



PEJZAŽI UČENJA

Relacije mesta, znanja
i umetničkih praksi

Maja Maksimović

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet



Maja Maksimović
PEJZAŽI UČENJA
Relacije mesta, znanja i umetničkih praksi

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija
www.f.bg.ac.rs

Za izdavača

Prof. dr Lidija Mišeljin

Recenzenti

Prof. dr Katarina Popović
Prof. dr Miomir Despotović
Dr Adriana Zaharijević
Dr Sanja Đerasimović

Lektura i korektura

Irena Popović
Radoslav Anđelković

Dizajn korica

Sanja Crnjanski

Tehnički urednik

Irena Đaković

Priprema i štampa

Dosije studio, Beograd

Tiraž

100

ISBN 978-86-80712-58-1

Monografiju *Pejzaži učenja. Relacije mesta, znanja i umetničkih praksi* podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163).

Maja Maksimović

PEJZAŽI UČENJA

Relacije mesta, znanja i
umetničkih praksi

Beograd • 2025

Saputnicima i saputnicama na ohrabrenju,
inteligenciji i blagom prisustvu

Studentima i studentkinjama,
koji su se usudili da hodaju u nepoznato

ABATON (od grčkog *a*, što znači *ne*; *baino*, što znači *idem*), grad koji menja lokaciju. Iako nije nedostupan, niko nikada nije stigao do njega, a putnici koji su se zaputili ka Abatonu poznati su po tome da lutaju godinama, a da ga ni na trenutak ne ugledaju. Ipak, neki su ga putnici videli kako se blago uzdiže nad horizontom, naročito u sumrak. Dok je kod nekih prizor izazvao veliku radost, drugi su bili obuzeti strašnom tugom, bez ikakvog očiglednog razloga. Unutrašnjost Abatona nikada nije opisana, ali se priča da su njegovi zidovi i kule svetloplave ili bele ili, prema svedočenjima drugih putnika, vatrenocrvene. Ser Tomas Bulfinč, koji je ugledao obrise Abatona putujući kroz Škotsku, iz Glazgova ka Trunu, opisao je zidove kao žućkaste i pomenuo daleku muziku, nalik onoj sa čembala, koja je dopirala iza kapija; no, to se čini malo verovatnim. (Ser Tomas Bulfinč, *Moje srce je u visoravnima*, Edinburg 1892)

Rečnik izmišljenih mesta
(*Dictionary of Imaginary Places*), 1987

Sadržaj

Uvodne reči	11
Afirmacija nepoznatog u učenju i obrazovanju	21
Prostorni preokret: refleksija o primeni prostornih konceptata u obrazovanju odraslih	31
Rekonceptualizacija mesta i prostora u obrazovanju odraslih: kritičke teorije i javna pedagogija	41
Kritička pedagogija mesta	44
Javni prostori i javna pedagogija u andragoškom kontekstu	48
Studenti kao aktivni kreatori javnog prostora	54
Ontološka i epistemološka priroda mesta	59
Estetsko i čulno iskustvo mesta u Tuanovom konceptu topofilije	63
<i>Govori da bih te video</i> , rediteljke Marije Stojnić – kartografija radiofonskog zvuka	70
Grad kao tekst: flanerstvo i mapiranje urbanih pejzaža	77
Telo i mesto: lutanja gradom kao proces učenja	89
Lutalaštvo kao čin osvajanja prostora: obrazovanje pokretom i kritičkom refleksijom	96
Hodanje kao preispitivanje mesta i stvaranje znanja	101
Integracija hodanja u nastavni proces: potencijal za učenje o aktivizmu	105

Situacionisti – stvaranje novih životnih prostora kao kreativni bunt	111
Problematika prevođenja situacionističkih ideja u obrazovanje	113
Eksperimentalno delovanje kao otpor kapitalističkim interpretacijama	120
Situacionističke taktike otpora konzumerizmu i spektaklu	125
Konstantova utopijska arhitektura i unitarni urbanizam	129
Kritika kapitalizma i obrazovne perspektive: lekcije iz Situacionističke internacionale	135
<i>Priče o biljkama</i> : interdisciplinarna umetničko-obrazovna aktivnost	141
Završni osvrt	155
<i>Post scriptum</i>	161
Reference	163
Izvodi iz recenzija	177

Uvodne reči

Ovaj tekst je pokušaj afirmacije suvišnog i neobuhvaćenog. On je poziv na druženje sa nepoznatim i još uvek nespoznatim kako bi se omogućili nepredviđeni pravci učenja: uvažavanje neznanja koje u obrazovanju tradicionalno izaziva nelagodnost, neadekvatnost, doživljaj neuspeha i stid. Jedan od načina da se takvo neznanje jeste povezivanje mesta, lutalaštva i umetnosti kao izvora generisanja znanja.

Poslednjih decenija se aktivno promišlja uloga umetnosti u obrazovanju odraslih. Vajldemirš (Wildemeersch, 2019) u uvodu izdanja časopisa *RELA*, posvećenog obrazovanju odraslih i estetskom iskustvu, govori da bi se čak moglo reći da se dogodio *estetski obrt* u načinu na koji se obrazovne prakse koncipiraju. S jedne strane, uvode se i analiziraju umetničko-obrazovne prakse kao metodologije obrazovnog rada. S druge strane, tema podstiče upitanost nad osnovnim andragoškim problemima koji se tiču vrednosti i ciljeva, ali i prirode znanja i saznanja. Ti pristupi mogu biti antipod tradicionalnoj nastavi i usmereni su na kritičko delovanje koje se ne iscrpljuje u analizi već obuhvata i kreativne intervencije kojima se obelodanjuje šta bi se sve moglo živeti. Ipak, savremeno obrazovanje je obeleženo postprosvetiteljskim razdvajanjem umetnosti i nauke.

Presecanja i sprepletanost sveta umetnosti i obrazovanja upućuju nas da propitujemo postojeće, mislimo i stvaramo nove ambijente učenja koji su više od korigovanja i reciklaže aktuelnih obrazovnih diskursa ili njihove kritike. Rogof (Irit Rogoff) nas je

još 2008. godine u svom seminalnom tekstu *Preokret (Turning)*, koji je objavljen u časopisu *e-flux* i koji je najavio i označio ono što se sada uočava kao *obrazovni obrt* u umetnosti, upozorila na beskorisnost, kako je rekla, većitog jadikovanja nad birokratizacijom i homogenizacijom obrazovanja. Lamentiramo nad nefunkcionalnošću obrazovnog sistema detektovanom međunarodnim programima za procenu postignuća i neprilagođenošću društvenim i ekonomskim potrebama. U isto vreme kritikujemo upravo takvo stanovište i zagovaramo da je obrazovanje više od pukog zadovoljavanja tržišta rada predviđenim veštinama, da standardizacija procesa učenja ukida različitosti lokalnih konteksta i vodi u kontrolu i uniformnost, ukazujući na suštinski značaj razvoja kritičkog mišljenja kao osnovu participacije i učestvovanja u demokratskim procesima. Te dve paradigme su suprotstavljene; druga je marginalizovana opšteprihvaćenim idealom korisnosti i efikasnosti koji je pretvoren u društveni i lični prioritet. Iako evropski istraživači te globalni i evropski civilni sektor neprestano upozoravaju na supremaciju neoliberalne ideologije u obrazovanju i pozivaju na ponovno čitanje autora koji stavljaju znak jednakosti između obrazovanja odraslih i emancipatorske obrazovne prakse, njihov glas se ne čuje dovoljno u kreiranju obrazovnih politika i dodeljena im je pozicija mitološke proročice Kasandre, na čija predviđanja se niko ne obazire. Obe te perspektive ostaju u okvirima političkog modernizma: prvi je zasnovan na utilitarističkim snagama koje teže standardizovanju postupaka i društvenih praksi, a drugi je ponikao iz preseka racionalističke koncepcije i želje za ličnom i kolektivnom emancipacijom zasnovanom na širenju znanja. Već je dobro poznata argumentacija da je „emancipatorski projekat rezultirao brojnim oblicima melanholijske” (Burio, 2020, str. 22) i da posledice tehničkog razvoja te vera u razum i progres omogućavaju eksploataciju globalnog juga i suptilne tehnike potčinjavanja pojedinca koje su ga pretvorile u potrošača i uobličile međuljudske odnose tako da odražavaju i održavaju *status quo*.

Rogof (2008) nas pita kako obrazovanje može da bude više od toga i da generiše vitalnost. Iako autorka pre svega ističe promene koje su se desile na univerzitetima, njena pitanja se uveliko mogu primeniti i na obrazovanje odraslih koje je, nakon ekonomske krize, sve više oblikovano monokulturom praćenja i predvidljivih ishoda čiji je cilj optimizacija pojedinca, koji je označen kao resurs. Ipak, ne nameravam da u ovoj knjizi samo prikažem, analiziram, opišem ili kritikujem postojeće stanje već pretendujem da uputim u moguće otvaranje pitanja o produkciji znanja povezujući je sa mestom, ali i rastezanjem postojećih uobičajenih mišljenja o samoj prirodi obrazovnog procesa. Zajedno sa skolastičkim konstrukcijama diskursa ili znanja kao bestesnog (Carozzi, 2005) odbačeno je shvatanje o tome kako estetsko iskustvo igra vitalnu ulogu u ljudskom otkriću (Barret, 2007). Umetnost je svojevrsan epistemički modalitet koji nije isključivo ekspresija ličnog i ogledalo postojećeg već praksa koja aktivno generiše novo znanje, iako ono nije izraženo faktički, rečima ili brojevima. Ona predstavlja okvir u kojem se kreiraju nove interpretacije i reinterpretacije postojećih oblika i značenja, a mišljenje i delovanje ne postavljaju jedno nasuprot drugom već se integrišu u nedeljivu celinu. Time se otvara polje za razmatranje paradigmatičkih okvira u obrazovanju i izazivaju tradicionalni koncepti.

Ovaj tekst je, pre svega, usidren u metafori lutalaštva jer se polazi od hipoteze da na učenje i obrazovanje možemo misliti i kao na boravak u nepoznatom. Kao takvo, lutanje postaje praksa otpora; alegorija koja poziva čitaočevu imaginaciju da zamišlja učenje kao svojevrsan poduhvat istraživanja i mapiranja različitih svetova. Upravo zbog svoje nepredvidljivosti i odbijanja da se zadrži u poznatim okvirima, lutanje često znači i gubitak pravca, što obuhvata spremnost na grešku kao sastavni deo procesa. Ona se, poput lutanja, može posmatrati kao prilika za otkrivanje, koja otelovljuje kreativni potencijal koji proističe iz istraživanja nepoznatog. En Haris (Harris, 2014) u knjizi

Kreativni preokret (Creative turn) zabrinuto ukazuje na to da se dogodila globalna fetišizacija standardizacije u obrazovanju. U takvom ambijentu učenja prostori za eksperiment i otkrivanje su presušili, a rasprostranjenost instrumentalizma je stigmatizovala grešku koja je inherentni deo razvojnog i stvaralačkog procesa. Autorka ističe da grešku ne treba posmatrati samo kao prepreku na putu ka tačnom rešenju jer ona, kao ishod aktivnosti, može imati dublje značenje. Greška podrazumeva odstupanje od poznatih i predvidljivih puteva i predstavlja priliku za generisanje novih konceptualnih aparata.

Ideja da se misli o nepoznatom i da je proces učenja nepredvidljiv ima karakteristike kreativne prakse, u kojoj se inovacija često javlja iz neočekivanih i nestandardnih tokova razmišljanja. Slikarka Bet Harland (Beth Harland) otkriva sledeće: „Mislim da je važno kretanje ka nečemu što je nepoznato. Fuko to naziva radom na ivici nemišljenog, polako gradeći jezik na kojem će se o tome misliti“ (Harland, prema Fortnum, 2013, str. 72). Bivanjem na ivici nemišljenog i neizmišljenog, obrazovanje se okreće imaginarnim snagama. Mišljenje mogućnosti je inherentni deo svakog andragošskog procesa, obrazovanje se bavi onim što je u nastajanju. Kreativno-istraživački procesi mogu stvoriti znanje koje je derivat delovanja, a ne tačka ka kojoj se krećemo. Francuski filozof i sociolog Lefevr (Lefebvre, 1974) upućuje nas u mogućnosti mišljenja koja se razlikuju od deduktivnog i induktivnog, odnosno od zaključivanja koje polazi od opštih ili pojedinačnih premisa. Naime, u knjizi *Urbana revolucija* on govori o metodi transdukcije: „Pored klasičnih postupaka i operacija, *dedukcije* i *indukcije*, postoji i *transdukcija* (razmišljanje o mogućem objektu)“ (Lefevr, 1974, str. 13). Čini se da je za misao o obrazovnom postupku neobično važno upravo to izmišljanje mogućeg koje transcendirira postojeće i pokazuje nam šta bi sve moglo da bude.

Dakle, tretiram obrazovanje odraslih kao jedan otvoren, nezavršen i nezavršiv dinamičan proces koji ne opisujem niti utvrđujem već u njega upisujem mogućnosti koje iskravaju kada

pomerimo težište njegovog oblikovanja sa nečega što je dato i izvesno ka praksama koje se otkrivaju u angažmanu sa mestom i estetskim doživljajem. Odatle i moja naklonjenost Lefevrovog (1974) perspektivi kojom se podstiče otvorenost uma ka potencijalu kao kritici postojećih društvenih dinamika, umesto da se samo konstatuje ono što već postoji. Polazim od pretpostavke da obrazovanje nije datost već društveni imaginarijum koji je podložan oblikovanju, preoblikovanju, opiranju, dekonstrukciji, propadanju i obnavljanju. Obrazovanje odraslih je pogodan poligon za eksperimentisanje jer oslobađa put za različite pravce mišljenja i akcija. Ipak, moramo biti oprezni jer ga njegova fleksibilnost i adaptabilnost, često istaknute kao pozitivne karakteristike, istovremeno čine ranjivim i podložnijim savremenim neoliberalnim diskursima. Tako je ono neretko stavljeno u službu profita, ekonomskog razvoja, zapošljivosti i drugih kapitalističkih narativa čiji se društveni značaj retko dovodi u pitanje u javnom diskursu. Tržišna logika postaje sveprisutna i proširuje se i na javni sektor.

Obrazovni proces inherentno obuhvata razmišljanje o mogućnostima jer se kontinuirano bavi onim što se razvija i nastaje. U tom kontekstu pisanje o obrazovanju ima dvostruku svrhu. S jedne strane, to je dokumentovanje realizovanih praksi i teorijsko promišljanje osmišljenog i doživljenog, a s druge strane odbacivanje dotrajalih paradigmi i otvaranje pukotine kako bi se iznedrile nove mogućnosti da se iznova reformiše okvir iz kojeg se deluje. Demistifikacija, raščlanjivanje i uvođenje novih značenja i opcija omogućava delovanje izvan omeđenih epistemoloških polja. Da bi se to postiglo, posebnu pažnju posvećujem razmatranju interakcija mesta i obrazovanja.

Određene umetničke prakse koje se temelje na fizičkim susretima i događajima prepoznatljiv su način koji doprinosi boljem razumevanju isprepletanosti mesta i akcije u kojoj se odvija učenje. Te prakse nude jedinstvenu perspektivu odnosa između prostora i učenja omogućavajući da se procesi učenja shvate

kao dinamički i ukorenjeni u specifičnim prostornim i društvenim kontekstima. Kao takve, poslužiće kao platforma za prikazivanje aktivnosti namenjenih učenju pre nego kao predloženi didaktički modeli. Estetsko iskustvo je prožeto andragoškim potencijalom, što ne implicira da samo doživljavanje umetničkog dela predstavlja situaciju učenja, iako to može da bude slučaj. Akcenat je na istovremenosti pravljenja, doživljavanja, nastajanja i učenja kada telo u međudnosu sa drugim telima i materijalima proizvodi prostor i trajanje stvarajući sebe koje je otvoreno ka svetu. Učenje ne prethodi niti proističe iz akcije već se odvija uporedo sa aktivnošću u zonama na ivici znanja. Ustaljene metodologije učenja ograničavaju mogućnosti koje nisu predviđene, čime se marginalizuju ili čak diskriminuju neartikulirani modusi postojanja znanja, perspektiva i bivanja. Učenje je prilagođeno ustanovljenim šemama, a viškovi mogu da budu nevidljivi, odstranjeni ili da ostanu u ontološkom vakuumu. Otvorenost i poroznost andragoškog procesa omogućava mnogostrukost pravaca nastajanja. Obrazovanje odraslih je složena društvena praksa koju možemo sagledati kao liminalnu, odnosno graničnu, između onoga što je u okviru sistema i izvan njega. Iako može da bude deo formalnog obrazovnog sistema, ono često deluje na periferiji, kao deo društvenih pokreta koji se razvijaju na marginama glavnih tokova društva. Ne postoji jedno obrazovanje odraslih niti bi trebalo insistirati na suverenosti paradigme koja ga uobličava. Na rubu obrazovnog sistema ono je podložno eksperimentisanju, neprestano oscilirajući između onoga što jeste i u šta bi moglo da se pretvori. Taj napor nije nadogradnja dotadašnjeg već kontinuirana razgradnja značenja, stvaranje novih mozaika i uokvirivanje potencijalnih ishoda angažmana kao nedovršenih.

U ovoj knjizi promišljam o lutalaštvu, umetničko-obrazovnim praksama i obrazovanju odraslih u složenim i isprepletanim odnosima prostora, mesta i stvaranja znanja. U uvodnom poglavlju sagledavam obrazovni proces kao ulazak u nepoznato,

čineći ga svojevrsnim optičkim instrumentom za iščitavanje i tumačenje poglavlja koja slede. Uvažavanje nepoznatog i neizvesnog opravdava izbor umetničkih praksi poput flanerstva, hodaanja i situacionističkog delovanja.

Analizu pozicije mesta u obrazovnim naukama započela sam prikazom prostornog preokreta koji je zahvatio društveno-humanističke nauke sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka. Moja namera je bila da posvećenom čitaocu, koji možda nije potpuno upoznat sa tom paradigmatском promenom, pružim osnovne teorijske alate i tako mu omogućim da lakše i prohodnije iščitava ključne koncepte koji su u fokusu ovog pisanja, kao i njihove relacije.

Bilo je neizbežno osvrnuti se na relevantne pedagoške i andragoške teorije poput kritičke pedagogije mesta i javne pedagogije, koje centralizuju ulogu prostora i javne sfere u obrazovnim procesima i koje su naišle na recepciju u andragoškim akademskim krugovima. Iako bi se moglo očekivati da dublje istražim vezu između obrazovanja odraslih i javnog prostora, smatram da je ta tema već temeljno obrađena – u različitim projektima, akademskim radovima te promišljanjima istraživača koji su možda pozvaniji od mene da se tom temom bave. Bilo je daleko intrigantnije promišljati mesto kao takvo, sa njegovim materijalnim specifičnostima, uglovima, ambijentima, a posebno odnos koji se stvara između ljudi i mesta te na koji način taj odnos aktuelizuje proces učenja. Stoga je u ovu knjigu uvršten i koncept topofilije, koji je još sredinom XX veka uveo Bašlar (Bachelard, 2005) u knjizi *Poetika prostora (La Poétique de l'espace)*, a predstavlja artikulaciju preseka intimnog, unutrašnjeg doživljaja prostora i mesta. Prikazano je i kako taj koncept tumači geograf Ji Fu Tuan (Yi Fu Tuan, 1990), koji je topofiliji posvetio posebnu istraživačku pažnju, naglašavajući njenu ulogu u razumevanju emocionalnih i kulturoloških veza ljudi sa mestima. Kao takva, topofilija je ključna za razumevanje flanerstva jer se ona, kao način lutanja kroz grad i način subjektivnog mapiranja


prostora, oslanja na čulne i emocionalne veze koje uspostavlja sa mestima, čime se doživljava i otelotvoruje. Osim flanera, koji predstavlja specifičnu figuru modernog grada, ukratko sam se osvrnula i na pitanje potencijala hodanja kao prakse. Hodanje kao aktivnost koja omogućava haptički način doživljavanja prostora često je zastupljeno u umetničko-obrazovnim praksama zbog svog performativnog, refleksivnog, a ujedno i efemernog karaktera.

Koncepti javne pedagogije, topofilije i hodanja pronašli su svoju praktičnu artikulaciju u konkretnim primerima. Predstavila sam film koji se može interpretirati kao obrazovni susret gledaoca i topofilijuskog pristupa. Osim toga, ukazala sam na nekoliko obrazovnih aktivnosti za koje smatram da adekvatno ilustruju potencijal učenja sa mestom. Da bih čitaocu obezbedila obuhvatniji uvid u slojevitost učenja i u to šta sve mogu biti obrazovni ishodi ukoliko prihvatimo nepoznato, uvrstila sam i glasove učesnika tih procesa.

Pisanje o situacionistima u ovoj knjizi proizašlo je iz potrebe da se istraži kako njihove revolucionarne ideje i prakse mogu doprineti savremenom obrazovanju odraslih. Situacionisti, koji su se posebno bavili kritikom svakodnevice i dominantnih društvenih struktura, razvili su metodologije poput psihogeografije i derive (*dérive*) kao sredstva za istraživanje prostora i stvaranje novih iskustava, novih situacija u urbanim sredinama. Iako su njihove taktike korišćene u obrazovnim kontekstima a hodačke kritičke prakse nazvane situacionističkim, preispitujem adekvatnost upotrebe tih termina u kontekstu građanskog obrazovanja i drugih obrazovnih polja.

Na samom kraju sam želela da čitaocu pružim uvid u realizovanu umetničko-obrazovnu intervenciju kojom se obrađuje tema oporavka, a to se čini u dosluhu sa specifičnim kontekstom ulice i izložbenog prostora. Osim toga, prikazala sam i jednu obrazovnu intervenciju koja se odigrala u Brazilu, koja na delikatan, refleksivan i emotivno angažovan način uključuje mesto i

sećanja u procese učenja. Kroz prizmu tih umetničko-obrazovnih praksi, promišljala sam o tome kako se učenje širi u svakodnevni život prožimajući realnosti mesta sa našim emocionalnim i društvenim prostorima. Pozivam čitaoce i čitateljke da se osvrnu na vlastita iskustva i da razmišljaju o tome kako različiti pejzaži svakodnevnog života oblikuju ne samo našu percepciju već i delovanje. Kako se krećemo kroz mesta i situacije, otkrivamo slojeve značenja i potencijale koji oblikuju stvarnost, otvarajući vrata mogućnostima za ličnu i kolektivnu promenu, ukoliko je ona potrebna. Svrha ove knjige je da pokrene, inspiriše, došapne i podseti čitaoca na izobilje mogućnosti koje se nalazi u interakciji između mesta, umetnosti i obrazovanja.

Afirmacija nepoznatog
u učenju i obrazovanju 

Još od vrtića smo inicirani u projekat konvertovanja nepoznatog u ono što se može imenovati i klasifikovati (Cocker, 2013). Prijatni potencijal neznanja je sabijen u pauze i igre i označen kao neozbiljan, za razliku od usvajanja činjenica i vještina koje je dobilo epitet razvojne prekretnice. Pridati vrednost neznanju je pravi izazov jer bi se u kulturnom smislu činilo da smo odrođeni od takvih iskustava, ohrabreni da ih posmatramo kao besmislene.

Za razliku od tipičnog obrazovnog diskursa u kojem se insistira na tačnosti, savremene umetničke prakse prepoznaju vrednost nepoznatog ne kao preliminarno stanje neznanja koje bi trebalo prevazići, već kao željenu neodređenost u okviru koje može da se stvara i koju umetnici teže da sačuvaju i kao deo rezultata rada. Postoje taktike kojima se prostori dvosmislenosti, dezorijentacije i neodređenosti svesno proizvode i one su značajne za osmišljavanje obrazovnih aktivnosti koje su usmerene na proces. „Umetnik razvija taktiku za praćenje onoga što se obično ne primećuje, za usporavanje procesa posmatranja, za negovanje drugog vida“ (Cocker, 2013, str. 128). To podrazumeva izvesnu pasivnu otvorenost i prijemčivost za nadolazeće, ogoljavanje stvarnog kako bi se stvorile pukotina ili praznina i želja da se zaluta, da se krene stranputicom – voljna dezorijentacija. Takve prostore Koker (Cocker, 2013) povezuje sa prolaznom slobodom i interludijem potencijalnosti: boravci u neodređenom podmlađuju doživljaj realnosti i revitalizuju

odnos prema svetu. Znanje nije nepostojeće već je nemirno i nesigurno. Ipak, takvi otvoreni obrazovni procesi nisu saobrazni ekonomskoj i političkoj realnosti te kao takvi često nisu prepoznati kao svrsishodni.

Tim Ingold (2011), britanski antropolog, povezuje učenje sa terenskim radom i govori nam da ono nije znanje o sredini stečeno iz već postojećih analiza već da se otkriva u delovanju sa svetom – posmatranjem, dodirima, doživljajima. Učenje počinje otresanjem predubedenja koja bi mogla da daju preuranjen oblik zapažanjima. Njegovo shvatanje se oslanja na misao Gregorija Batesona (Bateson, 1972), još jednog antropologa, koji govori o učenju čiji cilj nije da obezbedi činjenice o svetu već da nam omogući da budemo njime podučeni. Ingold (2011) poetično ukazuje na to da takvo znanje nije stečeno već da ono raste u osobi koja je u odnosu sa svetom. Očigledno je da je takvo viđenje procesa učenja blisko antropološkim istraživačkim perspektivama jer se otkriva sa zajednicom, što zahteva poziciju istraživača koji je u svetu koji pokušava da razume. Izgleda da je takva orijentacija u skladu sa prethodno datom idejom o uvažavanju neznanja i obrazovanju kao obezbeđivanju mogućnosti bivanja sa svetom i učenja kao urastanja veština i znanja. Na pitanje o tome šta je cilj kursa koji predaje, Ingold citira kolegu Heonika Kvona (Heonik Kwon), koji je nastojao da svoje studente pretvori u dobre lovce. Šta to zapravo znači?

Sanjati kao lovac znači pretvoriti se u stvorenja koja lovite i videti stvari na način na koji one vide. To podrazumeva otvaranje ka novim mogućnostima postojanja, a ne tražiti zatvaranje. Svet snova, kako nam kažu autohtoni lovci, ne razlikuje se od sveta budnog života. Ali u snu taj svet doživljavate različitim čulima, dok se krećete na različite načine i možda u drugom medijumu, kao što je u vazduhu, a ne na kopnu. Kada se probudite, tada vidite poznato novim očima. (Ingold, 2011, str. 239)

I u ovom citatu se može uočiti zahtev za uranjanjem u *drugo* kao način transformacije, kao način ulaska u nove moduse doživljavanja sveta pozajmljivanjem nečijih čula. Za takav vid učenja potrebno je ono što se naziva *obrazovanje pažnje* (Ingold, 2017), što nam daje smernice kako da zauzmemo poziciju radikalne otvorenosti prema svetu. U svojoj knjizi *PRAVLJENJE: antropologija, arheologija, umetnost i arhitektura (MAKING: Anthropology, archaeology, art and architecture)*, Ingold (2013) prikazuje način na koji integriše pravljenje, postavljanje pitanja, posmatranje u svoj predavački rad. Povezujući pomenute četiri discipline, on obezbeđuje prostore posmatranja objekata kakvi oni jesu, pozivajući studente da analizom materijala saznaju o istoriji zgrade ili da ustanove specifičnosti ekosistema tog područja. Osim posmatranja i otkrivanja, on uključuje studente u procese pravljenja i zainteresovan je za kreativnost proizvodnih procesa, generativne tokove materijala i čulnu svest praktičara. Pažljivo bira sredinu koja obezbeđuje iskustvo učenja koje se dešava u preseku te generativnosti materijala i čulnom doživljaju onoga koji pravi. U susretu sa materijalom počinjemo iznova da doživljavamo sopstveno telo, što omogućava pomenuti rast znanja u samoj osobi. Ingold izbegava mogućnost da procese stvaranja progutaju napravljene predmeti, dakle, ne insistira na samom produktu rada već upravo na odnosu materijalnosti i delovanja. „Ovi materijali misle u nama, kao što mi mislimo kroz njih“ (Ingold, 2013, str. 6). Takve prakse nemaju tendenciju da opišu svet već da percepciju načine osetljivom za ono što se dešava kako bismo na to reagovali. Mesto je nužan sadržalac otvaranja ka svetu, dok je lutalaštvo praksa koja stvara uslove za otvaranje. Učenje sa svetom, putem materijalnosti, naglašava značaj aktivnog uključivanja u procese saznavanja sa mestom; pojedinci se povezuju sa prostorom, materijalima i zajednicom, čime se omogućava duboko uranjanje u procese stvaranja i saznavanja.

Kao generativna metafora, lutalaštvo u svojoj suštini ima neodređenost, besciljnost, ali i senzornu uronjenost u pejzaže po

kojima se krećemo, što obezbeđuje direktnu refleksiju realnosti i odgovor na nju. Obrazovanje, a naročito školovanje odvijaju se u strogo konstruisanim enterijerima koji u učionice (pro)puštaju samo određene paradigme. Zidovi, kao fizičke barijere, deluju kao elementi koji razdvajaju svet koji se spoznaje i sam proces saznavanja, a istovremeno prenose jasnu poruku o prirodni znanja koja je sužena i destilovana iz čulnih doživljaja i slučajnih iskustava. Dalje se saznavanje izoluje od činjenja, percepcija od reakcije, što nastavlja da potvrđuje podvojenosti savremenog društva – binarni parovi iznutra/spolja, kultura/priroda, telo/um, mentalno/fizički i dalje formiraju imaginaciju. Lutalačka praksa poseduje nesumnjiv andragoški potencijal jer promovise pojačan doživljaj postojanja i okoline, ali aktivira i reagovanje na opaženo. Preuzimanje dinamičke forme nečijeg zamršenog pokreta podrazumeva da sebe rekonfiguriramo u odnosu na fizikalnost i osećaje mesta i da postajemo intimniji sa nepoznatljivim, sa svojim granicama (Mosavarzadeh *et al.*, 2022). Uspostavljanje intimne veze sa nepoznatim može biti srastanje ili izrastanje znanja o kojem govori Ingold (2011). Lutalački pristup ne teži isključivo cilju ili destinaciji već se usmerava ka iskustvu vlastite fizičke interakcije sa okruženjem, doprinoseći tako povećanoj spoznaji o njemu. Frančesko Kareri (Careri, 2017) u svojoj seminalnoj knjizi *Pejzaži hodanja: hodanje kao estetska praksa (Walkscapes: walking as an aesthetic practice)* podseća nas da je lutanje napuštanje staze i dopuštanje da nešto pođe naopako. Stoga se uočava duboka povezanost između metafore lutalaštva i izrastanja znanja koje nije unapred predviđeno, a potom i osvojeno. U obrazovanju u kojem se zahtevaju tačni odgovori a greška kažnjava, metafora lutanja pomaže da redefinišemo binarnost tačno/pogrešno.

Iako je po svojoj genezi obrazovanje odraslih koncipirano kao mesto dijaloga i nalaženja znanja i mogućnosti, ono preuzima nedostatke i ograničenja karakteristične za formalne obrazovne sisteme. S jedne strane, često nedovoljna profesionaliza-

cija čini da nastavnici u obrazovanju odraslih prenose obrasce i načine poučavanja sa kojima su se susreli tokom školovanja, da se oslanjaju na reprezentacijsku paradigmu i određuju parametre i opseg „pravog znanja“. S druge strane, aktuelne obrazovne politike istiskuju sliku obrazovanja kao prostora praktikovanja slobode i eksperimenta. Metafore koje se javljaju u savremenom diskursu preuzete su iz ekonomskog jezika, kojem su svojstvene korisnost i svrishodnost. Naglasak je na razbijanju stvari na jedinice, a zatim na manipulaciji i kontroli delova (Higgins & Madden, 2018). Prateći imperativ efikasnosti, obrazovni programi su organizovani u jedinice, a svaka vremenska jedinica ima jasno definisan cilj i sadržaj, metode rada i odgovore do kojih treba doći. Prilikom organizovanja kurikuluma andragoški praktičari se oslanjaju na hronometrijski pogled na vreme, koji podrazumeva vremensku kvantifikaciju. Procesi učenja su na kraju modelirani prema striktnim rasporedima i programima, a nastavne metode su optimizovane da omoguće rezultate u najkraćem roku (Maksimović, 2023).

U savremenom životu vreme je postalo prestrukturirano, što znači da je ritam dana, nedelja, meseci i godina diktiran i da ne prati spontanije organsko vreme, a sve to se čak i povećalo u eri digitalnog kapitalizma. Pre nove ere kapitalizma, telom radnika se moralo rukovoditi u fizičkom prostoru kako bi se obezbedio višak vrednosti. Kako je današnja ekonomija vođena kognitivnim, simboličkim i emocionalnim radom, svest je ta koja se mora akumulirati (Till, 2019). U savremenoj ekonomiji pažnje (Goldhaber, 1997) pažnja se tretira kao roba. Dakle, celokupnost modernog života organizovana je oko diskursa produktivnosti i blagostanja, a te psihotehnologije oblikuju naše temporalnosti.

Veza između kapaciteta za smisljeno angažovanje i procesa učenja je upečatljiva. Danas postoji tendencija da se od učenika ne traži da se posvete dubokim procesima učenja već da se prepuste neprekidnom toku informacija koje zaokupljaju ljudsku pažnju, ali ne provociraju niti stvaraju nova značenja


(Maksimović, 2023). Često se očekuje da se do ishoda učenja dođe što je brže moguće, bez dubljeg ispitivanja predmeta. Naprotiv tome, lutalaštvo je praksa kojoj su svojstvene posvećena pažnja i otvorenost ka prethodno neistraženim svetovima i mogućnostima, što nas osnažuje da ponovo izmislimo postojeće (Careri, 2017). Ipak, zadojeni smo mišlju da je samo proizvodna i unapred isplanirana aktivnost poželjna i društveno prihvatljiva, pa je lutanje označeno kao problematično. U društvima koja favorizuju kontrolu, planiranje i merljive rezultate aktivnosti koje su nepredvidljive, otvorene i neusmerene neretko se doživljavaju kao neodgovorno ponašanje. Takvo viđenje proizilazi iz utilitističkog pristupa, prema kojem svaka radnja mora imati jasan, koristan ishod.

U knjizi *Lutalaštvo: istorija hodanja* Rebeka Solnit (Rebecca Solnit) navodi da je pešačenje u urbanom okruženju „uvek važno za neku pomalo mutnu rabotu, koja vrlo lako može biti neko muvanje, vaćarenje, smucanje, šibicarenje, trošenje kinte, pravljenje nereda, dizanje frke, zabušavanje, badavadžisanje i ostale aktivnosti koje, ma koliko zabavne bile, nemaju onaj visoki moralni status kakav ima uživanje u prirodnom okruženju“ (Solnit, 2000). Sinonimi za lutanje na srpskom jeziku bili bi *tumaranje, bazanje, skitanje, potucanje, lunjanje, smucanje, švrljanje, landaranje, cunjanie, vucaranje*, a za osobu koja luta kolokvijalno se kaže da je *gluva kučka, skitara, luda Nasta, skitnica, skitaralo, skitničar, skitalac, tumaralo, uličar, klošar, beskućnik, cunjalo, vagabund, potucalo, uličnjak, potučač, avanturista, muvalo, skitalo, skitač, potukač, bangalo, lunjalo, basalo, lutalac, fukara, čovek s ulice, večni putnik, klataralo, šalabazalo, nomad, čergar, čergaš*. Svi ti izrazi nedvosmisleno ukazuju na to da je lutanje viđeno kao aktivnost besposličara, koja, osim zabave, nema nikakvu društvenu vrednost. Lutanju se posebno zamera gubljenje vremena, neorijentisanost ka cilju, ali i to što ne zahteva nikakvu posebnu veštinu i koncentraciju. Upravo iz tog razloga ono može da bude kontrasnaga disciplinim tehnologijama koje

ustrojavaju pojedince i uobličavaju njihova tela, vreme i kretanja koja su uvek usmerena ka nekoj dobiti.

Uzmimo za primer aplikacije za samopraćenje koje hodačima broje korake. Hodanje gubi lutalački karakter, ono postaje praksa za očuvanje zdravlja i dostizanje blagostanja. „Za opštu kondiciju većina odraslih treba da pređe 10.000 koraka dnevno. Ova cifra može porasti ili pasti u zavisnosti od starosti osobe, trenutnog nivoa fitnesa i zdravstvenih ciljeva“ (Huizen, 2024). Dakle, hodamo da bismo postigli propisani broj koraka. Lutalaštvo je hodanje bez rute i odredišta, ali otvoreno za slučajnosti i susrete. Kao takvo, ono prkosi disciplinovanju i samoregulisanju. Ukoliko taj princip primenimo na obrazovanje, oblikujemo činjenje koje je otvoreno i nelinearno. Kako kaže Kareri (Careri, 2017), gubimo vreme da bismo dobili prostor.

Prostorni preokret:
refleksija o primeni
prostornih koncepata u
obrazovanju odraslih



Mesto je nužan preduslov bivanja i delanja. U svom najširem smislu predstavlja osnovnu i neizbežnu komponentu ljudskog postojanja. Međutim, ono je često zanemarivano u proučavanju obrazovanja odraslih, za razliku od vremenske dimenzije, koja se koristi i za razumevanje razvoja i učenja i za razumevanje naučnih saznanja. Osim toga, obrazovni programi su osmišljeni prema jasno definisanom vremenskom okviru, dok su koncepti obrazovanja i učenja odraslih često, na prvi pogled, uobličeni emancipatorskim vremenskim metaforama (doživotno učenje, dokument *Nikada nije kasno za učenje, Uvek je dobro vreme* i tako dalje) (Maksimović, 2024). Prostorna univerzalnost i vremenska izdiferenciranost izražene su u savremenom kontekstu globalizacije, a uticaj međunarodnih organizacija dodatno pojačava tu tendenciju. Na primer, uvođenjem programa za procenu postignuća prostorna kategorija dobija komparativnu primenu, što je posebno vidljivo u međunarodnim rangiranjima i poređenjima dugoročnog napretka i efikasnosti obrazovnih sistema. Postoje brojni primeri koji ilustruju na koji način je vreme modeliralo obrazovnu praksu, od usmerenosti ka ishodima do samog kriterijuma razlikovanja pedagoške i andragoške nauke. Kako je obrazovna imaginacija uslovljena i obojena temporalnošću, zainteresovana sam da u nastavku teksta otkrivam u kojim sve pravcima može da nastaje obrazovanje ako ga prožmemo mestom. Započecemo ovu analizu uvodeći čitaoca u okvir savremene istraživačke paradigme u čijem je središtu proučavanja prostor.

U naučnom diskursu sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka započet je *prostorni preokret (spatial turn)*, kojim su mesto i prostor postavljeni u sam centar analize. Klasično delo američkog geografa i filozofa Edvarda Sodže (Edward Soja) *Postmoderne geografije: reafirmacija prostora u kritičkoj socijalnoj teoriji*, objavljeno krajem osamdesetih godina prošlog veka, imalo je ključnu ulogu u promovisanju prostornog preokreta i poslužilo je kao osnova daljih istraživanja u kojima su prostor i mesto shvaćeni kao kompleksne interpretativne kategorije koje treba pažljivo analizirati kako bi se bolje razumeli različiti aspekti društvene dinamike. Kritička humana geografija je reafirmisala prostorne perspektive u savremenoj društvenoj teoriji i dovela u pitanje dominantnu poziciju vremena i istorije kao neprikosnovenih tumača društvenog života, ali i kreatora emancipatorske političke svesti (Sodža, 2013). Pitanje promenljivosti se nalazi u samoj srži te tendencije; ideja da je vreme podložnije promena, posebno u političkom kontekstu, u odnosu na prostor, koji se smatra tvrdoglavijim i otpornijim, ustoličilo je vreme kao jedinstven istraživački činilac. „Prećutni trijumf historicizma snažno je tokom dve stotine godina obeležio zapadnu intelektualnu istoriju“ (Sodža, 2013, str. 45). Okretanje prostoru poteklo je iz dubokih društvenih, političkih i kulturnih transformacija te epistemoloških potresa koji su osporavali hegemoniju vertikalnog razumevanja stvarnosti. Prostorni preokret je revitalizovao razmišljanje o mestu i prostoru, koji prestaju da budu samo apstraktne kategorije već dobijaju značajnu ulogu u interpretaciji društvenih odnosa. Ta spacijalizacija kritičke misli nije bila tek površna zamena za dotadašnje vremenske pristupe već je, između ostalog, ukazala na geografsku nejednakost i obezbedila jednu od produktivnijih kritičkih perspektiva. Ta nejednakost je više od dva veka bila tumačena kao „zakasnela difuzija razvoja (kao kapitalističke modernosti) u nerazvijene, tradicionalne, još uvek nepotpuno modernizovane delove sveta. I ovde je primarna bila evrocentrična vizija koja je modernizaciju svugde spajala

s istorijskom dinamikom evropskog industrijskog kapitalizma" (Sodža, 2013, str. 48). Kriterijum linearne temporalnosti primenji- van je na analizu društvenog razvoja, dok je standard prećutno definisan u okvirima globalnih struktura moći. Ta tendencija je u obrazovanju uočljiva u već pomenutim programima za procenu postignuća *PISA* i *PIAAC*, kojima se obrazovni sistemi zemalja ocenjuju na osnovu toga koliko su daleko odmakli u razvoju, ne uzimajući dovoljno u obzir kontekst svake zemlje ni kompleksnost međunarodnih uticaja. Umesto da se razmatraju horizontalno, obrazovni sistemi se porede isključivo kroz prizmu vremena i napretka.

Poslednjih dvadesetak godina uočava se mogućnost da prostorni preokret doprinese andragoškim i pedagoškim saznanjima. U uvodnom poglavlju knjige *Prostorne teorije obrazovanja: značaj politike i geografije (Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters)* urednici Gulson i Sajms (Gulson & Symes, 2007) ističu da postojeće teorije prostora obiluju idejama i konceptima koji, ukoliko budu usvojeni, mogu izazvati značajan preokret u razmatranju prostornih pitanja koja leže u osnovi obrazovnih procesa i praksi. Kao takve, one otvaraju nove mogućnosti za kritičke studije obrazovanja. Oni navode da se njihov naučni rad u obrazovnom kontekstu oslanja na doprinose (neo)marksističkih i postmodernih geografa kao što su Dejvid Harvi (David Harvey), Dorin Mesi (Doreen Massey) i Edvard Sodža, koji insistiraju na vezi između prostora i kapitalizma i naglašavaju njegovu društvenu konstruisanost. Međutim, Smit i Kac (Smith & Katz, 1993) kritikuju taj naivni konstruktivizam koji tretira prostor isključivo kao konceptualan jer zanemaruje materijalnost i fizikalnost. U svojoj kritici idu toliko daleko da ga označavaju konzervativnim jer viziju prostora podređuje prosvetiteljskom univerzalizmu. Ipak, ideja o društvenoj konstruisanosti mesto čini fluidnijim i promenljivim te time otvara teritoriju za pregovaranje značenja i privlači istraživače u obrazovanju koji se rado oslanjaju na tu kritičku perspektivu jer im obezbeđuje

direktno povezivanje sa emancipatorskim pedagoškim i andragoškim praksama.

Iako prostorne reference u istraživanjima obrazovanja odraslih postaju sve eksplicitnije, čini se da se o mestu nedovoljno razmišlja kao o izvoru ili sadržaju saznanja. Ono je i dalje prostor za učenje u formalnom ili neformalnom obrazovanju. Nesumnjivo, lokacije za učenje odraslih bile su važna tema u tradiciji obrazovanja odraslih, ali su bile značajne i za različite andragoške prakse. Setimo se samo visokih narodnih škola u Danskoj. U Nemačkoj je šezdesetih godina prošlog veka (Kraus, 2015) zahtevano da se obezbede prostori koji su namenjeni isključivo obrazovanju odraslih, u čemu se, donekle, i uspelo. Tako su i u bivšoj SFRJ osnovani narodni univerziteti, ali i lokalni kulturni centri i mesne zajednice, koji su nudili raznolike obrazovne sadržaje. Analiza prostora učenja na tlu bivše Jugoslavije je intrigantna tema kojoj bi valjalo posvetiti značajan istraživački napor. Ta tema je tek pomenuta, ali bi bila veoma značajna kao istorijsko sagledavanje javnih prostora učenja, posebno s obzirom na opštu pojavu neoliberalizacije.

Prostorni odnosi su proučavani u studijama obrazovanja odraslih, ali je zanimljivo da su oni često bili tek implicitno razmatrani. Istraživači su analizirali značaj pojedinačnih prostornih dimenzija u okvirima svojih istraživačkih pitanja, ali se nisu uvek bavili eksplicitnim teorijskim razmatranjem pojmova prostora i mesta. Pažnja je posvećena njihovoj didaktičkoj funkciji i nalaženju karakteristika koje stimulišu učenje. Formulirane su i različite tipologije obrazovnih prostora koje odgovaraju na pitanje gde sve odrasli uče. Jedna od takvih je i tipologija Ekeharda Nuisla (Ekkehard Nuissl), koji razlikuje institucionalizovano obrazovanje odraslih, radno mesto i svakodnevni život (Kraus 2015). Kraus dalje navodi istraživanje u kojem se postavlja pitanje koji su uslovi potrebni da neko mesto bude adekvatno za učenje. Učesnici su, na osnovu prisećanja o procesu učenja, davali odgovore koji su kasnije kategorizovani. Prvobitni zaključak, koji

je ukazivao na to da svako mesto može poslužiti kao okruženje za učenje, pokazao se beskorisnim. Odgovori su zatim bili detaljnije razrađeni, a jedna od ključnih dimenzija mesta bila je atmosfera. Učesnici su istakli važnost osećaja udobnosti prilikom pristupa relevantnom sadržaju (Kraus, 2015). Očigledno je da, ni ovako shvaćeno, mesto ne poseduje epistemičku vrednost, odnosno ono nije izvor znanja već je prilagođeno procesu učenja koji se odvija nezavisno od lokacije.

Međutim, istraživači obrazovanja su pokazali spremnost za uključivanje raznovrsnih perspektiva o prostoru, a značajan doprinos ovom dijalogu dala je antropološkinja Seta Lou (Setha Low). Ona naglašava relacionalnost tog pojma i prožimanje simbolično-institucionalnih, materijalno-infrastrukturnih i socijalno-interaktivnih aspekata (Low, prema Mania, Bernhard & Fleige, 2015). Razuđena priroda neformalnog obrazovanja odraslih i obrazovanja u zajednici postala je izvor istraživačke znatiželje, posebno u vezi sa pitanjem kako prostor i njegova značenja oblikuju obrazovno iskustvo. Tridesetak godina nakon prostornog preokreta u društvenim naukama, Nemački institut za istraživanje obrazovanja odraslih (*DIE*) uočio je značaj tretiranja prostora u andragoškim istraživanjima i objavio zbornik radova pod nazivom *Obrazovanje odraslih i prostor: teorijske perspektive – profesionalno delovanje – okviri učenja (Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens)*. To je, zasad, jedina sveobuhvatna evropska publikacija u kojoj se ta pitanja obrađuju prilježno i duboko. Knjiga je podeljena u četiri tematske celine:

- Diskurs i pojmovi,
- Program i učesnici,
- Nastavni aranžmani i konteksti i
- Pristupi i učenici.

U uvodnom poglavlju knjige urednici (Bernhard, Kraus, Schreiber-Barsch & Stang, 2015) ističu da je prostor zanemarena


interpretativna kategorija, ali naglašavaju i izraženu i dugotrajnu zainteresovanost za tu tematiku, posebno u odnosu na to gde se odvija učenje odraslih. Centralna svrha tog zbornika bila je ne samo da ilustruje multiperspektivnost teorija prostora već i da pokaže povezanost različitih pristupa u raspravi o prostoru u oblasti obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja. Oni se nadovezuju na već postavljeno pitanje o ključnim konstitutivnim elementima obrazovnih prostora (Jelich & Kemnitz, 2003), ne pretendujući da daju odgovore, već pažnju usmeravaju na dinamiku procesa njihovog stvaranja i reprodukcije. Ovaj pristup dodatno odražava prožimanje sociokonstruktivističkih teorijskih perspektiva u razmišljanju o prostoru. U jednom od radova u zborniku (Nugel, 2015) zapaženo je da se arhitektura obrazovanja odraslih preciznije definiše kao prostorno izražavanje pedagoških koncepata, manifestacija društvenih struktura u rasporedu sedenja, zabrane ili dozvole da se prostor koristi, prenošenje estetskih perspektiva životnog okruženja i komunikacija uverenja, te na taj način arhitektura obrazovanja strukturira procese nastave i učenja.

Jedan od ključnih doprinosa te knjige je to što otvara pitanje kako prostor oblikuje obrazovne procese, od diskursa i pojmova do konkretnih nastavnih aranžmana i pedagoških praksi. S obzirom na to da je prostor dugi niz godina zapostavljan u andragoškim istraživanjima, urednici su prepoznali potrebu da se to pitanje uvaži u multiperspektivnim teorijama prostora i njihovoj primeni u obrazovanju odraslih. U tom zborniku radova istražuju se ne samo teorijske postavke o obrazovnim prostorima već i način na koji se ti prostori konstituišu u društvenim i pedagoškim strukturama.

Spacijalizacija interpretativne paradigme nije samo oblikovala predmete istraživanja već su se stvorile nove metodološke mogućnosti koje se otvaraju ka horizontalnom i lateralnom. Umesto linearnog, uzročno-posledičnog izvođenja zaključaka, prednost se daje umreženim, višeslojnim i paralelnim procesima

mapiranja. Kao što je već naznačeno, prostorni preokret je imao odjeka u pedagogiji i andragogiji, ali je uglavnom naglašavana promenljiva i društvena priroda prostora, u kojem su prepoznate fluidnost i relativnost. Barutis, Komber i Vuds (Barutis, Comber & Woods, 2017) potvrđuju da se prostorni koncepti sve više koriste kao analitički aparat koji može da doprinese debata-ma o identitetu, pripadnosti, društvenoj pravdi, mobilnosti, globalizaciji i drugim značajnim temama u kontekstu andragoških i pedagoških praksi. Iako je prostorni preokret značajno uticao na promišljanje prostora u kontekstu obrazovanja, primetna je nedovoljna raznovrsnost pristupa konceptu mesta i prostora, od humane geografije, pa do savremenih teoretičara i feminističkih teoretičarki poput Elizabet Gros (Elizabeth Grosz). Taj nedostatak raznolikosti može ograničiti dublja razmatranja međusobnog delovanja obrazovanja i prostornih koncepata. Uprkos promenama u akademskim interesovanjima, javila se i kritika da su važne rasprave i dublje analize mesta i prostora ipak bile zapostavljene nakon migracije u nove naučne discipline. One su praktično izgubljene u procesu prevođenja (Smith & Katz, 1993). To znači da, iako su prostor i mesto postali konceptualna osnova mnogih istraživanja, njihova suštinska dubina, filozofski i teorijski aspekti i značaj nisu uvek adekvatno razmatrani. Češće su upotrebljavani kao metafore umesto kao kompleksne teoretizacije materijalnog i simboličkog života (Smith & Katz, 1993).

Rekonceptualizacija mesta
i prostora u obrazovanju
odraslih: kritičke teorije i
javna pedagogija



Tim Kresvel (Cresswell, 2004) naglašava da mesto nije samo objekat, fizička pojava u svetu, već i specifičan način razumevanja sveta. Ono ima ne samo ontološki već i epistemološki karakter. „Mesto je način na koji doživljavamo svet i dajemo mu dublje značenje” (Cresswell, 2004, str. 12). Međutim, kao i telo, ono se neretko vidi samo kao datost obrazovnog procesa, neophodnost, sredstvo koje omogućava da se procesi učenja odvijaju. U kontekstu obrazovanja, mesto ima značajnu ulogu, ali se, nažalost, često doživljava samo kao bezlična pozadina. Obrazovni procesi su tradicionalno smešteni u učionicu, a učenička tela su distribuirana u odnosu na postojeću arhitekturu mesta projektovanu u skladu sa dominantnim obrazovnim diskursima. Oni usmeravaju učenje u pravcu standardizovanog znanja, već pripremljenog kurikuluma i plana rada te predviđenih procedura procene. Škole i obrazovni okviri, kao društveni prostori i mesta, generišu i održavaju društvene interakcije i prakse, ali i posreduju u relacijskim i pedagoškim praksama koje se odvijaju u okviru njih. Pedagoški prostori su prožeti izvođenjem moći (Baroutsis, Comber & Woods, 2017).

U takvom konvencionalnom okruženju koje je neretko ispražnjeno od životnih okolnosti učenika, a stvarnost destilovana na posredovane reprezentacije sveta, mesto je svedeno na lokaciju, čime gubi funkciju izvora znanja i inspiracije. Učionice su gotovo sterilne u svojoj atmosferi, lišene autentičnosti i bogatstva različitih iskustava. Zidovi koji određuju obrazovne prostore ukazuju

na izolovanost učenja od realnih situacija i događaja, čime se ograničava mogućnost saznavanja i nastajanja, a učenicima ne dopušta da istinski osete povezanost između onoga što uče i stvarnog sveta te da razviju mogućnost delovanja u zajednici i društvu. Aktuelni obrazovni diskursi teže standardizaciji iskustva učenika iz različitih geografskih i kulturnih područja kako bi bili osposobljeni da se takmiče u globalnoj ekonomiji, čime se odbacuje ideja mesta kao primarnog iskustvenog ili obrazovnog konteksta i zamenjuje tehničkim generičkim veštinama. Usmerenost na ostvarivanje obrazovnih ishoda postavlja u fokus vremensku dimenziju učenja na uštrb prostorne. Nastavnici prihvataju i većinom se pridržavaju zahteva standardizovanog, delokalizovanog kurikuluma i zadovoljavaju se apstrakcijama i simulacijama učenja u učionici (Gruenewald, 2003). Daljim ignorisanjem lokalnog okruženja u obrazovanju može se produžiti gubitak veze između učenika, njihove zajednice i lokalnih problema, čime se potencijalno smanjuje osećaj odgovornosti i angažovanosti usled nedostatka interakcije obrazovnih aktera sa lokalnom zajednicom. S druge strane, tako osmišljeni i organizovani prostori nedvosmisleno prenose poželjan karakter tela u obrazovnim aktivnostima. To nije telo sa svojim inherentnim karakteristikama kretanja, potrebama i slobodom izražavanja već je ono poslušno, svedeno na posudu za sprovođenje kognitivnih operacija, nešto nalik statičnom i utilitarnom instrumentu. Može se zaključiti da su, u tom dominantnom obrazovnom modelu, i pojam mesta i pojam tela u velikoj meri marginalizovani, svedeni na praktičnu funkciju, bez daljeg značajnog doprinosa ili odraza na sam obrazovni proces.

Kritička pedagogija mesta

Jedan od napora da se prevaziđe jaz između načina na koji razmišljamo o obrazovnim procesima i lokacijama u kojima se oni odvijaju je integracija kritičke pedagogije i obrazovanja

zasnovanog na mestu (*place-based education*), koju je još 2003. godine predložio Grinevald (Gruenewald, 2003), nazivajući je *kritičkom pedagogijom mesta* (*critical pedagogy of place*). U opsežnom pregledu postojeće literature autori određuju obrazovanje zasnovano na mestu kao krovni termin za pedagoške prakse koje stavljaju u prvi plan iskustveno, zajedničko i ekološko učenje s ciljem negovanja veće povezanosti sa lokalnim kontekstima, kulturama i okruženjima (Yemini, Engel & Ben Simon, 2023). U središtu takvih pristupa nalazi se pokušaj ponovnog uspostavljanja snažne veze između zajednice i škole, izgradnjom veza, korišćenjem procesa u zajednici i obrazovanja zasnovanog na zajednici (Jennings *et al.*, 2005).

Cilj hibridne koncepcije kritičke pedagogije mesta jeste da doprinese stvaranju obrazovnih diskursa i praksi koje eksplicitno istražuju vezu između okoline, kulture i obrazovanja, i naglašava relacije kulture i ekosistema. Grinevald (Gruenewald, 2003) prepoznaje neteorijski i apolitički fokus obrazovanja zasnovanog na mestu i zagovara kritički koncept mesta koji usmerava pažnju na to kako ekonomske i političke odluke utiču na određena mesta (prema Stevenson 2008). Jedna od perspektiva koja je preuzeta iz kritičke pedagogije jeste da iskustvo ima geografsku dimenziju, odnosno da je ono uvek kontekstualizovano i situaciono. Grinevald ukazuje na to da su pedagogije utemeljene na mestu potrebne kako bi se omogućilo da obrazovanje građana direktno utiče na dobrobit društvenih i ekoloških mesta i pokreće lokalnu akciju. S druge strane, kritička pedagogija je neophodna radi preispitivanja zdravorazumskih pretpostavki, ustaljenih praksi i očekivanih rezultata u vladajućoj kulturi i tradicionalnom obrazovnom sistemu.

Jedna od takvih pretpostavki koja zahteva kritičku analizu jeste da obrazovanje treba da podržava individualističku paradigmu i nacionalno takmičenje u okviru globalne ekonomije te da je takmičenje u obrazovnim postignućima u interesu opšteg dobra društva. U kritičkoj pedagogiji mesta naglašavaju se

lokalna i regionalna politika koje su osjetljive na specifičnost mesta i okolnosti u kojima ljudi žive, ali se kritički odnose prema globalnim trendovima koji oblikuju lokalne prakse. Jedan od ciljeva kritičke pedagogije mesta je sagledavanje aktuelnih svetskih ekonomskih tokova i načina na koji oni neprestano reprodukuju nejednakosti i eksploatišu ljudska i neljudska bića. Grinevald se oslanja na koncept reinkorporacije (prepoznavanje i obnavljanje prostora i mesta kako bi se živelo na dobrobitan i održiv način) sa ciljem da utemelji ideale i sveobuhvatan proces kritičke pedagogije, koji se manifestuje kao koncept dekolonizacije (prepoznavanje i promena načina razmišljanja koji nanose štetu i iskorišćavaju druge ljude i mesta), u okviru kritičke pedagogije mesta (prema Stevenson, 2008).

Iako je najbitnija uloga kritičke pedagogije osnaživanje, posledica takvog načina tretiranja društvene stvarnosti može imati parališući efekat na učenike jer razotkrivanje strukture moći i izvora opresije na globalnom nivou potencijalno stvara osećaj bespomoćnosti, čime umanjuje kapacitet za delovanje. Fokusranje isključivo na globalne aspekte moći može rezultirati osećajem preplavljenosti i sopstvene neefikasnosti (Vandenabeele, Schreiber Barsch & Finnegan, 2023). Nasuprot tome, obrazovne inicijative koje podstiču angažovanje i učenje *sa* mestom izazivaju pojačan doživljaj moći delovanja. Grinevald prepoznaje značaj kritičkog emancipatorskog angažovanja praktičara u obrazovanju, posebno onih koji svoje delovanje zasnivaju na konkretnim lokalnim inicijativama. U svojim ekološkim projektima ti praktičari postavljaju ključna pitanja o izloženosti deprivilegovanih i siromašnih zajednica štetnim supstancama. Oni naglašavaju nepravdu koja proizilazi iz neravnoteže u distribuciji ekoloških rizika, čime postaju osvešćeni faktori u borbi protiv oboljenja koja pogađaju te zajednice. Ukoliko se ekološka kriza ne može rešiti bez socijalne pravde, praktičari ekološkog obrazovanja i kritički pedagozi moraju izgraditi obrazovni okvir za istraživanje povezanosti urbanizacije, rasizma, klasizma,

seksizma, ekologije, globalne ekonomije i drugih političkih tema (Gruenewald, 2003).

Bauers (Bowers, 2008) se ne slaže sa postavkama te koncepcije i savetuje nastavnike koji se bave ekologijom da izbegavaju kritičku pedagogiju mesta jer ona neadekvatno pretpostavlja kompatibilnost dva, suštinski različita pristupa obrazovanju. Smatra da ključni teoretičari kritičke pedagogije nisu shvatili prirodu i ekološki značaj manjih kulturnih praksi koje pružaju alternativne paradigme za način života neopterećen potrošačkim obrascima. Njihova posvećenost univerzalizaciji procesa dekolonizacije, bez suštinskog razumevanja postojećih oblika udruživanja, kontradiktorna je, tvrdi Bauers. Poznavanje mesta uzima u obzir različite strategije nastanjivanja te otvorenost i kapacitet da se osluškuju kolektivni čuvari sećanja u zajednici, koji neguju uspomene na štetne ekološke prakse, ali i tradicije samoodrživosti (Bowers, 2008). Taj pristup izbegava zapadnu ideologiju koja implicitno pretpostavlja da su promene nužno progresivne i da zapadni teoretičari poseduju univerzalna rešenja koja bi druge kulture trebalo da prihvate (Bowers, 2008). Ipak, on ne zabavlja da je Grinevald ipak postavio pitanje šta treba sačuvati, a ne samo šta treba transformisati, što ga izuzima iz dominantne niše kritičke pedagogije. Međutim, zaključuje da Grinevald ne priznaje da očuvanje mora da se osloni na međugeneracijsko znanje i veštine, što on ističe kao presudan antipod industrijskoj, odnosno potrošačkoj kulturi (Bowers, 2008). Međutim, Stivenson (Stevenson, 2008) dovodi u pitanje tu kritiku ističući savremene globalne tokove i dinamične kulturne uslove.

Prvo pitanje koje se nameće jeste stabilnost međugeneracijskog znanja, a to je Bauersova pretpostavka, koja više nije garantovana u svetu visoke mobilnosti, u kojem su tačke polaska i dolaska mnogih pojedinaca i porodica u stalnom kulturnom prometu (Appadurai, 1996). Čuvanje i jačanje lokalnih tradicija međugeneracijskog znanja koje Bauers zagovara postaje dodatno teško i kompleksno usled stal-

nih globalnih tokova informacija, ideja i vrednosti. Ti tokovi stvaraju dinamične, nepravilne i nesigurne kulturne uslove i odnose. Izazov nije samo prepoznati koje delove kulturne baštine treba sačuvati (ili transformisati), kao da su statični, već razumeti da su zajednički resursi – i ljudi koji ih naseljavaju – u stalnom stanju promene ili transformacije. (Steven-son, 2008, str. 357)

Međutim, učenje koje se oslanja isključivo na međugeneracijsku razmenu i znanje proizišlo iz lokalne kulturne zajednice često nije dovoljno. Kritička pedagogija mesta je značajan doprinos obrazovanju odraslih jer integriše lokalno znanje i iskustva u obrazovne procese i kritički sagledava ekonomske i političke globalne procese. Taj pristup naglašava važnost uspostavljanja snažnih veza između zajednica i obrazovnih institucija omogućavajući učenicima da se aktivno uključe u rešavanje lokalnih ekoloških i društvenih problema. Kritičkom analizom i globalnih i lokalnih nepravdi kritička pedagogija mesta omogućava pojedincima da prepoznaju i preispitaju strukture moći, čime se povećava njihova sposobnost za delovanje i angažman u zajednici. Fokusiranost na socijalnu pravdu i ekološku odgovornost čini ga dobrim alatom za osnaživanje odraslih učenika.

Javni prostori i javna pedagogija u andragoškom kontekstu

Jedno od ključnih polja analize u andragogiji jeste javni prostor koji se sve više prepoznaje kao značajan faktor u obrazovanju za demokratiju i promovisanje aktivnog građanstva. Jedan od najznačajnijih mislilaca o javnom prostoru je Anri Lefevr (Henri Lefebvre), francuski marksistički filozof i sociolog koji je postavio koncept „prava na grad“ i interpretirao proizvodnju društvenog prostora. Njegova kritička misao o prostoru i uverenje da su društveni odnosi uvek posredovani strukturom

mesta u kojem se odigravaju podstiču istraživače da se bave pitanjima društvene pravde, nejednakosti i dostupnosti mesta za obrazovanje. Na samom početku knjige *Proizvodnja prostora* (*La production de l'espace*, prvi put objavljena 1974, na engleski prevedena tek 1991. godine) Lefevr (Lefebvre, 1991) daje opsežan prikaz viđenja prostora koji prestaje da se sagledava kao pasivna podloga i postaje aktivni učesnik u oblikovanju društvenih procesa. On nas podseća da je ne tako davno reč „prostor“ imala striktno geometrijsko značenje i podrazumevala je prazno područje. Prostor je nosio epitete euklidskog, izotropnog i beskonačnog i bio je deo matematičkih razmatranja. „Stoga bi govoriti o 'društvenom prostoru' zvučalo čudno“ (Lefebvre, 1991, str. 1). Nasuprot tome, Lefevr je aktivirao prostor – demonstrirao je njegovu instrumentalnu ulogu u postojećem obliku proizvodnje i ukazao na to da on služi hegemonim strukturama. Njegova inovativna i radikalna misao oblikovala je teorije nekih od najuticajnijih autora u oblasti kulturne geografije, uključujući Edvarda Sodžu, Dejvida Harvija i Dorin Masi.

Lefevra su zanimali logičko-epistemološki prostori, prostori društvenih praksi, čulni, ali i oni koji su proizvod imaginacije. Sam je tvrdio da njegov cilj nije bio da ponudi još jedan diskurs o prostoru već da prozbori o načinima na koji se on proizvodi. Taj teorijski poduhvat odražava intelektualni duh vremena i mesta u kojem se Lefevr, zajedno sa drugim kontinentalnim filozofima, poput Fukoa (Foucault), bavi pitanjem mehanizama kojima se moć ostvaruje. Istražuje kako hegemonijske strukture oblikuju prostore i njihovu upotrebu, koji potom služe za dalju reprodukciju tih struktura.

Međutim, Lefevr ne ograničava svoju analizu samo na kodo-ve koji uokviruju prostor već preispituje dijalektički odnos subjekta i prostora, čime i otvara polje za delovanje. Ta misao o međusobnom oblikovanju subjekta i prostora je značajna za uobličavanje andragoških intervencija. Ona otvara mogućnost za razmatranje brojnih tema – učenje putem delovanja u javnim prostorima,

stvaranje prostora za obrazovanje, istraživanje kako određena okruženja oblikuju obrazovne procese. Njegova misao je uticala na neformalno obrazovanje odraslih, a posebno na političko i građansko obrazovanje. Participacija u izgradnji prostora je emancipatorska praksa koja se često povezuje sa ciljevima javne pedagogije. Kritika kapitalističkog delovanja u dizajniranju i izgradnji prostora inspirisala je istraživače obrazovanja da sve više prihvataju Lefevrove koncepte i promatraju kreiranje javnih prostora kao procese učenja. Nadalje, u knjizi *Urbana revolucija* Lefevr (1974) insistira da su radikalnije promene u distribuciji proizvodnih snaga moguće prostornom rekonfiguracijom. Do tada je prostor bio scenografija, prazna pozornica društvenih dešavanja. Budući da je obrazovanje odraslih usko povezano sa društvenim pokretima, Lefevrova teorija se, sasvim logično, usadila u andragoška istraživanja. Ipak, uprkos očigledne važnosti i popularnosti njegovih ideja, čini se da Lefevrovi koncepti nisu dovoljno sveobuhvatno prevedeni u polje obrazovanja odraslih. Mišel Alhadeff-Džons (Alhadeff-Jones, 2017) pružio je doprinos andragoškoj teoriji koristeći Lefevrovu ritmoanalizu, posebno iz njegovih knjiga *Proizvodnja prostora* i *Ritmoanaliza: prostor, vreme i svakodnevni život* (*Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*). U svom istraživanju on je usredsređen na to kako prostorne i vremenske konfiguracije utiču na proces učenja, transformacije i razvoja odraslih, naglašavajući da su prostor i vreme dinamične kategorije koje se stalno menjaju. Ta promenljivost zahteva od pojedinaca da se stalno prilagođavaju i usklađuju u različitim okruženjima. Alhadeff-Džons se oslanja na Lefevrovu koncepciju ritmoanalize, koja omogućava dublje razumevanje odnosa između prostora i vremena kroz analizu ritmova koji oblikuju svakodnevni život.

Međutim, možemo posredno povezati Lefevrovu misao s koncepcijom javne pedagogije, koja teži promovisanju obrazovanja u interesu samih građana i stavlja javni prostor u središte analize. Iako inspiriše brojne andragoške studije, javna pedago-

gija nije jedinstven koncept već njena kompleksnost odražava mnogostrukost značenja, te je teško omeđiti i preciznije odrediti koordinate tog andragoški generativnog koncepta. Sendlin, O'Mali i Berdik (Sandlin, O'Malley & Burdick, 2011) sproveli su tematsku analizu javne pedagogije na uzorku od 420 publikacija. Ta analiza nije potpuno aktuelna jer je prošlo već više od decenije od njene realizacije, ali daje jedinstvene i korisne uvide u različita značenja i primenu tog teorijskog konstrukta, kako ga oni nazivaju. Došli su do zaključka da je pojam javne pedagogije često nedovoljno teorijski razrađen i nejasno predstavljen u literaturi o obrazovanju. U analizi postojeće literature identifikuje se pet glavnih oblasti istraživanja javne pedagogije: (a) građanstvo u školama i izvan njih, (b) popularna kultura i svakodnevni život, (c) neformalni instituti i javni prostori, (d) dominantni kulturni diskursi i (e) javni intelektualci i socijalni aktivizam (Sandlin, O'Malley & Burdick, 2011).

Na primer, Sendlin (Sandlin, 2010) se u svom pristupu javnoj pedagogiji oslanja na koncept „pedagogije nepoznatog“ i ističe da je obrazovanje u javnim prostorima po svojoj prirodi nepredvidljivo i često neplanirano. Takav pristup ne samo da unosi uzbuđenje i otvara prostor za neočekivane promene već može imati ključnu ulogu u jačanju zajednice. Međutim, istovremeno nosi rizik neuspeha ili zanemarivanja stvarnih potreba zajednice u kojoj se sprovodi. Taj pristup odslikava složenost i neizvesnost javne pedagogije jer su rezultati i uticaji često nepredvidljivi i varijabilni. Sendlin dalje istražuje kako „prelazni prostori“, koje je opisivala Elsvort (Ellsworth, 2005), omogućavaju interakciju između pojedinca i šire javnosti. U tim prostorima se razvija kritička transformativna pedagogija koja se usmerava na telesne, holističke, performativne, intersubjektivne i estetske aspekte nastave i učenja (v. Walter & Earl, 2017). Ta perspektiva osvetljava potrebu za fleksibilnim i adaptivnim pristupima u obrazovnim praksama koje se odvijaju van formalnih okvira, pružajući prostor za inovaciju i zajedničko istraživanje, učenje i angažovanje u javnim kontekstima.

Pomenuta autorka Elizabet Elsvort u svojoj seminalnoj knjizi *Mesta učenja: mediji, arhitektura, pedagogija* (*Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*) pruža primere i koherentnu teorijsku analizu učenja u specifičnim javnim prostorima, iako ih ne naziva javnom pedagogijom. Bez obzira na to, njene ideje su prihvaćene u studijama u kojima se istražuje odnos između učenja i prostora. Elsvort (Elsworth, 2005) se fokusira na relacijske aspekte obrazovnog procesa, naglašavajući da prostori učenja nisu samo fizički okvir već i kompleksne strukture koje posreduju u stvaranju značenja i znanja. Knjiga je značajna zbog svog pristupa koji osvetljava kako arhitektura i medijski sadržaji oblikuju obrazovne prakse i iskustva. Oslanjajući se na Vinikota (Winnicot, prema Elsworth, 2005), Elsvort uvodi koncept „prelaznih prostora“ – a to su zone koje posreduju između ličnih i javnih aspekata učenja – te istražuje kako ti prostori mogu biti mesta za kritičku transformaciju i učenje. Njene konceptualne istraživačke oblasti u arhitekturi, dizajnu, medijima i dramskim umetnostima nude korisne teorijske alate koji pomažu da se bolje razume kako se prelazni procesi učenja mogu odvijati u kontekstu tih kulturnih praksi (Wildemeersch, 2012). Prostor postaje obrazovni kada se učenje obavlja u aktivnom stvaranju prostora koji je u stalnom kretanju. Ideje i znanje ne prethode kreativnim relacijama – učenje se dešava u procesu stvaranja i umrežavanja otvarajući prostor za nedovršene misli koje postoje samo u neizvesnosti i kroz nju (Popović, Maksimović i Jovanović, 2018). U tim neformalnim mestima učenja o kojima piše Elsvort učenje poprima suptilan, utelovljen oblik, udaljavajući se od kognitivne strogosti koja se obično povezuje sa obrazovanjem i približava se pojmovima afekta, estetike i prisutnosti (Sandlin, O'Malley & Burdick, 2011). Kako autorka tvrdi, učenje nije uređen, linearan i uredan proces koji ima jasan početak i ishodište već u tom procesu osoba ulazi u otvoren i nedovršen život (Ellsworth, 2005). „Pedagogija postavlja susrete sa nemišljenim – susrete sa budućnošću koja nastaje“ (Ellsworth, 2005, str. 38). Iako Elsvort svoja razmatranja

i uvide ne smešta direktno u kontekst javne pedagogije, njen opus je imao izuzetan uticaj i inspirisao je mnoge autore da definišu svoje pristupe i oblikuju obrazovne prakse. Upravo zbog tog značaja, ovaj prikaz njenog rada je neophodan, mada kratak, i samim tim ne može potpuno da obuhvati njen doprinos.

Još jedan značajan autor u polju javne pedagogije je Gert Bista (Gert Biesta), koji je u brojnim radovima detaljno obrazlagao svoju perspektivu. Njegov pristup u velikoj meri počiva na idejama Hane Arent (Arendt, prema Biesta, 2012), posebno na njenim promišljanjima o slobodi, delovanju i javnoj sferi. Bista iz filozofije Hane Arent izvodi temeljne koncepte koji oblikuju njegovu teoriju javne pedagogije, u kojoj učenje i obrazovanje postaju sredstvo za participaciju u demokratskom društvu. „Za Arendt delovati pre svega znači preuzeti inicijativu, započeti nešto novo i doneti nešto novo u svet“ (Biesta, 2012, str. 687). Obrazovanje je način da se pojedinci osnaže da aktivno učestvuju u zajedničkom delovanju, kreiranju društvenih vrednosti i uspostavljanju odnosa u javnoj sferi. Na taj način javna pedagogija kod Biste (Biesta, 2012) ima ključnu ulogu u promovisanju odgovornosti, pluralnosti i slobode u zajednici. Ona nije određena samo mestom dešavanja jer obrazovanje mora biti i u službi javnosti. Bista prevazilazi jednostavnu ideju da je javna pedagogija samo obrazovanje koje se odvija van formalnih institucija, ukazujući na važnost kolektivnog delovanja u javnoj sferi. Prema njegovom mišljenju, pravilan pristup javnoj pedagogiji treba da obuhvati i težnje da obrazovanje bude usmereno ka opštem interesu, da doprinosi demokratskim procesima i da osnažuje zajednicu. Time se javna pedagogija posmatra kao dinamičan proces koji omogućava aktivno učešće i angažovanje u oblikovanju društvenih vrednosti i struktura. Taj oblik javne pedagogije ne podrazumeva podučavanje ni brisanje političkog. Umesto toga, otvara mogućnosti za različite oblike ljudskog zajedništva u kojima se sloboda može pojaviti. Ti oblici međuljudske povezanosti doprinose tome da prostori i mesta postanu „javna“ – arene u

kojima se sloboda izražava i u kojima se odvija kolektivno delovanje (Biesta, 2012). „Politička i obrazovna dimenzija spajaju se u ideji ‘javne pedagogije’“ (Biesta, 2012, str. 684).

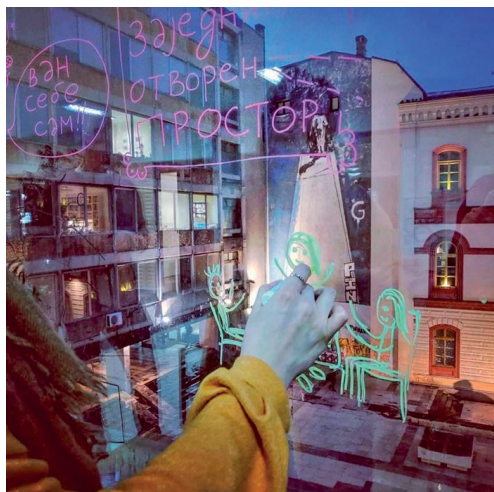
Studenti kao aktivni kreatori javnog prostora

U narednim pasusima predstavim primer studentskog ispita koji je osmišljen kao umetničko-aktivistička intervencija u prostoru Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Akcija je razvijena i realizovana u okviru izbornog predmeta *obrazovanje odraslih, aktivizam i ljudska prava* na Grupi za andragogiju i odražava kontinuirani napor da se razviju metode učenja u formalnom obrazovnom kontekstu. Te metode će podstaći studente da aktivno učestvuju u svojoj okolini, da utiču na zadate strukture moći i da kreiraju obrazovne intervencije koje izazivaju *status quo* i adresiraju probleme koje prepoznaju u svojim mikrosvetovima i zajednicama. Osnovni postulat predmeta jeste podrška osobi koja uči da postane stvaralac, a ne samo nosilac znanja, kao i da se znanje stvara izgradnjom odnosa i nalaženjem novih prostora i mogućnosti (Maksimović, 2016). Cilj je bio da se studenti ohrabre da mapiraju svoju situaciju, da razumeju postojeće oblike studentske participacije i da na kreativan način reaguju na ostvarivanje sopstvenih interesa (Maksimović, 2016). Ključni izazov je bio to što studenti uopšte nisu prepoznali mogućnost delovanja u oblikovanju prostora u kojem provode veći deo vremena. Jedan od osnovnih ciljeva predmeta je upravo razvijanje moći delovanja, ali je put ka njenom ostvarenju ostao neizvestan i otvoren za istraživanje (Sandlin, 2010). Ipak, neophodna, iako zastrašujuća, bila je vera u nepoznato – da će, kada studenti jednom uoče prostore slobode, iskoristiti taj trenutak i sprovesti svoje ideje. Taj poduhvat se u velikoj meri oslanjao na Lefevrov (Lefebvre, 1996) koncept „prava na grad“, ovde prepoznat kao pravo na prostor koji funkcioniše poput trga ili mesta susreta.

Stoga su studenti koji su pohađali predmet *obrazovanje za aktivizam i ljudska prava* odlučili da kreiraju „kritičku prostornu praksu“ (Rendell, 2006). Jedan od važnih problema bio je nedostatak prostora u zgradi Fakulteta koji bi služio kao mesto gde studenti mogu da se okupljaju, provode vreme, rade grupe projekte, uče itd. Studenti su na predavanjima raspravljali o javnoj pedagogiji i posetili su umetničke okupirane prostore u Beogradu, koji su poslužili kao primer i inspiracija za njihov rad. Istraživali smo koncept javne pedagogije kako ga vidi Bista (Biesta, 2012), koji tvrdi da je to obrazovni proces koji se fokusira na konkretne prakse građana angažovanih telesno u socijalnim interakcijama koje dovode u pitanje ustaljene pojmove o zajedničkom životu. Osim javne pedagogije, u konceptualnom predlošku samog predmeta, imala sam na umu i učenje onako kako ga vidi Elsvort (Ellsworth, 2005), koja ne uspostavlja granice između stvaranja i učenja već nam pokazuje da sopstvo u procesu učenja nastaje u pokretu, senzacijama, mišljenju tokom iskustva pravljenja. Shodno tome, smatrala sam da će proces pravljenja prostora koji je prilagođen potrebama studenata istovremeno predstavljati i snažan podstrek učenju.

U razgovorima sa studentima dogovorili smo se da bi javni prostor na Filozofskom fakultetu mogao biti hodnik na drugom spratu koji povezuje učionice u kojima studenti imaju predavanja. Sve učionice su zaključane, a profesori pre predavanja uzimaju ključeve od obezbeđenja, koje se nalazi u prizemlju zgrade. Takođe, prilikom preuzimanja ključeva moraju da se predstave, a kada se predavanja završe, vraćaju ih. Vreme između predavanja studenti provode u hodniku, koji funkcioniše kao liminalni prostor jer služi isključivo za čekanje obrazovnih aktivnosti (Maksimović, 2016). Upravo takvi, nedovršeni prostori sa nejasnim funkcijama i namenom predstavljaju adekvatno polje za delovanje i promenu. „Prazan hodnik fakulteta. Nije baš prazan. Tu su stolice, biljke, aparat za kafu, ali je prazan.

Prazan je funkcije, prazan je značenja. Ponekad mi se čini da su u njemu prazni ljudi" (Tamara, studentkinja andragogije, 2015). Prostor organizovan kao čekaonica, a ne postoji zapis o tome ko ga je konstruisao i kakva je bila ideja iza toga. Studenti koriste hodnik, ali niko ne pomera nameštaj niti narušava dati raspored. „U okviru predmeta obrazovanje odraslih, aktivizam i ljudska prava pitali smo se ko je stvorio ‘čekanje’ na drugom spratu Filozofskog fakulteta u Beogradu. Ko je rasporedio te stolice i zašto je tu samo taj nameštaj? Koliko dugo je ovako i da li mora da bude tako? Zašto studenti postupaju u skladu sa dizajnom prostora i idejom ‘čekanja’? Da li se bojimo da narušimo okvir koji već postoji ili ga nesvesno živimo?“ (Tamara, studentkinja andragogije, 2015). Javni prostor služi kao sredstvo za društvene odnose, javne diskurse i političke izraze i nije samo fizička granica i materijalno okruženje. Brill (Brill, 1989, str. 8) piše da javni prostor predstavlja javnu sferu i javni život, „forum, grupnu akciju, školu za socijalno učenje i zajedničku osnovu“. U zapadnoj tradiciji javni prostor je imao pozitivnu konotaciju koja budi praksu demokratije, otvorenosti i javnosti debata još od vremena grčke agore. Enaff i Strong (Henaff & Strong, 2001) osim toga tvrde da je sama ideja demokratije nerazdvojna od ideje javnog prostora. „Na jednom od predavanja dobili smo slobodu. Slobodu da prilagodimo prostor koji nam odgovara, slobodu da pomerimo stolice, biljke i dodamo šta god želimo. Posle deset minuta to više nije bio prazan prostor. Okreni, rotiraj, pomeri, dodaj i na kraju sedi zajedno s drugima. Osećaj je bio drugačiji. Više nismo čekali. Prirodno smo seli i razgovarali, održali predavanje. Postojao je prostor gde se to desilo. Da li je sloboda ključna reč? Da li nam neko mora dati slobodu da bismo nešto promenili?“ (Tamara, studentkinja andragogije, 2015). Tim činom su studenti liminalni prostor čekanja, jedno nemesto (Augé, 2020), prostor tranzita ili privremenog boravka, zajednički transformisali u agoru, u prostor za grupnu akciju i pregovaranje o značenju i značaju.



Slika 1: Studentkinje, u saradnji sa ilustratorkom Jelenom Jaćimović, ostavljaju poruke na prozorima drugog sprata Filozofskog fakulteta (fotografija Jelene Jaćimović)

Ovaj primer služi kao sažeta ilustracija primene koncepta javne pedagogije, koja postaje sve relevantniji teorijski okvir, posebno u svetlu sve većeg interesa za istraživanja podstaknuta ekološkim promenama te aktuelnim političkim konfliktima i erozijom kolektivnog građanskog angažmana. No, važno je napomenuti da ona ne analizira ontološku i epistemološku prirodu mesta već se fokusira na političke, ekonomske i društvene faktore koji određuju i prostore i delovanje koje se odvija u strukturama moći. Sagledavanje prostora kao društvenog konstrukta, koji dobija svoja značenja u društvenim odnosima, iako je široko prihvaćeno u andragoškim krugovima i izuzetno korisno za analizu nejednakosti, predstavlja samo jednu od perspektiva za razumevanje mesta i prostora. U razmatranju javnog prostora posebnu pažnju ću posvetiti situacionistima koji su razvili niz intervencija u urbanim sredinama, stvarajući nove načine za promišljanje i transformaciju grada svojim subverzivnim praksama i društvenim akcijama.

Ontološka i epistemološka
priroda mesta



Živeti znači živeti lokalno, i znati prvenstveno znači spoznati mesto u kojem boravite.
(Casey, 1996, str. 18)

Mesto je lokalitet, region, doživljaj, ali i simbol, identitet i prostor interakcije. Arhitekta i urbanisti pokušavaju da izazovu osećaj mesta, ekolozi i ekološki aktivisti govore o ekološkim mestima koja nazivaju bioregionima, umetnici i pisci pokušavaju da rekonstruišu mesta u svom radu (Cresswell, 2004). Iz tih promisli proističe i dalje uodnošavanje obrazovnih aktivnosti sa fizičkim prostorom i osmišljavanje procesa učenja koji proističu iz različitih andragoških škola mišljenja, ukrštenih sa vrednostima i ciljevima obrazovanja, s jedne strane, i iz načina sagledavanja mesta i prostora, s druge strane.

Kresvel (Cresswell, 2004) postavlja pitanje šta određene prostore čini mestom, šta je zajedničko sobi, ulici, planeti Zemlji i dolazi do jednostavnog odgovora da je to lokacija koja sadrži značenja. Egnju (Agnew, 1987) je razradio tri osnovna aspekta mesta: lokacija, lokalitet i doživljaj mesta. Lokacija označava koordinate, odnosno odgovara na pitanje gde se nešto nalazi, gde možemo da se smestimo. Lokacija, kao prvi od tih aspekata, označava apstraktnu tačku na geografskoj karti odgovarajući na pitanje gde. Međutim, Egnjuov pristup se ne završava tu – on prepoznaje da lokacija nije samo bezlična koordinata,

ona sobom nosi bogatstvo simboličkih, kulturnih i emocionalnih konotacija koje je čine specifičnom i značajnom.

Drugi aspekt, lokalitet, iznosi ideju o lokalnom (*locale*) kao materijalnom okruženju koje oblikuje društvene odnose i identitete. Egnju nas podseća da mesto oblikuje interakcije, iskustva i identitete. Ono nije samo fizička struktura, ono je živo tkivo koje se neprestano oblikuje i transformiše kroz ljudsku i, možemo dodati, neljudsku aktivnost.

Treći aspekt, doživljaj mesta, dublje prodire u subjektivnu dimenziju iskustva. Mesto nije definisano samo objektivnom stvarnošću, već i kroz naše emocionalne veze i percepcije (Agnew, 1987). Na primer, ista ulica može imati različita značenja za različite ljude zavisno od njihovih životnih iskustava, emocionalnih veza ili kulturnih pozadina. Doživljaj mesta nas podseća na to da su naša iskustva prostora subjektivna i fluidna te da su naši emocionalni odnosi sa mestom jednako važni kao i njegova objektivna karakteristika.

Naravno, razgovori o mestu daleko su širi i kompleksniji od jedne date definicije, ma koliko ta definicija obuhvatala različite aspekte. Činjenica da je mesto uvek prisutno i da je neizostavan deo postojanja dodatno usložava raspravu. Ono je već aktivan protagonist u ljudskom iskustvu, nosilac složenih značenja i veza. Kejsi (Casey, 2013) kaže da biti znači biti na mestu i naglašava njegovu fenomenološku prirodu te nemogućnost razdvajanja bića od mesta. Kresvel (Cresswell, 2004) uvažava tu ontološku činjenicu, ali započinje poglavlje knjige svojevrsnom genealogijom mesta, istovremeno nas upućujući na njegovu epistemološku dubinu: „Mesto nije samo nešto što se posmatra, istražuje i opisuje, već je i sam deo načina na koji posmatramo, istražujemo i pišemo“ (str. 15). Uodnošavanje ontoloških i epistemoloških obrazloženja pruža mogućnost dubljeg razmatranja uloge mesta u obrazovnim procesima. Kresvelova perspektiva naglašava da su mesto i određeni svetonazor, ali i različita postojanja, nerazdvojni, u stalnom dijalogu, međusobno se uslovljavaju i prepliću.

U tom smislu istraživanje mesta zahteva mnogo više od pukog posmatranja ili proučavanja fizičkog prostora; ono postaje analiza interakcije između prostora, ljudi i znanja, što otvara vrata bogatijem razumevanju naše veze sa okruženjem i načina na koji konstruišemo znanje o svetu.

Međutim, postoje stanovišta koja ukazuju na nepostojanje jedinstvene teorije o mestu, pri čemu se istraživanja oslanjaju na različite, često međusobno kontradiktorne epistemološke i ontološke pristupe (Patterson & Williams, prema Seamon, 2012). Kako bilo da bilo, ključno je nadvladati dualistički način razumevanja odnosa između ljudi i okruženja te prepoznati da su ljudska bića neodvojivo povezana, isprepletana i duboko uronjena u svoj svet. Drugim rečima, odnos koji se konceptualno smatra dvojstvenim (ljudi/okruženje) zapravo se egzistencijalno doživljava kao jedinstven (isprepletanost ljudi i okruženja) (Seamon, 2012). Relf (Relph, 2008) objašnjava da mesto nije „deo prostora, niti drugi izraz za pejzaž ili okruženje, nije plod individualnog iskustva, niti društveni konstrukt... Umesto toga, ono je osnova postojanja kako ljudskih tako i neljudskih bića; iskustvo, akcije i sam život počinju i završavaju se mestom“ (str. 36).

Estetsko i čulno iskustvo mesta u Tuanovom konceptu topofilije

Poslednjih decenija je razvijena geografska disciplina poznata kao „humana geografija“, koja se fokusira na subjektivno iskustvo i tretira čoveka kao biće u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem, naglašavajući estetske, funkcionalne, socijalne i individualne aspekte (Vojković, 2003). Ta disciplina prevazilazi raniju konceptualnu dualnost, udaljavajući se od tradicionalne regionalne geografije, koja mesto posmatra isključivo kroz prizmu fizičke lokacije. Razvoj humane geografije je i odgovor na kritiku pozitivističke paradigme u naučnim istraživanjima sedamdesetih

godina prošlog veka i označava prelazak ka humanističkim vrednostima i hermeneutičkoj metodologiji, u kojima status znanja dobijaju lična iskustva i njihove interpretacije. Umesto imperativa objektivnog posmatranja i merenja prostora kao izolovanog entiteta, nezavisnog od lokalnih specifičnosti, ističe se važnost konteksta, subjektivnih percepcija i individualnih iskustava u razumevanju prostornih fenomena. U tom ključu mesto predstavlja kompleksan skup fizičkih karakteristika, emocionalnih veza i kulturnih konotacija koje zajedno oblikuju naše razumevanje i iskustvo prostora koji se tumači kao kompleksna mreža odnosa, simbola i značenja. Koncepti prostora i mesta otkrivaju novi smisao zahvaljujući zamršenim analogijama između individualnosti („bića“) i pojma „mesta“, naglašavajući njihovu inherentnu dijalektičku vezu.

Određenje „mesta“ i teritorijalnosti postaje povezano sa značenjem koje mu čovek daje, sa „korenima“, ličnim sećanjem ili interesom koji povezuje osobu sa mestom življenja. S druge strane, razvoj „bića“ ili čovekovog sopstvenog identiteta gradi se na relacijama sa prirodom, socijalnim vezama i značenjem određenog mesta za pojedinca. (Vojković, 2003, str. 13)

Neraskidivo tkanje odnosa između bića i mesta artikuliše istaknuti autor iz oblasti humane geografije Ji Fu Tuan (Yi Fu Tuan) i uspešno ga upisuje u koncept topofilije, koji je prvobitno predložio Bašlar (Bachelard, 2005) u svom delu *Poetika prostora*. Tuan time proširuje razumevanje emotivnih i intimnih veza koje pojedinci ostvaruju sa mestima. Već na prvim stranicama knjige *Topofilija: studija o percepciji, stavovima i vrednostima u vezi sa životnom sredinom* (*Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*), Ji Fu Tuan (1990) nas uvodi u tu temu postavljajući suštinsko pitanje o tome kakva je veza između okruženja i našeg pogleda na svet. U samom određenju pogleda na svet primetna je Tuanova izuzetna posvećenost

mestu kao izvoru saznanja; on ga definiše kao konceptualno iskustvo koje daje dublji uvid u svet oko nas. Već samo površan i usputan pogled na sadržaj knjige upućuje radoznalog čitaoca u širinu analize i sveobuhvatnost bavljenja dijalektičkim povezanostima bića i mesta. Naime, autor te relacije ne svodi na banalno i pojednostavljeno uverenje o uticaju okruženja na formiranje i artikulisanje svetonazora već nas nadahnuto i pedantno vodi kroz različite nivoe percepcije, vrednosti i stavova, kao i njihove isprepletanosti s mestom; podseća nas da odnos sa prostorom nije samo intelektualni koncept već duboko emocionalno iskustvo koje oblikuje naše živote na mnoge načine. Iako direktno ne obrađuje ekološke teme, Tuan u uvodu knjige pretpostavlja da je za bilo kakvu smislenu akciju i delovanje neophodno razumeti oblikovanje stavova i vrednosti u odnosu na mesto, u čemu se prepoznaju naglašeno andragoški ton i misao. On postavlja okvire za razumevanje i značaj topofilije u kontekstu savremenih problema i traženja potencijalnih konceptualnih odgovora. I zaista, možemo se prikloniti njegovom uverenju da je emocionalna povezanost sa mestom, topofilija, bitan element bilo koje vrste uvremenjenog i „uprostorenog“ kolektivnog delovanja koje je istovremeno i posledica učenja sa mestom, ali i generisanja novog znanja. Tuanova razmatranja istakla su ogromnu važnost koju mesto ima za ljudsko odrastanje i bivanje, jer je ono osnovni iskustveni okvir susretanja sa svetom (Janković, 2021). Kako kažu fenomenolozi, svet je uvek tu da se u njega uđe, a otpor na koji nailazimo kada se susretnemo sa njegovom kompleksnošću i kontradikcijama može prerasti u obrazovni rad u smislu rekonstrukcije značenja (i bivanja).

Ako je mesto osnovno polje iskustva, onda ono nudi specifičan obrazovni potencijal i uporište razumevanja sveta. Taj potencijal ne leži samo u intelektualnom naporu da se obrade i razumeju fizičke i kulturne karakteristike mesta te veze sa identitetskim strukturama već se ogleda u preplitanju mesta sa stvaranjem i stremljenjima tela koja putem čula i haptičkih

iskustava upijaju ovaj svet u sebe. Susret sa mestom nije samo površinski doživljaj okoline, to je i dopuštanje da ono prodre u našu unutrašnjost, da se nastani, oblikuje imaginaciju i utisne slike sveta. Taj proces prevazilazi puko kreiranje vrednosti, stavova i identiteta, a iskustva mesta i lična sećanja modeluju sam način postojanja. Često ta iskustva, poput prustovskih slika detinjstva – introspektivnih, sentimentalnih reminiscencija mesta i događaja, koja objedinjuju emocionalno-nostalgični ton i određeni filozofski nerv – postaju gradivni elementi humanih svetova i odnosa. Čini se da ta emocionalna veza, topofilija, obezbeđuje zainteresovanost za dešavanja i događaje, iako ne bi bilo korisno, a ni tačno, da taj emocionalni ton svedemo isključivo na pozitivan. Relacija sa mestom je nužno romantična jer implicira pozitivan naboj, telesnu uronjenost i otvorenost, ali i izvor frustracije usled disonance između naših želja i stvarnosti koju doživljavamo na tom mestu. U knjizi *Pejzaži straha (Landscapes of Fear)* iz 1979. godine, Tuan istražuje „mračniju“ stranu odnosa između ljudi i okoline – topofobiju – tvrdeći da strah i anksioznost čine neodvojivi deo ljudskog iskustva sveta. Značajan opseg tih osećanja može se razumeti na osnovu „pejzaža“, i fizičkih i mentalnih, koje ljudi oblikuju, naseljavaju, a ponekad su primorani i da u njima žive (Ruan & Hogben, 2020). Tuan detaljno analizira kako su ti strahovi često služili kao pokretačka sila akcija usmerenih protiv urbanog nereda, što je rezultiralo formulisanjem novih građevinskih politika i implementacijom ambicioznih planskih programa (Ruan & Hogben, 2020).

Iako se svet opire, proces učenja se sastoji u tome da se otvorimo ka mogućnostima njegove prohodnosti i našim sposobnostima da budemo pogođeni, uzdrmani svetom. Time svet nije nužno konstruisan već se oblikuje u naporu dosezanja za onim što je ponuđeno. Ne možemo namerno da oblikujemo miris ili ukus, moramo da se otvorimo da bismo bili dotaknuti (Roth, prema Biesta, 2017). Isto tako, bol ne spoznajemo temeljnom analizom snimka bolnog mesta već iskustvom suočavanja

sa bolom. Dakle, suštinsko znanje o bolu ne podrazumeva samo poznavanje njegovih uzroka već jedan fenomenološki pristup telesnim senzacijama. Ako prevedemo na jezik humane geografije, mesto spoznajemo samim praktikovanjem topofilije, aktivnim puštanjem da se bude prohodan, što uvek izaziva, čak i suptilnu, promenu našeg bića i iskustva u svetu. Upravo se na takvo viđenje učenja oslanjaju i umetničko-obrazovne intervencije koje istovremeno stvaraju, spoznaju i oblikuju.

Vratimo se na koncept topofilije i način na koji ga Tuan opisuje. U najširem smislu, topofilija je ljubav prema mestu, pri čemu autor pravi razliku između privremenog doživljaja lepote mesta, s jedne strane, i emocionalne povezanosti s njim, s druge strane. Tuan naglašava važnost estetskog iskustva mesta, podsećajući nas na zadovoljstvo koje možemo doživeti kada osetimo miris narandže ili kada otvorimo zavese i ugledamo pejzaž osvetljen jutarnjim suncem (Tuan, 1990). Intenzivna svesnost o lepoti okruženja obično se javlja kao iznenadno i efemerno otkrovenje. Pri tome, autor ne ograničava estetski doživljaj na divljenje pejzažu ili građevinama, što je karakteristično za savremeni turizam u potrošačkom društvu. Umesto toga, on nas vraća čulnostima detinjstva i osećaju uronjenosti u svet – igra senkom lista na licu, golicanje trave dok prelazi preko stopala ili zvukovi udaljenog saobraćaja. Sentiment topofilije doseže svoj vrhunac kada se osetimo potpuno povezanim sa mestom, kada se doživljaji i sećanja sjedine sa okolinom stvarajući duboko lično iskustvo. To iskustvo, iako prolazno, može imati trajan uticaj na percepciju sveta i veze sa mestom, kao i dublje društvene i kulturološke implikacije.

Topofilija je dinamičan fenomen koji neprekidno evoluira u interakciji pojedinca sa okruženjem tokom svakodnevnih malih ljudskih rutina koje se izvode i ponavljaju (Seamon, 2023). Uključenost u svet i „uprostoravanje“ zahtevaju emocionalnu angažovanost i usmeravanje pažnje na čulna iskustva. Bitno je napomenuti da za Tuana ona nisu svedena na tradicionalne čulne

stimulanse poput zvuka, vizuelnih nadražaja i mirisa; percepcija mesta podrazumeva i telesno iskustvo – osećaj temperature, vlažnosti vazduha, teksture ulica i drugih površina. „Topofilija ili topofobija, nijedna od njih nije isključivo rezultat vizuelnog doživljaja – to je spoj naših čula koji budi emocije i omogućava nam da se povežemo sa svetom fizičkim i mentalnim naporima“ (Ruan & Hogben, 2020, str. 3). Takva iskustva posreduju međusobno prožimanje tela i mesta doprinoseći građenju višeslojnih veza sa okruženjem. Proces uodnošavanja nije pasivan već obuhvata aktivno angažovanje i izlaganje raznim aspektima mesta. Čini se da prikaz aktiviranja topofilije daje arhitekta Bogdan Bogdanović (2008) kada govori o „lutanju do iznemoglosti“ kao metodu obrazovnog rada sa studentima u okviru „pešačkih seminara“ na Arhitektonskom fakultetu.

Ubeđen sam da se pravi grad, na pravi način može pročitati samo peške, potpeticama, takoreći. Cilj tih pešačkih seminara bio je: naučiti gledati oko sebe, naučiti videti grad (što nije baš jednostavno), udahnuti ga, čuti i saslušati, dodirnuti. Jednom reči, obuhvatiti ga svim čulima u punom sadejstvu ličnih slobodnih asocijacija. (Bogdanović, 2008)

Naučiti videti grad, kako kaže Bogdanović (2008), podseća na obrazovanje pažnje, čiji značaj ističe Tim Ingold (2017). Ingold proučava odnos ljudi i okoline i za njega je usmerenost pažnje ključna u razvoju svesnosti o svetu oko sebe; učenje nije primanje informacija iz sredine već aktivan proces angažovanja i neprekidnog promišljanja. U neposrednom iskustvu sveta ljudi razvijaju svoju pažnju i stižu znanje o svetu. Treba naglasiti da je Ingold vrlo jasan u svojim epistemološkim polazištima, za razliku od Tuana (1990), koji adresira emocionalnu i čulnu vezu sa mestom i ne tretira direktno pitanje znanja i saznavanja već posredno zaključujemo o njima i izvodimo potencijalne implikacije na obrazovanje i učenje. Nasuprot tome, Ingold (2017) svesrdno kritikuje i pravi jasan i nedvosmislen otklon od dualističkih epistemoloških pretpostavki koje razdvajaju subjekt i objekt, um i

telo, misao i delo te zagovara pristup koji integriše ljudsko iskustvo sa svetom. Znanje, smatra Ingold, nastaje neposrednim angažmanom u svetu aktivnostima kao što su hodanje, pravljenje, korišćenje alata...

Na polju obrazovanja ovo zahteva promenu tradicionalnog shvatanja pedagogije koja se doživljava kao prenosilac ovlašćenog znanja među generacijama. Smatram da obrazovanje nije „usađivanje“, već „izvođenje“ koje otvara puteve intelektualnog rasta i otkrića bez unapred određenih ishoda ili čvrsto postavljenih ciljeva. Ovde je reč o posvećenosti stvarima, a ne o sticanju znanja koje nas oslobađa od potrebe da se njima bavimo; o izlaganju umesto o imunizaciji. Dakle, uloga nastavnika nije da razloži znanje u korist onih koji se smatraju neupućenima, već da pruži inspiraciju, vođstvo i kritiku u uzornom traganju za istinom. (Ingold, 2017, str. ix)

Ingoldova (2017) posvećenost stvarima očituje se u Bogdanovićevom zavlačenju studenata u skrivene i njima uglavnom nepoznate budžake, podrume i gradsko podzemlje; divljenju „uvrnutoj mašti arhitekata-naivaca, dakle, samih vlasnika, odnosno korisnika, koji su svoje graditeljske snove ponekad svojeručno preobražavali u čudesne oblike i ukrase ubogih udžerica“ (Bogdanović, 2008). Smemo li reći da su ta lutanja i beleženja izraz topofiličarsko-antropoloških nastojanja da se istraže gradska polja i stvori jedinstvena „urbanopoetika“? U pešačkim seminarima primetan je metod učenja koji integriše istraživanje i topofiliju, a proces stvaranja znanja teče istovremeno s razvojem odnosa prema mestu. Spoznaja se manifestuje kao transformacija čulnih utisaka i percepcija u svojevrstne mape i značenja, koje beleže i organizuju linije povezanosti sa određenim lokacijama. Istraživačko-lutalački poduhvati podrazumevaju obrazovanje pažnje (Ingold, 2017), razvijanje sposobnosti da se bude svestan i osetljiv na okolinu kako bi se razumele dinamike i suptilnosti koje se kasnije pretaču u vizuelne rukopise (mape), čija izrada podstiče angažovanje i refleksiju. Kako poetično i nadahnuto

kaže Bogdanović (2018): „Obuhvatiti grad svim čulima u punom sadejstvu ličnih slobodnih asocijacija.“ Tom iskazu učitavamo Ingoldov (2013) već pomenuti predlog da odustanemo od epistemoloških ideja koje razdvajaju subjekt i objekt, um i telo, misao i delo. Udahnuti grad znači „pounutriti“ mesto i biti prohodan za njegova „činodejstva“. Delovanja grada se upijaju, utiskaju, a obrazovanje omogućava nameran i donekle organizovan proces susretanja sa svetovima. To ne podrazumeva obezbeđivanje isključivo čulnih utisaka i spoznavanje fizičkih karakteristika mesta; topofiličarska angažovanost zahteva i otkrivanje istorije mesta, sociokulturnih obeležja, sećanja i različitih društvenih značenja koja mu se pripisuju. Svakako, mestu ne pristupamo kao već završenom entitetu već kao susretu mnoštva pravaca na kojima nastaju činoci mesta.

Govori da bih te video, rediteljke Marije Stojnić – kartografija radiofonskog zvuka

Izraz istraživačko-topofiličarskih nastojanja ne samo da se može pronaći u učeničkim mapama već i u umetničkoj praksi koja polazi od konkretnih toposa i gradi narativ integrišući njihove senzorne pečate i istorijske artefakte pronađene u arhivama. Jedan takav primer umetničko-istraživačke prakse je dokumentarni film *Govori da bih te video*, rediteljke Marije Stojnić, koji predstavlja svojevrsan kolaž vizuelno i auditivno bogatih sekvenci koje su složene u odnosu na intenzitete doživljaja i fragmente sećanja. Rediteljkina misao i težnja da spozna Radio Beograd 2 upisuje se u presecima mesta i vremena. Kako ističe sama autorka, interesovanje za pravljenje filma o Radio Beogradu proističe iz njene potrebe da se poveže sa Beogradom nakon što je nekoliko godina provela na studijama u Njujorku (Stojnić, 2024). Proces stvaranja filma predstavlja evoluciju od prvobitnog osećaja odvojenosti od konkretnog geografskog područja i dislociranosti ka sveobuhvatnijem razumevanju značaja



Slika 2: Prizor iz filma *Govori da bih te video*, uz dozvolu autora

i značenja određenog prostora. „Inicijalna ideja, koja je nastala u trenutku kada su emisije Trećeg, a zatim i Drugog programa Radio Beograda postale značajan deo mog dana, bila je istražiti esenciju radiofonskog zvuka, njegovu moć da transformiše naš osećaj prostora, misaone procese i percepciju stvarnosti, zatim ispita nevidljivu vezu između stvaralaca i slušalaca ovog programa“ (Stojnić, prema Janković, 2020).

Rediteljka aktivno istražuje i rekonstruiše atmosferu tog mesta kombinujući elemente zvuka i vizuelnih slika kako bi evocirala bogatstvo i slojevitost njegovog delovanja. „Već jedan audio-vizuelni eksperiment o našem kolektivnom telu satkanom od zvuka, o gigantu koji skuplja i čuva i skuplja fragmente naših života kroz vreme“ (Stojnić, prema Janković, 2020). Ona oživljava zgradu Radio Beograda posmatrajući je kao integralni organizam sastavljen od materijalnih i nematerijalnih veza koje se ne ograničavaju na prostor same zgrade već se nastavljaju i žive putem radio-talasa. Dalje značenje tog ogromnog organizma, to jest kolektivnog tela, nastaje u interakciji sa slušaocima. Marija Stojnić ne samo što predstavlja njihove intimne prostore već čini vidljivim taj rizomski način postojanja radija, koji se nikada

ne završava. Ona uspešno otkriva „prostor između“, koji obično izmiče verbalnim objašnjenjima.

U svojim topofiličarskim praksama autorka pristupa problemu pripadanja epistemološkim sredstvima, odnosno u film ugrađuje znanja i sećanja do kojih dolazi prilježnim i temeljnim istraživanjem arhivske građe. „Radili smo na tri paralelna punkta – jedan je svakodnevni život na radiju, kome smo pristupili opservacijski, drugi svet slušalaca, a treći, možda najkompleksniji, jeste zaranjanje u taj beskrajni okean radijske arhive, koji je za mene bio veoma intiman i zahtevan proces“ (Stojnić, prema Janković, 2020). Rediteljka, kao istraživačica, prohodna je za ono što otkriva, pa se spoznate informacije, i one koje su svesno shvaćene i one koje su tu samo kao implicitno predznanje, transformišu u kreativan postupak. Posmatranje, slušanje i iščitavanje generišu nova saznanja koja postaju živi događaji koje gledalac filma dalje oživljava u dodiru sa svojim iskustvima i sećanjima. Arhiva u tom kontekstu više nije samo kolekcija dokumenata, ona dobija dodatnu dimenziju i značaj.

Sve više teoretičara kulture, umetnika, aktivista i arhivista (Eichorn, prema Holt & Kennedy, 2019) vidi arhivu kao mesto gde se proizvodnja znanja, kulturna produkcija i kritička praksa prepliću, gde različite perspektive koegzistiraju, mešaju se i stvaraju nešto potpuno novo (Holt & Kennedy, 2019). Holt (2019) to smatra jednim otvorenim društvenim prostorom za eksperimentalnu pedagogiju, feministička istraživanja i aktivizam. Cilj njenog angažovanja u arhivama je širenje konceptualnog okvira njihove upotrebe, pri čemu arhive nisu samo pasivni izvor informacija već postaju temelj za dublje doživljaje i razumevanje. One nisu samo kolekcija činjenica već bogat izvor koji omogućava istovremeno otkrivanje i preispitivanje postojećih obrazaca i povezanosti između ideja, individua i geografskih lokacija. Arhiva je ogledalo koje odražava da se proces stvaranja znanja odvija u određenom kontekstu (Holt & Kennedy, 2019).

Kolektivno telo Radio Beograda postaje dinamična arhiva koja pruža platformu za dijalog i podstiče buduće eksperimente u razvoju istraživanja i kreativne prakse. U filmu se selektovana arhivska građa u vidu radiofonskih zapisa ukršta sa vizuelnim materijalom, odnosno dokumentarnim snimcima prostora. Poznatost zvuka i slika meša se sa sećanjima gledalaca stvarajući kompleksnu mrežu interpretacija, iako bez konačnih saznanja i tumačenja. Ta nelinearnost postupka i kolažno razmeštanje arhivske građe ne zauzimaju čvrsto definisana značenja već otvaraju polje za raznolike senzacije i interpretacije, što odražava ideju koju Elsvort (Ellsworth, 2005) ističe u svom proučavanju pedagoškog potencijala umetnosti i arhitekture. „Umetnost se savija pod teretom koji je sama odabrala nastojeći da učini deljivim znanje koje je neobjašnjivo. Umetnost preuzima teret znanja koje je sve osim doslovnog i ne može se svesti na objašnjivo putem društveno kodiranih mreža kategorija, imena i brojeva“ (Ellsworth, 2005, str. 157). Ona čini dostupnim spoznavanje mesta za koje pretpostavljamo da se dešava između senzacije i kognicije (Ellsworth, 2005). Takva vrsta spoznaje često je neprevodiva na jezik jer se oslanja na suptilne procese i koja se ne mogu lako verbalno iskazati. Temelji se na razumevanju koje transcendirira lingvističke granice, ističući kompleksnost načina na koji telo prima, obrađuje i reaguje na informacije. Elsvort naglašava da je takvo spoznavanje izazov tradicionalnim metodama učenja i poziva nas da proširimo razumevanje znanja izvan jezičkih ograničenja. „U prostoru između emocije i kognicije, senzacija ima ontološki prioritet u odnosu na jezik i znanje“ (Ellsworth, 2005, str. 155). Ipak, ona ne insistira na binarnoj postavci tih različitih procesa saznavanja i ne sugerise da jedno treba da se zameni drugim. Umesto toga naglašava potrebu za uvažavanjem i uključivanjem znanja koje proizlazi iz estetskog doživljaja u andragoške procese.

Primetno je da film *Govori da bih te video* prijemčivom gledaocu pruža mogućnost da istražuje spoj estetskog i epistemološkog domena te da aktivira emocionalni odgovor koji

obuhvata i kolektivna iskustva specifična za te prostore i intimna sećanja. Ta aktivacija ličnih sećanja stvara novi topofiličarski odnos prema već poznatom, dok sama percepcija filma predstavlja kolektivni čin istovremenog podsećanja i saznavanja. Karakteristika tog vida učenja, koje se odvija u interakciji sa ovakvim oblikom umetničke prakse, inherentno ostaje otvorena i nedovršena. Znanje do kojeg se dolazi nije konačno, kodirano i kategorisano niti je nedvosmisleno artikulisana slika sveta. Umesto toga, ono je živo i dinamično, podložno promenama, reinterpretacijama i novim spoznajama koje evoluiraju tokom vremena i zahvaljujući novim iskustvima. Kao takvo, ono nam ne pruža jednu sigurnu i jasnu perspektivu niti opisuje svet kakav jeste već dovodi u vezu življeno sa mogućim.

Proces istraživanja i snimanja filma trajao je pet godina, a konačan rezultat prikazan u filmu obuhvata i promene koje su se odigrale u samom prostoru – renoviranje prostora, zamenu starog nameštaja i aparata novom, savremenom tehnologijom. U drugoj polovini filma svedočimo stvaranju „nemesta“ (Augé, 1992) odnosno proizvodnji generičkog prostora u čiju su arhitekturu ugrađeni principi funkcionalnosti i produktivnosti. Stari plakati koji su deo identiteta, sećanja i duha mesta bivaju uklonjeni, a zamenjuju ih beli zidovi i poneki bezlični print mikrofona. Zamena „starudija“ novim, sterilnim prostorima predstavlja implicitnu kritiku kapitalističke logike koja insistira na zaboravu, komercijalizaciji i instrumentalizaciji mesta, koja prošlost zanemaruje, a zamenu dotrajalih stvari novim smatra prioritonom. Time se degradiraju kulturni i istorijski značaj prostora.

Relf govori o identitetu mesta i definiše ga kao istovetnost i jedinstvo koje omogućava da se to (mesto) razlikuje od drugih (Relph, 1976). Relf opisuje taj trajni identitet pomoću tri ključne komponente: (a) fizičko okruženje mesta, (b) aktivnosti, situacije i događaji koji se odvijaju na tom mestu i (c) individualna i grupna značenja stvorena iskustvom i namere ljudi u vezi s tim mestom (Relph, 1976). Centralni motiv njegovih fenomenoloških

proučavanja je duboko uverenje da tek razumevanje značaja i značenja mesta u kontekstu ljudskog bivanja i delovanja može doprineti njegovom očuvanju i obnavljanju. Međutim, kao što je jasno prikazano u filmu, renoviranjem prostora nestaje treća komponenta identiteta mesta, koja je zamenjena usled potrebe za novim i funkcionalnijim aspektima prostora. Kancelarije zaposlenih, nesvakidašnja arhiva sećanja, ispražnjene su od značenja koja su tokom godina građena raznolikim radijskim aktivnostima. Proces razgradnje značenja uzrokuje otuđivanje od specifičnog mesta, što dalje može da prouzrokuje osećaj solastalgije, fenomena koji je primetio australijski profesor Albrecht (Albrecht, 2005). „Čežnja za domom kod kuće (*Homesickness you have at home*)” (Albrecht, 2019, str. 27). On je imenovao uznemirenost koja proizilazi iz gubitka mesta usled promena koje ljudi ne mogu da kontrolišu: „Razmišljao sam o potrebi za engleskom rečju koja bi opisala ideju emocije vezane za određeno mesto, a koja obuhvata osećaj uznemirenosti kada spoljna sila, koju ne možemo da sprečimo, prodire u biofizičku lokaciju ili ‘životni prostor’ (privatni dom, imanje i region) i hronično ga pustoši. Mesto postaje toksično, a istovremeno negativno utiče na naš osećaj pripadnosti tom mestu” (Albrecht, 2019, str. 37). Relf prepoznaje značaj ovog koncepta i dodaje da je to manifestacija raskidanja veza sa mestom i doživljaja „bezmesnosti”¹ (*placelessness*) jer stanovnici neretko svoje identitete, blagostanje, egzistenciju, ali i emocionalne i duhovne veze crpe iz mesta u kojem žive. Solastalgija je emocionalni doživljaj tih raskinutih veza i praznine značenja. „Solastalgija je posledica ovog povećanog osećaja osetljivosti i znak da je ekonomski napredak po svaku cenu postao moralno i emocionalno neprihvatljiv” (Relph, 2023).

Na početku filma Marija Stojnić svesno ili nenamerno proizvodi vezanost gledalaca za mesto omogućavajući im da upoznaju prostore i materijalnost Radio Beograda. Međutim, u

1 Autorkin prevod.

drugoj polovini filma, prikazujući izbacivanje analogne miksete koja je integralni deo tog velikog živog organizma, ona gledaoca suočava sa gubitkom, sa degradacijom onoga što su voleli, što im je bilo važno. Film čini solastalgiju bolno vidljivom, doživljenom i upravo ta estetsko-emotivna spoznaja dodaje tom filmu epistemičku dimenziju. Taj umetnički postupak je paradigmatički jer omogućava pristup neistraženim kolektivnim gubicima kojih gledaoci postaju svesni.

Ovaj kratak prikaz andragoškog potencijala dokumentarnog filma *Govori da bih te video* poslužio nam je kao ilustracija umetničko-istraživačke prakse koja sagledava jedno specifično mesto kao što je zgrada Radio Beograda, ali istražuje i prostore koji nastaju stvaranjem radiofonskog zvuka. Ti intersubjektivni prostori između slušalaca i zvuka su oblikovani estetskim doživljajem koji inicira procese spoznaje, s jedne strane, i razvija emocionalnu povezanost sa mestom – topofiliju, s druge strane. Rediteljka čini vidljivim taj, obično neuhvatljiv tranzicioni prostor (Winnicot, prema Ellsworth, 2005) u koji se, posve neudobno, smešta gledalac filma. Kroz hodnike zgrade radija gledalac se upoznaje sa materijalnošću već doživljenog estetskog iskustva, a u toj atmosferi između senzacije i kognicije i sam postaje istraživač koji razvija emocionalnu povezanost sa prostorom – postaje topofilicar.

Grad kao tekst: flanerstvo² i mapiranje urbanih pejzaža



-
- 2 Postoji dilema kako prevesti francusku reč *flânerie* – da li kao flanerizam, flanerija ili flanerstvo. Odlučila sam se za oblik koji je ponudio Jovica Aćin u svom prevodu sa nemačkog jezika knjige *Urbani predeli* Valtera Benjamina. Termin flanerstvo najbolje naglašava samu aktivnost lutanja gradskim ulicama i promišljenog upijanja urbanog prostora. Nasuprot tome, flanerizam bi više ukazivao na ideološki okvir, stil života ili teorijski koncept, dok flanerija može asociirati na stanje ili atmosferu, što se udaljava od Benjaminove ideje flanera kao aktivnog posmatrača i analitičara gradskog života. Upravo zato flanerstvo smatram najprikladnijim izrazom jer u srpskom jeziku uspešno prenosi suštinu te složene aktivnosti.

Vreme ne daje čoveku dovoljno prostora za manevrisanje: ono nas gura napred kroz uzani levak sadašnjosti, u budućnost. Međutim, prostor je širok, prepun mogućnosti, lokacija, raskršća, prolaza, skretanja, promena smera, ćorsokaka, jednosmernih ulica. (Sontag, 1978, str. 117)

Jedna od specifičnih praksi koja oživljava topofiliju je flanerstvo, koje je proteklih decenija, kao specifičan društveni fenomen moderne, postalo predmet interesovanja u naukama o obrazovanju, što kao način saznavanja, što kao metafora koja nagoveštava da procesi učenja ne moraju nužno slediti strogo definisane putanje. Umesto toga, ukazuje na mogućnost stvaranja novih uvida odstupanjem od ustaljenih obrazaca, bilo da je to sasvim slučajno ili namerno skretanje sa uobičajenog puta. Iako flanerstvo uglavnom ostaje poznato po prikazima u književnosti i savremenoj umetnosti, postalo je predmet radoznalosti i mašte istraživača u oblasti obrazovanja, koji su primetili da flanerstvo nosi andragošku vrednost i potencijal za učenje koji proizlazi iz interakcije između grada, pojedinca i društva. Ta interakcija je omogućena kvalitetom poroznosti, o kojem je govorio nemački filozof, književni teoretičar i esejista Valter Benjamin (Walter Benjamin), jedan od velikih zagovornika flanerstva i autor koji mu je dao teorijske obrise u svojim

„gradopisima“. Upravo ta poroznost nam je interesantna sa stanovišta ove knjige jer otvara prostor za učenje sa mestom koje se razotkriva hodanjem.

Lutalaštvom pojedinac intenzivira topofiliju istražujući mesta na nekonvencionalan način, otkrivajući puteve, skrivene ćoškovne i različite perspektive. Flanerstvo ne implicira stalnu potragu za novim i drugačijim već, naprotiv, iziskuje da svežim očima sagledamo ono što je blizu i dostupno, ali paradoksalno, nepoznato. Da naučimo da se izložimo, da budemo prohodni. Lutanje može da produbi emocionalnu vezu sa mestom i omogući stvaranje bogatijeg i složenijeg doživljaja prostora, što je centralna ideja i cilj topofilije. Kako bih ukazala na značaj i potencijal lutalaštva i hodanja za andragošku praksu, uvešću i opisati flanera kao ključnog aktera u tom kontekstu. Nadam se, takođe, da će ovi redovi podstaći čitaoca da se i sam odvaži na istraživanje gradskih ulica.

Nastanak lutalaštva je neraskidivo povezan s rapidnim razvojem urbanog tkiva nakon industrijske revolucije. Ono se može tumačiti kao svojevrsan otpor novonastaloj racionalizaciji vremena, kojim se naglašava važnost spontanosti i slobode u istraživanju gradskog prostora. Flanera motiviše razotkrivanje običnog i zagledan je u svakodnevne prakse. Nije zainteresovan za romantičarske boravke u prirodi već se spretno kreće po gradskim predelima, ponekad opskurnim, koji se pretvaraju u scenu na kojoj se odvijaju različite društvene, kulturne i estetske predstave. Grad je izvor inspiracije, ali i mesto gde se susreću različite realnosti, kontrasti i slojevi života. Flaner vidi i živi grad kao organizam koji pulsira energijom i dinamikom, gde svaki korak omogućuje novi pogled u bogatstvo urbanih iskustava i horizontalnih konekcija. Ceni estetiku gradskog pejzaža, ali je istovremeno svestan i tamnih strana urbanog života, poput anonimnosti, izolacije i fragmentacije. Njegov doživljaj grada može biti fluidan i subjektivan, oblikovan emocijama, iskustvima i senzacijama koje proističu iz šetnji i interakcije sa gradom i njegovim stanovnicima.

Flaner oseća atmosferu i duh mesta, ali istovremeno posmatra grad kritičkim pogledom i sa određenom distancom. Trenutke života i sitnice koje drugi možda ne primećuju on pažljivo beleži, čineći ih svojim dragocenim zapisima koji dokumentuju svakodnevni život grada. U tom procesu flaner stvara poetski susret sa urbanim tkivom, otkrivajući lepotu i složenost gradskog života u svakom detalju koji mu privlači pažnju.

On je kulturna ikona koja je svojim kreativnim delovanjem napravila sponu između umetnosti i grada, a hodaње načini-la estetskim, simboličkim, duhovnim i političkim aktom. Istorijski gledano, pojavljuje se kao centralna ličnost urbane modernosti, koja se često opisuje kao tipični intelektualac ili umetnik koji šeta Parizom bez određenog cilja. Do XIX veka hodaње gradom je bilo gotovo nemoguće te ličnost flanera stupa na scenu nakon dubokih arhitektonskih, društvenih i ekonomskih transformacija (Castigliano, 2017). Fenomen flanerstva je specifičan za taj period i mesto, a ličnosti koje su se identifikovale sa flanerstvom su pesnik Bodler, a kasnije i već pomenuti Valter Benjamin. Benjaminov opus *Projekat pasaži* (*Das Passagen-Werk*, 1927–1940) pruža analizu urbanog iskustva, prikazujući Bodlera kao ikonu flanerizma u kontekstu Pariza XIX veka.

Bodlerov genije, koji se hrani melanholijom, jeste alegorijski genije. Kod Bodlera, po prvi put, Pariz postaje predmet lirske poezije. Ta poezija mesta stoji nasuprot svakoj poeziji tla. Pogled kojim alegorijski genije zaranja u grad, međutim, pre odaje osećanje duboke otuđenosti. To je pogled flanera, čiji način života prikriva iza nekog dobrohotnog privida strepnju budućih meštana naših metropola. Flaner traži utočište u gomili. Gomila je veo kroz koji se, za flanera, bliski grad promiseće u fantazmagoriju. (Benjamin, 2018, str. 162)

U ovom čuvenom tekstu istražuju se kompleksni društveni, tehnološki i ekonomski faktori koji su oblikovali Pariz u grad pogodan za flanere. Benjaminova analiza produbljuje razumevanje

flanerstva time što je povezuje s konceptom pasaža, arhitektonskih prostora koji su u XIX veku postali simbol urbanog moderniteta i specifične estetike tog doba. U *Ilustrovanom vodiču kroz Pariz* navedeno je: „Skorašnji izum industrijskog naleta, ovi pasaži su hodnici, sa zastakljenim krovom, mermernim panelima, koji prolaze kroz cele blokove zgrada čiji vlasnici su se složili s tim poduhvatom. Sa obe strane pasaža, osvetljenog odozgo, nižu se najelegantnije prodavnice, tako da je taj pasaž grad za sebe, svet u malom” (Benjamin, 2018, str. 150). Oni su pružali sigurnost šetačima i omogućavali im da se izgube u masi ljudi bez straha od opasnosti koje su predstavljali konji i kočije. Ta nova urbanistička intervencija, zajedno sa nastankom potrošačkog društva i modernizmom kao epistemološkim projektom, stvorili su flanera kao distanciranog posmatrača i beležnika novog društvenog poretka. Bio je pripadnik buržoazije, istovremeno kicoš i oštrouman posmatrač vođen beskrajnom radoznalošću za raznolikim i stalno promenljivim spektaklom modernog grada (Castigliano, 2017).

Flaner ne sledi određenu destinaciju; umesto toga, namereno izbegava bilo kakav zadat cilj, donoseći odluke u skladu s informacijama koje prikupi tokom svog šetanja i ostajući otvoren za sve što bi mogao da sretne ili doživi na tom putovanju. Definicija flanera kao „onog koji hoda bez žurbe, nasumice, prepustajući se utiscima i prizorima trenutka” (Maclean, prema Jenks & Neves, 2000, str. 1) svakako ne odražava sveukupnost metafore jer svodi složenost slike na besposlen i uzaludan dendizam. Dženks i Neves (Jenks & Neves, 2000) naglašavaju da je flanerija pokušaj mapiranja i predstavljanja grada koji uključuje posmatranje ljudi i društvenog konteksta; to je način čitanja grada, njegovih prostornih konfiguracija uz istovremeno dodeljivanje značenja. Grad flanera je fluidan, u stalnom nastajanju i nestajanju, flaner fizičkim aspektima mesta pripisuje simboličku ravan, a iskustva šetnje pretvara u književne forme. „Uzajamno dejstvo književnosti i stvarnosti evocira metaforu grada kao teksta ili semiotičke strukture. Grad se flaneru čini kao nešto razumljivo,

zaplet, priča koja se može ispričati“ (Castigliano, 2017, str. 18). Bodler u zbirci eseja *Slikar modernog života (Le Peintre de la vie moderne)* nudi poetsku sliku gradskih prostora i pruža uvid u glavne aktivnosti flanera.

Gomila je njegovo područje, kao što je vazduh područje ptica, kao što je voda područje riba. Njegova strast i njegov poziv je da *uzme pod svoje gomilu*. Za pravog lualicu, za strasnog posmatrača, ogromno je uživanje da nađe boravište u broju, u onome što se talasa, u pokretu, u nestalnosti, u beskrajnosti. (Bolder, 2013, str. 46)

Flaner je posmatrač koji tumači opaženo – pronalazi mesta i ljude koji privlače njegov pogled i pretvara opaženo u tekst. On je usamljeni šetač koji patrolira gradom. Mogao bi čak da se opiše kao samotno i oholo biće muškog roda koje u tišini luta ulicama, skupljajući utiske da bi ih kasnije pretočio u svoje zabeleške (Conlin, 2014). Njegova svrha je čitanje urbane knjige kojoj po opredeljenju ne pripada. Kastiljano (Castigliano, 2017) ističe značaj slučajnosti kretanja kao gnoseološkog principa flanerije. Ta ideja se ne oslanja na stalno traženje novih i površnih informacija već je fokusirana na duboku posvećenost i aktivnu interakciju između unutrašnjeg sveta flanera i spoljašnjih senzacija koje nastaju tokom lutanja. Iako, na prvi pogled, ta praksa ne zahteva posebnu veštinu, ona ipak traži duboku promenu perspektive upotrebe prostora i okretanje viziji sveta koja nije striktno funkcionalna. Dublje uvide često omogućavaju nasumično kretanje i odabir neplaniranih ruta. Ta praksa stoga postaje izuzetno intrigantna i plodonosna za inovativne andragoške eksperimente jer otvara prostor za neočekivane susrete i refleksije. Podsetimo se Benjaminovog zapažanja da je flanerstvo reakcija na specijalizaciju rada koja je stvorila savremenu ekonomiju vremena (Conlin, 2014). Flaner svesno ulaže napor da otkriva nove dimenzije stvarnosti, što ne znači da prestano putuje i istražuje nova mesta već da primećuje

beskrajne varijacije istog, čime razvija intimnost sa mestom. On primenjuje način postojanja koji omogućava estetsku posvećenost kreativnim i nematerijalnim relacijama koje su življene sa/ u arkadama. Tim pristupom nastoji da prevaziđe kvantifikovane, modernističke, tehnološko-racionalne aspekte kapitalizma, kako ukazuju Higinis i Maden (Higgins & Madden, 2018).

Valter Benjamin nije opisivao samo Pariz, beležio je opservacije i doživljaje i drugih evropskih gradova u kojima je boravio. Posebno fascinantna i estetski izuzetan tekst o Napulju zajednički su napisali Valter Benjamin i Asja Lacis (Asja Lācis), letonska glumica i rediteljka pozorišta revolucije, koju je Benjamin upoznao dvadesetih godina prošlog veka na ostrvu Kapri. U tom eseju Lacis i Benjamin su istakli koncept poroznosti kao ključni kvalitet tog grada (Aćin, 2018). Poroznost kao koncept može da ponudi novi pristup razumevanju i preispitivanju same suštine granica (Benjamin, A., 2005).

Arhitektura je porozna poput tog kamena. Građevina i akcija se spliću u dvorištima, pod arkadama i na stepeništima. To su prostori zaštićeni za igru i tako im je omogućeno da postanu pozornica novih i nepredvidivih konstelacija. Izbegava se da to bude nešto definitivno, obeleženo. Nijedna situacija ne izgleda, takva kakva jeste, da je zamišljena da traje zauvek, nijedna figura ne tvrdi „tako je i nikako drugačije“. Tako se ovde ostvaruje arhitektura, taj najznačajniji komad ritmike neke zajednice. (Benjamin i Lacis, 2018, str. 18)

Dakle, to međusobno prožimanje i nepredvidljivost karakteristični su i za život stanovnika Napulja. Izgrađeno okruženje u neraskidivoj je vezi sa društvenim – jedno iz drugog izviru i oblikuju se praveći obilje i jednu otvorenu i haotičnu fleksibilnost prostora. Grad kao takav opire se modernističkom snu o racionalnosti, uređenosti i predvidljivosti, a akcenat je na povezanosti i otvorenim strukturama.

Tako rasut, porozan i isprepleten je i privatni život. Ono što Napulj izdvaja od svih velegradova jeste ono što mu je zajedničko sa hotentotskim selom u Africi – svaki privatni stav i gest utopljeni su u bujicu opšteg života. Postojati je za Evropljanina sa severa privatna stvar, a ovde je to, kao među Hotentotima, kolektivni posao. (Benjamin i Lacis, 2018, str. 20)

Tu neobičnu poroznost života dalje ilustruju i poetični opisi spavanja po ulicama Napulja.

Kako je moguće spavati u takvim sobama? Doduše, tu su kreveti, onoliko koliko prostor dozvoljava. Ali čak ako ih i ima šest ili sedam, ukućana je dvostruko više. Zato se deca viđaju kasno noću, oko ponoći, pa i oko dva časa posle ponoći, još na ulicama. Podneva onda provode ležeći i spavajući iza prodajne tezge ili na nekom od stepenika. To spavanje, kako mu se u senovitim ćoškovima predaju i muškarci i žene, dakle, nije nipošto onaj nordijski zaklonjeni san. A ovde se prožimaju dan i noć, šumovi i tišina, spoljašnja svetlost i unutrašnja tama, ulica i dom. (Benjamin i Lacis, 2018, str. 22)

Autori porede severnjački život koji se pretežno odvija u privatnom okruženju i mediteransku prostornu rasutost, u kojoj se prepliću ulica i dom i gde je, izgleda, osećaj pripadanja proširen na javno, na razigrano, na susrete i nasumične događaje. Time se ljudske trajektorije stalno ukrštaju u nedovršivim diskontinuitetima života. Nije neobično to što je jedan lučki, uzavreli grad poslužio za osmišljavanje kvaliteta poroznosti, mada sam sklona mišljenju da je to doprinos i Napulja i zajedničkog rada sa ko-autorkom teksta Asjom Lacis, kojoj je Benjamin posvetio knjigu *Jednosmerna ulica*. Ideja života kao susreta, kao *suživota* i „kolektivnog posla“ ulaz je za procese učenja koje nastaje i razvija se u otelovljenim relacijama između grada, ljudi i neljudskog, ali i nevidljivih postojećih gradskih obrazaca i struktura koji se

reformišu u tim sudarima. Ta boravljenja čine mesto naseljivim i naseljenim i oživljavaju njegove strukture koje postoje samo u potencijalu, a bivaju aktivirane u mnoštvu nasumičnih susreta. Mogli bismo zaključiti da ta prožimanja detektuje flaner koji je dovoljno osjetljiv i pažljiv da zapazi suptilna kretanja i dalje ih prožme svojim sećanjima ili nadanjima. „Promašiti traženu ulicu u nekom gradu ne znači puno. Ali, lutati u nekom gradu kao što se luta po šumi iziskuje školovanje“ (Benjamin, 2018, str. 113).

Ipak, Gluk (Gluck, 2003) ukazuje na ambivalentna čitanja i tumačenja figure flanera. U istoriji flanerstva identitet flanera je često bio pripisivan muškarcima više klase (Wolff, 1985). Oni su se jasno isticali zbog svog višeg društvenog statusa, što im je omogućilo da „gube vreme“ i da budu tumači pejzaža grada koji za njih postaje enigma koju treba dešifrovati (Castigliano, 2017). „Valter Benjamin je, po svemu sudeći, čovek dokolice i posmatrač spektakla gradskog života, možda i relativno privilegovan radnik, novinar ili umetnik urbanog“ (Carrera & Suarez, 2015, str. 854). Žene su tradicionalno bile isključene iz aktivnog učešća u javnoj sferi, što je rezultiralo marginalizacijom njihove pozicije na ulicama i ograničenim, regulisanim iskustvima. Karakteristike flanera su obično bile povezane s privilegijama kao što su bogatstvo, visoko obrazovanje i slobodno vreme – resursi koji su ženama bili nedostupni u XIX veku. Javne ličnosti su provodile vreme u kafanama, šetale gradskim ulicama, uživale u pozorišnim predstavama i slobodno razgovarale sa strancima u javnom prostoru, što je, razume se, bilo rezervisano uglavnom za muškarce. Privilegija slobode kretanja, odlaska i dolaska te anonimnosti prilikom usamljenog lutanja gradom nije bila dostupna ženama (Maksimović, Joksimović i Utvić, 2020). Umesto toga, one su u svom privatnom prostoru pronalazile trenutke slobode.

Te ograničavajuće društvene norme su očigledne i u slikarstvu tog vremena. Naime, slikari su često obraćali pažnju na javne prostore i dinamiku života na ulici. Njihova dela su mahom

prikazivala gradske scene, trgove, kafane ili javne događaje, dok su retke žene umetnice slikale pretežno unutrašnje prostore svojih domova. Taj raskorak u pristupu između umetnika i umetnica odražava društvene norme i očekivanja koja su postavljena prema ženama u to vreme, ističući privatni prostor kao njihovo „prirodno“ okruženje. Slikar Spenser Gor (Spencer Gore) vešto naglašava rodne stereotipe na slici *Cvetni šešir ili neko ko čeka* (*The Flowered Hat or Someone Who Waits*), prikazujući portret nepoznate žene koja nosi šešir, znak da se sprema za izlazak, iako je prikazana u sobi, pored prozora, u iščekivanju. U istom kadru, na ulici, pojavljuje se muškarac flaner, takođe sa šeširom, što čini upadljivim jaz između unutrašnjeg i spoljašnjeg prostora te pristup javnom prostoru u odnosu na rodne uloge.

Dakle, moglo bi se konstatovati da je upravo situacija čekanja bila ona u kojoj su se žene često nalazile nasuprot hodanju, lutanju, istraživanju i kreativnom stvaranju. Šetanje može da bude i suočavanje sa brojnim strahovima budući da žensko telo često nosi sobom osećaj ranjivosti u javnim prostorima. Strah sputava aktivnosti (Valentin, 1990), definiše i ograničava kretanje. Žene koje se pojavljuju na ulicama bile su stereotipizovane kao prostitutke, udovice, starice, lezbejke ili žrtve nasilja (Wolff, 1985). One su objekti muškog pogleda, a ne subjekti delovanja. S obzirom na to da je mogućnost stvaranja pokrenuta lutanjem bila namenjena samo modernim muškim herojima, logično je da su percepcije javnih prostora oblikovane androcentričnim perspektivama. Ono što bi se moglo nazvati ženskom perspektivom nije postalo deo dominantnih savremenih diskursa čitanja grada (Maksimović, Joksimović i Utvić, 2020).

Međutim, grad se vremenom pretvarao u veliku tržnicu, a mesta potrošnje počela su da kroje konture arhitekture grada. Te promene su ženama omogućile da izađu iz privatnih u nove javne prostore. Problematičan odnos žena sa gradom na taj način je ukorenjen jer „ulaze“ u grad kroz portale trgovine i potrošnje (Dreyer & McDowall, 2012), što je dovelo do pretpostavke

da žena nije u stanju da zadrži distancirani stav neophodan za beleženje i interpretaciju gradskog života. Činilo se da nijedna žena ne može da se odvoji od grada i njegovih čarolija i ne uspeva da postigne estetsku distancu tako ključnu za flanerovu lutalačku superiornost. Ona nije sposobna za flanerstvo jer želi da se predmeti rašire pred njom i deluje po toj želji. Flaner, s druge strane, želi grad u celini, a ne njegov određeni deo (Ferguson, 2014). Ona konzumira, ali i biva konzumirana. Kao takva, vođena iracionalnim pobudama, žena kompromituje poziciju izdvojenog posmatrača čija se distanca smatrala neophodnom za objektivnost teksta. Njeno rasuđivanje je pomućeno željom za materijalnim stvarima.

Međutim, vratimo se na kvalitet poroznosti iz teksta o Napolju. Možemo li tvrditi da prepoznavanje prožimanja arhitekture i društvenog života upravo dugujemo nepostojanju estetske distance i uranjanju u gradsku rasplinutost? Ambivalentnost u tumačenju figure flanera, posebno kroz rodnu perspektivu, već je pomenuta. Naime, Gluck (Gluck, 2003) uočava da je flanerstvo, iako praktikovano od privilegovanih muškaraca zapadne Evrope, zapravo pomeranje od tradicionalne muškosti tog vremena. Privremeno nestajanje identiteta, meandriranje i utapanje u život urbanih prostora, stvaranje „ne-ja“, može se tumačiti i kao otklon od ciljem usmerene, produktivne maskuline snage. Flaner, u susretu s gradom, i sam postaje porozan za njegova delovanja – nemoguća je podvojenost između objekta i subjekta posmatranja. Neupitno je da beleške i tekstovi koji su izraz tih lutalačkih poduhvata nisu samo kartotečko nabranje i opisivanje uočenog. Oni su, pre svega, kreativni izraz doživljenih susreta, intenziteta i prostorno-društvenih dinamika. Osim toga, bez definisanih koordinata, ulice postaju prostori autorefleksivnosti. Uodnošavanje sa kamenom, ulicom, slučajnim susretom, brzinom, omogućuje ne samo čitanje grada već i specifičan vid, možemo reći provetrenog promišljanja, gotovo osvežavajuće introspekcije.

Telo i mesto: lutanja gradom kao proces učenja

Kako nas figure flanera i flanesa orijentišu u promišljanju obrazovnog procesa? Iako je kapitalizam XIX veka imao sasvim drugačiju tehnologiju pretvaranja pojedinaca u potrošače, i danas flanerstvo može biti praksa otpora digitalnom kapitalizmu i ekonomiji pažnje. Kako? Oslanjajući se na bihevorističke teorije učenja, tehnološke kompanije su uspele da pažnju pretvore u instinkt. S tim u vezi, pravljenje pauza, okrenutost ka direktnom saznavanju pre negoli pukom informisanju delotvoran je način vraćanja pažnje i dozvoljavanje iskustvu da traje i da nas preoblikuje.

Za ovaj istraživački rad nije dovoljno osloniti se samo na distanciranu perspektivu flanera i njegove kritičke opservacije društvenog života. Iako flanerstvo ističe značaj radikalnog usporavanja kao oblik otpora prema sve većoj ekonomizaciji vremena koja se javlja od XIX veka, želimo da prizovemo upravo afektivnost i senzualnost koje nastaju u susretu sa gradom. Prateći istraživanje Vere Eliašove (Eliášová, 2009), identitet flanesa ne samo da označava ženu koja luta ulicama već podrazumeva sasvim drugačije prisustvo od onog koje se pripisuje flaneru. Kako je identitet žene tradicionalno povezivan sa privatnim prostorima, biti u ulozi izdvojenog posmatrača gradskog života nije bilo moguće.

Za razliku od tipičnog flanera koji ostaje odvojen da bi održao svoje granice netaknutim, flanesa u ovim provokativnim susretima rizikuje rastvaranje granica svoje individualne subjektivnosti, a u pregovorima o tom riziku stvara novo dijaloško razumevanje sebe i svog odnosa prema svetu. (Eliášová, 2009, str. 2)

Dakle, termin flanesa nije samo ženska verzija lutanja već koproduciraju značenje flanerstva naglašavanjem iskustva višesmernog dijaloga sa urbanim prostorom. Ono zahteva novu

vrstu mašte koja čini posmatrača i posmatrano transformisanim. Dakle, istraživanje urbanih prostora ne završava se opisom postojećeg pejzaža već je to iskustvo stapanja sa okruženjem i ponovno uspostavljanje okruženja radom mašte, apsorbovanje doživljenog i posledično menjanje. Maštovita radnja koja se pridružuje lutanju stvara nova značenja i uliva u topos nove slike. Posmatranje postaje stvaralački čin, pošto subjekat i objekat saznanja, kako je napomenuto, nisu razdvojeni. Subjekt lutalice je fluidan i nalazi se u namernoj potrazi za „ne-ja”, žudnji za gubitkom izvesnosti kako bi se mogle pojaviti nepredviđene mogućnosti. Koža je propusna, a unutrašnje i spoljašnje se susreću i stvaraju nepoznata postojanja. Mašta je ovaploćena i odražava jednostavnost ritma hodanja. To je namera bez napora i stvaranje bez cilja proizvodnje. Ritam postojanja nije vođen vremenom već je pokrenut prostorom i željom. „Može se reći da je mašta koju rasplamsava grad za flanera čak važnija od realnog posmatranja“ (Eliášová, 2009, str. 13).

Lutalaštvo obuhvata istraživanje granica, njihovo ispitivanje i zamagljivanje, što otvara nove mogućnosti života. Ono što proizlazi iz ovog istraživanja nije odvojeno od osobe koja istražuje i okruženja. Oni se zajedno pojavljuju i nestaju u neprekidnom toku i promenama koje uvek donose nešto novo. Senzorna iskustva podstiču učenje o svetu koji neprestano iskrsava i evoluirira direktnim telesnim angažovanjem. Možemo osetiti strukturu tla, temperaturu, ritam, gustinu grada... Kao takvo, učenje se udaljava od tradicionalnog okulacentričnog pristupa sagledavanja mesta i uključuje senzorna iskustva i intimnu vezu sa okruženjem. Tela koja se kreću otvaraju se za čulne doživljaje, ona reaguju i utiču, provociraju ideje, sećanja, imaginaciju, ali i specifične odnose sa zajednicom u kojoj se kreću.

Možemo prihvatiti stanovište humanih geografa i fenomenologa da boravak na određenom mestu oblikuje naše postojanje, život i identitet. To ne znači da je odnos sa okolinom oslobođen tenzija i konflikata već da se i oni očitavaju u tom

uzajamnom i kompleksnom delovanju. Međutim, takva vrsta učenja često je neuhvatljiva za istraživanja jer se odvija van svesnog i intencionalnog delovanja pojedinaca. Savremena italijanska autorka u oblasti obrazovanja odraslih Del Negro (Del Negro, 2014) posvećuje posebnu pažnju tim temama, vešto artikulišući specifičnost pozicije istraživača dok nastoji da obuhvati složene i teško dostupne pejzaže učenja: „Postati istraživač traži od mene da se sa poštovanjem i radoznavnošću upustim u tajnu odraslog učenja i formiranja, i da postanem pažljivija prema pitanjima celovite promene koja se ne može precizno izraziti“ (Del Negro, 2014, str. 430). Dakle, treba naći suptilne pristupe koji će otkriti ono što se teško artikuliše, što je često andragoški nevidljivo.

U andragoškim akademskim krugovima uglavnom se insistira na celovitosti osobe koja uči, odnosno kritikuje se redukcionistički pristup učenju koje se ispoljava isključivo u promenama kognitivnih šema značenja. U XXI veku, andragoška teorija sve više ukazuje na potrebu za uvažavanjem zanemarenih dimenzija učenja, pri čemu ideja telesnosti u procesu saznavanja postaje predmet radoznavnosti istraživača obrazovanja odraslih. Ta istraživanja se uglavnom oslanjaju na tekovine postmoderne i feminističke epistemologije i na fenomenološki pristup. Kako bih to ilustrovala, navodim verovatno najcitiraniju definiciju učenja u oblasti andragoških istraživanja koja potiče od Pitera Džarvisa (Peter Jarvis), jednog od najznačajnijih autora u oblasti obrazovanja odraslih. On piše da je učenje složen proces koji se odvija tokom celokupnog životnog doba, gde su telo i um ljudi – genetske, fizičke i biološke karakteristike, kao i znanje, veštine, stavovi, vrednosti, emocije, verovanja i čula – uključeni u doživljavanje različitih socijalnih situacija (Jarvis, 2012). Ti percipirani sadržaji se potom transformišu u kognitivnim, emotivnim ili praktičnim procesima, ili njihovoj kombinaciji, da bi se integrisali u biografiju pojedinca. U tom integrativnom iskustvu osoba doživljava kontinuirane promene oblikujući tako svoje iskustvo i

razumevanje sveta koji je okružuje. To je suštinska priroda učenja, kako je opisao Džarvis (Jarvis, 2012). On je bio strastveni zagovornik holističkog pristupa učenju, koji vidi subjekt saznavanja u njegovoj celovitosti kao subjekt emocije, verovanja, iskustva, čulnosti, odnosa i stvaranja značenja. Džarvisova definicija učenja podrazumeva netradicionalne epistemološke pretpostavke o prirodi znanja i saznavanja.

U koncepciji celovitog, ali i telesnog učenja naglašeni su uloga čula, emocija, pokreta, telesnih doživljaja te suštinsko prevazilaženje dualizma između tela i uma. Feminističke autorke govore o telu kao jedinstvenom epistemološkom prostoru, dok Elizabet Gros (Grosz, 2020) naglašava strah od tela i u tome vidi razlog njegovog zanemarivanja u razumevanju prirode znanja i saznavanja. Ona tvrdi da taj strah od tela dolazi iz potrebe za kontrolom i stabilnošću u saznavnim procesima, zbog čega su racionalnost i um često bili privilegovani u odnosu na telesno iskustvo. Gros (Grosz, 2020) smatra da je upravo telo ono što nas može povezati s novim načinima razumevanja i otkrivanja sveta. Feminističke teoretičarke zagovaraju telesne načine saznavanja kao alternativnu epistemološku strategiju (Barbour, 2016). Pre svega, ukazuju na potrebu za prevazilaženjem zapadnoevropskih dualizama kao što su um/telo, ali i znanje i iskustvo.

Jedna od aktuelnih feminističkih škola mišljenja koja suštinski menja razumevanje materije i tela je i feministički novi materijalizam, koji odbija naturalistička viđenja tela kao singularna, ograničena, molarna i ljudska te zagovara da su tela, sistemi znanja, društvenost i materija u međusobnoj vezi. Psihološko, biološko i socijalno su entiteti koji interaguju. Telo je od glavnog značaja za novi materijalizam; ono je kompleksna intraakcija³

3 Intraakcija je ključni pojam u teoriji novog materijalizma koju je razvila Karen Barad. Za razliku od interakcije, koja podrazumeva da odvojeni entiteti deluju jedni na druge, intraakcija označava da entiteti ne postoje unapred i odvojeno već da nastaju u svojim međusobnim odnosima i delovanjima. Barad smatra da subjekti i objekti, materijalni i nematerijalni

(Barad, 2007) društvenog i afektivnog, a otelovljenje je proces susreta, intraakcija sa drugim telima (Springgay, 2008). Ako su tela i stvari proizvedene zajedno, time stvari i način na koji one deluju na tela konstituišu naše otelovljene subjektivnosti. Materija nije prostor koji je pasivan i čeka da bude označen već je supstanca u svom intraaktivnom nastajanju – to nije stvar nego delovanje, stabilišući i destabilišući proces učestale intraaktivnosti (Hickey-Moody & Page, 2015). Mening (Manning, 2009) objašnjava da telo ne postoji već deluje (*a body is not, it does*). Doživeti ne znači samo primiti input već izmisliti. Čulne percepcije ne postoje kao pasivni entiteti, već su dinamične i neodvojivo povezane s telom koje ih doživljava i oblikuje. One su tela-događaji. Tela, čula i svetovi se reanžiraju kako bi kreirali, izmislili nove događaje. Vajthed (Whitehead, 1926) teoretizuje tela kao katalizatore događaja. Mi ne samo da smo uvek sa telima i u njima već smo uvek sa materijom. Ne samo da mi pravimo materiju i značenja – ona takođe nas proizvode; mi smo isprepletani, uzajamno povezani u stvaranju i oblikovanju saznavanja i bivanja. Znanje je direktno materijalno angažovanje, praksa intraakcije sa svetom u njegovom dinamičkom materijalnom nastajanju, u stalnoj artikulaciji. Isprepletane prakse saznavanja i bivanja su materijalne prakse (Barad, 2007, str. 379). Novi materijalizam odbacuje ideju da su procesi saznavanja nužno reprezentativni, odnosno da znanje posreduje naš pristup materijalnom svetu.

Kritika kartezijanskog dualizma u obrazovanju se ne javlja samo u feminističkoj misli već se o ovom pitanju raspravlja i u filozofiji obrazovanja. Na primer, Štolc (Stolz, 2014) kritikuje psihološke teorije učenja, posebno bihevizizam i kognitivizam, koje pretpostavljaju da znanje ili razumevanje proističu iz otkrivanja

faktori, ne postoje pre nego što stupe u intraakciju – oni se kokonstituišu u procesu intraakcije, što znači da je sama stvarnost rezultat tih odnosa. Ta ideja dovodi u pitanje tradicionalne granice između subjekta i objekta, prirode i kulture te naglašava dinamiku i međusobnu povezanost materijalnog sveta.

određenih apriornih principa. Oslanjajući se na Merlo-Pontija, on zagovara da bi trebalo iznova da otkrijemo svet u kojem živimo i koji smo skloni da zaboravimo (Stolz, 2014). To bi značilo neposredno uodnošavanje sa mestom, otkrivanje okruženja hodaњem i lutanјem. Kako interakcija sa svetom nije samo ograničena na kognitivnu sferu, važno je primetiti da je veliki deo interesovanja za svet emocionalan, praktičan, estetski, imaginativan, što implicira da više ne postoji filozofsko razdvajanje između objekta i subjekta (Stolz, 2014). Iskustvo telesnog postojanja postaje ključno za upoznavanje sveta, ali i razvoj ličnog identiteta i okvira. Del Negro se poziva na Varelu i Maturanu (Varela & Maturana, prema Del Negro, 2014), koji zastupaju ideju da epistemologija (kao logos o svetu ili o tome kako se znanje stiče) i ontologija (kao faktičko postojanje i delovanje u svetu) mogu biti shvaćeni kao međusobno povezani. Lutalaštvo telesno postojanje stavlja u funkciju učenja i proširuje domete saznavanja uranjaњem u poznato. Pominjana poroznost mesta, ali i tela, omogućuje da se ta dva nedovršena entiteta susreću, a znanje koje tako nastaje biva slikovito, simbolično i fragmentarno.

Još jedan značajan koncept koji pomaže da se učenje smesti u aktivnost lutanja jeste umešćenje⁴ (*emplacement*), o kojem piše Pink (2011) u svom radu *Od utelovljenja do umešćenja: preispitivanje suprotstavljenih tela, čula i prostornosti (From Embodiment to Emplacement: Rethinking Competing Bodies, Senses, and Spatialities)*. Pink (2011) zagovara prelazak ka razumevanju tela kao organizma koji nije samo pasivno prisutan u okruženju već je i aktivno pozicioniran i neprestano oblikovan u međusobnoj interakciji sa prostorom koji ga okružuje. Taj pristup naglašava dinamičku povezanost tela i prostora, gde se telo i okruženje neprestano međusobno konfiguriraju. Antropolog Haus (Hows, 2005) ukazuje na to da je dosadašnji naglasak na utelovljenju neophodno proširiti. Na početku knjige *Carstvo čula (Empire of the Senses)* on navodi reči filozofa Mišela Sera (Michel Serres),

4 Prevod Adriane Zaharijević.

koji ukazuje na čulnu osiromašenost savremenih teorija i zahteva jednu korporalnu erupciju (Hows, 2005). Ideja umeščenja predlaže da ne posmatramo telo kao entitet koji zasebno deluje u prostoru već kao njegov neodvojiv deo. Taj model sugerise da ne možemo odvojiti telo od uma i okruženja – oni čine jedinstvenu celinu u kojoj telo i okruženje neprestano nastaju.

Ovo promišljanje otvara mogućnost da tela vidimo kao integralni deo mesta ne samo u fizičkom već i u biološkom smislu. Telo postaje organizam koji se prilagođava i menja u skladu sa raznovrsnim komponentama okruženja u kojem se nalazi (Pink, 2011). Ta promena perspektive omogućava nam da prepoznamo promene koje telo doživljava kroz odnos s okolinom – telo se neprestano menja ne samo znanjem i veštinama koje stiče već i fizički, kao deo šire ekološke mreže (Pink, 2011). Ta pretpostavka daje snažnu podršku ideji učenja sa mestom, a učenje postaje proces u kojem se telo konfigurise u svojoj senzualnoj povezanosti sa prostorom. Na taj način učenje postaje neodvojivo od tela i njegovog aktivnog angažmana sa mestom, pri čemu ono nije samo pasivni primalac znanja, već dinamički entitet koji se neprestano transformiše kroz interakciju sa okolinom. Trift (Trift, prema Pink, 2011) ističe da se ljudski život temelji na neprekidnom kretanju i da znanje nije statičan proces. Ono nije odvojeno od sveta u kojem živimo; mi ga stičemo dok se krećemo, dok delujemo u tom svetu. Prema tom razumevanju, ne postoji tačka u kojoj prestajemo da budemo deo prostora i okruženja – naše telo, um i okruženje čine neprekidnu celinu u kojoj smo uvek u procesu spoznaje.

Kreng (Crang, 2003) je predložio konceptualizaciju znanja kao implicitnog, telesnog i performativnog, što naglašava eksperimentalne i fizičke dimenzije formiranja znanja. Taj pristup posmatra znanje kao entitet koji se direktno doživljava, dodiruje i kao takav integriše, ali implicira premošćavanje između implicitnog, praktičnog znanja – „tacitno znanje kako“ i eksplicitnog, faktičkog znanja „eksplicitno znanje šta“ (Nelson, 2013, str. 46).

Kada govorimo o uključivanju lutalaštva i hodanja u procese obrazovanja, posebno su značajne artikulacije tih tacitnih aspekata znanja u eksplicitnije forme. Doživljene senzacije, emocija i opažena društvena realnost mesta mogu ostati na nivou prepoznavanja i intuicije. Za potrebe andragoške prakse otvara se pitanje kako ono što je življeno iskustvo može da se transformiše u jasno artikulirano i verbalno oblikovano znanje. To zahteva korišćenje raznovrsnih metoda, kao što su iskustveno učenje, šetnja, dokumentacija i kritička refleksija. Putem dijaloga, deljenja iskustava i refleksije sa drugima, tacitno znanje koje je nekada bilo implicitno može biti eksplicitno izraženo, čime se ne samo unapređuje individualno razumevanje već se doprinosi i kolektivnom učenju.

Ovo sasvim kratko poglavlje o učenju putem čula i umešćenjem imalo je cilj da otvori polje za promišljanje kako lutalački čin može da posreduje generisanju novih perspektiva razumevanja mesta i znanja. Osim toga, nastajalo je sa ciljem da se naglasi važnost eksperimentalnih praksi koje uključuju telo i prostor u proces učenja. Kao takve, one obezbeđuju interakciju sa okruženjem koja preobražava ne samo prostor već i subjektivno iskustvo stvaranjem značenja zasnovanih na senzornim i telesnim dinamikama.

Lutalaštvo kao čin osvajanja prostora: obrazovanje pokretom i kritičkom refleksijom



Kada sam ove dileme donekle artikulirala, vratila bih se analizi učenja sa mestom, toponomije i doprinosu lutalaštva. Naime, intenziteti mesta se prepliću sa ličnim pričama te, kako kaže De Serto (De Certeau, 1984), hodanjem ljudi komponuju i izvode svoje sopstvene trajektorije i prostorne priče – staze življenog iskustva, različitog značaja i snage. Grad, kao pejzaž naših konfuzija (Flanagan, prema Lynch, 1960, str. 119) u kojem se

presecaju kulturni, geografski, socijalni i političko-ekonomski odnosi, nudi bogatstvo senzacija i značenja koja mogu da se istraže na diskurzivne ili konceptualne načine (Wunderlich, 2008). S jedne strane, lutanje i hodanje mogu da podstaknu emocionalnu vezanost sa mestom, dok s druge strane pažljivom posmatraču mogu postati vidljivi različiti narativi koji oblikuju ulice i načine života. Hodanje postaje aktivnost učenja koja ne samo da razvija intimnu vezu sa okruženjem već omogućava i kritičko čitanje mesta razotkrivanjem naslaga političkih i ekonomskih odluka koje su oblikovale gradsku strukturu. Pozicija tela se razmatra na dva načina – kao egzistencijalni uslov biti-u-svetu i kao politička lokacija (Spahn, 2022), a lutanje postaje akt političkog angažovanja jer poseduje kapacitet da provocira normativno data, označena i ograničena prostorna uređenja. Dakle, politički čin lutanja razumemo kao delovanje koje transgresira nevidljive, ali jasno doživljene prostorne obrasce; taj akt može da ih učini vidljivim ili da prodire u ono što je očekivano i dozvoljeno. Zaharijević (2020) u knjizi *Život tela. Politička filozofija Džudit Batler* govori o „telesnoj stilizaciji“ (str. 151), koju vidi kao kapacitet tela da materijalizuje dostupne i normama utvrđene mogućnosti. „Naša tela su punktovi u kojima od sebe nešto činimo, sebe dramatižujemo, reprodukujemo konvencije u skladu s kojima dramatižacija u datim okolnostima ima neko značenje – ponavljajući te činove stalno iznova na stilizovane načine“ (Zaharijević, 2020, str. 151). Ako materijalizaciju značenja primenimo na prostornu dimenziju, obrasci i norme se obnavljaju u interakciji sa telom, čime oni ostaju živi, ali neprimećeni, zahvaljujući uronjenosti tela u prostorne diskurse. Obrazovno u tom slučaju postaje akt prelaženja i prevazilaženja uobičajenog, a uloga nastavnika je da omogući nalaženje načina za razotkrivanje tih datih normativnih procesa koji uobličavaju mesta i iskustva. Prema tome, lutanje se promeće u uticanje, ono ne ostaje samo na nivou uočavanja i opisivanja već to što je primećeno teži da se upotrebi na način koji podrazumeva praktikovanje veće slobode i spontanost tela u interakciji s prostorom.

Proces učenja je sadržan u zajedničkoj akciji koja putem delovanja tela u prostoru rekonfigurira datu materijalnost prostora. Kako ti dati prostorni kodovi uglavnom proizvode telo koje je u svrsi, ono koje je sposobno da proizvodi bez viškova, to implicira jasnu usmerenost i umerenost delovanja i optimizaciju vremena i prostora. Međutim, šetnja postaje praksa u kojoj se troši vreme kako bi se stvorio prostor. Lefevr nas je još 1970. godine upozoravao da smo, osvajajući resurse, izgubili one koji su nam se podrazumevali, da savremena osoba sebe često opisuje kao zarobljenu, „uobročenu“ u nedostatku vremena i ograničenu – izgubili smo vreme i prostor da bismo osvajali sigurnost. Prema tome, obrazovanje odraslih koje obuhvata lutalaštvo kao praksu pre svega primećuje tu savremenu tegobu i pokušava da razlabavi te strukture mogućeg u okviru kojih se krećemo. Već sam ukazivala na način upotrebe vremena u obrazovanju i posledičnu linearnost obrazovnih procesa i metodologija učenja. Dakle, vraćanjem prostornosti u obrazovanje odraslih ne težimo da odgovorimo na sasvim pojednostavljeno pitanje kakvi prostori pogoduju učenju već kakve se mogućnosti otvaraju kada vremenske koordinate zamenimo prostornim. Lutalaštvo se opire temporalnom definisanju, čime, možemo zaključiti, ono ne sputava samo delovanje prostornih normativnih obrazaca već probija i okvire koji su usmereni ka efikasnosti i preciznosti kao vrednosti. Ono ih razobličava. Zastati, ne činiti, mirisati, doživeti, osetiti, biti prohodan. Dakle, izlaganje umesto imunizacije (Ingold, 2017) i sterilizacije doživljenog. Lutalaštvo kao izvođenje, kao jedna prkosna delatnost koja je stalno na ivici znanja.

Celo jedno izdanje časopisa *Places* bilo je posvećeno konceptu reparativne arhitekture, koja, umesto insistiranja na rušenju i izgradnji novih objekata, teži popravljanju postojećih struktura. U samom uvodu se nagoveštava da je reč o jednoj drugačijoj paradigmatskoj poziciji u kojoj ne postavljamo pitanje kako nešto izgleda već šta čini, kako deluje. Kako određena arhitektura oblikuje tela, kako utiče na sredinu, na materijalnost

i život? Sličnu dilemu možemo preneti i na obrazovne procese: kakva tela i kakvi prostori nastaju kada se deluje u okvirima već uspostavljenih vremensko-prostornih koordinata? Verujem da ne možemo govoriti o emancipatorskom obrazovanju ako ono ostaje slepo zarobljeno u okviru tih datosti. Naprotiv, samo njihovo uzdrmavanje i redefinisavanje može postati potencijalno oslobađajući i duboko okrepljujući čin, akt koji oživljava i podstiče vitalnost. Na taj način, živo telo svojim kretanjem otvara beskrajne, nikada dovršene mogućnosti.

Hodanje kao preispitivanje 
mesta i stvaranje znanja 

Tema hodanja i učenja sve više zaokuplja pažnju savremenih autora (Irwin, 2006; Springay & Truman 2018; Spahn, 2022), posebno u kontekstu umetnosti i obrazovanja. Ti istraživači crpe inspiraciju iz umetničkih pokreta koji su hodanje i lutanje posmatrali kao specifičan oblik umetničkog izraza – počevši od nadrealista, preko situacionista, o kojima će biti više reči u sledećem poglavlju, sve do interdisciplinarnog pokreta *Fluxus*, koji je u svakodnevnim aktivnostima nastojao da preispita granice između umetnosti i života. Hodanje, u tom smislu, postaje alat za promišljanje i saznavanje, što otvara nove mogućnosti za razumevanje umetnosti, učenja i njihove uzajamne povezanosti. Kao oblik kreativnog izraza ima dugu i bogatu tradiciju, a ta efemerna praksa može predstavljati, s jedne strane, gubitak kontrole i prihvatanje neizvesnog, dok istovremeno funkcioniše kao specifičan način prisvajanja i preoblikovanja javnog prostora (Meier, 2018). U savremenim raspravama o etici javne umetnosti (*public art*) i društvenom angažmanu (to jest, šta javna umetnost treba ili ne treba da postigne za svoju publiku), hodanje je predloženo kao radikalna način za ponovno promišljanje načina na koji se stvaraju slike u prostoru i o njemu (Phillips, 2005). Filips (Phillips, 2005) postavlja suštinsko pitanje: kako nešto tako svakodnevno i društveno nevidljivo postaje opaženo onda kada se transformiše u umetnički izraz? U kontekstu ovog rada možemo dodati i pitanje kako ta uobičajena radnja postaje način učenja prelazeći iz jednostavne aktivnosti u snažan obrazovni i kreativni proces.

Hodanje, kako ga vidi Filips (Phillips, 2005), postaje pokazatelj umetničke ekonomije u kojoj je težnja ka procesno orijentisanim, participativnim iskustvima zamenila tradicionalne ideale apstraktne kontemplacije. Ta paradigmataska promena dodatno produbljuje razdor između etičkog angažmana i estetske reprezentacije, naglašavajući novi pristup u kojem se umetnost sve više fokusira na interakciju i aktivno učestvovanje, a ne na pasivno posmatranje (Phillips, 2005). Savremeno tumačenje javne umetnosti otvara prostor za obrazovne pešačke intervencije, tokom kojih se, i individualno i kolektivno, iznova sagledavaju mesta, redefinišu postojeće slike i prave nove trajektorije.

Umetnost usmerena ka participaciji, efemernom, običnom i kolektivnom snažan je poticaj da se, kao andragozi, aktivno uključimo u osmišljavanje i preispitivanje mogućnosti integracije hodalačkih metoda u didaktički repertoar. Savremene umetničke prakse mogu poslužiti kao inicijalna inspiracija za inovativne obrazovne aktivnosti koje omogućavaju susrete, refleksiju i reinterpretaciju značenja. One dobijaju poseban značaj poslednjih godina, kada se teži da održivost postaje princip kreiranja kurikuluma. Korišćenjem hodanja kao metode u obrazovanju učenici imaju priliku da razviju kritičko razmišljanje o ekološkim pitanjima uspostavljajući veze sa svojim okruženjem. Sam čin otkriva našu materijalnost, koja se neodvojivo prožima s materijalnošću mesta (Aleksić i Maksimović, 2022)⁵. Kretanje deluje kao alat za intenzivno povezivanje s mestom i svesno oblikovanje topofiličarskog stava. Ta praksa može negovati i produbljivati pažnju, ključnu za učenje o mestu, i pruža mogućnosti za kontekstualizovano i lokacijom inspirisano obrazovanje. Treba imati u vidu

5 U radu „Istraživanje zasnovano na praksi kao pristup kurikulumu u visokom obrazovanju“ („Practice-based research as an approach to curriculum in higher education“), koji je objavljen u zborniku radova *Teme, konteksti i izazovi kvalitativnog istraživanja u obrazovanju (Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação)*, detaljnije je obrađena isprepletanost učenja i istraživanja u visokom obrazovanju. Korišćenje hodanja kao inicijalne aktivnosti učenja pokazalo se kao metoda koja otvara nove, relevantne teme za istraživanje i promišljanje.

da hodanje kao način učenja pretpostavlja otvorenost kurikuluma jer su ishodi neizvesni, partikularni i često nepredvidljivi. Ipak, ta otvorenost procesa podstiče jedan dublji model učenja, onaj koji ne podrazumeva samo usvajanje znanja unapred predviđenog kurikulumom već i otkrivanje ili stvaranje novog znanja koje nije predviđeno (Barrett, prema Aleksić i Maksimović, 2022).

U uvodu knjige *Hodanje kao utelovljeno stvaranje sveta – tela, granice, pejzaži znanja (Walking as Embodied Worldmaking – Bodies, Borders, Knowledgeescapes)* urednica Lea Span (Spahn, 2022) kaže da bivanje u prostorima, njihovo prelaženje, može biti glavni alat za stvaranje znanja o tim mestima i njihovim stanovnicima. Uronjenost u prostore, zajedno sa specifičnim načinima spoznavanja sveta koji iz nje proističu, predstavlja čin aktivnog stvaranja sveta. Posebnu pažnju hodanju kao načinu učenja, ali i istraživanja posvećuje i pomenuta kanadska autorka Rita Irwin (Rita Irwin). U polju umetnosti i obrazovanja (*art education*), ono dobija metodološki i estetski značaj, pružajući učenicima priliku da dožive utelovljene (i uprostorene) susrete, nerazdvojive od svakodnevnog života, koji podstiču spoznavanje, razumevanje i nastajanje. Sam proces podstiče dvosmislenost i mnoštvo interpretacija, a stvaranje značenja čini bogatijim i dinamičnijim (Lee, Morimoto, Mosavarzadeh & Irwin, 2019). Kao i u lutalaštvu, i u praksi hodanja ističe se specifičan odnos prema poznatom ili novom, gde se pažnja širi, a prostor doživljava iz drugačije perspektive. Takvo udaljavanje od svakodnevnog zah-teva pojačanu senzitivnost, pažnju, percepciju i svesnost o uobičajenom okruženju (Greene, 2001).

Integracija hodanja u nastavni proces: potencijal za učenje o aktivizmu

Da bih prikazala kako se hodanje može integrisati u nastavni proces, ali i neformalno obrazovanje, izložiću primer izbornog predmeta *obrazovanje za aktivizam i ljudska prava*, koji,

zbog svojih tematskih područja, nudi adekvatan okvir za eksperimentalne pristupe obrazovanju. Osim toga, refleksije studenata, koje su deo predispitnih aktivnosti, obezbeđuju dublje uvide u to kako hodanje utiče na proces učenja i njegovu dinamiku, te će njima biti dat poseban prostor u ovom poglavlju.

Predavanja su 2020. godine počela velikom frustracijom izazvanom pandemijom kovida 19 jer je to bio prvi put da se ovaj predmet podučava putem interneta. Podelili smo svoju zabrinutost sa studentima i zatražili njihovo mišljenje o tome kako postupiti u toj situaciji. Njima je bila zanimljiva ideja o istraživanju mogućnosti otvorenog učenja, što je postao osnovni element našeg nastavnog pristupa. Pozvali smo ih da se uključe u istraživački proces koji je obuhvatao analizu prostora dostupnog u uslovima pandemije kovida 19, koristeći prednosti digitalnih medija za dokumentovanje i istraživanje različitim čulima i putem metodologije hodanja (Aleksić i Maksimović, 2022). Proces učenja smo započeli odlaskom i boravkom na mestima koja smo posećivali tokom pandemije – parkovi, ulice, šume, pa čak i dnevni boravci. Hodanje smo koristili kao sredstvo za angažovanje sa mestom koje upoznajemo i sa kojim želimo da učimo. Studenti su dobili uputstva da istražuju mesta oslanjajući se samo na određena čula i da te čulne utiske, ukoliko je moguće, dokumentuju.

Iako sam se šetala krajem koji mi je potpuno poznat, zbog sasvim drugačijeg pristupa sve je delovalo novo i kao da ne postoji u mom dosadašnjem iskustvu. Čak i posle gotovo godinu dana od te šetnje jasno se sećam mnogih detalja vezanih za samu šetnju, ali i za čitav taj dan. Ta šetnja mi je pomogla da osvestim koliko živimo brzo i nesvesno, koliko toga prođe pored nas potpuno neopaženo i koliko je ljudska pažnja ograničena i samim tim prisiljena da sve draži koje dolaze spolja, ali i iznutra, filtrira i ostavlja samo ono što je u datom trenutku za osobu najbitnije. Prvi put sam se osetila zaista prisutno i bila potpuno svesna svoje okoline,

kao i osećaja koje ona budi u meni. (Ana⁶, studentkinja druge godine studija, 2021)

Nisam ni znala da šetnje, lutanja omogućavaju učenje, otkrivaju mnoge probleme i omogućavaju dolazak do odgovora. Naš zadatak se prelivao i na ostale šetnje, te sam tako na putu do fakulteta ili do prodavnice sve oko sebe istraživala različitim čulima, tražila skrivena značenja, tumačila uzroke i posledice, tražila i otkrivala sakriveno. I dalje to radim. Shvatila sam da nam šetnje pružaju mogućnost otvaranja. (Mira, studentkinja druge godine, 2021)

Podeljeno iskustvo pokazuje kako se promenom fokusa, poput usmeravanja na različita čula tokom hodanja, mogu otkriti aspekti okruženja koje inače ne bismo приметili. Ta aktivnost je omogućila studentkinji da postane svesna brzog i nesvesnog tempa života te činjenice koliko toga prolazi neopaženo. Svesnost i pažnja mogu da utiču na percepciju jer pružaju dublje uvide u svakodnevne aspekte okruženja i unutrašnje reakcije, koje tradicionalno obrazovanje u učionici zanemaruje. Uvežbavanje pažnje proširuje načine na koje studenti pristupaju znanju i ima potencijal da preoblikuje njihovu implicitnu epistemologiju. „Hodanje nas je očaralo upravo zbog svoje nedovršenosti, jer ne preuzima oblik nečega što postaje regulisano ili ograničeno. Ono se ne pojavljuje u formi makete ili mape već, kako bi Đorđo Agamben rekao, kao sredstvo bez cilja“ (Phillips, 2005, str. 509).

Studenti su snimali zvukove, pravili fotografije, beležili utiske, crtali i od tih segmenata stvarali svojevrstne mape. Takođe, zadaci su podsticali osveščivanje trajanja i protoka vremena. Tokom jedne od aktivnosti sedeli su u parku, ispred zgrade, i pažljivo posmatrali tranzitne prostore, otvarajući se za opažanje onoga što je inače poznato, ali neprimećeno. Neočekivano, iz tih opažanja je proizišla tema bezbednosti žena u javnom prostoru,

6 Da bi se očuvala anonimnost, imena studentkinja su zamenjena.

što je podstaklo dalji razgovor i uključivanje relevantnih aktera i aktivista već angažovanih na ovom pitanju.

Do tog trenutka sam mislila da je potpuno normalno da se osećam nesigurno u centru grada, u dva po podne, da je normalno da se nikada ne vraćam sama kući kada je mračno, da se bojim osobe koja korača iza mene... Nisam ni znala da se osećam nesigurno, mislila sam da je to normalno stanje i da se tu ništa ne može promeniti. Naučena na nesigurnost, nisam znala da postoji druga strana. Mislila sam da je moja nebezbednost zapravo bezbednost jer mi niko ne pretilo direktno, smatrajući da je to glavni i jedini uslov bezbednosti. Ali osećaj dok se šetam, dok sam van kuće, u gomili ljudi, na mestu bez ljudi – govori suprotno. Ne mogu slobodno da šetam, sve vreme osluškujem zvuke, tražim pretnju, okrećem se ka promenama koje moja čula beleže, sva čula su hipersenzitivna, ne bih li što lakše spazila opasnost i pokušala da se odbranim. (Sonja, studentkinja andragogije, 2021)

Studentkinje su imale priliku da razgovaraju o svojim strahovima, ali i da promišljaju o mogućnostima prevazilaženja tog problema u javnim prostorima.

Sada razmišljam skroz drugačije i smatram da nije uvek neophodno da se revolucionarno stvari menjaju, već da za tu promenu treba vreme uz posvećenost pozitivnom cilju. Pokretač akcije treba da bude stvaranje. (Marija, studentkinja andragogije, 2021)


Ovaj sasvim kratak, ali informativni primer ukazuje na potencijal izlaska i uključivanja pokreta u procese učenja, te upotrebu koncepta „umešćenosti“ (Pink, 2011, str. 343), koji naglašava dinamičku povezanost tela i prostora u procesu stvaranja znanja. Kroz tu prizmu, mesto postaje aktivan učesnik u učenju, a ne samo pasivna scenografija. Otvaranje percepcije

i čula za novo u poznatom svakodnevnom okruženju omogućava telu da se postepeno transformiše u porozan entitet, koji ne samo da prima nego i aktivno oblikuje značenja mesta i njegovu materijalnost. Na taj način, mesto prestaje da bude samo tranzitni koridor i pretvara se u kompleksnu epistemološku platformu na kojoj se odvijaju procesi saznavanja, refleksije i uvida koji se dalje artikulišu putem različitih kreativnih praksi ili deljenjem doživljenog.

Jedan od najčešće korišćenih koncepata u obrazovanju odraslih u vezi sa hodanjem jeste psihogeografija. Smatrala sam da je korisno da razvijem širu raspravu o toj taktici i da predstavim teorijske osnove iz kojih je proizašla ta subverzivna praksa. Treba temeljnije promisliti o tome da li hodanje i lutanje sa obrazovnom namenom mogu biti dosledno klasifikovani kao psihogeografija. Uz to, ne bi trebalo zanemariti značajan uticaj koji su situacionisti imali na način na koji razumemo urbani prostor. Poznato je da su blisko saradivali sa Lefevrom, preuzimajući njegove ključne ideje, a njihova revolucionarna razmišljanja su se preplitala tokom uzbudljivih i pobunjeničkih godina u kojima su pisali i stvarali.

Situacionisti su kritikovali dominantne strukture urbanog života i praksom psihogeografije, prolazaka (*dérive*) i sabotáže (*detournement*) otvorili put za preoblikovanje svakodnevnog iskustva u alat za kritičko promišljanje i subverziju. Njihov pristup sadrži andragoške elemente jer podrazumeva učenje kroz iskustvo, aktivno preispitivanje prostora i sopstvene pozicije u njemu te dekonstrukciju ideoloških obrazaca koje oblikuju naše razumevanje sveta. U tom smislu, psihogeografija može da posluži ne samo kao umetnička ili politička praksa nego i kao moćna andragoška akcija koja poziva na promišljeno i razigrano kretanje kroz grad, predstavljajući oblik radikalnog obrazovanja odraslih i moćan alat za društvene promene. Međutim, čini se da je tokom godina izgubila svoj prvobitni borbeni karakter, dok su njene subverzivne i dezorijentišuće namere postepeno potisnute.

Situacionisti –
stvaranje novih životnih
prostora kao kreativni bunt



Problematika prevođenja situacionističkih ideja u obrazovanje

Najnovija zbivanja u oblasti estetike zanimaju nas samo kao sredstva kojima se može ostvariti određen uticaj. Poezija je za nas samo pronalazjenje potpuno novih oblika ponašanja i načina da se oni učine strastvenim.

Odgovor na anketu belgijskog nadrealističkog časopisa
La Carte d'après Nature
Januar 1954.

Naredna poglavlja su posvećena radikalnom umetničkom i političkom pokretu – Situacionističkoj internacionali. Cilj je da se osvetli, ali i kritički preispita andragoški potencijal njihovih eksperimentalnih intervencija, usmerenih ka razotkrivanju kapitalističke logike koja, smatra Debord (Debord, 1967), fragmentiše, usmerava i oblikuje celokupan društveni život. Osnovna namera situacionista je bila da modernističku, mrtvu kulturu zamene aktivnim i strastvenim angažovanjem u svakodnevnom životu (Spiteri, 2015).

Iako su situacionističke ideje i interdisciplinarnе akcije već nekoliko decenija inspiracija andragoškim i pedagoškim istraživa-

čima i praktičarima koji sagledavaju potencijal tog avangardnog umetničkog opusa u polju obrazovanja, deluje da je u tom obrazovnom prevođenju njihova misao izgubila deo prvobitne revolucionarne snage. Da bih čitaocu približila radikalnost njihovog postupka, navodim citat koji je preuzet iz časopisa *Gradac*, koji je celo jedno izdanje posvetio Situacionističkoj internacionali: „Poslednja faza razvoja kolektivnih konstrukcija do kojih nam je toliko stalo biće moguća tek po iščeznuću buržoaskog društva, sa njegovom robnom raspodelom i njegovim moralnim vrednostima. Uništenju tog buržoaskog društva najbolje ćemo doprineti kritikom i potpunom subverzijom njegove predstave o zadovoljstvu, kao i smišljanjem slogana koji će poslužiti revolucionarnom delovanju masa” (Bernštajn, Dau, Vera i Volman, 1954, str. 38). Ovaj revolucionarni poziv je nastao u okviru Letrističke internacionale, kolektiva koji je prethodio osnivanju grupe situacionista. Tekst koji sledi će se, osim uvođenja čitaoca u njihovu misao i praksu, fokusirati na reanimaciju i osvežavanje kritičke misli u razmatranju mesta i obrazovanja koje je usmereno ka jednom strastvenom društvenom preobražaju.

Situacionistička internacionala je jedinstven teorijski i umetnički poduhvat koji je dalje inicirao revolucionarna razmišljanja i akcije te razvoj ideja o prostoru i subverzivnom delovanju u urbanim predelima – „praksa koja revitalizuje avangardne kritičke i subverzivne potencijale unutar vladajućih visoko modernističkih kultura” (Šuvaković, 2009, str. 270). Njihov uticaj seže dalje od samih teorija, teži pozitivnoj afirmaciji igre i dezorijentisanosti kao načinu suprotstavljanja komercijalizaciji slobodnog vremena i svođenju ljudi na pasivne konzumente, a svrha kritike je uspostavljanje osnova za eksperimentalan život.

Situacionističke strategije su korišćene u obrazovnoj praksi, a ponajviše psihogeografija, koja podrazumeva mapiranje grada i eksperimentalno istraživanje relacija ličnih doživljaja i prostora putem šetnji. Tu taktiku su prihvatili istraživači u obrazovanju, koji je predlažu kao metodologiju učenja, kao specifičnu formu

hodanja sa obrazovnim ishodom. Bista i Kael (Biesta & Cowell, 2012) vide je kao sredstvo za unapređenje građanskog učenja koje podupire pluralizam i demokratiju; Baset (Bassett, 2004) psihogeografiju naziva estetskom praksom i kritičkim alatom; Stele (Stehle, 2008) sredstvom podučavanja (*teaching tool*); Kim (2021) istražuje pedagoške efekte te prakse tvrdeći da se ona koristi za stvaranje demokratičnijeg grada. Međutim, mogli bismo da se zapitamo da li se ona udaljava od svojih prvobitnih misaonih okvira, borbenosti i političkih stremjenja iz kojih je ponikla. Obrazovnoj praksi koja usvaja psihogeografske intervencije nedostaju jasno definisani politički ciljevi, ali i razigrana transformacija prostora, usmerena ka oslobađanju od konvencionalnih društvenih formi i značenja. Element igre, ključan za narušavanje nametnute buržoaske ozbiljnosti životnih situacija, moralnih vrednosti i funkcionalnosti urbanih prostora, kao da izostaje iz obrazovnih intervencija koje psihogeografiju često svode na kritičko razmatranje ekonomskih, političkih i društvenih faktora koji oblikuju određeno mesto ili pak na pričanje priča o njemu i beleženje utisaka.

Bista i Kael (Biesta & Cowell, 2012) opisuju psihogeografsko mapiranje kao specifičnu metodologiju građanskog učenja i tvrde da ono može doprineti dokumentovanju načina na koji se zajednica ostvaruje, uz uvažavanje pluralnosti, različitosti, mnoštva perspektiva, iskustava i istorija. To je ilustrovano diskusijom o nalazima projekta obrazovanja u zajednici koji je sproveden u prigradskoj sredini u Škotskoj (Biesta & Cowell, 2012). Autori pozicioniraju psihogeografiju u okvire građanskog učenja: „U ovom radu istražujemo potencijal psihogeografskog mapiranja za razvoj razumevanja *zajednice kao sprovedene u delo (community-as-enacted)*, te raspravljamo o tome kako nam to može pomoći da postignemo dublje razumevanje dinamike građanskog učenja unutar zajednica raznolikosti i razlika (Biesta & Cowell, 2012, str. 48). Oni interpretiraju situacioniste u liberalnodemokratskom okviru i koriste za dalji razvoj građanskog društva.

U radu se razlikuje građansko učenje od građanskog obrazovanja kao pripreme za demokratsko delovanje i navodi da je građansko učenje kontinuirani proces usko povezan sa stvarnim iskustvima građana i praksama građanstva (Biesta, 2008). „Građansko učenje i građanska akcija se tako međusobno i ciklično potpomažu“ (Biesta & Cowell, 2012, str. 49). Međutim, važno je naglasiti da okretanje pluralizmu, umesto težnji ka konsenzusu, ne znači samo prepoznavanje razlika. Naprotiv, kolektivna akcija zahteva donošenje odluke zasnovane na mreži mnogostrukosti, oslonjene na način mišljenja koji obuhvata raznovrsnost perspektiva (Arendt, prema Biesta & Cowell, 2012). U tome autori nalaze argument za uvođenje psihogeografskih taktika, oslanjajući se na Hanu Arent, koja tvrdi da nam je potrebna mašta da bismo premostili ponor prema drugima (Biesta & Cowell, 2012).

Nadalje, čini se da autori ponekad poistovećuju flanerstvo i psihogeografiju, tretirajući ih kao oblike hodanja i istraživanja urbanih prostora. Da podsetim, flaneri su bili posmatrači grada, koji su uživali u spontanoj spoznaji urbanih sredina. Svrha flanerstva je bila estetska i kontemplativna, usmerena na individualno iskustvo i poetski izraz, dok psihogeografija podrazumeva kritičku analizu i političke ciljeve. Situacionisti predlažu da se istraživanjem skrivenih aspekata urbanog prostora razotkrivaju socijalni, politički i ekonomski uticaji na prostor, ali se i stvaraju razigrane i osnažujuće životne situacije oslobođene od ukorenjenih navika i utvrđenih kapitalističkih interesa.⁷ Psihogeografija nastoji da razbije ustaljene percepcije prostora, a situacionisti su njen krajnji cilj videli u transformaciji eksploatorskih društvenih struktura. Dok flaner, kao figura, simbolizuje nasleđe modernizma i industrijalizacije, psihogeografi teže njihovom prevazilaženju. Ipak, Biesta i Kael (Biesta & Cowell, 2012) u poglavlju „Psihogeografsko mapiranje“ citiraju Baset (Bassett) kako bi čitaocima

7 Odnosi između urbanih sredina, njihovog preoblikovanja i navika oblikovanih kapitalističkim interesima biće detaljno razmotreni u narednim poglavljima.

približili poreklo i smisao te strategije: „Dalje, flaneri su bili pojedinci koji su prolazili kroz grad, tražeći put kroz lavirint arkada, grada i mase“ (Bassett, 2004, str. 399). Nasuprot tome, situacionističke taktike osnažuju pešake da razviju veću osjetljivost prema skrivenim istorijama i suptilnim, na prvi pogled nevidljivim slojevima urbanog prostora.

Ukoliko donekle zanemarimo izvorna tumačenja i oslonimo se samo na jednostavnu definiciju da je psihogeografija izučavanje specifičnog učinka geografskog okruženja (svesno organizovanog ili ne) koje neposredno deluje na afektivno ponašanje pojedinca (Debor & Marien, 1957), mogli bismo reći da su same šetnje izvesna subverzivna delatnost. Međutim, smatram da ih ne bi trebalo paušalno označavati niti poistovećivati s društvenim praksama koje su bile politički potentnije i koje su insistirale na sabotazi postojećih dostignuća, posmatranih isključivo kao manifestacija kulture vladajuće klase. Iako je pedagoška vrednost tih hodalačkih obrazovnih avantura nesumnjiva, one mogu biti deo javne pedagogije ili učenja sa mestom, ili pak povezane sa nekim savremenim umetničkim praksama koje su pretvorile hodanje u jedan estetizovan i pedagoški čin.

Ipak, pred nama se nalaze važna pitanja za promišljanje – može li psihogeografija uspešno da se koristi za razvoj građanskog duha i demokratskog delovanja, a da se pritom zanemare situacionistička kritika buržoaskog društva i njihovo odbacivanje liberalne demokratije? Da li, paradoksalno, upravo sada svedočimo onome na šta nas je Debor (Debord, 1957) upozorio – da kapitalističko društvo prisvaja i menja oblik ideja oduzimajući im subverzivnu oštricu i kritičku snagu? Da li subverzivne taktike bivaju sterilizovane dok ih sistem kooptira pomoću kontrarevolucionarnih i zbunjujućih strategija? Na ta pitanja neću dati konačne odgovore, ali ću čitaocu pružiti uvid u osnovne situacionističke postavke koje im prethode.

Psihogeografija se vratila u naučnu i umetničku javnost devedesetih godina XX veka, posebno u Velikoj Britaniji, zahvaljujući

autorima kao što su Ijan Sinkler (Iain Sinclair), Piter Akrojđ (Peter Ackroyd) i Vil Self (Will Self). Njihova dela su značajno doprinela popularizaciji te metode istraživanja urbanog prostora, dok se Sinkler smatra pionikom obnove situacionističke psihogeografije (Kelso, 2016). Međutim, iako u svojim kartografskim pisanjima kritikuje London Margaret Tačer i ukazuje na probleme komercijalizacije i džentrifikacije urbanih prostora, u njegovom pisanju ne postoji očigledno revolucionarna namera niti lutanje podstiče stvaranje novih životnih situacija. U intervjuu iz 2016. godine, upitan o psihogeografiji, on daje sledeći odgovor: „Mislim da više nema ničega što bi se moglo reći. Tema je prevazišla svoju korisnost i postala brend“ (Sinclair, prema Kelso, 2016). Iako se slažem sa njegovom smelom izjavom da se nekadašnja radikalna politička delatnost pretvorila u brend, ta tema nije iscrpljena i u njeno razmatranje treba uključiti tu ideološku mutaciju.

Debor (Debord, 1967) je upozoravao da čak i subverzivna otkrića postaju deo spektakla, a da subverzivni pojedinci bivaju upotrebljeni time što njihov rad izgubi borbenu snagu u opštoj ideološkoj konfuziji. To ukazuje na potrebu da se, s jedne strane, prouče originalni situacionistički programi i izveštaji i da se, s druge strane, ukaže na proces depolitizacije koji se desio s psihogeografijom kako bismo u daljim pedagoškim istraživanjima izbegli njenu upotrebu kao puke ljuštore, odvojene od nekadašnjeg značenja i zanosa. Prikaz situacionističkih ideja zavrđuje pažnju zbog svoje paradigmatičnosti i očiglednosti procesa neutralizacije jednog avangardnog umetničkog projekta. Moguće je da se to gubljenje početnog borbenog naboja dešava i usled savremenih tendencija u stvaranju znanja; naime, samo insistiranje na oslanjanje na savremeniju literaturu, i akceleracija u proizvodnji znanja, čini da potisnemo i zaboravimo originalnost i revolucionarnu nameru određenih teorija i praksi iz druge polovine XX veka. Zatrpavanje podacima i informacijama kao da izbeljuje, čisti radikalno delovanje misli i poziv za stvaranje novog društvenog poretka. Poslednjih decenija, tvrdi geograf Svingedou

(Swyngedouw, 2002), dogodila se rekalkibracija situacionističkog pokreta; ono što je nekada bilo revolucionarno, antiestablišmentsko, anarhomarksističko i radikalno transformativno delovanje postaje depolitizovana i estetizovana aproprijacija.

Osim tekstova kao što je „Društvo spektakla“ iz 1967, koji se uglavnom navodi da bi se predočile ideje situacionista, neminovno je osvrnuti se na one koji su objavljeni u časopisu *Situacionistička internacionala* (1969) ili pak na izveštaje sa konferencija i manifeste koje je ta fanatična, ali zabrinjavajuće aktuelna grupa objavljivala. Analiza situacionističkih tekstova navodi nas na pomisao da su njihove tvrdnje da je naš svet postao posredovan slikama i prizorima, koji zamenjuju autentično životno iskustvo, ostvarene, ali i osnažene pojavom društvenih mreža.

Naročita motivacija za preciznije prikazivanje njihovih ideja je nastala usled kontinuiranog utišavanja revolucionarnih pokliča koje njihove ideje sadrže. Naime, kako su još tih godina, koje bismo iz ove vremenske tačke čak i prepoznali kao buntovne, situacionisti primetili i artikulisali, dogodila se revolucionarna oseka. Oni upiru prstom u kapitalizam, koji je izazvao sveopštu ideološku zbunjenost i rasutost; uzajamno suprotstavljene reakcionarne ideologije počinju međusobno da koegzistiraju.

Dérive i psihogeografija su osmišljeni, u periodu koji je bio politički ambiciozniji, kao preliminarni koraci ka stvaranju novih, revolucionarnih prostora. Tokom devedesetih godina izgledalo je verovatnije da su preliminarni koraci ka stvaranju književnih i drugih dela, i ka džentrifikaciji, stvaranju prethodno zanemarene vrednosti u zapuštenim prostorima i kvartovima. (Keiller, 2014, str. 186)

U daljim poglavljima će biti prikazana Situacionistička internacionala, a oslanjaću se na primarna dokumenta i na radove autora koji su pisali o njihovim idejama i delovanju. Posebna pažnja će biti posvećena njihovom sagledavanju urbanog prostora. Ostaje otvorena dilema kako obraditi postojeće i oblikovati nove

andragoške intervencije u urbanom prostoru koje bi odgovorile na zahteve tih revolucionarnih mislilaca ili na njihove strategije stvaranja novih, strastvenih životnih situacija. Svrha prikazivanja situacionističkih taktika nalazi se prevashodno u podrobnijem razumevanju njihove primene u obrazovanju, pa produbljenija analiza situacionističkih ideja u kontekstu savremenog trenutka prevazilazi namenu ovog teksta. Iako je prvobitna namera Situacionističke internacionale bila estetska revolucija, kako tvrdi Spiteri (2015), kasnije delovanje i politički bunt te grupe, u izvesnoj meri su zamaglili njihovu umetničku praksu. Međutim, ta podvojenost nije bila svojstvena situacionistima, pa bi bilo veštački odvajati političku od umetničke dimenzije.

Ekperimentalno delovanje kao otpor kapitalističkim interpretacijama

Kada prelistavate i čitate brojeve Situacionističke internacionale, prosto ostajete zapanjeni činjenicom do koje su mere i koliko često ti fanatici bili u pravu, iznoseći tvrdnje i predviđanja koje su kasniji događaji samo potvrđivali.

Le Nouvel Observateur,
8. februar 1971, časopis *Gradac*, 2008.

Situacionistička internacionala (1957–1972), formirana pedesetih godina XX veka, zauzimala je poziciju radikalnog društveno-političkog delovanja i stremila je stvaranju novih „situacija“ pružanjem otpora rastu društvenih tendencija koje pojedinca pretvaraju u potrošača, a grad u potrošački spektakl. Delovala je u specifičnom istorijskom kontekstu posleratne Evrope, kada su

društvo, politika i kultura doživljavali intenzivne promene. Nakon Drugog svetskog rata, evropske zemlje su započele rekonstrukciju i ekonomski oporavak, što je dovelo do razvoja industrijske proizvodnje i širenja masovne potrošačke kulture. Situacionistički pristup se odnosio kritički prema toj novoj stvarnosti, kapitalističkoj kulturi, tehnokratiji i masovnoj proizvodnji, a posebno su isticali problematiku spektakla – procesa kojim sve društvene aktivnosti postaju deo masovne zabave i potrošnje. „Spektakl je konkretizovana inverzija života, nezavisno kretanje neživota“, „društveni odnos posredovan slikama“ (Debord, 1967). Grupa umetnika, teoretičara i aktivista zauzimala se za aktivno učešće u stvaranju situacija i prostora koji bi bili oslobođeni konvencija i pritiska tržišta i zagovarala je sjedinjavanje umetničkog i političkog. Situacionisti su bili aktivni u vreme kada su društveni pokreti za građanska prava, feminizam, studentska prava i antiratni pokreti bili u usponu. *Njujork tajms* (*The New York Times*, prema Ball, 1987) objavio je još 1968. godine da oni koji žele da razumeju ideje studentskih pobuna u Evropi treba da obrate posebnu pažnju na tekstove situacionista. Postoje neslaganja u vezi sa njihovim doprinosom studentskim protestima. U svom intervjuu sa Kristin Ros (Kristin Ross) iz 1983. godine, Lefevr iznosi svoje mišljenje da su situacionisti kasnije preterivali u vezi sa svojim uticajem, naglašavajući da pokret iz '68. nije potekao od njih.

Zalagali su se za promenu društvenog sistema i opresivnih struktura, a put ka tome su videli u transformaciji svakodnevnice. Golijanin (2008) pravi poveznicu između njihovih neretko kontradiktornih ideja i činjenice da je kapitalističko upravljanje životom pojedinca uznapredovalo. Čini se da je značajno vratiti se pokušajima onih koji su tu dinamiku anticipirali, formulisali teorije i ponudili ludističke strategije kao način prevazilaženja sveprisutne komodifikacije.

Sada moramo preduzeti organizovani kolektivni rad usmeren ka jedinstvenoj upotrebi svih sredstava kako bi se postigla revolucija svakodnevnog života. To znači da pre svega

moramo prepoznati međuzavisnost tih sredstava u kontekstu povećane slobode i veće kontrole nad prirodom. Potrebno je da stvorimo nove ambijente koji će biti i proizvodi i instrumenti novih oblika ponašanja. Da bismo to postigli, od samog početka moramo praktično koristiti svakodnevne procese i kulturne forme koji trenutno postoje, istovremeno odbijati da priznamo bilo kakvu inherentnu vrednost za koju se tvrdi da poseduju. Sam kriterijum formalne invencije ili inovacije izgubio je smisao unutar tradicionalnog okvira umetnosti – nedovoljnih, fragmentarnih formi čije su delimične renovacije neizbežno zastarele i stoga nemoguće. (Debord, 1957)

Njihov rad je imao pionirski status u domenu intervencija u javnom prostoru, ali su oni razvijali i teorije koje su osporavale dominantne političke i ekonomske strukture tog vremena. Situacionisti su se fokusirali na analizu spektakla, teoriju društvenih odnosa i konstrukciju stvarnosti u medijskim i vizuelnim praksama. Njihova kritika savremenog društva kao društva spektakla, u kojem je stvarnost društvenih odnosa zamenjena prizorima, značajno je uticala na razumevanje medija, potrošnje i kontrole u društvu. „Situacionistički pokret se može tumačiti kao umetnička avangarda, kao eksperimentalno istraživanje mogućih načina za slobodno konstruisanje svakodnevnog života i kao doprinos teorijskom i praktičnom razvoju nove revolucionarne borbe“ (Šuvaković, 2009, str. 271).

Jedan od osnivača grupe bio je Gi Debor (Guy Debord), čiji su radovi poput knjige *Društvo spektakla* i danas aktuelni i vitalni za kritičku teoriju i umetnost, ali i za stvaranje umetničko-obrazovne prakse čiji je cilj učenje i delovanje u javnom prostoru. Gi Debor (1967) taj ključni tekst započinje upečatljivom rečenicom koja opisuje spektakl i nedvosmisleno izražava oštru kritiku površnosti života u kapitalističkom društvu, ukazujući na to da je sve što nam se predstavlja kao stvarnost zapravo prazna reprezentacija: „U društvima u kojima preovlađuju moderni uslovi proizvodnje život je predstavljen kao ogromna akumulacija

prizora. Sve što je nekada bilo neposredno doživljavano, udaljeno je u predstavu“ (str. 4). Šuvaković (2019) nam predočava da je Debor već naslutio tu suštinsku promenu koja se odigrava u zapadnim društvima, u kojima kapitalistički poredak, posebno razvoj potrošačkog društva, vodi ka simulaciji svakodnevnog života i stvaranju nove društvene stvarnosti. Potrošačka kultura je kolonizovala svakodnevni život, potisnula autentične ljudske potrebe i u prvi plan stavila pseudoželje. „Godine 1967, u knjizi *Društvo spektakla*, prikazao sam ono što je moderni spektakl u suštini već bio – autokratska vladavina tržišne ekonomije, koja je stekla status neodgovornog suvereniteta, kao i skup novih tehnika upravljanja koji prati tu vladavinu“ (Debor, 1988).

Tehnike „raspršenog spektakla“ u zapadnim društvima, posebno izražene u poznom kapitalizmu, prožimaju sve sfere života, izobličujući društvena značenja i način na koji se interpretira stvarnost. Debor je upozoravao da je humanizam robe preuzeo slobodno vreme pojedinca. Ljudska bića žive sitne živote, smežurani smo, preživljavamo, a „umesto obećane ljudske slobode, taj košmar svakome nudi kubni metar individualne autonomije i to pod budnim nadzorom svih komšija“ (Debor, 1967). Spektakl oblikuje poglede na svet i upravlja ponašanjem pojedinca, a njegova održivost se nalazi u kapacitetu da čak i potencijalno subverzivne političke akcije apsorbuje u svoju naraciju, transformiše i komercijalizuje. Osim što pobuđuje želju za lažnim dobrima, spektakl pruža i prividne revolucionarne aktivnosti za lokalne aktiviste (Šuvaković, 2009). „I oblik i sadržaj spektakla služe kao potpuno opravdanje uslova i ciljeva postojećeg sistema. Spektakl je i stalno prisustvo tog opravdanja, jer on uspostavlja monopol nad najvećim delom vremena koje ljudi provode van sâmog procesa proizvodnje“ (Debord, 1967).

Kako su radnici pretvoreni u gledaoce, njihova politička svest je apsorbovana u postojeći sistem, a njihovo delovanje je postalo impotentno jer, kako dalje navodi Debor: „Spektakl nisu

samo slike, niti samo slike i ton. To je sve što izmiče čovekovoj aktivnosti, sve što ometa i zavarava njegovu sposobnost preispitivanja i korekcije“ (Debord, 1967). Umesto autentičnih iskustava i dubokih društvenih interakcija, konzumeristički pristup stvara prividne vrednosti i ciljeve koji su često površni i usmereni na potrošnju.

Da bi izbegli opšte diskurse o istinama o životu (Šuvaković, 2009) nametnute u kapitalističkom poretku, situacionisti teže eksperimentalnom delovanju koje se opire ponuđenim interpretacijama. Oni sjedinjuju interdisciplinarnu teoriju i praksu, a revolucionarno delovanje vide u urbanim, malim, svakodnevnim prevratima koji teže da uspostave nove oblike života, nove ambijente i da se otrgnu od datih i zadatih uobičajenih zadovoljstava.

Naša glavna ideja je konstruisanje situacija, odnosno konkretno, konstruisanje prolaznih životnih ambijenata i njihov kvalitativni preobražaj u uzbudljive gradske celine. Moramo usavršiti sistematsku intervenciju na složenim faktorima dvaju važnih segmenata koji se nalaze u stalnoj interakciji – materijalnom životnom okruženju i ponašanjima koje to okruženje indukuje. (Debord, 1957)

S obzirom na to da se ustoličenje dominacije tržišta uspostavlja kontrolisanjem svakodnevnog života i stvarnosti pojedinaca, namerno kreiranje autentičnih životnih situacija postaje akt subverzije i otpora perfidnoj potrošačkoj kulturi. Situacionisti su stvorili platformu za revolucionarne urbane prakse, za interventno konceptualno delovanje (Šuvaković, 2009), gradeći nove relacije između aktuelnog i mogućeg. Članovi su radikalizovali Hojzinginu (Huizinga) teoriju igre, pretvarajući je u revolucionarnu etiku koja ukida razliku između igre i ozbiljnosti, kao i između umetnosti i svakodnevnog života, čime su igru i umetnost redefinisali kao suštinski i neodvojiv deo ljudskog postojanja, a ne kao odvojene ili sporedne aktivnosti (Andreotti, 2002).

Situacionističke taktike otpora konzumerizmu i spektaklu

*U našim teorijama o arhitekturi ili prolascima
bilo bi izlišno tražiti neke druge motive, osim
strasti prema igri.*

Debor, „Arhitektura i igra“, Potlač 20,
30. maj 1955, *Gradac*, 2008, str. 41.

Situacionisti su bili posvećeni interdisciplinarnom promišljanju o gradu, ali se njihovo bavljenje urbanim životom i arhitekturom nije iscrpljivalo u teorijskim razmatranjima. Predlagali su vizije novog, *življivog* grada i inspirisali pokrete. Kritikovali su flanerstvo zbog pasivnosti u posmatranju i opisivanju urbanih pejzaža i videli angažovano hodanje kao subverzivnu delatnost protiv konzumerizma, komodifikacije i spektakularizacije grada, koristeći taktike kao što su „*dérive*“ (prolasci⁸) i „*detournement*“ (sabotaža⁹). *Dérive*¹⁰ (francuski izraz koji znači „lutanje“ ili „skretanje“) jeste urbano istraživanje koje podrazumeva spontano kretanje kroz grad koje nije ciljano ili svrsishodno. Umesto tradicionalnog, planskog kretanja, *dérive* poziva na improvizovano, slobodno lutanje, a akteri te taktike se prepustaju uticajima okoline i emocionalnim reakcijama na prostor. „*Dérive* je način eksperimentalnog ponašanja u vezi sa uslovima života u urbanom društvu – tehnika brzog prolaska kroz različite ambijente“ (Debord & Marien, 1957). *Detournement* (francuski izraz koji znači „skretanje“ ili „preusmeravanje“) jeste taktika koja se odnosi na

8 Prevod Miodrag Marković i Aleksa Golijanin, *Gradac*, 2008.

9 Prevod Miodrag Marković i Aleksa Golijanin, *Gradac*, 2008.

10 Ključni izvor informacija o prolascima je knjiga poezije *Mémoires*, koju su 1957. godine sastavili Gi Debord i slikar Asger Jorn. Knjiga evocira aktivnosti Letrističke internacionale.

subverziju i preusmeravanje postojećih kulturnih, umetničkih i medijskih sadržaja koji odražavaju kapitalistički poredak, dajući prostorima novu ludističku svrhu.

Situacionisti su potpuno uranjali u urbane ambijente da bi identifikovali emocionalne intenzitete i omogućili subjektivno čitanje grada, kasnije nazvano neologizmom *psihogeografija*. Primetno je da lutalaštvo i hodaње, kako su ga praktikovali situacionisti, prestaje da bude usamljeno i kreativno besposličarenje i dobija kolektivan karakter. U „Izveštaju o konstruisanju situacija“ nedvosmisleno je rečeno: „Moramo preduzeti organizovani kolektivni rad koji će težiti zajedničkoj upotrebi svih sredstava za transformaciju svakodnevnog života... Moramo izgraditi nova okruženja koja će biti i proizvod i instrument novih ponašanja“ (Debor, 1957). Očigledno, cilj psihogeografije nije bilo puko mapiranje relacija između struktura moći i ideologija koje određuju kodove postojanja i kretanja po ulicama i trgovima već uspostavljanje životnih ambijenata oslobođenih od represivnih struktura. Njihova namera je bila da stvaraju „novu konfiguraciju bića – kroz igru, eksperimente, potragu, kroz novi raspon i prag osećajnosti, novu i ne-utoljivu glad za autonomijom“ (Debor, 1953). To je bila potraga za odbačenim zadovoljstvima, pravim, strastvenim, nepatvorenim životom koji je izranjao u tim lutalačkim pohodima. „Svesni smo da je provizorna, slobodna oblast ludičke aktivnosti, koju Hojzinga suprotstavlja ‘svakodnevnom životu’ potčinjenom osećaju dužnosti, jedina moguća oblast pravog života“ (Debor, 1955).

Vidimo da psihogeografija nije svedena na opservaciju i analizu urbanih prostora već na nalaženje kreativnih potencijala i transformaciju ambijenata koji bi afirmisali život i slobodu. To su bili napori da se osmisle nove paradigme organizacija želja, bolova, strahova, nada, ambicija, ograničenja, društvenih odnosa i identiteta (Marcus, 1989). Situacionisti su nastojali da praktikuju radikalno razuslovljavanje od konzumerističkih pseudopotreba i da demistifikuju ponuđene obrasce urbanih predela, da kreiraju nova pravila igre. Psihogeografski čin je gradska laboratorija

za stvaranje autentičnijeg načina provođenja vremena koje nije posredovano nametnutim prizorima ni buržoaskom vizijom sreće. Oni žele zakrivljen i bezopasan život, a slobodnu igru treba uvek iznova razotkrivati i stvarati pogodne uslove da se ona desi. Obezbeđivanje tih uslova značajno doprinosi urbana sredina.

Debor nudi primer psihogeografskog delovanja, opisujući prijatelja koji je prokrstario nemačku oblast Harc koristeći se mapom Londona kao vodičem (Debor, 1955). Taj način obilaženja nepoznatog predela opire se konzumerističkim karakteristikama precizno planiranih turističkih ruta, tokom kojih za što kraće vreme treba videti što veći broj onog što se definiše kao znamenitost. U psihogeografskom činu se namesto efikasnosti vrednuje dezorijentacija. Umesto gledanja, vrednuje se učestvovanje.

Ipak, u savremenom svetu turistički spektakl doživljava ekspanziju jer pojedinac prestaje da bude samo pasivni potrošač i sâm postaje sadržaj uobličavajući svoja iskustva i prezentujući ih na društvenim mrežama. Time se njemu nudi lažni osećaj slobode i aktivnosti koja je zapravo puko uklapanje u ono što je ponuđeno kao sreća. Svojim naivnim i besplatnim radom pojedinac dalje širi tu nametnutu viziju dobrog života ostvarujući ultimativan kapitalistički san o besplatnom radniku, a pritom uspešno nastavlja da pobuđuje razne neadekvatnosti kod gledalaca, odnosno pratilaca, što dalje doprinosi reciklaži pseudoželja koje se perfidno nazivaju autentičnim sopstvom. Koristeći situacionistički rečnik, možemo da potvrdimo da nas te isprazne akcije samo udaljavaju od strastvenog života i stvaraju obesmišljene rituale koji doprinose isključivo interesima kapitala. Međutim, čini se da je i psihogeografija, koja se odvojila od namere da stvori prostore avanture, postala istraživački alat i metodologija učenja. Nasuprot tome, Debor (1955) ju je video samo kao početno zagrevanje za stvaranje celokupne arhitekture i urbanizma.

Jedno od najpoznatijih psihogeografskih dela je *Goli grad* (*Naked city*), nastalo 1957. godine, koje su potpisali Gi Debor i Asger Jorn. Ta knjiga, čije ime je inspirisano *noar* filmom (*film*

noir: crni film) iz 1948. godine, sadrži psihogeografske mape koje su proizišle iz lutanja Parizom i predstavljaju aspekte urbanog iskustva, neočekivane perspektive i atmosfere grada koji se otkrivaju u tim trajektorijama istraživanja. Ona pruža uvid u kompleksnost urbanog pejzaža kroz prizmu subjektivnih doživljaja i emotivnih reakcija, naglašavajući interakciju između ljudi, arhitekture i prostora. Mapa *Goli grad* inspiraciju je crpla iz *Mape nežnosti* (*Carte de Tendre*) Madlen de Skideri (Madeleine de Scudéry), iz 1653. godine (Kolesch, 2009). *Mapa nežnosti* je bila simbolična i alegorijska karta koja je prikazivala putovanje kroz zemlju ljubavi, koristeći geografske oznake za opisivanje emocionalnih stanja i međuljudskih odnosa. Na sličan način se u *Golom gradu* koriste psihogeografske metode za mapiranje urbanog prostora, ali je, umesto emocionalnih stanja, u toj knjizi fokus na subjektivna iskustva i doživljaje prostora u modernom gradu.

Čitaoci tog rada, koji se odlikuje specifičnom kolažnom estetikom, mogu da oseće iznenadne promene atmosfere ulice, oštre podele u gradu i karakter mesta koji se, kako tvrdi Debor u „Uvodu u kritiku urbane geografije“ iz 1955. godine, otkriva kroz lutanja slučajnog prolaznika.

Od svih aktivnosti u kojima učestvujemo, sa pravim zanimanjem ili bez njega, potraga za novim načinom života jedino je što u nama može da uzburka strasti. Estetske i druge discipline pokazale su se krajnje nepodesnim u tom pogledu i zaslužuju ravnodušnost. Stoga bi trebalo da definišemo neke preliminarne oblasti posmatranja – između ostalog, istraživanje slučajnih i predvidljivih oblika ponašanja na ulici. (Debor, 1955)

Još jedna od situacionističkih taktika su pomenuti prolasci, čiji je cilj takođe bila afirmacija ludističko-konstruktivnog ponašanja.

Odajući se prolasku, jedna ili više osoba se tokom dužeg ili kraćeg vremenskog perioda odriču svojih veza, poslova, zabava, kao i svih drugih uobičajenih motiva za kretanje i

delovanje, prepuštaju se uplivima okoline i susretima koji ih tamo očekuju... Ipak, sagledano u celini, prolazak ne podrazumeva samo tu lakomislenost, već i njenu neminovnu suptrotnost – racionalnu spoznaju psihogeografskih varijacija i proračunavanje njihovih mogućnosti. (Debor, 2008, str. 57)

U kratkom tekstu od svega nekoliko stranica objavljenom u *Les Levres Nues* br. 9, u novembru 1956. godine, a nakon toga i u *Situacionističkoj internacionali* br. 2, u decembru 1958. godine, Gi Debor daje nešto poput uputstva kako organizovati prolaskе, koliko prostorno polje ta akcija treba da obuhvati, da li je bolje lutati sam ili u grupi i gde početi. Prolazak naziva vidom razonode koji omogućava improvizaciju. Prolasci su se dešavali uglavnom u Amsterdamu kako bi se mapirala sve veća fragmentacija grada koji je sve više gubio istorijsko jezgro. Situacionisti su voleli da koriste tehnologiju kako bi razvijali i realizovali svoje subverzivne činove. Kako bi ukazali na fragmentisanost grada, oni su koristili voki-toki jer je trebalo simultano mapirati urbane prostore, napraviti poveznice tamo gde ih nema. To su bili pokušaji da se otkriju izgubljeni nagoveštaji pravog života iza savršeno komponovanog lica modernog društva (Marcus, 1989) kako bi se suprotstavili društvu spektakla. Ta provokativna grupa nije bila naklonjena ideji homogenog grada već su težili stvaranju mesta u stalnom nastajanju koje bi provociralo susrete i kreativne aktivnosti građana. To je bila vizija grada koji pobuđuje, koji podstiče nove životne situacije, razigranost i kreativne avanture.

Konstantova utopijska arhitektura i unitarni urbanizam

Konstant, još jedan od članova Situacionističke internacionalе, kritikovao je koncept grada čija je arhitektura podređena saobraćaju i stambenim zgradama, a društveni i javni prostori marginalizovani. Životni prostor je namenjen ustaljenim i beslovesnim

životnim radnjama i funkcijama koje su deo buržoaske društvene morfologije i kao takav nastavlja da je održava. U njemu ne nastaju novi pravci života već je prostor privatn ili tranzitan. Ulice su pretvorene u auto-puteve, a slobodno vreme komercijalizovano, što čini društvene odnose nemogućim. Planiranje grada je imalo u vidu samo saobraćajnu cirkulaciju i komfor domaćinstva (Constant, 1997). Kao kritiku funkcionalnosti, u svojim skulpturama utopijskih gradova *Novi Vavilon*, o kojem će biti reči u daljim poglavljima, Konstant prevazilazi binarnost javno/privatno, a ceo prostor postaje mesto namernih ili slučajnih susreta koji mogu biti početak avanture. Cilj je napraviti bezbroj različitih sredina koje će obezbediti društvene interakcije.

Neminovno je uočiti aktuelnost Konstantovih linija razmišljanja usled sve veće komercijalizacije prostora koji ne inspiriše na igru, susret ili kreativan postupak, te samim tim ne provocira učenje. Kao takav, on čini scenografiju za konvencionalne i rutinske aktivnosti. Grad je intelektualno osakaćen, a njegovi stanovnici inertni. Međutim, sada smo svedoci još veće kontrole urbanih sredina, kada se sve više potreba zadovoljava u domu, a javni prostori bivaju komercijalizovani i nadzirani zarad sigurnosti građana. Iako su imali poverenje da će nove tehnologije doneti i nove mogućnosti, Konstant (Constant, 1997) se pita kakva je korist od najneverovatnijih izuma koje svet sada ima na raspolaganju ako ne doprinose slobodnom vremenu i ukoliko mašta stagnira. Grad, koji su situacionisti percipirali kao prostor kapitalističkog preoblikovanja, sada se širi izvan svojih fizičkih granica i funkcioniše kao digitalni pejzaž, oblikovan algoritmicima, geolokacijom i virtuelnim interakcijama. Fizički prostori gube autonomiju dok digitalne platforme sve više preuzimaju ulogu regulacije društvenih odnosa, ekonomskih aktivnosti i kretanja. Toskano (Toscano, 2022) smatra da kriza demokratije ima urbanu dimenziju i da je argument sigurnosti upotrebljen kako bi se uspostavilo nadziranje javnih prostora. Autorka ukazuje na smanjivanje tolerancije na neizvesnost u zapadnom

svetu, te tako pristajemo da trgujemo slobodom u zamenu za bezbednost. Međutim, tehnologija u vidu softverskog koda, često ugrađena u infrastrukturu poput zgrada, puteva i vozila, oblikuje način na koji se prostor koristi. Ona ograničava moguće opcije i usmerava aktivnosti prema unapred definisanim funkcijama, dok istovremeno omogućava određene tipove interakcija u tim prostorima (Zook, 2006). Taj hibridni prostor, kako ga opisuju Grem (Graham, 2013) i drugi autori (Aoyama & Sheppard, 2003), više se ne može posmatrati kao podeljen između stvarnog sveta i ontološki odvojenog sajber prostora. Umesto toga, prostor postaje složeni spoj materijalnog i virtuelnog, u kojem su obe dimenzije neraskidivo povezane. „Ova sajber mesta nisu jednostavni, lebdeći i statični odrazi fizičkog sveta. Umesto toga, ona su često deo slojevitosti mesta. Virtuelna zemlja i digitalne reprezentacije mesta često su obeležene refleksivnim odnosom sa svojim fizičkim pandanima: oblikuju se pod uticajem fizičkog sveta i, za uzvrat, oblikuju taj fizički svet“ (Graham, 2010, str. 423).

Taj koncept hibridnog prostora utiče na način na koji danas doživljavamo grad. Situacionisti su se fokusirali na fizički grad kao prostor kapitalističkog preoblikovanja, dok grad u današnjem digitalno proširenom svetu deluje i kao infrastruktura za virtuelne interakcije, gde algoritmi, veliki podaci (*big data*) i geolokacione tehnologije utiču na obrasce ljudskog ponašanja. Sopstvo, u tom okviru, postaje deo hibridnog prostora, u kojem se identiteti ne samo oblikuju već i komodifikuju na digitalnim platformama, a individualna autonomija se zamenjuje performativnošću prilagođenom zahtevima ekonomije pažnje. Kapitalizam se, u međuvremenu, transformisao iz industrijskog u informacijski režim, gde ljudska pažnja i podaci, kao ključni resursi, zauzimaju centralno mesto. U hibridnom prostoru spektakl se ne zadržava na reprezentaciji stvarnosti – on preuzima kontrolu nad konstrukcijom identiteta i društvenih vrednosti. Pojedinci, vođeni logikom lajkovanja, deljenja i brendiranja, učestvuju u

produktivniji sopstvenog spektakla, dok kompanije profitiraju od tih aktivnosti.

Sposobnost spektakla da oblikuje percepciju i ponašanje u isprepletanim fizičkim i digitalnim mrežama čini ga još relevantnijim za savremeni trenutak. Situacionistička kritika, koja se fokusirala na razotkrivanje spektakla, pruža dragocen okvir za razumevanje ovih procesa i može inspirisati strategije otpora u eri gde spektakl prožima svaki aspekt ljudskog iskustva.

Članovi Situacionističke internacionale su još sredinom prošlog veka skovali naziv *unitarni urbanizam*, čime su označili upotrebu umetničkih i tehničkih alata sa ciljem stvaranja novih i prevazilaženja okoštalih formi arhitekture. Situacionistički unitarni urbanizam teži da preobrazi grad u živopisno mesto gde se svakodnevni život doživljava kao umetnost, a gradski prostor postaje pozornica za spontane i autentične manifestacije ljudskog iskustva. Atila Kotanji i Raul Vanegem (Kotányi & Vaneigem, 1961) u *Osnovnom programu Biroa za unitarni urbanizam* (*Basic Program of the Bureau of Unitary Urbanism*) pre svega ističu ideološku pozadinu savremene arhitekture koja pogoduje otuđenju jer društveni život svodi na spektakl. Planiranje grada vide kao kapitalističku domestifikaciju prostora, kao polje društvene propagande i birokratsko upravljanje stanovnicima grada, a kritika je onemogućena jednostavnim i zdravorazumskim argumentom da su ljudima potrebni krov nad glavom i adekvatne informacije. „Ljudi su navedeni da previđaju očiglednu činjenicu da te informacije, ta zabava i takva vrsta stambenog prostora nisu napravljeni za njih, već bez njih i protiv njih“ (Kotányi & Vaneigem, 1961).

Međutim, taj krov nad glavom nije samo mesto prebivališta, on određuje poziciju u društvenoj hijerarhiji, koja dalje održava obrasce ponašanja. Situacionisti smatraju da je razrešenje tog „pukog preživljavanja“ u kapitalizmu prestanak identifikacije sa definisanim modelima i šablonima. Stoga unitarni urbanizam predstavlja živu, gotovo otelovljenu kritiku koja svojim delovanjem konstituiše prohodno polje za eksperimentalan život.

U „Izveštaju za konstruisanje situacija“, koji je pripremljen povodom osnivanja Situacionističke internacionale, istaknuto je da najmanji element unitarnog urbanizma nije kuća kao jedinica stanovanja već je to arhitektonski kompleks koji je sačinjen od skupa svih faktora koji određuju ambijent na nivou konstruisane situacije, svojevrsne „četvrti raspoloženja“ (Debor & Marien, 1957). Dakle, vidimo da oni teže da razmontiraju tu dobro usidrenu i podrazumevanu podelu na privatno i javno i vide te gradske četvrti kao pokretače uzbudljivih životnih situacija. „Arhitektura bi morala da se razvija koristeći kao gorivo emotivno zapaljive situacije pre nego neke uzbudljive forme, a eksperimenti izvedeni na ovaj način će nas odvesti novim, zasada neslućenim formama“ (Debor, 1957, str. 74).

Predložak za realizaciju tih ideja dao je Konstant u svom već pomenutom radu „Novi Vavilon“. Naime, taj holandski slikar i skulptor je u svojim skicama i skulpturama zamišljenih gradova prikazao materijalizaciju unitarnog urbanizma stvarajući prikaze tih emocionalno zapaljivih četvrti. Njegovi radovi prikazuju višedimenzionalne prostore koji prkose ustaljenom načinu planiranja gradova u osnovi kojih stoje funkcionalnost i uklapanje pojedinca u birokratski aparat. Konstant je utopijski arhitekta. On ne gradi već predlaže vizije gradova, pravi arhitektonske modele, mape, skice, crteže, otiske, filmove, tekstove, predavanja i privremena okruženja kako bi javnost uputio u to kako bi njihov svet mogao da izgleda. Modeli koje pravi su kreativni otpor tadašnjem urbanističkom planiranju, koje je, prema mišljenju situacionista, u osnovi oblikovano sistemom spektakla. Taj sistem je dizajniran da održi i obnovi postojeće uslove života koji su zasnovani na kapitalističkoj adaptaciji svakodnevnog postojanja (Kotányi & Vaneigem, 1961).

Konstant je svoje radove zasnivao na principu dezorijentacije – svesnom mešanju prostorne hijerarhije kroz prepreke, nepotpune geometrije i providne elemente (Constant, 1997). Kritika savremenog urbanizma se prepoznaje u njegovoj izrazitoj

odbojnosti prema bilo kakvoj funkcionalnosti i potpunom napuštanju podele prostora na javno i privatno. Konstant je tvrdio da je najvažniji čin sama kreativnost. Umetnost ne treba da prikazuje kreativnost već da je oslobodi; arhitektura ne treba da ograničava ponašanje već da omogući beskonačne mogućnosti (Kurczynski, b.d). Kao i svaki situacionista, zgražava se nad degradirajućom buržoaskom vizijom kvartova i jednoličnog života i nudi modele gradova koji više nalikuju naseljima romske zajednice sa kojom se susreo u Italiji. Taj transformativni suživot je značajno uticao na stvaranje koncepta Novog Vavilona, u kojem on promovise nomadsku slobodu i razigranost. Konstantov susret sa romskom kulturom u Italiji direktno je povezan sa njegovim kasnijim dizajnima monumentalnih prostora za cirkulaciju, koji su hipotetički zamišljeni da kolonizuju postojeće gradove u ime nomadske slobode (Kurczynski, b.d).

Mi smo u procesu izmišljanja novih tehnika; istražujemo mogućnosti koje nude postojeći gradovi; pravimo modele i planove za buduće gradove. Svesni smo da treba da iskoristimo sve nove tehnološke izume i znamo da će buduće građevine koje zamišljamo morati biti dovoljno fleksibilne da odgovore na dinamičnu koncepciju života, što znači stvaranje okruženja u direktnoj vezi sa neprestano promenljivim oblicima ponašanja. (Constant, 1959)

Njegovi modeli napravljeni od pleksiglasa i čelika nude ideju jednog hedonističkog grada u kojem bi prolasci bili dominantna aktivnost. Da bi omogućio veću zbuđenost koja bi vodila ka razigranosti, Konstant gradi višeslojne i višedimenzionalne prostore. Kao takvi, oni bi trebalo da stimulišu susrete i budu ambijent za provokaciju spontanijih situacija. „Gradovi budućnosti koje zamišljamo pružaće potpuno novu varijabilnost osećanja, a nepredviđene igre biće moguće zahvaljujući inventivnoj upotrebi materijalnih uslova, kao što su modifikacije vazduha, zvuka i svetlosti“ (Constant, 1959). Iako je izbačen iz Situacionističke

internacionale, što je bio čest događaj u toj radikalnoj grupi, on nastavlja i dalje da radi na Novom Vavilonu sve do 1974.

Konstantov Novi Vavilon i ideje unitarnog urbanizma predstavljaju radikalni otklon od modernog, funkcionalnog urbanizma XX veka, koji je podređen korisnosti i kontroli. Gradovi nisu zamišljeni kao statični prostori za rutinske aktivnosti nego kao dinamični i razigrani prostori koji bude kreativnost i omogućavaju susrete. Novi Vavilon, kao projekat grada u kojem živeti znači biti kreativan, postavlja temelje za društvo koje odbacuje podjelu na privatno i javno, u kojem arhitektura služi kao katalizator za emotivno bogate i provokativne situacije. Iako je njegov rad često smatran utopijskim, Konstantove ideje i dalje odjekuju u današnjim raspravama o urbanizmu, nudeći inspiraciju za one koji teže da gradove ponovo učine mestima za slobodan izraz i igru, umesto današnjih komercijalizovanih prostora. Njegove ideje podstiču planiranje koje pogoduje stvaranju zajednica jer je usmereno na omogućavanje susreta i interakcija. Osim toga, naglašava značaj pristupačnosti bez obzira na socioekonomski status građana, čime se ukazuje na potrebu za održavanjem i daljim uspostavljanjem javnih prostora, nasuprot komercijalnim interesima koji danas, još više i još očiglednije, određuju pravce razvoja gradova. Homogenizacija urbanih predela nastala kao odgovor na potrebe tržišta osujećuje slobodan izraz i autentične lokalne inicijative.

Kritika kapitalizma i obrazovne perspektive: lekcije iz Situacionističke internacionale

Prethodna poglavlja su napisana s ciljem da čitaocu, za kojeg pretpostavljam da dolazi iz oblasti obrazovanja, bilo iz naučne ili praktične sfere, pruže uvid u osnovne ideje i taktike te jedinstvene i avangardne grupe umetnika, teoretičara, a pre svega revolucionarnih mislilaca. Razlikuju se mišljenja o njihovom doprinosu

studentskim protestima u Parizu 1968. godine, ali je nesumnjivo da je kritika kapitalističkog poretka snažno odjeknula tih pobunjeničnih godina. Kako su sami tvrdili, krajnji cilj njihove delatnosti bilo je urušavanje kapitalističkog poretka i prevazilaženje nazadne vizije sreće i zadovoljstva. Grupa je postojala više od jedne decenije, a njeni članovi su često bivali udaljavani ili su je sami napuštali zbog njene ideološke isključivosti. Naime, Debor je, na osnovu svoje lične procene o nedovoljnoj posvećenosti ili ispravnosti mišljenja i delovanja nekih od svojih saboraca, često donosio odluke o njihovom isključivanju iz grupe. Njegova nepokolebljiva posvećenost i rigorozna pravila održavali su visok nivo intelektualne i političke discipline u Situacionističkoj internacionali, ali su doprineli i njenoj fragmentaciji.

Poznato je razmimoilaženje sa Lefevrom, koji je i sam stvarao u to vreme, a neki od njegovih koncepata su inspirisali i situacionističko sagledavanje urbanog prostora. Iako su imali slične kritičke poglede na kapitalističko društvo i urbanizam, Lefevrovi teorijski okviri često su se sukobljavali sa pragmatičnijim i direktnijim pristupom situacionista. Lefevrova (Lefebvre, 1996) teorija o „pravu na grad“ i njegovo istraživanje svakodnevnog života pružili su značajan teorijski okvir, ali je Debor smatrao da su Lefevrove ideje ponekad previše akademske i udaljene od konkretne revolucionarne prakse. Lefevr i situacionisti su kroz diskusije i žive dijaloge imali značajan međusobni uticaj – društvenu promenu su videli u radikalnoj promeni svakodnevnog života, s tim što su članovi Situacionističke internacionale predlagali i realizovali neposredne akcije u prostoru koje bi te težnje i ostvarile.

Situacionisti su pokazali da prostor, kada se redefiniše, može postati polje slobode i otpora. Njihovo nasleđe, iako kontroveržno i često osporavano, predstavlja značajnu tačku u razumevanju odnosa između prostora, kapitalističkog poretka i društva. Osim teorijskih doprinosa, oni su ponudili konkretne strategije subverzije, sabotaže i kreacije koje bi proizvodile

nove, eksperimentalne životne situacije. U tim situacijama su učestvovali i sami autori, omogućavajući direktno iskustvo transformacije svakodnevnog života. Umetnička praksa koju su oni razvijali direktno je kritikovala buržoasku percepciju vrednih i večnih umetničkih dela – ona je bila svakodnevna i efemerna i nije težila da ostvari bilo šta drugo osim živopisnog i strastvenog života. Njihova pobuna je bila kreativna – razgradnjom jednoličnih obrazaca želeli su da prodru duboko u tkivo kapitalizma i da tako prostruji krv svakodnevnog života. Njihov cilj je bio da poboljšaju tu životnu cirkulaciju, da puste sokove suvim i okoštanim strukturama. Psihogeografija i prolasci gradili su te mišiće za slobodnu igru omogućavajući novo promišljanje o urbanim prostorima i njihov doživljaj.

Imajući sve to u vidu, moramo se zapitati šta je u tom jedinstvenom misaonom i praktičnom opusu obrazovno. Koji andragoški ugao gledanja bismo mogli nakalemiti na te duboko kritične, a istovremeno optimistične pamflete? Iako se nisu direktno bavili kritikama obrazovnog sistema, rad situacionista sadrži jednu implicitnu pedagogiju (Kitchens, 2009). Ona se nalazi u stvaranju uslova za promenu ponašanja i svakodnevnog života, te se obrazovno pojavljuje u taktikama za izučavanje i subverziju prostora i pravljenju alternativnih obrazaca njegovog korišćenja. Kitchens (Kitchens, 2009) ipak upozorava da zbog njihovih ponekad konfrontativnih i agresivnih metoda vezi sa obrazovanjem treba pristupiti pažljivo i temeljno.

Već sam govorila o tome da se psihogeografija često prezima kao metodologija učenja, ali da ostaje na nivou tehnike, iskrojena tako da više uočava nego što stvara. Međutim, potencijalni obrazovni doprinos se ne može svesti na upotrebu strategija za istraživanje prostora. Polazna ideja Situacionističke internacionale o društvenom i političkom preobražaju putem konstruisanja situacija može biti usmerena ka obrazovnoj delatnosti. Svedoci smo da je obrazovanje, kao društvena praksa,

uronjena u ideološka gibanja i strukture moći, s jedne strane oblikovano idejama o liberalnom obrazovanju kao sredstvu za postizanje slobode, dok s druge strane, uzevši u obzir fleksibilnost obrazovanja odraslih, odražava promenjive potrebe tržišta i kapitala. Imajući to u vidu, možemo promišljati o tome kako svesno graditi (neformalno) obrazovanje koje ne priprema pojedinca za puko preživljavanje u funkciji održavanja kapitalističkog poretka. Možemo se pitati kako načiniti obrazovanje čija funkcija nije gašenje političke svesti nego omogućavanje strastvenog života.

Konstruisanje situacija podrazumeva performativno napuštanje pasivnosti u različitim kontraakcijama (Kitchens, 2009). Mogli bismo reći da oni koji se bave andragoškom praksom i osmišljavaju je, odnosno neformalno obrazovanje odraslih, mogu tom procesu da pristupe iz perspektive stvaranja situacija. To bi nadilazilo jednostavnu primenu elemenata psihogeografije. Situacionističke taktike bi bile ukorenjene u specifičnom trenutku svog izvođenja, dok bi istovremeno provocirale i preispitivale postojeće strukture. Već sam napomenula da obrazovanje odraslih pomalo nekritički preslikava probleme formalnog obrazovanja, te se tako koncepcije vremena i prostora i njihove upotrebe često odražavaju i na planiranje obrazovanja odraslih. Sagledavanje obrazovanja kao specifične situacije pomoglo bi da se razmrđaju ti zadati okviri i da se ono smesti u postojeće društveno, političko i geografsko okruženje.


Kitčens (Kitchens, 2009) pravi analogiju između psihogeografske studije i kultivisanja svesnosti o tome kako kurikulum kontroliše svakodnevni život učenika, odnosno kako je život u školi oblikovan društvom spektakla, globalnom ekonomijom i konzumerizmom. Sličnu ambiciju možemo primeniti i na obrazovanje odraslih imajući u vidu njegovu fleksibilnost, poroznost i nepostojanje zadanog kurikulumu. Ipak, insistiranje na merljivosti ishoda učenja i standarda otvara prostor za uspostavljanje

snažnije kontrole. S tim u vezi ne bi trebalo zaboraviti ni orijentisanost na igru kao antipod otuđenju od svakodnevnog života. Igra kod situacionista nikako ne podrazumeva takmičenje jer je ono kao takvo inherentno kapitalističkom ustrojstvu. Ona je pre svega dezorijentišuća, strastvena i uzbuđljiva, te joj se stoga pripisuje subverzivni karakter. Ovde možemo napraviti vezu i sa pedagogijom nepoznatog, konceptom koji je već pomenut, po kojoj se kreiraju uslovi da se učenje dogodi. Učenici, odnosno akteri stvaraju situacije koje dobijaju andragoški karakter jer, između ostalog, provociraju ustaljene šeme i obrasce i otvaraju mogućnosti za nova postojanja.

Situacionisti govore i o buđenju koje bismo mogli opisati kao uočavanje i osveščivanje u vezi sa tim na koji način interesi vladajućih klasa oblikuju svakodnevni život pojedinca. U predgovoru izdanja časopisa *Gradac* posvećenog Situacionističkoj internacionali, Aleksa Golijanin ukazuje na aktuelnost njihove misli podsećajući nas da je kapitalistička veština organizacije vremena i prostora poslednjih decenija uznapredovala. „Svaka komunikacija u tom ambijentu, počevši od unutrašnjeg dijaloga i kontakta sa bližnjima, pokazaće i do koje su mere ti odnosi ušli u ljude i ovladali njihovom svešču, snovima, očekivanjima, čak i metabolizmom“ (Golijanin, 2008, str. 8). Samo stvaranje situacija je obrazovno-kreativni čin koji bi dalje, transformacijom načina provođenja vremena, uspostavljao prostor za kreativnost i razigranost. Naime, važno je napomenuti da takav vid delovanja nije postmodernistička dekonstrukcija. Situacionisti su, kako dalje tvrdi Golijanin (2008), bili ozbiljni u nameri da uruše kapitalizam, a sredstvo postizanja tog cilja su prepoznali u konstruisanju situacija koje bi bile vid otpora degradirajućem preživljavanju na koje smo svedeni. Prolasci i psihogeografija su alati kritike, ali i način da se oslobodimo uslovljene pasivnosti i konstruišemo alternativna iskustva u prostoru (Kitchens, 2009). Dakle, ciljevi tih aktivnosti nisu samo skeniranje postojećeg mesta i njegova interpretacija već uspostavljanje uslova za

jednu drugačiju ontologiju. *Dérive* nije samo za šetača već i za osobu koja učestvuje u izmeni javnog prostora. Nije reč samo o posmatranju već i o aktivnoj intervenciji (McDonough, 2004). Situacionisti su se zalagali za akciju koja je usmerena na promenu složenih faktora dva velika elementa koji su u stalnoj interakciji – materijalno okruženje života (mesto) i ponašanja koja ono izaziva i koja to isto okruženje preobražava.

Priče o biljkama:
interdisciplinarna
umetničko-obrazovna
aktivnost



Naredna ilustracija, koja je ujedno i poslednja u ovoj knjizi, primer je neformalnog obrazovanja odraslih, koji integriše otvorenost ka nepoznatom i estetske i etičke komponente umetničko-obrazovne prakse. Dva prethodna primera potiču iz domena visokog obrazovanja, s obzirom na to da je pomenuti izborni predmet, sa otvorenim kurikulumom i fokusom na aktivizam, pružio jedinstvenu platformu za eksperimentalni pristup i primenu umetničko-obrazovnih praksi. Obrazovne prakse koje su nastajale bile su ukorenjene u konkretnom lokalitetu u kojem se proces učenja odvijao, pri čemu su one odražavale specifičnosti i dinamičnost mesta. Taj pristup je omogućio razumevanje međuodnosa između prostora, učenja i angažmana, a istovremeno je otvorio mogućnosti za inovacije u andragoškim praksama.

U ovom poglavlju predstavljam postavku *Priče o biljkama*, čiji je cilj, između ostalog, bio da se prevaziđu granice između javnog i privatnog prostora. Idejna koncepcija i realizacija te intervencije oslanjale su se na principe umetnosti zajednice (*community art*), te bi se, kao takva, mogla svrstati u domen neformalnog obrazovanja. Još su Bapa i Belo (Bappa & Bello, prema Clover, 2000) istakli da bi andragozi, zbog demokratične i participativne prirode umetnosti zajednice, trebalo da je integrišu u obrazovanje odraslih kao jedan od načina da raskinu sa

tradicionalnim metodama podučavanja, da oslobode imaginaciju i da razvijaju kreativne sposobnosti. Umetnost zajednice teži da demokratizuje kulturne prakse i učini ih dostupnim različitim slojevima društva. Kao takva, ona prevazilazi granicu između visoke i popularne kulture i problematizuje značenje identiteta umetnika kao jedinstvenog i talentovanog pojedinca. Umetnička praksa nastaje kao rezultat kolaboracije i teži da pokrene aktuelna pitanja zajednice koja je uključena u proces stvaranja. Ne udaljava se od svakodnevnog života već ga integriše i neke značajne aspekte čini vidljivijim, te time podstiče kritičku refleksiju i izgradnju zajedništva. Publika se iz pasivnog posmatrača transformiše u aktivnog učesnika, uspostavljajući dijalog i međusobno i sa umetnikom, čime se stvara dinamičan prostor za učenje, razmenu iskustava i izražavanje različitih glasova. Ta vrsta aktivnosti često obuhvata učenje o lokalnoj istoriji i specifičnosti mesta i okruženja, dok članovi zajednice imaju priliku da evociraju i dele sećanja i priče koje neretko budu deo samog umetničkog projekta.

U proleće 2022. godine saradnja između biologa, arhitekata i andragoga rezultirala je razvojem umetničke, naučne i obrazovne intervencije. Postavka *Priče o biljkama* je nastala u saradnji između Centra za promociju nauke, Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Botaničke bašte *Jevremovac* Biološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (Slika 3). Realizovana je u prostoru *Mikrogalerije* u Ulici kralja Petra u Beogradu i okupila je interdisciplinarni tim koji je istraživao temu oporavka putem promišljanja o odnosu ljudi i sobnih biljaka. Zamisao je bila da se privremeno stvore uslovi za nova ponašanja u javnom prostoru, konkretno na ulici, takva da prkose uobičajenim načinima kretanja i interakcije. Iako se ne bi mogla svrstati u domen radikalnih psihogeografskih akcija, ona je inspirisana idejom transformacije javnih prostora praveći prilike za nove životne situacije i odnose.



Slika 3: Postavka *Priče o biljkama* u Mikrogaleriji
(fotografija Marka Risovića)

Mikrogalerija je specifičan izlagački ambijent jer je otvoren ka prolaznicima, ka slučajnom i efemernom. Pozicionirana je između ulice i prostorija institucije te kao takva privlači opštu javnost. Klover (Clover, 2014) nas podseća da su muzeji i umetničke galerije prostori za participaciju građana, mesta susreta sa kulturom. Ona nas dalje upućuje na reči Rejmonda Vilijamsa (Raymond Williams, prema Clover, 2014), koji je verovao da galerije mogu da funkcionišu kao „radikalni odgovor“ na društvene probleme, nudeći ne samo estetske doživljaje već i platformu za preispitivanje društvenih odnosa. Angažovanjem zajednice i posetilaca, oni mogu postati katalizatori za kritički dijalog, omogućavajući da umetnost i kultura budu deo širih društvenih tokova. Muzeji i galerije su „kontakt zone“ koje, s jedne strane, usled monokulture i ideološke obojenosti, mogu da održavaju *status quo*, ali, s druge strane, te institucije kulture podstiču imaginaciju i mogućnost za višeznačne naracije (Clover & Sanford, 2016).

Pozvali smo zajednicu, prijatelje i kolege da donesu svoje klonule sobne biljke i povere nam odgovornost za njihovu revitalizaciju. Vođeni ekspertizom botaničara iz našeg tima, izložili smo biljke u *Mikrogaleriji* i posvetili se njihovoj nezi, koristeći naučna znanja kako bismo ih oporavili. Želeli smo da prolaznici koji često šetaju ulicom primete te male promene koje nagoveštavaju regeneraciju. Kako su mere zatvaranja zbog pandemije postepeno popuštale, cilj tog projekta je bio da istražimo teme propadanja i obnove ne samo biljaka već i društvenih veza i zajednica koje su bile narušene u prethodnom periodu. Osim toga, veliki broj ljudi je doživeo iskustva bolesti, bola i opšteg urušavanja telesnog kao izvora zadovoljstva. Društveno i telesno su se preokrenuli u izvor nesigurnosti, straha i opasnosti. Javni prostori su bili definisani strogim i kontrolisanim procedurama, koje su služile zaštiti građana, i time se gasili kao mesta susreta, razgovora i dodira. Na taj način umetničko-obrazovne aktivnosti, kao što je ova, mogu doprineti transformaciji percepcije javnih prostora i oživljavanju veza koje su bile narušene. Uključivanjem zajednice i stvaranjem prilika za angažovanje na različitim nivoima stvaraju se polja brige i zajedništva koja prevazilaze tradicionalne granice prostora, ali i granice između umetnosti, nauke i obrazovanja. U vremenu kada su mnogi od nas suočeni sa osećajem nesigurnosti i gubitka, takve intervencije mogu pružiti osećaj nade i mogućnost za obnovu i rast ne samo u fizičkom već i u društvenom smislu.

Namera nam je bila da posetiocima pružimo vreme i mesto za refleksiju, posvećenost i stvaranje intimnijeg prostora na ulici, što smo takođe videli kao antipod imperativu produktivnosti i konzumiranja (Slika 4). Kako tvrdi Til (Till, 2019), naša pažnja se kontinuirano preoblikuje u „hiperpažnju“, koja podrazumeva površno angažovanje na račun fokusirane svesti, neophodne za rasuđivanje i intimnost. Osim toga, potrošači se ne bi smeli vezivati za svoje objekte već im moraju biti neverni – moraju ih konzumirati, odvajajući se od njih, uništavajući ih i odbacujući



Slika 4: Deo postavke *Priče o biljkama* u Ulici kralja Petra
(fotografija Marka Risovića)

kako bi preusmerili energiju svojih nagona ka novim proizvodima (Stiegler, 2011). Stigler (Stiegler, 2011) predlaže da prvobitno investiranje mora da se pretvori u svoju suprotnost, odnosno deinvestiranje kako bi se održao kontinuiran „drajv“ za novim posjedovanjem i ponovnim odbacivanjem. Realizovana umetničko-obrazovna intervencija je težila da stvori mesto koje će provocirati suprotno ponašanje, da ono što je suvo i propalo postane blisko i da se u procesu obnavljanja stvaraju interakcije koje se

suprotstavljaju pomenutom deinvestiranju i nabavljanju novog i „boljeg“. Naše pitanje je bilo: možemo li, svesnim kreiranjem odnosa sa biljkama, naučiti da se posvetimo sporim procesima, da uvažavamo raspadljivost, ali i da prepoznamo kapacitete za oživljavanje?

Projekat *Priče o biljkama* delimično je bio inspirisan jedinstvenom praksom iz Brazila, koja se na inovativan način bavila životom drveta u školskom dvorištu, nudeći nove perspektive na međusoban odnos prirode, zajednice i obrazovanja. Ta praksa je, posmatranjem i interakcijom s drvetom, osvetlila značaj prirodnog okruženja kao prostora za učenje i povezivanje, naglašavajući duboku vezu između ekološke svesti i kolektivnog obrazovnog iskustva. Osim toga, omogućila je i diferenciranu produkciju znanja preplitanjem fizičkih, bioloških i antropogenih sfera.¹¹

Iako potiče iz sfere formalnog osnovnog obrazovanja i podrazumeva rad sa decom, slike i znanje koje generiše mogu da inspirišu refleksije o obrazovanju odraslih, te je tako ta umetničko-obrazovna inicijativa podstakla i način na koji smo pristupili konceptualizaciji i realizaciji projekta *Priče o biljkama*. S obzirom na ogroman potencijal u kreativnim i smelim poduhvatima koji odgovaraju na pitanje kako živeti zajedno, čini se da u andragoškim krugovima postoji nedostatak obrazovno-estetskih praksi koje istražuju našu povezanost sa mestima. Lokalne zajednice uglavnom nisu deo obrazovnog kurikuluma, jer je fokus na univerzalnom i dekontekstualizovanom znanju i veštinama (Gruenwald, 2003). Nije novo da je obrazovanje koje se fokusira na kreativnost obično namenjeno deci, što proizlazi iz uverenja da je kreativno izražavanje prvenstveno prikladno za mlađe osobe. Stoga treba promeniti narativ i osmisлити kako uključiti odrasle.

Rozana da Silva (da Silva, 2016) sugerše da mašta omogućava da se vratimo korenima naših najintimnijih osećaja, pozivajući

11 Taj projekat je imao i snažnu istraživačku komponentu i deo je doktorske teze Rozane da Silva (Rosana da Silva 2016).

se na snove, mitove, fantazije. Iako ne govori eksplicitno o mestu i obrazovanju, njena praksa umetničkog obrazovanja i istraživanja proizilaze iz ideje da je sama škola ekosistem. „Ekopedagoške radionice su služile kao prostor za zajedništvo gde su kreativni i simbolički izrazi stvorili proces za čula i značenja, kvalitativno epistemološko otvaranje za proširenje našeg razumevanja kompleksnosti u odnosu subjekt–objekt“ (Da Silva, 2016, str. 111).

Da Silva je zasnovala svoje istraživanje i radionice na onome što je direktno proizlazilo iz mesta. Ostala je dosledna principu otvorenosti procesa koji je suštinska karakteristika savremenih umetničkih strategija u obrazovanju (Maksimović i Nišavić, 2019). Zajedno sa zajednicom istraživala je značenje života i gubitka i podsticala osećaj pripadnosti određenom mestu. Raznovrsni materijali dostupni u školskom okruženju omogućili su prirodno i spontano angažovanje kreativnog potencijala učenika. To ne samo da je unapredilo tehničke veštine učenika već je, što je još važnije, ojačalo njihove veze sa svakodnevnim životom kroz zajedničko stvaranje i razmenu znanja. Intervencije u školskom prostoru, i estetske i ekološke, preoblikovale su interakciju između dece, nastavnika i školskog okruženja (Da Silva, 2016). Autorka svoje akcije i istraživačke putanje zasniva na radovima Moasira Gadotija (Moaciro Gadotti), brazilskog mislioca, profesora filozofije obrazovanja na Univerzitetu u Sao Paulu. Gadoti (Gadotti, 2010) kritikuje obrazovanje koje je nastalo u devetnaestovekovnoj Evropi i poziva na drugačiju pedagogiju, holističku ekopedagogiju koja prevazilazi antropocentrizam klasičnih pedagogija i posmatra Zemlju kao živo biće, kao Gaju. „Održivost predstavlja priliku za obnovu starih obrazovnih sistema zasnovanih na takmičarskim principima i vrednostima i temeljenih na predatorskom pogledu na svet“ (Gadotti, 2010, str. 203).

Kao deo svoje doktorske teze, Da Silva (2016) je pisala o Memorijalu Guapuruvu, koji je zajednički napravljen od ogromnog mrtvog drveta u školskom dvorištu. Transformacija drveta u otvoreni obrazovni prostor redefinisala je odnos dece i

nastavnika prema školskim okruženju (Da Silva, 2016). Rad sa drvetom guapuruvu uključivao je kolektivnu umetničku i obrazovnu praksu. Naime, drvo koje je zasadio bivši učenik škole imalo je sentimentalni i ekološki značaj. Vremenom je postalo centralno mesto za razne događaje, služeći kao izvor hlada i lepote, ali i kao mesto za razne obrazovne aktivnosti. Kako je drvo starilo i predstavljalo bezbednosni rizik, doneta je odluka da se poseče. Taj događaj je podstakao istraživanje ekoloških, estetskih i emocionalnih dimenzija. Istražene su lične veze sa drvetom i zajednica je pozvana da podeli svoje priče i sećanja. Priče su dovele do učenja o životu i smrti te direktnog iskustva privrženosti i gubitka, posebno kada je doneta kolektivna odluka da se ne zasadi novo drvo. Umesto toga, odlučeno je da se od preostalih delova drveta napravi memorijal. Izrađene su stolice, kolaži, oslikani panjevi, a celokupna školska zajednica aktivno je učestvovala u tom procesu. Deca su izražavala svoja sećanja i emocije u vezi sa drvetom, što je doprinelo dubokom i holističkom iskustvu učenja koje je prevazilazilo konvencionalne okvire predviđenog kurikuluma. Drvo je postalo simbol kulturnog sećanja u školi, dok su raznovrsne aktivnosti pomogle da se izgradi zajednički narativ.

Stvaranje novih značenja i praksi, proizašlih iz specifičnog okruženja, primer je prepoznavanja i uvažavanja epistemološkog potencijala mesta. Izgradnja memorijala bila je čin oblikovanja prostora i kolektivna, utelovljena praksa koja je obogatila proces učenja. Povezivanjem kreativnog izraza, emocionalnih veza, ekoloških koncepata i pričanja priča, ta jednostavna intervencija je pružila sveobuhvatno i višeslojno obrazovno iskustvo. Živeći sa svojevrsnim iskustvom gubitka, učenici su imali priliku da istraže svoj odnos prema životu, smrti i prolaznosti. U specifičnom ambijentu, oblikovanom kreativnim angažmanom, učili su kroz procese koji su spontano izranjali iz same ekologije mesta. Strategija kolektivnog građenja etičko-estetsko-ekoloških okruženja mobilisala je ono što je nataloženo, nije ga eliminisala

nego je otvorila prilike za nove poglede na odnose u školi (Da Silva, 2016). Povezanost sa specifičnim mestom osnažuje moć delovanja učenika, a umetničke intervencije zasnovane na aktuelnim događajima grade osećaj nade i neguju motivaciju za kolektivno angažovanje. Poetski jezik i pričanje priča pobuđuju emocionalnu dimenziju učenja i osećaj pripadnosti, koji su ključni za podsticanje lokalnog aktivizma.

Fascinirani tim maštovitim i toplim aktivnostima iz školskog dvorišta, želeli smo da dodatno angažujemo učesnike postavke koji su nam poverili svoje biljke. Pozvali smo ih da nam ispričaju svoje priče o tim biljkama – kako su ih nabavili, kakav je njihov odnos prema biljkama, koja je njihova specifična istorija i šta im se dogodilo, kako ili zašto su se osušile (Slika 5). Na taj način su lične priče postale sastavni deo procesa regeneracije, dodajući emocionalnu dimenziju celokupnom iskustvu. Osim toga, sama konstrukcija narativa o sobnoj biljci omogućila je



Slika 5: Kolekcija *Priče o biljkama* (fotografija Marka Risovića)



Slika 6: Prolaznica ispred *Mikrogalerije* (fotografija Marka Risovića)

da se, ukoliko već nije postojala, uspostavi dublja povezanost sa biljkom – a s njom i osećaj bliskosti i oživljavanja nečega što je ranije bilo sporedno ili prolazno. Taj proces je podstakao učesnike da pridaju značenje svom iskustvu, što je dodatno osnaženo radionicom koja je organizovana pre same izložbe. Želeli smo da podstaknemo razmišljanje o takozvanom slepilu za biljke, zbog kojeg ih često svodimo na puki resurs ili estetski objekat i tretiramo kao ontološki niže oblike života (Aloi, 2018).

Učesnici su doneli sobne biljke u Centar za promociju nauke, gde ih je stručno pregledala botaničarka iz Instituta za botaniku i Botaničke bašte *Jevremovac*, kako bi se utvrdilo koja vrsta nege je potrebna svakoj pojedinačnoj biljci. Iako nismo postavili unapred definisane ciljeve za tu aktivnost, pokazalo se da je ona bila pokušaj izgradnje i učenje poverenja ne samo u naučno znanje već i u ideju da omogućavanje adekvatnih uslova može dovesti do obnove i regeneracije. Tokom radionice uspostavljen

je i privremen osećaj pripadanja – učesnici su međusobno komunicirali, raspitivali se o biljkama i delili iskustva. Osećaj zajedništva je bio posebno značajan s obzirom na to da se radionica odvijala za vreme poslednje etape pandemije, kada su mnogi još uvek osećali posledice socijalne izolacije i potrebe za ponovnim uspostavljanjem veza. Od sakupljenih priča je napravljena knjiga koja je stajala na stolu na ulici ispred *Mikrogalerije*. Pešaci su mogli da zastanu, pogledaju postavku i pročitaju te male intimne ispovesti (Slika 6).

Iako ovaj projekat ne teži situacionističkoj revoluciji, on na suptilan način stvara subverzivnu situaciju, izlažući propadanje, čineći ga vidljivim, intimnim i prihvatljivim. Zahvaljujući umetničkoj intervenciji privatni aspekti svakodnevice dospevaju u javni prostor, narušavajući ustaljene obrasce i dinamiku urbanog kretanja. Ta praksa remeti ritam prolaznika, podstiče ih da zastanu, zapitaju se i preispitaju svoj odnos prema prostoru i organizmima koji obično postoje neopaženo. Slučajni prolaznici dopuštaju sebi da zalutaju u izložbu i susretnu se s mestom koje, od tranzitnog, postaje blisko.

Završni osvrt

Nakon svega što je do sada rečeno, ostaje dilema ne samo kako zaključiti već i šta uključiti u završne pasuse. Umesto definitivnog zaključka, prikladniji mi je pojam „uključivanja“, koji će pažljivom čitaocu omogućiti uvid u elemente koji se više tiču samog procesa pisanja nego sadržaja knjige. Uz to, korisno bi bilo osvrnuti se i na aspekte koji su ostali isključeni iz ove rasprave i tako proširiti prostor za dalja promišljanja i tumačenja.

Na teorijska razmatranja nadovezani su primeri odabranih umetničko-obrazovnih intervencija ili umetničkih praksi, kao što je dokumentarni film Marije Stojnić *Govori da bih te video* ili *Priča o biljkama*. Ti primeri funkcionišu kao ilustrativni slučajevi, prožeti konceptima koji su prethodno izloženi i koji služe kao okvir za njihovu interpretaciju. U tom smislu, umetničke prakse ne samo da prikazuju teorijske postavke već postaju aktivan prostor za njihovo preispitivanje i dalju elaboraciju u kontekstu obrazovnih procesa. Napomenula bih da opisane umetničke prakse i obrazovne inicijative ne funkcionišu kao striktni didaktički modeli niti nude konkretne korake koji bi se mogli slediti da bi epistemološka dimenzija mesta bila prepoznata i integrisana u obrazovne procese. Implikacije za andragošku praksu su udenute u prethodna poglavlja i volela bih da one posluže kao nadahnuće ili kao potvrda ideja koje čitalac naslućuje ili zagovara. Formenti i saradnici (2019) naglašavaju ključnu ulogu estetskog iskustva u obrazovanju odraslih, ističući njegovu relaciju prirodu, utelovljenost i neizvesnost. Ti aspekti su suprotstavljeni dominantnim

diskursima koji privileguju racionalnost i refleksivnost, čime otvaraju prostor za dublje, složenije načine učenja i saznanja.

Namera mi je bila i da, s jedne strane, prikazem kako su, zahvaljujući paradigmatским promjenama u društvenim naukama, otvorene nove prilike za prepoznavanje i valorizaciju prostora kao interpretativne kategorije. S druge strane, želela sam da osvetlim kako su istraživači u oblasti obrazovanja prihvatili taj preokret, prihvatajući ga kao plodno i značajno polje za andragoška promišljanja. Takav pristup ne samo da proširuje našu percepciju obrazovanja već sugerije da su prostorni odnosi inherentno povezani s procesima učenja i stvaranjem znanja. U tom kontekstu su osvetljeni konceptualni okviri poput kritičke pedagogije mesta i javne pedagogije, koji nude analizu odnosa između kritičkog sagledavanja prostora i saznavanja.

Istražujući relacije između mesta i obrazovanja, izbegla sam detaljno predstavljanje različitih pristupa sagledavanja mesta, od kulturne geografije do savremenijih teoretičara poput australskog filozofa Džefa Malpasa (Jeff Malpas). Malpas (2009) se ističe svojom sposobnošću da u analizu odnosa između ljudi i mesta uključi domorodačke tradicije i načine saznavanja i preispita zapadnoevropske ideje vlasništva i pripadanja koji se podrazumevaju. Verujem da bi proučavanje njegovih ideja moglo da doprinese koncipiranju nekog novog istraživanja zasnovanog na praksi (Aleksić i Maksimović, 2022) s obzirom na to da nas Malpasova analiza poziva da preispitamo načine na koje se znanje stvara i deli u kontekstu specifičnih lokaliteta i tradicija, što može biti posebno značajno za obrazovne prakse koje nastoje da budu inkluzivne i osnažujuće.

Iako ova knjiga sadrži praktične primere koji ilustruju teorijska razmatranja, nedostaju dalja istraživanja koja bi mogla da pruže osvežavajuće perspektive o vezi između mesta i obrazovanja.¹² Najsmisleniji pristupi, čini se, bili bi oni koji istovremeno

12 Istraživanje koje sam sprovedla u saradnji s autorima postavke *Puna crta, prekinuta crta: budućnost liminalnih predela* pruža dragocen uvid

kreiraju obrazovne prilike i podstiču generisanje znanja, uzimajući u obzir dinamične relacije koje se formiraju i neprekidno oblikuju procese učenja. Bilo bi dragoceno uvrstiti doživljaje i glasove učesnika umetničko-obrazovnih intervencija kako bi se spoznali aspekti učenja koje sam, možda usled neznanja, propustila. Na primer, pažnje su vredni utisci ljudi koji su donosili svoje biljke, dopuštajući da one budu zbrinute i izložene. Kakvo je značenje za njih imalo to specifično mesto gde su njihove biljke boravile? Na koji način su doživljavali činjenicu da su njihove priče, makar privremeno, postale deo javnog prostora?

Osim toga, tema bezbednosti žena u javnom prostoru zasluži istraživanje iz andragoške perspektive. Jedna od ideja koje su predložile studentkinje, učesnice na predmetu *obrazovanje odraslih za aktivizam i ljudska prava* jeste da se žene i devojčice uključe u proces mapiranja gradskih lokacija koje smatraju bezbednim i onih koje izbegavaju. Taj pristup može da otvori vrata različitim temama istraživanja, uključujući analizu faktora koji utiču na percepciju bezbednosti te identifikaciju obrazovnih i aktivističkih potreba. Posebno je naglašeno da je ključno analizirati rute koje žene svakodnevno koriste od kuće do posla ili škole. Razmenjivanjem iskustava u javnom prostoru, strah, koji se do tada doživljavao kao nešto lično i neartikulisano, postaje deo kolektivnog iskustva. Ta kolektivizacija straha ne samo da omogućava ženama da se međusobno povežu i razmene iskustva već i otvara put za razvoj andragoških strategija koje mogu da unaprede njihovu sigurnost aktivnim učešćem u javnom prostoru.

Na poziv Minje Bogavac razgovor o bezbednosti žena u urbanom prostoru nastavio se van okvira formalnog obrazovanja.

u domete i različite aspekte učenja kroz interakciju s mestom. Ta studija ima cilj da istraži mogućnosti obrazovanja kroz integraciju sa mestom, posebno u kontekstu suočavanja sa socioekološkom degradacijom. Poseban naglasak je stavljen na umetničko obrazovanje, koje mesta ne sagledava samo kao lokacije učenja već prepoznaje materijalne i relacione aspekte ekologije mesta kao ključne nosioce epistemološke vrednosti (Maksimović, 2024).

Koautorke i izvođačice dokumentarne predstave *Devojčice*, koja govori o ženskom odrastanju u Srbiji, razmenile su tokom jedne radionice svoja iskustva sa ulica grada te strategije za prevazilaženje straha. Minja Bogavac, dramaturškinja i rediteljka predstave, ta intimna deljenja upisala je u tekst predstave te je tako lično iskustvo devojčica postalo svojevrsan poziv za akciju. Može se reći da pričanje priča i njihovo javno prikazivanje predstavlja istraživačku metodologiju zasnovanu na umetnosti (*art-based research*), koja omogućava da se ono što nazivamo podacima ispriča široj javnosti, artikuliše u umetničkim formama i tako postane dostupno široj zajednici.

U svetlu prethodnih poglavlja autorska preporuka jeste da se proučavanja mesta, umetničkih praksi i obrazovanja osmišljavaju i sprovode u multidisciplinarnoj saradnji umetnika, zajednice, istraživača i stručnjaka iz oblasti obrazovanja odraslih te da se razviju adekvatne metodologije kako bi se senzorna i emocionalna iskustva mesta upisala u istraživački registar. Osim toga, rezultati istraživanja ne bi trebalo da ostanu na nivou konstatacije; kako je više puta naglašeno, generisanje znanja se odvija u aktivnim praksama i delovanjima, čime se doprinosi razumevanju kompleksnih dinamika između umetnosti, mesta, zajednice i obrazovanja. Lutalaštvo, koje je bilo svojevrsan princip mišljenja obrazovanja, moglo bi da pomogne i u građenju odnosa prema istraživačkom radu. Identitet flanera može da bude potencijalno koristan za istraživača ne samo da osvetli i pruži dublje razumevanje različitih prostora i mesta (Rizk & Birioukov, 2017) već i da sam istraživač razvije kapacitet prihvatanja nepoznatog i još uvek nepoznatog, kako bi ugodno boravio na ivici saznanja.

Iako nesavršena i neempirijska, a opet zasnovana na obrazovnom radu i lutalačkom iskustvu autorke, ova knjiga je moj pokušaj da skrenem pažnju na priznavanje nepoznatog. Cilj mi je bio da prilježno i detaljno opišem genezu praksi koje su pro našle svoj put do obrazovanja i koje su nam pomogle da u katalog andragoških postupaka dodamo one koje ne podležu za-

htevima efikasnosti, pragmatičnosti i korisnosti. Iako se hodanje, flanerstvo i psihogeografija javljaju kao obrazovne aktivnosti ili čak metode rada, detaljnije upoznavanje sa njihovim poreklom i razumevanje istorijskog konteksta njihovog nastanka omogućili bi otvaranje imaginacije i kreiranje novih obrazovnih mogućnosti koje prevazilaze puko primenjivanje unapred osmišljenih metoda. Umesto toga, nove obrazovne intervencije bi mogle da se temelje na vrednostima i osnovnim postulatima tih praksi.

Lutalaštvo je neposredan i prirodan način građenja odnosa sa mestom i topofiličarska angažovanost koja iziskuje pažnju i doprinosi njenom obrazovanju (Ingold, 2017). Ono uneobičajava poznato i sa izvesnom lakoćom i nenametljivošću podseća da zastanemo, primetimo, upijemo, doživimo i stvaramo nova značenja. Kao takvo, lutalaštvo se zbiva na preseku estetskog i epistemološkog. Drugim rečima, ono stvara poligon na kojem se doživljaji, prostorni odnosi i osećaji prema vlastitom okruženju susreću sa procesom učenja i razumevanja sveta. Kako kaže Elsvort (Ellsworth, 2005), senzacija ima ontološki prioritet u odnosu na kognitivne procese. Uključivanje mesta i praksi koje ga uvažavaju čine da taj ontološki prioritet bude vidljiv i upotrebljen u obrazovnom procesu.

Kao što je čitalac primetio, nemali broj reči posvećen je situacionističkom delovanju i njihovim buntovnim i kreativnim intervencijama. Iako se možda čini da njihova oštra kritika društva spektakla i kapitalističke logike u oblikovanju svakodnevnog života i mesta prevazilazi postavljen okvir ove knjige, kao što je već rečeno, njihove opservacije savremenog sveta su zapanjujuće istinite. Kao jedan avangardni umetnički pokret, oni su dali najopsežniji opus u kojem se u tumačenju urbanog ne razdvajaju teorijska razmišljanja, delovanje i umetničke taktike. Iako nas je Kičens (Kichens, 2009) opomenuo da pažljivo pristupamo njihovim lucidnim idejama kada ih primenjujemo na obrazovne situacije, situacionističke taktike su postale deo obrazovanja odraslih, odnosno preobrazile su se u metodologije učenja. Upravo

taj upliv je i jedan od razloga što analiziram primarne izvore Situacionističke internacionale i postavljam pitanje o načinu na koji možemo biti inspirisani tom revolucionarnom, ali i pomalo fanatičnom grupom stvaralaca.

Jedinstvena i važna karakteristika njihovih malih svakodnevnih prevrata je razigranost, koja neretko izostaje u obrazovnim aktivnostima. Princip dezorijentacije, koji je veoma vešto primenio Konstant u svojim zadivljujućim maketama zamišljenih novih gradova, prognan je i iz svakodnevnog života i iz obrazovanja. Na početku knjige sam želela da ukažem na to da nam je potrebna greška ne kao dozvola za grešku na putu do ispravnog već kao princip i rezultat. Kao derivat delovanja koje stvara neobičajena značenja i kao interpretacija. Situacionisti su oblikovali i podsticali revolucionarni duh, ali su bili i odraz pobunjeničkog vremena. Možda upravo u tome leži razlog očaravajuće privlačnosti njihovih tekstova. Uprkos oštrini i dubini kritičke misli, ti tekstovi odišu nadom, optimizmom i verom u snagu malih, svakodnevnih prevrata. Obrazovanje koje prepoznaje vrednost nepoznatog, prihvata lutanje i stvara povezanost s mestom može postati taj suptilni, ali moćni impuls za promenu.

Post scriptum

Moji lutalački pohodi i hodanja su započeli u Portugaliji, zahvaljujući neformalnoj grupi C3 (*C3 projects of activism in art education*), koju sam upoznala 2015. godine na Konferenciji obrazovanja i umetnosti u Lisabonu.

Umetnost predstavlja samu suštinu umetničkog obrazovanja u njegovom najširem smislu. Takođe, ona je najmoćniji alat kojim raspolažemo da podstaknemo refleksiju koja nije nužno teorijska već kreativna, ne toliko racionalna koliko intuitivna, refleksiju koja ne analizira niti nudi konkretna rešenja već podstiče senzibilno približavanje stvarnosti.

Ključno pitanje ostaje: može li umetnost, kroz svoje različite oblike i formate, da nam pomogne da se izgradimo na način koji nas čini analitičnijim, oštromnijim i kritičnijim prema stvarnosti s kojom se suočavamo? Takođe, možemo li iz ovog domena, koji je često toliko elitistički i udaljen od svakodnevnog života, doprineti kolektivnoj refleksiji i pokrenuti akciju koja bi nas transformisala, menjajući i naše postupke u tom procesu? (C3, 2013)

Hodanje sam dugo naslućivala i praktikovala, pre nego što sam zaista shvatila na koji način ono može da postane sastavni deo umetničkih praksi ili kako može da uključi širu zajednicu. Dok sam odrastala u Srbiji devedesetih, šetnja je pretežno imala politički cilj, sličan onom kao kod situacionista, a manje je bila sredstvo za stvaranje zajednice ili estetski čin. Tek kasnije sam

spoznala zašto me u novim gradovima ne privlače glavne turističke tačke već volim da lutam ulicama, posmatram ljude, slušam zvuke i otvaram se za nove, neočekivane susrete. Namerno hodanje, koje sam kasnije praktikovala, kao deo grupe C3, bilo je deo rute *Camino de Santiago*. Lutanja i susreti su, međutim, prekinuti pandemijom. Svoju „lutalačku prirodu“ otkrila sam zahvaljujući Ćus i Terezi.

Reference

- Agnew, J. A. (1987). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Allen & Unwin.
- Albrecht, G. A. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press.
- Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia'. A new concept in health and identity. *PAN: philosophy activism nature*, (3), 41–55.
- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. Taylor & Francis.
- Aloi, G. (2018). *Why look at plants?: The botanical emergence in contemporary art* (Vol. 5). Brill.
- Andreotti, L. (2002). Architecture and play. In T. McDonough (Ed.), *Guy Debord and the Situationist International: Texts and documents* (pp. 213–240). MIT Press.
- Augé, M. (2020). *Non-places: An introduction to supermodernity*. Verso Books.
- Aleksić, J. & Maksimović, M. (2022). Practice-based research as an approach to curriculum in higher education. In C. Vieira (Ed.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 239–266). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aćin, J. (2018). Gradopisi Valtera Benjamina. U V. Benjamin, *Urbani predeli: fantazmagorije i istorije* (str. 5–7). Polja.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Ball, E. (1987). The great sideshow of the Situationist International. *Yale French Studies*, (73), 21–37.

- Baroutsis, A., Comber, B., & Woods, A. (2017). Social geography, space, and place in education. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press
- Barrett, E. (2007). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. IB Tauris.
- Bassett, K. (2004). Walking as an aesthetic practice and a critical tool: Some psychogeographic experiments. *Journal of geography in higher education*, 28(3), 397–410. <https://doi.org/10.1080/0309826042000286965>
- Bašlar, G. (2005). *Poetika prostora* (prev. F. Filipović). Gradac.
- Barbour, K. (2016). Embodied ways of knowing. *Waikato Journal of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.15663/wje.v10i1.342>
- Bateson, G. (1972). The logical categories of learning and communication. *Steps to an Ecology of Mind*, 279–308.
- Benjamin, A. (2005). Porosity At The Edge: Working through Walter Benjamin's "Naples". *Architectural Theory Review*, 10(1), 33–43. <https://doi.org/10.1080/13264820509478527>
- Benjamin, W. (2018). *Urbani predeli: fantazmagorije i istorije*. Polja.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (2015). *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. W. Bertelsmann Verlag. Preuzeto sa 3. April, 2023. sa <https://www.die-bonn.de/doks/2015-bildungstheorie-01.pdf>
- Bernštajn, M., Dau, M., Vera, & Volman, Ž. Ž. (1954). Zajednička linija. *Potlač*, (14), 30. novembar 1954. Preuzeto 5. maja 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/letristicka-internacionala-veliki-potlac>
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach: Art education "after" Joseph Beuys*. ARTEz Press.
- Biesta, G., & Cowell, G. (2012). How is community done? Understanding civic learning through psychogeographic mapping. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.636587>
- Biesta, G. J. (2008). A school for citizens: civic learning and democratic action in the learning democracy. B. Lingard, S. Ranson, & J. Nixon (Eds.), *Transforming learning in schools and communities* (pp. 170–183). Bloomsbury Publishing.

- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Bodler, Š. (2013). *Slikar modernog života* (prev. M. B. Petrović). Službeni glasnik.
- Bogdanović, B. (2008). O sreći u gradovima. *Sarajevske Sveske* 21/22. Preuzeto 3. juna 2024. sa <https://sveske.ba/en/content/o-sreci-u-gradovima>
- Bowers, C. A. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research*, 14(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/13504620802156470>
- Brill, M. (1989). Transformation, nostalgia, and illusion in public life and public place. In I. Altman & E. Zube (Eds.), *Public places and spaces* (pp. 7–29). Springer US.
- Burio, N. (2020). *Relaciona estetika/Postprodukcija/Altermodernost*. Fakultet za medije i komunikacije.
- C3 (n.d). ARTEDUCATIVISMO. Preuzeto 12. septembra 2024. sa <https://sharingsketchbooks.wordpress.com/c3/>
- Carrera Suárez, I. (2015). The stranger flâneuse and the aesthetics of pedestrianism: Writing the post-diasporic metropolis. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 17(6), 853–865. <https://doi.org/10.1080/1369801X.2014.998259>
- Careri, F. (2017). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Lulu.com.
- Carozzi, M. J. (2005). Talking minds: The scholastic construction of incorporeal discourse. *Body & Society*, 11(2), 25–44. <https://doi.org/10.1177/1357034X05052460>
- Casey, E. (2013). *The fate of place: A philosophical history*. University of California Press.
- Casey, E. S. (1996). *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world* (2nd ed.). Indiana University Press.
- Castigliano, F. (2017). *Flâneur: The art of wandering the streets of Paris*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Clover, D. E., & Sanford, K. (2016). Contemporary museums as pedagogic contact zones: Potentials of critical cultural adult education. *Studies in the Education of Adults*, 48(2), 127–141. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1219495>

- Clover, D. E. (2014). Public art galleries and museums as contested yet critical and creative sites of adult education and social activism. In P. Guimarães, C. Cavaco, L. Marrocos, C. Paulos, A. Bruno, S. Rodrigues, & M. Marques (Eds.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses* (pp. 69–80). Lisbon, 26, 27 and 28 of June 2014
- Clover, D. (2000). Community arts as environmental adult education and activism. *Convergence*, 33(4), 19.
- Conlin, J. (2014). Chapter one: "This public sort of obscurity": The origins of the flâneur in London. In R. Wrigley (Ed.), *The flâneur abroad: Historical and international perspectives* (p. 14). Cambridge Scholars Publishing.
- Cocker, E. (2013). Tactics for not knowing: Preparing for the unexpected. In E. Fisher & R. Fortnum (Eds.), *On Not Knowing: how artists think* (pp. 126–135). Black Dog Publishing.
- Constant. (1997). A different city for a different life. *October*, 79, 109–112.
- Constant. (1959). *Novi Babilon*. Preuzeto 8. maja 2024. sa <https://stichtingconstant.nl/constant/periods/new-babylon-1956-1974>
- Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Blackwell Publishing.
- Debor, G. (1988). *Komentari o društvu spektakla*. The Anarchist Library. Preuzeto 21. aprila 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/guy-debord-komentari-o-drustvu-spektakla-1>
- Debord, G. (1967). *Društvo spektakla*. Preuzeto 3. maja 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/guy-debord-drustvo-spektakla-sr>
- Debor, G., & Jorn, A. (1957). *Naked City* [Map].
- Debord, G. (1957). *Report on the construction of situations*. The Anarchist Library. Preuzeto 8. maja 2024. sa <https://theanarchistlibrary.org/library/guy-debord-report-on-the-construction-of-situations>
- Debor, G., & Marien, M. (1957). *Izveštaj o konstruisanju situacija i uslovima za organizovanje međunarodnog pokreta situacionističke orijentacije*. Preuzeto 4. marta 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/guy-debord-izvestaj-o-konstruisanju-situacija-i-uslovima-za-organizovanje-medjunarodnog-pokreta>

- Debor, G. (1959). *Teorija prolaska*. The Anarchist Library. Preuzeto 4. maja 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/mirror/g/gd/guy-debord-teorija-prolaska.a4.pdf>
- Debor, G. (1955, May 30). *Arhitektura i igra. Potlač*, (20).
- Debor, G. (1955). *Uvod u kritiku urbane geografije*. The Anarchist Library. Preuzeto 4. maja 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/guy-debord-uvod-u-kritiku-urbane-geografije>
- Debord, G. (1953). Manifest o kontruisanju situacija. Nacrt iz septembra 1953. Preuzeto 15. aprila 2024. sa <https://anarhisticka-biblioteka.net/library/guy-debord-manifest-o-konstruisanju-situacija>
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (trans. S. Rendall). University of California Press.
- Del Negro, G. (2014). Poetic Word and (Trans) formation: Questions of TL Theory through the Embodied Mind. *What's the point of Transformative Learning?*, 430.
- Dentith, A. M., O'Malley, M. P., & Brady, J. F. (2013). Public pedagogy as a historically feminist project. In J. Burdick, J. A. Sandlin, M. P. O'Malley (Eds.), *Problematizing public pedagogy* (pp. 26–39). Routledge.
- Dreyer, E., & McDowall, E. (2012). Imagining the flâneur as a woman. *Communicatio*, 38(1), 30–44.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Eliášová, V. (2009). *Women in the city: Female flânerie and the modern urban imagination* (PhD thesis). Rutgers University-Graduate School-New Brunswick.
- Harris, A. M. (2014). *The creative turn: Toward a new aesthetic imaginary* (Vol. 6). Springer Science & Business.
- Hénaff, M., & Strong, T. B. (Eds.). (2001). *Public space and democracy*. University of Minnesota Press.
- Higgins, M., & Madden, B. (2018). (Not) Idling at the Flâneur in Indigenous Education: Towards Being and Becoming Community. In A. L. Cutcher, & R. L. Irwin, (Eds.), *The Flâneur and Education Research: A Metaphor for Knowing, Being Ethical and New Data Production* (1–28). Springer.

- Hickey-Moody, A., & Page, T. (Eds.). (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*. Rowman & Littlefield.
- Holt, A. (2019). An in (ex)clusive world: Towards "participatory" archives practices in art education. In A. Wexler & V. Sabbaghi (Eds.), *Bridging communities through socially engaged art* (pp. 174–179). Routledge.
- Holt, A. & Kennedy, C. (2019). *The Art Education Archive: "Living Moments" in Practice with the Interdisciplinary Laboratory of Art, Nature and Dance* (iLAND). Proceedings from The Penn State Seminar @50. University Park, PA: The Pennsylvania State University. URL: <https://openpublishing.psu.edu/arteducation50>
- Howes, D. (2005). *Empire of the senses: The sensual culture reader*. Berg Publishers.
- Huizen, J. (2024). How many steps should people take per day? Medical News Today. Preuzeto 7. jula 2024. sa <https://www.medicalnewstoday.com/articles/how-many-steps-should-you-take-a-day>
- Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of education for sustainable development*, 4(2), 203–211. <https://doi.org/10.1177/097340821000400207>
- Gluck, M. (2003). The flâneur and the aesthetic: Appropriations of urban culture in mid-19th-century Paris. *Theory, Culture & Society*, 20(5), 53–80. <https://doi.org/10.1177/02632764030205003>
- Goldhaber, M. H. (1997). The attention economy and the net. *First Monday*, 2(4). Preuzeto 4. jula 2023. sa <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/519/440>
- Golijanin, A. (2008). Situacionisti. *Gradac*, (164–166).
- Graham, M. (2013). Geography/internet: ethereal alternate dimensions of cyberspace or grounded augmented realities? *The Geographical Journal*, 179(2), 177–182. <https://doi.org/10.1111/geoj.12009>
- Greene, M. (2001). *Uncoupling from the ordinary, Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. New York: Teachers College Press, pp. 67–72.
- Grosz, E. (2020). *Volatile bodies*. Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

- Gulson, K. N., & Symes, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. Routledge.
- Ferguson, P. P. (2014). The flâneur on and off the streets of Paris 1. In K. Tester (Ed.), *The Flâneur (RLE Social Theory)* (pp. 22–42). Routledge.
- Formenti, L., Luraschi, S., & Del Negro, G. (2019). Relational aesthetics. A duoethnographic research on feminism. *European journal for research on the education and learning of adults*, 10(2), 123–141. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9144>
- Fortnum, R. (2013). Creative accounting: Not knowing in talking and making. In E. Fisher & R. Fortnum (Eds.), *On not knowing: How artists think* (pp. 53–64). Black Dog Publishing.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2001). From the transmission of representation to the education of attention. In H. Whitehouse (Ed.), *The debated mind: Evolutionary psychology versus ethnography* (pp. 113–153). Berg.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*, 75–82.
- Janković, S. (2021). A stronger sense of place is possible: Anthropocene, non-relationality and chiasms. *Serbian Architectural Journal*, 13(3), 158–184. DOI: 10.5937/saj2103149J
- Janković, Z. (2020, 11. septembar). Marija Stojnić: *Radio vidim kao jednu oazu gde vrednosti stvaralaštva ipak streme ka tome da podstaknu ono bolje i plemenitije u čoveku* [I see radio as an oasis where the values of creativity strive to inspire the better and nobler in people]. Filmski centar Srbije. Preuzeto 7. aprila 2024. sa <https://www.fcs.rs/marija-stojnic-radio-vidim-kao-jednu-oazu-gde-vrednosti-stvaralastva-ipak-streme-ka-tome-da-podstaknu-ono-bolje-i-plemenitije-u-coveku/>
- Jarvis, P. (2012). *Learning to be a person in society*. Routledge.
- Jelich, F.-J., & Kemnitz, H. (2003). *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*. Klinkhardt.

- Jenks, C., & Neves, T. (2000). A walk on the wild side: Urban ethnography meets the flâneur. *Cultural Values*, 4(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/14797580009367183>
- Jennings, N., Swidler, S., & Koliba, C. (2005). Place-based education in the standards-based reform era—Conflict or complement? *American Journal of Education*, 112(1), 44–65
- Kelso, C. (2016, May 10). *Interview with Iain Sinclair*. Chris Kelso. Preuzeto 8. maja 2024. sa <https://www.chris-kelso.com/interview-with-ian-sinclair/>
- Keiller, P. (2014). *The view from the train: Cities and other landscapes*. Verso Books.
- Kim, M. (2021). The pedagogical effects of psychogeographic urban exploration and mapping. *Geography*, 106(2), 92–100. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919412>
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261. <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Kolesch, D. (2009). Kartografija emocija. *Autsajderski fragmenti: časopis za kulturu, umjetnost i znanost*, (1–2), 73–84.
- Kotányi, A., & Vaneigem, R. (1961). Basic program of the Bureau of Unitary Urbanism. *Situationist International Anthology*. Preuzeto 6. maja 2024. sa: <https://theanarchistlibrary.org/library/raoul-vaneigem-attila-kotanyi-basic-program-of-the-bureau-of-unitary-urbanism>
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen: Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (pp. [insert pages here]). W. Bertelsmann Verlag.
- Kurczynski, K. (n.d.). *Constant*. Artforum. Preuzeto 8. oktobar 2024. sa: <https://www.artforum.com/events/constant-2-217621/>
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M., & Irwin, R. L. (2019). Walking propositions: Coming to know a/r/tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 681–690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>

- Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities*. Translated and edited by E. Kofman and E. Lebas. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, H. (1996). *The right to the city*. Preuzeto 3. novembra 2023. sa The Right to the City | The Anarchist Library
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell.
- Lefevr, A. (1974). *Urbana revolucija*. Nolit.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. MIT Press.
- Maksimovic, M. (2024). Exploring lost spaces: Integrating place, arts, and adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 15(3). <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5180>
- Maksimovic, M. (2023). Insights from Liminality Navigating the Space of Transition and Learning. *Sisyphus—Journal of Education*, 11(1), 147–166. <https://doi.org/10.25749/sis.26969>
- Maksimovic, M., Joksimović, J., & Utvić, M. (2021). Haptic Exploration of Urban Belgrade—Uniting Female Gazes through the Project Wa (o) ndering Women. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(4), 216–241. <http://dx.doi.org/10.5965/198431781642020216>
- Maksimović, M., & Nišavić, I. (2019). Učenje nepoznatog – potencijal liminalnog prostora u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, (1), 33–46. <https://doi.org/10.5937/AndStud1901033M>
- Maksimović, M. (2016). Transforming the second floor: An illustration of critical spatial practice. In *Invisibilidades 10: Arte, Migrações e Inclusão*. APECV. Preuzeto 16. januara 2024. sa *Invisibilidades 10: Arte, Migrações e Inclusão – APECV*
- Malpas, J. (2009). Place and human being. *Environmental and architectural phenomenology*, 20(3), 19–23.
- Mania, E., Bernhard, C., & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/ Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (pp. 29–39). W. Bertelsmann Verlag.
- Manning, E. (2009). *Relationescapes: Movement, art, philosophy*. MIT Press.

- Marcus S. (1989). *Lipstick Traces: A Secret History of the Twentieth Century* (London: Secker & Warburg)
- McDonough, T. (Ed.). (2004). *Guy Debord and the Situationist International: texts and documents*. MIT press.
- Mosavarzadeh, M., Mahlouji, S., Moussavi, Y., & Sarreshtehdari, E. (2022). Walking with Water: (Re)Making Pedagogical Relations through Walking and Artmaking. *The Canadian Journal of Action Research*, 22(2), 91–108.
- Meier, A. C. (2018). The Art of Walking. Preuzeto sa: <https://dailyjstor.org/the-art-of-walking/>
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Nieuwenhuys, C. (1959). Another city for another life. *Internationale Situationiste*, 3, 71–73.
- Nugel, M. (2015). Sich Entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (pp. 55–66). W. Bertelsmann Verlag.
- Phillips, A. (2005). Cultural geographies in practice: Walking and looking. *Cultural geographies*, 12(4), 507–513. <https://doi.org/10.1191/1474474005eu342xx>
- Pink, S. (2011). From embodiment to emplacement: Re-thinking competing bodies, senses and spatialities. *Sport, Education and Society*, 16(3), 343–355. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.565965>
- Popović, K., Maksimović, M., & Jovanović, A. (2018). Towards new learning environments—Collective civic actions as learning interventions in post-Communist Belgrade. *European Journal of Education*, 53(3), 365–376. <https://doi.org/10.1111/ejed.12288>
- Relph, E. (8th November, 2023). *Solastalgia or the distress caused by the loss of familiar places*. Preuzeto 4. juna 2024. sa <https://www.placeness.com/solastalgia-or-the-distress-caused-by-the-loss-of-familiar-places/>
- Relph, E. (2008). *Place and placelessness*. Pion.

- Rendell, J. (2006). *Art and architecture: a place between*. I.B. Tauris, London.
- Rizk, J., & Birioukov, A. (2017). Following the flaneur: The methodological possibilities and applications of flanerierie in new urban spaces. *The qualitative report*, 22(12), 3268–3285. DOI:10.46743/2160–3715/2017.2913
- Rogoff, I. (2008). *Turning*. e-flux journal, 00, 1–10. Preuzeto 6. jula 2022. sa <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Ruan, X., & Hogben, P. (Eds.). (2020). *Topophilia and topophobia: Reflections on twentieth-century human habitat*. Routledge.
- Sandlin, J. A. (2010). Learning to survive the 'Shopocalypse': Reverend Billy's anticonsumption 'pedagogy of the unknown'. *Critical Studies in Education*, 51(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/17508487.2010.508809>
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894–2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338–375. <https://doi.org/10.3102/0034654311413395>
- Seamon, D. (2023). *Phenomenological perspectives on place, lifeworlds, and lived emplacement: The selected writings of David Seamon*. Routledge.
- Seamon, D. (2012). Place, place identity, and phenomenology: A triadic interpretation based on JG Bennett's systematics. *The role of place identity in the perception, understanding, and design of built environments*, 3–21.
- Silva, R. G. (2016). *Anelos ecopedagógicos entre a complexidade e a carta da terra: invenções criativas no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília — Faculdade de Educação.
- Smith, N., & Katz, C. (1993). Grounding metaphor: Towards a spatialized politics. In M. Keith & S. Pile (Eds.), *Place and the politics of identity* (pp. 67–81). Routledge.
- Sodža, E. (2013). *Postmoderne geografije: reafirmacija prostora u kritičkoj socijalnoj teoriji*. Centar za medije i komunikaciju FMK.
- Solnit, R. (2000). *Wanderlust: A history of walking* [Kindle edition]. Viking.

- Spahn, L. M. (Ed.). (2022). *Walking as Embodied Worldmaking: Bodies, Borders, Knowledgescapes*. University of Technology Vutium Press.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2017). *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*. Routledge.
- Springgay, S. (2008). *Body knowledge and curriculum: Pedagogies of touch in youth and visual culture*. Peter Lang.
- Spiteri, R. (2015). From unitary urbanism to the society of the spectacle: The situationist aesthetic revolution. In A. Erjavec (Ed.), *Aesthetic revolutions and twentieth-century avant-garde movements* (pp. 178–214). Duke University Press.
- Stehle, M. (2008). PsychoGeography as Teaching Tool: Troubled Travels Through an Experimental First-Year. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 4, 2.
- Stevenson, R. B. (2008). A critical pedagogy of place and the place(s) of critical pedagogy. *Environmental Education Research*, 14(3), 353–360. <https://doi.org/10.1080/13504620802190727>
- Stiegler, B. (2011). *Pharmacology of desire: Drive-based capitalism and libidinal dis-economy*. Preuzeto 10. avgusta sa <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/9114/1/s12.pdf>
- Stojnić, M. (Februar, 2024). *Govori da bih te video* [Speak So I Can See You]. Live discussion, Dvorana Kulturnog Centra.
- Stolz, S. A. (2014). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474–487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Swyngedouw, E. (2002). The strange respectability of the Situationist City in the Society of the Spectacle. *International Journal of Urban and Regional Research*, 26(1), 153–165. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.00369>
- Šuvaković, M. (2009). Situacionizam. U M. Šuvaković & A. Erjavec (ur.), *Figure u pokretu: savremena zapadna estetika, filozofija i teorija umetnosti* (pp. 270–281). Orion Art.
- Till, C. (2019). Creating ‘automatic subjects’: Corporate wellness and self-tracking. *Health*, 23(4), 418–435. <https://doi.org/10.1177/1363459319829957>

- Toscano, B. (2022). FORTRESS CITY: Defensive Architecture and the Epistemologies of Public Space. U A. C. Regelmann (Ed.), *The Crisis and Future of liberal Democracy* (10–37). Rosa Luxemburg Stiftung.
- Tuan, Y. F. (1990). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Columbia University Press.
- Tuan, Y. F. (1979). *Landscapes of fear*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Valentine, G. (1990). *Women's fear and the design of public space*. *Built Environment*, 16(4), 288–303.
- Vandenabeele, J., Schreiber-Barsch, S. & Finnegan, F. (2023). *Call for Papers. Sustainability: Space, Place and Pedagogy in Adult Learning and Education*. Preuzeto 5. marta 2024. sa <https://rela.ep.liu.se/cfp>
- Vojković, G. (2003). Stanovništvo kao element regionalizacije Srbije. *Stanovništvo*, 41(1–4), 7–42.
- Walter, P., & Earl, A. (2017). Public pedagogies of arts-based environmental learning and education for adults. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 145–163. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relaOJS88>
- Wildemeersch, D. (2019). Adult education and the aesthetic experience. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 117–121. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae18>
- Wildemeersch, D. (2012). Imagining pedagogy in public space: visions of cultural policies and practices in a city in transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.636638>
- Whitehead, A. N. (1926). *Science and the modern world*. Macmillan.
- Wolff, J. (1985). The invisible flâneuse: Women and the literature of modernity. *Theory, Culture & Society*, 2(3), 37–46. <https://doi.org/10.1177/0263276485002003005>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

- Wunderlich, J.-U. (2008). *Regionalism, globalisation and international order: Europe and Southeast Asia*. Routledge.
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education – A systematic review of literature. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
- Zaharijević, A. (2020). *Život tela. Politička filozofija Džudit Batler*. Akademski knjiga.
- Zook, M. (2006). The geographies of the Internet. *Annual review of information science and technology*, 40(1), 53–78.

Izvodi iz recenzija

Autorka maestralno integriše umetničke prakse s obrazovanjem, prikazujući kako estetska iskustva mogu postati epistemološki modaliteti. Ona normativnost ostavlja u drugom sazvežđu, te ova knjiga nije zbir argumenata već mapa za one koji su spremni da se izgube kako bi pronašli nove horizonte; time ukazuje i na moguće nove pristupe, ne nudeći rešenja već puteve ka njima. Utemeljena u savršeno relevantnoj, bogatoj teorijskoj osnovi, ova studija je naučno-poetska avantura koja je mnogo više od kritike savremenog obrazovanja; ona je poziv da preispitamo načine na koje učimo, živimo i stvaramo.

Iz recenzije Katarine Popović

Pejzaži učenja predstavljaju otvoren izazov tradicionalnom konceptu obrazovanja i učenja odraslih, u kojem se procesi i rezultati sve više standardizuju, što ekstremno ugrožava kreativnost i spontanu inovativnost. Nasuprot tome, autorka otvara prostor za andragoško eksperimentisanje, istraživanje i stvaranje individualnih i socijalnih situacija i ambijenata u kojima učenje nije planirano, merljivo ili proverljivo. Smisao obrazovanja odraslih postaje razotkrivanje dominantne društvene (kapitalističke) logike i dekonstrukcija vladajućih narativa, a učenje čin individualne i kolektivne transformacije.

Iz recenzije Miomira Despotovića

Knjiga prkosi disciplinarnim okvirima i jednostavnoj klasifikaciji koja često odlazi u predvidljivost. Taj uzlet nije pak ni u pukom odgovoru na poziv za 'inovativnošću', koji preplavljuje akademsko pisanje poslednjih godina, već trijumf kreativne misli u potrazi za izazovom, koja nas mami da joj se pridružimo u istraživanju i pronalazi bezbroj načina i skretanja u kojima ćemo kao čitaoci i učenici nalaziti put(eve) i inspiraciju, bez obzira na naše intelektualno poreklo. A autorka, kao svaki dobar vodič, uspešno balansira između podučavanja iskusno obrađenim i sistematično posloženim konceptima i otvaranja prostora u kome ćemo se izgubiti i (ponovo) pronaći radost učenja.

Iz recenzije Sanje Đerasimović

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

374.7

37.013.83

37.091:111.852

37.018.48

МАКСИМОВИЋ, Мaja, 1983–

Pejzaži učenja : relacije mesta, znanja i umetničkih
praksi / Maja Maksimović. – Beograd : Institut za pedagogiju i
andragogiju, Filozofski fakultet, 2025 (Beograd : Dosije studio). –
178 str. : ilustr. ; 20 cm

Tiraž 100. – Napomene i bibliografske reference uz tekst. –

Bibliografija: str. 163–176.

ISBN 978-86-80712-58-1

а) Образовање одраслих – Иновације

б) Образовање – Естетика

в) Образовне потребе – Андрагошки аспект

COBISS.SR-ID 163418121

Nema mnogo knjiga koje s takvom preciznošću sebe naslove. *Pejzaži učenja* su spis o Abatonu, izmišljenom gradu koji menja svoju lokaciju: u njemu je učenje izmišljanje, lokacije se izmeštaju i pomeraju (to im je, štaviše, osnovna odlika), a čitanje postaje lutalaštvo. Pejzaži kroz koje se krećemo nekad su nam vrlo poznati – lutamo Beogradom Bogdana Bogdanovića, zabasamo na drugi sprat Filozofskog fakulteta, ili u galeriju na rubovima Dorćola gde ekipa zanesenjaka obnavlja život biljaka. Nekad pak učimo lutajući, flanerski, zajedno sa situacionistima, učenicima iz Brazila, ili tik uz Valtera Benjamina. Ne znamo uvek u kom smo vremenu, ali smo svim čulima u mestu, nedovršenom u njegovoj materijalnoj punoći, ali mestu koje postaje tačka srastanja, tačka susreta mnoštva pravaca u kojima i mesto i mi nastajemo, zajedno. Ne znamo kuda će nas Maja Maksimović na ovom putu povesti, mada osećamo da zbilja učimo. Učimo, jer učenje proizlazi iz obilja mogućnosti koje se otvaraju iz ukrštanja svakodnevnih pejzaža, onog što mislimo da najbolje znamo. Stupanje u odnos sa ulicom, kamenom, slučajnim susretom, brzinom, otvara nam mesto na nov način, ali nam pruža i specifičan vid, *provetrava mišljenje*. To provetravanje traži da se prepustimo „boravku u nepoznatom“, „u zonama na ivici znanja“, i da prihvatimo da je učenje ravno prepuštanju dezorijentaciji, greškama, stranpućicama. *Pejzaži učenja* ne nude stroge didaktičke modele, niti formulišu konkretne korake koji treba da oblikuju obrazovne procese. To je suprotno samom duhu ove knjige. Čitajući je, čitaoci se pretvaraju u one koji uče, na svakom koraku, kroz svako mesto, gotovo izumevajući pravila za razumevanje baš ovog kamena, baš ovog susreta, pokazujući se kao bića koja uistinu nikada ne mogu reći: naučeno je.

Adriana Zaharijević

ISBN 978-86-80712-58-1



9 788680 712581