

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

UNIwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

SZTUKA PRZYJAZNA CZŁOWIEKOWI. ŚWIAT SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ – ŚWIAT ODBIORCY. PRÓBA POROZUMIENIA

WPROWADZENIE

Truizmem jest już stwierdzenie, iż sztuka współczesna to nie lada wyzwanie dla odbiorcy. Z jednej strony tak bliska, iż często nieodróżnialna od znanej codzienności, z drugiej właśnie przez tę identyczność i nieodróżnialność zbyt skomplikowana, obca i niezrozumiała. Trudno ją rozpoznać, za bardzo przypomina codzienność – przynajmniej wizualnie. Przeciętny odbiorca posługuje się znanymi kodami: szuka obrazów, filmów, fotografii, rzeźby. Nie zawsze jednak wypracowane podczas edukacji szkolnej metody wartościowania dzieł sztuki wystarczają, by odnaleźć się w nadzwyczaj różnorodnym świecie sztuki współczesnej. Zdeformowanie, brzydota, dzieła „niematerialne”, akcje artystyczne, wykorzystywanie nieestetycznych materiałów (także organicznych), chwilowość i procesualność, a do tego niemożność jednoznacznej klasyfikacji współczesnych działań w polu sztuki powoduje, iż odbiorca nieprofesjonalny ma olbrzymie trudności z odnalezieniem dla siebie miejsca w przestrzeni sztuki, którą zaczyna postrzegać, jako miejsce „nieprzyjazne” odbiorcy spoza świata artystycznego. Sztuka najnowsza oparta na koncepcie, ujmowana w określonym kontekście, przekładająca przekaz artystyczny nad formę i kunszt wykonania staje się zupełnie niekompatybilna z potocznym rozumieniem tego, co jest „prawdziwą” sztuką: czyli czymś wymagającym wysiłku od twórcy, talentu, piękna itd. Z tego powodu w odbiorcy rodzi się frustracja, poczucie niższości lub niesprawiedliwości („każdy może coś takiego zrobić, więc dlaczego mam uznawać za sztukę takie bohemy?”). Odrzucanie sztuki współczesnej przez odbiorcę jest poważnym problemem dla pedagogów sztuki, którzy postrzegają przestrzeń sztuki (także współczesnej), jako przestrzeń wychowawczą i starają się korzystać z niej w działaniach edukacyjnych.

TRUDNOŚĆ SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ

Jednym z trudniejszych dla odbiorcy zjawisk obecnych w świecie współczesnej sztuki jest wspomniane wyżej wyraźnie zbliżenie się sztuki do codzienności oraz, co się z tym wiąże, transparentność tej pierwszej, która wydaje się rozmywać w codzienności, całkowicie wtapiając się w znaną odbiorcy rzeczywistość. Jako przykłady codzienności i transparentności sztuki współczesnej mogą posłużyć dwie realizacje prezentowane podczas Biennale Sztuki w Wenecji. Pierwsza to Pawilon Kanady na 56 Biennale Sztuki Współczesnej w Wenecji 2015. W przestrzeni Giardini (gdzie znajduje się część pawilonów narodowych oraz jedna z dwóch głównych międzynarodowych wystaw prezentowanych podczas Biennale) widz czuje się pewniej, gdyż wie, że znajduje się w przestrzeni sztuki. To znacznie ułatwia sytuację – sztuka w przestrzeni publicznej wzmaga poczucie niepokoju, wynikające z możliwości „przeoczenia” tego, co ważne. W przypadku wydarzenia artystycznego, jakim jest weneckie Biennale przestrzeń sztuki jest jasno określona. Trzeba tylko odnaleźć dzieła sztuki. Nie jest to jednak takie proste, jakby mogło się na pierwszy rzut oka wydawać. Aby wejść do pawilonu kanadyjskiego, trzeba było przejść przez kontener, w którym zainstalowano mały sklep – typowy sklep „osiedlowy”. To pierwsze zaskoczenie dla odbiorcy. Pytania, które w tej sytuacji stawiał sobie odbiorca, były bardzo typowe: Czy to na pewno tędy? Chcę zobaczyć sztukę z Kanady, więc dlaczego muszę przejść przez sklep? Czyżby ktoś nawet w takim miejscu zachęcał mnie do konsumpcji? A może to po prostu dobra okazja do kupienia przekąski? Po przekroczeniu drzwi widz wkraczał w przestrzeń całkowicie znajomą: półki z produktami codziennego użytku: chipsami, napojami, słodyczami, gazetami. W lodówkach mleko, jogurty, wędliny i jajka. Na ścianach reklamy, plakaty konsumpcyjne. W rogach pod sufitem lusterka, umożliwiające siedzącej za ladą „sprzedawczyni” kontrolowanie, czy przechodzący między półkami „klienci” nie przywłaszczają sobie wystawionych rzeczy. Sklep był tak realny, że u niejednego widza myśl, że nie znajduje się w prawdziwym sklepie, pojawiała się dopiero w momencie, kiedy okazywało się, że mimo weneckiego upału nie było można zakupić napoju chłodzącego stojącego na półce – a pani „za ladą” nie była sprzedawcą. Sklep ten nie stanowił wejścia do pawilonu ze sztuką z Kanady – on sam był artystycznym elementem tegoż pawilonu. Twórcy Jasmin Bilodeau, Sébastien Giguère i Nicolas Laverdière przyznali, że celowo chcieli sprawić, aby od-

biorcy wchodząc do „sklepu” nie mieli wrażenia wkraczania w „uświęconą” przestrzeń sztuki (tak, jak to ma miejsce w muzeum). To nie sztuka ustawiona „na piedestale”, ale na zupełnie innym – bliższym odbiorcy poziomie. Sztuka „sąsiedzka”, tak jak neighborhood shop.

Drugi przykład, wskazujący na transparentność sztuki współczesnej pochodzi z 50 Biennale Sztuki w Wenecji w 2003 roku, kiedy Stany Zjednoczone reprezentowane były przez Freda Wilsona. Instalacja *Speak of Me as I Am* prezentowana w pawilonie uzupełniona została wynajętymi przez artystę osobami, które miały odgrywać rolę czarnoskórych kelnerów wewnątrz pawilonu, na zewnątrz zaś ulokowani zostali uliczni sprzedawcy „markowych” torebek, którzy po pewnym czasie przenieśli się na zatłoczone weneckie uliczki. Każdy, kto choć raz odwiedził Wenecję, miał okazję zauważyć czarnoskórych ulicznych sprzedawców torebek, którzy stali się swoistym znakiem szczególnym tego włoskiego miasta. Wilson uczestniczących w wystawie sprzedawców wyposażył w torebki, uszyte z tych samych materiałów, których używał do wykonania innych prac prezentowanych na wystawie. Przeniesienie się sprzedawców na ulice spowodowało, iż dla przebywających akurat w Wenecji turystów, czy mieszkańców miasta, stali się oni nieodróżnialni od innych sprzedających „markowe” torebki sprzedawców. To zaaranżowane przez Wilsona artystyczne działanie stało się dla niewtajemniczonego uczestnika zdarzenia (potencjalnego klienta) całkowicie transparentne – idealnie wtopione w znaną rzeczywistość. Sztuka okazała się niezauważalna – wtajemniczeni byli tylko uczestnicy Biennale, którzy zapoznani zostali z przebiegiem tego specyficznego wydarzenia artystycznego. Całość akcji można rozważać z najróżniejszej perspektywy: począwszy od kwestii odpowiedzialności wobec historycznych zaszczości i ich współczesnych konsekwencji, przez uobecnienie „niewidocznych” wykluczonych czarnoskórych Amerykanów, skończywszy na zagadnieniach wykluczenia przypadkowego odbiorcy (spoza świata sztuki), który nieświadomiony nie ma możliwości dowiedzenia się, iż uczestniczy w wydarzeniu artystycznym (uprzedmiotowienie nieświadomego uczestnika). Na użytek tego tekstu przytaczam jednak projekt Wilsona jako przykład świetnie ilustrujący transparentność niektórych współczesnych realizacji artystycznych.

Przytoczenie opisu pawilonu Kanady na weneckim Biennale oraz projektu Wilsona pokazuje, jak inna jest współczesna sztuka od tego, do czego przyzwyczajony jest przeciętny odbiorca (nie związany zawodowo czy hobbystycznie ze światem sztuki – stykający się z nią raczej okazjonalnie). Współczesność dokonała istotnych zmian zarówno w koncepcji twórczości arty-

stycznej, jak i po stronie odbiorcy, którego postawa wobec sztuki oscyluje dziś między z jednej strony szacunkiem, związanym z tradycyjnym postrzeganiem znaczenia sztuki w kulturze, z drugiej zaś niechęcią, będącą wynikiem nieznamomości języka sztuki najnowszej oraz braku jasnych kryteriów jej oceny i rozumienia. Odbiorca nieprofesjonalny często traktuje sztukę współczesną, jako przestrzeń nie dla siebie: niezrozumiałą, dziwaczną, manipulującą widzem, wciągającą go w jakieś niezrozumiałe sytuacje, w których uczestnik czuje się niekomfortowo. Z tego powodu może on traktować sztukę współczesną jako nieprzyjazną, w której na plan pierwszy wysuwa mu się najczęściej dostrzegalna profanacja, dekonstrukcja tradycji, przekraczanie granicy estetycznej lub niejasne zawłaszczanie przestrzeni publicznej.

Współczesna twórczość wywołała trudne problemy ontologiczno-epistemologiczne, z którymi przyszło poradzić sobie nie tylko filozofom i krytykom sztuki, ale także mniej lub bardziej przygotowanym widzom. Trudność sztuki najnowszej polega zdaniem Sosnowskiego na wpisanej w nią dwoistości: postulatu eliminacji (ograniczenia) i jednocześnie postulatu ekspansji (rozszerzenia). Eliminacja dotyczy roli artysty w procesie tworzenia, jego umiejętności związanych z tradycyjnie rozumianym rzemiosłem, znaczenia dzieła sztuki oraz tematu. Za przykład takiej eliminacyjnej tendencji niech posłużą combine painting Rauschenberga, action painting Pollocka, pure painting Reinharda, czy invisible art Hansa Haacke. Jednocześnie nastąpiło jednak rozszerzenie sfery artystyczności na obszary wcześniej odległe od tradycyjnie rozumianej sztuki – choćby w kwestii materiału, czy osoby twórcy (którym często staje się dziś odbiorca). Joseph Beuys wybierający odpadki cywilizacyjne, Ben Patterson tworzący paper music czy artyści wykorzystujący własne ciało, jako materię sztuki wpisali się idealnie w postulat ekspansji¹.

EDUKACJA ARTYSTYCZNA I ESTETYCZNA A SZTUKA WSPÓŁCZESNA

Wymienione zjawiska nie są niespodzianką dla „zawodowego” odbiorcy sztuki. Mogą zaś być wielką trudnością dla widza nieprzygotowanego i nie często stykającego się ze współczesną działalnością artystyczną – a taki właśnie od-

¹ L. Sosnowski, *Wstęp. Filozoficzny świat sztuki Arthura C. Danto*, [w:] A.C. Danto, *Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 9.

biorca szczególnie interesuje pedagoga sztuki. Patrząc na edukację estetyczną i artystyczną w polskiej szkole, niestety z przykrością trzeba stwierdzić, iż sztuka współczesna zajmuje w niej marginalną część. Przeprowadzane badania potwierdzają tezę, iż stan edukacji artystycznej w polskiej szkole jest niezadowolający, a zjawisko deprecjonowania przedmiotów artystycznych nagminne. Przedmioty artystyczne zostały zepchnięte na margines, a sztuka jest często elementem pomijanym w praktyce edukacyjnej². Co więcej, edukacja w zakresie sztuki nie odpowiada samej młodzieży szkolnej, która podkreśla niski poziom nauczania w tym zakresie oraz stosowanie nieinteresujących i nieinspirujących form i metod pracy³. Taka sytuacja nie ułatwia nieprzygotowanemu odbiorcy odnalezienia się w świecie sztuki współczesnej, którą próbuje on najczęściej identyfikować, wykorzystując szkolne wzorce pracy związane ze sztuką mimetyczną. Te są jednak niewystarczające. Utrwalony w świadomości odbiorcy nieprofesjonalnego podział na tych, którzy mówią (artystów) i tych, którzy słuchają (odbiorców) powoduje, iż odbiorca postrzega swoje miejsce w układzie artysta-dzieło-odbiorca bardzo tradycyjnie: stawia się w pozycji tego, który ma słuchać monologu artysty, by następnie wykorzystać to z założenia pozytywne i wzbogacające doświadczenie do „uwrażliwienia się”, „uduchowienia”, albo przynajmniej „relaksu” (odprężenia się). Marek Krajewski podkreśla asymetryczność relacji łączącej twórcę i odbiorcę w takim tradycyjnym układzie, która pociąga za sobą oczekiwanie, „iż ten drugi przyswoi i opanuje kody komunikacyjne oraz skale wartości, którymi posługuje się ten pierwszy, a więc zobowiązanie do zrozumienia dzieła, do stawiania się pełnoprawnym uczestnikiem relacji proponowanej przez sztukę, do bycia »człowiekiem kulturalnym«”⁴.

² M. Moszkowicz, *Edukacja estetyczna i artystyczna a przemiany w kulturze współczesnej*, [w:] A.M. Żukowska (red.), *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 257.

³ Por. G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 182. Podobnie nauczanie przedmiotów artystycznych wspominają i analizują studenci Uniwersytetu Warszawskiego uczestniczący w kursie e-learningowym *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej* prowadzonym przeze mnie i dra Macieja Słomczyńskiego. Zainteresowanych odsyłam do tekstu: B. Kwiatkowska, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej* – kurs e-learningowy UW, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 341–353.

⁴ M. Krajewski, *Od odbiorcy do uczestnika. Znikający widz i jego współcześni następcy*, [w:] M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagad-*

Teoria wychowania estetycznego, której podstawę stanowi pedagogika kultury (kładąca nacisk na kształcenie człowieka kulturalnego, kształtowanie osobowości na dobrach kultury, podkreślająca zależność bytu duchowego jednostki od przyswojenia przez nią spuścizny kulturalnej, czy traktująca dobra kulturowe jak zobiektywizowaną postać ducha ludzkiego, a spotkanie z nimi jako drogę prowadzącą do interioryzacji prezentowanych w nich wartości i prawdziwego rozumienia życia i człowieka) poddawana jest dziś coraz częściej krytyce⁵. Wychowanie estetyczne może być odbierane jako pewna regulacja kulturowa, wskazująca na „zaplanowany” repertuar kanonicznej wiedzy do opanowania i uzyskanie przez to „właściwej” postawy życiowej. Odbiorca – wychowanek podczas wychowania do sztuki w edukacji szkolnej uczony jest często postawy słuchacza (słuchającego monologu artysty lub reprezentującego go pośrednika krytyka sztuki lub nauczyciela, tłumaczącego, czym jest dane dzieło, dlaczego jest ono wartościowe, o czym jest i jak należy je interpretować, co można z nim zrobić itp.)⁶. Taka koncepcja odbiorcy w perspektywie sztuki współczesnej jest dziś już trudna do utrzymania. Niekompatybilność wyuczonych interakcji z dziełem sztuki (w edukacji szkolnej) z możliwą postawą odbiorcy wobec sztuki współczesnej powoduje trudności z odnalezieniem się w przestrzeni sztuki najnowszej, a w dalszej kolejności nierzadko odrzucenie dzisiejszych

nienia odbioru sztuki, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2012, s. 81.

⁵ O krytycznym ujęciu teorii wychowania estetycznego z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej wspomina K. Pankowska, por. K. Pankowska, *Kultura-sztuka-edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 173.

⁶ Według raportu Barbary Fatygi dominującym w edukacji kulturalnej jest niestety nadal model hierarchiczny, polegający na tym, iż nauczyciel/edukator (strona wdrażająca), z definicji wyposażona w wiedzę-władzę, edukuje stronę drugą (uczniów), z założenia wiedzy nie posiadającą. Relacja edukujący-edukowany jest w tym modelu całkowicie pionowa, zhierarchizowana, podporządkowująca stronę edukowaną edukującemu. Autorka raportu wymienia szereg wad modelu hierarchicznego m.in. fikcyjność i pozorowane kompetencje strony stojącej wyżej w hierarchii, reprodukcji arogancji i niezdolności uczenia się całego systemu, czy anarchiczny język. Zainteresowanych odsyłam do źródła: Raport, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia*, B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury*, Warszawa, 31.03.2009.

działań artystycznych jako czegoś, co „nie jest sztuką”, bo nie przypomina tego, co odbiorca nieprofesjonalny za sztukę nauczył się uważać. Dzieła kanoniczne, znane z historii sztuki, często obecne już nawet w popkulturze, nie budzą w odbiorcy szczególnych wątpliwości. Problem pojawia się w przypadku obiektów/projektów sztuki współczesnej, łączących sferę potoczności i artystyczności, łamiących tradycyjne sposoby konstytuowania dzieła sztuki. Okazuje się, że nic już nie jest oczywiste. Ta zmiana, jaka się dokonała w świecie sztuki, nie pozostała bez wpływu na teorię wychowania przez sztukę. Mimo, że istotne zmiany w sztuce dokonały się już w czasie drugiej awangardy (by nie sięgnąć do początków XX wieku), w sposobie odbioru sztuki przeciętny odbiorca nadal tkwi w czasach mimesis. W latach 70. Morawski pisał: „Odbiorca ma być nie kontemplacyjnie, lecz para-twórczo nastawiony; należy go wciągnąć w labirynt współczesności, dać mu odczuć, jak krucha, właściwie nieistotna jest linia demarkacyjna między sztuką a nie-sztuką. Niszcząc przedmiot aere perennius, usuwając barierę między twórcą a odbiorcą (barierę swoistego sacrum, dystansu, kontemplacji), wprowadzając w miejsce mimesis hiperrealizm, czyli fotograficzny zapis życia jako świadectwo jego przewagi nad jakimkolwiek przetwarzaniem faktów, zamieniając ewokację artystyczną w prezentację zaśmieconego oto kawałka rzeczywistości, wreszcie zastępując język sztuki metajęzykiem – metodologią, diagramami naukowo-technicznymi – awangarda najnowsza dotarła do kresu podróży”⁷. Ten kres podróży, o którym wspomina Morawski, nie oznacza oczywiście końca sztuki. Po hiperrealizmie w sztuce wydarzyło się wiele: neony Bruce’a Naumana, video instalacje Nam June Paika, artystyczny kicz Jeffa Koonsa, kontrowersyjne działania YBA czy net art. Cała jednak droga sztuki od drugiej połowy XX wieku do dnia dzisiejszego pozostaje dla odbiorcy tajemnicza. Tym bardziej niezrozumiała okazuje się idea, iż sztuką może być dzisiaj wszystko: sztuka może wyglądać jak reklama, moda, rozrywka, czy domowa sypialnia.

SZTUKA PO KOŃCU SZTUKI WYZWANIEM DLA ODBIORCY

Większość autorów poszukuje źródeł opisywanej wyżej trudnej dla odbiorcy sytuacji w sztuce konceptualnej, w latach siedemdziesiątych. Józef

⁷ S. Morawski, *Awangardy XX wieku – stara i nowa*, „Miesięcznik Literacki” 1975, nr 3, s. 65.

Kroutvor pisał wówczas o sztuce możliwej, sztuce potencjalnej, sztuce nieograniczonych możliwości obejmujących cały świat⁸. Amerykański filozof sztuki Arthur C. Danto wskazał jednak jeszcze wcześniejszy moment, w którym dokonało się coś bardzo ważnego w świecie sztuki: „w historycznym rozwoju sztuki coś się skończyło (...), epoka zaskakującej kreatywności, trwająca na Zachodzie od mniej więcej sześciu wieków dobiegła końca i że niezależnie od tego, jaka sztuka będzie odtąd powstawać, będzie miała tę cechę, którą gotów jestem nazwać charakterem posthistorycznym”⁹. Danto wprowadził określenie „sztuki po końcu sztuki” mając na uwadze wszystko, co w świecie sztuki powstało od lat sześćdziesiątych XX wieku. I to właśnie ta „sztuka po końcu sztuki” jest najbardziej problematyczna dla współczesnego odbiorcy: oceniana negatywnie, ignorowana lub odrzucana. Dla Danto kierunkiem przełomowym był popart, który zakończył erę sztuki, a rozpoczął „sztukę po końcu sztuki”, czyli sztukę posthistoryczną. Filozof bynajmniej nie twierdził, że sztuka przestała lub przestanie istnieć. Zwracał uwagę na pewną narrację, która „została obiektywnie urzeczywistniona w historii sztuki, i to właśnie ta narracja (...) dobiegła końca”¹⁰. Skończyła się pewna opowieść o sztuce, z którą to opowieścią dzisiejszy nieprofesjonalny odbiorca nie chce się jednak rozstać.

Historia sztuki Zachodniej dzieli się według Danto na dwa główne epizody: epizod Vasariego i epizod Greenberga. Vasari pojmował sztukę w kategoriach przedstawieniowości. Sztuka miała jak najlepiej odzwierciedlać/imitować rzeczywistość. Ta narracja skończyła się w momencie, kiedy nowe technologie (fotografia a potem film) prześcignęły malarstwo w odwzorowywaniu rzeczywistości. Modernizm rozpoczął się więc od pytania, w jakim kierunku ma zatem podążać malarstwo, skoro w imitowaniu świata przegrywa z ruchomymi obrazami. Greenberg określił nową narrację jako dochodzenie do poznania warunków określających sztukę – malarstwo rozpoczęło poszukiwanie swojej tożsamości, upatrując ją w materialnych własnościach medium, w farbie, płótnie, kształcie itp.¹¹ Przejście od nar-

⁸ G. Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2009, s. 12.

⁹ A.C. Danto, *Po końcu sztuki. Sztuka współczesna i zatarcie się granic tradycji*, Universitas, Kraków 2013, s. 49.

¹⁰ Ibidem, s. 26.

¹¹ Ibidem, s. 195.

racji Vasariego do narracji Greenberga polegało na przejściu od wymiaru „użycia” dzieła sztuki (użycia w celu dokonania imitacji rzeczywistości) do wymiaru przywołania. Od tego momentu zamiast interpretować treść dzieła sztuki, zaczęto zastanawiać się czym jest ono samo. Nastąpiło więc przejście od semantyki do syntaktyki¹². Mimetyczna reprezentacja stała się mniej ważna, niż refleksja nad środkami i metodami tegoż przedstawienia. Akcent kładziono nie na wierne przedstawienie rzeczy, ale na środki przedstawiania, które stały się przedmiotem samego przedstawiania¹³. Narracja Greenberga dobiegła końca wraz z popartem. Przedstawiając w wielkim skrócie wielką narrację historii sztuki Danto stwierdza, iż po erze naśladowania (trwającej najdłużej, bo od mniej więcej XIV wieku do lat osiemdziesiątych wieku XIX) nastąpiła era ideologii (czyli modernizm) a po nim, od lat 60. XX wieku sztuka posthistoryczna (czyli sztuka po końcu sztuki)¹⁴. Sztuka według Danto skończyła się w momencie, kiedy „sama pojęła, że nie istnieje żaden określony sposób bycia dziełem sztuki. Pojawiły się slogany w rodzaju „wszystko jest dziełem sztuki” albo Beuysa „każdy jest artystą” – zdania, które nie przyszłyby na myśl komuś, kto pozostawał w ramach z wielkich narracji, o których tu piszę”¹⁵. Narracja skończyła się, gdy filozoficzna natura sztuki osiągnęła pewien stopień samoświadomości. Koniec sztuki polega zatem na uświadomieniu sobie prawdziwie filozoficznej natury sztuki. Sztuka niemal przekształciła się w filozofię¹⁶.

Taki sposób ujmowania sztuki stanowi prawdziwe wyzwanie dla nieprofesjonalnego odbiorcy, który wydaje się pozostał na etapie sztuki odzwierciedlającej rzeczywistość, czyli sztuki mimetycznej (sztuka epizodu Vasariego wydaje mu się sztuką „prawdziwą”, epizod Greenberga już jest problematyczny, a sztuka posthistoryczna zupełnie odbiega od potocznego rozumienia czym jest sztuka). Taki wniosek można wysnuć nie tylko na podstawie praktycznych działań z publicznością prowadzonych przez edukatorów z działów edukacyjnych instytucji artystycznych prezentujących sztukę współczesną, czy podczas zajęć akademickich dotyczących sztuki współczesnej przeznaczonych dla studentów kierunków innych niż artystyczne. Świetnym przykładem zde-

¹² Ibidem, s. 169.

¹³ Ibidem, s. 31.

¹⁴ Ibidem, s. 85.

¹⁵ Ibidem, s. 195.

¹⁶ Ibidem, s. 291.

maskowania tego, czym jest sztuka dla „przeciętnego” odbiorcy był projekt artystyczny Komara i Melamida *Najbardziej poszukiwany obraz*. Pierwszą część projektu stanowiły badania społeczne przeprowadzone w różnych krajach świata, których celem było zbadanie, jaki byłby najbardziej poszukiwany obraz w poszczególnych społeczeństwach. Następnie na podstawie wyników badań artyści stworzyli obrazy, prezentujące najbardziej poszukiwany (czyli najbardziej podobający się) obraz w poszczególnych krajach. Najbardziej poszukiwane obrazy przedstawiają zatem to, co podoba się ludziom, którzy nie za wiele wiedzą o sztuce, ale wiedzą, co im się podoba. Co ciekawe najbardziej poszukiwane obrazy okazały się bardzo do siebie podobne, różnią się tylko w detalach. Przedstawiają namalowane w stylu „ogólnorealistycznym” pejzaże, w około 44% błękitne, z wodą i drzewami, ukazujące postaci ludzkie na tle krajobrazu. Taki obraz jest czymś, o czym pomyśli w pierwszej kolejności ktoś, gdy ma wyobrazić sobie „sztukę”. Projekt Komara i Melamida pokazuje wyraźnie, że dla przeciętnego odbiorcy modernizm nigdy nie miał miejsca (nie mówiąc już o sztuce posthistorycznej Danto). Na projekt artystów można także spojrzeć nieco inaczej: nie jak na ukazanie preferencji artystycznych odbiorców, ale jak na ujawnienie tego, z czym odbiorcy są najbardziej zaznajomieni w sztuce. Z tego właśnie powodu w momencie, kiedy odbiorca nieprofesjonalny spotyka się w przestrzeni artystycznej z czymś, co w znacznym stopniu odbiega od błękitnego pejzażu z ludźmi na pierwszym planie, jego spontaniczną reakcją jest stwierdzenie: to nie jest sztuka. Projekt *Najbardziej poszukiwany obraz* może stanowić dla nas pedagogów sztuki prawdziwą inspirację i jednocześnie być przestrożą, jak wielka jest już przepaść między tym, co o sztuce wie i jak ją identyfikuje odbiorca, a tym, gdzie sztuka współcześnie dotarła. Może w obliczu tego faktu powinniśmy krytycznym okiem spojrzeć na działania edukacyjne, które nie zmniejszają dystansu, jaki dzieli odbiorcę od sztuki współczesnej.

DZIEŁO SZTUKI A ZWYCZAJNY PRZEDMIOT

Jednym z najważniejszych zagadnień, któremu Arthur C. Danto podporządkował swoją filozoficzno-estetyczną refleksję, jest tworzenie dzieł sztuki nieodróżnialnych od swoich „materialnych odpowiedników”. Kluczowy problem dla Danto jest dziś jednym z najważniejszych wątków teorii wychowania przez sztukę, często spotykanym w praktyce pedagogicznej, angażującej sztukę współczesną. Pracując z odbiorcami, dla których świat sztuki jest

dopiero łądem odkrywanym, bardzo często można zetknąć się z pytaniami, otwarcie wskazującymi na brak zrozumienia dzisiejszej nieodróżnialności dzieł sztuki od zwyczajnych przedmiotów. Odbiorcy próbują poszukiwać różnicy między dziełem sztuki a jego odpowiednikiem ze świata rzeczywistego w jakości estetycznej. Poszukują różnicy dostrzegalnej zmysłami. Niestety, obserwacja dzieła sztuki i jego rzeczywistego odpowiednika wskazuje, iż oba przedmioty są identyczne wizualnie, zatem oko (a także inne zmysły) nie mogą być podstawą ich odróżnienia. Pojawiające się zatem pytanie: jak coś, co niczym nie odróżnia się od przedmiotów, które znam z codziennego otoczenia, może być dziełem sztuki, nabiera znaczenia w kontekście teorii wychowania estetycznego. Przenosząc je na teren wychowawczy, można dokonać swoistej parafrazy: dlaczego obiekt, który wizualnie jest identyczny z innym, z którym stykam się w codziennej przestrzeni, ma mieć na mnie (odbiorcę) większy wychowawczy wpływ, niż tenże zwyczajny przedmiot z mojej codzienności?

Danto, poszukując rozwiązania tego kluczowego, ale jakże trudnego zagadnienia, wskazuje najpierw na Marcela Duchampa oraz jego ready made's – przedmioty gotowe. Pytanie, które postawił sobie w 1913 roku Duchamp, brzmiało: Czy można tworzyć dzieła, które nie są dziełami sztuki?¹⁷. Wprowadzenie suszarki do butelek (1914), szuflki do odgarniania śniegu (1915) czy Fontanny – pisuaru (1917) do sztuki podważyło istniejący od wieków podział na dzieła sztuki oraz inne przedmioty, nie będące dziełami. Gest Duchampa okazał się bardzo doniosły dla sztuki i kultury, gdyż skutkowało znacznym rozszerzeniem zbioru przedmiotów, uznawanych za „artystyczne”, a także podważył dotychczasową definicję sztuki, artysty i procesu twórczego. Od tego momentu w obszarze sztuki zaczęły pojawiać się przedmioty, które do tej pory pozostawały poza jego granicami. Bez Duchampa nie byłby możliwy koncert bez muzyki Johna Cage'a czy dzieło sztuki bez obiektu materialnego (sztuka konceptualna). Co więcej zniknęły inne, obowiązujące wcześniej podziały (naturalny – sztuczny, artystyczny – użytkowy itp.), a sztuka, usuwając wszystkie tradycyjne problemy, pytania i kategorie, stała się „liberalna”¹⁸. „Dzieła nowej sztuki, z zamierzenia odebrane od znaczeniowej siatki kulturowej (choć mogły takie posiadać), stały

¹⁷ C. Tomkins, *Duchamp. Biografia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 122.

¹⁸ L. Sosnowski, *Sztuka. Historia. Teoria. Światy Arthura C. Danto*, Collegium Columbinum, Kraków 2007, s. 56.

się autonomiczne, autoteliczne, autotematyczne i autarkiczne¹⁹. Te cztery „A” współczesnego dzieła sztuki wskazane przez Sosnowskiego, stają się przyczyną częstego zagubienia odbiorcy w interakcji z dziełem sztuki. Co więcej, współcześnie wybór przez artystę dowolnego przedmiotu zmienia status tego przedmiotu – zwykła rzecz staje się dziełem sztuki.

Problem ten ujawnia między innymi praca Warhola *Brillo Box*. Danto zastanawiał się, jaka jest różnica między dwoma nieodróżnialnymi przedmiotami, z których jeden pochodzi ze świata zwykłych codziennych „rzeczy” (kartonowe opakowanie środka do czyszczenia Brillo, jakie można spotkać w supermarkecie), drugi – wyglądający identycznie – pochodzi ze świata sztuki (*Brillo Box* Warhola). Podstawą ich odróżnienia nie mogą być jakości estetyczne, musi to być coś innego, co wypływa spoza ontologicznej sfery estetyczności. W jednym z najważniejszych tekstów *Świat sztuki* filozof pytał: „Czy ten człowiek [Warhol – BKT] jest kimś w rodzaju Midasa, który wszystko, czego dotknie, przemienia w złoto czystej sztuki? I czy cały świat składa się z utajonych dzieł sztuki oczekujących, jak chleb i wino rzeczywistości, przemienienia dzięki jakiemuś ciemnemu misterium, w nieodróżnialne ciało i krew sakramentu?”²⁰. Jeśli sztuką jest karton Brillo Warhola, to czemu nie jest nią identyczny karton Brillo z supermarketu? Rozróżnienie między sztuką a rzeczywistością staje się odtąd mocno problematyczne. Ta sytuacja wysunęła na pierwszy plan problem, którym zajął się Danto. Stwierdził on, iż powszechnie zadawane pytanie: *Czym jest sztuka?*, stanowi złą formę pytania filozoficznego. Forma tego kluczowego pytania powinna wyglądać następująco: „Jaka jest różnica między dziełem sztuki a nie dziełem sztuki, jeśli między nimi nie zachodzi żadna warta uwagi różnica, którą można dostrzec zmysłowo?”²¹. Wydarzeniem, które zainicjowało tę refleksję u Danto, była wystawa w The Stable Gallery w 1964 roku, na której pokazano rzeźby *Brillo Box* Andy’ego Warhola. Od tego momentu filozof sztuki zaczął szukać odpowiedzi na pytanie, dlaczego stworzone przez Warhola kartony są dziełami sztuki, skoro przedmioty, które je doskonale przypominają (pod względem wizualnym) pozostają po prostu zwykłymi „rzeczami”? Ważność tego dzieła sztuki wynikała z faktu, iż kartony artysty w bardzo

¹⁹ Ibidem.

²⁰ A.C. Danto, *Świat sztuki*, [w:] idem, *Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 43.

²¹ Idem, *Po końcu sztuki*, op. cit., s. 69.

dobitny sposób pokazywały, iż nie można już było dłużej upatrywać różnicy między sztuką a rzeczywistością w kategoriach czysto wizualnych, a tym bardziej uczyć terminu „dzieło sztuki” przy pomocy przykładów²². To pop art wskazał, jak brzmi właściwie postawione pytanie o sztukę: „co powoduje, że istnieje różnica między dziełem sztuki, a czymś, co dziełem sztuki nie jest, jeśli oba te przedmioty w rzeczywistości wyglądają tak samo?”²³. Zatem pytanie Sokratejskie *Czym jest sztuka?* otrzymało formę nadaną mu przez Duchampa i Warchola: *Dlaczego coś jest dziełem sztuki?* Różnica między tymi pytaniami wskazuje na diametralną zmianę sytuacji dzieła sztuki. W pytaniu Sokratejskim przebrzmiewa akceptacja, istnienie dzieła sztuki było naturalne, a racji poszukiwano w jego wewnętrznej istocie. Zmiana pytania ujawniła fakt, iż dzieło straciło swoją oczywistość istnienia i wymaga dla siebie uzasadnienia – jest zatem pytaniem o przyczyny zewnętrzne²⁴.

Pytania o sztukę, które analizuje Danto, są pytaniami stale obecnymi w umyśle nieprofesjonalnego odbiorcy sztuki współczesnej. Podczas pedagogicznej pracy w przestrzeni sztuki najnowszej powątpiewania w zasadność dzisiejszych działań artystycznych, ignorancja wobec projektów nie odzwierciedlających cech sztuki, do których odbiorcy są już przyzwyczajeni, czy przypuszczenia, iż jedyną motywacją działań artystycznych jest zdobycie rozgłosu przez twórcę, któremu wcale nie zależy na odbiorcach, ale na wypracowaniu własnej pozycji, są na porządku dziennym. Wyraźnie wysuwa się na plan pierwszy postawa swoistej ignorancji, niezaangażowania odbiorcy, czasami wręcz niechęci do tego, co współcześni artyści proponują. W dalszej kolejności zakwestionowane zostaje jakiegokolwiek wychowawcze oddziaływanie współczesnych działań artystycznych, tłumaczone niezrozumieniem, elitarnością sztuki, zamknięciem się art worldu przed odbiorcą spoza profesjonalnego świata sztuki, ignorowaniem go lub uprzedmiotawianiem w celu zrealizowania określonego pomysłu artystycznego, w którym osoba widza/uczestnika jest niezbędną, choć nie pierwszorzędną. Pedagog sztuki, traktowany przeze mnie jak osoba łącząca, zbliżająca świat sztuki i świat odbiorcy, nie może ignorować przedstawionych powyżej wątpliwości odbiorcy. Celem pedagogicznych działań w przestrzeni sztuki nie jest zakładane z góry „uwrażliwienie” odbiorcy, jego „uduchowienie”

²² Ibidem, s. 194.

²³ Ibidem.

²⁴ L. Sosnowski, *Sztuka. Historia. Teoria*, op. cit., s. 138.

czy „ukulturalnienie”. To raczej pokazanie języka sztuki najnowszej, jej różnorodności, także nieokreśloności, zaciekawienie światem sztuki, pokazywanie, że to przestrzeń przyjazna odbiorcy – także temu przypadkowemu, nieprofesjonalnemu. Jak zauważa artysta Grzegorz Klaman: „Myślę, że ludzie czują się zagubieni, bo oczekują gotowych definicji, do których byli przyzwyczajeni. Utarły się przecież pewne konwencje określające, co sztuką jest, a co nie. Jest takie trafne sformułowanie: sztuka nie jest twoim językiem ojczystym. To znaczy, że sztuka jest czymś wymagającym wysiłku – gdzieś trzeba się wybrać, nauczyć się odczytywać różne kody”²⁵. Utarte konwencje określające co jest sztuką zdemaskował idealnie artystyczny projekt Komara i Melamida, o którym pisałam wcześniej. Skoro język sztuki nie jest językiem ojczystym dla odbiorcy, to właśnie pedagog sztuki może być tą osobą, która będąc jednocześnie odbiorcą i osobą ze świata sztuki (czyli łącznikiem między tymi dwoma światami) może wychowując do sztuki nowego języka sztuki uczyć. Ważne jest jednak, aby nauka tego języka nie polegała na dosłownym „tłumaczeniu” sztuki, wyjaśnianiu stającym się jedynym słusznym odczytaniem działań artystycznych. Nauka języka to narzędzie do samodzielnych wędrówek po sztuce, indywidualnych interpretacji i nadawania idiosynkratycznych znaczeń temu, z czym odbiorca się zetknie.

Warto jeszcze zatrzymać się przy filozofii Danto, by wskazać ważny element, często podkreślany przez odbiorców sztuki, a mianowicie piękno. Pedagog sztuki bardzo często styka się z sytuacją, iż dla współczesnych odbiorców sztuka i piękno nadal traktowane są jako nierozzerwalny tandem. Analizując *Fontannę* Duchampa Danto zdecydowanie odrzucił doszukiwanie się w niej estetycznych właściwości: „Dlatego powinno być jasne, że pisuar, dotychczas uważany za bezdyskusyjnie tego niegodny, nie został wyniesiony przez Duchampa dla estetycznej przyjemności, nie np. dla przypomnienia, że piękno można odnaleźć w najbardziej nieprawdopodobnych miejscach”²⁶. Duchamp wykorzystał swoje ready made’s właśnie z powodu ich estetycznej obojętności. Ideałem był przedmiot „wykonany maszynowo w dużej ilości, nie posiadający żadnych walorów estetycznych, wybrany na zasadzie wizualnej obojętności, a jednocześnie na zupełnym braku dobrego

²⁵ A. Kozłowska, *Rozmowa z Grzegorzem Klamanem*, „Gazeta Wyborcza Trójmiasto”, 8.12.2005, wersja elektroniczna: <http://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/1,35635,3055477.html> [dostęp: 24.06.2016].

²⁶ A.C. Danto, *Ocena i interpretacja dzieła sztuki*, [w:] idem, *Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 164.

lub złego smaku”²⁷. W stwierdzeniu tym dotykamy ważnej dla teorii wychowania estetycznego kategorii piękna. Mając w pamięci określenie Bataux *sztuki piękne*, wielokrotnie podkreśla się wychowawcze oddziaływanie piękna. Problem polega jednak na tym, że piękno (tylż razy powtarzane w teorii wychowania estetycznego) staje się współcześnie kategorią nie tylko nie najważniejszą (nie cechą konieczną i wystarczającą sztuki), ale coraz częściej zbędną. Podkreśla to także Danto mówiąc, iż „Duchamp zajął się ready-mades z uwagi na ich estetyczną nieopisywalność i pokazał, że skoro były one sztuką, choć wcale nie piękną, to bez wątpienia piękno nie mogło stanowić własności określającej sztukę”²⁸. Jakość w sztuce nie jest już związana z jakością estetyczną. „Ogólna teoria jakości może uwzględniać dobro estetyczne nie jako cechę definiującą, ale jako szczególny przypadek (...) Dobro estetyczne nie będzie pomocne w ocenach sztuki po końcu sztuki”²⁹.

Biorąc pod uwagę wszystkie zaprezentowane powyżej stwierdzenia trzeba wysnuć wniosek, iż nie da się odróżnić suszarki, łopaty czy pisuaru jako dzieł sztuki od ich zwyczajnych odpowiedników w oparciu o estetyczne kryteria. Świadomość, iż zmysł wzroku (wcześniej uznawany za decydujący jeśli chodzi o odróżnianie sztuki od nie-sztuki) nie jest już wystarczający do odróżniania dzieł sztuki od ich codziennych odpowiedników, jest istotnym elementem dla zmniejszenia dyskomfortu, jaki w obliczu współczesnych działań artystycznych może odczuwać odbiorca. Ważne jest także wyraźne przenoszenie punktu ciężkości z wychowawczej roli piękna na wychowawczą rolę sztuki. Mimo, że od pierwszych ready makes Duchampa minął już wiek, a od pop artu Warhola ponad 50 lat, nadal w pracy pedagogicznej napotykamy na tę samą trudność wynikającą z powszechnego poszukiwania różnicy wizualnej między dziełami sztuki a ich materialnymi odpowiednikami oraz traktowanie piękna jako cechy warunkującej i niezbędnej dla określenia dzieła sztuki. Konsekwencją tego jest zniechęcenie do sztuki współczesnej, traktowanej przez naszych wychowanków-odbiorców sztuki, raz jako niezrozumiałej i zbyt elitarniej, innym razem zaś jako bezsensownej działalności, nie posiadającej jakiegokolwiek treści, prostackiej, której „każdy może dokonać” zatem tak naprawdę nie będącej wcale sztuką.

²⁷ C. Tomkins, *Duchamp. Biografia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 145.

²⁸ A.C. Danto, *Po końcu sztuki*, op. cit., s. 135.

²⁹ Ibidem, s. 151.

Dzisiejsze zagubienie odbiorcy może zatem być wynikiem po pierwsze odrzucenia współczesnych działań artystycznych, gdyż nie przypominają one tego, co odbiorca uważa za sztukę (czy, co nauczył się traktować, jako sztukę), po drugie odbiorca nie wie, dlaczego dany obiekt, który znajduje się w przestrzeni sztuki jest uważany za sztukę (kontekst miejsca jest jedynym, który warunkuje traktowanie danego „eksponatu” jak dzieła sztuki), po trzecie odbiorca uważa, iż dany obiekt nie wymagał określonego (dużego) wkładu pracy, czy jakichś szczególnych manualnych zdolności, niezbędnych do jego wykonania, po czwarte odbiorca nie potrafi wskazać różnicy wizualnej między danym obiektem artystycznym a innym przedmiotem ze znanej mu codzienności, po piąte zaś, odbiorca nie dostrzega sytuacji artystycznej (czy dzieła sztuki), bo jest ona transparentna i idealnie wtopiona w rzeczywistość.

SZTUKA PRZYJAZNA CZŁOWIEKOWI

Artyści są świadomi pytań, jakie stawiają sobie w obliczu ich działań odbiorcy. Jeszcze częściej zmierzyć się z nimi muszą pedagodzy sztuki. Dlaczego jakiś na pozór zwyczajny przedmiot jest dziełem sztuki, skoro nie widać w nim żadnej „artystycznej ingerencji” twórcy? Dlaczego zwyczajna rzecz może znaleźć się w muzeum i zostać nazwana dziełem sztuki? Jak to możliwe, że sztuką staje się coś, co nie jest piękne, jest zwyczajne i każdy może coś takiego zrobić? Czy artysta sobie ze mnie kpi, manipuluje mną, chce mnie wpędzić w złe samopoczucie, wzbudzając wątpliwość, że jestem w stanie „zrozumieć” sztukę? Praca pedagogiczna polega w tym momencie na umiejętnym stopniowym wprowadzaniu odbiorcy-wychowanka w tę różnorodność świata sztuki współczesnej. Sami artyści stają się niekiedy pedagogami sztuki, zwracając się wyraźnie w stronę odbiorcy „zagubionego”. Przykładów tego typu działań jest coraz więcej.

Artystka Karolina Breguła prowadziła internetowe *Biuro Tłumaczeń Sztuki* – projekt artystyczny będący internetową agencją zajmującą się tłumaczeniem dzieł sztuki współczesnej. Każdy odbiorca sztuki mógł zwrócić się do Biura i poprosić o wytłumaczenie dowolnego dzieła. Tłumaczami byli nie tylko ludzie zawodowo związani ze sztuką, ale także miłośnicy sztuki, związani z nią hobbystycznie. To, co wyróżniało artystyczne tłumaczenia od klasycznych, szkolnych działań edukacyjnych, to nacisk położony na niestandardowe interpretacje. Artystka tak motywuje swe działania: „Tłumacze

sugerują interpretacje często odbiegające od tych proponowanych przez autorów i kuratorów prac. W ten sposób przedstawiają każde dzieło sztuki jako nieukończoną formę, która, otwarta na różne interpretacje, zaprasza odbiorcę do współtworzenia znaczeń. Niechęć do współczesnej sztuki często spowodowana jest strachem przed zrozumieniem jej inaczej niż *należy*. Poprzez niestandardowe interpretacje, których nie wstydzą się często znani i szanowani tłumacze, projekt ma podważyć popularne myślenie, iż każde dzieło ma tylko jedno prawidłowe znaczenie³⁰. *Biuro Tłumaczeń Sztuki* Breguły może dawać odbiorcy jakiś trop interpretacyjny, pomagający w „zrozumieniu” sztuki współczesnej, po drugie zaś ukazuje, iż przestrzeń sztuki bywa trudna i każdemu zdarza się nie rozumieć intencji artysty. Nie zamyka to jednak interakcji z dziełem, gdyż odbiorca może wpisać w nie swoje znaczenia, skonstruowane na bazie indywidualnych doświadczeń.

Innym przykładem opisywanego przeze mnie otwarcia się artysty na odbiorcę nieprofesjonalnego mogą być projekty Tymka Borowskiego, który tworzy nowatorskie infografiki, czy krótkometrażowe filmy artystyczno-edukacyjne. Najbardziej znane artystyczne filmy „edukacyjne” *How art works?* i *How culture works?* to animacje, które formalnie przypominają oglądane przez niemal wszystkich użytkowników internetu filmiki instruktażowe. W pierwszym z nich Borowski wspólnie z Pawłem Sysiakiem podejmuje temat funkcjonowania sztuki współczesnej, wyjaśniając sposoby działania współczesnego artysty, ale także mechanizmy funkcjonowania art worldu i rynku sztuki. W drugim (zrobionym we współpracy z Rafałem Dominikiem i Jakubem Maińskim) uczy, jak skutecznie używać kultury – konstrukcji i algorytmu, który organizuje nasz sposób życia i działania. Film jest animacją opowiadającą o tym, czym jest kultura, skąd wzięły się różnorodne kultury i dlaczego różnią się między sobą, jak ewoluują, dlaczego niektóre ich elementy się zmieniają, a inne trwają niezmiennie od tysięcy lat, jak kultura wpływa na nasze funkcjonowanie w świecie. Sztuka Borowskiego jest przystępnym narzędziem, idealnie kompatybilnym z formą, do której współczesny odbiorca jest już przyzwyczajony (jako uczestnik współczesnej kultury wizualnej). Projekt Borowskiego to artystyczna forma „tutoriali youtubowych”.

Jeszcze inną formą działań artystycznych, które mogą posłużyć za przykład aktywności wyraźnie nakierowanej na odbiorcę nieprofesjonalnego są działania Joanny Rajkowskiej. Wspomnę tutaj tylko o dwóch jej projektach.

³⁰ K. Breguła, *Biuro Tłumaczeń Sztuki*, <http://biurotlumaczen.art.pl/>.

Pierwszy to *Dotleniacz*, w którym strategia artystyczna polegała na stworzeniu w przestrzeni miejskiej nowego miejsca idealnego do spotkania się różnych osób we wspólnej przestrzeni. W centrum różnorodności placu Grzybowskiego w Warszawie Rajkowska stworzyła miejsce do wspólnego przebywania, zatrzymania się, bycia razem: staw otoczony krzewami i zieloną trawą, ozdobiony nenufarami, z dna którego wydobywały się bąbelki tlenu, odświeżające zanieczyszczone miejskie powietrze. Artystyczny staw zetknął ze sobą ludzi wcześniej wzajemnie dla siebie niewidzialnych, przemierzających Plac Grzybowski bez jakiegokolwiek interakcji z innymi uczestnikami tej samej przestrzeni. Dzięki artystycznej interwencji powstało spokojne miejsce spotkań, przyjazne dla każdego chcącego odpocząć w stworzonej przez artystkę przestrzeni, dającej możliwość bycia obok siebie ludzi o różnych tożsamościach i światopoglądach. Dla Rajkowskiej to właśnie sztuka jest medium, które ma moc stwarzania sytuacji gotowości na różnorodność.

Działania artystki można odczytać, odwołując się do estetyki relacyjnej francuskiego filozofa Nicolasa Bourriauda³¹ podkreślającego, iż przedmiotem zainteresowania współczesnych twórców stają się interakcje społeczne, traktowane przez nich jak kolejny rodzaj medium sztuki. Artyści tworząc sytuacje, które umożliwiają odbiorcom interakcje, zawieranie nowych znajomości, otwieranie się na drugiego człowieka, sprzeciwiają się współczesnej tendencji do społecznej fragmentaryzacji i specjalizacji. Dla estetyki relacyjnej ważne są relacje międzyludzkie³². Bourriaud zaznacza, iż sztuka jest stanem spotkania³³, „stanowi formę wyłącznie w spotkaniu, w dynamicznym dialogu różnych – artystycznych i nieartystycznych – wypowiedzi”³⁴. To kolejny argument wskazujący na fakt, iż odbiorca/uczestnik/widz nie jest artyście współczesnemu obojętny, czy przez niego uprzedmiotawiany i wykorzystywany³⁵. Wielokrotnie to artysta stawia się w pozycji tego, który odbiorcy „służy”,

³¹ N. Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Kraków 2012.

³² Ibidem, s. 34.

³³ Ibidem, s. 46.

³⁴ Ibidem, s. 50.

³⁵ Pamiętać należy, iż we współczesnych projektach artystycznych pojawiają się także takie działania, które krytykowane są z powodu zjawiska „wykorzystania” odbiorcy, np. projekt Artura Żmijewskiego 80064 (odnowienie numeru obozowego na przedramieniu byłego więźnia obozu koncentracyjnego), czy Łażnie Katarzyny Kozyry (filmowanie ukrytą kamerą kąpiących się kobiet i mężczyzn).

jak Joanna Rajkowska, która w ramach Łódź Biennale w 2004 roku zrealizowała *22 zlecenia*, czyli akcję „artysta do wynajęcia”. Było to przeniesienie na polski grunt zrealizowanego rok wcześniej w Berlinie działania polegającego na tym, iż artystka wykonywała najróżniejsze zlecane jej przez ludzi aktywności (od przemeblowania mieszkania do wysłuchania historii życia przyjaciela jednego ze „zlecających” zadanie). W Łodzi artystka zaoferowała pracownikom upadającej fabryki Uniontex, że zrobi coś na ich zlecenie. Niestety pracownicy mówili tylko o potrzebie gwarancji pracy na stałe i podwyżce. Artystka udała się zatem do dyrekcji, aby „walczyć” o polepszenie warunków pracy pracowników, ale nie udało jej się „zlecenia” zrealizować.

ZAKOŃCZENIE

Świat sztuki współczesnej i świat nieprofesjonalnych odbiorców wydają się dziś bardzo odległe. Artyści oraz inni uczestnicy świata sztuki starają się przyciągnąć tych drugich, zainteresować ich nowymi formami sztuki i działaniami artystycznymi, odbiegającymi od sztuki „tradycyjnej”. Niestety odbiorcy tkwią w swym przywiązaniu do sztuki „pięknej”, a oderwanie się od tego, co znane, oswojone i „bezpieczne” wcale nie jest proste. Sztuka, która w potocznym rozumieniu „nie jest sztuką” często krytycznym okiem spogląda na świat, ukazując ważne współczesne problemy, często niewygodne dla odbiorcy. Artyści snują krytyczną refleksję nad współczesną kulturą, mówiąc o aktualnych sprawach społecznych i politycznych. To sztuka, która nie jest obojętna na to, co dzieje się na zewnątrz „świata artystycznego”, będąca raczej obserwacją uczestniczącą współczesności, niż gloryfikacją nierealnego idealnego świata. Artyści współcześni często pokazują, że wiele jest jeszcze w świecie zjawisk niepokojących, że należałoby włożyć jeszcze dużo pracy, aby wszystkim żyło się lepiej i że za wszystko, co się dzieje na świecie wszyscy jesteście odpowiedzialni.

Patrząc na sztukę współczesną z perspektywy pedagogicznej dostrzegam jej duży potencjał w postulowanej przez Giroux krytycznej alfabetyzacji oraz w kształtowaniu kompetencji do aktywnego działania społecznego („aktywnego obywatelstwa”³⁶). Stąd moja propozycja spojrzenia na sztukę współ-

³⁶ T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 40.

czesną i jej miejsce w przestrzeni pedagogicznej z perspektywy pedagogiki krytycznej. Bliskie krytycznej teorii edukacji postulaty, takie jak rozwijanie w wychowankach krytycznej świadomości, kształtowanie postawy emancypacyjnej, umiejętności komunikacyjnych, relacji międzyludzkich, rozbudzenie twórczej niezgody na funkcjonowanie w świecie utartych i uważanych za niepodważalne i niezmiennie schematów, narzuconych ról i stereotypów, stają się pomostem łączącym sztukę współczesną z pedagogiką. Współpraca na gruncie sztuki i edukacji może zatem być budowana właśnie poprzez wspólne wezwanie do większej refleksyjności, samoświadomości możliwej stronniczości, odejścia od narzucania jedyne i bezalternatywnego sposobu pojmowania świata³⁷. Nie będę w tym miejscu rozwijała idei poszukiwania wychowawczych aspektów sztuki współczesnej z perspektywy pedagogiki krytycznej. Zachęcam jedynie do spojrzenia na dzisiejsze działania artystyczne jak na sztukę przyjazną człowiekowi – dającą mu możliwość do zatrzymania się, dyskusji, konfrontacji skrajnie różnych poglądów, wartości, norm. To przestrzeń otwarta, w której istnieją miejsca niedookreślone, stwarzane i rozbudowywane ciągle na nowo przez interakcje z dziełem sztuki, artystą, innym odbiorcą. To przestrzeń przyjazna odbiorcy, gdyż uczy poddawać krytyce pozornie bezkrytyczne fakty. Pozwala wątpić, rozważać, podważać, szukać wyjaśnienia, oraz bycia nieufnym wobec najbanalniejszych znaczeń. To przestrzeń przyjazna ludziom, gdyż wyczula nas na to, czego nie widzimy – widzieć jedno oznacza zawsze nie dostrzegać czegoś innego. Grzegorz Dziamski przywołuje w tym kontekście estetykę ślepej plamki Wolfganga Welscha – artyści pozwalają nam „widzieć” to, co procesy powszechnej estetyzacji rzeczywistości ukrywają lub próbują ukryć. Co więcej nie chodzi tylko o ukazanie tego, co niewidoczne, ale o poddanie tego, co niewidoczne refleksji. Dzisiejsza sztuka prowadzi w kierunku dokładnie odwrotnym niż estetyzacja: kiedy ta ostatnia pobudza i stymuluje nasze przeżycia, sztuka (nawet gdy wykorzystuje elementy estetyzacji) prowadzi w stronę refleksyjnego doświadczenia³⁸. Sami musimy zdecydować, jaką chcemy mieć sztukę:

³⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 502.

³⁸ G. Dziamski, *Sztuka i estetyka świata*, [w:] M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2012, s. 22–24.

utwierdzającą nas w naszych sądach i dobrze znanych „prawdach”, czy zachęcającą do przekraczania utartych schematów i stereotypów. My pedagodzy sami natomiast musimy zdecydować, jaka sztuka znajdzie miejsce w naszych działaniach edukacyjnych – czy będą to jedynie „najbardziej poszukiwane obrazy”, czy znajdzie się miejsce także na działania i obiekty odbiegające (nawet znacznie) od tego, z czym sztukę identyfikują nieprofesjonalni odbiorcy.

LITERATURA

- Bourriaud N., *Estetyka relacyjna*, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Kraków 2012.
- Breguła K., *Biuro Tłumaczeń Sztuki*, strona internetowa projektu: <http://biurotlumaczen.art.pl/>
- Danto A.C., *Ocena i interpretacja dzieła sztuki*, [w:] A.C. Danto, „Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki”, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Danto A.C., *Po końcu sztuki. Sztuka współczesna i zatarcie się granic tradycji*, Universitas, Kraków 2013.
- Danto A.C., Świat sztuki, [w:] A.C. Danto, „Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki”, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Dziamski G., *Sztuka i estetyka świata*, [w:] M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2012.
- Dziamski G., *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2009.
- Fatyga B., Nowiński J., Kukołowicz T., *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia*. Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury, Warszawa, 31 marca 2009.
- Kozłowska A., *Rozmowa z Grzegorzem Klamanem*, „Gazeta Wyborcza Trójmiasto”, 8.12.2005, wersja elektroniczna: <http://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/1,35635,3055477.html> [dostęp: 24.06.2016].
- Krajewski M., *Od odbiorcy do uczestnika. Znikający widz i jego współcześni następcy*, [w:] M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2012.
- Morawski S., *Awangardy XX wieku – stara i nowa*, „Miesięcznik Literacki” 1975, nr 3.

- Moszkowicz M., *Edukacja estetyczna i artystyczna a przemiany w kulturze współczesnej*, [w:] A.M. Żukowska (red.), *Sztuka. Edukacja. Współczesność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Pankowska K., *Kultura-sztuka-edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Sosnowski L., *Sztuka. Historia. Teoria. Światy Arthura C. Danto*, Collegium Columbinum, Kraków 2007.
- Sosnowski L., *Wstęp. Filozoficzny świat sztuki Arthura C. Danto*, [w:] A.C. Danto, *Świat sztuki. Pisma z filozofii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Stojak G., *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Szkudlarek T., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Tomkins C., *Duchamp. Biografia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.

STRESZCZENIE

Tematem artykułu jest problem odrzucania sztuki współczesnej przez odbiorcę nieprofesjonalnego oraz związane z tym trudności z wykorzystaniem współczesnych projektów artystycznych w działaniach pedagogicznych. Autorka poszukuje przyczyn widocznego dziś rozdźwięku między światem sztuki współczesnej a światem odbiorcy, wykorzystując filozofię sztuki Arthura C. Danto oraz estetykę relacyjną Nicolasa Bourriauda. Współczesny odbiorca czuje się niekomfortowo w świecie sztuki, gdyż odbiega ona znacznie od potocznego rozumienia tego, czym jest sztuka „prawdziwa”. W artykule analizie poddano kilka wybranych projektów artystycznych mogących budować nić porozumienia między odbiorcą, a „sztuką po końcu sztuki”. Autorka poszukuje także miejsca dla pedagoga sztuki w relacji sztuka współczesna – odbiorca, zachęcając do spojrzenia na dzisiejsze działania artystyczne z perspektywy pedagogiki krytycznej.

Słowa kluczowe: sztuka współczesna, edukacja, wychowanie przez sztukę.

ART FRIENDLY TO MAN. THE WORLD OF CONTEMPORARY ART – THE WORLD OF THE RECIPIENT. ATTEMPT OF AGREEMENT

SUMMARY

The subject of the article is the problem of rejection of contemporary art by an unprofessional recipient and associated with this problem difficulties with the use of contemporary art projects in pedagogical activities. The author is seeking reasons for the gap between the world of contemporary art and the world of a recipient, using philosophy of Arthur C. Danto and relational aesthetics of Nicolas Bourriaud. Recipient feels uncomfortable in the contemporary art world, because it differs significantly from the current understanding of what “real” art should be. The article analyzes some selected artistic projects, which could build a common understanding between a recipient and the “art after the end of art.” The author is also looking for a space for a pedagogue of art in a relation between contemporary art and a recipient of art, and encourages us to look at today’s artistic activities from the perspective of critical pedagogy.

Key words: contemporary art, education, education through art.