

Marek Wasilewski

Wydział Sztuki Mediów

Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu

American Dream **– sztuka, wolność, eksperyment i edukacyjna utopia w działaniu**

Amerykański sen. Wydawałoby się, że w dzisiejszym wielobiegunowym, chaotycznym świecie niewiele z niego zostało i niewielu w niego jeszcze wierzy. Jednak przez cały XX wiek mit amerykańskiej wolności był istotnym elementem nie tylko w krajo-
brazie zimnej wojny, ale przede wszystkim stawał się faktem w życiu wielu ludzi. Byli wśród nich naukowcy, uciekinierzy polityczni i ekonomiczni, tacy jak Albert Einstein, Stanisław Ulam czy późniejszy polski laureat Pokojowej Nagrody Nobla Józef Rotblat, byli także artyści, którym Ameryka dała potrzebną przestrzeń do nieskrępowanej twórczości. W Stanach swoją wolność znaleźli między innymi Marcel Duchamp i artyści z Polski, tacy jak na przykład Wojciech Fangor czy Krzysztof Wodiczko.

Osiemnaście lat temu jako pełen energii i wiary w siebie stypendysta Fundacji Fulbrighta pojawiłem się na kampusie Florida Atlantic University w Boca Raton niedaleko Miami. Przywitał mnie tam mój serdeczny kolega Robert Arnold, który poprzedni rok spędził w Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu jako wykładowca wizytujący. To dzięki jego aktywności i inicjatywie nasze spotkanie doszło do skutku. Choć w roku 2000 nie pojawiłem się w Stanach po raz pierwszy, rozmach i skala tego, z czym spotyka się tam przyzwyczajony do innych wymiarów przybysz z Europy, zapierały dech w piersi. Najpiękniejsze wybrzeża Florydy wysadzone palmami, autostrada nad brzegiem oceanu i skąpany w słońcu kampus to sceneria, która wydaje się wyjęta z filmu. Nic dziwnego, wszak oprócz jednego, niezbyt pięknego gatunku drzewa palmowego niemal wszystko, z czym spotykamy się na Florydzie, jest dziełem człowieka, dekoracją, która wyparuje wraz z jego zapowiadającym nieuchronnym rychłym zniknięciem. W roku 2000

katastrofa ekologiczna nie była jednak tematem pierwszych stron gazet, a od brzemiennego w skutki ataku na nowojorskie wieże dzielił nas ponad rok.

Moje doświadczenie pracy na amerykańskiej uczelni to przygoda, która w dużym stopniu uformowała mnie jako artystę i przede wszystkim wykładowcę. Było to w głównej mierze bardzo ciekawe spotkanie ze studentami, którzy wydawali się o wiele bardziej samodzielni, głodni wiedzy i poszukujący odpowiedzi na nurtujące ich pytania niż studenci, których znałem z Polski. Podczas gdy polscy studenci na początku XXI wieku zdawali się ciągle nieco zagubieni i przestraszeni, to ich amerykańscy koledzy i koleżanki wydawali mi się wręcz agresywni w zadawaniu pytań i nieco zmniejszeni w przeświadczeniu, że dzielenie się z grupą swoimi odczuciami i przemyśleniami zawsze jest interesujące. Jedno nie ulega wątpliwości – byli zaangażowani, pełni pasji, świadomi swoich praw. Wielu z nich posiadało już precyzyjne wyobrażenie o tym, co będą robić w przyszłości. Na zakończenie semestru studenci wypełnili anonimowe ankiety oceniające naszą współpracę. Przeczytałem w nich wiele konstruktywnych i inspirujących uwag. Podobne ankiety w Polsce do dzisiaj traktowane są jako niepotrzebna biurokratyczna formalność lub okazja do wylania swojej frustracji albo złośliwości. Studenci w Polsce nie traktują poważnie ankiet, ponieważ nie wierzą w to, że są pełnoprawnymi uczestnikami wspólnoty akademickiej i że ich głos będzie poważnie brany pod uwagę. Kiedyś jadąc pociągiem, siłą rzeczy wysłuchałem rozmowy młodych ludzi siedzących ze mną w przedziale, dziewczyna tłumaczyła chłopakowi różnice pomiędzy studiowaniem w Polsce i w Stanach. Z dużym zaangażowaniem emocjonalnym mówiła, że polscy studenci mają zbyt łatwo, bo studia są darmowe i nie potrzeba wielkiego wysiłku, by się na nie dostać, w związku z tym nie przedstawiają dla młodych ludzi wielkiej wartości. W USA, mówiła, za studia trzeba płacić i studenci zdają sobie sprawę z ceny i wartości swojego pobytu na uniwersytecie. Darmowa edukacja jest wielką zdobyczą cywilizacyjną i ważnym prawem politycznym wypracowanym na kontynencie europejskim. Nie należy i nie można z bardzo wielu powodów niszczyć tego dorobku.

A jednak w słowach mojej współpasażerki wybrzmiała ważna obserwacja: studia są ważną życiową inwestycją, a polscy studenci zbyt często

podejmują je przez pomyłkę. Wydaje się, że amerykańscy studenci są w większym stopniu niż polscy praktykami wolności wyboru i wolności debaty, czują się bardziej zakorzenieni w społecznych strukturach i mają większe poczucie, że przestrzeń akademii należy do nich.

Dziesięć lat po upadku systemu realnego socjalizmu w Polsce (i niestety w znacznym stopniu do dzisiaj) uczelnie w Polsce nie przygotowują studentów do zabierania głosu w dyskusji. Początkowo winę za to mogło ponosić dziedzictwo nadmiernego kolektywizmu, później na ten opłakany stan rzeczy nałożył się *backlash* tradycjonalizmu, umacniania się patriarchalno-hierarchicznych struktur władzy, a także opacznie rozumiana mitologia indywidualistyczno-konkurencyjnego modelu życia społecznego i artystycznego. Niezwykle interesujący dla mnie był kontekst akademicki, w którym przyszło mi pracować. Szkolnictwo artystyczne w Polsce opiera się na systemie akademii, których głównym celem jest kształcenie artystów i projektantów. W niewielu przypadkach kształcą także nauczycieli, krytyków i kuratorów. Oznacza to, że dominującym modelem działania jest „robienie, a nie gadanie”, „praca, a nie teoria”. Tak stanowcze sytuowanie uprawiania sztuki po stronie wytwarzania, w przeciwieństwie do bezproduktywnej refleksji, jest moim zdaniem znaczącą przyczyną izolacji oraz pewnego lekceważenia, które wyrażane jest wobec akademików artystów przez przedstawicieli nauk humanistycznych i ścisłych. Uprawianie sztuki jako wynik procesu badawczego dopiero w ostatnich latach zaczęło na poważnie znajdować swoje miejsce w strukturze kształcenia artystycznego. Jednak ten pozytywny trend, który siał postrach wśród tradycyjnie nastawionej kadry akademii, ku jej wielkiej uldze zostanie zastopowany przez nową ustawę o szkolnictwie wyższym, która skutecznie zwalczy wszelkie próby działań o charakterze interdyscyplinarnym. Tymczasem, jak powiedział mi Krzysztof Wodiczko, który jest wykładowcą Uniwersytetu Harvarda, wobec kształcenia artystycznego w Ameryce stawia się wyraźny nacisk na łączenie praktyki z poważną bazą teoretyczną [Wasilewski 450].

W Stanach Zjednoczonych znaczącą różnicą wobec modelu samodzielnej akademii sztuki w stylu europejskim jest umiejscowienie wydziału sztuki w strukturze uniwersytetu na równi z wydziałami nauk ścisłych

i humanistycznych. Odnoszę wrażenie, że sprzyja to przełamaniu izolacji sztuk pięknych wobec innych dziedzin akademickich nie tylko dlatego, że mogliśmy kupować to samo boskie espresso od pewnego starego Kubańczyka na uniwersyteckim dziedzińcu i korzystać z tej samej fantastycznej biblioteki. Studenci innych wydziałów w swoim planie studiów musieli obowiązkowo podjąć jeden kurs na wydziale sztuki, a studenci wydziału sztuki chodzili na zajęcia prowadzone na innych wydziałach. Ta zasada otwartości była mi bardzo bliska, ponieważ dzięki unikatowej w skali Polski reformie rektora Jarosława Kozłowskiego, przeprowadzonej jeszcze w 1981 roku, na poznańskiej uczelni artystycznej panowały podobne zasady. Jednak wydaje się, że przeniesienie tej wolności wyboru w poprzek dyscyplin wiedzy i praktyki na obszar nauki i sztuki miało konsekwencje jeszcze bardziej znaczące. Dzięki temu obie strony mogły zmierzyć się z trudnym i fascynującym wyzwaniem pracy z ludźmi, których tory myślenia i działania kierowały się zupełnie odmienną logiką i doświadczenia te z pewnością były dla obu stron bardzo interesujące. Ze wszystkich moich amerykańskich studentów najbardziej chyba w pamięć zapadli mi właśnie goście z innych wydziałów, którzy zadawali inne pytania i mieli inne niż wszyscy trudności i kłopoty z realizacją projektów. Także dla mnie pobyt na Florida Atlantic University stał się okazją, by poszerzyć obszar swoich praktyk edukacyjnych i poprowadzić wykłady z historii kultury Europy wschodniej i centralnej na wydziale dziennikarstwa, a więc z dala od oswojonego przeze mnie pola sztuki. Jednym z najważniejszych elementów kultury tej części Europy była szkoła Bauhausu, której twórcy i pedagodzy wywarli także wpływ na szkoły artystyczne w Stanach. Tam właśnie, uciekając przed wojną i opresją totalitaryzmu, znalazło się wielu ważnych przedstawicieli tej szkoły. Byli to między innymi Walter Gropius i Josef Albers. Ich ścieżki w Ameryce przebiegały odmiennymi szlakami, jednak obydwaj stworzyli ważne ośrodki nauczania sztuki oparte na zasadzie łączenia różnych dziedzin sztuki oraz swobodnego eksperymentu w ramach tworzenia społeczności artystów, projektantów i intelektualistów. Walter Gropius po przybyciu do Stanów został dziekanem wydziału architektury na Uniwersytecie Harvarda, Albers trafił na amerykańską prowincję do małej szkoły artystycznej pod nazwą Black Mountain College,

która według określenia Juana Manuela Boneta była bardziej otwartym i spontanicznym Bauhausem. W styczniu 1939 roku Gropius i związany także ze szkołą Bauhausu Marcel Breuer otrzymali zamówienie na zaprojektowanie kompleksu nowych budynków na kampusie BMC nad jeziorem Eden. Było to pierwsze zamówienie, jakie architekci otrzymali w Stanach Zjednoczonych; gdyby zostało zrealizowane, byłoby ikoną na miarę budynku Bauhausu w Dessau. Gropius odwiedzał BMC jako wykładowca wizytujący i przez dziesięć lat zasiadał w Radzie Doradczej. W BMC w latach 1943–1946 studiowała jego córka Beate. Do podobnej decyzji słynny architekt zachęcał wszystkich swoich studentów na Harvardzie.

W 1933 roku, kiedy w Niemczech do władzy dochodził Adolf Hitler, w południowo-zachodniej Karolinie pedagog i innowator inspirujący się dialogicznymi metodami Sokratesa, John Andrew Rice, zakłada Black Mountain College, uczelnię, która przetrwa 23 lata i stanie się legendą nie tylko wśród szkół artystycznych.

Zasady, na których bazowało funkcjonowanie szkoły, wywodziły się z systemu edukacyjnego uniwersytetów brytyjskich, takich jak Oxford, oraz opierały się na fundamencie zarządzania uczelnią przez pedagogów przy udziale studentów, którzy sami tworzą program swojej edukacji i wybierają swobodnie pedagogów, u których chcą konsultować swoje prace. Najważniejsze sprawy uczelni miały być omawiane przez walne zebranie wykładowców i studentów, podczas którego każdy, niezależnie od zajmowanej pozycji, mógł zabierać głos. Decyzje zapadały nie w wyniku głosowania, ale konsensusu. Uczelnia nie wystawiała ocen, a studenci przystępowali do egzaminu wtedy, kiedy czuli się do niego przygotowani. Studenci indywidualnie wybierali zajęcia, w których chcieli uczestniczyć, i uczyli się odpowiedzialności za wybór swojej ścieżki edukacyjnej.

BMC był jedną z najmniejszych uczelni, jakie kiedykolwiek istniały, umożliwiało to studentom uczestnictwo we wszystkich oferowanych kursach, a także zmuszało do zaangażowania się w tę niewielką społeczność. Rice podkreślał istotność wpływu grupy na jednostkę, wagę wspólnego myślenia i kooperatywnej inteligencji, w której wysiłek jednostki podporządkowany jest wysiłkowi grupy i generuje intelektualne i polityczne konsekwencje. Życie społeczności było esencją wizji Rice'a. Uważał

on, że indywidualność, aby osiągnąć pełnię, musi być świadoma relacji z innymi [Katz 19]. W BMC studenci razem z pedagogami pracowali fizycznie na farmie i przy wznoszeniu budynków. Studenci i pedagodzy zmywali razem naczyńia w uczelnianej stołówce i wspólnie przerzucali węgiel w piwnicy [Emanuel 10]. Życie uczelni nie ograniczało się do ćwiczeń i wykładów, zacierały się granice między edukacją, rozrywką, wysiłkiem fizycznym. Emile Bojesen pisze, że choć BMC nie był nigdy w pełni demokratyczny, wychowywał do demokracji [1]. Demokracja nie była środkiem, lecz celem. Filarem myśli edukacyjnej w koledżu był związek pomiędzy estetyką, etyką i demokracją. Była to koncepcja zbudowana na niekonkurencyjnych, nienastawionych na osobisty zysk relacjach pomiędzy studentami. Według Rice'a sztuka była narzędziem edukowania demokratycznego obywatela, była także metaforą subiektywnego obywatelskiego zaangażowania w świat zewnętrzny i życie społeczne. To dzięki sztuce człowiek odnajduje swoje miejsce w świecie, a także swoje usytuowanie w relacjach z innymi. Rice pisał w swojej autobiografii: „W centrum programu, powiedzieliśmy, będzie sztuka. Demokratyczny człowiek, powiedzieliśmy, musi być artystą. Spójność, powiedzieliśmy, demokratycznego człowieka, była spójnością artysty, spójnością relacji... artysta, powiedzieliśmy, nie współzawodniczy. Konkuruje tylko ze sobą. Jego zmagania odbywają się wewnątrz, a nie przeciwko swoim towarzyszom, ale przeciwko własnej ignorancji i niezdarności...” [Bojesen 2]. Program Black Mountain College zawsze skoncentrowany był na dwóch celach: budowaniu wspólnoty, w której ludzie dzieliliby wspólne dążenia, i odpowiedzialności oraz kreowaniu klimatu, w którym mogłaby powstać sztuka najwyższej jakości [Duberman 253].

Louis Adamic, który odwiedził koledż w 1936 roku, przeświadczony był, że metody stosowane w BMC staną się początkiem wielkiej społecznej zmiany, antidotum na indywidualizm, który niszczył amerykańskie społeczeństwo. Oczami wyobraźni widział 300 rozsianych po kraju, inspirowanych BMC placówek edukacyjnych, które powstałyby w ciągu kolejnych 15 lat. Nie zdawał sobie sprawy, że istnienie nawet jednej takiej uczelni jest utopijnym zadaniem, niemal niemożliwym do zrealizowania na dłuższą metę.

W wydanej w 1952 roku ulotce (prawdopodobnie jej autorem jest Charles Olson) czytamy, że heretyckość

BMC oparta jest na dwóch prostych i starych założeniach. Po pierwsze, to studenci, a nie programy nauczania stanowią centrum zainteresowania uczelni, ponieważ to dla nich koledż istnieje. Po drugie, zdolności członków kadry uczelni, która gotowa jest do pracy ze studentami postrzeganymi jako centrum, mierzone są przez ich umiejętności i wiedzę. Ich zdolności pedagogiczne oraz mistrzostwo w swojej dyscyplinie uzasadniają ich pracę ze studentami. Dla uczelni oczywiste było, że wykładowca musi być aktywny w polu sztuki, że nie może być pasywnym ogniwem przekazywania wiedzy, że musi być produktywny, kreatywny i inspirować ludzi gromadzonych wokół siebie. Dobry nauczyciel musi się rozwijać razem ze swoimi studentami, musi umieć się uczyć raczej niż nauczać, musi posiadać w sobie silne poczucie sprawiedliwości. W ulotce czytamy: „Nauczyciele w miejscach takich jak to, gdzie edukacja traktowana jest poważnie, muszą pamiętać, że to oni są centralnym problemem, że wolna edukacja polega na umożliwieniu studentom obserwowania, jak my edukujemy sami siebie” [Katz 202].

Warto wspomnieć, że na każdego pedagoga przypadało dwóch studentów. W Black Mountain College uznawano także, że idee przejawiają się przede wszystkim w rzeczach i w czynach. Ważnym konceptem realizowanym w BMC było przeświadczenie, że istotne są nie rzeczy same w sobie, ale relacje pomiędzy nimi. Uczelnia realizuje swój program poprzez uwydatnianie wagi procesualności, zwracanie uwagi bardziej na metodologię niż zawartość teorii. Podkreślając wagę warsztatu i znajomości faktów nauki, nie należy zapominać także o ich ograniczeniach. Sztuka musi pomóc odzyskać zagubione przez nasze społeczeństwa zdolności komunikacji, powinna nauczyć poruszać się, słuchać, dotykać bez strachu, powinna uwrażliwiać nas na otoczenie, zwłaszcza na ludzi. W koncepcji edukacyjnej BMC priorytetem było podkreślenie wagi eksperymentu w sztuce. Studenci zachęceni byli do swobodnego poszukiwania, do podejmowania artystycznego ryzyka i przeżywania związanych z tym ryzykiem porażek. W BMC nie obowiązywały powszechnie stosowane zasady formalnej oceny. Każdy student na początku nauki wybierał swojego doradcę, z którym uzgadniał program najlepiej odpowiadający jego potrzebom. Nauka podzielona była na dwie fazy: *junior* i *senior division*. Studenci

samodzielnie decydowali, kiedy należy przystąpić do testu umożliwiającego przejście na wyższy stopień studiów [Duberman 36].

Już w pierwszych miesiącach istnienia w BMC rozpoczęto poszukiwania osób, które mogłyby wziąć na siebie odpowiedzialność za najważniejsze elementy programu merytorycznego uczelni. Za radą szefa działu architektury Museum of Modern Art w Nowym Jorku Philipa Johnsona wybór padł na Josefa Albersa, który związany był ze szkołą Bauhausu od jej początków w 1923 roku w Weimarze i uczył w niej także w czasie, gdy nastąpiło jej przeniesienie do Dessau. 24 listopada 1933 roku statek o symbolicznej nazwie SS Europa, na pokładzie którego obok Josefa i Anni Albers znajdowali się także inni pedagodzy z Dessau, między innymi Wassily Kandinsky i Ludwig Mies van der Rohe, przybył do Nowego Jorku.

Albers w Bauhausie zajmował się nauczaniem początkowym, które wprowadzało studentów w zagadnienia pracy z podstawowymi materiałami, takimi jak glina, szkło, tkanina, drewno, metal czy kamień. Praca z tworzywem służyła wprowadzaniu zagadnień estetycznych, takich jak problematyka studium z natury, kompozycji geometrycznych, teorii koloru, przestrzeni i projektowania.

Małżeństwo Albersów spędziło w BMC 16 lat i wywarło zasadniczy wpływ na program artystyczny uczelni, która stała się symbolem wolności osobistej, wolności wyboru, wolności metod nauczania, artystycznego eksperymentu i różnorodności.

Anni Albers odegrała w Black Mountain College rolę nie mniejszą niż Josef. Założyła na uczelni warsztat tkacki i jej praca pedagogiczna zbiegła się z najbardziej owocnym okresem jej kariery artystycznej, zwiększonej wystawą indywidualną w Museum of Modern Art w roku 1949. Kiedy Josef Albers po raz pierwszy pojawił się w Black Mountain College, nie potrafił jeszcze dobrze porozumiewać się w języku angielskim. Na pytanie studenta o to, jakie cele stawia sobie w nauczaniu, miał jednak przygotowaną odpowiedź: *To open eyes! Otworzyć oczy!* To stwierdzenie stało się mottem jego pracowni. Rolą nauczyciela jest sprawić, by student zobaczył wyraźniej. Dla Albersa istotne były uświadomienie swoim uczniom zasad postrzegania, umiejętność precyzyjnej komunikacji i oddzielenie psychicznej reakcji na kolor od jego racjonalnego odbioru. Ale otwieranie oczu nie było

skoncentrowane tylko na studiach nad kolorem. Albers był głęboko przekonany o tym, że w edukacji ważniejsze jest kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, zdolności twórczych i przystosowania społecznego niż tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności. Edukacja powinna opierać się na filozofii i etyce [Katz 20-52]. Richard C. Emanuel napisał, że Josef i jego żona Anni Albers nie uczyli sztuki, tylko uczyli życia, a sztuka była ich narzędziem.

Fenomen Black Mountain College polegał na tym, że uczelnia nie ograniczała się do nauki jednego stylu czy jednej koncepcji sztuki. W historii szkoły pojawiło się wiele nurtów i wiele dyscyplin artystycznych. Obok związanych z Bauhausem Albersów, Gropiusa czy Alexandra Schawinsky'ego na uczelni pojawili się abstrakcyjniści, tacy jak Robert Motherwell, Franz Kline czy Willem i Elaine de Kooning. W BMC zajęcia prowadził legendarny wizjoner, architekt, poeta i filozof Richard Buckminster Fuller, który opracował racjonalną i wykonalną koncepcję zapewnienia każdemu mieszkańcowi ziemi wysokiej jakości miejsca do zamieszkania. Koledź stał się także ważnym miejscem dla muzyki eksperymentalnej i tańca. Na letnie sesje zapraszani byli między innymi John Cage i Merce Cunningham. Ukazywał się też magazyn „Black Mountain Review”, w którym publikowane były proza, poezja, przekłady i krytyka artystyczna. To zróżnicowanie wielu postaw i poglądów na sztukę w zestawieniu z energią i wiarą wykładowców oraz otwartość na różne pola aktywności artystycznej i naukowej sprawiły, że BMC przeszedł do legendy jako niedościgniony, utopijny wzór połączenia kolonii artystów ze szkołą. Wszystko to nie oznacza, że życie w takiej społeczności przebiegało bez konfliktów i napięć, że studenci nie byli rozczarowani albo zniechęceni, że nie dochodziło do frakcyjnych walk między indywidualnościami. Psycholog John Wallen, który prowadził w Black Mountain College kursy wstępu do psychologii i który demitologizował w praktyce utopijne założenia uczelni, zadawał pytania o to, czy istnieje konflikt interesów pomiędzy rozwojem twórczej indywidualności a budowaniem wspólnoty. Czy artyści potrafią unieść ciężar odpowiedzialności związany z obowiązkami wspólnego życia? Czy można w pełni funkcjonować we wspólnotie i jednocześnie tworzyć? W jaki sposób w tak małej społeczności definiują się pojęcia bliskości i samotności? Czy szczerość

pozwała na kontrolowanie agresji, czy tylko ją tłumi? Po co żyć w komunie, której powody istnienia, to jest ucieczka od manipulacji, industrializacji i materializmu, są przede wszystkim negatywne? Jaki rodzaj ludzi pielęgnuje w sobie pozytywne impulsy dzielenia się i kontaktu z innymi [Duberman 238]? Wallen uważał także, że dominujący na uczelni strauatyzowani uciekinierzy z Europy potrafią dużo mówić o demokracji i do pewnego stopnia praktykować jej formy, ale tak naprawdę nie potrafią jej poczuć [Duberman 242].

Można zadać sobie pytanie, czy powtórzenie podobnego eksperymentu jest dzisiaj gdziekolwiek możliwe. Najprostszą odpowiedzią wydaje się stwierdzenie, że jeśli znalazłby się bogaty i światły sponsor, to uczelnię podobną można by stworzyć. Recepta ta jednak tylko pozornie jest rozwiązaniem problemu. Istotą sukcesu BMC była jego niezależność, co wiązało się z ciągłymi kłopotami finansowymi i stało się ostatecznie przyczyną zakończenia działalności. Warunkiem niezbędnym funkcjonowania takiej uczelni jest jej samorządność, nieuleganie wpływom zewnętrznym oraz kaprysom najbardziej nawet sprzyjających sponsorów. Kolejnym niezbędnym warunkiem jest pojawienie się na uczelni aktywnych artystów pedagogów, którzy będą reprezentować zróżnicowane poglądy, a łączyć ich będzie poważny stosunek do edukacji i sztuki. W idealnym świecie byłoby to jedyne w swoim rodzaju zbiorowisko artystów, poetów, architektów, intelektualistów, muzyków, filmowców i wynalazców wszelkiego typu. Powinni być to ludzie reprezentujący różne doświadczenia kulturowe, także uciekinierzy z krajów objętych wojną lub nękanymi przez dyktatury, dla których uczelnia stanie się bezpieczną przystanią umożliwiającą rozpoczęcie nowego życia. W związku z tym niestety w Polsce stworzenie takiego miejsca byłoby wykluczone, według obecnych władz zagrażałoby to bowiem bezpieczeństwu narodowemu.

Także studenci powinni pochodzić w miarę możliwości z różnych krajów, reprezentować zróżnicowane kultury, środowiska społeczne i zainteresowania. Dostęp do uczelni powinni mieć wszyscy niekonwencjonalnie myślący kandydaci niezależnie od ich statusu ekonomicznego. Otwartą kwestią jest pytanie, czy lepszym miejscem dla takiej uczelni jest izolowana nadmorska lub leśna lokalizacja, czy też centrum pulsującego wydarzeniami miasta. Centrum takiej

szkoły powinna stanowić wielka jadalnia, w której o jednej porze spotykaliby się wszyscy na wspólnym, przygotowywanym razem posiłku. Aby było to możliwe, uczelnia nie może być duża. W tej niewielkiej zbiorowości większość decyzji dotyczących uczelni podejmowano by wspólnie na zebraniach, na których studenci i wykładowcy dyskutowaliby wszystkie sprawy aż do uzyskania jednomyślności. Programem takiej uczelni byłoby wychowanie do demokracji obywateli artystów, którzy byłiby w stanie w twórczy sposób zmieniać i odnawiać zarówno sztukę, jak i politykę.

LISTA PRAC CYTOWANYCH

Bojesen, Emile. "For democracy. Lessons from Black Mountain College". *Black Mountain College Studies Journal*, vol. 3, Fall 2012, www.blackmountainstudiesjournal.org/volume.../3-1-emile-bojese.

Duberman, Martin. *Black Mountain. An Exploration in Community*, Northwestern University Press, 2009.

Emanuel, Richard C. "Creativity and the Transformation of Higher Education: The need for a Black Mountain College Approach", *Forum on Public Policy*, no. 1, 2013, <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1045681.pdf>.

Katz, Vincent, editor. *Black Mountain College. Experiment in Art*, The MIT Press, 2013.

Wodiczko, Krzysztof. Interview by Marek Wasilewski. "Osobiste i publiczne, egzystencjalne i polityczne". *Odszkołnić Akademię. Praktyki*, Galeria Miejska Arsenal, 2018, pp. 416-451.

ABSTRACT

Marek Wasilewski

American Dream – Art, Freedom, Experiment and Educational Utopia in Action

This text discusses the pedagogical and artistic experiences of the author during his stay at Florida Atlantic University as part of the Fulbright Program. It is an attempt to compare dominating trends in the art education system in Poland and the USA. The reference point for the comparison are the achievements of Black Mountain College, which today remains an unparalleled model of education, not only in the field of art but also ideas of a university open to the challenges of democracy.

Keywords: art, education, democracy, Black Mountain College