskustveni poredak, a razlikuju se dve vrste uopštenja: (a) prva su apstraktna ili hijerarhijska i daju razlike po vrsti, a (b) druga su analoška i daju razlike po stepenu. Struktura rešetke je zasnovana na polarnom konceptu:

Koncept rešetke je polarni koncept, on registruje kontinualne polaritetnosti, pre nego diskretna razdvajanja, formalnih i intuicionih ili materijalnih oblika iskustva. Određujuća karakterizacija svakog pola zahteva referentne relacije prema drugom polu. Status kompatibilnih indicija, sa propozicionim stavovima svakog od pojedinih učesnika, suštinski je ideološki. Institut se može videti kao korpus ideološki angažovanog obuhvatajućeg polja. Problemi su suštinski objektivni. Aktivnost se može posmatrati kao opšte usredsređeno traženje metodologije, tj opšteg metodološkog horizonta.¹⁵²

U navedenom odlomku su naglašene tri bitne pozicije teorije indeksa: (1) holistički karakter strukture polariteta koji referiraju jedan na drugi, drugim rečima, semantička vrednost jednog polariteta data je njegovim mestom u strukturi indeksa i odnosom sa drugim polaritetima mreže, (2) iz individualnog stava, opisanog shematikom propozicionalnog stava (propozicionalni stavovi su iskazi koje čine sud (pozicija, gledište) i sama propozicija), izvedena je zamisao ideološkog gledišta, odnosno, zamisao ideološkog korpusa zajednice, i (3) delovanje u okružju (diskurzivnom prostoru) holističke strukturacije i ideološkog definisanja procedura je traženja metode. Ove tri pozicije Art&Language-a su osnova suočavanja interesa analitičke filozofije (strukturnalni semantički holizam, metodologija) i marksizma (definisanog kao metateorije o ideološkim diskursima, gledištima i uverenjima, odnosna istorijskoj uzročnosti).

Iz naznačenih premisa izvodi se sedam aspekata sistema zasnovanog na strukturiranju indeksa: (I) najznačajniji uzrok refleksivnog i kritičkog gledišta je koncept proboja paradigme, u pitanju je Kunov termin koji govori o specifičnoj situaciji kada svi pripadnici jedne paradigme na isti stimulus ne odgovaraju na isti način i kada se paradigma dovodi u krizu, razara i zasniva nova – u razmatranjima Art&Language-a proboj paradigme je promena odrednica konceptualnog konteksta umetnosti, a ne dominantna promena stila, što znači da je stil (korektna i uspešna procedura) zamenjen epistemologijom, tj refleksijom o konstituentima komuniciranog znanja; (II) ako se rečeno primeni na umetničku situaciju na prelazu šezdesetih u sedamdesete godine, može se zaključiti da je veći deo neodadaističke, na idejama zasnovane, umetnosti (tj naivnog konceptualizma) stilski determinisan, a to sa stanovišta Art&Language-a znači da je interesantan i upotrebljiv samo rad koji je u mogućnosti da kontekstualizuje svoje premise, tj koji se pomera od stilske, ka epistemološkom, (III) nasuprot neodadaističkog stilskeg umetničkog delovanja koje potpada pod stilske operacionizam, rad koji se odvija u okviru instituta je instruktivan, tj podučava učenju - naznačena karakteristika je u suprotnosti sa aspektima konvencionalnog *šou-biznisa* savremene umetničke prakse i može se definisati kao refleksija o konstituentima i kontekstu epistemološke određenosti svake tačke u progresu razumevanja sagovornika u

152 Art&Language, "The Art-Language Institute: Sugestions for a map", 17.17.

Art&Language-u i na svakom nivou prezentacije njihovih zapazanja; (IV) zamisao nužnosti, nasuprot neodređenom statusu u istoriji i istoriji umetnosti, u radovima instituta je podržana konceptom rešetke; (V) dominantna karakteristika Art&Language-a je kontekst deontičkih nužnosti, to znači da se istraživanja instituta ne određuju kao specifikatorska, već je njihov generativni kontekst spekulativan – oni se bave epistemološkim i deontičkim strukturama, a ne “glupom idejom da smo mi grupa velikih umetnika”; (VI) posledica holističkog koncepta strukture indeksa (rešetke) je ta, da je grupa sagovornika bliža omnisciensu (onom ko ima totalno znanje) nego pojedinac, pri čemu je grupa sagovornika bliska omnisciensu u smislu koji iskazuje fraza “ne možete sve vreme zavrtlavati sve ove ljude”, a ne u smislu koji iskazuje fraza “dve glave više vide nego jedna” – poslednja napomena je izrečena u baldvinovskom okviru skeptičke negativne heuristike; (VII) u institutu sagovornici se ne bave izražavanjem, tj. potiskuju se psihološke relacije, a to znači da su za Art&Language problemi sveta života (life-world) manje ili više dati ad hoc. Karakterizacije instituta izrečene kroz postavke od (I), do (VII), aspekti su diskurzivnog okružja u kome se odvija učenje, razgovori i pisanje Art&Language-a.

Bitna analitička operacija Art&Language-a je ta da su sagovornici izveli kritiku podrazumevajućeg, prirodnog i po sebi datog diskurzivnog konteksta sveta umetnosti. Relacija Art&Language-a sa umetnošću nije poetički ili eksplanatorni odnos sa produkcijom umetnosti, kao, na primer, u predratnim avangardama, već analitičko-kritički, a to znači da je za njih istorijska tradicija umetnosti problematična. Drugim rečima, objekt njihovog rada (istraživanja, spekulativnih rasprava) nije to što umetnost jeste, kako se umetnost stvara ili recepcijom prima, već to da je umetnost problematična. Da zaključimo. Definisana su ishodišta, osnovni termini, intencije i ciljevi u epistemološkom smislu istraživačkog rada *Art&Language instituta*. Da bi se ovo ostvarilo bilo je potrebno da se uspostave kriterijumi razgovora i učenja, a kriterijumi razgovora i učenja su izvedeni iz Vitgenštajnovke kritike privatnog jezika iznesene u *Filozofskim istraživanjima*¹⁵³. Teza Art&Language-a glasi:

Javna paradigma i odbacivanje privatnog jezika je osnovna i centralna metodološka teza Art&Language-a određenog kao institut.¹⁵⁴

Ukratko, odbacivanje privatnog jezika u vitgenštajnovskom smislu znači izricanje i ukazivanje na javna pravila jezičkih igara, odnosno, na pravila koja omogućavaju da sagovornik razume sagovornika na osnovu izrečenih ili pokazanih pravila igre. Kritika privatnog jezika u kontekstu razgovora Art&Language-a znači: (a) stvaranje realne osnove za razgovor ili strukturalno povezivanje različitih tekstova ili diskursa unutar umetničkog školovanja ili tinskog umetničkog rada, i (b) odbacivanje uobičajenih mistifikacija sveta umetnosti, tj odbacivanje zamisli *prećutnog znanja*, neizgovorijivog, nemosti intuitivnog uvida itd. Analiza strukturalnog poretka (mape, rešetke) pokazuje da u Art&Language-u postoji više od jedne mape ili rešetke. Drugim rečima, ne traže se teorijske ili transcendentalne rekonstrukcije rezultata ili produkata umetnosti, već se zahteva istraživanje strukture propozicionih stavova i aktuelnog ili istorijski datog ponašanja koje se dešava kao istraživanje. Ovde se treba prisetiti Boldvinovih (Michel Baldwin) reči¹⁵⁵ da je Art&Language

prepoznao da su u modernizmu reči (diskurs) i slike (ikoničke, apstraktne) artificijelno razdvojene i da je ta podela odgovarala autoritarnoj podeli rada na teoriju i praksu. Jezik, u kontekstu rasprava Art&Language-a, nije deo pojavnosti slike u smislu semiotičkog proširenja jezika u vizuelno i vizuelnog u jezik, nije ni eksplanatorna manifestna ili poetička diskurzivnost, već jezik sveta umetnosti koji je konstitutivni deo same umetnosti. Zamisao indeksiranja razgovora, ili prezentacije interdiskurzivnosti zajednice, jezik umetnosti pomera iz domena uobičajenih prećutnih znanja sveta umetnosti u javni govor sveta umetnosti i govor o govoru sveta umetnosti.

Serijom tekstova, pisanih za izložbu *The New Art*, razrađene su pretpostavke iz teksta za *Documenta 5* koncentrišući se oko problema razgovora, učenja i statusa indeksa. Čarls Harison u tekstu “Mapping and Filing”¹⁵⁶ pokazuje da je zajednica ili asocijacija Art&Language okarakterisana željom i sposobnošću njenih članova da govore jedan drugom. Bitan aspekt njihovog razgovora je da ne postoji objekt o kome neće razgovarati, to znači da je tolerancija temelj Art&Language-a, a da su konvencije principi *tolerancije*. Tolerancija je mera međusobne saglasnosti studenata i nastavnika, odnosno, pripadnika umetničkog tima da se prihvate “konvencije” i naprave ugovori na kojima će se odvijati rad i razgovor. Konvencije u razgovorima Art&Language-a su interne, tj odgovaraju unutrašnjoj dinamici zajednice, one mogu biti eksplicirane i izvan zajednice kao karakteristike razgovora. Smer razgovora koji je ujedno i smisao razgovora Harison određuje pozivajući se na Vajcov (Weitzov) obrt¹⁵⁷ od pitanja “Šta je umetnost?” ka pitanju “Koja vrsta koncepta je umetnost?” Naglašava se da istraživanje i razgovor mogu započeti sortiranjem koncepata i testiranjem njihovih referenci, a da bi se razgovor održao na kriterijumima javnih pravila nužno je ustanoviti konzistentne reference za zajednicu. Indeks služi da prikaže razvoj razmatranja i rasprave na različitim nivoima dubine i opštosti. Frazu govoriti jedan drugom kao odrednicu Art&Language-a Harison definiše sintagmom imati zajedničku osnovu, što znači deliti izvesna pravila, čime ona postaju glavna pravila Art&Language-a. Harison pod pojmom “deliti” misli na intuitivni osećaj da se stoji na istom tlu, a ne na znana, općtana i definisana pravila. Bitna karakteristika razgovora je prelaženje i proširivanje mape. Mapa je shvaćena po uzoru na otvoren koncept, a ne u smeru ograničenja mape, njenog iscrpljivanja i napuštanja. Harison pravi razliku između pseudoegzistencijalističkog koncepta čoveka u radu Roberta Morisa (Robert Morris) i prelaženja mape Art&Language-a. Morisov rad se zasnivao na iscrpljivanju jednog domena rada i zamenom jednog domena rada drugim. Na primer, minimalistička skulptura je iscrpljena i zamenjena antiformalnim instalacijama, antiformalne instalacije su iscrpljene kao domen bavljenja i prelazi se na permanentne pseudoarheološke arhitektonske instalacije itd. Nasuprot tome, Art&Language prelazi mapu i različite *sektore mape*, a proces mapiranja i konceptualizovanja mapiranih problema, ima viši konceptualni prioritet od zahteva da se dotakne dno, tj zahteva da se jedna oblast istraži ili proživi do kraja i zatim odbaci ili napusti. Problem rada sa indeksima u tekstu “The Index” Atkinson (Terry Atkinson) i Baldwin povezuju sa neočekivanim teškoćama u mapiranju (strukturalnom uređenju indeksa) prostora u kome se odvijaju njihovi razgovori. Teškoće u mapiranju proizlaze iz razlika individualnih priloga i zajedničkog iskustva koje dele sagovornici instituta. Bazične odrednice indeksa su deoba i učenje. U tom smislu paradigmatički indeks je ono (ona klasa stvari) koju su sagovornici u Art&Language-u naučili jedni od drugih. Paradigmatički indeks Art&Language-a je formulisan sledećom definicijom:

153 Ludvig Vitgenštajn, *Filozofska istraživanja*, Nolit, Beograd, 1980., str. 118.

154 Art&Language, “The Art-Language Institute: Suggestions for a map”, iz *Doc umetna 5*, Kassel. 1872., str. 17-18.

155 Interview with Art and Language / Michael Baldwin and Mel Ramsden”, iz Juan Vicente Aliaga, José Miguel G. Cortés, (eds), *Conceptual Art Revisited*, Departamento de escultura, Facultad de Bellas Artes, Valencia, 1990., str. 180.

156 Charles Harrison “Mapping and Filing”, iz *The New Art*, Hayward Gallery, London, 1972., str. 14-16.

157 Od pitanja “Šta je umetnost?” na pitanje “Koja vrsta koncepta je umetnost?”, iz Morris Weitz “The Role of Theory in Aesthetics” (1955), u Joseph Margolis (ed), *Philosophy Looks At the Arts* (third edition), Temple University Press, Philadelphia, 1987., str. 147.

... Art-Language indeks = def. a $(\exists X)(\exists Y)(X \text{ je član Art\&Language-a i } X \text{ uči od } Y, \text{ a } X \text{ je } \neq Y)$ ¹⁵⁸.

pri tome i Y može biti član Art&Language-a, pa alternativna definicija koja uključuje pojam *deljenja* (u smislu deliti nesto među sobom) glasi:

Istražiti pomoću indeksa = def. A-L (X) (ako je X član A-La tada $((\exists Y) X \text{ uči od } Y \text{ i } X \neq Y))$ ¹⁵⁹.

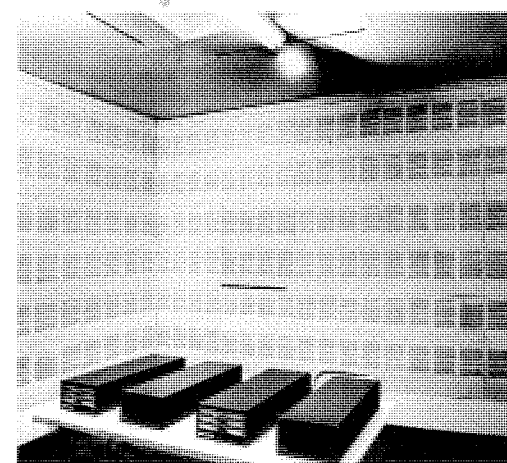
Navedene definicije se razlikuju po holističkom uslovu: (a) u prvoj definiciji član Art&Language-a uči od Y-a, a Y može biti član Art&Language-a, ali i ne mora, (b) u drugoj definiciji to što je X član Art&Language-a povlači da postoji i neki Y koji je takođe član Art&Language-a i od koga X uči. Druga definicija Art&Language se vidi kao strukturalni poredak mape ili rešetke koji diktira odnos članova, bez tog odnosa nema ni zajednice. Zatim sledi teza da Art&Language radi sa transformacijama logičkog prostora, a ne samo sa transformacijama u logičkom prostoru. Teza ima tri bitna nivoa: (a) prvi ukazuje da je diskurs Art&Language-a metadiskurs, tj da članovi zajednice ne govore o pojedinačnim problemima umetnosti (pojavnosti dela, njegovom izgledu, strukturi, procedurama realizacije itd), već o teorijskim okvirima (kontekstima) diskursa sveta umetnosti u kome delo može nastati, (b) drugi ukazuje da Art&Language barata, radi ili operiše, sa opštim strukturalnim modusima indeksnih mapa ili rešetki, a ne sa izolovanim i specifičnim elementima, drugim rečima, ukazuje se na holistički princip mape u kojoj je semantička, aksiološka ili neka druga karakterizacija funkcija međusobnih referencijalnih relacija celine odnosa elemenata, a ne na pojedinačne semantičke ili aksiološke karakterizacije jednog elementa, i (c) da je objekt rasprava Art&Language-a intenzionalni meta-teorijski objekt. Javlja se problem, posebno u vezi sa apstraktnim intenzionalnim objektima, kriterijuma apstraktnosti. Zadržimo se na sledećem zapažanju:

Naš uobičajeni i normalni način razgovara i mišljenja zahteva da prepoznamo pravila (Von Wright, 1951 itd) kao takva (propozicije kao takve). Ovi apstraktni entiteti su centralni i mi želimo da ih naglasimo. Ako mislite da u društvu postoje elementi koji nisu pokriveni biologijom, fizikom, hemijom i de facto antropologijom/sociologijom, zašto se tada ne koncentrišete na ono što se može naučiti od drugih? Sada su sistemi pravila od suštinske važnosti; postoji mnogo logika koje treba razmotriti.

Mi se bavimo metodom indeksiranja u kome možemo sortirati neke modalitete povezane s onim što učimo jedni od drugih.¹⁶⁰

U navedenom odlomku se insistira na statusu intenzionalnosti diskursa, tj na ukazivanju da diskurs razgovora, u odnosu na diskurse zasnovane oko ekstenzionalnih objekata, poseduje autonomni potencijal koji procedure rada sa indeksima otkrivaju, lociraju i nude deskripciji, objašnjenju i interpretaciji. Najslabiji zahtev koji može da se postavi jednom indeksu je da on pripada klasi stvari, a takvih da za različito X i Y bude moguće da X uči od Y-a. Ako se poslednje rečeno poveže sa tezom da Art&Language radi sa transformacijama logičkog prostora, a ne sa transformacijama u logičkom prostoru, tada je bitno svojstvo razgovora

(epistemološki orijentisane aktivnosti itd) da pojedini njegovi delovi uključuju transformacije logičkog prostora, a ne transformacije u logičkom prostoru. Transformacija logičkog prostora zajednice sagovornika je ona što se pretpostavlja da indeks izražava, tj postoji namera da se dođe da modaliteta konverzacije koji se mogu pokazati i spoznati. Atkinsonova i Baldwinova rasprava statusa indeksa pokazuje da oni apstrahuju diskurs sveta umetnosti do intenzionalnih analitičkih shematizacija diskursa, koje ne pokazuju ništa drugo do apstraktne i intenzionalne shematizacije mogućih svetova razgovora. Oni lociraju i pokazuju epistemološki modus



Art&Language, *Index 02*, Lisson Gallery, 1972.

govora (razgovora), a ne usmerenost razgovora. Njihova analiza ne istupa iz domena estetičke analize samo po tome što zanemaruje estetičke teme i estetske intencionalnosti, već i po tome što je u domenu apstraktnih epistemoloških i logičkih konteksta razgovora. S druge strane, njihov diskurs nije antiestetički, pošto se iz opštih intenzionalnih shematika može izvesti kao poseban slučaj estetički diskurs. Drugi deo njihovog teksta posvećen je metafizičkim problemima indeksa. Metafizička problematika indeksa se uvodi posredstvom modalne logike i shematizacija mogućih svetova. Zadržimo se na strukturi njihovog razmišljanja: (1) indeksni skup se vidi kao prekrivanje mogućnosti, (2) nužnosti ili pravila se primenjuju na mogućnosti, (3) indeksni skup bilo koje izjave uključuje mogući kontekst primena, projekcija ili prihvatanja, (4) problemi se pojavljuju oko koncepata mogućih svetova ili mogućih individualnosti u terminima njihovog ontološkog statusa i identiteta, (5) izvesni problemi mogu biti rešeni sugerisanjem da indeksi sadrže nereferencijalna imena, što je intenzionalno određenje, tj ona su uzeta kao imena mogućih konverzionih shema, (6) temeljno metafizičko pitanje glasi "Šta su po prirodi ove individualnosti?" Odgovor je u filozofskom smislu relativistički pošto dopušta i realne i fiktivne referentne relacije, pošto u sistemu indeksa utvrđuje mogućnost i ekstenzionalnog i intenzionalnog referiranja. Atkinson i Boldvin naglašavaju da je glavni ideal rada sa mapama diskursa da se načine razlike između modaliteta *de dicto* i *de re*, a to znači da se pokaže da imena i deskripcije u ovim kontekstima egzistiraju različito. Pojam *modalnosti* (na primer, *de dicto*) može biti uzet kao osnovni, a *de re* modalnost se može videti kao specijalan slučaj opštijih oblika modalnosti. Uvodeći pojam *mogućeg sveta* i kriterijum sortiranja diskursa: istinito u svim mogućim svetovima, Atkinson i Baldwin uvode realistički kriterijum, jer ako je sortiranje izvršeno po kriterijumima njihove istinitosti u svim mogućim svetovima, to znači da njihovi kriterijumi postoje, što je metafizička pretpostavka. U metodološkom smislu njihov tekst ukazuje na instrumentalno

158 Terry Atkinson, Michael Baldwin, "The Index", iz *The New Art*, Hayward Gallery, London, 1972, str. 17.

159 Terry Atkinson, Michael Baldwin, "The Index", str. 17.

160 Terry Atkinson, Michael Baldwin, "The Index", str. 17.

kretanje od ontološkog relativizma konceptualne umetnosti, preko indeksnog funkcionalizma i pragmatizma koji je osnova za uvođenje formalnih tehnika modalne logike (tu pratimo pomeranje od binarnog para intenzionalno\ekstenzionalno do binarnog para *de dicto\de re* modalnosti) i metafizičkog obrta koji omogućava lociranje analizansa i analizanduma u mogućim svetovima. Druga linija razmišljanja vodi od pojma *svet* ka pojmu *istorija*. Pogledajmo logiku ove linije razmišljanja: (1) prema Karnapu (Carnapu) uloga indeksa (mogućeg sveta) je ispunjena deskripcijama stanja sveta, (2) indeks sadrži deskripcije stanja (sveta), (3) deskripcije stanja se mogu nazvati istorijama:

Opis stanja karakteriše kompletno logički moguće (konverzaciono) stanje stvari – ne nužno u jednom određenom vremenu.¹⁶¹

Daje se opis stanja sveta, da bi se ograničili njegovi predikati i imena. Sa istorijama se može učiniti isto, a to znači da istorije opisuju moguće činjenice:

Ako se istorije vide kao reprezentativne alternative logički mogućim stanjima stvari, možemo očekivati da stavovi, skupovi stavova ili serije međupovezanih rečenica budu paranomički nužni ili, barem, da imaju određenu težinu, ako i samo ako su zadržani u svim članovima podskupa skupa istorija, a gde je podskup razmatran tako da na neki način korespondira diskursu Art&Language-a.¹⁶²

“Postscript” Grejam Hauarda (Graham Howard) pokazuje, na primer, da to što se deli (pripadnici zajednice Art&Language dele nešto što je zajedničko) u Art&Language-u ne može biti dato jednostavnom relacijom učenja. Hauardov tekst je drugostepeni u odnosu na Harisonov, Atkinsonov i Boldvinov. Njegov cilj je da pokaže da veoma apstraktni konteksti zasnovani na intenzionalnim shematizacijama i shematizacijama u *de dicta* formi nisu dovoljni, odnosno, da izjave tipa za svako ono P tako da A uči P od B zahtevaju dopunu. Drugim rečima, kada Boldvin kaže Hauardu “Napolju pada kiša.” ispunjeni su uslovi da A uči P od B, ali to nije ono što sagovornici Art&Language-a žele da kažu kada koriste termin deliti. On ukazuje da shema A uči P od B zahteva pozadinsku teoriju koja treba da kaže šta je to što se deli u Art&Language-u. Postojanje pozadinske teorije nameće ograničenja skupu ljudi koji su razmatrani kao članovi Art&Language-a. Hauardov predlog je da se ograniči i definiše, ono što se može smatrati da je P:

Možemo specificirati da P mora biti u obliku Tbx; ovo se može učiniti bez specificiranja prirode tehničkih relacija.

Rečenice se mogu upotrebiti kao prekrivajući zapis kojim se mogu zapisati skupovi pravila. Ono što neko radi formalni je zapis relacija između određenih objekata, koje određene individue stavlja u posebnu relaciju (ova relacija je prethodno nazvana tehnička).

Tako aR1 x&bR2 x&aem (gde je m skup članova A-L).

Verzija ovoga mogla bi da bude Ta Tb x&aem. Ovde imamo (TaTb x) rečenicu koja može biti prihvaćena kao formulacija unutrašnje strukture evidencije stava “e”. Ovo se zatim može uvesti u izlaznu formu induktivnog pristupa sa odgovarajućim promenama u pridruženoj terminologiji.¹⁶³

Zaključni tekst je spis Pilkingtona (Philip Pilkington) i Raštona (David Rushton) “Asymptotic relations”¹⁶⁴. Polazna teza teksta govori o heurističkom karakteru problema mapiranja. Pravljenje mape indeksa kao heuristička procedura nema za cilj samo da pokaže da prvostepeni diskursi nemaju ekspresivnu moć, već i da ontologija biva podređena radu ideologije. Pozivajući se na spis Jako Hintike (Jaakko Hintikka) “Models for Modalities” oni pokazuju da je ontologija podređena egzistencijalnim kvantifikatorima nužnosti ili mogućnosti, a to znači da bi trebalo da rad ideologije bude u obavezi prema konceptualnom radu sa svetom.

Ukratko skicirani teški i spekulativni diskursi o indeksima iz 1972. godine pokazuju, da se problemi diskursa sveta umetnosti ne mogu locirati samo analitičkim diskursima heurističkog usmerenja, već da se iz veoma apstraktnih intenzionalno neprozirnih *de dicto* modalnosti drugog ili n-tog stepena mogu izdvojiti opšti pojmovi i njihovi okviri koji obuhvataju govor u i o umetnosti. Art&Language se poziva na modalnu logiku, spise Hintike, Kvajna (Quine), Kripkea (Kripke), Karnapa itd. i pribegava formalnom instrumentalizmu simboličke logike iz tri razloga: (a) da pokaže da diskursi sveta umetnosti nisu ekspresivni diskursi, već diskursi koji se mogu uzglobiti u opšte shematizacije višeg metadiskurzivnog reda, (b) da pokaže da je teorijski diskurs o jeziku umetnosti (pod jezikom umetnosti se misli na diskurs sveta umetnosti) konceptualno i logički autanoman u odnosu na estetički diskurs – drugim rečima, analitički diskursi analitičkih estetičara nikada nisu bili do tog stepena filozofski sofisticirani da bi se poredili sa diskursima Art&Language-a, u tom smislu diskursi Art&Language-a su post-estetički, i (c) da se stvori osnova za rekonstrukciju konceptata važnijih teorijskih modela umetnosti i kulture, a to znači da se pokaže da konceptualni modeli umetnosti i kulture nisu intuitivne lokacije, ontološke autonomije, već da su rezultati konceptualnih, logičkih i diskurzivnih spekulacija. Poslednja teza (teza /c/) osnova je za realizaciju složenih spekulativnih rasprava objavljenih u časopisu *Art-Language* Vol.2 no.4 i knjizi *Proceedings I-VI* (većina materijala je nastala između 1972. i 1974). Tekst “Points of Reference, The Hope of Ideology”¹⁶⁵ bavi se definicijama kulture izvedenim iz uslova učenja. U tom smislu reći da subjekti X i Y pripadaju istoj kulturi znači da postoji mogućnost da X uči od Y-a. Zamisao o povezanosti učenja i kulture, za razliku od ranih rasprava indeksa u kojima je tretiran odnos individua, u ovom tekstu ukazuje na odnos engleske i njujorške grupacije Art&Language-a. Tekst “The Old Gourmet”¹⁶⁶ i tekstovi za knjigu *Proceedings I-VI*¹⁶⁷ skinuti su sa trake, oni su tragovi, a ne modeli, diskurzivne mape, mreže ili rešetke Art&Language-a. Odlika ovih tekstualnih diskursa je pre spekulativnost (logička implozija) nego analitičnost. Dok su tekstovi sa prelaza šezdesetih u sedamdesete godine bili dominantno analitički, kasniji indeksi su sholastički spekulativni i intenzionalno neprozirni. To što su bili analitički znači da su nastali direktnim izdvajanjem iz konkretne umetničke prakse i konkretnih diskursa sveta umetnosti. Diskursi sveta umetnosti ili diskursi uzglobljenja umetničkog rada su problematizovani i raspravljani na drugostepenom nivou. Kasni indeksi su nastali iz logičkih formalizacija diskursa o diskursima o diskurzivnom uzglobljenju ili govoru sveta umetnosti i to u području logičko filozofske intenzionalne

164 Philip Pilkington, David Rushton, “Asymptotic Relations”, iz *The New Art*, Hayward Gallery, London, 1972, str. 20-21.

165 Art&Language, “Points of Reference. The Hope of Ideology”, iz *Art&Language*, Van Abbemuseum, Endhoven, 1980., str.72-75.

166 Art&Language, “The Old Gourmet”, iz *Art&Language*, Van Abbemuseum, Endhoven, 1980., str. 76-83.

167 Art&Language, *Proceedings I-VI*, Kunstmuseum, Luzern, 1974.

161 Terry Atkinson, Michael Baldwin, “The Index “, str. 18.

162 Terry Atkinson, Michael Baldwin, “The Index “, str. 18.

163 Graham Howard, “Postscript”, iz *The New Art*, Hayward Gallery, London, 1972., str. 19.

neprozirnosti. Često se postavlja pitanje da li ih treba čitati samo globalno (spolja) ili treba ući u njih. Harison je u knjizi *Essays on Art&Language* pribegao prvom pristupu: govoriti šta rasprave i spekulacije o tačnim indeksima znače za Art&Language na prvostepenom i drugostepenom planu, odnosno, izdvojiti opštu drugostepenu karakterizaciju diskursa bez ulaznja u lavirinte pojedinačnih diskursa i pojedinačnih rasprava. Naše gledište je da je nužna opšta karakterizacija o tome šta su spekulacije kasnih indeksa, ali da nas tek čitanje tekstova uvodi u diskurzivnu praksu Art&Language-a, ma koliko ona bila zapletena. Međutim, i samo čitanje bez poznavanja opštih karakterizacija je problematično, pošto tekstovi svojim indeksima ne nude eksplicitan stav, rešenje ili shematiku, već nas suočavaju sa tokom logičke i konceptualne proceduralnosti u dijalektici pozitivne i negativne heuristike, odnosno, u okvirima negativne heuristike, koja znači problematizaciju rečenog kroz diskurzivnu hijerarhiju logičkih i konceptualnih uslova izricanja. Modalna logika i njena shematika mogućih svetova je pogodna za suočavanje reference, diskursa i načina kako je referenca data diskursu od sveta do sveta (od kulture do kulture i od istorije do istorije). Postupak analize i spekulativnih rasprava Art&Language-a metasemantička je analiza intenzionalnih (apstraktnih) objekata diskursa razgovora njegovog članstva. Pod metasemiotičkom analizom se ne podrazumeva dešifrovanje značenja konstituisanih razgovorom, tj opisivanje, objašnjavanje i interpretiranje objekta razgovora, već opisivanje, objašnjavanje i interpretiranje u logičkom i konceptualnom smislu formalnih (apstraktnih, intenzionalnih) i u modalnom smislu (de dicto) jezičkih konstrukcija koje stoje iza svakodnevnog govora sveta umetnosti i teorijskih diskursa o svakodnevnom jeziku sveta umetnosti, intuicijama umetnosti, uverenjima umetnika i teoretičara. Harison opštu shematiku indeksa opisuje na sledeći način:

Analogije za projekt indeksiranja se mogu naći na graničnim linijama izučavanja veštačke inteligencije i teoretiziranja uma i memorije koje su razvijene u distinktivnim poljima istraživanja tokom poslednje dve dekade. Oblici znanja su u radu u ovom polju prikazani u terminima sredstava kao što su semantičke mreže i okviri – što su vrste indeksa. Cilj teorijskih sistema datih u ovom domenu kao hipoteza nije da budu kriterijumi logičke ortodoksije, već adekvatni modeli otvorenih operacija ljudskog pamćenja i učenja. Analogija takvim sistemima može da posluži za razlikovanje različitih oblika konceptualne umetnosti, s jedne strane, na primer, umetnosti intelektualnih *ready made*-a, u kojima su ideje bile tretirane kao stalni objekti, i sveta umetnosti kao neke vrste sistema u kome ovi objekti treba da budu postavljeni. S druge strane, radovi su bili potrebni kao uslov da bismo se njima i strukturama u kojima su bili smešteni adekvatno bavili, tako da bi međusobne relacije rada i strukture mogle biti dostupne dinamičkom i transformacionom.¹⁶⁸

Strategija konstruisanja značenjskih mreža ili indeksnih mapa nije bila usmerena na estetizaciju značenja i smisla, već na lociranje značenja u mrežama mogućih diskurzivnih relacija. Namera Art&Language-a da pređe sa semantičkih na pragmatička istraživanja i analize je namera da se konkretna govorna zajednica pripadnika grupe ili instituta postavi kao teren empirijskog istraživanja oblasti koje uokviruju lingvistika i filozofija jezika. Pragmatička dimenzija analize nije sadržana samo u empirijskom lociranju lingvističkih i

filozofskih problema na terenu konkretnog razgovora, već i u tome da se istraživanje pokaže kao ideološka autorefleksivno preispitivanje:

Tokom 1972-73. postali smo svesni, između ostalog i toga da naša aktivnost mora funkcionisati u terminima masivne indeksnosti; pristupili smo problemima našeg sopstvenog konteksta i (nedopuštenih?) interesa: neka vrsta nasledstva koja može egzistirati u našem društvenom sistemu prikazanom kao uslov u ideološkim fragmentima. Ovi ideološki fragmenti su izloženi kao da su determinisani masivnom složnošću praktičnih (dijalektičkih) puteva i kvazi-poredaka.¹⁶⁹

Uzimajući u obzir teoriju indeksa i pedagoške intencije, Art&Language u tekstu "Pedagogical Sketchbook (AL)" iz 1974. nudi opšte eksplanatorne kriterijume i karakterizacije mapiranja. Podimo redom. Polazna teza je locirana oko pitanja statusa Art&Language-a i konzistentnosti zajednice sagovornika u pedagoškom procesu. Pozivajući se na Hintiku oni zaključuju da u definisanju zajednice različitih sagovornika mogu biti dati zaštitni standardi, ali da se ne može očekivati konzistentnost sagovornika. Autor teksta naglašava jedan od temeljnih problema ideološkog definisanja zajednice, kada kaže da sagovornici imaju probleme kada pokušavaju da definišu govorni subjekt u prvom licu množine (mi). Jedan od programskih stavova Art&Language-a je da oni žele da generališu relacije između njujorškog i engleskog dela grupe. Razvoj metodologije Art&Language-a je evolucija od uglavnom semantičkih ka pragmatičkim analizama, od razgovora individuumu jedne kulture do interdiskurzivnih razmena različitih kultura (engleska i njujorška grupa). Skeptička teza je izvedena iz problematizovane konzistentnosti razgovora u zajednici:

Mi nismo dobro formirani skup. Mi čak i ne znamo ko smo mi. To između ostalog zavisi od toga ko daje spisak. Mi možemo samo da razumemo delove. Problem sa konceptom razumevanja je taj da on implicira izvesnu kompletnost – dobru formiranost – na mestima gde nje ne može biti.¹⁷⁰

Epistemološki skepticizam i nihilizam do koga dolaze sagovornici Art&Language-a, a pod njim se razume stav da je adekvatno i konzistentno znanje nemoguće, proizlazi iz dve pozicije: (a) egzistencijalne pozicije proširenja Art&Language-a i delovanja dve kulturološki sasvim različite zajednice: u pitanju su ruralna, intelektualna i univerzitetski orijentisana engleska grupa i kosmopolitska, artistska, pomodna, egzotična i aktivistička njujorška grupacija ili pokret, i (b) teorijske pozicije logičke implozije, tj kretanje po sve apstraktnijim shematizacijama intenzionalnih semantičkih i modalnih formalizacija diskursa – logika u svom ekstremno sintaktičko-intenzionalnom statusu vodi ka sve većoj partikularizaciji znanja, tj od znanja o svetu ka znanju o logičkim uslovima zapisa o zapisu i dalje ka pitanjima lokalnih konzistentnosti, pošto systemske konzistentnosti, ako sledimo Godelovu (Gödel) teoremu, nisu moguće. S druge strane, skepticizam Art&Language-a je rezultat napora da se izbegne šezdesetosmaški levičarski optimizam i idealizam. U pitanju je unutar levičarsko razdvajanje utopijsko-projektne koncepcije koja duguje šezdesetosmaškom idealizmu i bliska je njujorškim autorima i kritičko-skeptičke teorijske pozicije:

169 Art&Language, "Leeds University, February 1979", iz Art&Language, Van Abbemuseum, Endhoven, 1980., str. 240.

170 Art&Language, "Pedagogical Sketchbook (AL)" (1974), iz Art&Language, Van Abbemuseum, str. 92.

168 Charles Harrison, *Essays on Art&Language*, Blackwell, Oxford, 1991., str. 72-73.

Važno je ovde naglasiti da se radovi A&L, sredstva koja smo razvili, ne vide kao specifična prozirna i nesložena sredstva za specificiranje prozirnih, nesloženih krojeva. Nema umetnosti za novi poredak sveta.¹⁷¹

Navedeni odlomak je metodološki značajan, zato što se iz analitičkih termina (na primer, prozirno odgovara ekstenzionalnom objektu) izdvajaju ideološki termini, na primer, o odnosima umetnosti i novog sveta. Problem statusa i definicije umetnika se za A&L pojavljuje kao paradoksalna zamisao. Oni su prototipski primeri umetnika naspram slikara ili skulptora, ali oni istovremeno pojam *umetnik* nude kritičkoj problematizaciji suočavajući intenzionalni neprozirni pojam (umetnik) i ekstenzionalni prozirni pojam (slikar, skulptor):

Profesija "umetnik" je postigla autonomiju koja se ne može prosuđivati etimologijom termina; termini slikar i skulptor se odnose na istoriju ljudi koji sprovode određenu vrstu posla (i za to su plaćeni); umetnik, u modernom smislu, nema takvu istoriju; to je snobovska reč, koja sugerise nešto poput diletanta u akciji. Umetnik je osoba čija je profesija da bude neproziran u svetu u kome se pretpostavlja da su drugi prozirni, da bude egzotičan u svetu u kojem se zna da su drugi dosadni. Koliko znamo, Art&Language je razmatran tako da smo mi svi prozirni ili neprozirni ili jedno i drugo. Sa radom A&L-a ne možete stići daleko, ukoliko niste pripremljeni da razmatrate egzistenciju sveta u kome taj rad nije egzotičan.¹⁷²

Naznačena paradoksalnost u zapažanjima Art&Language-a o statusu umetnika nastaje iz suočenja tri različita konteksta: (a) analitičkog konteksta koji ih vodi kroz logičke i metadiskurzivne spekulacije intenzionalnom neprozirnom objektu, (b) marksističkog konteksta koji intencionalno radi sa ekstenzionalnim i proizvodno determinisanim subjektom i (c) konteksta sveta umetnosti sedamdesetih godina u kome su se suočavale kontradiktornosti egzotičnog egzistencijalizma umetnika (izuzetne jedinice), proizvodnih zahteva tržišta i kritičkog čistunstva. Zahtev da se pokaže da je svet umetnosti problematičan i paradoksalan postaje temeljni domen interesa Art&Language-a krajem prve polovine sedamdesetih godina, ali je još uvek jak i epistemološki okvir koji je kriterijum analize, sledećih godina će ga zameniti ideološki diskurzivni okvir. Oni, zatim, ukazuju na hegemoniju determinišućeg koncepta modernističke umetnosti: umetnost-kao-dostupnost-nečijem-razumevanju-ali-ne-vašem. Ova glomazna sintagma ukazuje na prevlast koncepta privatnog jezika u modernističkoj kulturi. Posledica privatnog jezika utvrđenog začaurenosću i autonomijom umetnika i umetnosti ima za posledicu da su ljudi loše obrazovani i da je obrazovanje skandalozno usmereno. Njihova polazna pedagoška teza je subverzivna – oni nude kontekst učenja pre nego razumevanja:

Mi moramo da uspostavljamo situaciju u kojoj je pogodnija prilika da ljudi uče učenje; ovo otežava činjenica da subjekt zaista ne zna šta se dešava kada se učenje odvija.

Naše uključivanje u proces podučavanja, uslovljeno je našom borbom za određenu vrstu preživljavanja. Mi radimo na tome da uspostavimo uslove za naše sopstveno preživljavanje, koje bi bilo deo izvesne društvene povezanosti, pre nego egzotično svojstvo izvesne društvene drugosti... Zato neki od nas ili

svi mi brinemo o raznovrsnosti društvenih delovanja drugih i zato se bavimo prikazivanjem akcija drugih kao učitelja...¹⁷³

Pedagoški koncept Art&Language-a je dvostruko ekscesan: (a) suočava se sa humanističkim konceptom obrazovanja koji je determinisan objektom i sadržajima učenja, a ne samim njegovim mehanizmima i (b) suočava se sa umetničkim konceptom obrazovanja koji se zasniva na egzotičnom statusu ili, na primer, na individualnoj imaginaciji. U razgovoru o pedagoškom radu A&L-a Harison mi je ukazao da je Boldvin otpušten iz nastave zato što je umetnike učio da misle. Učiti umetnike da misle znači učiti ih da se ne uklape u egzotične intuicije (prećutna individualizovana pravila paradigme umetnika), već da razmišljaju o tome šta su intuicije i kako se one pojavljuju ne samo u vezi dela, već i u okviru sveta (društva, kulture) u kome delo nastaje. Karakterističan primer je povezan sa analizom statusa imaginacije. Analiza imaginacije je analiza jedne od dominantnih dogmi modernističkog diskursa na umetničkim školama. Po Art&Language-u imaginacija, onako kako je korišćena u zapadnoj kulturi dvadesetog veka, veoma je ideološki opterećena. Ona nije toliko bila usmerena na božiji dar, koliko na arbitarnosti nezavisne od uzročnosti klase i kulture:

Slušajte razgovor u bilo kojoj umetničkoj školi. Slušajte (skoro) svakog predavača umetnosti starijeg od X. (Student je imaginativan ako može da pribavlja gorivo za fantazije svojih profesora) Neskloni ili neobučeni da prihvate stepen do koga su njihove fantazije konvencionalizovane, profesori mogu biti nesprenni da prihvate imaginativnosti (na primer, proletersku) studenta koji izražava fantazije konvencionalizovane u terminima njegove kulture, a ne u terminima kulture profesora.¹⁷⁴

Sledeći Vitgenštajnovu kritiku privatnih jezika, oni na analitičkom planu odbacuju imaginaciju kao višu karakterizaciju svodeći je "na konvencionalizaciju ličnih fantazija" (pravila privatnog jezika). Da bi lična fantazija bila sprovedena kroz obrazovni sistem i svet umetnosti, ona mora biti konvencionalizovana i izgovorena. Intuicije individue moraju prestati da budu prećutno znanje zajednice. Ovo na planu sociološke analize znači da je imaginacija kao i lična fantazija kulturološki determinisana, odredljiva itd., odnosno, da je njen karakter kulturalan, društveni ili klasni, a ne psihološki itd. Neposredne konsekvence ovakve ili sličnih analiza su lociranje instanci refleksija o realnosti, koju izražava svaki diskurs ili različiti oblici prikazivanja, ali i zahtev da se identifikuju simptomi diskurzivne zajednice koja se formira u Art&Language-u ili u procesu nastave. Razrađena pedagoška teza Art&Language-a glasi:

Cilj je da se produkuje dobro-obrazovan skeptik pre nego dobro-obučeni i ciničan pozitivist.

Logika konstituisanja dobro-obrazovanog skeptika se može izložiti kroz niz problemskih instanci: (a) potrebno je studenta uveriti da je njegova situacija problematična, (2) potrebno ga je uveriti da se može razgovarati o njegovom problemu, (c) potrebno ga je uveriti da postoje problemi koje on deli sa vama i da su to problemi u čiju problematičnost treba uveriti druge ljude uključujući i njegove profesore. Iza ovih problemskih instanci krije se temeljni zahtev da se mapiraju intuicije studenta i profesora u odnosu na proces umetničkog obrazovanja i njihovo mesto u diskurzivnim okvirima kultura kojima pripadaju.

171 Art&Language, „Pedagogical Sketchbook (AL)“ (1974), str. 92.

172 Art&Language, „Pedagogical Sketchbook (AL)“ (1974), str. 93.

173 Art&Language, „Pedagogical Sketchbook (AL)“ (1974), str. 93-94.

174 Art&Language, „Pedagogical Sketchbook (AL)“ (1974), str. 95.

Postpedagogija: od poližanra preko zavođenja do fantazma

Pojam "postpedagogija" je izveo američki deridijanac Gregori Ulmer (Gregory L. Ulmer) u vezi sa koncepcijama "scene pisanja" Žaka Deride (Jacques Derrida), a primenio ga je na sasvim različite "autore" kao što se u psihoanalitičar Žak Lakan, skulptor i *performance* umetnik Jozef Bojs (Joseph Beuys), filmski reditelj Sergej Ajzenštajn i teatarski reditelj Antonen Arto (Antonin Artaud). Za Ulmera postpedagogija (*post/el-pedagogy*) ukazuje na dekonstrukciju konvencionalne umetničke i medijske pedagogije ka eksperimentalnom i aktivističkom radu do uspostavljanja pedagogije u eri elektronskih medija.

Jedan od kritičnih primera postpedagogije je pedagoški rad nemačkog skulptora i performans umetnika Jozefa Bojsa. Bojs je nemački skulptor, fluksus, performans i konceptualni umetnik. Spremao se da studira medicinu, od čega je odustao tokom rata kada je postao vojnik Vermahta. Posle rata je studirao skulpturu na Umetničkoj akademiji u Dizeldorfu. Nakon završene Akademije je živio deset godina u šumama u okolini reke Rajne. Postao je profesor na dizeldorfskoj Akademiji 1961, na kojoj je predavao sve do otpuštanja 1972. godine. Njegov umetnički rad i život su u pravom smislu primer *individualnih mitologija*, pošto je svaki segment svog svakodnevnog života preobražavao u izuzetnu priču (interesovanje za nauku, rat, inicijacija u tatarskom plemenu, usamljenički život sa životinjama, način nošenja odeće, odnos sa studentima, ekscenčni politički rad, alternativnu pedagogiju) na mestu očekivanja umetničkog dela. Za Bojsa je umetničko delo, tek, predloženi trag njegovih životnih aktivnosti:

To je neka vrsta dodatne energije.¹⁷⁵

Zamisao skulptorskog rada je proširio u različita područja bihevioralnog aktivizma (akcije, hepeninzi, performansi, instalacije) ukazivanjem na složene teorijske, političke, mitomanske i spektakularne relacije sa anti- ili post-pedagogijom¹⁷⁶, anarhizmom, ekologijom, istorijskim materijalizmom, antropozofijom¹⁷⁷, denacifikacijom, nemačkim romantizmom, utopijskim vizionarskim radom, alhemijom, okultizmom¹⁷⁸, sistemom spektakla itd... Njegov bazični koncept društvenosti je zasnovan na zamislima horizontalnog mapiranja "oblika života" i, s druge strane, zamislima direktne, a to znači nezastupničke, demokratije. Skulptura je postala paradoksalno, pokazno i otvoreno konceptualna potencijalnost i pojava realizacija događaja među ljudima i za ljude.¹⁷⁹ Bojsov umetnički razvoj, svakako, ima tri uporišne *vitalističke* tačke: (I) nemački pozni romantizam i ekspresionističku tradiciju sa sklonošću ka utopijskom/vizionarskom radu, traganju za *Gesamtkunstwerk*¹⁸⁰, odnosno, umetnošću kao poligonu rekreiranja društva ili društvenih trauma, (II) internacionalni *fluxus* i, time, višemedijsko otvaranje umetničkog dela ka hibridnim situacijama i događajima, i (III) evropska konceptualna umetnost kao pokušaj postsimboličkog rekreiranja metafizičkog događanja u svetu umetnosti. Njegov pedagoški rad je vitalistički i aktivistički pošto se

¹⁷⁵ Bernard Lamarche-Vadel, "Razgovor", iz Ješa Denegri (ed), Dossier Bojs, DAF, Zagreb, 2003, str. 433-434.

¹⁷⁶ Gregory L. Ulmer, "Performance: Joseph Beuys", iz Applied Grammatology – Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Bojs, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1985, str. 225-264.

¹⁷⁷ Sigrun Paas, "Joseph Bojs i Rudolf Steiner", iz Ješa Denegri (ed), Dossier Bojs, DAF, Zagreb, 2003, str. 225-242.

¹⁷⁸ John F. Moffitt, Occultism in Avant-Garde Art: The Case of Joseph Bojs, UMI Research Press, Ann Arbor, 1988.

¹⁷⁹ Armin Zweite, "Plastička teorija Josepha Bojsa i rezervoar njegovih tema", iz Ješa Denegri (ed), str. 185.

¹⁸⁰ Harald Szeemann, Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Europäische Utopien seit 1800, Aarau/KH, Zürich, 1983.

zasniva na mitsko-mesijanskom konceptu projektovanja i oblikovanja individualnog i društvenog života kroz direktnu međuljudsku saradnju. Njegov pedagoški rad je bio pun kontradikcija, pošto je on demonstrativno suočio stvaralački odnos harizmatiskog profesora i zahteva za direktnom demokratijom – odlučivanjem u umetničkom i političkom delovanju. Pri tome, on je sam umetnički rad video kao oblik društvenog političkog delovanja i interesovanja u savremenom kapitalističkom svetu. Bojs je svoje zamisli ostvarivao aktivizmom koji je oscilovao između delovanja u visokoj elitnoj i alternativnoj umetnosti:

Moglo bi se reći da je to teorija rada: svaki rad ima neku vrstu odnosa prema umjetnosti, a umjetnost više ne predstavlja tip izoliranog djelovanja ili okupljanja s ljudima koji su sposobni raditi umjetnost dok drugi moraju nešto drugo činiti. Upravo to je cilj mog napora.¹⁸¹

Istovremeno, Bojsovo delovanje, u periodu između utopiskih poslednjih neo- i post-avangardi i nastajuće postmoderne, zadobija karakter spektakla. U masovni medijski spektakl on unosi organsku procesualnost materije ili organizma – iz takvog gesta koji izgleda kao *šamanistički*, zapravo, derealizuje se šaman i izvodi se umetnička *super-zvezda*. Njegova nastava je na dizeldorfskoj akademiji bila postavljena na spektakularan način, a to znači na način kada akumulacija harizmatiskog činjenja profesora i kritičko demokratskog političkog rada studenata postaje demonstrativno vidljiva i pokazna. Kontradiktorni spektakularni odnos harizmatiskog učitelja i aktivistički orijentisanih studenata nije bio jednostavna konfrontacija i paradoks već i jedna vrsta *zavodljive društvene prakse* u kojoj se "učenje" odvija kao istovremeni proces zavođenja (neodoljivog približavanja objekta i subjekta) i demistifikacije (kritike fatalnog nerazlikovanja objekta i subjekta umetnosti, tj. politike).



Jozef Bojs govori Ričardu Hamiltonu u Tate galeriji 1972.

¹⁸¹ Bernard Lamarche-Vadel, "Razgovor", iz Ješa Denegri (ed), Dossier Bojs, DAF, Zagreb, 2003, str. 433.

Postpedagogijom se, u jednom širem i neodređenijem smislu, može nazvati i proces obrazovanja postmodernog retro, eklektičnog, nomadskog i uživalačkog umetnika. Epistemologiju postmodernog umetničkog obrazovanja određuju upravo ovi koncepti postularanja postmodernog subjekta-kao-umetnika-kao-slikara. Drugim rečima, umetnik se da videti ne kao "praktičar" ili "projektant", odnosno, kao "autor", već kao pluralni *simptom* – mesto klizanja simboličkog poretka – umetnosti, kulture i društva. Retro¹⁸² karakterizacija označava odustajanje od zamisli napretka i progressa u ime sinhronijske predočivosti hibridnih dijahronija. Zato umetnik svoje epistemologije preorijentiše ka "učenom", tj. ka selekciji slika i potencijalnih značenja iz arhiva prošlosti. Karakterizacija eklektičnog¹⁸³ označava pluralno i najčešće kulturalno arbitrarno znanje heterogenog i hibridnog karaktera. Umetnik postaje neka vrsta "nomada"¹⁸⁴ koji prolazi kroz paralelne, prividno bezkonfliktne, svetove. Umetnik–nomad je umetnik u pokretu, premeštanju i preuzimanju različitih uloga od kojih nijedna nije prava. Postmoderni umetnik se podučava nestabilnom i kliznom kretanju kroz otvorene koncepte i svetove proizvodnje "umetničkog" – od slikarstva (Frančesko Klemente /Francesco Clemente/) preko filma (Piter Grinevej /Peter Greenaway/) i teatra (Jan Fabre /Jan Fabre/) do muzike, plesa i opere (Filip Glas /Philip Glass/). Postmoderni umetnik se mora suočiti sa svojim uživanjem¹⁸⁵ u delu – u samoj materiji retro, eklektičnog i nomadskog ulančavanja ili umrežavanja u poredak "nemoguće istine" umetnosti. Obrazovna epistemologija "eklektične potmoderne" je bazično "desno orijentisana" i "neokonzervativna" tendencija ka "romantičnom umetniku" u poznokapitalističkoj medijskoj kulturi. Ona je kontradiktorna i u toj kontradikciji se krije njen estetsko-kulturalni potencijal koji treba savladati preobražajem u produkciju sveta slika od slika.

U postmodernističkom slikarstvu (transavangarda¹⁸⁶, neoekspresionizam¹⁸⁷, anahronizam¹⁸⁸) umetnost slikarstva je definisana kao vizuelni *govor* (retorika, citat, kolaž, montaža, simulacija) o slikarskim modelima prikazivanja i izražavanja simboličkih, arhetipskih, narativnih i alegorijskih tema zapadne istorije umetnosti (renesansa, manirizam, barok, klasicizam, romantizam, simbolizam, futurizam, metafizičko slikarstvo, ali i alhemija, magija, okultizam, erotizam, perverzija, travestija). Postmodernističko slikarstvo je eklektički pokušaj obnove, ali i parodiranja i dekonstrukcije, velikog mimetičkog istorijskog slikarstva Zapada ili herojske

¹⁸² Ješa Denegri, Bojana Pejić, Tahir Lušić i Mileta Prodanović (eds), "Era postmodernizma - umetnost osamdesetih" (temat), Polja br. 289, Novi Sad, 1983; i Marina Gržinić, Rekonstruirana fikcija. Novi mediji, (video) umetnost, postsocijalizam in retroavangarda — teorija, politika, estetika 1997-1985, ŠOU studentska založba, Ljubljana, 1997.

¹⁸³ Marcelin Pleynt, "U povodu suvremenog eklekticizma", Život umjetnosti br. 31, Zagreb, 1981, str. 32-33.

¹⁸⁴ Dorothea Olkowski, "Nomadism", iz Gilles Deleuze and the Ruin of Representation, University of California Press, Berkeley, 1999, str. 47-53. Achile Bonito Oliva, Transavanguardie International, Giancarlo Politi Editore, Milano, 1982.

¹⁸⁵ Rolan Bart, Zadovoljstvo u tekstu, Gradina, Niš, 1975; Marc Devade, "Slikarstvo ..., izblize", iz Zoran Belić, Dubravka Đurić, Miško Šuvaković (eds), "Analiza - tekstualnost - fenomenologija i vizuelne umetnosti" (temat), Mentalni prostor br. 4. SKC, Beograd, 1987, str. 87-90.

¹⁸⁶ Achile Bonito Oliva, The Italian Transavanguardie, Giancarlo Politi Editore, Milano, 1980; Transavanguardie International, Giancarlo Politi Editore, Milano, 1982; te Avantguardia Transavanguardia, Electa Milano, 1982.

¹⁸⁷ "Zwischenbilanz II - Neue deutsche Malerei" (temat), Kunstforum bd. 68, Köln, 1983; Donald Kuspit, "Flak from the Radicals: The American Case against Current German Painting", iz Brian Wallis (ed), Art After Modernism: Rethinking Representation, The New Museum of Contemporary Art, New York, 1986, str. 137-152.

¹⁸⁸ Branka Stipančić (ed), Anakronisti ili slikari memorije, Galerija SKC-a Beograd i Galerija suvremene umjetnosti Zagreb, 1984.

autentičnosti ekspresionističkog modernizma, koje obećava *transcendentni obrt* od pikturalnog ka nevidljivoj (smrti, seksualnosti, politici, religiji). Postistorijski eklekticizam na prelazu sedamdesetih u osamdesete nije *prava* obnova (reciklaža) više međusobno nespojivih *izvora umetnosti* Zapada, već pre omekšavanje (u izražajnom smislu) i relativizacija (u filozofsko-istorijskom smislu) institucija moderne umetnosti. Eklektičko prikazivanje puteva ka *izvoru umetnosti* Zapada nije bilo uspostavljeno radi *izvora*, već radi dominacije i hegemonije modernizma.

Postmoderni eklektični obećanje transcendentnog obrta se, paradoksalno, ostvaruje kao *uživanje smisla slikarstva*, ali i kao *uživanje samog čina slikanja* u svoj njegovoj erotskoj ili autoerotskoj naddeterminisanosti. Koža slikarstva i boja tela. Telo slikara i koža slike kao kod italijanskog transavangardnog slikara Frančeska Klementea (Francesco Clemente). Haptičko slikarstva se ponovo upisuje na ona mesta sa kojih je telo istisnuto u modernističkoj *fetišizaciji* optičkog. Postmoderni slikar ne alegorizuje svoju seksualnost, već je pokazuje kroz taktilni (manuelni) odnos sa vlažnošću, lepljivošću i razmazanošću boje. Ona postaje gotovo genitalna. Iskustvo dodira genitalija. Nije u pitanju *koja je boja to*, već je u pitanju *materijalnost boje* kojom prelazi preko platna. Dodirujući boju, investirajući telo u boju, odigrava se *vreme* slikarstva. Telo nije samo prikazana figura (poredak pikturalnih informacija), već prikazana figura na platnu u *erotizmu dodira boje* pokazuje telesnost slike sa kojom slikar nema i ne može imati seksualni odnos. Iluzija haptičkog ili obećanje haptičkog centriraju erotizam boje. U slikarstvu nema seksualnog odnosa, mada sve upućuje na njega, obećava ga i nagoveštava... Postoji erotska igra poništavanja alegorijske funkcije boje u putenosti bojenja. Ali, slika i telo, jedno su *Ne-Celo* (Pas Tout): uvek se nešto ispušta, ispada, odlaže, precrtava ili prekriva.

Postmoderna eklektična epistemologija umetničke pedagogije je zato postavljena kao *negativna praksa* u odnosu na kanone prethodećeg modernizma. Po prvi put, na umetničkim školama tokom osamdesetih godina, dolazi do okreta od "pozitivne aksiologije" (kanon modelovanja u tradiciji umetničkog akademizma) ili do okreta od "borbe za pravo na glas" (preusmerenja avangardnih ili neoavangardnih negativnih i nihilističkih subverzija u "pozitivne subverzije") na umetničkim školama ka ekstatičkom, uživalačkom i amoralnom (izdajničkom¹⁸⁹), ali *cool*, negativitetu "postmodernog subjekta" u umetnosti.



Frančesko Klemente, *Vatra*, 1982.

¹⁸⁹ Achile Bonito Oliva, Ideologija, izdajnika - Umetnost, manir, manirizam, Bratstvo jedinstvo, Novi Sad, 1989.

Aktuelna umetnička škola u epohi tranzicije/globalizma: liberalni model

Današnje umetničke škole su, najčešće, postavljene na pluralnom odnosu konfrontacija ili preplitanja *hibridnih praksi obrazovanja* savremenog umetnika, a to znači u rasponu od neoliberalnog pragmatizma i birokratizma u svetu umetnosti, preko tradicionalističkog parapostrmodernog orijentisanja ka retro-pozicijama do kritičkog i aktivističkog "artivizma". U najopštijem smislu savremeno visoko umetničko obrazovanje je postavljeno na opštim političkim¹⁹⁰ principima *savremenog birokratskog liberalnog humanizma*, a to znači da treba da obezbedi

1. održavanje i razvijanje *razrađene osnove znanja*,
2. da uvežbava – mlade i ne samo mlade – ljude za njihove profesionalne karijere,
3. da ih pripremi za život kao aktivne građane u demokratskom društvu, i da
4. doprinosi njihovom ličnom razvoju.¹⁹¹

Savremene su škole demokratske, pluralne i konkurentne, a to znači da danas postoje sasvim različito programski konstituisane umetničke škole na zajedničkoj opštoj političkoj osnovi: od modernističkih proesencijističkih umetničkih škola preko postmodernih eklektičnih i otvorenih umetničkih škola do hibridnih zvaničnih ili alternativnih studija umetnosti, novih medija, politike i aktivizma/artivizma. *Mapa* umetničkih škola ukazuje na razlike, konkurenciju ili nepodudarnosti epistemoloških, umetničkih i pedagoških koncepcija i praksi. Takva *mapa* je na neki način nepregledna i svakako kontradiktorno konfliktana, jer je uspostavljena u epohi kada se nije uspostavio jedan objedinjujući "kanon" učenja "u" i "o" umetnosti, već mnogostrukost pretpostavljenih ili projektovanih kanona i kanonizacija anti-kanona, odnosno njihovih destrukcija ili, češće, dekonstrukcija. Ali, hipotetički uopšteno bi se mogli izdvojiti sledeći principi-modeli za konstituisanje nove ili aktuelne umetničke škole, a to su:

- 1) umetničko školovanje u okviru *masovne industrijalizacije obrazovanja*, tj. sistem "umetničkih studija" kao povezivanja praktičnog i teorijskog "obučavanja" umetnika, kustosa ili radnika u kulturi i medijima (model ponašanja: pružanje usluga klijentu), drugim rečima, postavlja se relativni *studijski* odnos između kustoskog, kulturalnog i "samog" umetničkog obrazovanja;
- 2) umetničko školovanje u okviru prividne autonomije otvorenog i emancipatorskog, tj. istraživačkog razvoja savremene *umetnosti* kao umetničke kulturalno orijentisane, novomedijske, biotehnološke, performerske i ambijentalne umetničke prakse (model ponašanja: individualna i timska saradnja u vertikalnoj organizaciji škole, podsticanje "dobro obrazovanih" praktičara u svetu umetnosti);
- 3) umetničko školovanje za nove tehnologije na principima neoliberalnog projektnog inženjeringa u područjima između tradicionalno odeljenih kompetencija umetnosti i nauke (model ponašanja: menadžerska, istraživačka i proizvodna saradnja između hibridnih institucionalnih

¹⁹⁰ Pavel Zgaga, *Higher Education in Transition – reconsideration on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium*, Monographs on Journal of Research in Teacher Education, Umea University, Umea, 2007, str. 16.

¹⁹¹ London Communiqué: *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, London, 18th May, 2007, str. 1.4.

mreža kulture, nauke i tehnologije, priprema umetnika za timski rad u ekonomskom i naučno-tehničkom timskom delovanju);

- 4) umetničko školovanje zasnovano na umrežavanju institucionalnih škola sa interventnim i aktivističkim *samoorganizovanim* grupama ili platformama unutar umetničkog, kulturalnog i političkog rada.

Ovi koncepti (1-4) se mogu na izvesnim školama pojaviti kao deo složene unutarškolske hibridne strukturalizacije klasa i kurseva, ali ovi principi-modeli se mogu izvesti i kao profilisani modeli izvođenja konkurentskih *novih škola*. S druge strane, povećanjem mobilnosti studenata (*bolonjska deklaracija*) omogućava se da studenti umetnosti sami pretpostavljaju i izvode namerno ili slučajno svoj "nomadski profil" ili "studijski program" prolazeći sasvim različitim, međusobno kontradiktornim i konfrontiranim institucijama ili "lebdećim" praksama. U tom kontekstu se kurikulum ne vidi kao granica ili horizont obrazovanja, već kao "odskočna daska" za otvaranje i ubrzavanje obrazovnih procesa. Mobilnost studenata postavlja zamisao nastavnog plana i programa, tj. individualnog studijskog programa kao neku vrstu *kartografskog predočavanja* epistemološke, tehnološke i aktivističke mobilnosti¹⁹² studenta. Savremenu mobilnost treba razlikovati od postmodernog nomadizma osamdesetih godina dvadesetog. veka, po tome što je (1) postmoderni nomadizam bio u velikoj meri određen "nelogističkom", već biheviornalnom ili egzistencijalnom arbitrarnošću potencijalnih referentnih izbora u umetničkom delovanju i kretanju, a (2) savremena mobilnost, tj. pokretljivost, jeste *logistički strukturirana praksa* priključivanja (*plug-in*) u sasvim različite obrazovne institucionalne mreže ili njihove potencijalne "preseke". Postaje, zato, veoma bitna epistemologija *zona, registara ili režima* čulnih, konceptualnih, političkih, etičkih, pa i biheviornalnih delovanja, koji nisu više "životni strateški izbori", već *otvorene taktičke regulative* sopstvenog delovanja, a to znači "vrste" i "karaktera" ljudskog rada kao interventnog oblika činjenja u obrazovanju, tj. postavljanju umetnikom ili izvođenjem uloge umetnika. Ako sledimo način razmišljanja Mike Bal koji je zasnovan u kulturalnim studijama¹⁹³, moguće je ukazati na bitne "pokretljivosti" ili "putovanja" u obrazovnom i istraživačkom umetničkom procesu između a) reči i koncepta, b) nauka i kultura, c) čulnog opažanja (gledanja, slušanja) i jezika (predočavanja, prikazivanja, izvođenja, konstruisanja), d) koncepta i objekata, e) koncepta i koncepta, f) mikropolitika obrazovanja (umetničkih klasa, nastavnih odeljenja, studijskih programa ili umetničkih paradigmi) i drugih mikropolitika.

Škole zasnovane na prvom principu-modelu su usmerene na masovno obrazovanje "delatnika u polju umetnosti" koji mogu biti umetnici-autori, umetnici-tehničari ili izvođači, birokrate kustosi i, svakako, obrazovana publika koja se priprema za dalja umetnička, teorijska ili kustoska školovanja, odnosno, redistribuciju kapitala. Ovakve škole su zasnovane na studijskim kursovima i njihovom umrežavanju. Pokazuje se da se u savremenom obrazovanju ne pravi i ne pokazuje velika razlika između autora, dizajnera, producenta i potrošača. Pri tome, *autor* je umetnik koji postavlja koncept i projekt dela u sistemu i svetu umetnosti. *Dizajner* je umetnik koji tehnomedijski realizuje delo za "prezentaciju". *Producent* je umetnik/kustos koji priprema delo za distribuciju, razmenu i potrošnju u svetu umetnosti i kulturi. *Producent* je sve više saučesnik autora ili često, sam autor, koji postaje nosilac projekta dela. *Potrošač* je umetnik/kustos ili ljubitelj koji "živi" u svetu umetnosti i kulturi kao obrazovani i aktivni saučesnik. Ovaj tip škole karakteriše poklanjanje pažnje učenju

¹⁹² Mieke Bal, *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002.

¹⁹³ Mieke Bal, "Introduction" *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, str. 3-21.

“veština” ili “tehnika” koje su odgovarajuće dominantnim društvenim oblicima proizvodnje, razmene i potrošnje u globalnom i tranzicijskom društvu, a to znači pre svega birokratizovanim informacijskim i spektakularnim tehnologijama. Drugim rečima, napravljen je obrt od izučavanja umetničkih zanata ka izučavanju birokratskih i produkcijskih karakterizacija informacijskih i spektakularnih tehnologija. Kroz ovakvu vrstu škole nastaje emancipovana umetnička birokratija i publika.

Škole zasnovane na drugom principu-modelu su uobičajeno škole nastale evolucijom tradicionalnih modernističkih akademija u smeru novih umetničkih medija, biotehnologija, performansa i ambijentalnog rada. Ove škole su zasnovane na strukturi “umetničkih klasa” (ateljea, studija) u kojima stalni ili gostujući profesor podučava “klasu” (grupu studenata) individualnom ili kolektivnom istraživačkom radu na “umetničkim projektima”. Nastava po klasama je povezana sa *pratećim kursevima* u okviru škole ili na drugim školama. Naznačeni model je zasnovan na uspostavljanju istraživačkih projekata i njihovom individualnom ili kolektivnom razvoju, pod nadzorom umetnika koji svojim umetničkim autoritetom garantuje veoma arbitrarne projekte i njihove evolucije. U ovakvom kontekstu se teorijski i kustoski pedagoški rad postavljaju kao spoljašnje obrazovanje u smislu podrške “istraživačkom radu umetnika”. Teorijsko i kustosko obrazovanje se dovodi do transparentnih intuicija za uspostavljanje istraživačkog procesa, ali ne i do kritičko-teorijske analize tih intuicija, odnosno, do kritičko-teorijske analize umetničke prakse. Umetničko delo postaje umetnička dokumentacija ili, tačnije, umetnička dokumentacija¹⁹⁴ prezentovana kao složena kulturalna informacija. Kritičko, subverzivno ili negativno postaju izvesne prećutne “vrednosti” na mestu vrednosti kao što su “samo umetničko”, “autentično”, “novo”, odnosno, na mestu tradicionalnih modernih vrednosti kao što su “lepo” ili “vešto napravljeno”. Isključivanje ili uključivanje kritičko-teorijskog rada u ovakvu vrstu školovanja je jedan od temeljnih problema. Na primer, engleski umetnik i teoretičar kulture Viktor Burgin (Victor Burgin) je u jednom intervjuu dao sledeće rešenje:

Peter Suchin: Od skora ste preuzeli zvanje *Millard Chair of Fine Art* na Goldsmit koledžu. Ono što je Koledž učinilo sasvim poznatim tokom poslednjih deset godina je to da je bio povezan sa Brit Artom ... koji je bio suprotstavljen u najviše svojih manifestacija kritičkoj teoriji. Da li nameravate da pokušate da napravite obrt u odnosu na antiteorijski stav...?

Victor Burgin: Nisam misionar, nemam nameru da bilo koga preobratim iz njegove prvobitne religije. Ali mogu reći kako ja vidim ovaj problem. Mesto teorije u umetničkim školama je pojedinačni slučaj opštijeg pitanja o ulozi kritičkog mišljenja u društvu kao celini. Sve što kažemo i učinimo implicira teorije o načinu na koji svet deluje. Nema mogućnosti da se ikada bude “bez” teorije. Zato, izbor nije između “imati teoriju” i “nemati teoriju”. Izbor je između biti svestan teorija koje pripisujemo – i zato biti u mogućnosti da se one revidiraju – i jednostavnog ostavljanja teorija kao opšteg znanja ili ličnog mišljenja.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Boris Groys, „Umjetnost u doba biopolitike – od umjetničkog djela k umjetničkoj dokumentaciji“, iz Učiniti stvari vidljivim – strategije suvremene umjetnosti, Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb, 2006, str. 7-28.

¹⁹⁵ Victor Burgin, Peter Suchin, „Interview“ (2000-2001), iz Victor Burgin – una exposicion retrospectiva, Fundacio Antoni Tapies, Barcelona, 2001, str. 260.

Umetnik se više ne doživljava kao “stvaralac”, već kao “savremeni istraživač” ili „istražitelj“ koji nadilazi pojedinačne medijske i zanatske specijalizacije u ime autorskog višemedijskog ili nomadskog pristupa umetnosti, kulturi i društvu. Polazni problem umetničkog obrazovanja je, tada, kako da on postane svestan individualnih pozicija u odnosu na umetnost, društvo i teoriju. Da li ovakva vrsta školovanja nudi *immanentnu kritičnost* posredstvom same prakse ili se zahteva “obrt” ka spoznaji uslova i okolnosti u kojima se umetnička praksa odvija. Ovo je otvoreno i kontraverzno mesto ovakvih škola/školovanja u poznom modernizmu i postmodernizmu.



Viktor Burgin, *Posedovanje*, 1976.

Škole zasnovane na trećem principu-modelu su tehnokratsko-inženjerijski organizovane umetničko-naučno-tehničke škole. Ovakve škole se, najčešće, vide kao “digitalni Bauhaus” ili “biotehnološki” ili “biogenetički Bauhaus”. A to znači da u novim uslovima i okolnostima globalne kibernetizovane i biotehnološki uređene civilizacije teže mogućoj i ekonomski ostvarivoj “sintezi” umetnosti i nauke. Novo jedinstvo nauke i umetnosti ne odigrava se na utopijskoj razini fascinacije naukom budućnosti, već na razini ekonomskih sinteza naučno-umetničkih projekata u (a) estetizaciji “novog sveta” ili, važnije, u (b) integraciji u vojno-tehnokratsko-birokratsku arhitekturu digitalnih i bioloških medija i interfejsa:

Je li ideologija našeg vremena postala nepredvidiva, krivudava crta ukrštenih tragova, zabilježena u sigurnim metričkim tačkama apstraktnog polja? Estetski oblik *dérivea* nalazi se posvuda. Ali i to vrijedi i za hiper-racionalističku mrežu infrastrukture Imperija. I pitanja društvene subverzije i uklanjanja psihičke uvjetovanosti široko su otvorena, neodgovorena, naizgled izgubljena za naše mišljenje, u vremenu u kojem se civilno društvo integrira u vojnu arhitekturu digitalnih medija.¹⁹⁶

Ovakva epistemologija obrazovanja je postavljena na principima neoliberalnog projektnog inženjeringa u područjima između tradicionalno odeljenih kompetencija umetnosti i nauke, a to znači na platformi nove “imperijalnosti” tehnološke moći kao “modela” za integraciju različitih bitnih i marginalnih područja ljudskog rada, delovanja i, svakako, življenja.

Škole zasnovane na četvrtom principu-modelu su najčešće zasnovane na liberalnoj integraciji *alternativnih škola* ili *platformi* u obrazovni sistem. Time se radikalizuju u emancipatorskom i evolucionom smislu modeli stabilnih liberalnih umetničkih škola.

¹⁹⁶ Brian Holmes, “Tumaranje mrežom“, iz Stephen Wright, Dataesthetics – How to Do Things with Data, Arkzin Zagreb, Revolver Frankfurt, WHW Zagreb, 2006, str. 111.

Izvođenje uloge umetnika ili postajanje umetnikom: problemi sa profesionalnim statusom umetnika ili oko politike škole

Umetničke škole svojim *kurikulumima* i njihovim eksplicitnim ili implicitnim *protokolima realizacije* u nastavnoj praksi, najčešće, imaju dva sasvim različita cilja: (1) da pripreme studenta za ulogu ili uloge umetnika i (2) za pripremu situacija u kojima će student postajati umetnikom. Oba ova cilja vode ka *umetniku profesionalcu*, ali:

- u jednom slučaju ona/on se ne postavlja u svet kao „umetničko stvorenje“ (*stvorenje* od umetnosti i *stvorenje* za umetnost), već kao neko ko između brojnih sopstvenih identiteta uspostavlja i profesionalni identitet umetnika u specifičnom kulturalnom kontekstu, slično bilo kom profesionalnom identitetu: bankarskog činovnika, hirurga, automehaničara ili nastavnika umetnosti odnosno nastavnika biologije;
- u drugom slučaju ona/on se priprema da postane kao „umetničko stvorenje“ (*stvorenje* od umetnosti i *stvorenje* za umetnost), zapravo, kao neko ko između brojnih sopstvenih identiteta uspostavlja profesionalni identitet „umetnika“ kao dominantni identitet u odnosu na sopstvene druge (rodne, rasne, etničke, klasne, generacijske) identitete.

Učenje umetnosti je sasvim izvesna ili često neizvesna praksa bivanja u odnosu želje za znanjem i izvođenja saznanja prema iskazivanju, omogućavanju, prenošenju, subvertira-nju, razmeni, uživanju, prisvajanju i, svakako, otuđivanju u izvođenju *uloge umetnika*, odnosno, uspešnom ili neuspešnom razotuđivanju *događajem postajanja umetnikom*. Umetnikom se ne rađa, mada?! .. Umetnikom se postaje! Mada, umetnik je i uloga kojom se individuum izvodi kao subjekt u određenim režimima i funkcijama društvenog i kulturalnog strukturiranja javnog ljudskog rada, te diskurzivnog, delovanja.¹⁹⁷ Ali, šta znači suprotnost između (a) postajanja umetnikom i (b) izvođenja uloge umetnika? Reč je o pitanjima: „umetnikom za šta?“, „umetnikom kako?“, „umetnikom kada?“, i „umetnikom gde?“ Razlikovanje *postajanja umetnikom* i *izvođenje uloge umetnika* je nešto što je povezano sa odnosima privatnog i javnog, odnosno, individualnog i društvenog, odnosno, profesionalnog i životnog. Ali, nemoguće je profesionalno i životno postaviti kao jednostavnu i po sebi razumljivu opoziciju. Reč je o sasvim izvesnoj politici umetničkih škola i politici tržišnog izvođenja određenih istorijskih i geografskih zahteva od umetnika kao društvenog subjekta. **Postajanje umetnikom** kao da se postavlja na diskurzivnoj funkciji poništavanja distance samog izuzetnog ili drugačijeg života i profesionalnog bavljenja. Umetnik-boem, umetnik-dendi ili umetnik-avangardista su istorijske kategorije u kojima se očekivalo idealizovano poistovećenje profesionalnog i sveukupnog autonomno-izuzetnog životnog ponašanja i delanja unutar buržoaskog društva druge polovine devetnaestog i sasvim ranog dvadesetog veka. Ovakva koncepcija umetnika usred drugačijeg života je bila politička opozicija *akademičarskoj* – tj. birokratizovanoj – ulozi umetnika „iznad“ života. S druge strane, *izvođenje uloge umetnika* kao da se postavlja na diskurzivnoj funkciji građenja distance između mnogostrukosti života i profesionalnog postavljanja jedne od mogućih funkcija subjekta u društvenoj praksi rada i čak izvođenja *mikrofizike subjekta*. Drugim rečima, uloga koju neko izvodi da bi se u društvu reprezentovao kao umetnik ne poništava ili ne podređuje druge njegove identitete (belca ili crnca, pripadnika radničke ili srednje klase, heteroseksualca, homoseksualca, muškarca, žene, biseksualca, zaposlenog, nezaposlenog, majke, oca, brata, sestre, trgovca, kupca, mlade ili stare osobe itd). Ti identiteti su veoma

složeni¹⁹⁸ i ne mogu se tek na jednostavan način zameniti nekim ujednačenim i opštim nadidentitetom umetnika. Na razliku identiteta unutar savremene umetnosti ukazuje japanski umetnik Yasumasa Morimura (Yasumasa Morimura) u svojim *queer* tematizacijama i prisvajanjima (*appropriation art*) delovanja i dela Marsela Dišana. Trenuci identifikacija su vezani za specifične konceptualizacije umetničke prakse i umetničkog obrazovanja unutar pojava modernizma i njegovih zahteva za odgovarajućim modelom umetnika. Ali, s druge strane, model „postajanja umetnikom“, onim koji sve pojedinačne identitete podvodi pod zajednički imenitelj je toliko *jak/veliki* u evropskom kontekstu, da je teško otrgnuti mu se, tačnije mora se uvek iznova dekonstruisati u samoj pedagoškoj praksi obrazovanja individuumu za profesionalni subjekt umetnika. Pri tome, dekonstrukcija ne znači jednostavnu destrukciju ili odbacivanje mita o „postajanju umetnikom“, već njegovo temeljno problematizovanje kao suštinskog događaja inicijacije. Sama dekonstrukcija „postajanja umetnikom“ u proceduralnom smislu je praksa *tvrd*o antiesencijalističke ili, tek, blago relativističke teoretizacije i autokritike. Teoretizacija treba da pokaže šta se odigrava između „izvođenja uloge“ i „postajanja“ u odnosu na javne i prećutne diskurse i tekstove o umetnosti i o učenju umetnosti u određenom istorijskom i geografskom kontekstu. Pri tome, teoretizacija nije jednostavno prezentovanje *jakih argumenata*, već tek izvođenje objekata koje treba postaviti za evaluaciju/autoevaluaciju i, zatim, autokritiku¹⁹⁹. Sprovođenje autokritike je nužno pošto sama teoretizacija cilja pedagoškog procesa unutar škole – izvođenja uloge umetnika ili postajanja umetnikom – postavlja kao „objekt“. Taj objekt se ne postavlja kao „čisto znanje“²⁰⁰ (*pure knowledge; non-pure reasoning*), već kao prilično neodređena smeša epistemološkog razumevanja smisla pedagoške prakse, prožeta sa heterogenim društvenim ideologijama i politikama škole i nastavnika, te je povezana sa individualnim i kolektivnim „suđenjem“ od strane nastavnika ili nastavničkog kolektiva na različitim razinama funkcionisanja škole. Na primer, Thierry de Duve (Thierry De Duve) je postavio, kantovski orijentisanu, tezu da bitne definicije umetnosti nisu epistemološko-teorijski iskazi, već sudovi, moglo bi se dodati, propozicioni stavovi o umetnosti izrečeni u određenom istorijskom trenutku.²⁰¹ Tim sudovima se postavljaju određeni standardi, tj. norme, očekivanja od studenata i studentskog rada. Zato, u obrazovnoj praksi ne treba razdvojiti teorijsko od ideološkog i od suđenja. Potrebno je, upravo suprotno, pokazati na koji način teorijsko kao *idealno epistemološko* u odnosu sa ideološkim i sa suđenjem učestvuje u *praktično-teorijskim standardima* škole ili studijskog programa unutar umetničke škole, tj. u radu jednog nastavnika koji se u tom trouglu uspostavlja kao moćni/uticajni *subjekt koji zna*. Ali to otvara i dilemu: da li je nastavnik taj koji zna, ili je onaj koji ima pravo i, time, izvesnu moć da prosuđuje na osnovu postavljenih javno ili prećutno priznatih standarda. Struktura nastavnikovog „delanja“ unutar studijskog programa ili programa škole je uhvaćena u zamku znanja, moći i suđenja na osnovu standarda prema izvesnom identifikacionom projektu realnosti „umetnosti“ unutar umetničke škole. Projekt realnosti ima sve odlike ideologije: ekrana koji prezentuje vidljivu/čujnu i, svakako, bihevioralnu trenutnu realnost škole. Projekt

¹⁹⁸ Griselda Pollock, *Vision & Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art*, Routledge, London, 1988; Griselda Pollock (ed), *Generations & Geographies in the Visual Art. Feminist Reading*, Routledge, London, 1996; Griselda Pollock, *Differencing The Canon – Feminist Desire and the Writing of Art's Histories*, Routledge, 1999.

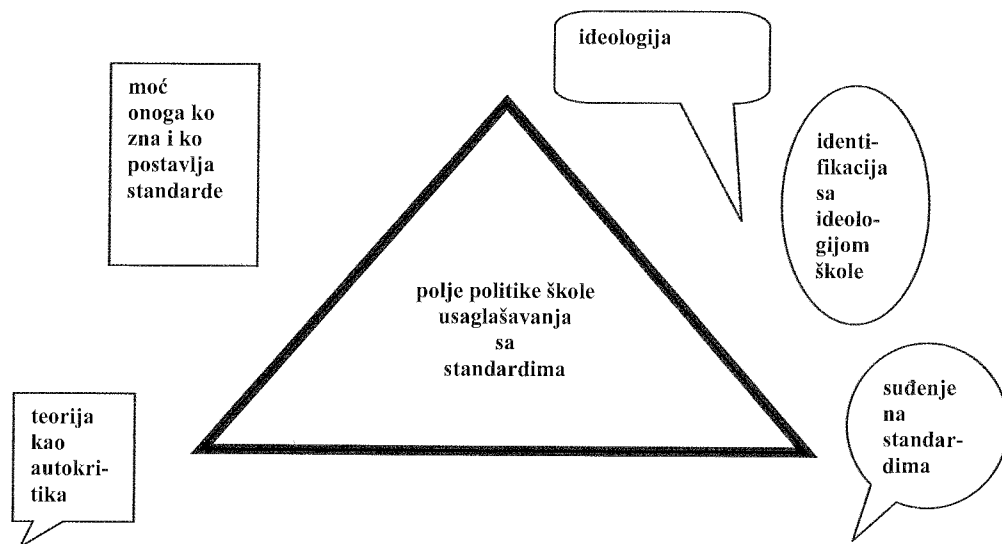
¹⁹⁹ Primenom procedura iz studije Luj Altiser, *Elementi samokritike*, BIGZ, Beograd, 1975.

²⁰⁰ Mieke Ball, „Aesthetic Activism“ u „Critical Intimacy“, iz Mieke Bal, *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002, str. 298.

²⁰¹ Thierry de Duve, „Back to the Future: The Sequel“, iz Jody Berland, Will Straw, Dawid Tomas (eds), *Theory Rules – Art as Theory / Theory and Art*, YYZ Books, University of Toronto Press, Toronto, 1996, str. 51 i 52.-

¹⁹⁷ Mišel Fuko, „Šta je autor?“, iz Nada Popović-Perišić (ed), *Teorijska istraživanja 2 – Mehanizmi književne komunikacije*, Institut za književnost i umetnost, Beograd, 1983, str. 32-45.

uspostavljanja dinamičnih internih i eksternih odnosa znanja, moći, standarda, suđenja, identifikacije unutar umetničke klase, predavačkog konteksta pojedinačnog ili grupnog nastavnika, studijskog programa ili studijskih programa škole, uspostavlja se kao polje politike škole. To polje se može simbolički prikazati šemom:



Jasumuasa Morimura, *Doublelance* (Marcel), 1988.

Kritički redizajn platforme, kurikulumu, studijskog programa razreda ili klase, posrednika, terminala, pristupa i paradigme – nevolje sa kontekstom i „učiteljem“

Uočava se u poslednjih četrdeset godina – simbolički govoreći od 1968. godine – da dolazi do suštinskih promena statusa i režima funkcija institucija i diskursa umetničkog obrazovanja u poznoj modernoj, postmodernoj i, zatim, epohi globalizma. Od prvih italijanskih i francuskih Akademija²⁰² šesnaestog i osamnaestog veka, umetničke škole su se konstituisale u opsegu normativnih zanatskih radionica u kojima se odvijalo učenje veštine (*techné*) pravljenja ili izvođenja umetničkog dela. Preko akademskih institucija zasnovanih na standardima estetski orijentisanog stvaranja tokom devetnaestog i ranog dvadesetog veka razvijane i verifikovane su *platforme* zanatskog te, zatim, poetičkog sistema izvođenja profesionalnog režima materijalnog društvenog rada²⁰³ (*labour*) u umetnosti i umetnostima. Umetnički rad je bio uvek, mada često prikazivan kao stvaranje izvan ili iznad društvenosti, određen kao društveni rad u stvaranju materijalnog ekonomskog, čulnog ili simboličkog viška vrednosti. Model „akademije“ bio je usmeren ka poduci u smeru profesionalnog, a to znači standardizovanog, režima manuelnog rada. Model „akademije“ se u umetnostima menjao tokom dvadesetog veka od *zanatske škole* do savremene interdisciplinarnе umetničke škole u relaciji sa *baznom industrijom* unutar modernizma (*VhUTEMKS*, *UNOVIS*, *Bauhaus*) i, znatno kasnije, sa *kulturalnom industrijom* ekspanzivnog poznog kapitalizma i globalizma (*Goldsmiths College* London, *Pratt Institute* New York, *Interdisciplinarnе studije Univerziteta umetnosti u Beogradu*, *Hochschule für Gestaltung und Kunst* Zürich).

U istoriji umetničkih škola se zapaža da je status škola određen njihovom funkcijom u specifičnom polju kulturalnih politika jednog istorijskog i geografskog društva, a to znači pripremom umetnika za aktivno profesionalno učešće u svetu umetnosti i kroz svet umetnosti u kulturi. Umetničke škole su se, najčešće, ukazivale kao „svet“ blizak *svetu umetnosti*, ali dovoljno izvan njega da se omoguće neizvesne autonomije umetnosti kao umetnosti i škole kao škole, tj. obrazovanja kao obrazovanja. Nisu nepoznati slučajevi razlikovanja i nepodudaranja interesa i inetresovanja umetničkih škola i aktuelnih svetova umetnosti, pre svega u devetnaestom i ranom dvadesetom veku. Retki su bili slučajevi umetničkih škola u kojima se odigravalo referiranje ili podudaranje „života škole“ i „života sveta umetnosti“ – na primer, to su bile škole sovjetske avangarde (*VhUTEMKS*, *UNOVIS*)²⁰⁴, nemačkog pro-avangardnog modernizma (*Bauhaus*)²⁰⁵ ili Itenovog berlinskog koledža) te američkog ranog eksperimentalnog neoavangardizma (*Black Mountain College*)²⁰⁶. Preobražaj umetničkih škola u postmodernizmu, zatim globalizmu, osamdesetih i devedesetih godina dvadesetog i u prvoj deceniji dvadeset prvog veka je vodio ka otvaranju umetničkih škola ka produkcijskoj i kustoski realizovanoj umetničkoj, medijskoj i kulturalnoj praksi koja je trebalo da ima

²⁰² Paul Duro, *The Academy and the Limits of Painting in Seventeenth-Century France*, Cambridge University Press, Cambridge GB, 1997; Rafael Cardoso Denis, Colin Trodd (eds), *Art and the Academy in the Nineteenth Century*, Rutgers University Press, New York, 2002.

²⁰³ Charles LeBrun, „First Conference“, iz Charles Harrison, Paul Wood, Jason Gaiger (eds), *Art in Theory 1648-1815 – An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003, str. 118-121.

²⁰⁴ A. Shatskikh, „Unovis: Epicenter of a New World“ iz *The Great Utopia. The Russian and Soviet Avant-Garde 1915-1932*, Guggenheim Museum, New York, 1992.

²⁰⁵ Hans M. Wingler, *The Bauhaus - Weimar Dessau Berlin Chicago*, The MIT Press, Cambridge MA, 1975.

²⁰⁶ Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.



Jozef Albers u klasa za crtež, Black Mountain College, 1939-1940.



Jutarnja gimnastika na krovu Itenovog koledža u Berlinu, 1931.

izvestan uticaj ili dejstvo na umetničku scenu. Produkcijski karakter umetničkih škola je uzrokovan najčešće sa tri zahteva:

1. zahtevom za delotvornošću, tj. delovanjem škole u lokalnom i globalnom svetu umetnosti,
2. globalno-kapitalističkim restrukturiranjem umetničkog sveta koji nije više na svim nivoima i u svim režimima tržišnog „funkcionisanja“ otvoren delovanju mladih umetnika ili umetnika iz lokalnih sredina, i
3. restrukturiranjem sveta umetnosti u dva velika i determinišuća podsistema umetničkih produkcija: tržišnog i fondovskog finansiranja umetnosti.

Produkcijski karakter rada i delovanja škola je određen fondovskim finansiranjem (država, privatni i korporacijski kapital). Time se umetnička produkcija preobražava iz polja stvaranja umetničkog dela u polje umetničkih projekata. Time je sam kanonski zanatski i poetički karakter tradicionalnog umetničkog obrazovanja preusmeren u područje projektivnog obrazovanja koje uključuje u sebe produkcijski/postprodukcijski medijski ili izvođački rad paralelno sa kustoskim organizacionim i teorijskim diskurzivnim radom. Drugim rečima, *savremena umetnička škola* u liberalno-proizvodnom ili, nasuprot, kritičko-emancipatorskom radu postaje mikrofizička i mikropolitika slika, češće simulakrum, sveta umetnosti sa režimima stvaralačko-proizvodnog ili produkcijsko-postprodukcijskog, kustosko-ekonomsko organizacionog i teorijsko-interpretativnog rada u kulturi. Otpori takvom koncepcijskom preobražaju umetničkih škola su težnje sa reciklažom ili revizijom tradicionalne i, često, etničke umetničke disciplinarno orijentisane škole (Akademije, Konzervatorijuma) ili radikalnim praksama samoorganizovanja²⁰⁷ i samoobrazovanja²⁰⁸ u polju organizacija upravno i ekonomski relativno nezavisnih od lokalnih vlada i nacionalnog ili globalnog korporacijskog kapitala, odnosno, tržišta.

Unutrašnja struktura škole se može iskazati sledećim institucionalnim modelima regulisanja *života škole* (*vita activa*): platforma, kurikulum, studijski program, razred ili klasa, posrednik (*agency*), terminal, pristup (*access*) i paradigma.

Platforma umetničke škole je delimično uređen skup namernih i nenamernih kohezivnih standarda na kojima se zasnivaju moć/autoritet i sudjenja o umetnosti kao realnosti škole od strane one/onog ko zna, kao kolektivnog ili/i kao individualnog subjekta nastave. Platforma je osnova i za pojedinačna izvođenja „diskurzivne“ i „bihevioralne“ atmosfere škole, kao i za iskazivanje opštih, javnih, propozicionih stavova ili sudova o umetničkoj, kulturalnoj, društvenoj i pedagoškoj poziciji, tj. funkciji škole. Platforma se uvek uspostavlja kao singularna realizacija događaja opšte atmosfere i opšteg standarda škole. Platforma omogućava koheziju različitih studijskih programa u jedinstveni kurikulum škole. Platforma škole je, površno gledajući, osnova iz koje se izvodi politika škole. Platforma škole je, naprotiv, neodređeni skup dejstava koji formira ideologiju škole kao događaj pojavnosti škole u jednom istorijskom trenutku i u odnosu na određenu geografsku lokaciju. Razlika između ideologije i politike škole je, zato, predočiva kao razlika između „celine događaja škole“ i „racionalizovane predstave događaja škole“, odnosno, govoreći u metaforama, može se reći da je odnos između ideologije i politike škole analogan freudističkom odnosu nesvesnog i svesnog.

Kurikulum je planiran i svesno strukturiran skup studijskih programa i njihovih odnosa unutar jedne umetničke škole.

Studijski program je skup predmeta, nastavnih procedura po oblastima učenja, te materijalnih uslova realizacije nastavnih procedura na predmetima koje jedan student mora da savlada da bi završio jedan od mogućih stepena škole ili da bi stekao profesionalnu i obrazovnu kompetenciju nekog nivoa koji ta škola pruža. Ali, studijski program je i ukupni skup predmeta potreban da se ostvare studije za jedan profesionalni profil ili obrazovnu disciplinu.

²⁰⁷ „Self-organization issue“ (temat), TkH no. 12, Beograd, 2006.

²⁰⁸ „Self-education – Goat Tracks of Self-Education“ (temat), TkH no. 15, Beograd, 2008; „Self-education – Self-Managed Educational System in Art (S-S-S Project)“, TkH no. 14, Beograd, 2007.

Razred ili klasu čine studenati koji pohađaju istovremeno jedan kurs ili pohađaju istovremeno jedan studijski program zajedno sa nastavnikom/nastavnicima koji vode taj kurs ili studijski program. Klasa je u tradiciji umetničkih škola često poistovećena sa ateljeom ili studijem jednog nastavnika-umetnika, koji kroz direktan rad sa studentima razvija predočeni ili podrazumevani studijski program.

Posredovanje (*agency*) je skup obrazovnih praksi izvođenja i pokretanja kurikuluma ili studijskih programa predstavljenih interdisciplinarnim ili transdisciplinarnim zastupanjem jednog kurikuluma ili studijskih programa za druge. Posredovanje je praksa otvaranja nastavne prakse ka drugim praksama. Posredovanjem se autonomni kurikulumi ili studijski programi preobražavaju u relacione obrazovne prakse između različitih profesionalnih profila. Rezultat posredovanja je uspostavljanje odnosa između različitih terminala.

Terminal je odredište ili „krajnje čvorište“ na kome se ukrštaju i informacijski razmenjuju različiti studijski programi ili kurikulumi različitih umetničkih škola u procesu razmene unutar jedne obrazovne mreže ili odnosa više obrazovnih mreža. Obrazovna mreža je izvedeni saradnički i saučesnički odnos više od dva kurikuluma ili studijskih programa. Terminalom se predočavaju instance mogućih ili aktuelizovanih odnosa kurikuluma i studijskih programa.

Pristup (*access*) je „ono“ (šifra, inicijacija, dozvola, ugovor) pomoću čega se može pristupiti izvesnim terminalima, odnosno, prisustvovati radu klase ili učestvovati u izvođenju studijskog programa ili kurikuluma u *živoj nastavi* ili u *online nastavi*. Pristup nije moguć u svakom slučaju, pristup je u školama ograničen i to ograničenje i mogućnost preobražaja pojedinca izvan škole u studenta, saradnika ili saučesnika se odigrava izvesnim inicijacijskim ili ugovornim činom koji je povezan za samu strukturu moći i iskazivanja moći kroz autoritet: škole, klase, nastavnika ili, čak, studentske zajednice.

Paradigma²⁰⁹ je model „organizacije“ iz filozofije nauke koji je primenjen na razumevanje bilo koje zajednice praktičara/teoretičara u zajedničkom obrazovnom ili istraživačkom procesu. Pojam paradigme u ovom trenutku može imati tri značenja:

- 1) paradigma je mikrodruštveni saradnički ili saučesnički poredak uverenja, vrednosti, tehnika itd. koji dele članovi obrazovne ili istraživačke zajednice,
- 2) paradigma je artikulisani skup rešenja za umetničke, obrazovne ili istraživačke probleme koji se prizivaju, navode ili nude u hodu bez pozivanja na osnovne principe (standarde ili pravila) obrazovnog ili istraživačkog procesa, tj. paradigma je skup po sebi razumljivih „oprimerenja“ koji karakteriše umetnički rad u jednoj klasi ili u saradnji sa jednim nastavnikom,
- 3) paradigma je skup mikrodruštvenih odnosa kojima se artikulišu „singularni događaji“ sprovođenja i izvršenja platforme, kurikuluma, studijskog programa, klase, posredovanja ili terminala u epistemološkom predočavanju obrazovnog procesa.

²⁰⁹ Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago, 1970.

Kritika kognitivnog kapitalizma – ili „pristup“ (*access*) kao kognitivno vlasništvo

Emanicipatorski i kritički pristupi modernom i modernističkom umetničkom obrazovanju zasnovanom na autonomiji singularnog stvaranja i autonomiji individualne percepcije/recepcije čulno postavljenog dela vodili su od umetničkog obrazovanja kao učenja zanata ili veštine (*techne*) ka redefinisaju studija umetnosti. Redefinisanje studija umetnosti je značilo otklon od „manuelnog stvaranja“ ili „manufakturnog/industrijskog proizvođenja“ ka verbalno proteorijskom ili medijsko analitičko-kritičkom dijalogu o svetu/svetovnoj umetnosti unutar materijalne umetničke prakse. Odnos dijaloga i materijalne umetničke prakse je bio dat kao „diskurs“ produkcije, distribucije i recepcije, odnosno, potrošnje umetnosti. Pri tome, pojam umetnosti se protezao od „produkcijskog“ umetničkog dela preko interpretativnih platformi uspostavljenih na način humanističkih i društvenih studija do „postprodukcijskih“ razmena medijskih informacija i predstava. Otvaranje²¹⁰ umetničkog dela ka kontekstualnim i, zatim, postprodukcijskim prezentacijama umetnosti, nakon fluksusa i konceptualne umetnosti, vodilo je u područje složenih hibridnosti koje su zahtevale novi vid administriranja²¹¹ umetničke prakse i administrativnog (projektnog, dokumentacionog, arhivskog)²¹² prezentovanja samog umetničkog rada, delovanja ili ponašanja. Time je, s jedne strane kritički i emancipatorski dovedena u pitanje, kanonska moderna samosvest o autonomnosti i izuzetnosti umetničkog stvaranja i dela, a sa druge strane, je pronađena *nova forma* umetničke prakse koja je mogla da se podvrgne kontroli, prisvajanju, razmeni i podučavanju unutar kognitivnog kapitalizma, kao kapitalizma zasnovanog na proizvodnji, razmeni i potrošnji *softverskog* (*software*) kapitala. Modernom shvatanju autentičnog i empirocentričnog stvaralačkog čina je suprotstavljena praksa softverske proizvodnje, razmene i potrošnje simboličkog ili, čak, ideološkog kapitala. Time je umetnost od „izuzetne kritičke prakse“ unutar sofisticiranih i razrađenih kulturalnih autonomija uvedena u „društvene tehnologije“²¹³ i „društveni inženjering“²¹⁴ oblikovanja pragmatički orijentisanih polja strukturiranja društvenog života u odnosu na *kognitivni kapital*. Drugim rečima, umetnost je, u najširem smislu reči, od buržoasko modernističke „čulne prezentnosti“ ili *čulnog kapitala* preobražena u *kognitivni kapital*. Pri tome, to nije samo stvar avangardnih, neoavangardnih ili postmodernih umetničkih praksi, na primer, u vizuelnim umetnostima iz postdišanovske perspektive, već i onih umetničkih praksi koje su vezane za tradicionalni-moderni zapadni čin stvaranja i izvođenja. Jedan od takvih iskoraka iz čulnog ka kognitivnom medijskom kapitalu je svakako napravio pijanista Glen Gould (Glenn Gould) sa transformacijama *živog izvođenja* u medijsku produkciju/postprodukciju radio ili TV prezentovanja muzičkog izvođenja, na primer, Bahove (J.S. Bach) muzike.²¹⁵

²¹⁰ Umberto Eco, *Otvoreno delo*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1965; Morris Weitz, „The Role of Theory in Aesthetics“ (1956), iz Joseph Margolis (1987), str. 143-153; Bojana Cvejić, Ana Vujanović, „Otvoreno delo, ima li pravo na teoriju danas?“, *TkH* br. 9, Beograd, 2005, str. 97-107.

²¹¹ Benjamin H. D. Buchloh, „From the Aesthetic of Administration to institutional Critique (Some aspects of Conceptual Art 1962-1969)“, iz *L'art conceptuel, une perspective*, ARC Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, 1989, str. 41-53.

²¹² Germano Celant, „Za akritičku kritiku“, *Novine galerije Studentskog centra* br. 24, Zagreb, 1971, str. n.n.; Hal Foster, „Archives of Modern Art“, iz „Archives of Modern Art“, Obieg no. 1-2 (75-76), Warsaw, 2007, str. 146-163; Boris Groys, „Art in the Age of Biopolitics: From Artwork to Art Documentation“, iz *Art Power*, The MIT Press, Cambridge MA, 2008, str. 53-65.

²¹³ „The Humanities as Social Technology / A Special Issue“ (temat), *October* no. 53, New York, 1990.

²¹⁴ „Social Engineering“ (temat), *Volume Magazine* #16, Amsterdam, July 2008.

²¹⁵ Glenn Gould, „The Prospects of Recording“ i „Music and Technology“, iz Tim Page (ed.), *The Glenn Gould Reader*, Vintage Books, New York, 1984, str. 331-353 i 353-368; Paulo Virno, „O virtuozi. Od Aristotela do

Dejvid F. Nobl (David F. Noble), istoričar tehnike/tehnologije, u dve duže studije²¹⁶ izveo je kritičku raspravu preobražaja društvenog, ekonomskog i epistemološkog statusa visokog obrazovanja u epohi digitalizacije obrazovnog procesa. Digitalizacija obrazovnog procesa se može definisati kao praksa *online*²¹⁷ studija (*online learning*) krajem devedesetih godina dvadesetog veka. *Online* studije se na prvi pogled ukazuju kao događaj totalizujuće demokratizacije prakse učenja koji vodi iz „zatvorene učionice“ ka bilo kojoj tački priključenja u mreži, tj. internet sistem digitalne komunikacije. Totalizujuće otvaranje obrazovne prakse i njena istovremena globalizujuća i lokalizujuća – globalna – potencijalnost su *suštinski* povezane sa odgovarajućim infrastrukturnama preobražaja univerziteta, akademija ili visokoškolskih ustanova iz ustanova „obrazovne razmene“ u područje *kontrole i razvoja kognitivnog kapitala*.

Preobražaj, pre svega američkih visokoškolskih ustanova, tokom osamdesetih i devedesetih godina dvadesetog veka, vodio je ka dva ne tako različita cilja:

- i) ka preobražaju obrazovne u obrazovno-istraživačku instituciju koja više nije samo prenosnik ili katalizator „znanja“, već proizvodni *terminal* koji omogućava posedovanje vlasništva nad svojim projektnim rezultatima i njihovom prodajom na tržištu znanja od visoko razvijene industrije preko medijskih sistema do industrije *kulture i zabave*; i
- ii) ka preobražaju obrazovne institucije u posednika „prava na pristup“ (*access*) znanju, odnosno birokratski strukturiranom i predodređenom znanju, čime je univerzitet preuređen od relativno autonomne društvene institucije u kojoj se razvija i prenosi ljudsko znanje u instituciju koja prodaje pristupe „paketima“ znanja i uslovima u kojima se intelektualni rad preobražava i kognitivno postavljenu i izvedenu robu na tržištu.²¹⁸

Oba preobražaja visokog školstva su podržana izgradnjom infrastruktura koje omogućavaju učešće u praksama sticanja profita. Reč je o profitnim kompanijama koje podržavaju razvoj, distribuciju i umrežavanje „*online* obrazovanja“, na primer, jedna takva kompanija povezana sa kaliforniskim univerzitetom UCLA je „Onlinelearning.net“ poznata i kao „Home Education Network - THEN“. Novim strukturalnim odnosom univerziteta i pratećih profitnih kompanija je omogućen kontrolisani i razvojni preobražaj tradicionalnog humanističkog obrazovanja zasnovanog na „intelektualnim aktivnostima slobodne akademske razmene“ ili u slučaju umetničkih škola obrazovanja zasnovanog na „stvaralačkim aktivnostima i slobodnim kreativnim potencijalima“ u intelektualni ili obrazovni kapital. Intelektualni obrazovni kapital je povezan sa ciljnom vrednošću, a to je pravo na raspolaganje intelektualnim ili kognitivnim vlasništvom. Ovaj obrt se desio tako što je sistem kurikuluma kao zbir studijskih programa i studijskih programa kao zbir silabusa-kurseva preobražen u „proizvod“ koji ima komercijalnu

Glena Goulda „u „Rad, Djelovanje, Intelekt“, iz Gramatika mnoštva – Prilog analizi suvremenih formi života, Jasenski i Turk, Zagreb, 2004, str. 47-48, i Miško Šuvaković, „Od poetike do filozofije rada“, u „Poetika : rad – Tumačenje i postavljanje poetike“, iz Diskurzivna analiza, Univerzitet umetnosti, Beograd, 2006, str. 202-211.

²¹⁶ David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 1: The Automation of Higer Education“, October no. 86, New York, 1998, str. 107-117; David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 2: The Coming Battle over Online Instruction“, October no. 86, New York, 1998, str. 118-129.

²¹⁷ Moje iskustvo sa uvođenjem online studija je povezano sa saradnjom na projektu Adam Tempus između 2004. i 2007. godine. Pre svega je reč o online obrazovnom sistemu webzone razvijenom u School of Arts and Communication, Malmö University, Sweden.

²¹⁸ David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 1: The Automation of Higer Education“, str. 109.

vrednost produkta koji može biti prodat i kupljen na tržištu. Univerzitet, zato, postaje institucija koja prodaje patente, licence ili ekskluzivne projekte, odnosno, proizvodna institucija koja video materijale, digitalizovane kurseve, CD-romove i Web strane nudi na tržištu posredstvom kontrole prava na pristup (*access*) ili umnožavanje (*copyright*). Nastavni kurs (*corse*) se iz aktivnog direktnog odnosa nastavnika i studenta preobražava u *courseware*. *Courseware* ili „kursver“²¹⁹ je programski paket sa planovima, programima, sadržajima predavanja, uputstvima za učenje, zadacima, istraživačkim programima, literaturom, te pratećim video tj. audiovizuelnim zapisima. Takav kurs može biti prezentovan na Web stranici ili spakovan na CD kao produkt koji posredstvom kupovine „pristupnice“ (*access*) biva dostupan klijentu-studentu. Ključni problem „univerzitetske politike“ postaje taj ko kontroliše „pristup“ *kursverima*, odnosno ko ima uдела u kontroli i distribuciji „obrazovne pristupnice“ (*educational access*). Mogućnost odlučivanja se izmešta iz složenog, ali još direktnog, odnosa koji čine akademski svet, školski savet nastavnika, odnos nastavnika i studenta/studenata u područje birokratskog izvođenja „obrazovne politike“ na *kursverima* kojima raspolaže Univerzitet i njegovi komercijalni zastupnici saglasno investicionim ulaganjima u obrazovnu industriju. U takvoj konstelaciji interesa i moći „univerzitetski administratori“ (nastavnici-administratori, administratori menadžeri) preuzimaju vodeću ulogu u projektovanju opšte univerzitetske politike i njenih singularnih efekata na obrazovne prakse:

„Upotreba interaktivnih tehnologija uzrokuje suštinski proboj koji vodi dalje od fizičke učionice ka učenju bilo kada i bilo gde – što je model za trećestepeno obrazovanje u dvadeset prvom veku.“ Ova transformacija je postala moguća sa „razvojem digitalne tehnologije povezane sa zaštitom *copyright*-a u sajberprostoru“.²²⁰

Administratori kontrolišu, ali i optimizuju ponudu i potražnju za kursovima ili paketima studijskih programa, tj. kurikulumom. Administratori, pri tome, ne polaze od „specifičnog karaktera obrazovne prakse“ već od obrazovne politike i njenog razrešavanja kontradikcija obrazovnog tržišta, tj. borbe za opstanak na intelektualnom ili kognitivnom tržištu. *Moć* univerzitetske politike se koncentriše u rukama administratora-nastavnika i administratora-menadžera koji oblikuju izazovni ili privlačni program nastave. Sa ovim promenama se bitno menja karakter rada nastavnika-predavača ili nastavnika-podučavaoca. Nastavnik je u zapadnoj humanističkoj tradiciji svoj nastavnički rad zasnivao na direktnom kontaktu sa studentima, što znači pre svega na *živom* izvođenju nastave i interakcije sa individualnim ili kolektivnim subjektom/subjektima studenata. Takav nastavni rad je, pre svega, aktivnost izvođenja događaja kojim se praksa obrazovanja odvija. Sa novim interaktivnim i mrežnim tehnologijama ukazuje se na preobražaj nastavničkog rada od performativnog (izvodačkog) u proizvodni rad (*labour*) koji vodi ka „obrazovnom paketu“ ili paketu *kursvera* koji administratori preko komercijalnih pratećih institucija iznose na tržište znanja. Administratorskim zastupničkim radom aktivnost nastavnika je, zato, disciplinovana, odložena i deteritorijalizovana:

Jednom kada fakulteti sa kursovima pređu na *online* produkciju, administratori zadobijaju mnogo veću direktnu kontrolu nad izvođenjem nastave i sadržajem

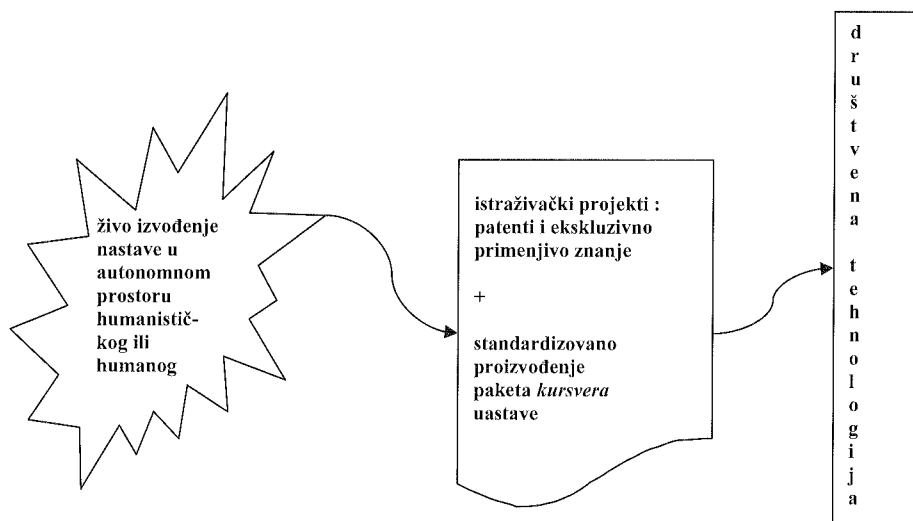
²¹⁹ Termin „kursver“ (*courseware* = *corse*+*ware*) je analogno skovan terminima *softver* (*soft*+*ware*) ili *hardver* (*hard*+*ware*).

²²⁰ David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 1: The Automation of Higer Education“, str. 112.

kurseva nego što su je ikada imali. Potencijalno se administrativna kontrola, supervizija, organizovanje, disciplina i, čak, cenzura dramatično uvećavaju.²²¹

Tehnološka standardizacija kurseva i studijskih programa vodi ka području gde razvoj kursa nije vođen umetničkim ili naučnim zahtevima, već sistemskim rešenjima koje verifikuju standardi i njihovo administrativno sprovođenje. Drugim rečima, nastavnik ne može da menja kurs bez administrativne, a to znači organizaciono menadžerske, tj. tržišne kontrole.

Naznačene promene univerzitetskog rada koje vode ka standardizovanim obrazovnim paketima i „strogo“ kontrolisanim administrativnim pristupima instrukcijama i sadržajima obrazovanja, vode ka idealu pragmatičnog univerzalnog i kompatibilnog znanja, dostupnog svakom „potrošaču“ preko *kognitivnog tržišta*. Dobre strane *oline* standardizovanog obrazovanja su potencijalne deteritorijalizacije i globalna pokretljivost „univerzalnog“ znanja izvan nužnosti specifičnog geografskog mesta i istorizovanog vremena. Takođe, bitna je mo-



gućnost predočivosti univerzalnog znanja na instrumentalno-formalan, odnosno, teorijsko-konstruktivistički²²² način, čime se dobija mogućnost prepoznavanja i rekombinovanja platforme interesovanja za studenta-kao-subjekta poduke. Karakteristična je funkcionalna razmenljivost i uporednost različitih puteva u obrazovanju, odnosno, sadejstva ili potencijalne otvorene kombinatorike između različitih obrazovnih paketa i njihovih načina upotrebe. Osnovni i kritični problem sa ovakvim obrazovnim modelom je totalizujuća birokratizacija nastavnog programa gde „nastavnik“ i „student“ gube ulogu društveno odgovornih saradnika ili, čak saučesnika, postajući akteri ili izvršioci kognitivnog rada u složenom administrativno kontrolisanom i nadziranom procesu proizvodnje, razmene i potrošnje *robno opredmećenog* i, time, otuđenog znanja. Sam „proces sticanja znanja“ se prividno, ali uticajno pokazuje kao neka vrsta *nematerijalnog rada*²²³ koji je izvan kritičke analize materijalne društvene prakse obrazovanja. Liberalni princip individualne fragmentacije i depolitizacije obrazovanja je

²²¹ David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part I: The Automation of Higher Education“, str. 112.

²²² Vivijen Ber, Socijalni konstrukcionizam, Zepter, Beograd, 2001.

²²³ Maurizio Lazzarato, „Immaterial Labor“, iz Paolo Virno, Michael Hardt (eds), Radical Thought in Italy – A potential Politics, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1996, str. 134-146.

sproveden do krajnosti uz obećanje globalne ili, čak, univerzalne potencijalnosti kupovine prava na pristup znanju te preuzimanju znanja kao odgovarajućeg „poseda“ ili „imetka“. Momentom kupovine pristupnice (*access*) „društenost obrazovanja“ se preobražava u kontrolisano „globalno obrazovno tržište“. Pri tome, „globalno obrazovno tržište“ nije nešto dijalektički naspram društva, već je oblik/model razrešenja instrumentalne pojavnosti istorijske i planetarne društvenosti. Zato, kritika totalizujućeg tržišnog karaktera obrazovanja nije samo borba protiv otuđenja obrazovanja od društva u postajanju tržištem, već politička borba protiv društva i društvenosti koje se isključivo pokazuje kao tržište odbacujući složene moduse oblikovanja života obrazovanjem.²²⁴ I tu se ukazuju dva bitna kritička zahteva koja su karakteristična i za *živio* obrazovanje i za *online* obrazovanje, a to su:

- politika prava svih na obrazovanje, i
- politika transparentne odgovornosti svih učesnika u procesu obrazovanja (nastavnika, administratora i pre svega studenata).

Liberalnom principu „tehnokratizacije obrazovanja“ se suprotstavlja zamisao interesnih kolektiviteta, sa mnogostrukim individualnostima koje ulaze u odgovorni i kritički proces izvođenja društvenosti u njenoj složenosti i varijantnosti u odnosu na individuum i u odnosu na složenost kolektivnog polja subjektivizacije.

Drugim rečima, jedan od prvih zadataka kritike preobražaja obrazovnog *izvođenja žive nastave* u obrazovnu *proizvodnju* „obrazovnih paketa“ ili „paketa *kursvera*“ je suočenje sa društveno-materijalnim karakterom takozvanog „nematerijalnog rada“ u polju mrežnih *online* komunikacija. Društveno-materijalni karakter savremenog *online* obrazovanja se podvrgava kritičkom razlikovanju znanja kao *aktivnog života*:

- koji preuzima odgovornost za upravljanje u „obrazovnom radu“, i
- koji preuzima odgovornost nad otvaranjem pristupnica (*access*).

Otvaranje mogućnosti za zaposedanje „pristupnice“ i njeno demokratsko, a ne samo tržišno korišćenje, bazično je pitanje o realizaciji složene društvenosti kao bitnog karaktera savremenog obrazovanja. Pristup znanju se zato mora suočiti, ne sa „kognitivnim vlasnikom“, već sa potencijalnošću otvaranja i pokretljivosti *kognitivnih paketa* preko vlasničkih okvira. Demokratizacija pristupa znanju, zato, ima svoju

- reformističku stranu: učiniti na demokratski način ostvarljivim opšte *pravo na „pristupnicu“* (*access*) znanju, tj. u univerzalnom smislu omogućiti *pokretljivosti života* u praksi obrazovanja, tj. obrazovanje učiniti nezavisnim od diktata tržišta i izboriti se za društvenu i akademsku kontrolu i nadzor nad birokratskom žudnjom za totalizujućim upravljanjem tržišta znanja, i
- revolucionarnu stranu: radikalno razoriti „pristupne zabrane“ ili „šifre pristupa“, oduzimajući želji za moćima tržišne birokratije pravo na posedovanje obrazovanja, i time postavljajući opšte pravo na obrazovanje kao univerzalnu platformu svake obrazovne odgovorne i samoupravne prakse.

I sa pozicijom (1) i sa pozicijom (2) namerava se pokazati da sve one kritičke i analitičke prakse kulture i umetnosti koje su prisvojene od liberalnog tržišnog sistema obrazovanja – analitičnost, kritičnost, pokretljivost – mogu biti upotrebljene protiv njega u suočenju sa materijalnošću *nematerijalnog rada* i time, sa transparentnim karakterom obrazovnih praksi koje ne vode ka posedu već ka emancipaciji društvenosti.

²²⁴ Jacques Rancière, Mržnja demokracije, Naklada Ljevak, Zagreb, 2008; i Jacques Rancière, Dis-agreement – Politics and Philosophy, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1999.

Samo-obrazovanja: studije slučaja i kontradikcije

Kada je Mišel Fuko preuzeo *postupak genealogije* (fr. *généalogie*, nem. *Genealogie*) od Fridriha Ničea (Friedricha Nietzschea)²²⁵ postavio je bitna pitanja o *sveprožimajućim mehanizmima moći*²²⁶. Njegovo *genealoško* pitanje glasi: koje mi/nam okolnosti omogućavaju da mislimo upravo na ovaj način na koji mislimo o ovim stvarima, koja ograničenja nameću, te okolnosti objektima, te rasponu i opsegu mog/našeg mišljenja? Drugim rečima, genealoško pitanje o „samoobrazovanju“ glasi: koje mi/nam okolnosti omogućavaju da mislimo i delamo u smeru samoobrazovanja upravo na ovaj način, koji se strukturalni uslovi i ograničenja nameću samoobrazovanju te okolnostima učenja/predavanja u rasponu mog/našeg mišljenja, delanja i ponašanja?

Pristup samoobrazovanju započinje unutrašnjom, ali i spoljašnjom kritikom hijerarhijskog statusa i funkcija poretka odnosa-događaja „učitelja/nastavnika“ i „studenta/učenika“ u prosvetiteljstvu²²⁷ i reciklažama te/tih matrica u savremenosti. Prema tome: dolazi se do kritike oblikovanja stanovitog tipa znanja o obrazovanju, ne u smislu represije ili zakona, već u smislu dejstva i inteziteta moći.²²⁸ „Moć“ se ukazuje kao mnoštvo odnosa snaga koji su imanentni području u kojem se očituju i tvore njegovu organizaciju. Paradoks dejstva i inteziteta moći unutar bilo koje škole je (I) u njenoj apstraktnosti – *moć znanja kao takvog* i (II) u njenoj materijalnoj konkretnosti – *autoritet zastupnika (agency) znanja i moć institucije* u kojoj se događaj kontekstualizacije znanja i time subjektivizacije „učenika/studenta“ odigrava.

Samoobrazovanje se pojavljuje kao dejstvo efekata kritike i decentriranja empirocentrične uloge harizmatičkog nastavnika/učitelja koji u središtu prostora u kome govori ostvaruje izuzetnu situaciju inicijacije i predaje potencijalnosti znanja svojim izabranicima. Ali, samoobrazovanje se pojavljuje i kao dejstvo efekata kritike i decentriranja empirocentrične uloge birokratskog nastavnika/učitelja koji zastupa moć institucije svojim izborima, vrednosnim sudovima, postavljanjima i primenama standarda. Jedna od bitnih kritika strukture moći „škole/nastavnika“ je iznesena u spisu Rolana Barta (Roland Barthes) „Pisci, intelektualci, nastavnici“ (1971). Bart je složeni proces uvođenja asimetričnih i nestabilnih odnosa u nastavni proces, sažeto ali kritički precizno, opisao sledećim rečima:

Ukratko, unutar granica zadatog prostora nastave, potrebno je raditi na pažljivom izvođenju naših oblika, onih koji lebde (reč je o obliku označitelja); lebdenje koje ništa neće razoriti, ali bi trebalo da bude sadržaj koji će dezorijentisati Zakon. Nužnost promovisanja, profesionalne obaveze (koja ništa drugo ne čini do da sprečava da bude skrupulozno ispunjena), imperativ znanja, prestiž metode, ideološki kritičizam – sve je tu, ali u *lebdenju*.²²⁹

²²⁵ Friedrich Nietzsche, *Genealogija morala*, Bonart, Nova Pazova, 2001.

²²⁶ Fuko, M. (Foucault, M.), *Nadzor i kazna – rađanje zatvora*, FPZ, Zagreb, 1994.

²²⁷ Fredric Jameson, „Conclusion: Adorno in the Postmodern“, iz *Late Marxism*, Verso, London, 2007, str. 227-252.

²²⁸ Michel Foucault, „The Order of Discourse“, iz Robert J.C. Young (ed), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*, Routledge, London, 1982.

²²⁹ Roland Barthes, „Writers, Intellectuals, Teachers“, iz Stephen Heath (ed), *Roland Barthes: Image Music Text*, Hill and Wang, New York, 1977, str. 215.

Bart je na jednom drugom mestu, u „Pristupnoj besedi“²³⁰ u Koleč de Fransu, izrekao da je zadatak profesora da sanja svoje istraživanje – a ne da sudi, da bira, da postavlja, da se podređuje jednom usmerenom znanju.

S druge strane, ukazalo se da su liberalne emancipatorske škole u nastojanju da pruže đacima/studentima iz različitih društvenih slojeva i klasa jednako obrazovanje, najčešće, doživljavale neuspeh. Po Burdieovoj (Pierre Bourdieu) i Paseronovoj (Jean-Claude Passeron) sociološkoj kritici prakse javnog obrazovanja²³¹ taj neuspeh je proizlazio iz toga što se u „emancipatorskim liberalnim školama“ proces prenosa znanja pokazuje kao nezavisan od društvenih nejednakosti. Drugim rečima, takve škole su stvarale svoju „ogradu“ u odnosu na društvo težeći ka idealnoj autonomiji obrazovnog procesa. One su prilagođavale svoj nastavni sadržaj – sprovodile su partikularizaciju univerzalnog znanja – učenicima iz različitih društvenih slojeva, pre svega onima koji nisu imali u svom nasleđu visoku elitnu kulturu. Nasuprot liberalnoj emancipatorskoj školi „republikanska škola“ – na primer, po Žilu Feriju (Jules Ferry) – takođe je koristila *zaštitu* školskih zidova u odnosu na društvene nejednakosti, ali ne da bi snizila kriterijume znanja, već da bi svim učenicima u nastavi omogućila suočenje sa univerzalnim znanjem. Pri tome, pozicija nastavnika je kritički i autokritički podvrgnuta analizi i raspravi, jer je bila određena bitnom obrazovnom nejednakošću između onoga *ko zna* i *onoga ko uči*. Liberalni i republikanski modeli su bili suočeni sa kontradikcijama prava na znanje, te odnosa partikularnog i univerzalnog znanja. Zatim, Žak Ranisije (Jacques Rancière) zapaža da se suočenje sa savremenom školom u masovnim tržišnim uslovima, savremenog, „demokratskog individualizma“ pokazuje kao „prosečno znanje“ za jednake, ili jednako znanje za nezainteresovane.²³² Ranisije je u predavanjima o *intelektualnoj emancipaciji*²³³ ukazao na potencijalnost *aktiviranja* i *angažovanja* stvaralačke inteligencije koja treba da otvori i da vodi proces učenja. Pošao je od jake teze da svi ljudi imaju potencijal inteligencije a da sam proces obrazovanja u sebi ima elemente nejednakosti koje treba ispoljiti. Ono što pokreće inteligenciju učenika nije „učitelj“²³⁴ već želja/volja da se nešto sazna i ta volja – bez obzira na učenikov društveni status – vodi ka učenju koje se realizuje kao emancipatorska promena. Ransijeova filozofija obrazovanja rekonstruiše ulogu i bitnost autodidaktike ili samoobrazovanja koje prekoračuje granice nejednakosti:

Jedino što je potrebno da neko nauči jeste kako da se bude jednak u društvu nejednakosti. Ovo je ono što sintagma „biti emancipovan“ znači.²³⁵

„Biti emancipovan“, međutim, nije univerzalni zahvat ostvarivanja osvešćenja ljudi o njihovom društvenom statusu. Nasuprot tome, reč je o kritičnom zahvatu i gestu koji ne teži univerzalnom metodi učenja: svako je sposoban za učenje, ali svako ne uči na isti način u društvu nejednakosti. Njegov obrazovni zahtev se zasniva na pojedinačnom naporu pokretanja razloga za učenje i suočenja sa otporima i trenjima „zdravorazumskom“ ili „prirodnom“,

²³⁰ Roland Bart, „Pristupna Beseda“, Treći program RB br.51, Beograd, 1981, str. 173-189.

²³¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Academic Discourse – Linguistic Misunderstanding and Professial Power*, Polity Press, Cambridge GB, 1994.

²³² Jacques Rancière, „Od pobjedonosne do zločinačke demokracije“, from *Mržnja demokratije* (La Haine de la Démocratie), Naklada Ljevak, Zagreb, 2008, str. 33-42.

²³³ Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford Univetsity Press, Stanford CA, 1991.

²³⁴ Jacques Rancière, „An Intelcetual Adventure“, from *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford Univetsity Press, Stanford CA, 1991, p. 1-18.

²³⁵ Jacques Rancière, „The Emancipator and His Monkey“, iz *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford Univetsity Press, Stanford CA, 1991, str. 133.

odnosno, „ljudskom“ savladavanju problema u događaju saznavanja. Ransije, time, potencira da učenje nije epistemološki problem, već društveni zahvat subjektivizacije u konkretnim singularnim materijalnim uslovima suočenja sa sopstvenom inteligencijom koja treba da se izbori sa nepoznatim. Jan Ricema (Jan Ritsema) je na Ransijeovom tragu i svom pragmatičnom rediteljsko-aktivističkom radu radikalizovao koncepcije samoobrazovanja kao neizvesne egzistencijalne eksperimentalne prakse.²³⁶ Reč je o praksi koja treba da preusmeri hijerarhijski sistem nastave – bilo čega i za bilo koga – u smeru prenosa želje za znanjem u područje istraživanja sopstvenih mogućnosti, usred veoma specifičnih društvenosti i njihovih neuniverzalnih i nestandardizovanih epistemologija:

Samoobrazovanje je zasnovano na mogućnosti da se slobodno biraju teme, metodologije, vreme, prostor, i intezitet/kvalitet učenja. Time se, takođe, realizuje nužnost učenja o tome kako se uči.²³⁷

Samoobrazovanje je, zato, pokušaj obraćanja budućnosti koji treba da odvede učenike/profesore dalje od tog čudesno nasilnog prizora koji se da videti na poučno-perverznoj slici Viktorije Lemoan (Marie-Victoire Lemoine, 1754–1820), a to znači dalje od hijerarhijske organizacije društvenog odnosa onoga *ko zna* i onoga *ko ne zna* a treba da „primi“ *dar znanja*.



Mari Viktor Lemoan, *Atelje umetnice, verovatno gospođe Vi le Brun sa učenicama, prelaz oamnaestog u devetnaesti vek.*

Samoobrazovanje nije jednostavni koncept kojim se imenuje „samostalno učenje“ bez nadzora, kontrole i evaluacije. Samoobrazovanjem se imenuju brojni često neuporedivi koncepti i prakse usamljeničkog dekontekstualizovanog individualnog obrazovanja iz želje za znanjem, zatim, koncepti i prakse buržoaskog privatnog obrazovanja, radničkog individualnog obrazovanja u kontekstu privatnosti uz javni najamni rad, obrazovanja amatera/diletanata koji preuzimaju neke od kompetencija iz društvene podele znanja za rad i

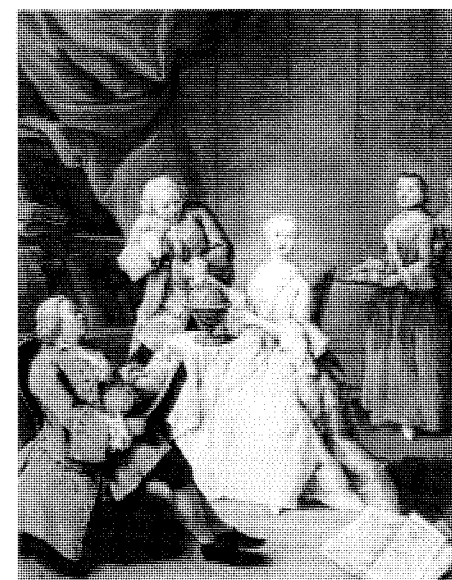
²³⁶ Jan Ritsema, „Education Beyond the Dominant Master-Student Matrix“, „Highways of Knowledge“ (temat), Frakcija br. 41, Zagreb, 2006, str. 037-040.

²³⁷ Jan Ritsema, „Education Beyond the Dominant Master-Student Matrix“, „Highways of Knowledge“ (temat), Frakcija br. 41, Zagreb, 2006, str. 039.

delanja u javnim kontekstima, emancipatorskog ili revolucionarnog obrazovanja za sve kroz preobražaj društvenosti, ali i pokušaji individualno anarhističkog, odnosno, samoorganizacionog delovanja u oslobođenju od znanja itd.

Da bi se u ovim složenim genealoškim grananjima ili mrežama– umrežavanjima ukazalo na neke bitne i potencijalno određujuće prakse napraviću podelu na: 1) elitno samoobrazovanje, 2) liberalno samoobrazovanje, 3) socijalističko samoobrazovanje za sve, i 4) samoorganizaciono i samoupravno samoobrazovanje.

Elitno samoobrazovanje. Reč je o modelima buržoaskog/građanskog individualizovanog kućnog učenja i disciplinovanja, tj. *didaktičkog vaspitavanja*, sa članovima porodice ili sa privatnim učiteljima/nastavnicima. Kućno obrazovanje, najčešće, uspostavlja karakteristične epistemološke i moralne (vrednosne) standarde buržoaskog i građanskog društva u odnosu na oblikovanje života pojedinca u svakodnevici. Karakteristični primeri su dati na slikama Pjetra Longia (Pietro Longhi) *Čas geografije* kojom se sugerše atmosfera i auratičnost „ušuškanosti“ kućnog buržoaskog obrazovanja, ili superiornost zatvorenih elitnih puritanskih prostora – klubova poznavalaca – unutar viših klasa u slici Džejmsa Žozefa Tisoa (James Joseph Tissot) *Kružok u Rue Royal-u*. Obrazovanje je, tada, pre svega, usmereno na društvenu didaktiku i građansko vaspitanje, odnosno, na posed intelektualnog bogatstva, a ne na profesionalno usmerenu obrazovanost.²³⁸ Naspram dominantnoj „kućnoj buržoaskoj didaktici“ u buržoaskom elitnom obrazovanju se priznaju i, ipak, dozvoljavaju *transgresivni obrazovni gestovi* koji vode ka stvaralačkom otkriću ili prisvajanju novog i nestandardizovanog znanja ili umeća. Karakteristična su dva bliska, ali statusno različita modela: (1) stvaralački diletant koji iz svoje decentriranosti u oblastima žargonskog i disciplinarnog znanja daje kvalitetno nova znanja koja se ne mogu razviti ili doseći u institucionalnom okviru, i (2) harizmatički stvaralac koji se kao izuzetni autodidakt uključuje u društveni sistem naučnog, umetničkog i pedagoškog rada.



Pjetro Longi, *Čas iz geografije, oko 1752.*

²³⁸ Jean Bloch, *Rousseauism and Education in Eighteenth-century France*, Voltaire Foundation, Oxford, 1995.

Liberalno samoobrazovanje. Liberalno samoobrazovanje je zasnovano na individualnoj inicijativi kojom se kanonski ili autoritarno situirani model standardnog institucionalnog građanskog i liberalnog²³⁹ obrazovanja otvara eksperimentalnim praksama i time emancipuje kao uspešan, tj. efikasan način obrazovnog rada. Nosilac liberalnog obrazovanja je ili „emancipovani upravnik“ škole koji školu otvara slobodnom stvaralaštvu i događajima individualne stvaralačke emancipacije ili „emancipovani osnivač“ nove obrazovne institucije zasnovane na idealima slobodnog rada ili slobodnog razvoja ili uspešni „tehnomenadžerski vođa“ obrazovnog tima. Liberalni modeli obrazovanja, međutim, nikada nisu sasvim idealna i slobodna „mesta za učenje ili istraživanje“, već institucije u okviru konkurentne tržišne borbe ili rezervati slobodnog obrazovanja, koji treba da budu pokazni uzori tržišnim i konkurentskim institucijama obrazovanja. Odnos liberalnog tržišnog obrazovanja i liberalnog samoobrazovanja je zasnovan na dinamici uspešnosti i inovacije, odnosno, suočenja sa kontradikcijama „tržišnog darvinizma“ tj. učenja kroz borbu za opstanak i potrebe za emancipatorskim inovacijama i izvođenjem politički korektnog razumevanja razlika u procesima demokratizacije²⁴⁰ društvenog obrazovanja. Za liberalno obrazovanje je, zato, bitan odnos pojedinca²⁴¹ u obrazovnom procesu prema drugom pojedincu ili timu, tj. grupi kompetentnih i organizovanih/samoorganizovanih pojedinaca u neodređenom mnoštvu koje se može nazvati društvo ili čak u globalnom smislu čovečanstvo. Zamisao „obrazovnog tima“ se ukazuje kao bitan oblik liberalne društvenosti. Tim nije *organski* skup saradnika u obrazovnom procesu, već javni ugovorni odnos kompetentnih „kognitivno strukturiranih“ saradnika koji postaju saučesnici da bi što uspešnije izveli svoj obrazovni ili istraživački zadatak. Ekscentrični ili egzotični slučajevi otvorenog i pokretnog obrazovnog procesa su individualne ili timske nomadske prakse koje su usmerene ka otvaranju obrazovnih standarda pokretanjem koncepata u obrazovnom ili istraživačkom procesu, odnosno, individualne ili timske nomadske prakse koje ulaze u procese izgradnje epistemoloških mreža i povezivanja epistemoloških mreža u mega-epistemološke ili globalne-epistemološke obrazovne i istraživačke mreže institucija i praksi. Na primer, zamisao „bolonjske deklaracije“²⁴² je zasnovan na ovom principu uspostavljanja i priključivanja univerzitetskih mreža u grananju savremenog evropskog obrazovanja, kroz modele usaglašenosti, kooperativnosti i mobilnosti, unutar univerzitetskih mreža izvođenja obrazovnih i istraživačkih praksi.

²³⁹ James O. Freedman, *Liberal Education and the Public Interest*, University Of Iowa Press, 2003.

²⁴⁰ Felix Stalder, *Open Cultures and the Nature of Networks*, New Media Center_kuda.org, Novi Sad, 2005; Okwui Enwezor, Carlos Basualdo, Ute Meta Bauer, Susane Ghez, Sarat Maharaj, Mark Nash, Octavio Zaya (eds), *Democracy Unrealized – Documenta 11 Platform 1*, Hatje Cantz, Ostfildern Ruit, 2002.

²⁴¹ Anthony Elliot, Charles; Lemert, *The New Individualism – The Emotional Cost of Globalization*, Routledge, London, 2006.

²⁴² Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), "The Bologna Declaration On The European Space For Higher Education", <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.



Džejs Žak Žozef Tiso, *Kružok u Rue Royalu*, 1886.

Socijalističko samoobrazovanje za sve. Reč je o kritičkim, revolucionarnim ili pragmatično socijalističkim emancipatorskim modelima pluralnog obrazovanja dostupnog svim društvenim slojevima i individuuama, pri čemu svaki pojedinac, u idealno-utopijskom smislu, bez obzira na klasni, rasni, nacionalni, rodni ili generacijski identitet, može učestvovati na ravnopravan način u obrazovnim praksama. Socijalistički obrazovni model se zasniva na sasvim izvesnim bazičnim i univerzalnim humanističkim pretpostavkama: da su svi ljudi jednake inteligencije ili kognitivnih sposobnosti za obrazovni proces, bez obzira što se „inteligencija“ i „kognitivne sposobnosti“ ne ispoljavaju kod svih ljudi, u svim uslovima i okolnostima, istovremeno na isti način. Ove univerzalne pretpostavke, svakako, dele i liberalni i socijalistički modeli. Razlika između njih je u tome što se u liberalnom modelu kritički ne problematizuju društveni uslovi ispoljavanja individualnih sposobnosti koje se, zato, predočavaju ili kao „prirodne predispozicije“ ili kao „univerzalni izrazi volje/želje za znanjem“. U socijalističkim modelima se, naprotiv, kritički i analitički problematizuju materijalni uslovi društva koji dovode do toga da se „inteligencija“ ili „kognitivne sposobnosti“ ne ispoljavaju na isti način kod svih ljudi. Zato se socijalističkim obrazovnim modelima pretpostavljaju standardi obrazovanja za sve, u revolucionarnom, emancipatorskom ili birokratskom smislu. *Standardi obrazovanja za sve* zasnivaju se na uverenju u emancipatorski ili revolucionarni²⁴³ potencijal društva da ostvari obrazovanje za svakog i da svi članovi društva svoju društvenost ostvaruju i praksom obrazovanja. Obrazovanje „uma“ i „tela“ u oslobođenoj društvenosti je bio jedan od didaktičkih ideala socijalističkog realizma – na primer, S.M. Lapov sa slikom *Sportske igre na stadionu*. Naspram, radikalnog socijalističkog koncepta obrazovanja za sve, realsocijalistički birokratizovani²⁴⁴ i represivni model je, najčešće, realizovan u državama, takozvanog Istočnog bloka, fetišizacijom radničke klase kao nosioca preobražaja društva i ukazivanjem na (a) obrazovanje kroz rad ili rad kao obrazovanje, i (b) obrazovanje uz rad. Transgresivni modeli socijalističkog obrazovanja za sve su zasnovani na aktivističkom prekidanju institucionalnog lanca obrazovanja, ukazivanjem na utopijske projekte života ili životnih situacija kao obrazovno-stvaralačkih događaja kojim se doseže individualna ili kolektivna sloboda. Na primer, jedan od takvih projekata je svakako projekt maoističke kulturalne revolucije šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka kada je došlo do

²⁴³ Gerald Rauning, *Umetnost i revolucija – Umetnički aktivizam tokom dugog 20. veka*, Futura publikacije * kuda.org, Novi Sad, 2006.

²⁴⁴ Nebojša Popov, *Društveni sukobi – Izazov sociologiji – "Beogradski jun" 1968*, Službeni glasnik, Beograd, 2008.

deinstitucionalizacije podele društva na „bazu“ i „nadgradnju“ kroz pokretanje narodnih masa.²⁴⁵ Radikalni transgresivni aktivistički socijalistički model je i onaj zasnovan na kritičkoj, revolucionarnoj i subverzivnoj praksi oslobođanja od „rada“ i oslobođenjem od *profesionalnog rada* kao oslobođenjem od represivnih struktura (institucija, autoriteta, moći)



S.M. Lapov, *Sportske igre na stadionu*, 1927.

koje zastupa „znanje“ ili „umeće“. Jedan primer ovakvog načina razmišljanja sa individualnih anarhističko-socijalističkih pozicija je kritičko delo Ivana Ilića (Ivan Illich) *Dole škole*²⁴⁶. Obrazovni proces se modifikuje od obrazovanja za profesionalni rad (*labour, work*) u obrazovanje za društveno činjenje, delanje i ponašanje (*doing, behave*). Jedan radikalni koncept je razrađen u teorijama situacionizma šezdesetih godina dvadesetog veka.²⁴⁷ U savremenom smislu „radikalno obrazovanje“²⁴⁸ (*radical education*) je povezano sa zamislima „obrazovanja kao ljudskog oslobođenja“ razvijanjem *kritičke svesti* u materijalnim društvenim situacijama ugnjetavanja u *Trećem svetu* ili tranzicijskim društvima, pre svega, u epohi globalnog neoliberalnog novog svetskog poretka. Za radikalno institucionalno ili vaninstitucionalno obrazovanje karakteristično je uverenje da obrazovni proces kao inetrventna društvena ili, nešto apstraktnije, životna praksa ima kritičko-revolucionarni potencijal otvaranja mogućnosti za ljudsku emancipaciju i slobodu. U svakom obliku obrazovanja se aktiviraju kritički potencijali prepoznavanja, identifikovanja i kritičko

aktivističkog problematizovanja uslova društveno obrazovne autoritarnosti i represije. Ovi kritički potencijali se razrađuju kroz izvođenje strategija i taktika odgovorne solidarnosti između različitih učesnika u obrazovnom procesu.

Samoorganizaciono i samoupravno samoobrazovanje. Samoorganizaciono i samoupravno samoobrazovanje je model protosocijalističkog, socijalističkog ili post-socijalističkog levičarskog, a to znači kritičkog i emancipatorskog obrazovnog rada kojim se individuumi ili mikrozajednice udružuju u „autonomne“ obrazovne, istraživačke, aktivističke ili produkcione grupe, odnosno, platforme sa preuzimanjem odgovornosti i solidarnosti za sve oblike i događaje „zajedničkog“ rada i delovanja. Reč je o tendencijama koje se mogu identifikovati kao usmerenja ka direktnoj demokratiji ili demokratizaciji odlučivanja u obrazovnim praksama. Koncept „samoupravnog“ ne povezujem sa visoko-birokratizovanim i često represivnim modelima „samoupravljanja“ postavljenim i razrađivanim u drugoj Jugoslaviji, već sa kritičkim platformama autonomističkih i globalističkih praksi usmerenih na samoupravne²⁴⁹ politike u mikropolitikama i mikrofizikama društvenog života danas. Koncept „samoupravnog“ ne povezujem, takode, sa hiperburokratizovanim neoliberalnim modelima operativnih regulacionih timskih platformi i njihovih mreža tržišnog sadejstva ili konflikta u *društvu kontrole*²⁵⁰. Ono što samoorganizaciono i samoupravno samoobrazovanje karakteriše je težnja ka produkciji alternativnih i emancipatorskih modela obrazovanju „bez atutoriteta“²⁵¹ unutar složenih i krizno-traumatičnih procesa kognitivnog kapitalizma i tranzicijske rekonstrukcije kapitalizma. Kritička dimenzija samoorganizacionog i samoupravnog samoobrazovanja je bitno povezana sa razumevanjem kritičkog kao individualno i društveno odgovornog razlikovanja od zadatog obrazovnog stanja kome treba pružiti stvaralački singularni otpor²⁵² i alternativu, a to znači mogućnost konstruisane i izvedene drugosti za učenje, znanje i emancipaciju.

Ovo su obrazovne prakse zasnovane na „tradiciji“ anarhizma, antiautoritativnog obrazovanja, te strategijama i taktikama samoorganizovanja i samoobrazovanja u kulturi i društvu. Pri tome, ne znači da se prakse samoorganizovanja ne mogu uključiti u prethodne oblike obrazovanja, to se veoma često radi, ali su veoma retki primeri institucionalnog samoorganizujućeg umetničkog obrazovanja. To je zato što se ovakve škole ili programi nastave zasnivaju na kriterijumima direktne demokratije, tj. samoorganizovanja, zatim, aktivizma i autokritike zasnovane na decentriranju autoriteta–moći, najčešće „učitelja“. Direktna demokratija označava horizontalnu i neautoritarnu samoorganizaciju škole (nastavnih programa i planova, realizaciju nastave, te spoljašnjeg i unutrašnjeg života škole, a to znači politike i etike unutarškolskih ili vanškolskih odnosa). Horizontalna i neautoritarna organizacija škole pretpostavlja, pre svega, partnerski odnos saradnika u nastavnom procesu

²⁴⁵ Joseph W. Esherick, Paul G. Pickowicz, Andrew G. Walder (eds), *China's Cultural Revolution As History*, Stanford University Press, Stanford CA, 2006.

²⁴⁶ Ivan Ilić, *Dole škole*, BIGZ, Beograd, 1980.

²⁴⁷ Tom McDonough (ed), *Guy Debord and the Situationist international – Texts and Documents*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

²⁴⁸ Paulo Freire, *Education For Critical Consciousness*, Crossroad Publishing Company, New York, 1974. ili Peter McLaren, Nathalia Jaramillo, *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire – Towards a New Humanism*, Sense Publishers, Rotterdam, Taipei, 2007.

²⁴⁹ U pisanju termina naglašavam razliku između birokratskog realsocijalističkog „samoupravljanja“ i radikalnog emancipatorskog samoorganizovanja kroz „samoupravljanje“.

²⁵⁰ Gilles Deleuze, „Poscript on the Societies of Control“ iz Rosalind Krauss, Annette Michelson, Yve-Alain Bois, Benjamin H.D. Buchloh, Hal Foster, Denis Hollier, Silvia Kolbowski, (eds), *October. The Second Decade, 1986-1996, An October Book*, The MIT Press, Cambridge MA, 1997, str. 443-447.

²⁵¹ Videti interpretativne dijagrame „Dijagrami/Diagrams“ iz „Self-education – Self-Managed Educational System in Art (S-O-S project)“ (temat), TkH no. 14, Beograd, 2007, str. 15, 17, 19 i 21 koji referiraju na rasprave: Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford CA, 1991; Mateo Pasquinelli, „Immaterial Civil War: Prototypes of Conflict within Cognitive Capitalism“, <http://www.generator-online.org/c/fcimmateriallabour5.htm> 6.10.2007; Gregory Ulmer, *Applied Grammatology – Post(e) – Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, London, 1987; Ivan Ilić, *Dole škole*, BIGZ, Beograd, 1980.

²⁵² Gilles Deleuze, „What is the Creative Act“, iz Sylvère Lotringer, Sande Cohen (eds), *French Theory in America*, Routledge, New York, 2001, str. 99-107.

koji su sami nosioci “funkcionisanja” škole ili organizacije. Ako se u takvoj školi pojavljuju hijerarhijske obrazovne strukture nastave i života one su, uobičajeno, date kao privremene i provizorne, te podložne kritici i autokritici zainteresovanih partnera. Aktivizmom se označavaju sasvim različite strategije i taktike ponašanja kojima se artikuliše nastavni, kao i unutrašnji i spoljašnji interventni život škole, odnosno, interventna uloga škole ili njenih “timova” u neposrednom ili posrednom stvarnom ili virtuelnom okruženju kulture i društva. Aktivizam se pojavljuje dvostruko: kao politička strategija interventnog izvođenja umetnosti u kulturi i društvu, ali i kao “vrednost”, odnosno, “ciljni sadržaj” savremenih umetničkih praksi na prelazu dvadesetog u dvadeset prvi vek. Samoorganizovanje i aktivizam imaju dugu modernu istoriju u umetničkom obrazovanju. Mogu se pratiti od mističkih, političkih i umetničkih komuna devetnaestog veka (*Monte Verita*)²⁵³ preko pojedinih odeljenja Bauhauza²⁵⁴ i pojedinih faza sovjetskih umetničkih škola (UNOVIS)²⁵⁵ do samoorganizujuće strukture Blek Maunten Koledža²⁵⁶ (*Black Mountain College*) koji je prvi eksplicitni primer “antiškole”. Zamisli aktivizma se mogu videti, najčešće, kao one koje umetnost pretpostavljaju kao praksu oblikovanja života ili kao političku praksu koja instrumentalizuje interventne potencijalnosti umetnosti. Autokritika se ukazuje kao jedno od regulativnih aktivnosti samoorganizujućih praksi i pokušaja da se direktna demokratija razvija permanentnom autonizacijom i evaluacijom međuljudskih, strukturalnih i obrazovnih odnosa. Samoorganizovanje i aktivizam se vide, često, oprečno kao teorijske i antiteorijske prakse. Kao antiteorijske prakse postavljaju se onda kada se primat činjenja, prakse ili življenja daje na empiriocentričan način, dok se kao teorijske prakse daju onda kada se samoorganizovanje i aktivizam projektuju kao konkretne utopije izvedene iz teorije, te, zatim, kada se praksa vidi kao oblik teorijskog rada koji treba podvrći teorijskoj analizi. Ove tri paradigme su često konfrontirane. Samoorganizujuće škole su podložne sukobima, međusobnim raslojavanjima, i zato su veoma često kratkog veka.

²⁵³ H. Szeemann, *Der Hang zum Gesamtkunstwerk. Europäische Utopien seit 1800*, Aarau/KH, Zürich, 1983.

²⁵⁴ Hans M. Wingler, *The Bauhaus - Weimar Dessau Berlin Chicago*, The MIT Press, Cambridge MA, 1975.

²⁵⁵ *The Great Utopia. The Russian and Soviet Avant-Garde 1915-1932*, Guggenheim Museum, New York, 1992.

²⁵⁶ Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

SAMOOBRAZOVANJE			
ELITNO SAMO OBRAZOVANJE	LIBERALNO SAMO- OBRAZOVANJE	SAMOOBRAZOVANJE ZA SVE	SAMO- ORGANIZACIONO I SAMOUPRAVNO SAMOOBRAZOVANJE
tradicionalni buržoaski model obrazovnog disciplinovanja: kućno obrazovanje sa članovima porodice	liberalni model: otvorene škole kao škole bez specifičnih obaveza	revolucionarni socijalistički model: obrazovanje za svakoga	anarhistički model: kritika i subverzija obrazovnih kanona, autoriteta i institucija
tradicionalni buržoaski model: kućno obrazovanje sa privatnim učiteljima	liberalni model: otvorene škole kao mesta individualne emancipacije	realsocijalistički birokratizovani model: rad kao obrazovanje i obrazovanje uz rad	kritičko samoobrazovanje: izlazak iz profesionalnog konteksta i hegemonie podele praktičnog rada
tradicionalni buržoaski model: stvaralački diletant naspram birokratizovanog profesionalca	liberalni model: otvorene škole kao mesto rekombinovanja konkurentskih epistemologija	utopijski model društvenog života kao obrazovnog procesa koji vodi ka individualnoj i kolektivnoj slobodi	kritičko samoobrazovanje: postavljanje temeljnih pitanja u okviru disciplinarnih žargona
harizmatički stvaralac koji je autodidakt izvan obrazovnog i drugih društvenih sistema/praksi	preobražaj škole kao „prenosnika znanja“ u školu kao „kontekst individualnog i mikro- timskog istraživanja“	utopijski model oslobođenja od rada i povratka, odnosno, dosezanja „slobodnog neznanja“ a to znači i oslobođenja od znanja	teorijska praksa ili praktična teorija – naspram podele obrazovanja na znanja o veštinama, znanja o društvenosti i znanja o humanitetu
	nomadsko obrazovanje ili koncept „pokretnih koncepta“	radikalno obrazovanje kao emancipatorska i oslobodilačka praksa	od autoritativnog obrazovanja ka saučesničkom i solidarnom obrazovanju - preuzimanje individualne i kolektivne odgovornosti za obrazovni proces direktnim demokratskim odlučivanjem
	nomadsko obrazovanje ili „pojedinačno priključenje u epistemološke mreže“		



Klemens Kušer, *Bakmister Fuler* i *Mers Keningam* u baletu Erika Satia „Lukavost meduze“, Black Mountain College, 1948.

Epistemologija performansa ili strategije i taktike izvođačkih umetnosti

Jedan od zahteva koji se postavlja pred učenje *performans umetnosti* jeste da se ukaže na potencijalnu mrežu ili mapu konceptualnih i telesno-bihevioralnih indeksiranja i interpretiranja interventnog odnosa konceptualnih, fenomenoloških, diskurzivnih i istorijskih potencijalnosti *heterogenog izvođačkog* umetničkog dela. Zato se svako predavanje, istraživanje i učenje o *performans umetnosti* odnosi na formulacije odnosa individualnih i kolektivnih, odnosno, sistemskih i fragmentarnih, znanja o mnoštvu heterogenih i suparničkih istorijskih interdisciplinarnih i transdisciplinarnih umetničkih praksi koje se nazivaju *performans umetnost*.

Koncept i koncepti ili događaj i događaji *performans umetnosti* su višeznačni i neodređeni u mnogobrojnim aktuelnim ili retrospektivnim upotrebama, primenama i *izvođenjima* kroz različite slučajeve iz istorije umetnosti dvadesetog veka. Pojam i termin *performans umetnosti* (*performance art*) su koncipirani krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina u neoavangardnim taktikama, rede strategijama, preobražaja i nadilaženja zatvorenih granica definisanja vizuelnog,²⁵⁷ pre svega visokomodernističkog, umetničkog dela, a time i vizuelnih umetnosti kao umetnosti zasnovanih na stvaranju ili pravljenju ili proizvođenju autentičnih, po sebi razumljivih, celih i završenih slika i skulptura kao „komada“. Zatim, u poznoj neoavangardi zamisao *performans umetnosti* je teorijski interpretativno i istoricistički retrospektivno primenjena na različita otvorena, eksperimentalna, procesualna i akciona umetnička „dela“ koja su bila koncipirana i izvedena kao „događaj“.²⁵⁸ Zatim, pozni neoavangardni koncept *performans umetnosti* je interpretativno, anticipatorski i programski, odnosno, hegemonistički primenjena na sasvim različita postmoderna umetnička „dela“ koja su bila zasnovana i izvedena na konceptu i realizaciji singularnog „događaja“. Zamisao *performans umetnosti* je, to znači, interpretativno primenjena na koncepte i fenomene *izvođenja događaja* u sasvim različitim institucijama i disciplinama umetnosti. Zamisao *performans umetnosti* je primenjena u muzici,²⁵⁹ u književnosti,²⁶⁰ u radiofoniji,²⁶¹ u filmu,²⁶² teatru,²⁶³ plesu,²⁶⁴ operi,²⁶⁵ umetničkim praksama orijentisanim ka kulturalnom radu,²⁶⁶ u elektronskim masovnim medijama.²⁶⁷ Pri tome, nužno

²⁵⁷ Arthur C. Danto, „Artworks and Real Things“, iz W.E. Kennick (ed), *Art and Philosophy - Readings in Aesthetics*, St. Martin Press, New York, 1979, str. 98-110.

²⁵⁸ Miško Šuvaković, *Paragrami tela/figure*, CENPI, Beograd, 2001.

²⁵⁹ Nyman, Michael: *Experimental Music - Cage and beyond*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

²⁶⁰ Charles Bernstein (ed), *Close Listening - Poetry and the Performed Word*, Oxford University Press, New York, 1998; i Adalaide Morris (ed), *Sound States - Innovative Poetics and Acoustical Technologies*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1997.

²⁶¹ Douglas Kahn, Gregory Whitehead (eds), *Wireless Imagination - Sound, Radio, and the Avant-Garde*, The MIT Press, Cambridge, 1992.

²⁶² David Curtis, *Experimental Cinema*, A Delta Book, New York, 1971.

²⁶³ Christopher Innes, *Avant Garde Theatre 1892-1992*, Routledge, London and New York, 1993.

²⁶⁴ „Nove teorije plesa“ (temat), Tkh, br. 4, Beograd, 2002, str. 9-135.

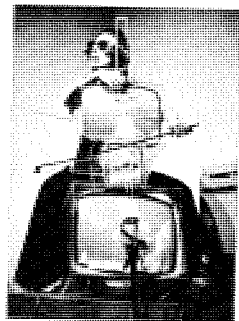
²⁶⁵ Herbert Lindenberger, *Opera in History - From Monteverdi to Cage*, Stanford University Press, Stanford Cal, 1998; i Rose LeGoldberg, „theater, music, opera“, iz *Performance. Live Art Since the 60s*, Thames and Hudson, London, 1998, str. 62-93.

²⁶⁶ Russell Ferguson idr. (eds), *Discourses: Conversations in Postmodern Art and Culture*, The MIT Press, Cambridge, 1990. i Tracey Warr, Amelia Jones (eds), *The Artist's Body*, Phaidon, London, 2000.

²⁶⁷ Michael Rush, *New Media in Late 20th-Century Art*, Thames and Hudson, London, 2001.

JEDAN MODEL IZVESNIH SEGMENTA UČENJA IZVOĐENJA PERFORMANSA U ODNOSU NA OBJEKT IZUČAVANJA U ODNOSU NA TEORETIZACIJU, KONCEPTUALIZACIJU, PROJEKTOVANJE, DOGAĐAJ I DOKUMENTOVANJE	
izvođenje samog kretanja i ne-samog kretanja bez obzira na kontekst ili s obzirom na kontekst	koreografske studije
izvođenje individualnog ili grupnog telesnog kretanja bez obzira na kontekst ili s obzirom na kontekst	studije plesa
izvođenje izlaganja bihevioralnog kontekstualizovanog i dekontekstualizovanog kretanja	studije performans umetnosti
telesno, bihevioralno izvođenje akustičkog živog ili medijskog događaja	studije izvođenja muzike ili audioumetnosti (radiofonija, dizajn zvuka, ambijentalna muzika, zvučni ambijenti, zvučni performansi)
telesno, bihevioralno ili medijsko izvođenje „živog“ ili aktuelnog događaja kojim se reprezentuje nedogađajni tekst (scenski događaj) ili događaj kao tekst (dramski tekst, kulturalni tekst)	studije teatra u najopštijem smislu
telesno, bihevioralno ili medijsko izvođenje intervencije u specifičnim uslovima i okolnostima individualne, kulturalne ili društvene stvarnosti	studije aktivizma (aktivističkog performansa) ili praksi umetnosti u doba kulture, odnosno, ambijentalnog intervencionizma ili urbanog aktivizma
prikazivanje, izražavanje, predstavljanje ili izvođenje tela u kontekstima i vankonteksta svakodnevnog ponašanja, odnosno, u emdijskim sistemima	studije tela

Zaključna teza o učenju *performansa* je da *izvođenje* nije zbirni–sintetizujući naziv za morfološki “po svojoj prirodi” različite akte, činove, gestove, ponašanja, odnosno, postupke, procedure ili, čak, metode *izvođenja* ponašanja u umetnosti i kulturi. Definisanje *izvođenja* kao morfološki različitih procedura prikazivanja, izražavanja, konstruisanja, simulacije ili performativnosti pokazuje *izvođenje* kao polje heterogenih i neuporedivih “ontologija” ili,



Nam Džun Pajk, *T.V. Čelo sa Šarlot Mormen*, 1971.

konkretnih, “morfologija” u mrežnom odnosu teorije, konceptualizacije, projektovanja događaja, realizacije događaja i dokumentovanja realizovanog događaja, na primer, delo Nam Džun Pajka (Nam June Paik) i Šarlot Murmen (Charlotte Moorman) sa TV čelom. Pri tome, ponašanje umetnika u jednom *performansu* je bihevioralno prikazivanje koje uvek spoljašnjim događajem ukazuje i referira obećanim potencijalnostima traumatičnog, demonskog ili mentalnog, odnosno, bilo kog kulturalnog teksta. I zato zaključna teza glasi: *izvođenje* je naziv za taktike regulacije i deregulacije orijentisanja pretežno bihevioralnog činjenja kao prikazivačkog, kao izražajnog, kao konstruktivnog, kao simulacijskog ili kao performativnog. Nije reč o različitim morfologijama *izvođenja*, već o načinima orijentisanja funkcije bilo koje procedure *izvođenja* u polju fenomena i polju diskursa. A “orijentacija” je postupak regulacije i deregulacije potencijalnosti bihevioralnih fenomena i tekstualnih potencijalnosti kao flukseva u nekom izabranom, podređenom ili nadređenom diskurzivnom polju.

JEDAN MODEL IZVESNIH SEGMENTA UČENJA IZVOĐENJA PERFORMANSA U ODNOSU NA PROCEDURE IZUČAVANJA				
TEORIJA	KONCEPT	PROJEKT	DOGAĐAJ	DOKUMENTACIJA
platforma umetničkog rada iz koje delo nastaje	pretpostavke o singularnom događaju	scenario i tehnički plan za izvođenje telesnog događaja	izvođenje planiranog događaja	medijska prezentacija informacija o izvedenom događaju
platforma umetničkog rada iz koje delo nastaje	pretpostavke o singularnom događaju	scenario i tehnički plan za izvođenje telesnog događaja	izvođenje planiranog događaja	medijska prezentacija informacija o izvedenom događaju kao autonomno umetničko delo
interpretacija platforme umetničkog rada je izvedena iz realizovanog performansa	pretpostavke o singularnom događaju	scenario i tehnički plan za izvođenje telesnog događaja	izvođenje planiranog događaja	medijska prezentacija informacija o izvedenom događaju kao uzorak autoanalize
Interpretacija platforme umetničkog rada je izvedena iz realizovanog performansa	pretpostavke o singularnom događaju	scenario i tehnički plan za izvođenje telesnog događaja	izvođenje planiranog događaja sa neplaniranim situacijama	medijska prezentacija informacija o izvedenom događaju kao uzorak autoanalize
umetnički rad nema teorijsku platformu	pretpostavke o singularnom događaju	naznačena mogućnost i karakter događaja bez posebnih detalja	izvođenje naznačenog događaja sa neplaniranim situacijama	medijska prezentacija informacija o izvedenom događaju

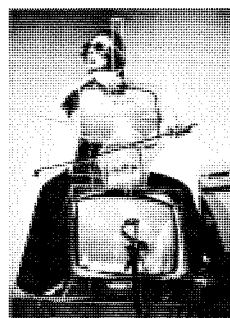
Moguće su i druge kombinacije elemenata osnovne „matrice“ postavljanja performans dela:

TEORIJA	KONCEPT	PROJEKT	DOGAĐAJ	DOKUMENTACIJA
---------	---------	---------	---------	---------------

a pre svega je bitno postaviti karakterizacije učenja i istraživanja „izvođenja“ u umetnostima – na primer, može se ukazati na sledeću tablično predočenu strukturu:

JEDAN MODEL IZVESNIH SEGMENTA UČENJA IZVOĐENJA PERFORMANSA U ODNOSU NA OBJEKT IZUČAVANJA U ODNOSU NA TEORETIZACIJU, KONCEPTUALIZACIJU, PROJEKTOVANJE, DOGAĐAJ I DOKUMENTOVANJE	
izvođenje samog kretanja i ne-samog kretanja bez obzira na kontekst ili s obzirom na kontekst	koreografske studije
izvođenje individualnog ili grupnog telesnog kretanja bez obzira na kontekst ili s obzirom na kontekst	studije plesa
izvođenje izlaganja bihevioralnog kontekstualizovanog i dekontekstualizovanog kretanja	studije performansa umetnosti
telesno, bihevioralno izvođenje akustičkog živog ili medijskog događaja	studije izvođenja muzike ili audioumetnosti (radiofonija, dizajn zvuka, ambijentalna muzika, zvučni ambijenti, zvučni performansi)
telesno, bihevioralno ili medijsko izvođenje „živog“ ili aktuelnog događaja kojim se reprezentuje nedogađajni tekst (scenski događaj) ili događaj kao tekst (dramski tekst, kulturalni tekst)	studije teatra u najopštijem smislu
telesno, bihevioralno ili medijsko izvođenje intervencije u specifičnim uslovima i okolnostima individualne, kulturalne ili društvene stvarnosti	studije aktivizma (aktivističkog performansa) ili praksi umetnosti u doba kulture, odnosno, ambijentalnog intervencionizma ili urbanog aktivizma
prikazivanje, izražavanje, predstavljanje ili izvođenje tela u kontekstima i van konteksta svakodnevnog ponašanja, odnosno, u emdijskim sistemima	studije tela

Zaključna teza o učenju *performansa* je da *izvođenje* nije zbirni–sintetizujući naziv za morfološki “po svojoj prirodi” različite akte, činove, gestove, ponašanja, odnosno, postupke, procedure ili, čak, metode *izvođenja* ponašanja u umetnosti i kulturi. Definisanje *izvođenja* kao morfološki različitih procedura prikazivanja, izražavanja, konstruisanja, simulacije ili performativnosti pokazuje *izvođenje* kao polje heterogenih i neuporedivih “ontologija” ili,



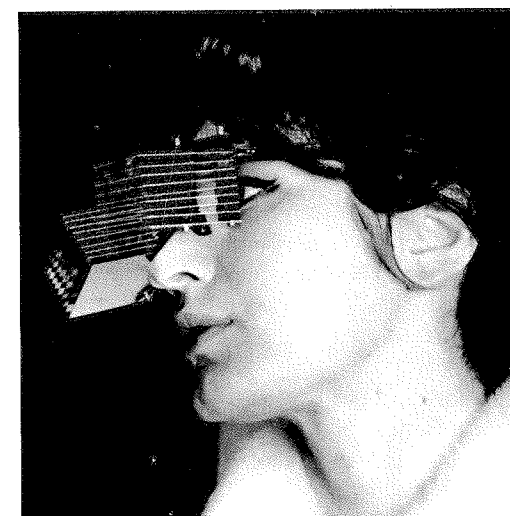
Nam Džun Pajk, *T.V. Čelo sa Šarlot Mormen*, 1971.

konkretnih, “morfolologija” u mrežnom odnosu teorije, konceptualizacije, projektovanja događaja, realizacije događaja i dokumentovanja realizovanog događaja, na primer, delo Nam Džun Pajka (Nam June Paik) i Šarlot Murmen (Charlotte Moorman) sa TV čelom. Pri tome, ponašanje umetnika u jednom *performansu* je bihevioralno prikazivanje koje uvek spoljašnjim događajem ukazuje i referira obećanim potencijalnostima traumatičnog, demonskog ili mentalnog, odnosno, bilo kog kulturalnog teksta. I zato zaključna teza glasi: *izvođenje* je naziv za taktike regulacije i deregulacije orijentisanja pretežno bihevioralnog činjenja kao prikazivačkog, kao izražajnog, kao konstruktivnog, kao simulacijskog ili kao performativnog. Nije reč o različitim morfologijama *izvođenja*, već o načinima orijentisanja funkcije bilo koje procedure *izvođenja* u polju fenomena i polju diskursa. A “orijentacija” je postupak regulacije i deregulacije potencijalnosti bihevioralnih fenomena i tekstualnih potencijalnosti kao flukseva u nekom izabranom, podređenom ili nadređenom diskurzivnom polju.

Epistemologija novih medija

Novim medijima u umetnosti se nazivaju umetničke prakse zasnovane na uvođenju „novih“ ili „do tada nekorišćenih“ medija u tradicionalno definisani medijski identitet umetničkih disciplina. Novim medijima se nazivaju, preciznije, različite umetničke prakse zasnovane na inovacijskom radu sa umetničkim ili vanumetničkim medijima. Novomedijskom umetničkom praksom se nazivaju, bazično, uvođenja nestandardnog medija u standardizovanu i običajno zatvorenu umetničku disciplinu. Na primer, novim medijima se nazivaju uvođenja fotografskog, filmskog ili video rada u kontekste slikarstva i skulpture, odnosno, muzike.²⁷¹

Novim medijima se nazivaju i eksperimentalna istraživanja sa odnosima različitih tradicionalnih ili novih medija u okviru tradicionalno definisanih monomedijskih praksi. Novim medijima se, zato, nazivaju, na primer, i sve one hibridne umetničke prakse koje nastaju kombinacijom više medija (*mixed media*, multimedija, polimedija, prošireni mediji, umetnost i tehnologija, kompjuterska umetnost, sajber umetnost itd).²⁷² Hibridizacija medija je bila bitna za neoavangardne prakse pedesetih i šezdesetih godina dvadesetog veka, da bi u domen umetničkog obrazovanja bila uvedena u sedamdesetim godinama. Na primer, Hulio Le Park (Julio Le Parc) je sa francuskim neokonstruktivistima i grupom *Grav*²⁷³ ušao u polje novih tehnologija i hibridnih medija proizvodnje vizuelnih efekata.



Hulio Le Park, *Naočare za drugačije viđenje*, 1965

²⁷¹ Rudolf E. Kuenzli (ed), *Dada and Surrealist Film*, The MIT Press, Cambridge MA, 1996; Michel Nyman, *Experimental Music. Cage and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999; Douglas Kahn, *Noise, Water, Meat – A History of Sound in the Arts*, The MIT Press, Cambridge MA, 1999; Floris M. Neusüss (ed), *Fotografie als Kunst \ Kunst als Fotografie -Photography as Art / Art as Photography. Das Medium Fotografie in der bildenden Kunst Europas ab 1968*, DuMont Verlag, Köln, 1979.

²⁷² Alan Kaprow, *Assemblage, Environments and Happenings*, Harry N. Abrams, New York, 1961; Richard Kostelanetz (ed), *The Theatre of Mixed Means - An Introduction to Happenings, Kinetic Environments, and Other Mixed-Means Performances*, The Dial Press Inc, New York, 1968.

²⁷³ Le Parc – Représente la République Argentine, XXXIIIe Biennale de Venise, Venise, 1966.

Novim medijima se, konačno, nazivaju upravo one umetničke prakse koje su zasnovane na programiranju umetničkog dela (kompjuterska umetnost, digitalna umetnost, sajber umetnost, biotehnoška umetnost). Odrednica "novih medija" kao programabilnih umetničkih praksi na nivou eksperimentalnog ili korisničkog rada je odlika novomedijske umetnosti u doba globalizma, pošto se programabilnost pojavljuje kao globalno totalizujuća praksa uređenja i izvođenja umetničkog rada između visoke i popularne kulture.

Paralelno terminu "novi mediji"²⁷⁴ može se koristiti i termin "metamedij"²⁷⁵ kako ga je definisao Lev Manovič (Lev Manovich). Metamedij ili postmedij se identifikuje sa kompjuterskom multimedijom i digitalnim komunikacijskim mrežama. Nova kompjuterska multimedija upotrebljava ili referira na stare medije, kao na osnovu ili uzorak programske simulacije. U modernizmu, pronalaskom novih mehaničkih i elektronskih medija reprodukcije (od fotografskog svetlosno-hemijskog beleženja slike i fonografskog beleženja zvuka do elektromagnetnog sinhronog beleženja slike i zvuka) dolazi do akumulacije medijskih ili tehničkih zapisa realnosti. Ključni interes modernizma, kao avangarde starih medija, pronalazak je novih formi, tj. pronalaženje različitih načina da se humanizira i objektivizira potpuno strana slika sveta koju pružaju mehaničke i elektronske medijske tehnologije. Avangarda novih medija više se ne bavi posmatranjem i prikazivanjem spoljašnjeg svijeta na novi način nego je usmerena ka novim načinima pristupanja i korišćenja prethodno medijski akumuliranih podataka. Metamedijska umetnost i kultura zasnivaju se na digitalnom kompjuteru kao bitnoj tehnologiji za obradu informacija i zastupanje ili simulaciju, a to znači oponašanje i predočavanje čulnih efekata svih drugih medija. *Digitalna umetnost*²⁷⁶ se, zato, bavi novim načinima pristupanja i manipulisanja informacijama. Njene tehnike su hipermediji, baze podataka, pretraživači, upoređivanja podataka, obrada slike, vizualizacija i simulacija. Digitalni umetnik ili umetnik koji preuzima funkcionalne i instrumentalne kompetencije informatičkog ne pristupa materijalnoj realnosti direktno, nego koristi medijske zapise i zaokupljen je prethodno akumuliranim zapisima i prikazima, odnosno, mogućnostima njihove transformacije i prenosa. Dolazi do potpune nestabilnosti i transfigurativnosti u kojoj se instrumentarijum društvene borbe provodi unutar politike, nauke ili organizacije svakodnevnice na način simuliranog i dizajniranog estetskog iskustva. Drugim rečima, školovanje digitalnog umetnika ima jasne predznake školovanja za „tehničku kompetenciju“ sa „praktičnim interesima“ (projektant, operater) i „stvarno ili/i prividno bez praktičnih interesa“ (umetnik stvaralac, umetnik istraživač).

Savremeno estetsko iskustvo nije, najčešće, autonomno formulisano kroz umetnosti, nego javnim i masovnim medijima (kompjuter-net-kompjuter) u kulturalnoj proizvodnji, razmeni i potrošnji informacija, ali i čulnih/telesnih događaja. Mediji i njihovi efekti su otvoreno kulturalno okruženje koje softverskim manipulacijama može postati bilo šta: ekosistem, paradigma nauke, politička atmosfera, pornografski objekt, posebnost umetnosti, ali i fabrika, tržišni centar i privatni prostor za proizvodnju, razmenu i potrošnju materijalnih efekata simboličkih (softverskih) manipulacija. Reč je o *stohastičkoj* neodređenosti koja se može opisati kao stalno umnožavanje mogućnosti dejstava i inteziteta. Drugim rečima student digitalne umetnosti je uveden u učenje i pripremanje za „platforme i procedure“ u kojima se presecaju težnje ka proizvodnji telesnog afekta i ka interventnom identifikovanju medijskog

²⁷⁴ Johanne Drucker, "Interactive, Algorithmic, Networked: Aesthetics of New Media Art", iz Annmarie Chandler, Norie Neumark (ed), *At a Distance – Precursor to Art and Activism on the Internet*, The MIT Press, Cambridge MA, 2006, str. 34-59.

²⁷⁵ Lev Manovich, *The Language of New Media*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002, str. 33.

²⁷⁶ Christiane Paul, *Digital Art*, Thames and Hudson, London, 2003.

okružja kao kulturalnog ambijenta. Mogućnost kreiranja stabilnog „novog jezika projektovanja“ i „novog jezika umetnosti“ subvertirana je stalnim uvođenjem novih tehnika i tehnologija predočavanja te komunikacije. Novi mediji ne samo da nude mnogo više opcija nego stari, nego nastavljaju da rastu i šire se u vremenu, totalizujući prostor u kome se tehničko i estetsko znanje povezuju sa političkim²⁷⁷ delovanjem.

Ali šta je obuka za projektovanje "dela" novih medija? Delo jeste događaj, tj. nastaje *izvođenjem* tehničkog ili tehnološkog događaja koji vodi ka telesnoj i, zatim, kulturalnoj afektaciji²⁷⁸. Osnovni protokol obrazovanja u digitalnoj umetnosti nije više samo poetički standard već struktura promenljivih metatekstova o odnosima upotrebe tehnologije i intervenisanja u kulturi. Pri tome, realizacija promenljivih metatekstova je mnoštvo procedura izvođenja koje vode ka medijskom – audiovizuelnom, haptičkom, kibernetskom – događaju. Izvođenje digitalnim tehnologijama je materijalna praksa relacionog, često interaktivnog, intervenisanja na zatom digitalnom sistemu, između digitalnih sistema ili između digitalnih i nedigitalnih sistema u odnosu na ljudsko telo koje biva aficirano da bi moglo biti uvedeno u igru umetnikovih operacija. U shematskom smislu jedan pregled obrazovnih zadataka i rezultata izgleda kao u tablici:

²⁷⁷ Critical Art Ensemble, *The Electronic Disturbance*, Autonomedia, New York, 1994; Critical Art Ensemble, *The Electronic Civil Disobedience*, Autonomedia, New York, 1996; Critical Art Ensemble, *Digital Resistance*, Autonomedia, New York, 2000.

²⁷⁸ Mark B.N. Hansen, *New Philosophy for New Media*, The MIT Press, Cambridge MA, 2004.

JEDAN MODEL SEGMENTA UČENJA NOVIH MEDIJA U ODNOSU NA PROCEDURE IZUČAVANJA	
VRSTE RADA ²⁷⁹	VRSTE DELA
kompjuterska umetnost	analogni rezultat slika, zvuk, slika i zvuk, proces upravljanja, nadzora i regulacije
hibridizacija čula i tela	Promene receptivnih (oset, percepcija, čitanje) odnosa tela sa ekranskim događajem
digitalna vizuelna, audio i audiovizuelna „slika“ ili događaj	produkovanje, reciklaža, prisvajanje ili simuliranje novog tipa „slike“
Hiper tekst	složena elektronska prezentacija tekstualnih odnosa
mrežne strategije (net art)	upotreba mreže za prezentovanje umetničkog dela, izvođenje tehničke ili političke intervencije na mreži, postavljanje mrežnih afektacija kao efekata umetničke intervencije
animacija/film/video	produkovanje, reciklaža, prisvajanje ili simuliranje novog tipa pokretne slike
interaktivna umetnost	uvođenje/izvođenje međudejstva odnosa digitalnog sistema i korisnika (umetnika, publike)
softverska/algoritamska umetnost	razrade i izvođenja unutar prakse programiranja radi dobijanja „slike“, „pokretne slike“ ili prezentovanja „fenomenologije“ programiranja
digitalna arhitektura	digitalno projektovanje, digitalizacija prostora kao upravljanje situacijama prostora ili oblikovanjem prostornih segmenata
video i kompjuterske igre (game art)	fenomenologija i politika digitalizacije fikcionalnih interventnih i izvođačkih, tj. interaktivnih situacija u sistemima zabave ili poduke kroz „igre“
digitalni performans	uspostavljanje uloge živog izvođenja u posrednim sistemima digitalnih modela: analogije kompjuterskim igrama analogije sajbersintezama tela i mašine
digitalni aktivizam	teorijska, konceptualna i aktivistička politizacija digitalnih praksi
sajber umetnost	istraživanje i prezentacija regulacionih i upravljačkih procesa između digitalnih i bioloških sistema
biogenetičke tehnologije	digitalizacija projektovanja i postupaka izvođenja bioloških organizama/tvari u procesu umetničke produkcije
ekološke tehnologije	digitalizacija projektovanja i postupaka izvođenja klimatskih, ambijentalnih i životnih događaja u procesu umetničke produkcije

²⁷⁹ Modifikovana i dopunjena tipologija strukture nastave u silabusima a) mr Dejana Grbe na kursu „Poetike digitalne umetnosti“, Grupa za digitalnu umetnost, Interdisciplinarne studije Univerziteta umetnosti u Beogradu, školska 2006-2007. godine, b) dr Vesne Mikić na kursu „Nova teoriji umetnosti / novi mediji“, Grupa za teoriju umetnosti i medija, Interdisciplinarne studije Univerziteta umetnosti u Beogradu, školska 2008-2009. godina, i c) dr Ane Vujanović na kursu „Digitalni performans“, Grupa za teoriju umetnosti i medija, Interdisciplinarne studije Univerziteta umetnosti u Beogradu, školska 2008-2009. godina.

Ključna posledica masovne proizvodnje i upotrebe digitalnih tehnologija na obrazovanje umetnika je suočenje sa tehnologijama društvene prakse komunikacije i reaktuelizovanog sveta. Jer *proizvodni rad* digitalnim tehnologijama, nije primarno proizvodni preobražaj prirodnog stanja materije (prirodnih predmeta) u veštački proizvod (robu, višak robne vrednosti), već izvođenje događaja na mogućnostima digitalnog sistema u odnosima prema ljudskim telima i njihovom afektiranošću. Drugim rečima, umetničko delo digitalne umetnosti nije *završeni komad*, ali ni samo izvođenje, već mogućnost i posledice *fluksa događaja*, tj. postignuće afektacije. Afektacija je efekat dejstva medijskog umetničkog dela, naspram tradicionalne završenosti i postavljenosti dela u svet. U digitalnim tehnologijama, na sličan način, izvođač postaje bilo koji korisnik digitalnog sistema: bankarski činovnik, broker, fabrički radnik, arhitekta, koreograf, haker, erotoman, *on-line* kupac, usamljeni *četingovac*, vojni strateg, politički analitičar, dizajner, performer, pornograf, muzikolog, prodavac na *on-line* rasprodajama, reditelj, glumac, performer, itd. Izvođenje u svetu digitalnih tehnologija je prekid sa društvenim i individualnim organskim ravnotežama i okret ka izvođenju komandi između mašina, odnosno, između *umreženih mašina* u kojima se subjekt preobražava iz *tela-centra* u *flux afektacija oko i, još važnije, kroz telo*.²⁸⁰ Ovi procesi su doveli do toga da više nema razlike između *umetničkog dela* ili bilo kog drugog kulturalnog ili društvenog artefakta, odnosno, izvođenja, odnosno, prakse. Afekat i afektacija su postali važniji od dejstva ideologije jer: ideologija je uvek ostajala oko *nas* – kao neka vrsta ogledala u kome se prepoznaje *sama realnost* – dok je afekt ono što se odigrava u svakom pojedinačnom telu u interakciji sa dinamičnim i promenljivim svetom događaja kojima se telo disciplinuje za život. Pri tome, obrazovanje unutar novomedijskih praksi sa izučavanja/istraživanja estetike, poetike i *digitalnih tehnologija* prelazi na *politiku afekta*,²⁸¹ a to znači na javno suočenje sa potencijalnostima regulacije i deregulacije *samog života*. Javno *delovanje* se, međutim, suštinski promenilo, pošto se odigrava istovremeno u sasvim neuporedivim režimima *tradicionalne javnosti* (biti, govoriti i delovati na trgu među ljudima) preko neodređenih mas-kulturalnih modusa “javnog mnjenja” u građanskom društvu do medijske hibridnosti i neuporedivosti “ekranske kulture” koja je istovremeno sasvim otuđena i individualizovana do *same jedinke pred ekranom* i, zatim, do mnoštva “promiskuitetno” povezanih *izolovanih jedinki* priključenih (*plug-in*) u mnogostrukost komunikacijskih i zastupničkih mreža.



Eduard Kac, *Alba fluorescentni zec*, 2000.

²⁸⁰ Prema Félix Guattari, »Machinic Heterogenesis«, iz Verena Andermatt Conley (ed.), Rethinking Technologies, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, 1993, str. 25.

²⁸¹ Brian Massumi, Parables for the Virtual – Movement, Affect, Sensation, Duke University Press, Durham, 2002.

Epistemologija umetnosti u doba kulture ili o postproduksijskim praksama

*Umetnost u doba kulture*²⁸² je neodređena indeksna identifikacija, za umetničke prakse posle pada Berlinskog zida i za obrt od *posebnih simptomskih retro praksi* u umetnosti osamdesetih i ranih devedesetih, ka ustanovljavanju umetnosti nove globalne epohe. Nova umetnost u doba kulture je u postajanju od centriranih autonomija unutar makropolitikog ustrojstva u umetnost sa očiglednim i pokaznim funkcijama kulture, unutar nove medijske rekonfiguracije i resemantizacije aktuelnosti. Umetnost u doba kulture nastaje sa izvođenjem globalnih imperija od USA do EU (Evropske unije) u postblokovo doba. Nešto se bitno u umetnosti i kulturi promenilo, nakon pada Berlinskog zida, i tu promenu treba identifikovati sa svim posledicama za umetničko obrazovanje.

Istorija transfiguracija od autonomne umetnosti do umetnosti u doba kulture ima globalnu istoriju i lokalne istorije koje se mogu prikazati karakterističnim *prošivenim bodovima (point de caption)*! Na primer, Džon Kejdž (John Cage) je u dnevničkim beleškama iz sredine šezdesetih godina zapisao ovih par anticipacija: "Da bi znali da li je ili ne umetnost savremena, više se ne služimo estetskim kriterijumima (...) koristimo društvene kriterijume". Kejdž je ukazao na neizvesni otklon od modernističke esencijalističke autonomije umetnosti ka anarhičnim efektima zastupanja kulture kao "tvari" umetnosti. Obrt je bio sasvim očekivan i moguć posle Dišana (Marcel Duchampa), Žorža Bataja (Georges Bataille), Valtera Benjamina, Ludviga Vitgenštajna, Žaka Lakana (Jacques Lacan), pa i samog Kejdža. Umetnost je postala objekt, situacija ili događaj načinjen, prisvojen ili simuliran od tragova, reprezentacija ili *fenomena* "kulture" u premeštanju iz *moćnog sveta* u "moćni svet" globalne potrošnje. Krajem osamdesetih, u jednom sasvim određenom trenutku evropske istorije, došlo je do rekonstituisanja funkcije umetnosti. Umetnost je ponovo postala "stvar kulture" i "posao društva" sa određenim funkcijama posredovanja između kulturalnih i društvenih formacija u istorijskoj i geografskoj aktuelnosti. Savremena umetnost više ne "odražava" društveni sadržaj putem tematike, nego *neposredno*, u organizaciji same označiteljske ekonomije, čiji je tek sekundarni učinak tematika. Time se umetnost ne pokazuje kao nekakav "predljudski kaos", neodredljiv bezdan prirode, već kao određena društvena praksa, a to znači *označiteljska praksa* unutar očiglednih društvenih zahteva, očekivanja i činjenja. Drugim rečima, kretanje evropske i američke umetnosti od "autonomija modernizma" i "bezinteresnosti eklektičkih postmodernizama" ka zadobijanju društvenih funkcija, pre svega funkcija interventnog saučesništva u praksama izvođenja aktuelne kulture. Tradicionalne formulacije slikarstva, skulpture, teatra, plesa, pa i muzike bivaju zamenjene formulacijama „otvorenog promenljivog i nezavršenog informacijskog dela“ koje jeste brisani trag kulture na specifičnom mestu (*site-specific place*) ili jeste "upis" naslojenih tragova kulture "od" nekakvog specifičnog mesta ili vremenskog trenutka. Zato ontologija ovih "savremenih" dela nije estetska već je društvena: "od" kulture je. Ontologija nije prisustvo forme, već otpor (entropija) forme u izvođenju događaja. Drugim rečima, ova nova umetnička praksa koja se u brojnim aspektima podudara sa praksama kulturalne industrije u savlađivanju aktuelnosti i pronalaženju oblika za život nije medijski ili metamedijski, već postmedijski određena. Postmedijski, znači, da je umetnik postao autor koji se može služiti bilo kojom medijskom, produkcijskom ili postproduksijskom platformom, i njoj odgovarajućim procedurama da ostvari svoj rezultat.

²⁸² Marcia Tucker, Karin Fiss (eds), *Discourses: Conversation in Postmodern Art and Culture*, The MIT Press, Cambridge MA, 1990; *Manifesta 3*, Moderna galerija, Ljubljana, 2000; ili *Documetna 11_Platform 5: Exhibition – Catalogue*, Hatje Cantz Publishers, Köln, 2002.

Pojam *postproduksijske umetnosti* je uveo Nikolas Burio (Nicolas Bourriaud) da bi opisao strategije i taktike uloge prisvajanja kulturalnih produkata i odnosa u epohi globalne totalizacije tržišta i tržišnog ponašanja:

Pokušavam u knjizi *Postprodukcija* da pokažem da su umetnički intuitivni odnosi sa istorijom umetnosti prevazišli ono što nazivamo „umetnost prisvajanja“, koja je prirodno izvodila ideologiju posedovanja, te da se usmerila ka kulturi zasnovanoj na upotrebi formi, kulturi stalne aktivnosti kao znaku za kolektivni ideal: deobe.²⁸³

Burio je, zatim, sasvim je precizno naglasio:

Pitanje koje postavlja umetnik nije više: "kako možemo načiniti ono što je novo?", već "kako možemo proizvesti pojedinačnost i značenje iz haotičnog mnoštva objekata, imena i referenci koje konstituišu naš dnevni život?"²⁸⁴

Zato obrazovanje umetnika (na primer slikara, kompozitora ili reditelja) ne vodi ka izučavanju "komponovanja umetničkog dela", to je deo nekakve pripreme za studije, već ka studiranju i izučavanju društvenih "tehnika" i "tehnologija" programiranja i reprogramiranja postojećih oblika čime oni ulaze u složene medijske kao kulturalne procedure pribavljanja, premeštanja, prisvajanja ili tek trenutne upotrebe "podataka" (*data*)²⁸⁵. Ovako postavljena logistika umetničkog rada po sebi nije ni apologetska ni subverzivna, već pre "tehnokratski moguća". Ta tehnokratska i, često, birokratska pretpostavljenost čini mogućim svaki izbor i upotrebu *izabranog* u cilju:

- izvođenja *problema* u aktuelnosti (kritička pedagoška epistemologija),
- razaranja stvarnog ili fikcionalnog centra moći (subverzivna pedagoška epistemologija),
- neutralizacije ili, dišanovski rečeno, anestezije svake upotrebljivosti (artificijelna i alijenacijska pedagoška epistemologija)
- apologetskog neuočavanja "problema" ili "centra moći" radi fetišizacije same logistike kao novog medija/interfejsa (tehnokratska liberalna pedagoška epistemologija),
- ekstatičke zamene kritičnih teza i otkrivanja u logistici bezbednog utočišta za *hiperformalističke* aktivnosti prikazivanja, izražavanja, konstruisanja, ponašanja itd. (dizajnerska pedagoška epistemologija), itd...

Ove formualcije su pokazni indeksi za interpretaciju *lokalnih politika* unutar umetničkih škola i njihovih producentskih izlazaka na umetničke scene.

Buriiov liberalni koncept „zatečenog stanja u kulturi i umetnosti“ je povezan sa promenama u umetnosti koje su nastale prevazilaženjem postmodernog pluralizma u ljudskim životima, uspostavljanjem novog poretka globalnog tržišta i fundamentalne promene vrste ljudskog rada, koja se da prepoznati u umetnostima. Umetnik, zato, nije više delatnik koji teži

²⁸³ Nicolas Bourriaud, *Postproduction – Culture as screenplay: how art reprograms the world*, Lukas & Sternberg, New York, 2005.

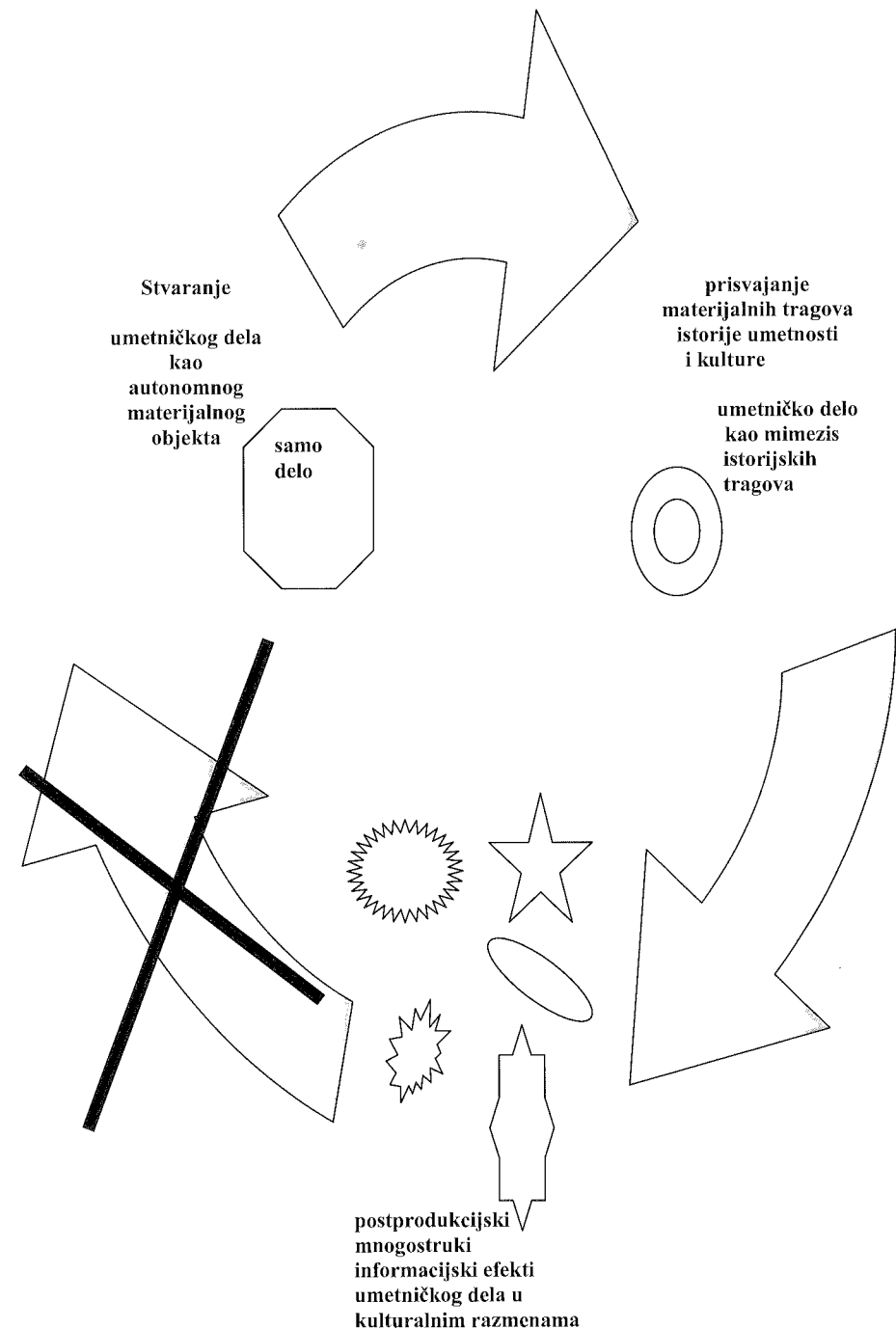
²⁸⁴ Nicolas Bourriaud, "Investing in Fashion and Media", iz *Postproduction – Culture as screenplay: how art reprograms the world*, Lukas & Sternberg, New York, 2005.

²⁸⁵ Stephen Wright, *Dataesthetics – How to Do Things with Data*, Arkzin Zagreb, Revolver Frankfurt, WHW Zagreb, 2006.

novom kao u modernizmima ili kao akter koji na arbitraran način prisvaja iz istorijskog nasleđa dostupne brisane tragove umetnosti, kulture i društva, već autor-projekta koji pokušava da izazove ili proizvede ili pokrene afekte u neizvesnim singularnostima događaja i njima odgovarajućim značenjima u haotičnom mnoštvu i mnogostrukosti objekata, imena, referenci koje konstituišu svakodnevne *glokalne* živote. Umetnost se zato ukazuje u zonama interventnih aktivnosti. Ove Burioove teze sam donekle kritički preuredio smatrajući postprodukcijским umetničkim praksama one umetničke prakse koje su u složenim proizvodnim odnosima sa postfordističkom²⁸⁶ organizacijom ljudskog „materijalnog“ ili „nematerijalnog“ rada u epohi *kognitivnog kapitalizma* i globalizma. *Nematerijalni* rad nije dematerijalizovani rad, već društveni materijalni rad koji se javlja u složenim postindustrijskim – informacijskim, softverskim i uslužnim – praksama proizvodnje, distribucije, organizacije, promocije te medijskog posredovanja „nove društvene vrednosti“ itd. *Nematerijalni rad* je u svoj svojoj materijalnosti postprodukcijску rad. Drugim rečima, jedan proizvodni proces ne vodi ka završenom industrijski proizvedenom komadu (jednostavnoj robi), već ka mnogostrukim pojavnostima i realizacijama proizvoda kao komada, predstave, informacije, simboličke, ekonomske, identifikacione vrednosti ili hibridno–medijskog „fenomena“. Ova matrica promene rada je ušla u umetničke produkcije od vizuelnih umetničkih dela u doba kulture preko performerskih izvedbi do medijskih disperzivnih globalizovanih efekata. Promena u umetničkom radu je dovela do promene u obrazovanju umetnika od stvaraoca ili istraživača u „autora/producenta/kustosa“ koji radi sa priključivanjem (*plug-in*) u različite mreže izlaganja ili aktivnog interventnog uključivanja umetničkog dela u kulturu. Na primer, brazilski umetnik Eduardo Kac je svoj transgenetički projekt *Alba fluorescentni zec* realizovao kroz brojne postprodukcijске prezentacije informacija o eksperimentalnom–fluorescentnom životinjskom uzorku: izlaganje živog zeca, posredovanje informacija preko digitalnih displeja, pokretanje reklamne kampanje, izvođenje dekorativnih skulptura sa umetnikom i zecom itd. U smislu obrazovanja umetnik kao autor/producent/kustos nije više povezan sa određenim tipom ili vrstom umetničkog proizvoda, već sa određenim mogućnostima distribucije potencijalno mnogostrukih pojavnosti umetničkog „uzorka“ ili, metaforično, softvera. U tom smislu se obrazovanje umetnika vodi ka *studijama kulture*²⁸⁷, a to znači studijama teorijskog i praktičnog intervenisanja u institucionalnim mrežama savremenosti. Umetničko obrazovanje se reciklira oko mogućnosti studija kulturalnih modusa komunikacije, izlaganja i prezentovanja hibridnog umetničkog projekta.

²⁸⁶ Paulo Virno, *A Grammar of the Multitude - For an Analysis of Contemporary Forms of Life*, Semiotext(e), New York, 2004.

²⁸⁷ Chris Barker, *Cultural Studies – Theory and Practice*, Sage Publications, London, 2000.



* **napomena:** u gornjem dijagramu precrtana strelica ukazuje na necikličnost, ali na potencijalnost odnosa dela i postprodukcijских mnogostrukih modaliteta prezentovanja i zastupanja dela.

ZAKLJUČAK: materijalistička teorija savremenog interdisciplinarnog, transdisciplinarnog ili hibridnog umetničkog obrazovanja

Diskusija savremenih modela umetničkog obrazovanja ukazuje da se, gotovo svaki problem analize "obrazovanja umetnika", suočava sa pitanjima o kojima treba razmišljati:

- odnos autonomije umetnosti i umetničkog aktivizma, tj. interventni odnos umetnosti, kulture i društva;
- odnos prakse, teorije i teorijske prakse u nastavnom procesu kao društvenoj borbi;
- odnos vertikalne i horizontalne organizacije škole ili nastavne platforme, tj. odnosi invarijantnih, otvorenih i kratkotrajnih pedagoških hijerarhija sa odsutnošću svake stabilne invarijantne hijerarhije i autoriteta nastave;
- odnos profesije umetnika kao "autonomne profesije", kao "klastera otvorenih i promenljivih profesija" i kao "antiprofesije" od antiumetnika do kulturalnog radnika;
- potenciranje kritičkih potencijalnosti i mogućnosti za samoobrazovanje i emancipatorsku reviziju zaustavljenih nastavnih procesa u sigurnom okrilju neupitnih univerzalnih standarda.

Zato, i upravo zato, je postalo bitno prizivanje i rekonstruisanje "politike" i "političkog" u odnosu na epistemologiju obrazovanja, tačnije teorijskog izvođenja politizacije prividno nepolitičkih istorijskih i aktuelnih obrazovnih praksi u umetnosti. Teorijske politizacije epistemologije umetničkog obrazovanja su izvođenja teorijske konstrukcije o karakteru, funkcijama i efektima aktuelnih društvenosti sprovođenja umetničkog obrazovanja. Teorijsko izvođenje politizacije je označilo ponovo kritičko, a to znači: analitičko, aktiviranje kontradiktornog odnosa lokalnih – manjinskih – znanja naspram globalnih – dominirajućih – većinskih – znanja u uspostavljanju i izvođenju „moći znanja“ u umetničkim školama ili platformama učenja/studiranja umetnosti. U pitanju je razumevanje na koji način se „moć izvedene“ ili „projektovanje dominacije ili hegemonije znanja o i iz umetnosti“ realizuje u odnošenju – naturalizaciji univerzalnog partikularnim i, svakako, inverzno, partikularnog univerzalnim. Ako se pažnja posveti pitanjima karaktera današnjeg umetničkog obrazovanja, tada se mora postaviti pitanje o odnosima globalnih i lokalnih modusa produkcije i njihovim fundamentalnim prelamanjima – svakako, i umrežavanjima – na singularnim razinama i, svako, globalnim projekcijama između imanentnog i transcendentnog postavljanja umetničkog rada (*labour*).

LITERATURA:

- Roger Fry, „Art and Life“, iz *Vision and Design*, Chatto & Windus, London, 1920, str. 1-15.
- Herbert Spenser, *O vaspitanju, moralnom i telesnom*, Izdanje S.B. Cvijića, Beograd, 1921.
- Émile Jaques-Daleroze, *Rhythm Music and Education*, G. P. Putnam's Sons, 1921.
- Maga Magazinović, *Telesna kultura kao vaspitanje i umetnost*, Planeta, Beograd, 1932.
- Maga Magazinović, *Vežbe i studije iz savremene gimnastike, plastike, ritmike i baleta*, Planeta, Beograd, 1932.
- Džon Džui, *Pedagogika i demokratija – Uvod u filozofiju vaspitanja*, Izdavačko i knjižarsko preduzeće Gece Kona, Beograd, 1934.
- Isadora Duncan, *Moje uspomene*, Naklada Ante Velzek, Zagreb, 1944.
- Maga Magazinović, *Istorija igre*, Prosveta, Beograd, 1951.
- John Cage, *Silence*, Wesleyan University Press, Hanover, 1961.
- John Cage, *A Year From Monday - New Lectures and Writings*, Wesleyan University Press, Hanover, 1963.
- Jerzy Grotowski, *Toward a Poor Theatre*, Odin teatres Forlag, Denmark, 1968.
- Charles Harrison, Philip Pilkington, Kevin Lole, David Rushton, „Some concerns in fine-art education“, *Studio International*, London, October 1971, str. 120-122.
- H. Kuchling (ed), *Oskar Schlemmer: Man – Teaching notes from the Bauhaus*, Lund Humphries, London, 1971.
- Linda Morris, Digbi Jacks, Charles Harrison, „Some concerns in fine-art education II“, *Studio International*, London, November 1971, str. 168-170.
- Charles Harrison, „Educating Artists“, *Studio International*, London, June 1972, str. 222-224.
- Paul Klee, *Pedagogical Sketchbook*, Faber and Faber, London, 1972.
- Laszlo Moholy-Nagy, *Painting Photography Film*, The MIT Press, Cambridge, 1973.
- John Cage, *M - Writings "67-"72*, Wesleyan University Press, Hanover, 1973.
- Paulo Freire, *Education For Critical Consciousness*, Crossroad Publishing Company, New York, 1974.
- Art&Language, *Blurting in A&L: an index of blurts and their concatenation (The Handbook) constitutes a problematic*, Art&Language Press New York, The Magazine, Nova Scotia College of Art Halifax, 1975.
- Hans M. Wingler, *The Bauhaus - Weimar Dessau Berlin Chicago*, The MIT Press, Cambridge MA, 1975.
- Jacques Lacan, *Le séminaire, livre XX: Encore*, Éditions du Seuil, Paris, 1975.
- Milan Damnjanović, *Mesto teorijskog rada u okviru Univerziteta umetnosti*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 1976.
- Antony Howell, Fiona Templeton, *Elements of Performance Art*, The TING: Theatre of Mistakes, London, 1977.
- Paul Klee, *Notebooks, Volume 1 - The Thinking Eye*, Lund Humphries, London, 1978.
- Jean-Jacques Rousseau, *Emile, or On Education*, Basic Books, New York, 1979.

- John Cage, *Empty Words - Writings "73-"78*, Wesleyan University Press, Hanover, 1979.
- Ivan Ilić, *Dole škole*, BIGZ, Beograd, 1980.
- John Cage, *Etchings 1978-1982*, Crown Point Press, Oakland CA, 1982.
- John Cage, *X - Writings "79-"82*, Wesleyan University Press, Hanover, 1983.
- Gregory Ulmer, "Predmet post-kritike", iz "Postmoderna"(temat), *Republika* br. 10-12, Zagreb, 1985, str. 91-118.
- Hrvoje Turković, Strukturalizam / semilogija / metafilologija – metodološke rasprave, Filмотeka 16, Zagreb, 1986.
- Pierre Bourdieu, „The forms of capital“, iz J.G. Richardson (ed), *The Handbook of Theory: Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, 1986, str. 241-258.
- Roland Barthes, „Lesson in Writing“, iz *Image Music Text*, Hill and Wang, New York, 1978, str. 170-178.
- Roland Barthes, „Writers, Intellectuals, Teacher“, iz *Image Music Text*, Hill and Wang, New York, 1978, str. 190-215.
- David Batchelor, Mike Fyles, Steve Lawton, Alan Robinson, Dave Rushton, Paul Wood, *School Book*, Student Community Action Resources Programe, 1979.
- Wassily Kandinsky, *Point and Line to Plane*, Dover, New York, 1979.
- Aleksandar S. Nil, *Slobodna deca Samerhila*, Biblioteka XX vek, BIGZ, Beograd, 1979.
- Catherine Millot, *Freud anti-pédagogue*, La Bibliothèque d'Ornicar?, Paris 1979, str. 104-120 i 152-165.
- Art&Language, „Pedagogical Sketchbook“ (1974), iz Art&Language, Van Abbemuseum, Eindhoven, 1980, str. 91-101.
- Roland Bart, „Pristupna Beseda“, *Treći program RB* br.51, Beograd, 1981, str. 173-189.
- Rudi Dutschke, *Moj dugi marš – Govori, članci i dnevnici tokom dvadeset godina*, Globus, Zagreb, 1983.
- Wilhelm Reich, *The Function of the Orgasm: Discovery of the Orgone*, Farrar, Straus and Giroux, 1986.
- Gregory Ulmer, *Applied Grammatology - Post(e) - Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, London, 1987.
- Cvetan Todorov, Osvald Dikro, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku I*, Prosveta, Beograd, 1987.
- Cvetan Todorov, Osvald Dikro, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Prosveta, Beograd, 1987.
- John Cage, *Anarchy*, Wesleyan University Press, Middletown Con, 1988.
- Arthur D. Efland, *History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Teachers College Press, 1989.
- Catherine Cooke, „Malevich: From Theory into Teaching“, iz „Malevich“, *AD*, Academy Edition, London, 1989, str. 7-27.
- Michel Foucault, *Résumé des cours 1970-1982*, Julliard, Paris, 1989.
- Jean-Jacques Nattiez, *Music and Discourse – Toward a Semiology of Music*, Princeton University Press, Princeton NJ, 1990.
- „The Humanities as Social Technology / A Special Issue“ (temat), *October* no. 53, New York, 1990.
- Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford Univetsity Press, Stanford CA, 1991.
- Kristin Ross, „Translator's Introduction“, iz *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford Univetsity Press, Stanford CA, 1991, str. vii-xxiii.
- Richard Rorty, *Konsekvence pragmatizma*, Nolit, Beograd, 1992.
- Gayatri Chakravorty Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, Routledge, New York, 1993.
- Rudolf Laban, *Život za ples (sjećanje)*, Naklada MD, Zagreb, 1993.
- Roy Wilkinson, *Rudolf Steiner on Education: A Compendium*, Hawthorn Press, 1993.
- Mark Bracher, „On the psychological and social functions of language: Lacan's Theory of the Four Discourse“, iz *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure and Society*, New York University Press, New Yoprk, 1994, str. 107-128.
- bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, London, 1994.
- Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, *Academic Discourse – Lingusitic Misunderstanding and Professrial Power*, Polity Press, Cambridge GB, 1994.
- Hélène Cixous, *Three Steps on the Ladder of Writing*, Columboa University Press, New York, 1994.
- Miško Šuvaković, *Prolegomena za analitičku estetiku*, Četvrti talas, Novi Sad, 1995.
- Félix Guattari, *Chaosmosis – an ethico-aesthetic paradigm*, Indiana University Press, Bloomington, 1995.
- Richard Rorty, *Kontigencija, ironija i solidarnost*, Naprijed, Zagreb, 1995.
- Félix Guattari, „Molecular Revolutions“, iz *Soft Subversion*, Semiotext(e), New York, 1996, str. 7-14.
- Rem Koolhaas, *Conversations With Students*, Rice University School of Architecture, Houston Texas, 1996.
- Walter Gropius, A.S. Wensinger (eds), *The Theater of the Bauhaus*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1996.
- Thierry de Duve, „Back to the Future: The Sequel“, iz Jody Berland, Will Straw, Dawid Tomas (eds), *Theory Rules – Art as Theory / Theory and Art*, YYZ Books, Iniversity of Toronto Press, Toronto, 1996, str. 33-55.
- Félix Guattari, „Microphysics of Power / Micropolitics of Desire“, iz Gary Genosko (ed), *The Guattari Reader*, Blackwell, Oxford, 1996, str. 172-181.
- Laurie Schneider Adams, *Metodologies of Art: An Introduction*, Westview, 1996.
- Peggy Kamuf, *The Divison of Literature or the University in Deconstruction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1997.
- Jacques Gonnet, *Education et médias*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
- John Dewey, *Experience And Education*, Free Press, 1997.
- John Cage, *I-VI*, Wesleyan University Press, Hanover, 1997.

Michel Foucault, „Candidacy Presentation: Collège de France, 1969“, iz Paul Rabinow (ed), *Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth*, Penguin Nooks, London, 1997, str. 5-10.

Michel Foucault, „The Will to Knowledge“, iz Paul Rabinow (ed), *Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth*, Penguin Nooks, London, 1997, str. 11-16.

Michel Foucault, „Penal Theories and Institutions“, iz Paul Rabinow (ed), *Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth*, Penguin Nooks, London, 1997, str. 17-21.

Michel Foucault, „What is An Author“, iz James Faubion (ed), *Michel Foucault - Aesthetics, Method, and Epistemology*, Penguin Books, London, 1998, str. 205-222.

Michel Foucault, „On The Archeology of The Sciences: Response to the Epistemology Circle“, iz James Faubion (ed), *Michel Foucault - Aesthetics, Method, and Epistemology*, Penguin Books, London, 1998, str. 297-333.

Jacques Lacan, *The Seminar Book XX. Encore, On Feminine Sexuality: the Limits of Love and Knowledge*, W.W. Norton & Company, New York, 1998.

Michael Peters (ed), *Naming the Multiple: Poststructuralism and Education*, Bergin & Garvey Paperback, 1998.

Patrice Pavis, *Dictionary of the Theatre – Terms, concepts, and the Analysis*, University of Toronto Press, Toronto, 1998.

David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 1: The Automation of Higher Education“, *October* no. 86, New York, 1998, str. 107-117.

David F. Noble, „Digital Diploma Mills, Part 2: The Coming Battle over Online Instruction“, *October* no. 86, New York, 1998, str. 118-129.

Barbara Maria Stafford, *Artful Science – Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education*, The MIT Press, Cambridge MA, 1999.

Jacques Derrida, „Struktura, znak i igra u obradi ljudskih znanosti“, iz Miroslav Beker, *Suvremene književne teorije*, Matica Hrvatska, Zagreb, 1999, str. 208-222.

Pierre Bourdieu, „The Social Conditions of the International Circulation of Ideas“ iz Richard Shusterman (ed), *Bourdieu on Art: Field and Individual*, from *Bourdieu – A Critical Reader*, Blackwell Publisher, Oxford, 1999, str. 220-228.

Arthur C. Danto, „Bourdieu on Art: Field and Individual“, iz Richard Shusterman (ed), *Bourdieu on Art: Field and Individual*, from *Bourdieu – A Critical Reader*, Blackwell Publisher, Oxford, 1999, str. 214-219.

Anthony Howell, *The Analysis of Performance Art*, Harwood Academic Publishers, Amsterdam, 1999.

Martin Heidegger, *Rektorski govor*, Matica Hrvatska, Zagreb, 1999.

Giorgio Agamben, *The Man without Content*, Stanford University Press, Cambridge MA, 1999.

Giorgio Agamben, „Form-of-Life“, iz *Means without End – Notes on Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2000, str. 3-11.

Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, London, 2000.

Miško Šuvaković, „The Performance of Pedagogical Figures/Bodies“, *Maska* no. 72-73, Ljubljana, 2002, str. 114-117.

Gilles Deleuze, *Pure Immanence – Essays on a Life*, Zone Books, New York, 2001.

Miško Šuvaković, *Paragrami tela/figure*, Cenpi, Beograd, 2001.

Tom Cohen (ed), *Jacques Derrida and the Humanities – A Critical Reader*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Gabriele Grawe, Rainer K. Wick, Gabriele D. Grawe, *Teaching at the Bauhaus*, Hatje Cantz Publishers, 2001.

Paul Cobley (ed), *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*, Routledge, London, 2001.

Gilles Deleuze, „What is the Creative Act?“, iz Sylvère Lotringer, Sande Cohen (eds), *French Theory in America*, Routledge, New York, 2001, str. 99-107.

Sylvère Lotringer, „Doing Theory“, iz Sylvère Lotringer, Sande Cohen (eds), *French Theory in America*, Routledge, New York, 2001, str. 125-162.

Gilles Deleuze, Felix Guattari, *A Thousand Plateaus – Capitalism and Schizophrenia*, Continuum, London, 2002.

„On Performance Education“ (temat), *Maska* br. 72-73, Ljubljana, 2002.

Suzane Barnard, Bruce Fink (eds), *Reading Seminar XX – Lacan's Major Work on Love, Knowledge, and Feminine Sexuality*, State University of New York Press, New York, 2002.

Nathan Stucky, Cynthia Wimmer (eds), *Teaching Performance Studies*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 2002.

Stephen Wilson, *Information Arts – Intersection of Art, Science, and Technology*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

Richard Schechner, *Performance Studies – An Introduction*, Routledge, London, 2002.

Antonia Darder (ed), *The Critical Pedagogy Reader*, Routledge, 2002.

Okwui Enwezor, Carlos Basualdo, Ute Meta Bauer, Susane Ghez, Sarat Maharaj, Mark Nash, Octavio Zaya (eds), *Democracy Unrealized – Documenta 11 Platform 1*, Hatje Cantz, Ostfildern-Ruit, 2002.

David Marsh, Gerry Stoker (eds), *Theory and Methods in Political Science*, Palgrave Macmillan, New York, 2002.

Mieke Bal, *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002.

Mieke Bal, „Portrait of a Teacher“, iz *Traveling Concepts In the Humanities – A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto, 2002, str. 312-321.

Mary Ema Harris, *The Arts at Black Mountain College*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

Vincent Katz (ed), *Black Mountain College – Experiments in Art*, The MIT Press, Cambridge MA, 2002.

Robert K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, London, 2002.

Charles Harrison, Paul Wood, Jason Gaiger (eds), *Art in Theory 1648-1815 – An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003.

Gyatri Chakravorty Spivak, *Death of a Discipline*, Columbia University Press, New York, 2003.

Charles Harrison, Paul Wood, Jason Gaiger (eds), *Art in Theory 1815-1900 – An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003.

Charles Harrison, Paul Wood (eds), *Art in Theory 1900-2000 / An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003.

Gi Debor, *Društvo spektakla*, Anarhija Blok45, Beograd, 2003.

Giorgio Agamben, *The Open*, Stanford University Press, Stanford CA, 2004.

Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetics – The Distribution of the Sensible*, Continuum, London, 2004.

“Teaching Curatorship” (temat), *MJ – Manifesta Journal* no. 4, Ljubljana, 2004.

Jean-François Lyotard, *Libidinal Economy*, Continuum, London, 2004.

Elliot W. Eisner, Michael D. Day (ed), *Handbook of Research and Policy in Art Education*, Lawrence Erlbaum, 2004.

Paulo Virno, *A Grammar of the Multitude - For an Analysis of Contemporary Forms of Life*, Semiotext(c), New York, 2004.

Peter Burnham, Karin Gilland, Wyn Grant, Zig Layton-Henry, *Research Methods in Politics*, Palgrave Macmillan, New York, 2004.

Gilles Deleuze, *The Logic of Sense*, Continuum, London, 2004.

D.A.F. de Sade, *Filozofija u Budoaru*, DAF, Zagreb, 2004.

Jacques Derrida, *Eyes of the University - Right to Philosophy 2*, Stanford University Press, Stanford CA, 2004.

Jacques Derrida, *Paper Machine*, Stanford University Press, Stanford CA, 2005.

Miško Šuvaković, “Theoretical Performance”, *Maska* no. 90-91, Ljubljana, 2005, str. 67-72.

Felix Stalder, *Open Cultures and the Nature of Networks*, New Media Center_kuda.org, Novi Sad, 2005.

Miško Šuvaković, *Pojmovnik suvremene umjetnosti*, Horetzky, Zagreb, 2005.

Chantal Mouffe, *The Return of the Political*, Verso, London, 2005.

Chantal Mouffe, *On the Political*, Routledge, London, 2005.

Tony Bennett, Lawrence Grossberg, Meaghan Morris (eds), *New Keywords – A Revised Vocabulary of Culture and Society*, Blackwell Publishing, Oxford, 2005.

Tony Bennett, *Kultura znanost reformatora*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2005.

W.J.T. Mitchell, *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*, The University of Chicago Press, Chicago, 2005.

Denis Diderot, *Paradoks o glumcu i drugi eseji*, Valeria, Beograd, 2006.

„Highways of knowledge“ (temat), *Frakcija* br. 41, Zagreb, 2006.

Alex Callinicos, *The Resources of Critique*, Polity, Oxford, 2006.

Annmari Chandler, Norie Neumark (ed), *At a Distance – Precursor to Art and Activism on the Internet*, The MIT Press, Cambridge MA, 2006.

Florian Malzacher, Gesa Ziemer, „The Other’s Laughter: Doing Theory“, iz „Highways of knowledge“ (temat),

Frakcija br. 41, Zagreb, 2006, str. 20-25.

Jan Ritsema, “Education Beyond the Dominant Master-Student Matrix“, „Highways of Knowledge“ (temat), *Frakcija* br. 41, Zagreb, 2006, str. 037-040.

„Self-Education“, *Newspaper of the platform „CHTO DELAT / What is To be Done?“*, no. 14, Moskva, September, 2006.

Wolfgang Iser, *How to Do Theory*, Blackwell Publishing, Oxford, 2006.

Richard Schechner, *Performance Studies – An Introduction (Second edition)*, Routledge, New York, 2006.

„Self-Organization Issue“ (temat), *TkH*, Beograd, 2006.

Miško Šuvaković, *Diskurzivna analiza*, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd, 2006.

Jacques Lacan, *Écrits – The First complete edition in English*, W.W. Norton & Company, New York, 2006.

„Art in the grip of education“ (temat), *Maska* no. 103-104, Ljubljana, 2007.

Pavel Zgaga, *Higher Education in Transition – reconsideration on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium*, Monographs on Journal of Research in Teacher Education, Umea University, Umea, 2007.

Fiona Cameron, Sarah Kenderdine (eds), *Theorizing Digital Cultural Heritage – A Critical Discourse*, The MIT Press, Cambridge MA, 2007.

Peter McLaren, Nathalia Jaramillo, *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire – Towards a New Humanism*, Sense Publishers, Rotterdam, Taipei, 2007.

Miško Šuvaković, „Epistemology of Teaching Art – How to Learn / Teach Art – Yes or No ... How and Where!“, *Maska* št. 103-104, Ljubljana, 2007. str. 14-22.

Georg Schöllhammer (ed), *Documenta Magazine no. 3, 2003 / Education.*, Documenta 12, Kassel, 2007.

Ernesto Laclau, *Emancipation(s)*, Verso, London, 2007.

Matthias Michalka (ed), *The Artist as...*, MUMOK, Wien, 2007.

“Samoobrazovanje – Dokumenta 12 Časopisi – Šta da se radi? (Obrazovanje)” (temat), *TkH* no. 13, Beograd, 2007.

“Self-education – Self-Managed Educational System in Art (S-O-S project)” (temat), *TkH* no. 14, Beograd, 2007.

Miško Šuvaković, *Konceptualna umetnost*, MSUV, Novi Sad, 2007.

Miško Šuvaković, *KFS Kritične forme savremenosti i žudnja za demokratijom*, Orpheus, Novi Sad, 2007.

Miško Šuvaković, „Epistemology of Art – Critical design for procedures and platforms of contemporary art education“, iz “Self-education – Goat Tracks of Self-Education” (temat), *TkH* no. 15, Beograd, 2008, str. 52- 78.

“Self-education – Goat Tracks of Self-Education” (temat), *TkH* no. 15, Beograd, 2008.

Christopher Robert McMahon, „Hysterical Academies: Lacan’s Theory of the Four Discourses“, <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/Articles/McMahon/McMahon.html> 21/5/2008.

John F. Covalleskie, „Power Goes to School: teachers, Students, and Discipline“ (*Philosophy of Education* 1993), http://www.edu.uic.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/COVALESK.HTM 21.05.2008.

Kevin McDonough, „Overcoming Ambivalence About Foucault’s Relevanve for Education“ (*Philosophy of Educationm* 1993), http://www.edu.uiee.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/MCONOUGH.HTM 21.05.2008.

James D. Marshall, „Education in the Mode of Information: Some Philosophical Considerations“, (*Philosophy of Educationm* 1996), http://www.edu.uiee.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/marshall.html 21.05.2008

M. Shaw, “Integrating learning Technologies: The Social-Cultural, pragmatic and Technology Design Context”, <http://www.shawmultimedia.com/integrate.html> 10.06.2008

“Self-organisation and cooperation in cognitive capitalism”, special issue of Solaris magazine, at <http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d05/5introduction.html> , <http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d05/5link-pezet.html> 10.06-2008.

Bors Groys, *Art Power*, The MIT Press, Cambridge MA, 2008.

David Edwards, *Artscience – Creativity in the Post-Google Generation*, Harvard University Press, Cambridge MA, 2008.

Nebojša Popov, *Društveni sukobi – Izazov sociologiji – “Beogradski jun” 1968*, Službeni glasnik, Beograd, 2008.

Louis Althusser, *On Ideology*, Verso, London, 2008.

ILUSTRACIJE

Antonio Kur de Žeblen (Antoine Court de Gebelin), *Orfej, ili efekt govora*, 1774.

Gozba, freska u grobnici, Pestum, oko 470 pne.

Romaneli (Romanelli), *Obrazovanje device*, ulje na platnu, oko 1610-1662.

Žan-Leon Žerom (Jean-Leon Gérôme), *Pigmalion i Galatea*, 1890.

Marija Baškircsev (Marie Bashkirtseff), *L’Atelier Julian*, 1881.

Žan-Antoan Vato (Jean-Antoine Watteau), *Čas iz muzike*, 1917.

Karlhajnc Štokhauzen (Karlheinz Stockhausen) tokom kursa u Darmštat 1957.

Rafaelo (Raphaelo), *Atinska škola*, 1510-1511.

Rodžer Fraj (Roger Fry), *Mrtva priroda sa posudom za kafu*, 1915.

Hans Namut (Hans Namuth), *Džekson Polok (Jackson Pollock) izvodi sliku „Jedan: broj 31“ u ateljeu dok ga Li Krasner (Lee Krasner) posmatra*, 1950.

Marsel Dišan (Marcel Duchamp), *Fontana*, 1917.

Vinsent van Gog (Vincent van Gogh), *Par cipela*, 1886.

Džon Kejdž (John Cage) govori studentima u Oberlin College, mart 1973.

Žan-Onore Fragonar (Jean-Honore Fragonard), *Ljuljanje*, 1767-1768.

Kazimir Maljevič, nacrt kostima za operu *Pobeda nad suncem*, 1913.

Aleksandar Samohvalov, *Na stadionu*, 1934-1935.

Adolf Visel (Adolf Wissel), *Zemljoradnicka porodica iz Kalenberga*, 1939.

Krištof Kintera (Kristof Kintera), *You should have it!*, 1997.

Ričard Šekner (Richard Schechner), *Dionysus 69*, 1969.

Džozef Košut (Joseph Kosuth), *Drugo istraživanje* (detalj), 1968.

Šematski prikaz toka studija u Bauhausu

Mauricio Katelani (Maurizio Cattelani), *Deveti čas (La Nona Ora)*, 1999.

Vasilije Kandinski, *Žena u Moskvi*, 1912.

Art&Language, *Index 02*, Lisson Gallery, 1972.

Jozef Bojs (Joseph Beuys) govori Ričardu Hamiltonu (Richard Hamilton) u Tejt galeriji 1972.

Frančesko Klemente (Francesco Clemente), *Vatra*, 1982.

Viktor Burgin (Victor Burgin), *Posedovanje*, 1976.

Jasumuasa Morimura (Yasumasa Morimura), *Doublenage (Marcel)*, 1988.

SADRŽAJ

Uvod 1: epistemologija umetnosti – platforme, protokoli i prakse	5
Uvod 2: Epistemologija učenja umetnosti: učiti umetnost, učiti za umetnika, umetnost je događaj	14
Ideologije stvaranja: oko epistemologije poetike	18
Ideologije stvaranja: oko “postavljanja” u svet	29
Estetizacija i estetsko obrazovanje čovečanstva: od <i>pedagogije</i> do <i>artivizma</i>	33
Bitna razlika: istraživanje naspram stvaranja, pravljenja ili proizvodnja	41
Ontologija i epistemologija istraživanja u umetnostima	46
Konceptualna analiza umetnosti: kritika <i>empirocentrizma</i> u umetnosti	56
Razgovor “o” i “u” umetnosti kao pedagoška praksa ili razrada <i>teorije indeksa</i>	62
Postpedagogija (opšta paradigma): od poližanra, preko zavodjenja, do fantazma	74
Postmoderna postpedagogija: eklekticism, nomadizam i uživanje u slici	76
Aktuelna umetnička škola ili „studije umetnosti“ u epohi tranzicije/globalizma: liberalni model	78
Izvođenje uloge umetnika ili postajanje umetnikom: problemi sa profesionalnim statusom umetnika	82
Kritički redizajn <i>platforme, kurikuluma, studijskog programa razreda ili klase, posrednika, terminala, pristupa i paradigme</i> – nevolje sa kontekstom i „učiteljem“	85
Kritika <i>kognitivnog kapitalizma</i> – ili „pristup“ (<i>access</i>) kao kognitivno vlasništvo	89
Samoobrazovanja: studije slučaja i kontradikcije	94
PRILOZI: studije slučaja: performans, novi mediji, postproduksijske prakse	105
Epistemologija performansa ili strategije i taktike izvođačkih umetnosti	105
Epistemologija novih medija	109
Epistemologija umetnosti u doba kulture ili o postproduksijskim praksama	114
ZAKLJUČAK: materijalistička teorija savremenog interdisciplinarnog, transdisciplinarnog i/ili hibridnog umetničkog obrazovanja	118
LITERATURA	119
ILUSTRACIJE	127
BIOGRAFIJA	129