

## Поворотный момент

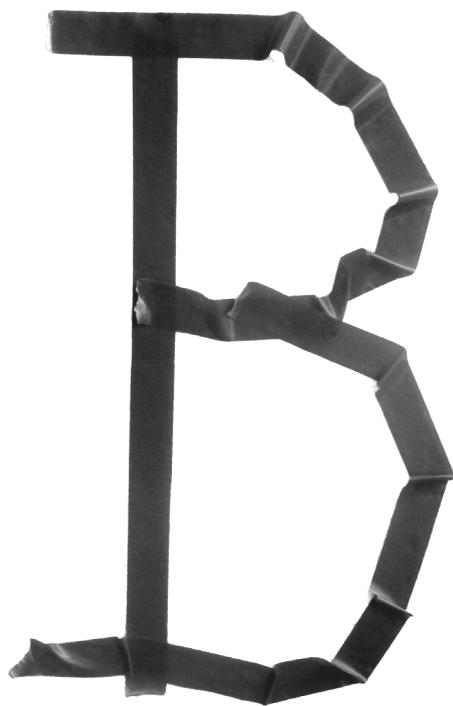
Перевод с английского  
Марины Бендет  
по изданию: © Rogoff I. Turning //  
e-flux. 2008. № 0.  
URL: [http://e-flux.com/journal/  
turning/](http://e-flux.com/journal/turning/).  
Публикуется  
с любезного согласия автора.

Ирит Рогофф

Доктор философии, профессор кафедры  
визуальной культуры Голдсмита,  
Университет Лондона.  
Адрес: Richard Hoggart Bldg, Lewisham Way,  
New Cross, London SE14 6NW, United Kingdom.  
E-mail: [i.rogoff@gold.ac.uk](mailto:i.rogoff@gold.ac.uk).

*Ключевые слова:* образование; кураторское  
дело; Болонская система; производство  
знания.

Статья посвящена образованию в самом ши-  
роком смысле. Автор предпринимает анализ  
современных механизмов образования



В последнее время мы часто слы-  
шим об «образовательном пово-  
роте в кураторском деле» наря-  
ду с иными «образовательными  
поворотами», которые затрагива-  
ют окружающие нас практики<sup>1</sup>.  
В нескольких возникших благода-  
ря ему проектах я сама принимала  
участие и поэтому могла бы попы-  
таться уточнить, насколько верное  
представление о стимулах, способ-  
ствовавших столь желанному пе-  
реходу, мы получаем благодаря по-  
добной формулировке<sup>2</sup>.

1. См.: Salon Discussion: «You Talkin' to Me? Why Art Is Turning to Education». The Institute of Contemporary Arts, London.
2. Среди прочих: А.С.А.Д.Е.М.У (Гамбург, Ант-верпен, Эйндховен, 2006–2007), *SUMMIT* —

в контексте кураторских практик. В статье рассматривают два масштабных художественных и исследовательских проекта, проведение которых совпало с горячими спорами относительно введения в Европе Болонской системы. Рогофф говорит о необходимости «поворота», который существенно поменял бы наши представления о возможностях образования. Она рассматривает систему «академии» как модель «бытия в мире», то есть как пространство для эксперимента и исследования, принципы функционирования которого нужно распространить на разные сферы жизни.

Основным вопросом для автора является то, каким образом музей, университет, художественная школа могут выйти за рамки своих сегодняшних функций. Ключевое место в размышлениях Рогофф занимает музей как одно из пространств, где возможно осуще-

ствить образовательный «поворот». Однако она подчеркивает, что недовольство сообщества Болонской системой привело к появлению множества самоорганизованных форумов за пределами институций, а также самостоятельных инициатив внутри них. Рогофф определяет два термина, с помощью которых предлагает рассматривать новые условия образования. Это «потенциал», обозначающий возможность действовать, несводимую к простому умению. И «актуализация», которая подразумевает, что определенные значения и возможности, заключенные в предметах, ситуациях, личностях и конкретных местах, обладают потенциалом к «высвобождению». В результате образование рассматривается как платформа, способная распознать определенные политические убеждения вовлеченных в нее людей и стать основой для формирования общности.

---

Что, собственно, представляет собой «поворот»? Говорим мы здесь о «стратегии прочтения» или модели интерпретации, как в случае с «лингвистическим поворотом» в 1970-е годы, которая указывала бы на наличие структуры, выступающей основанием для различных высказываний и культурных практик? Либо речь идет о восприятии одной системы — педагогической — через другую (отвечающую за представление, показ, демонстрацию), в ходе которого они подталкивали бы друг друга навстречу иным способам бытия? Или, напротив, подразумевается активное движение — некий порождающий момент открывает нам новый горизонт, оставляя позади себя практику, что послужила отправной точкой?

Кроме того, я задаюсь вопросом: в какой мере поворот, превратившийся в серию общих стилистических тропов, способен разрешить безотлагательные проблемы, которые привели к его

*Non-Aligned Initiatives in Education Culture (2007), Faculties of Architecture, Dutch Pavillion, Venice Architecture Biennale (2008).* Докторская программа «Кураторство/Знание» (*Curatorial/Knowledge*) в Голдсмитском колледже, Лондонский университет, в сотрудничестве с Жан-Полем Мартиноном.

возникновению? Иными словами, затрагивает ли образовательный поворот в кураторском деле как раз те моменты образования или кураторского дела, что требуют срочной реорганизации, которые необходимо сделать менее удобными?

Эти вопросы усложняются степенью взаимопроникновения, достигнутой сегодня такими понятиями, как «производство знания», «исследование», «образование», «незамкнутое производство» и «педагогика самоорганизующегося типа». Кажется, будто бы все перечисленные подходы слились в набор параметров для некоего обновленного вида производства<sup>3</sup>. Несмотря на значительные различия в происхождении, а также в методологии и правилах их применения, предполагаемая близость к «экономике знаний» сделала эти термины неотъемлемой частью либерализующего сдвига, который произошел в мире практик современного искусства.

Понимая, что данные инициативы рискуют оторваться от их исходного импульса и застыть в виде узнаваемого «стиля», ближе к завершению статьи я хотела бы обратиться к рассуждениям Фуко о «парезии» — свободной, откровенной публичной речи, которая, судя по всему, может служить наилучшей моделью для понимания сути «образовательного поворота» в искусстве.

## Образование

К борьбе на ниве образования проще всего будет перейти, обратившись к двум проектам, которые наилучшим образом отразили мою собственную вовлеченность в «образование» в сферах экспонирования и коллекционирования.

Первым был нидерландский проект «Академия» (2006) в эйндховенском музее Ван Аббе<sup>4</sup>. Ставший частью в серии

3. См.: *Spångberg M.* Researching Research: Some Reflections on the Current Status of Research in Performing Arts // International Festival. URL: <http://www.international-festival.org/node/28529>.

4. Проект А.С.А.Д.Е.М.У, начатый Анжеликой Ноллерт и получивший поддержку Фонда искусств *Siemens*, стал коллективным проектом музея Кунстфериайн (Гамбург), антверпенского Музея современного искусства, эйндховенского музея Ван Аббе и отделения визуальной культуры в Голдсмитском колледже, Лондонский университет. Он проходил в трех городах на протяжении 2006 года, параллельно издательством *Revolver — Archiv für aktuelle Kunst* была опубликована посвященная ему книга под редакцией Анжелики Ноллерт, Ирит Рогофф и др. См.: А.С.А.Д.Е.М.У. / A. Nollert, I. Rogoff, B. de Baere, Y. Dziewior, Ch. Esche, K. Niemann, D. Roelstraete (eds). Eindhoven: Van Abbemuseum, 2006.

выставок, проектов и мероприятий, которые проводились еще несколькими учреждениями, он стал итогом сотрудничества двадцати двух участников с работниками музея. В качестве некоторой целостности проект ставил вопрос «Чему мы можем научиться у музея?» и обращался к форме познания, которая возникла бы сверх того, что предусматривается к показу музеем и чему он предполагает нас научить.

Наш первоначальный вопрос состоял в том, в какой именно мере представление об «академии» (как возможности обучения в безопасном пространстве институции) было выражением возможности абстрактного теоретизирования, детализации и рефлексивности без постоянной необходимости предоставления проверенных результатов. Если академия являет собой пространство для проведения опытов и исследований, то как же нам овладеть этими жизненно важными принципами, чтобы использовать их где-то еще? И каково было бы их вероятное применение к существующим институтам? Возникшие из убеждения, что окружающие нас учреждения имеют скрытый потенциал, эти вопросы касаются условий, при которых музей, университет, художественная школа оказываются способны выйти за рамки своих нынешних функций.

Разумеется, к этой проблематике мы обратились в тот момент, когда повсюду бушевали яростные споры касательно Болонского процесса — европейской реформы, так сказать, образования. Мы решили: чем вешать нос и сокрушаться по поводу мерзких нововведений, которые отдают предпочтение количественно измеримым и сопоставимым результатам, лучше попытаться воспользоваться неожиданной политизацией дискуссии с целью выяснить, как лелеемые нами образовательные установки могут применяться более широко. Мы словно бы говорили политикам:

Хотите политизировать образование? Тогда давайте именно так и поступим. Давайте превратим способы его организации в принципы реального функционирования учреждений культуры — не за счет производства идеально обученных, практичных и осведомленных работников, но руководствуясь пониманием ее согласно модели рыночной экономики.

Говоря о нераскрытом доселе потенциале учреждений, мы вовсе не имеем в виду, будто на деле им следовало быть более крупными или практичными, прогрессивными или развлекательными (хотя это вне всяких сомнений необходимо). Речь о том, что область их влияния в пределе гораздо шире, что они в силах

предоставить площадки для куда более великих свершений, чем могут себе вообразить.

Мы не ориентировались на опыт конкретного музея — на то, какими ресурсами он обладает и как выставляет, хранит и историфицирует их, — когда спрашивали, чему в нем можем научиться сверх того, что предполагается им самим. Нас интересовала способность музея открыть для людей пространство, где они могли бы по-новому воплощать свои идеи — идеи, привнесенные извне. Для нас он выступал прежде всего местом осуществления возможностей, очагом потенциальности.

«Академия» желала всячески поощрять появление в обществе рассуждений об этой потенциальности. Она располагала себя в умозрительном напряжении между вопросами о том, что человек должен знать и к чему на деле стремится. Академические учреждения часто сосредоточиваются на том, что именно людям следует знать, чтобы начать мыслить и действовать самостоятельно. Но мы предпочли работать с представлением об академии как о пространстве, порождающем жизненно важные принципы и формы деятельности, которые мы можем присвоить и начать применять за пределами учреждений, превращая в основание непрерывного обучения. Потому «Академия» намеревалась создать противовес итогам Болонской реформы — профессионализации, технократизации и приватизации учреждений, — а также культуре непрерывного мониторинга и ориентированности на результат, характерной для сегодняшнего европейского высшего образования.

Размышляя об арсенале, который можно было бы противопоставить официальным критериям оценки и определения качества обучения, мы уделили большое внимание двум следующим терминам: *потенциал* и *актуализация*.

«Потенциал» обозначает возможность действовать, которая не сводится к простому умению. Поскольку действие ни в коем случае нельзя определять в качестве возможности, предоставляемой набором навыков или благоприятных обстоятельств, оно попадает в полную зависимость от воли и побуждения. Но, что самое важное, оно включает в себя элемент принципиальной погрешности — возможность, что действие обернется неудачей. Второй термин, который мы желали привлечь в связи с академией, — «актуализация»: те или иные значения и возможности, заключенные в вещах, обстоятельствах, личностях и зонах, содержат в себе потенциал быть «вызванными». Здесь угадывается то положение дел, при котором все мы соверша-

ем действия, находясь в сложной системе вовлеченности — общественные процессы, тела обучения, частные субъективности в ее рамках не могут быть отделены друг от друга и распознаны.

Оба термина важны для всякого пересмотра оценки образования, ведь благодаря им мы раздвигаем границы и масштабы деятельности, вмещающей в себя такие процессы. Схожим образом они позволяют нам мыслить «обучение» происходящим в ситуациях или местах, которые необязательно предназначены для этой деятельности или предписывают ее.

Для музея Ван Аббе мы наметили план выставки, который объединил пять групп представителей различных культур. Коллекция, рабочий персонал и список мероприятий передавались им в полное распоряжение. Каждая из групп самостоятельно выясняла, что может дать нам музей — помимо уже готовых экспонатов и образовательных программ — в отношении познания.

Музей предоставлялся исследователям не для того, чтобы они его критиковали или раскрывали детали, касающиеся его работы. Предполагалось, что целью станет выявление присутствующих в данном месте неувиденных и пропущенных возможностей. Скажем, у людей, что уже давно тут работают, вдруг обнаруживаются удивительные воспоминания или знакомства, а у некоторых посетителей возникает необычный опыт взаимодействия с пространством. Коллекцию оказывается возможным прочесть разными способами, ничуть не ограничивающимися сведением всего к блестящим иллюстрациям ключевых моментов в истории искусства. Пути, выводящие наружу, простираются за пределы музея дальше, чем казалось, и внезапно нами находят интересные места и направления движения.

Пространство нашей выставки породило множество загадок; каждый зал и каждая группа формулировали собственные вопросы в привязке к единой теме: «Чему мы можем научиться у музея?»

Спрашивали о том, как производить само вопрошание. Какие вопросы здесь сочтут допустимыми и при каких условиях их формулировать? Семинарская аудитория, научно-исследовательский центр, министерство, статистическое бюро — вот места, где те обычно создаются, однако под вопросами мы прежде всего имели в виду такие, что рождаются на ходу, в случайных разговорах с незнакомыми людьми, во время праздничного застолья, из-за неожиданных смен курса по дороге в музей и обратно, — как в проекте *Ambulator* (Сьюзан Келли, Джанна Грехэм, Валерия Грациано).

Спрашивали о том, как связаны друг с другом экспертный опыт и надежда, опыт и управление, какие знания подталкивают к приятным мечтаниям, а какие вызывают сильное беспокойство, — как в проекте *Think Tank* (Джон Пальмезино и Ансельм Франке).

Спрашивали о том, какого рода внимание возникает в некоем окружении — к примеру, в музее или библиотеке. Для чего его следовало бы высвободить? Можно ли использовать его как-нибудь еще? Способно оно стать инструментом высвобождения — как в проекте *Inverted Research Tool* (Эдгар Шмитц и Лайам Гиллик)?

Спрашивали о том, какова сама природа обладания образом или идеей. Как может простой предмет заместить высокоорганизованную сеть знания, легитимации, сохранения и «присвоения культурного статуса» (притом, что совершаются действия эти под эгидой обладания)? Проект *Imaginary Property* (Флориан Шнайдер и *Multitude e.V.*) спрашивал: иметь образ — что это значит?

В связи с различиями культур спрашивали о том, действительно ли музей обязан представлять тех, кто не включен в его системы и не входит в состав привилегированной аудитории. Если нет, то может статься, что подобные «посторонние» на деле не в стороне от музея, а уже здесь, вместе с нами, — но лишь в том случае, если мы прислушаемся, действительно прислушаемся к себе, как предлагает проект *Sounding Difference* (Ирит Рогофф и Дипа Наик).

Спрашивали и многое другое — о противостоянии нашего знания и знания музея, а также об открытых форумах, направленных на обучение у самых границ признанного — к примеру, в проекте *I Like That* (Роб Стоун и Жан-Поль Мартинон).

### **Высшая точка**

Исходный проект, который развернулся в пространстве, заданном и ограниченном музеем, заставил нескольких из нашей команды задуматься, а не следует ли вынести поставленные вопросы в менее регламентированное и четко очерченное пространство, где принятые в учреждениях практики столкнулись бы с самоорганизацией и начинаниями активистов. В итоге нами был организован форум под названием «*Высшая точка*»:

*несогласованные инициативы в образовательной культуре»,* который прошел в Берлине в мае 2007 года<sup>5</sup>.

В каком-то смысле мы объединили усилия во имя «бездетального образования» — дискурса, переставшего быть реакционным и больше не стремящегося разрешить все те набившие оскомину проблемы, с которыми сталкивается образование: это его неизменная коммерциализация, излишняя бюрократизация, становящаяся все отчетливее ориентация на предсказуемый результат и т. д. Опираясь на мысль о том, что образование постоянно реагирует на мирские невзгоды, мы надеялись прийти к выводу, что оно является частью самой действительности. Образование не просто служит ответом на какой бы то ни было кризис, но определяет нарастание его сложности — оно порождает реалии, а не только отзывается на них. Подчас подобные практики оказываются в итоге неочевидными, не поддающимися категоризации, негероическими и уж, конечно, не жизнеутверждающими. И тем не менее они остаются в высшей степени творческими.

Но почему образование и почему именно сейчас? Акцент на нем позволил нам уйти от вечных причитаний о том, как все плохо — насколько все бюрократизировано и обезличено, насколько повсюду не хватает персонала и финансирования, насколько ужасны требования Болонских соглашений с их стремлением к уравниловке, насколько печальна утрата местных традиций и т. д. За этими бесконечными причитаниями, пусть и вполне обоснованными, таится желание ограничить образование рамками небольшого сообщества студентов и преподавателей. Но тогда, если перефразировать Роджера Бюргеля, как же оно может стать чем-то большим? Как образование может стать чем-либо помимо места усыхания и разочарований?

Почему именно сейчас? Потому, что из-за Болонского процесса и его издержек для данного момента характерно беспрецедентное количество форумов, которые создаются на своих началах за пределами каких-либо институций, и самовольных отставок внутри них. Образование скорее стимулируется изнутри, чем помещается в навязанные извне рамки, и потому

5. *SUMMIT Non-Aligned Initiatives in Education Culture* (<http://summit.kein.org/>). Этот проект был организован целым коллективом — Ирит Рогофф (Лондон), Флорианом Шнайдером (Мюнхен), Норой Штернфелд (Вена), Сюзанной Ланг (Берлин), Николасом Зипеном (Берлин), Кодво Эшуном (Лондон) — в сотрудничестве с такими берлинскими учреждениями, как театр HAU, *Unitednationsplaza*, *BootLab* и *Bundeskulturstiftung*.

становится местом встречи всего странного и неожиданного: общедоступные диковины, общедоступные субъективности, общие страдания и общие страсти скапливаются вокруг обещания предмета, озарения, творческой возможности. Образование по определению процессуально — оно предполагает незаметный процесс превращения и являет собой продолжительное исследование спорных вопросов, общих для всех.

Возможно, это и был один из наиболее важных моментов перехода от «Академии» к «Высшей точке» — понимание «образования» как платформы, способной указать нам определенные политические убеждения; платформы, способной объединить неожиданные и сиюминутные случаи взаимодействия профессоров учебных заведений, представителей мира искусства, организаторов профессиональных союзов, активистов и многих других так, чтобы они могли обнаружить отражение самих себя и своей деятельности в широко понимаемой сфере «образования».

В лучшем случае образование формирует общности людей — множество кратковременных общностей, которые ослабевают или усиливаются, объединяются или распадаются. Это малые онтологические сообщества, движимые желанием или любопытством, сплавляемые за счет определенного рода возможностей, возникающих благодаря интеллектуальным трудностям. Преимущество союза из любопытства состоит в отсутствии необходимости объединяться из соображений идентичности: *мы*, читатели Жан-Люка Нанси, сталкиваемся с *нами* — мигрантами, или с *нами* — перемещенными за пределы собственной культуры, или с *нами* — лицами нетрадиционной сексуальной ориентации, притом что все это те же самые *мы*. И в тот момент, когда мы столь озабочены тем, как принять участие и попасть в остающееся открытым ограниченное пространство, образование сообщает нам о богатых возможностях союзов и выходов на сцену, о которой до того не упоминалось.

Я покидаю пространство сильного, искупительного, миссионерского образования и хотела бы ввести в рассматриваемом нами поле следующие термины.

Понятия *потенциал* и *актуализация* позволяют вместо реорганизации образования заняться идеями распространения и рассеивания. Тем самым поддерживается предположение о заложенных в нас бесчисленных возможностях, которые мы никогда не сумеем воплотить без остатка. «Академия» становится местом подобной двойственности, местом, где слова «я могу» понимаются в привычном смысле — как неизменно объединенные

с отказом, с «я не могу». Если такая двойственность не парализует — а я так и считаю, — то она может дать представление о том, чем является некая «академия», которая в действительности может стать моделью «бытия в мире». Вполне возможно, что переход от восприятия нами места обучения и воспитания к восприятию его как чего-то, не являющегося чистой подготовкой, чистым разрешением, восхищает нас. «Академия» должна предоставлять пространство для отклонений и ошибок, которые следует понимать как форму производства знания, а не разочарования.

Точно так же я полагаю, что образование есть пространство перехода от культуры *крайней необходимости* к культуре *срочности*. Крайняя необходимость всегда реагирует на набор требований государства, дающих начало бесконечной цепи кризисов, большую часть из которых создаем мы сами. Многие из нас принимали участие в жалких дискуссиях по поводу «кризиса образования». Срочность дает возможность понять, какие важнейшие вопросы перед нами стоят: так они могут стать нашей движущей силой. Наутро после того, как Джордж Буш-младший был избран на второй срок, мои студенты резко перешли от изумления к обсуждению вопросов о том, почему предвыборные дискуссии не обеспечивают пространства для участия в политической жизни и чем они тогда на деле являются. Это был переход от крайней необходимости к срочности.

Наверное, важнее всего то, что я стремлюсь рассуждать об образовании не через призму постоянно навязываемых культуре и образованию требований быть *доступными* и обеспечивать простое вхождение в область сложных идей. Примером того, как музей мог бы стать машиной по производству развлечений, прославляющей «критический подход», я бы назвала Тейт Модерн. Нет, я стремлюсь рассуждать об образовании в терминах тех мест, к которым у нас имеется *доступ*. Я понимаю доступ (в противовес доступности) как способность формулировать собственные вопросы, а не отвечать на те, которые задаются со стороны ради обеспечения открытого и коллективного демократического процесса. Поскольку очевидно, что именно тот, кто задает вопросы, и создает поле для игры.

Наконец, я стремлюсь говорить об образовании как о пространстве, в котором наша повседневная жизнь наполнена *вызовами*, в котором мы учимся и разрешаем критические задачи, не предполагающие разрушения или захвата этого пространства. Когда политические партии, суды или прочие органы власти оспаривают некую позицию, они делают это, чтобы лишить

ее правомерности и заменить лучшей, чтобы установить, что представляют из себя абсолютное добро и абсолютное зло.

Когда мы оспариваем некоторую позицию в ходе образовательного процесса, мы предполагаем, что у нас есть пространство для выбора иного способа мышления. Если мы при этом не отвергаем первоначальную идею, мы не расходует энергию на формирование противоположной, но сохраняем ее для выбора альтернативного образа рассуждений. Я присутствовала на конференции, где палестинский географ Джад Исаак продемонстрировал дорожные карты аннексии Израилем территории Западного берега реки Иордан. Меня совершенно потрясла их ясность. Я задумалась о том, сколько сил ушло на превращение губительного хаоса той оккупации в кристальную очевидность карт: вот что за колоссальная энергия была необходима для создания Палестины. И безупречная прозрачность бросала вызов колоссальной трате, являлась своего рода реакцией на ужасающее положение дел. Если образование способно увести энергию от того, чему следует противостоять, к тому, что можно вообразить, если оно может хоть как-то преодолеть эту ситуацию, то, вероятно, у нас есть нечто большее, чем просто образование.

### **Поворот**

Довольно давно, когда я только окончила аспирантуру и стала постдоком, радикально изменив направление своих исследований в пользу критики, я столкнулась на улице со своим первым преподавателем истории искусств. Это было неожиданно — я оказалась в другой стране, в другом городе, меня ждала новая жизнь, — так что у меня не было представления о том, как изящно обойтись со всем, что я решила оставить позади. Преподаватель спросил меня о планах и терпеливо выслушал щебетание о том, сколько новых идей и возможностей передо мной открылось. Это был доброжелательный, отзывчивый и благородный человек, ученый старой школы. Он обладал некоторой аристократической отстраненностью, однако интуиция позволяла ему легко отслеживать изменения, происходившие в окружающем мире.

В конце моего восторженного рассказа он взглянул на меня и произнес:

Я не согласен с тем, что вы делаете. Я определенно не согласен с тем, как вы это делаете. Однако я горжусь вами потому, что вы это делаете.

Сегодня мне сложно описать свое смущение. Однако, оглядываясь назад, я понимаю, что он таким образом признал совершавшийся тогда «поворот», но не выразил беспокойства или враждебности в связи с тем, что конкретно в процессе его отвергалось, а что принималось. Очевидно, что этот человек, действительно великолепно преподававший вещи, которые меня уже больше не вдохновляли, представлял себе обучение как серию поворотов.

Совершая «поворот», мы переходим *прочь* от чего-то к чему-то или *по направлению* к нему, причем движемся, скорее, именно *мы*, но не это *что-то*. По мере движения нечто в нас задействуется (*activated*), а может, переходит в действительность (*actualized*). Так что мне хочется отойти от различных имитаций эстетики в педагогике, столь часто имевших место в последние годы во множестве форумов и дискуссий, и обратить внимание на само стремление к *повороту*.

Итак, поставленный мною вопрос двойствен: с одной стороны, он касается того, способны ли художественные и кураторские практики уловить динамику поворота; с другой стороны, он обращается к тому стремлению, которое реализуется в его процессе.

Ответ, вероятно, потребует отойти от уравнилельной логики, утверждающей, что процессно-ориентированная деятельность и свободное экспериментирование рожают умозрительность, непредсказуемость, самоорганизацию и склонность к критике, которые свойственны представлениям об образовании, существующим в мире искусства. Многие из нас весьма плотно работали с последними; некоторые лежащие в их основе допущения были весьма благоприятны для значительной части нашей работы. Однако главной репрезентативной стратегией таких понятий об образовании является соперничество с институтами художественного образования, с их архивами, библиотеками и исследовательской практикой.

С одной стороны, перевод подобных принципов в пространство демонстрации современного искусства означал переход от структуры, зависящей от объектов, рынков и доминирующей эстетики, к настойчивому утверждению процессуальной природы всякой творческой группы, не поддающейся планированию. Но при этом, с другой стороны, он привел к слишком быстрому появлению некоторой формы «педагогической эстетики», в рамках которой стол посреди комнаты, некоторое количество пустых книжных стеллажей, растущий архив, собираемый по кусочкам, классная комната, план лекции или обещание диалога

избавили нас от обязанности ежедневно переосмысливать и распределять такие основные обязанности самостоятельно<sup>6</sup>.

Я сама создала несколько таких форм и потому не уверена, что хочу избавиться от них насовсем, ведь я желаю сохранить приверженность выражаемому в них стремлению задействовать пространство, заставить его порождать больше вопросов, сделать его менее изолированным и более перспективным. В частности, мне не хотелось бы окончательно уходить от понятия «диалог», которое, как я полагаю, обозначило самый важный переход в мире искусства за последние десять лет.

После проведения десятой и одиннадцатой «Документы» стало ясно, что в целом одним из основных вкладов мира искусства в культуру стало возникновение диалога, ведущегося в его рамках<sup>7</sup>. Отчасти это было связано с тем, что в мире искусства уже существует определенная инфраструктура: свободные пространства, малые бюджеты, разработанные рекламные схемы, узнаваемые форматы, такие как выставки, митинги, серии лекций, интервью. А наряду с ней и постоянная заинтересованная аудитория, состоящая из учащихся художественных школ, активистов, работающих в области культуры, и т.д.<sup>8</sup> В результате возникла новая серия бесед между художниками, учеными, философами, критиками, экономистами, архитекторами, проектировщиками и прочими специалистами, рассматривавшая актуальные вопросы под весьма узким углом зрения. Диалоги эти

6. Мне несколько неловко говорить обо всем этом, ведь я сама принимала участие во множестве подобных инициатив. Выставки, самостоятельно организованные форумы в рамках мира искусства, многочисленные диалоговые платформы — данные мероприятия объединяла вера в то, что обращение к «образованию» как рабочей модели позволит нам оживить выставочные пространства, сделав их площадками действительных превращений.
7. Здесь я ссылаюсь на форум «100 дней — 100 гостей», прошедший во время «Документы-10» (1997, куратор Кэтрин Дэвид) и состоявший из 100 бесед, и на четыре дискуссионные платформы «Документы», организованные по всему миру перед открытием «Документы-11» (2002, куратор Окви Энвейзор и др.). См. каталог выставки: Documenta XI. Ostfildern-Ruit: Hatje Kantz, 2002.
8. Еще один важный пример — *unitednationsplaza* (<http://unitednationsplaza.org>), проект, осуществленный в Берлине в 2006–2007 годах (выставка как художественная школа) и продолжающийся сегодня в Нью-Йорке под названием *nightschool* ([http://newmuseum.org/event\\_series/night\\_school](http://newmuseum.org/event_series/night_school)). В своем новом воплощении он связан с проектом Мартина Спангберга *Evening Classes*, выставлявшимся в разделе *YourSpace.com* в рамках *A.C.A.D.E.M.Y.*

не подчинялись двойному авторитету правительственных учреждений и официального академического знания, а потому с неизбежностью оказались открыты для умозрительных рассуждений, для поиска и принятия новых сюжетов.

Так мир искусства стал пространством для многочисленных разговоров: разговоры превратились в практику, в форму собраний, в способ получения доступа к определенным знаниям и вопросам, в систему связей, организации и формулирования некоторых важных вопросов. Но на самом деле придавали ли мы какую-то ценность тому, что говорилось? Или же мы отдавали предпочтение самому факту собрания определенных людей в определенном месте и верили, что форматы и сущности возникнут из него сами собой?

Мне все больше и больше кажется, что «поворот», о котором мы говорим, должен обеспечивать не только новые форматы, но и новые способы понимания того, где именно и почему произносится нечто важное.

Фуко однажды прочел лекцию в Беркли с темой *parresia* — термин, распространенный в греко-римской культуре<sup>9</sup>. Он утверждал, что под этим словом обычно понимается вольная речь и что тех, кто ее практикует, воспринимают в качестве людей, высказывающих истину. По мнению Фуко, активные составляющие паррезии — это искренность («говорить все»), правда («говорить правду, потому что ты знаешь, что она в действительности является правдой»), риск («говорить правду только в том случае, если с высказыванием ее связан риск»), критика («функция паррезии не в демонстрации правды кому-либо, а в критике») и обязанность («произносить правду, ибо это обязанность»).

...паррезия — это вербальная деятельность, в которой говорящий выражает свое личное отношение к правде и рискует своей жизнью, так как признает говорение правды обязанностью помогать другим людям (а также и самому себе). При паррезии говорящий использует свою свободу и выбирает искренность вместо убеждения, правду вместо лжи или молчания, риск смерти вместо жизни и безопасности, критику вместо лести, моральный долг вместо личной выгоды или морального равнодушия<sup>10</sup>.

9. Foucault M. Fearless Speech. N.Y.: Semiotext(e), 2001.

10. Ibid. P.19–20. Цит. по: Фуко М. Дискурс и правда: проблематизация паррезии / Пер. с фр. Е. Кожемякина. URL: <http://dironweb.com/klinamen/fila23.html>.

Сложно представить себе более романтический или идеалистический план действий, позволяющий осуществить «повороты» в пространстве образования. И тем не менее он интересует меня гораздо меньше, чем можно предположить, зная, что я — сознательный критик-теоретик, работающий в сфере современного искусства. Вероятно, дело в том, что на протяжении этого анализа мы нигде не узнаем о том, *что это за правда* или *для каких целей* этот анализ ведется. Может показаться, что правда здесь — не позиция, но движущая сила.

Чтобы придать бóльшую энергичность проведенному Фуко обсуждению паррезии, мы можем добавить, что на арамейском данный термин связывают с речью, которая произносится «открыто, громко, на публику». Итак, эта правда, ни для кого конкретно не представляющая интереса и не имеющая никаких четко определенных целей, должна быть произнесена во всеуслышание, прилюдно, должна быть кому-то адресована. Фуко называет это «бесстрашной речью». В конце курса лекций он говорит:

Мне представляется, что у проблематизации правды есть две стороны, два проявления. <...> Одна проверяет правильность рассуждения через проверку правдивости утверждения. А другая задается вопросом о том, насколько для отдельной личности и для общества важно изречение правды, знание правды, наличие людей, которые говорят правду, а также умение их распознать<sup>11</sup>.

Мне все чаще думается, что «образование» и «образовательный поворот» должны представлять собой лишь момент, когда мы обращаемся к порождению и произнесению правды не как чего-либо правильного или доказуемого, как факта, но в качестве того, что объединяет вокруг себя субъективности, которые нельзя собрать или отразить, используя другие высказывания. Говорить правду в связи с актуальными масштабными доводами, вопросами или институтами относительно просто, ведь именно они диктуют условия, согласно которым эта правда порождается и произносится. Но говорить правду в маргинальном и едва определенном пространстве для собравшихся любопытствующих — это уже совершенно другой проект: личное отношение конкретного человека к правде.

11. Ibid. P.170.

## Литература

- A.C.A.D.E.M.Y. / A. Nollert, I. Rogoff, B. de Baere, Y. Dziewior, Ch. Esche, K. Niemann, D. Roelstraete (eds). Eindhoven: Van Abbemuseum, 2006.
- Curating and the Educational Turn / P. O'Neill, M. Wilson (eds). L.; Amsterdam: Open Editions; De Appel, 2010.
- Documenta XI. Ostfildern-Ruit: Hatje Kantz, 2002.
- Foucault M. Fearless Speech. N.Y.: Semiotext(e), 2001.
- Spångberg M. Researching Research: Some Reflections on the Current Status of Research in Performing Arts // International Festival. Режим доступа: <http://www.international-festival.org/node/28529>.
- Фуко М. Дискурс и правда: проблематизация паррезии / Пер. с фр. Е. Кожемякина. Режим доступа: <http://dironweb.com/klinamen/fila23.html>.

---

## Turning

**Irit Rogoff.** PhD, Professor at the Department of Visual Cultures of the Goldsmiths, University of London. Address: Richard Hoggart Bldg, Lewisham Way, New Cross, London SE14 6NW, United Kingdom. E-mail: [i.rogoff@gold.ac.uk](mailto:i.rogoff@gold.ac.uk).

*Keywords:* education; curating; Bologna system; production of knowledge.

This article addresses education considered in the broadest sense of the word. The author provides an analysis of modern educational mechanisms in the context of curating practices. The article considers two large-scale art and research projects, the execution of which coincided with the heated discussion of the introduction of the Bologna system in Europe. Rogoff calls for the necessity of a “turn” that would considerably modify our idea of capacities of education. She sees the “academy” system as the model of “being-in-the-world” that would be a space for experiments and research, the principles of which should apply to all spheres of life.

## References

- A.C.A.D.E.M.Y. (eds A. Nollert, I. Rogoff, B. de Baere, Y. Dziewior, Ch. Esche, K. Niemann, D. Roelstraete), Eindhoven, Van Abbemuseum, 2006.
- Curating and the Educational Turn* (eds P. O'Neill, M. Wilson), London, Amsterdam, Open Editions, De Appel, 2010.
- Documenta XI*, Ostfildern-Ruit, Hatje Kantz, 2002.

The main question the author raises concerns how the museum, the university, the art school can surpass their current functions. The key role within Rogoff's speculations belongs to the museum as one of the spaces where the educational “turn” can be executed. She underlines, however, that the discontent of society caused by the introduction of the Bologna system led to appearance of multiple self-organized forums beyond the institutions as well as of independent initiatives within them. Rogoff defines two terms to be used for consideration of the new conditions of education. These are “potentiality,” the capacity to act that is not limited to an ability, and “actualization,” which implies that certain meanings and possibilities that are embedded within objects, situations, persons, and spaces carry a potentiality to be “liberated.” Therefore, education is considered as a platform able to recognize certain political convictions of the people involved therein and to provide a base for formation of a community.

- Foucault M. *Fearless Speech*, New York, Semiotext(e), 2001.
- Foucault M. *Diskurs i pravda: problematizatsiia parrezii* [Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia] (trans. E. Kozhemiakin). Available at: <http://dironweb.com/klinamen/fila23.html>.
- Spångberg M. Researching Research: Some Reflections on the Current Status of Research in Performing Arts. *International Festival*. Available at: <http://international-festival.org/node/28529>.