

ELŻBIETA NIEROBA
Uniwersytet Opolski

O POTRZEBIE DIALOGU KONCEPCJA ZWROTU EDUKACYJNEGO W SZTUCE

Zauważalny w świecie sztuki od początku tego stulecia wzrost zainteresowania edukacją (zarówno w działaniach artystycznych, kuratorskich, jak i praktykach muzealnych) nasilił się w roku 2006. Jedną z przyczyn, które w znacznym stopniu skierowały uwagę artystów i kuratorów w stronę projektów edukacyjnych, były okoliczności towarzyszące szóstej edycji Europejskiego Biennale Sztuki Współczesnej Manifesta 6, które miało się odbyć na Cyprze, w Nikozji. Kuratorzy biennale — Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle oraz Florian Waldvogel — zaproponowali, by Manifesta 6 przyjęła formę eksperymentalnej szkoły artystycznej. Projektowana szkoła miała być — zdaniem Mai Abu ElDahab (2006, s. 1–5) — zarówno pretekstem, wytlumaczeniem, jak i impulsem do wykroczenia poza obowiązujące w świecie sztuki sposoby produkcji, do zniesienia autocenzury, do odrzucenia elitaryzmu sztuki. Postulowany projekt uczelni miał stać się próbą zakwestionowania metod zinstytucjonalizowanego świata sztuki; usprawiedliwieniem zaproszenia inspirujących myślicieli; sposobnością do krytycznego spojrzenia na instytucje sztuki jak na podmioty kształtujące polityki kulturalne, do zanegowania roli artysty narzuconej przez ramy instytucjonalne, do spojrzenia na kulturę z perspektywy jej skomplikowanych związków z globalizacją korporacyjną oraz do zmierzenia się z pytaniem, jakiej edukacji potrzebuje współczesny artysta, by móc odgrywać znaczącą rolę w społeczeństwie. Kuratorzy próbowali także wypracować nową formułę biennale, jako że w ich opinii wystawy tego typu stały się wydarzeniami bez znaczenia. Była to konsekwencja niezwykle dynamicznego rozwoju rynku imprez

artystycznych, które oferowały schematyczny przegląd zagadnień poruszanych w sztuce współczesnej, a jednocześnie miały negatywny wpływ na lokalne budżety organizatorów/gospodarzy (Vidokle 2010, s. 149).

Po odwołaniu Manifesta 6 projekt eksperymentalnej szkoły artystycznej został zrealizowany w Berlinie pod nazwą „Unitednationsplaza” (2006–2007), następnie był kontynuowany w Meksyku (2008), a także w New Museum w Nowym Jorku jako „Night School” (2008–2009). Tymczasowe (kilkunastomiesięczne) szkoły oferowały zainteresowanym bezpłatne seminaria, wykłady, pokazy filmowe dotyczące sztuki współczesnej (Vidokle 2010, s. 149, 155).

Manifesta 6 rozbudziła potrzebę pokazania, że sztuka to nie tylko symboliczne gesty, ale dzieła, którym immamentnie przypisana jest możliwość oddziaływania społecznego. Manifesta 6 podała również w wątpliwość wystawę jako efektywne narzędzie angażowania społecznego (Vidokle 2010, s. 149). Współczesne działania artystyczne/kuratorskie podejmują zatem próbę zaciera granicy między strukturą wewnętrzną dzieła sztuki (będącą efektem pracy artysty oraz wykorzystanej techniki) a jego strukturą zewnętrzną (na którą składają się sposoby dystrybucji oraz reprodukcji). Sens współczesnych praktyk kuratorskich i działań artystycznych polega na organizowaniu otwartych spotkań, które odrzucają hegemoniczną pozycję kuratora/artysty i zmieniają status publiczności. Celem nie jest wytworzenie wiedzy eksperckiej, wyartykułowanie prawdy, ale raczej stawianie pytań. W coraz większym stopniu sztuka przyswaja metody i pojęcia swoiste dla pedagogiki (takie jak dyskusje, rozmowy, sympozja, debaty). Można nawet sformułować tezę, że procesy tworzenia i ekspozowania dzieł sztuki przyjmują postać rozszerzonej praktyki edukacyjnej. Taka polityka działania produkuje nowe znaczenia, wartości oraz relacje, daje szansę przewyżczenia, renegocjowania dominującego — co uwypukla krytyczny i transformatywny wymiar sztuki (O’Neill, Wilson 2010, s. 12–14, 19; 2008).

Ten fenomen w sztuce określaną jako zwrot edukacyjny stanowi manifestację jednej z form współczesnej sztuki partycypacyjnej (obok performansu delegowanego). Powstał on jako krytyczna odpowiedź na kształtowanie neoliberalnego modelu produkcji wiedzy. Działania artystyczne realizowane w tym nurcie przybierają na ogół postać projektu, a za jedną z ważniejszych metod pracy uznaje się dialog.

O ZWIĄZKACH EDUKACJI ZE SZTUKĄ

Zanim przejdę do omówienia zwrotu edukacyjnego w sztuce, kilka słów poświęcę na wyjaśnienie tego, jak definiuję edukację i jak kształtowały się związki między edukacją a sztuką. Edukację pojmuję jako społeczną praktykę „konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości” (Melosik, Szkudlarek 2010, s. 115). Taka konceptualizacja niewątpliwie wikła edukację — by odwołać się do koncepcji Chantal Mouffe — w to, co polityczne i w samą politykę. Jak precyzuje belgijska badaczka, to co polityczne odnosi się do antagonistycznego

wymiaru relacji międzyludzkich, właściwego różnym stosunkom społecznym, polityka zaś — jako „zespół praktyk, dyskursów i instytucji mających na celu ustanowienie pewnego porządku i zorganizowanie współżycia ludzi” — pozostaje pod jego nieuniknionym wpływem, jako że warunki działania jednostek są immamentnie „obciążone potencjalnym konfliktem” (Mouffe 2005, s. 118). Jeśli więc istotę edukacji ujmuje się jako oddziaływanie na jednostkowe tożsamości, który to proces jest ściśle związany ze społecznym konstruowaniem znaczeń, to nie da się uniknąć ścisłych relacji z obszarem polityki (Melosik, Szkudlarek 2010, s. 39).

Z przyjętej perspektywy trudno również odróżnić edukację od kultury (Melosik, Szkudlarek 2010, s. 39), dlatego można przyjąć, że edukacja — z dopiskiem: kulturowa — po prostu przygotowuje jednostki do uczestnictwa w kulturze. Nabyte w procesie edukacji kulturowej kompetencje do interpretowania i rozumienia zachowania swojego i innych umożliwiają jednostkom krytyczne i pogłębione uczestnictwo w kulturze, mające potencjał budowania nowych i transformowania już istniejących relacji społecznych, wzbudzania zmiany społecznej. Edukacja jako forma praktyki kulturowej, która pobudza do otwartości, do rewidowania własnych poglądów, do świadomego konstruowania stosunku do świata, do kształtowania wrażliwości społecznej, stanowi nieodłączny element demokratyzacji społeczeństw i procesu „poszerzania pola obywatelskiego zaangażowania”, jak pisze Marta Kosińska (2014, s. 173–175).

Ważnym założeniem tak rozumianej edukacji kulturowej jest odrzucenie metanarracji o kulturze jako uniwersalnym systemie aksjonormatywnym i uświadomienie, że samo „pojęcie kultury może służyć także do pogłębiania wykluczenia społecznego, marginalizacji, może utrzymywać nierówności, niesprawiedliwość, nietolerancję” (Kosińska 2014, s. 176). Dlatego mowa tutaj o edukacji kulturowej, a nie kulturalnej, która jest formą „ukulturalnienia” (Kosińska 2014, s. 175). W porządku modernistycznym edukacja postrzegana była jako forma oświecenia i antidotum na problemy społeczne dzięki kształtowaniu „racjonalnych” obywateli. Wytwarzano i przekazywano wiedzę deklaratywnie obiektywną, pewną, politycznie neutralną oraz ahisteryczną, która faktycznie była narzędziem legitymizowania zachodniego modelu cywilizacji jako kultury dominującej. Sednem tego projektu edukacyjnego były symboliczne inkluzje i ekskluzje z cywilizacji zarówno jednostek, jak i kultur niepodzielających standardów wiedzy zachodniej.

Rozczarowanie tradycją modernistyczną, która reprodukowała różnice społeczne, przyczyniło się do przemyślenia na nowo miejsca i roli edukacji w społeczeństwie. Dotychczasowe koncentrowanie się na przyswajaniu faktów i pojęć nie pozwalało dostrzec, że zdobywanie wiedzy to także zmiany w postawach, przekonaniach, emocjach podmiotu poznającego (Dierking 2002, s. 5). Refleksja nad prawdą jako fenomenem kreowanym społecznie, a nie odkrywanym, podkreśliła jej plastyczny charakter i uzależnienie od lokalnego kontekstu. Jednocześnie obserwujemy kryzys autorytetu. Postmodernistyczny paradygmat

edukacyjny odrzuca modernistyczną iluzję uniwersalizmu — epistemologicznego, moralnego i politycznego (Melosik 2007, s. 185). Przyznanie podmiotowości innym (a więc pochodzącym spoza zachodniego modelu cywilizacji, ale także odmiennym na przykład ze względu na przynależność klasową czy orientację seksualną) jednostkom i kulturom stworzyło kontekst społeczny sprzyjający formowaniu się współczesnych koncepcji edukacji wielokulturowej, których wspólnym mianownikiem jest odejście od edukacji etnocentrycznej (Melosik 2007, s. 160).

Warto zwrócić uwagę, że sztuka również kształtuje wrażliwość społeczną i empatię względem Innego, a zatem „wspiera proces przechodzenia do wielokulturowości” (Niziołek 2011, s. 156). W tym kontekście można przywołać dociekania Johna Deweya i Herberta Reada na temat sztuki jako narzędzia edukacji, sztuki, która „polega na kształtowaniu w człowieku postawy twórczej, przejawiającej się w jego/jej aktywnej i krytycznej relacji do otoczenia — zarówno fizycznego, jak i społecznego, nie wyłączając własnych ról społecznych” (Niziołek 2011, s. 149). Tak pojmowane praktykowanie sztuki przygotowuje do demokratycznego, społecznego uczestnictwa oraz je umożliwia (Niziołek 2011, s. 152).

Sztuka komunikuje nowe znaczenia, które wychodzą poza ograniczenia języka dyskursywnego i oddają zakres myślenia jakościowego, gdyż — jak pisze Dewey (1975, s. 128) — „w świecie pełnym przepaści i murów, ograniczających wspólnotę doświadczeń, dzieła sztuki są jedynym środkiem pełnego i niezakłóconego porozumienia człowieka z człowiekiem”. Doświadczenie estetyczne — które ma charakter autoteliczny — stanowi rozwinięcie doświadczenia pierwotnego, a „artystyczna rekonstrukcja nie dąży jednoznacznie do kontroli przebiegu doświadczenia, lecz do jego wzbogacenia i rozszerzenia. Jej efekty raczej poszerzają horyzonty czucia, wrażliwości i wyobraźni, niż precyzują znaczenia” (Rachon 2010, s. 241). Dewey zatem rozpatruje sztukę w obszarze całościowego doświadczenia, nie ogranicza swojej filozofii sztuki do sfery artystycznej, a estetyczność wiąże z wartościami życia. Każdy rodzaj doświadczenia ludzkiego pojmuję jako formę twórczości, która strukturyzuje amorficzny proces życia, dlatego każda jednostka może być artystą, to znaczy ma potencjał, by organizować i współtworzyć własne doświadczenie poprzez działanie (Wilkoszewska 2003, s. 45–46).

Koncepcję zniesienia granicy między sztuką a codziennym doświadczeniem oraz ideę: „Każdy człowiek jest na swój sposób artystą”, propaguje również Herbert Read, który kategorycznie twierdzi: „sztuka powinna być podstawą wychowania” (Read 1976, s. 350 i 6). Miałoby to na celu jednoczesne rozwijanie niepowtarzalnej odrębności jednostki oraz kształtowanie jej świadomości społecznej. Jak precyzuje Irena Wojnar (1976), proces ten jest „możliwy do zrealizowania wyłącznie w warunkach pełnej demokracji, maksymalnego zespolenia wartości społecznych i kulturowych z treścią życia”. Artysta ma wrodzoną dyspozycję do wprowadzania zmian społecznych, istotą wychowania zaś powinno

być jej wzmacnianie. Artysta to jednostka zdolna do twórczego działania oraz świadomego kształtowania siebie i otoczenia, nie poddająca się bezrefleksyjnie narzuconym regułom (Niziołek 2011, s. 153).

W polskim dyskursie pedagogicznym koncepcja Reada utożsamiana bywa z jednym z elementów edukacji kulturowej, który ogranicza się do ujęcia sztuki jako działalności artystycznej — z edukacją artystyczną. W tym kontekście możemy wyróżnić „edukację do sztuki” oraz „edukację przez sztukę”. Zdaniem Wojnar, wychowanie do sztuki obejmuje „wychowanie estetyczne jako kształcenie wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki”, a wychowanie przez sztukę odnosi się do kształtowania „pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej (wzbogacanie wiedzy i uczenie myślenia osobistego), moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej” (Wojnar 1980, s. 13). Cel edukacji artystycznej jest zatem dwojaki: wykształcenie kompetencji związanych z określoną dziedziną sztuki (zrozumienie sztuki) oraz wykorzystanie sztuki jako narzędzia edukacyjnego. Jak podkreśla Karolina Sikorska (2014, s. 182), w codziennej praktyce edukacyjnej, zwłaszcza tej realizowanej pozainstytucjonalnie, oba cele się przenikają, a więc dystynkcje między nimi ulegają zatarciu. Współczesny świat stawia przed teorią wychowania estetycznego nowe wyzwania — przede wszystkim na nowo trzeba przemyśleć status kultury artystycznej w społeczeństwach o charakterze wielokulturowym, zrewidować definicję sztuki oraz uwzględnić w działaniach edukacyjnych kulturę popularną.

POWODY ARTYSTYCZNEGO ZWROTU KU EDUKACJI

Poszerzanie pola sztuki — a także wpływ ekonomii czy polityki na jego strukturę — nie jest oczywiście zjawiskiem nowym. Od wielu dziesięcioleci obserwujemy praktyki artystyczne, które wkraczają na przykład w pole socjologii, polityki, filozofii czy biologii. Ta otwartość świadczy o tym, że pole sztuki jest polem nieograniczonych możliwości oraz analiz porównawczych, co zdaniem Simona Sheihka (2004) dowodzi uprzywilejowanej pozycji sztuki we współczesnym świecie.

Przebieg procesu formowania się sztuki zaangażowanej społecznie rekonstruuje Claire Bishop (2015, s. 20). Wyjaśnia ona współczesne odrodzenie zwrotu społecznego w sztuce odwołując się do trzech fenomenów w świecie sztuki, ściśle związanych z ważnymi wydarzeniami w historii cywilizacji zachodniej — działalności historycznej awangardy europejskiej, neoawangardy sprzed roku 1968 oraz sztuki lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to przypada kulminacja zaangażowania artystów w kwestie społeczne.

Przypadający na lata 1905–1925 „czas awangard” charakteryzuje proliferacja — bardzo różnorodnych, a czasem sprzecznych — nurtów i koncepcji ar-

tystycznych, które rywalizowały między sobą w polu sztuki. Chociaż powstałe wówczas kierunki artystyczne sięgały po odmienne sposoby konstruowania wypowiedzi artystycznych, które miały wyrażać ducha nowych czasów i przeobrażać zastaną rzeczywistość, miały pewne cechy wspólne. Są to — zdaniem Mieczysława Porębskiego (1984, s. 10–17) — wojowniczość (specyficzny styl działania — energiczny, czasem prowokacyjny, czasem nawet agresywny), bezkompromisowość (poświęcenie się dla realizowanej misji), elitaryzm (zamknięcie we własnym gronie), dystans wobec współczesności (zwrot ku przyszłości), przewartościowanie tradycji (dystans wobec przeszłości), policentryzm (aktywność różnych ośrodków artystycznych), interdyscyplinarność, programowość (teoretyczne uzasadnianie działań artystycznych), duch rewolty (artyści chcą zmieniać świat) oraz utopijność (trudności z zakorzeniem się z konkretnym kontekście społeczno-politycznym). Około roku 1930 ożywczy nurt sztuki awangardowej wyczerpuje się, by z nową siłą wybuchnąć w latach pięćdziesiątych XX wieku.

Neoawangardę powszechnie definiuje się jako kontynuację awangardy historycznej. Sam proces kontynuacji wartościowany jest przez badaczy zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Pozytywnie — jeśli spojrzymy na neoawangardę jako radykalizację idei awangardy, negatywnie zaś — jeśli uznamy, że zinstytucjonalizowała artystyczne prowokacje. Grzegorz Dziamski (1996, s. 49–52) stawia tezę, że różnorodne perspektywy przyjmowane przez przedstawicieli obu okresów łączy specyficzna postawa awangardowa (awangardyzm), którą cechuje przede wszystkim nowe spojrzenie na czas — zwrot od przeszłości ku przyszłości, a więc akcentowanie nowości, dynamiki, zmiany, innowacyjności. Myślenie awangardowe to również krytyka otaczającej rzeczywistości — społeczeństwa, ale i reguł obowiązujących w świecie sztuki — oraz przeświadczenie, że zastany porządek społeczny można całkowicie przebudować.

Analizując historię sztuki wieku XX z punktu widzenia kształtowania się jej nurtu partycypacyjnego Bishop zwraca uwagę na znaczenie *serate* włoskich futurystów, produkcje teatralne w Rosji realizowane po rewolucji bolszewickiej oraz paryski Sezon Dadaistyczny z 1921 roku. Tym samym stawia tezę, że źródeł współczesnych praktyk sztuki zaangażowanej powinniśmy szukać nie w sferze malarstwa czy *ready made*, ale w dziedzinie teatru i performansu. Każdy z tych fenomenów artystycznych oprócz tego, że angażuje — chociaż w inny sposób — publiczność w swoje działania, jest silnie zakorzeniony w kontekście politycznym (odpowiednio — włoski faszyzm, rosyjski bolszewizm, odrzucenie nacjonalistycznego sentymentu) (Bishop 2015, s. 83–132). Neoawangardę Bishop ujmuje z perspektywy artystycznej krytyki władzy i alienacji (kapitalizm konsumpcyjny w Europie, dyktatury wojskowe w Ameryce Południowej, specyfika partycypacji w krajach socjalistycznych) (Bishop 2015, s. 22).

Trzeci etap rozwoju sztuki partycypacyjnej przypada na okres po 1989 roku, wyznaczony datą upadku komunizmu. Kształtują się nowe modele partycypacji — performans delegowany oraz projekty pedagogiczne, a motywem prze-

wodnim działań staje się „zbiorowość” i „współpraca”. Zmianie ulega status wystawy — z miejsca prezentacji przekształca się w miejsce produkcji (Bishop 2015, s. 35, 381, 417). W wyniku tych procesów ukonstytuowała się koncepcja sztuki, w której „artysta jest w mniejszym stopniu indywidualnym twórcą oderwanych obiektów, a bardziej współpracownikiem i wytwórcą sytuacji; dzieło sztuki jako skończony, przenośny i podlegający utowarowieniu produkt jest wyobrażone na nowo jako rozciągnięty w czasie lub długoterminowy projekt z niesprecyzowanym początkiem i zakończeniem; publiczność, postrzegana wcześniej jako «widz» czy «obserwator», zostaje obecnie sprowadzona do roli współtwórcy lub uczestnika” (Bishop 2015, s. 19).

Każdemu z przywołanych stadiów sztuki nierozzerwalnie przypisana jest idea związania sztuki z rzeczywistością społeczną oraz politycznego potencjału działań artystycznych (Bishop 2015, s. 20). Udział świata sztuki w zmianie społecznej polega na mierzeniu się z trudnymi kwestiami, na budowaniu agory, na której toczą się dyskusje, na świadomym odsłanianiu konfliktów i sprzeczności (Sienkiewicz 2015, s. 9). Polityka — a zatem i sztuka, dodaje Artur Żmijewski (2007, s. 13) — to miejsce konfrontowania się żądań, potrzeb i pragnień. W tym samym tonie wypowiada się Zbigniew Libera (2011, s. 116), dla którego polityczność sztuki polega nie na analizowaniu bieżących spraw, ale na wprowadzaniu do świata tego, co dotychczas nie było w nim reprezentowane.

Wspomniani autorzy odnoszą się do dorobku Jacquesa Rancièra. Sądzi on, że polityka ustanawia to, co wspólne, upodmiotawia pewne jednostki i grupy społeczne, a jednocześnie jest przestrzenią konfliktu, ścierania się różnych stanowisk na temat tego, które przedmioty są istotne dla wspólnoty oraz które podmioty mają zdolność posługiwania się mową (do decydowania o tym, co wspólne). Polityka uwidacznia więc to, co dotychczas nie było widoczne, oraz przyznaje podmiotowość tym, którzy dotychczas nie mogli decydować o tym, co wspólne. Skoro — zdaniem francuskiego filozofa — wnikliwa analiza rzeczywistości społecznej podejmowana przez artystę polega na ujawnianiu społecznych praktyk inkluzji i ekskluzji, to sztuka staje się naturalnym sojusznikiem polityki. Sztuka i polityka są dwiema formami podziału zmysłowości na to, co widzialne i słyszalne, oraz to, co niewidzialne i niesłyszalne (Rancière 2007, s. 25–26). Przywołajmy *in extenso* jak Rancière uzasadnia mariaż świata polityki i sztuki: „[...] nie uważamy już sztuki i polityki za dwie niezależne od siebie sfery, które wymagają szczególnej mediacji między sobą [...]. Artystyczne działanie może natomiast stać się polityczne poprzez przemianę sfery widzialności, sposobów postrzegania i wyrażania tej sfery, doświadczania jej jako znośnej lub nie. [...] Oto co znaczy «estetyka»: dzieło sztuki jest określane jako takie, gdy należy do pewnego systemu identyfikacji, pewnego rodzaju podziału tego, co widzialne, wypowiedalne, możliwe. Polityka ma z kolei wymiar estetyczny: jest ona wspólnym horyzontem tego, co dane i możliwe, zmiennym krajobrazem, a nie serią działań, które wynikają ze «stanu świadomości», osiągniętego

gdzie indziej. [...] W centrum tego, co nazywamy estetycznym systemem sztuki, znajduje się utrata wszelkich konieczności w relacjach między dziełem i jego odbiorcami, między jego zmysłową obecnością a naturalnym skutkiem. Teraz musimy badać sam obszar zmysłowości, w którym artystyczne gesty wstrząsają naszymi sposobami postrzegania i w którym polityczne gesty redefiniują naszą zdolność do działania” (Rancière 2007, s. 150–151).

Działaniom artystycznym w zakresie sztuki zaangażowanej społecznie towarzyszy rozwój dyskursu akademickiego — oprócz rekonstruowania okoliczności, które sprzyjały konstytuowaniu się tej formy sztuki, krytycznej refleksji poddawane są jej wymiary etyczne oraz estetyczne, status artysty i publiczności, problem autorytetu artysty czy kwestia jego warsztatu (*de-skilling, re-skilling, performans delegowany*)¹. Ponadto na rynku pojawiają się publikacje, które ujmują zwrot społeczny w sztuce od strony praktycznej, użytecznej, a więc oferują zbiór wskazówek (metod, pojęć, definicji, przykładów działań), jak realizować projekty sztuki zaangażowanej (Helguera 2011). Obserwujemy zatem proces instytucjonalizacji tego nurtu sztuki.

Czynnikiem, który przyciągnął uwagę artystów zaangażowanych społecznie i przyczynił się do powstania zwrotu edukacyjnego w sztuce, była krytyka systemu szkolnictwa wyższego, a konkretnie jego uwikłanie w ideały rynku neoliberalnego. Marina Vishmidt przyznaje, że neoliberalna polityka ekonomiczna oraz przemysły kreatywne są istotniejsze dla przełomu edukacyjnego w sztuce niż dziedzictwo pedagogiki krytycznej, które często jest przywoływane w opisach i analizach współczesnych zjawisk artystycznych (Krauss, Pethick, Vishmidt 2010, s. 255).

Pole edukacji od zawsze było obszarem walki różnych aktorów (z pola polityki czy gospodarki) o władzę i kapitał symboliczny. O ile jednak wcześniejsze konflikty dotyczyły treści programów nauczania oraz ich celów, o tyle obecnie kwestią sporną stało się traktowanie edukacji jako sektora gospodarki usługowej (czego symbolem jest rozpoczęcie tzw. Procesu Bolońskiego), którego ramy instytucjonalne wyznaczają trzy — mające sprzyjać dobrobytowi ludzkiemu — cechy: prawo własności prywatnej, wolne rynki oraz wolny handel (Harvey 2007, s. 2). Produkcja wiedzy odbywa się zgodnie z logiką rynkową, która premiuje użyteczność wiedzy, konkurencję, biurokratyczną kontrolę i ilościowe metody ewaluacji, zniechęca zaś do współpracy i podejmowania ryzykownych eksperymentów (Podesva 2007).

Neoliberalny model produkcji wiedzy budzi obawy uczestników i obserwatorów świata sztuki, którzy negatywnie oceniają politycznie zdominowaną retorykę pojmowania kultury jako usługi, kreatywnej ekonomii, pracy niematerialnej oraz edukacji nastawionej na rezultaty, podnoszą zaś potrzebę kul-

¹ Obok przywoływanej już pracy Claire Bishop (2015) warto w tym miejscu zwrócić uwagę na działalność badawczą między innymi Nicolasa Bourriauda (2012), Miwon Kwon (2002), Granta Kestera (2004) czy Toma Finkelpearla (2013).

tywowania krytycznych praktyk kulturalnych niezależnych od warunków ekonomicznych i wymagań wolnego rynku (O'Neill, Wilson 2010, s. 14). Jednak jak podkreśla Irit Rogoff, która jest jednym z bardziej wpływowych teoretyków zwrotu pedagogicznego w sztuce, włączenie edukacji w działania artystyczne pociąga za sobą konieczność przyjęcia terminologii bliskiej zasadzie gospodarki opartej na wiedzy. Takie pojęcia, jak produkcja wiedzy, badania, edukacja czy samoorganizujące się pedagogiki, mogą sprzyjać traktowaniu współczesnych projektów artystycznych jako kolejnego instrumentu w zasobach polityki neoliberalnej (Rogoff 2010, s. 34).

SPECYFIKA ZWROTU EDUKACYJNEGO W SZTUCE

Współcześnie wielu artystów zainteresowanych jest realizacją projektów edukacyjnych, projektowaniem wydarzeń, w których edukacja nie sprowadza się do roli pomocniczej (jaką tradycyjnie pełniła podczas wystaw). Jednocześnie jednak artyści dystansują się od systemu szkolnictwa i podejmują próby eksperymentowania z edukacją, traktując ją jako autonomiczną, alternatywną praktykę kulturową. Wykonując projekt pedagogiczny artysta świadomie mierzy się z problemem złożonych relacji między edukacją a władzą, autorytetem, wrodzonym talentem, ramami instytucjonalnymi oraz wymogami wolnego rynku (Kalin 2012, s. 43).

Z perspektywy zwrotu pedagogicznego za jednego z ważniejszych prekursorów sztuki zaangażowanej społecznie, w której edukacja przyjmuje postać sztuki, uważa się Josepha Beuysa (Bishop 2015, s. 420–422). W swojej twórczości wykłady i seminaria traktował jak performanse, których celem było skłonienie publiczności do podjęcia dyskusji na różne tematy (na przykład projekt „Organization for Direct Democracy by Referendum” poruszał kwestię ordynacji wyborczej; Podesva 2007). Komunikacja powinna mieć charakter partnerski, nie jednostronny — od nauczyciela/mistrza do ucznia (Beuys 2006, s. 125–126). Przedsięwzięciem, które w praktyce stanowiło realizację filozofii Beuysa, był między innymi Wolny Międzynarodowy Uniwersytet Kreatywności i Badań Interdyscyplinarnych, którego działalność zainaugurowano w 1973 roku. „Ta wolna — by przywołać słowa Bishop (2015, s. 420) — przeciwstawiająca się zasadzie współzawodnictwa i otwarta akademia, której najistotniejszym celem było realizowanie tkwiącego w każdym człowieku potencjału twórczego, proponowała swoim słuchaczom interdyscyplinarny i wszechstronny program studiów, którego integralną podstawę stanowiły badania kultury, socjologia i ekonomia”. Beuys bowiem żywił przekonanie — podobnie jak przywoływani już Dewey i Read — że każda jednostka jest artystą i może stać się „kreatorem, rzeźbiarzem lub architektem społeczeństwa” jeśli bierze czynny udział w życiu kulturalnym, politycznym i ekonomicznym. Jako że sztuka obecna jest w każdym działaniu, zatem społeczeństwo należy ujmować jako dzieło sztuki (Beuys 2006, s. 125–126).

Rogoff proponuje, by w słowniku zwrotu edukacyjnego w sztuce znalazły się następujące pojęcia. *Potentiality*, które oznacza możliwość działania nie ograniczonego przez brak umiejętności, ale za to uwarunkowanego naszą wolą i entuzjazmem, a ponadto zawierającego element zawodności, prawdopodobieństwa, że się ono nie powiedzie. *Actualization* to pojęcie oparte na założeniu, że jesteśmy zakorzenieni w skomplikowanym systemie, w którym nie można oddzielić od siebie procesów społecznych, źródeł wiedzy, indywidualnych podmiotowości. Aktualizacja polega zatem na wyzwoleniu znaczeń i możliwości tkwiących w obiektach, sytuacjach, przestrzeniach, innych jednostkach. *Urgency* pojmuje autorka jako umiejętność uzmysłowienia sobie, które kwestie są kluczowe, by właśnie one stały się siłą napędową działania, a kulturę, w której istotna jest umiejętność formułowania własnych pytań, określa mianem *accessible* (jako przeciwieństwo sytuacji, w której pytania są stawianie/narzucane). Ostatnim precyzowanym przez Rogoff terminem ze słownika zwrotu edukacyjnego jest *challenge*. Edukacja bowiem to pole naszej codziennej aktywności, w które z natury wpisane jest wyzwanie — na przykład kiedy wyobrażamy sobie możliwość innego sposobu myślenia. Edukacja w tej perspektywie staje się platformą, miejscem spotkania podzielanego ciekawości, podmiotowości, cierpień i pasji (Rogoff 2010, s. 36–37, 39, 40–41).

Nasuwają się jednak pytania o to, skąd się wzięła supozycja, że artysta wypełni zadania pedagogiczne sprawniej niż edukator oraz dlaczego — mimo krytyki systemu szkolnictwa wyższego — artyści uznali, że model szkoły artystycznej może stanowić efektywne narzędzie przywrócenia sztuce jej potencjału transformatywnego. Pytanie o status artysty w projektach edukacyjnych wyjaśnia specyfika procesu edukacji w szkole artystycznej, polegającego na wspieraniu innowacyjności, na eksperymentowaniu i na życzliwej krytyce, a w efekcie — przygotowaniu jednostki do projektowania alternatywnych modeli współpracy z publicznością. Warto jednak podkreślić, że źródłem takiego wyjaśnienia poszukiwać możemy w stereotypowej dystynkcji między autonomicznym twórcą, artystą a edukatorem (nauczycielem) — pracownikiem instytucji publicznej, który musi pracować według przepisów i regulaminów (Graham 2010, s. 126). Może więc pojawić się wątpliwość, czy tego typu działania należą jeszcze do obszaru sztuki? Czy artyści nie wchodzą już w rolę socjologów, pracowników socjalnych, aktywistów, polityków?

Anton Vidokle, jeden z kuratorów Manifesta 6, przyznaje, że szkoły artystyczne należą do nielicznych instytucji, w których kładzie się nacisk na proces uczenia się, eksperymentowanie, a nie na produkt finalny. Ponadto są to instytucje z założenia multidyscyplinarne, co oznacza, że różnorodnym dyskursom i praktykom przypisany jest równorzędny status. Na szkołę artystyczną można spojrzeć również jak na miejsce produkcji kulturowej — pokłosem aktywności studentów i wykładowców są między innymi publikacje, wystawy, dzieła sztuki, seminaria, pokazy filmowe, koncerty, performanse, projek-

ty architektoniczne. Jednakże pewne aspekty funkcjonowania szkoły artystycznej uniemożliwiają jej wierne odwzorowanie w projektach artystycznych. Do takich cech Vidokle zalicza przestrzenne zamknięcie szkoły dla szerokiej publiczności (wstęp na teren uczelni mają tylko osoby uprawnione — studenci i pracownicy) oraz samą filozofię systemu oświaty, która (opierając się na powtarzalnych programach nauczania) „produkuje” kolejne pokolenia podobnych sobie artystów. Vidokle proponuje zatem połączenie idei wystawy (przestrzeń otwarta dla wszystkich zainteresowanych) oraz modelu szkoły artystycznej, która działa tymczasowo (a więc opiera się na efemerycznych programach nauczania i nie kształci jednostek podobnych do siebie). Taki zamysł stał za propozycją przekształcenia w 2006 roku biennale w Nikozji w dwuletnią szkołę tymczasową. Intencją kuratorów było również wyswobodzenie się z ram instytucjonalnych, które ograniczają innowacyjność działania, za wzór stawiano takie szkoły artystyczne, które — jak Black Mountain College czy Bauhaus — były kolektywnymi przedsięwzięciami artystów (Vidokle 2010, s. 152–154).

Powstanie w 1919 roku w Weimarze uczelni artystyczno-rzemieślniczej Bauhaus Małgorzata Leyko wpisuje w nurt *Lebensreform*, a więc działań reformatorskich z przełomu XIX i XX wieku, na terenach głównie Niemiec, Austrii i Szwajcarii, gdzie sprzeciwiano się postępującym procesom industrializacji i urbanizacji, propagując jednocześnie ideę „wszechstronnej odnowy życia”, która miała „uwolnić człowieka kulturalnego od przewidywanego szkodliwego działania cywilizacji” (jak na przykład trudne warunki mieszkaniowe w mieście czy zanieczyszczone powietrze) (Leyko 2012, s. 9). Dla studentów i współpracowników Bauhausu przestrzenią sprzyjającą kreowaniu lepszego życia była sztuka, rozumiana jako narzędzie wprowadzania zmian w świecie. Koncentrowano się głównie na odpowiedniej organizacji przestrzeni, która w znaczący sposób wpływa na jakość codziennego funkcjonowania jednostki: „[...] w Bauhausie myślano o tworzeniu funkcjonalnych systemów, w których poszczególne obiekty stanowiłyby tylko jeden z elementów. Projektowanie komplementarnych wobec siebie systemów przedmiotów codziennego użytku (na przykład mebli, oświetlenia, tkanin, naczyń), podporządkowanych sposobowi poruszania się człowieka w przestrzeni, miało uwolnić użytkownika od fetyszyzowania przedmiotów, a w konsekwencji bezpośrednio oddziaływać na sposób życia” (Leyko 2012, s. 234).

Bauhaus jest również niezwykle interesującą instytucją z punktu widzenia rozwiązań edukacyjnych, za którymi optował Walter Gropius, pierwszy dyrektor szkoły. Pomysł na eksperymentowanie z procesem dydaktycznym zrodził się z niezadowolenia z dotychczasowego systemu kształcenia artystyczno-edukacyjnego, ogniskującego się głównie na autorytarnym narzucaniu wiedzy, a także oddzielającego sfery materialną i estetyczną produkcji, artystę od rzemieślnika (Leyko 2012, s. 235). W 1923 roku Gropius pisał: „Przewodnią zasadą Bauhausu była koncepcja stworzenia nowej jednostki, zespolenie razem wie-

lu «sztuk» i kierunków: zjednoczenie mające za podstawę samego człowieka i istotne tylko jako żywy organizm” (cyt. za: Giedion 1968, s. 544). Metoda Bauhausu opierała się na nauce przez działanie, której źródeł można poszukiwać w pracach dziewiętnastowiecznego pedagoga Friedricha Fröbela, twórcy koncepcji *kindergarten*. Fröbel kładł nacisk przede wszystkim na rozwój zdolności sensomotorycznych najmłodszych dzieci, zachęcał, by uczyły się przez zabawę ze specjalnie przygotowanymi artefaktami, tzw. darami (kule, drewniane kostki itd.), które rozwijają wyobraźnię i pozwalają dziecku zrozumieć, że stanowi część większej całości. Fröbel zwięźle tak przedstawia charakterystykę swojego stanowiska: „[...] konieczne jest, aby rozwijający się człowiek już od małego był przyzwyczajany do twórczych działań; tego wymaga także sama natura człowieka. [...] zabawa, budowanie, modelowanie towarzyszą pierwszym delikatnym owocom młodości. To jest właśnie ten moment, w którym człowiek musi zostać uchwycony, aby był w swoim przyszłym życiu pracowity, pilny i sumienny. Każde dziecko, a później chłopiec czy młodzieniec, z jakiegokolwiek stanu i środowiska pochodzące, powinno co dzień poświęcać co najmniej jedną do dwóch godzin na poważną czynność przy tworzeniu jakichś rzeczy” (cyt. za: Křepela 2015, s. 133). Działania Bauhausu to w znacznym stopniu rozwinięcie założeń Fröbela w takim kierunku, aby można je było wykorzystać w edukacji dorosłych.

Istotny wkład w rozwój metod edukacyjnych Bauhausu miał Johannes Itten, który przez pierwsze cztery lata funkcjonowania szkoły prowadził tzw. *Vorkurs*, czyli obowiązkowy dla wszystkich studentów kurs podstawowy. „Kurs wstępny — jak głosił Itten — dotyczy całej osobowości ucznia, ponieważ dąży do jego wyzwolenia, do usamodzielnienia” (cyt. za: Banham 1979, s. 345). Uczestnicy zajęć musieli wrócić do „szlachetnego stanu dzikości z okresu dzieciństwa” (Banham 1979, s. 345), to znaczy wyzbyć się zdobytych wcześniej umiejętności i wiedzy, odrzucić przyjęte osądy, uwolnić się od obowiązujących konwencji. Dopiero stan „szlachetnej dzikości” umożliwiał samopoznanie, odwołanie się do intuicji, wrażliwości i wrodzonych zdolności oraz otwarcie się na nowe idee.

Nowatorską koncepcją Bauhausu był również partnerski sposób prowadzenia warsztatów, kwestionujący tradycyjny podział ról na ucznia i nauczyciela. Gropius zaproponował, by pojęcia konotujące hierarchiczne relacje władzy w procesie uczenia się zastąpić terminami „mistrz” oraz „praktykant” lub „czeladnik”. Ponieważ nie było jeszcze nauczycieli wykwalifikowanych do pracy w takim systemie, warsztaty prowadziły dwie osoby: „mistrz warsztatów”, rzemieślnik posiadający umiejętności manualne i doświadczenie zawodowe; oraz „mistrz form” — artysta, który pobudzał do kreatywnego myślenia (Lerner 2005, s. 215). Idei odrodzenia relacji między sztuką a rzemiosłem oraz integracji architektury, rzeźby i malarstwa nie udało się zrealizować, jednak ukształtowany w Bauhausie demokratyczny sposób kształcenia stał się inspiracją do wprowadzania zmian na innych uczelniach.

SIŁA DIALOGU W PROJEKTACH EDUKACYJNYCH

Realizując projekty edukacyjne można wpaść w pułapkę tzw. estetyki pedagogicznej, która zwalnia uczestników z konieczności codziennego kontestowania i wypierania dominujących praktyk. Rogoff zwraca uwagę, że wykorzystanie metod edukacyjnych w przedsięwzięciach artystycznych może prowadzić do naśladowania w strategiach reprezentacyjnych na przykład bibliotek czy archiwów, wówczas scenariusz wywiadu, obietnica rozmowy czy nawet puste regały na książki stają się narzędziami do uproszczonego i ulotnego zaangażowania. Te mankamenty nie mogą jednak przesłonić faktu, że włączenie konwersacji w działania artystyczne było najważniejszą zmianą, jaka zaszła w świecie sztuki przez ostatnich kilkanaście lat. Zadomowienie się trybu konwersacyjnego w sztuce wynika co najmniej z dwóch okoliczności — istniejącej infrastruktury (dostępne przestrzenie czy znane formaty: wystawy, spotkania, wywiady, wykłady) oraz ciągłego zainteresowania publiczności (złożonej ze studentów, aktywistów). Efektem są rozmowy nawiązywane między bardzo różnymi grupami — artystami, naukowcami, filozofami, krytykami, ekonomistami, architektami, planistami — które wyzwoliły się spod władzy instytucji rządowych i akademickich. Rozmowa stała się sposobem gromadzenia, zdobywania wiedzy, zadawania pytań (Rogoff 2010, s. 42–43).

Uznanie rozmowy za siłę napędową projektów edukacyjnych wyjaśnia, dlaczego Rogoff uznała, że najlepszym sposobem wyjaśnienia zwrotu pedagogicznego w sztuce jest odniesienie się do koncepcji *parezji* Michela Foucaulta — publicznej wypowiedzi, których autorzy są postrzegani jako jednostki mówiące prawdę. Dla Foucaulta *parezja* stanowi „element subiektywacji, samokształtowania”, przeciwieństwo „subiektyfikacji (ujarzmienia), czyli tworzenia podmiotu przez anonimowe relacje władzy i zewnętrzne wobec jednostki dyskursy” (Franczak 2012, s. 246). Prawda w *parezji* — wypowiedzi otwartej, jawnej i publicznej — nie musi służyć żadnemu konkretnemu celowi, musi zostać publicznie wygłoszona i musi mieć widownię (Rogoff 2010, s. 46). *Parezjasta* używa swojej wolności, by głosić prawdę, ponieważ traktuje to jako obowiązek, „mówi coś, co jest dla niego niebezpieczne, coś, co naraża go na ryzyko, jest dla niego niewygodne i może wiązać się z płaceniem najwyższej ceny” (Franczak 2012, s. 246). Rogoff stoi na stanowisku, że zwrot edukacyjny w sztuce polega na produkcji i artykulacji prawdy. Jednak nie prawdy rozumianej jako coś możliwego do udowodnienia, jako fakt. Prawdą jest to, co ogniskuje wokół siebie podmiotowości, których nie można wyrazić za pomocą innych wypowiedzi (Rogoff 2010, s. 46).

Konwersacja, dialog jako kluczowe elementy procesu edukacyjnego były niezwykle istotne w ramach pedagogiki krytycznej. Jeden z ważniejszych tekstów tego nurtu — „Pedagogika uciśnionych” Paulo Freire z 1968 roku — stanowi dzisiaj źródło inspiracji również dla działań podejmowanych przez artystów. Freire przeciwny był tzw. bankowemu modelowi edukacji, w którym

uczeń to puste naczynie napełniane przez nauczyciela wiedzą, wytwarzającego tym samym jednostkę społeczną wobec systemu społecznego. Tymczasem edukacja, zdaniem Freire, powinna polegać na rozmowie, która wymaga zastanowienia się, refleksji, wyobraźni, wypierania, obserwacji, tłumaczenia. Dialog ten nie zawsze przebiega zgodnie z założeniami nauczyciela (Pierce 2008), ale nadal opiera się na hierarchii rozumianej jako obecność autorytetu, a nie władza autorytarna: „Dialog nie istnieje w próżni politycznej. Nie jest «przestrzenią wolną», w której każdy mówi to, czego chce. Dialog odbywa się w ramach pewnego programu i pewnej treści. [...] Dialog oznacza permanentne napięcie pomiędzy autorytetem i wolnością. W napięciu tym autorytet jest w stanie przetrwać, ponieważ decyduje on o nadawaniu uczniom praw i wolności, które rodzą się, wzrastają i dojrzewają dokładnie dlatego, że autorytet i wolność mogą uczyć się samodyscypliny” (cyt. za: Bishop 2015, s. 455). Proces uczenia się oparty na modelu wymiany ma, po pierwsze, wydobyć z „trybu milczenia” jednostki marginalizowane, grupy wykluczone, by po drugie — zaangażować je w aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, a tym samym produkcję własnej kultury (Kosińska 2012, s. 48).

Przywołane niżej projekty dowodzą pojawienia się we współczesnej sztuce nowych praktyk artystycznych, które wykorzystując dialog i konwersację koncentrują się na współpracy. Na ogół bywa tak, że to dzieło sztuki wywołuje rozmowę między widzami, a konwersacja w tych przypadkach staje się nierozdzielną częścią pracy. Autorzy kreują warunki, które ułatwiają rozmowę i wyjście poza oficjalny dyskurs. Rozmowa jako integralna część dzieła nie jest statyczna, podtrzymuje toczące się procesy współpracy i zmiany (mogą zarówno wpływać na świadomość uczestników, jak i mieć szerszy wpływ kulturowy czy polityczny), nastawiona jest na wymianę (Kester 2004, s. 8).

Wśród wielu projektów artystycznych, które nie kładły nacisku na prezentowanie, ale na dialog, warto wymieść „Copenhagen Free University” (2001–2007). Nieformalny uniwersytet prowadzony przez artystów (Henriette Heise i Jakob Jakobsen) mieścił się w prywatnym mieszkaniu, co stanowiło próbę przełamania bariery między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Jego działalność była wyrazem sprzeciwu wobec gospodarki opartej na wiedzy (z jej biurokratyzacją i standaryzacją). Zaproszeni do współpracy artyści, pisarze, badacze pracowali z formami wiedzy, które są ulotne, płynne, schizofreniczne, bezkompromisowe, subiektywne, nierentowne i wytwarzane zbiorowo. Na stronie internetowej publikowano teksty krytyczne, cyfrowe dzieła sztuki (na przykład „17 tez dotyczących produkcji wiedzy”), linki do podobnych instytucji na całym świecie. Wszystkie te działania miały na celu produkcję krytycznej świadomości oraz języka poetyckiego².

² Zob. <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/index.html> [25.03.2017].

Kolejną realizacją, która odzwierciedla idee zwrotu edukacyjnego, jest projekt z 2006 roku „A.C.A.D.E.M.Y. Learning from Art / Learning from Museum”. Składały się nań międzynarodowe wykłady, sympozja, warsztaty, konferencje oraz wystawy. Celem tych działań była próba odpowiedzi na pytanie, czy akademia (i zachodzący w niej proces uczenia się) może być metaforą spekulacji, refleksji, eksperymentów wolnych od wymogu dostarczania sprawdzonych wyników? Jeśli akademia faktycznie jest przestrzenią nieograniczonej eksploracji i rozwoju, to w jaki sposób zasady jej działania można zastosować w pozostałych dziedzinach naszego życia, w innych instytucjach (muzeach, uniwersytetach, szkołach artystycznych)?

Zaproszeni do udziału w projekcie artyści, teoretycy, aktywiści, studenci skoncentrowali uwagę na muzeach i poszukiwali odpowiedzi na pytanie, czego możemy się nauczyć w tych instytucjach. Pytanie nie dotyczyło jednak eksplcytnych praktyk edukacyjnych muzeów i tego, co i jak konserwują, eksponują, badają, lecz raczej tego, jakie możliwości otwierają się przed nami, gdy myślimy o rzeczach, sprawach w sposób inny niż zwykle. Muzeum traktowano jako miejsce potencjalności i aktualizacji, podobnie jak akademię. Według autorów projektu muzeum jako miejsce edukacji nieformalnej powinno wspierać radykalną pedagogikę, a więc taką, która odrzuca prosty dostęp do informacji i doświadczeń. Uwaga uczestników koncentrowała się więc na dostrzeżeniu niewidocznych i nieoznaczonych możliwości, które istnieją w muzeum; jak na przykład pracownicy instytucji z ich indywidualnymi doświadczeniami; jak odwiedzający, których interakcje z tym miejscem nie są oceniane; jak kolekcja, która może być odczytana na wiele sposobów.

Napięcie wywoływane przez projekt było efektem podkreślenia różnicy między tym „co musisz wiedzieć?” a tym „do czego dążysz?”. Praktyki akademickie na ogół koncentrują się na tym, co jednostki powinny wiedzieć, by móc myśleć i podejmować efektywne działanie. Tymczasem uczestnicy projektu zaproponowali, by akademia stała się przestrzenią wytwarzania takich zasad i aktywności, które mogą zostać wykorzystane poza jej murami jako narzędzia uczenia się przez całe życie. Projekt miał również stanowić przeciwwagę dla zachodzących w akademii procesów profesjonalizacji, technicyzacji oraz prywatyzacji (Rogoff 2010, s. 35–38, 2007).

Kolejny przykład to projekt Annette Krauss „Hidden Curriculum” (2007), który eksplorował nierozpoznane i nieintencjonalne formy wiedzy pojawiające się w szkole, ale nie będące częścią oficjalnego programu nauczania. W trakcie warsztatów uczniowie z dwóch szkół (tradycyjnej oraz bardziej postępowej) w wieku 14–17 lat analizowali swoje działania i zachowania w szkole, szczególnie rozwadze poddali wszelkie praktyki, które pozwalały im „oszukać” system opresyjny. Oprócz posiadania wiedzy, której oczekuje szkoła, uczniowie muszą bowiem osiąść inne jej formy — niepisane i nieoficjalne — stanowiące część systemu szkolnego. Uczniowie uczą się na przykład porównywać z innymi; rozumieć, jakie formy nierówności społecznej są legitymizowane; przewidywać,

jakiej odpowiedzi spodziewa się nauczyciel, jak dalece mogą negocjować reguły, by zabezpieczyć swoje indywidualne interesy. Podczas ostatniego etapu projektu uczniowie przekładali swoje opowieści na działania i interwencje, które odbywały się zarówno w szkole, jak i na terenie miasta. Jako kolejna forma „ukrytego programu nauczania” miało to doprowadzić do ujawnienia niewidocznych kodeksów postępowania i reguł określających zachowanie w sferze publicznej.

Zaobserwowane w omawianym projekcie sposoby radzenia sobie z narzucenymi regułami działania, stopień ich internalizacji oraz oporu wobec nich, mechanizmy — często podświadomego — negocjowania struktur instytucjonalnych można przełożyć na inne dziedziny naszego życia. W projekcie uwypuklono również dystynkcję między uczeniem się jako procesem, który trwa całe życie i dotyczy wszystkich jego sfer, a zinstytucjonalizowanymi procedurami edukacji oraz między takimi formami wiedzy nieoficjalnej, które podważają *status quo*, a tymi, które czynią system bardziej przyjaznym (Krauss, Pethick, Vishmidt 2010, s. 251–254).

Na gruncie polskim również możemy wskazać inicjatywy wykorzystujące edukacyjny potencjał sztuki. Wprost do koncepcji edukacji dialogicznej Freire odwołują się pomysłodawcy (zaangażowani w funkcjonowanie Miejskiego Ośrodka Sztuki) projektu realizowanego w Gorzowie Wielkopolskim, a grupą, do której był on skierowany — grupą, którą należało „wydobyć z cienia” — były dzieci mieszkające w tzw. getcie (dawnym hotelu robotniczym, do którego ze względu na niewywiązywanie się ze zobowiązań finansowych trafiały rodziny zajmujące wcześniej mieszkania socjalne). Idea projektu polegała na zaangażowaniu w działalność na rzecz wspólnoty (pomalowanie zniszczonych wulgarnymi graffiti klatek schodowych) całej społeczności, lokalnych liderów, a także przedstawicieli miejskiej sceny kultury alternatywnej. Nadrzędnym celem przyświecającym tym praktykom było zaktywizowanie grupy dotychczas marginalizowanej, postrzeganej jak „nienadająca się do zresocjalizowania”, przywrócenie jej podmiotowości i siły sprawczej, a przez to także przepracowanie na nowo relacji między instytucją pomocową a odbiorcą (przyjmującym postawę czasem roszczeniową, czasem pokrzywdzonego). Podczas konsultacji społecznych ustalono wspólnie zasady realizacji projektu, które wprowadzono w życie. Należy dodać, że koordynatorzy w trakcie warsztatów świadomie nałożyli pewne ograniczenia (dostarczając narzędzi do ekspresji estetycznej), co — jak relacjonuje Marcela Kościańczuk (2012, s. 259) — „pomogło dzieciom i młodzieży dostrzec wartość współdziałania opartego o zasady zaufania, współpracy, ale także społecznego podporządkowania, które stanowi element życia w każdej społeczności”. Za wskaźnik sukcesu omawianego projektu można uznać niewycofywanie się uczestników w czasie jego trwania. Wydaje się, że pomogło odwołanie się do Tönniesowskiego *Gemeinschaft* i poczucia wspólnoty grupy pierwotnej. Omawiany przykład jest ciekawy również z tego powodu, że inicjatywa wyszła od Gorzowskiego Centrum Pomocy

Rodzinie, które postanowiło szukać nowych, odrzucających dominujący status instytucji, sposobów współpracy ze społecznością lokalną (Kościańczuk 2012, s. 249–261).

ZAKOŃCZENIE

Prace powstające w ramach zwrotu edukacyjnego w sztuce mają postać projektu, co wiąże się z odrzuceniem koncepcji dzieła sztuki jako skończonego obiektu na rzecz procesu społecznego, który — zdaniem Bishop (2015, s. 340) — jest „otwarty, badawczy, rozciągnięty w czasie i zdolny do formalnych przekształceń”. Uwaga artystów i kuratorów nie koncentruje się już na produkcji, dystrybucji i ekspozycji dzieł materialnych, ale na pobudzaniu i popularyzowaniu idei bliskich twórcom, inicjowaniu dialogu i relacji międzyludzkich, otwieraniu umysłów publiczności na nowe sposoby interpretowania otaczającego świata, budowaniu forum wymiany myśli. Wspomniane projekty pedagogiczne koncentrowały się na poszukiwaniu sposobów włączania do wspólnoty grup zmarginalizowanych, ale także na znalezieniu nowego modelu akademii oraz sprzeciwiały się zasadom gospodarki opartej na wiedzy, które w dużym stopniu wpływają na procesy biurokratyzacji i standaryzacji edukacji. Projekty edukacyjne oparte na modelu uniwersytetu negocjowały istniejące struktury instytucjonalne (w muzeum, szkole) — były otwarte na niewiedzę, ryzyko popełnienia błędów, niestandardowe sposoby uczenia się, odrzucały komercyjną wartość wiedzy. Kwestionowały tym samym założenie, że istniejące stosunki, relacje i wiedza są czymś stałym i stabilnym (Pethick 2008). Trzeba jednak podkreślić, że nawet jeśli projekty były realizowane w przestrzeniach instytucjonalnych (jak muzea, galerie, biennale), rzadko powodowały fundamentalne i długoterminowe zmiany czy przekładały się na podejmowanie konkretnych decyzji. Może to być spowodowane tym, że instytucje charakteryzuje niewielki potencjał w zakresie uczenia się i niechęć do zmian (Krauss, Pethick, Vishmidt 2010, s. 257).

Na wspólny mianownik działań artystycznych, które za medium przyjmują procesy edukacyjne składają się, zdaniem Kristiny Podesvy (2007): struktura szkolna jako społeczny środek przekazu, zaufanie do wytwarzania wspólnotowego, zwrot w stronę produkcji opartej na procesie, przypadkowa lub otwarta natura, tymczasowość, swobodna przestrzeń do nauki, odejście od struktury hierarchicznej na rzecz egalitarnego współtworzenia, eksperymentalna i interdyscyplinarna produkcja wiedzy, świadomość instrumentalizacji akademii, wirtualna przestrzeń komunikacji i rozpowszechniania idei. Wydaje się jednak, że nadal otwarte pozostają pytania Claire Bishop (2015, s. 423) o to, co oznacza „praktykowanie edukacji (czy programowania) jako sztuki? Jak mamy oceniać te doświadczenia? Jaki rodzaj skuteczności jest tutaj brany pod uwagę?”, ponieważ nie dysponujemy wystarczająco precyzyjnymi narzędziami opisu i oceny tych jakże często efemerycznych projektów, które różnią się od siebie ska-

lą i metodami działania, celami, wartościami, czasem trwania. Czy dominujące powinny być kryteria etyczne, czy może estetyczne? Łatwiej dokonać jest oceny projektu, w którym twórca oddziela sferę artystyczną od celów pedagogicznych. Jednak gdy artysta zaciera granicę między tymi dwoma wymiarami swojej pracy, możliwości dokonania rzetelnej oceny się komplikują. Piotr Piotrowski dostrzega, że praktyki artystyczne, nawet jeśli przypominają działania aktywistów politycznych i społecznych, są rozpatrywane w polu sztuki, często wbrew woli artystów: „Sztuka wytwarza własne pola referencyjne i to przede wszystkim na nich jest postrzegana” (Piotrowski 2010, s. 10). Jednak również przyjęcie wyłącznie kryteriów etycznych jest nieuprawnione, ponieważ — jak twierdzi Bishop (2015, s. 36) — zorientowane społecznie projekty artystyczne są tworzone i wspierane w polu sztuki i jako takie powinny zostać poddane ocenie estetycznej. Jednocześnie przyznanie prymatu wartościom etycznym wskazuje na postawy, które projekt edukacyjny powinien wzmacniać, takie jak „szacunek dla innych, uznanie różnicy, ochrona podstawowych wolności oraz sztywny tryb politycznej poprawności” (Bishop 2008, s. 55) — w tym kontekście wszelkie próby artystycznej strategii zakłócenia czy interwencji sprzeczne z deklarowanymi normami mogą zostać zaklasyfikowane jako „nieetyczne” (Bishop 2008, s. 55–56). Odrzucenie estetyki — by na koniec raz jeszcze odwołać się do Rancièra — jest sprzeczne z zachodnim pojmowaniem systemu sztuki. *Raison d'être* estetycznego reżimu sztuki jest napięcie między autonomią sztuki a jej heteronomią (czyli uwikłaniem w życie). Jeśli sztukę definiujemy jako sferę „jednocześnie oddzieloną od polityki i zawsze polityczną w swojej naturze, ponieważ zawiera ona obietnicę lepszego świata”, to nie ma potrzeby poświęcania estetyki na „ołtarzu zmiany społecznej” (Bishop 2008, s. 57–58).

BIBLIOGRAFIA

- Abu ElDahab Mai, 2006, *On How to Fall With Grace — or Fall Flat on Your Face*, w: Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, Florian Waldvogel (red.), *Notes for Art School*, International Foundation Manifesta.
- Banham Reyner, 1979, *Rewolucja w architekturze. Teoria i projektowanie w „pierwszym wieku maszyny”*, tłum. Zbigniew Drzewiecki, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.
- Beuys Joseph, 2006, *I Am Searching for Field Character*, w: Claire Bishop (red.), *Participation*, Whitechapel–The MIT Press, London–Cambridge.
- Bishop Claire, 2008, *Zwrot społeczny: współpraca jako źródło cierpienia*, w: Joanna Warsza (red.), *Stadion X. Miejsce, którego nie było*, Korporacja Ha!art–Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa–Kraków.
- Bishop Claire, 2015, *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. Jacek Staniszewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Bourriaud Nicolas, 2012, *Estetyka relacyjna*, tłum. Łukasz Białkowski, Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK, Kraków.
- Dewey John, 1975, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. Andrzej Potocki, Ossolineum, Wrocław.
- Dierking Lynn, 2002, *The Role of Context in Children's Learning from Objects and Experience*, w: Scott G. Paris (red.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

- Dziamski Grzegorz, 1996, *Awangarda w plastyce*, w: Grzegorz Dziamski (red.), *Od awangardy do postmodernizmu*, Instytut Kultury, Warszawa.
- Finkelpearl Tom, 2013, *What We Made: Conversations on Art and Social Cooperation*, Duke University Press, Durham–London.
- Franczak Karol, 2012, *Parežia jako medium pamięci. Paradoxy i wątpliwości*, w: Elżbieta Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*, Nomos, Warszawa.
- Giedion Sigfried, 1968, *Przestrzeń, czas i architektura. Narodziny nowe tradycji*, tłum. Jerzy Olkiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Graham Janna, 2010, *Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions*, w: Paul O’Neill, Mick Wilson (red.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions, London.
- Harvey David, 2007, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford–New York.
- Helguera Pablo, 2011, *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*, Jorge Pinto Books, New York.
- Kalin Nadine M., 2012, *(de)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn*, „The Journal of Social Theory in Art Education”, nr 32.
- Kester Grant, 2004, *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.
- Kosińska Marta, 2012, *Projekty twórczości zaangażowanej w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej*, w: Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań.
- Kosińska Marta, 2014, *Edukacja kulturowa*, w: Rafał Koschany, Agata Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, Centrum Kultury Zamek, Poznań.
- Kościańczuk Marcela, 2012, *Projekty twórczości zaangażowanej w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej*, w: Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań.
- Krauss Annette, Pethick Emily, Vishmidt Marina, 2010, *Spaces of Unexpected Learning 2*, w: Paul O’Neill, Mick Wilson (red.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions, London.
- Křepela Pavel, 2015, *Projekty zabawek w środowiskach czeskiej awangardy pierwszej połowy XX wieku*, w: Mirosława Moszkowicz, Bernadeta Stano (red.), *Dziedzictwo awangardy a edukacja artystyczna. Pomiędzy dziełem, zdarzeniem i doświadczeniem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Kwon Miwon, 2002, *One Place After Another: Site-specific Art and Locational Identity*, MIT Press, Cambridge, Mass.–London.
- Lerner Fern, 2005, *Foundations for Design Education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vision*, „Studies in Art Education”, t. 46, nr 3.
- Leyko Małgorzata, 2012, *Teatr w krainie utopii. Monte Verità, Mathildenhöhe, Hellerau, Goetheanum, Bauhaus*, Słowo / obraz terytoria, Gdańsk.
- Libera Zbigniew, 2011, *Niesamowity prestiż artyści*, „Notes na 6 tygodni”, nr 71.
- Melosik Zbyszko, 2007, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Melosik Zbyszko, Szkuclarek Tomasz, 2010, *Kultura, tożsamość i edukacja — migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mouffe Chantal, 2005, *Paradoxy demokracji*, tłum. Wojciech Jach, Magdalena Kamińska, Andrzej Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Niziołek Katarzyna, 2011, *Edukacja międzykulturowa poprzez sztukę*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XVII.
- O’Neill Paul, Wilson Mick, 2008, *Emergence*, „Institute of Contemporary Arts Bulletin” (<https://www.ica.art/bulletin/emergence> [25.03.2017]).

- O'Neill Paul, Wilson Mick, 2010, *Introduction*, w: Paul O'Neill, Mick Wilson (red.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions, London.
- Pethick Emily, 2008, *Resisting Institutionalisation*, „Institute of Contemporary Arts Bulletin” (<https://www.ica.art/bulletin/resisting-institutionalisation> [25.03.2017]).
- Pierce Susan, 2008, *We Spoke About Hippies*, „Institute of Contemporary Arts Bulletin” (<https://www.ica.art/bulletin/we-spoke-about-hippies> [25.03.2017]).
- Piotrowski Piotr, 2010, *Agorafilia. Sztuka i demokracja w postkomunistycznej Europie*, Rebis, Poznań.
- Podesva Lee Kristina, 2007, *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*, „Fillip Magazine”, nr 6.
- Porębski Mieczysław, 1984, *Awangarda a rozwój sztuki*, w: Jerzy Malinowski (red.), *Co robić po kubizmie? Studia o sztuce europejskiej pierwszej połowy XX wieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław.
- Rachoń Nikodem, 2010, *Doświadczenie estetyczne w metafizyce naturalizmu empirycznego Johna Deweya*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 4.
- Rancière Jacques, 2007, *Estetyka jako polityka*, tłum. Julian Kutyła, Paweł Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Read Herbert, 1976, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Anna Trojanowska-Kaczmarska, Ossolineum, Wrocław.
- Rogoff Irit, 2007, *Academy as Potentiality*, „Zehar”, nr 60/61.
- Rogoff Irit, 2010, *Turning*, w: Paul O'Neill, Mick Wilson (red.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions, London.
- Sheikh Simon, 2004, *Public Spheres and Functions of Progressive Art Institutions* (http://www.republicart.net/disc/institution/sheikh01_en.htm [25.03.2017]).
- Sienkiewicz Karol, 2015, *Pułapki partycypacji. Wstęp do wydania polskiego*, w: Claire Bishop, *Sztuczne piękło. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. Jacek Staniszewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Sikorska Karolina, 2014, *Edukacja artystyczna*, w: Rafał Koschany, Agata Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, Centrum Kultury Zamek, Poznań.
- Vidokle Anton, 2010, *Exhibition to School: Unitednationsplaza*, w: Paul O'Neill, Mick Wilson (red.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions, London.
- Wilkoszewska Krystyna, 2003, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Universitas, Kraków.
- Wojnar Irena, 1976, *Wstęp*, w: Herbert Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Anna Trojanowska-Kaczmarska, Ossolineum, Wrocław.
- Wojnar Irena, 1980, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Żmijewski Artur, 2007, *Polityczne gramatyki obrazów*, w: Jacques Rancière, *Estetyka jako polityka*, tłum. Julian Kutyła, Paweł Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

ON THE NEED FOR DIALOGUE: THE IDEA OF AN EDUCATIONAL TURN IN ART

Summary

This article is about the educational turn in contemporary art. At present, many artists are interested in educational projects—the planning of events in which education is not reduced to an auxiliary role (as is traditional with an exhibition). Simultaneously, however, the artists distance themselves from the school system and are attempting to experiment with education, treating it as an autonomous, alternative cultural practice. The author describes the traits and circumstances of this artistic phenomenon

(above all, transformations in the field of socially engaged art, and criticism of the idea of a knowledge-based economy). She analyses the role of pedagogical methods and ideas in artistic and curating practices, while focusing primarily on methods of using dialogue in artistic projects.

Key words / słowa kluczowe

contemporary art / sztuka współczesna, participatory art / sztuka partycypacyjna, educational turn / zwrot edukacyjny, neoliberalism / neoliberalizm, education / edukacja