

SZTUKA KRYTYCZNA JAKO MEDIUM EDUKACJI OSÓB DOROSŁYCH – WYNIKI BADAŃ

Beata Działa, beatadziala@gmail.com
Uniwersytet Wrocławski
pl. Uniwersytecki 1, 50-137 Wrocław



STRESZCZENIE

Tekst podejmuje tematykę edukacji przez sztukę w odniesieniu do osób dorosłych. Kontekst teoretyczny tworzą: koncepcje edukacji osób dorosłych, teorie edukacji poprzez sztukę oraz poglądy badaczy dotyczące definicji i sposobów odbioru sztuki współczesnej. Badania wynikające z tego kontekstu przeprowadzone były w strategii jakościowej i miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie badawcze: w jaki sposób sztuka krytyczna pełni rolę medium edukacyjnego?

Słowa kluczowe: edukacja przez sztukę, teoria krytyczna, uczenie się osób dorosłych, doświadczenie w edukacji, sztuka jako doświadczenie, sztuka współczesna

Critical art as a medium of adult education - the results of researches

ABSTRACT

The article deals with the topic of education through art, regarding to adult education. The theoretical context: concepts of adult education, theories of education through art and the views of researchers on the definition of art and also ways of modern art reception. The research resulting from this context, were conducted in a qualitative strategy and were designed to answer the research question – How critical art acts as a medium of education?

Keywords: education through art, critical theory, adult education, experience in education, art as experience, modern art

W artykule podjęta została tematyka edukacji poprzez sztukę, w której uczestniczą osoby dorosłe. Kontekst teoretyczny niniejszych rozważań tworzą: edukacja osób dorosłych, edukacja estetyczna oraz problematyka sztuki współczesnej. Badania, których wyniki przedstawione są w tekście, odnoszą się do indywidualnych doświadczeń osób, które uczestniczyły w wystawie grupy *Luxus* powstałej w latach osiemdziesiątych XX w. Zgromadzony materiał badawczy dotyczy odbioru sztuki – postrzeganego z perspektywy edukacji przez sztukę – przez osoby w okresie wczesnej dorosłości.

W literaturze dotyczącej edukacji osób dorosłych¹ zwraca się dziś głównie uwagę na kwestię całościowego uczenia się, w którym dominującą kategorią jest doświadczenie. Również autorzy² podejmujący tematykę odbioru współczesnej sztuki koncentrują się na tej idei, podkreślając zmianę sposobu jej odczytywania. Kontemplacja ustąpiła miejsca zaangażowanej interakcji. Widoczne jest to zwłaszcza w percepcji sztuki, która podejmuje tematykę nacechowaną emocjonalnie i zmuszającą do refleksji. Funkcjonująca w taki sposób sztuka krytyczna pokrywa się w swych założeniach z postulatami pedagogiki krytycznej.

Wyniki przeprowadzonych badań nie dają jednoznacznych odpowiedzi, ale pozwalają skonfrontować teorię z praktyką odbioru sztuki oraz podjąć refleksję nad ich wzajemną relacją.

EDUKACJA KRYTYCZNA W PERSPEKTYWIE ANDRAGOGICZNEJ

Andragodzy wypracowali wiele teorii dotyczących edukacji ludzi dorosłych. Większość z nich skupia się na takich cechach osób dorosłych, jak: odpowiedzialność, samostanowienie oraz wolność³. Edukacja dorosłych nie jest jednolita

1 Zob. M. Małewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990, A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2006, nr 4.

2 Zob. S. Krzemień-Ojak (red.), *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, Białystok 1997, B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2012.

3 M. Małewski, *Andragogika w perspektywie...*, dz. cyt., s. 39.

i realizuje się poprzez różne formy. W pracy edukacyjnej z tą grupą wiekową wyróżnia się trzy jakościowo odmienne modele⁴: technologiczny⁵, humanistyczny oraz model edukacji krytycznej. W ostatnim z wymienionych kładzie się silny nacisk na krytyczny stosunek do wiedzy, która z założenia jest nieobiektywna. Przyjmuje się, że jedynie odzwierciedla ona cele swoich twórców oraz ich sposoby pojmowania świata. W tym modelu edukacja powinna być nastawiona na podnoszenie jakości życia ludzi. Zadanie nauczycieli to zmiana treści świadomości ludzi dorosłych. Przedmiotem oddziaływań jest „struktura »ja w świecie«, a podstawowym materiałem dydaktycznym – wiedza świata życia zakodowana w ich życiowym doświadczeniu”⁶. Dostrzeżenie społecznych źródeł uprzedmiotowienia jednostek oraz mechanizmów neutralizujących i legitymizujących je stanowi warunek wywołania niezgody na świat, który jest „dany”⁷. Zadaniem edukacji krytycznej jest więc spowodowanie, aby jednostki funkcjonowały lepiej, bardziej świadomie oraz podmiotowo w odniesieniu do otaczającego świata. Nauczyciel może być zarówno empatycznym przyjacielem, intelektualnym prowokatorem, skutecznym doradcą, jak i spolegliwym opiekunem. Wybór odpowiedniej roli pozwalana na stworzenie niepowtarzalnego „spektaklu edukacyjnego”⁸.

Model krytyczny przypisywany jest obszarowi edukacji nieformalnej. Może być ona również wpisywana w całościowe uczenie się. Koncepcja ta od lat dziewięćdziesiątych minionego wieku stanowi centralną ideę w edukacji dorosłych. Zakłada się w niej, że punkt ciężkości zostaje przeniesiony z instytucji edukacyjnych na uczące się jednostki oraz społeczności lokalne. Rezygnuje się z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach, jakie konstytuują światy życia ludzi⁹.

W rozważaniach dotyczących edukacji dorosłych wyróżnia się wiele teorii, które pozwalają lepiej zrozumieć procesy edukacyjne. Większość z nich koncentruje się na doświadczeniu uczących się. Swoją uwagę skupiają na uczeniu się: z życia, sytuacyjnym, z doświadczenia oraz na potencjale edukacyjnym, który tkwi w biografii jednostek¹⁰. Koncepcją, na którą warto zwrócić uwagę w kontekście odbioru sztuki przez osoby dorosłe, jest teoria transformatywnego uczenia się opracowana przez Jacka Mezirowa. Odnosi się ona do dwóch rodzajów uczenia się: instrumentalnego oraz komunikacyjnego. Mając na uwadze edukację poprzez sztukę należy zwrócić uwagę na uczenie się komunikacyjne, które odpowiada sposobowi odbioru sztuki przez osoby dorosłe. Rodzaj zdobywania wiedzy ma w nim charakter interpretacyjny. Dorosli, ucząc się w ten sposób, intuicyjnie poszukują metafor oraz tematów, które pozwolą im odnaleźć perspektywę dla tego, co nieznanne.

Uczenie się komunikacyjne obejmuje takie aspekty życia, jak: wartości, ideały, uczucia, decyzje moralne, a także pojęcia abstrakcyjne, m. in.: wolność, sprawiedliwość, miłość, niezależność czy obowiązki. Dzięki zaangażowaniu się w pewne dyskursy oraz refleksje, dorośli mają szansę krytycznego rewidowania dotychczasowych schematów znaczeniowych¹¹. Odbiór sztuki z perspektywy tej teorii będzie odnosił się do poszukiwania schematów znaczeniowych oraz interpretacji dotyczących treści przekazu, w tej sytuacji – artystycznego. Przy próbach zrozumienia oraz poszukiwaniach kontekstu dla danych informacji, dorośli mogą dzięki refleksji, odnajdywać nowe znaczenia i dokonywać przeformułowań w dotychczasowych sposobach myślenia oraz działania.

SZTUKA I WYCHOWANIE W ŚWIETLE WYBRANYCH KONCEPCJI

Jednym z obszarów uczenia się osób dorosłych¹² jest edukacja estetyczna, dawniej określana jako wychowanie estetyczne. To terminologiczne rozróżnienie jest istotne w kontekście postrzegania oraz analizy koncepcji edukacji kulturalnej.

Termin „wychowanie” odnosi się do wprowadzania intencjonalnych zmian oraz kierowania rozwojem wychowanka. W takim ujęciu kompetencje odbiorcy rozumiane są jako umiejętność właściwego odczytania przekazu zawartego w dziele. Sposób odczytywania jest zgodny z kodem dominującej kultury, a pedagodzy dążą do tego, aby wychowankowie

4 Tenże, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001, s. 271.

5 Tamże, s. 273.

6 Tamże, s. 282.

7 Tamże, s. 282.

8 Tamże, s. 283.

9 Tenże, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2006, nr 2, s. 24.

10 Zob. A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2006, nr 4.

11 Tamże, s. 9–11.

12 Według M. Malewskiego edukację można zdefiniować jako „ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych, i całych społeczeństw. A zatem, edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się”. M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się...*, dz. cyt., s. 23.

zostali wprowadzeni w dyskurs sztuki obowiązujący w elitach kulturalnych. W takiej perspektywie zadaniem wychowania estetycznego jest nauczenie odbiorców posługiwania się kodami wąskimi, jakie odnajdujemy w sztuce. Nie ma tutaj miejsca na polemikę czy wątpliwości, ponieważ podawane kryteria traktowane są jako oczywiste¹³. Drugie ujęcie, czyli „edukacja kulturalna” jest znacznie szersze. Pozwala na „odejście do celowościowego traktowania sztuki, jako swoistego rodzaju »wehikułu«, umożliwiającego transmisję znaczeń”¹⁴. Przy obdarzeniu odbiorcy pewną dozą zaufania takie podejście daje szansę jego zaangażowania oraz wejścia w dialog z dziełem. Pozwala również na poszerzenie materiału, jaki będzie wykorzystywany w edukacji tego typu, o sztukę popularną¹⁵.

Najbardziej klasyczna koncepcja wychowania estetycznego została stworzona przez Stefana Szumana. Według niego ma ono na celu „rozszerzenie i pogłębienie świadomości istnienia każdego człowieka, a także nadanie właściwego kierunku jego działalności”¹⁶. Dzięki sztuce możliwy jest wszechstronny rozwój i kształtowanie człowieka. Autor postrzega wychowanie estetyczne jako wychowanie przez sztukę, czyli własną twórczość oraz wychowanie do sztuki, czyli edukację, w celu zrozumienia przekazów, jakie sztuka ze sobą niesie. Również Irena Wojnar oraz Bogdan Suchodolski twierdzą, iż z tych komponentów powinno się składać wychowanie estetyczne. Będąc przedstawicielami szerokiego nurtu myślenia o kulturze, badacze zakładali również wieloaspektowy sposób postrzegania edukacji estetycznej. W tym ujęciu „edukacja kulturalna stanowi wielostronny i zintegrowany proces formowania człowieka, obejmujący jego wiedzę, umiejętności i postawy”¹⁷. Samo wychowanie, według I. Wojnar powinno być wychowaniem dla istnienia, bycia w świecie¹⁸.

Pojawiają się również teorie edukacji estetycznej, które jako kontekst przyjmują epokę ponowoczesności. Jedną z nich jest koncepcja stworzona przez Witolda Jakubowskiego. Powołując się na Margaret Mead, stwierdza on, że ze względu na zmiany cywilizacyjne oraz kulturowe w Polsce dominują już dwa typy kultur, określane jako kofiguratywne i prefiguratywne. W nich zasady wychowania oraz socjalizacji zmieniają się – zamiast starsze pokolenia uczyć młodsze, sytuacja jest odwrotna lub to młodsze pokolenia uczą się od siebie nawzajem. W związku z tym również szkoła traci swój monopol na wiedzę, co wynika ze zmienności rzeczywistości oraz bardzo szybkiej dezaktualizacji wiedzy. Rola edukacji formalnej staje się coraz mniej istotna na rzecz rozprzestrzeniania się nowych technologii informacyjnych. Jednym z istotniejszych obszarów, na jakich dziś zachodzi edukacja nieformalna, jest kultura popularna¹⁹. W. Jakubowski zauważa, że dziś nie można dokonać zdecydowanego podziału na kulturę „niską”, rozumianą jako masową i „wysoką”, traktowaną jako elitarna²⁰. Wynika to z faktu, że zarówno kultura popularna, jak i społeczeństwo nie jest już homogenicznym zbiorem jednostek o takich samych gustach. Dzisiaj to nie nadawca, ale odbiorcy decydują o przekazie²¹.

POJĘCIE „SZTUKI” ORAZ JEGO KSZTAŁT WE WSPÓŁCZESNOŚCI

Pojęcie sztuki zmieniało się na przestrzeni dziejów i nie zawsze dało się je jasno określić. Władysław Tatarkiewicz, dokonując analizy jego kształtowania się, stwierdza, że jakkolwiek będziemy określać sztukę, zawsze skończy się to na alternatywie „bądź – bądź”, a jej definicja musi zawierać w sobie zarówno intencję, jak i działanie, które to z kolei również mogą być zróżnicowane. Proponuje więc następującą definicję: „Sztuka jest odtwarzaniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać”²². Pomimo sformułowania przez autora tej definicji, sam przyznaje, że w odniesieniu do teraźniejszości nie jest ona adekwatna. W XIX i XX w. w sztuce zaszły zmiany tak duże, że objęły samo jej pojęcie oraz definicję. W porównaniu z klasyczną sztuką XIX w., awangarda wprowadziła diametralnie inne zasady. Zamiast rzeczy pięknych wolała wytwarzać nowe, zamiast cieszyć – preferowała wstrząsać. Wyrosła ona na drodze sprzeciwu, a prze-

13 W. Jakubowski, *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej*, [w:] D. Hejwos, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010, s. 23.

14 Tamże.

15 Tamże.

16 S. Szuman, *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] Tenże, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008, s. 257.

17 H. Depta, J. Półturzycki, *Ramy i obszary edukacji kulturalnej*, [w:] H. Depta, J. Półturzycki, H. Stolarczyk (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych: raporty z badań międzykulturowych: praca zbiorowa*, Warszawa 2004, s. 17.

18 I. Wojnar, *Wstęp: Zakres, sytuacja i koncepcja wychowania estetycznego*, [w:] Tejże, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1984, s. 11.

19 W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] Tenże (red.), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 11-13.

20 Tenże, *Kilka refleksji o kulturze „wysokiej” i „niskiej”*, [w:] Tenże (red.), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2011, s. 19.

21 Tamże, s. 19.

22 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 52.

miana dokonała się w trzech etapach: awangardy wyklętej, wojującej i zwycięskiej²³. Zjawisko awangardy doprowadziło do sytuacji, w której w sztuce przestano potępiać wolność, a wręcz ją pochwalano. Po dwóch wojnach światowych, artyści awangardowi stali się cenieni, poszukiwani i doceniani. Po tym okresie liczył się tylko awangardowy styl tworzenia, co podsumowano stwierdzeniem: „awangardy już właściwie nie ma, gdyż jest tylko awangarda”²⁴.

Po czasach twórczości awangardowej mamy do czynienia z okresem określanym jak postmodernizm. Rozpoczął się on w latach sześćdziesiątych XX w. Według Andrzeja Szahaja cechuje go: przekonanie o zmierzchu wielkich opowieści, czyli metanarracji, które uzasadniałyby dokonywane przez nas wybory w zakresie światopoglądu, etyki i poznania. Zwraca on również uwagę na antyabsolutystyczne oraz antyfundamentalistyczne nastawienie, a zarazem podkreślanie wielości kulturowych wizji świata, akcentowanie ważności lokalnych znaczeń i sensów, niezgodę na uniwersalistyczne utopie, które próbują udowodnić istnienie jakiegoś określonego przepisu na szczęście dla ludzkości. Autor odnosi się do pojmowania kultury jako areny intertekstualnych zależności, a języka jako narzędzia efektywnej komunikacji i kreacji kulturowej. Podkreśla fakt decentracji współczesnej kultury, zwalczania naukowych roszczeń dotyczących głoszenia niepodważalnych i pewnych wizji świata, a także spojrzenie na sztukę w kontekście jej pełnoprawnego uczestnictwa w filozoficznym dyskursie²⁵. Natomiast w warstwie polityczno-etycznej filozofowie postmoderniści koncentrują się na takich wartościach, jak: różnorodność, tolerancja, wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność i solidarność²⁶.

W tej płynnej i niedookreślonej rzeczywistości zdefiniowanie pojęcia sztuki staje się bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Niektórzy autorzy twierdzą, że coś takiego jak sztuka już w ogóle nie ma racji bytu²⁷. Wskazywane są różne aspekty dzisiejszej sztuki oraz różnorodne konteksty jej rozpatrywania. Jednym ze zjawisk, na jakie zwraca się uwagę, jest jej dwukierunkowość. Z jednej strony w kulturze dominują tendencje globalistyczne, z drugiej natomiast, popularny stał się aspekt merkantylny zarówno sztuki, jak i całej kultury. Według Anny Kawalec to właśnie on dookreśla współczesne granice pojęcia sztuki. Z tego powodu występuje tendencja do jego nadużywania²⁸. Jednocześnie niektórzy autorzy w dalszym ciągu podkreślają wagę przeżyć estetycznych. Według Antoniego Bazylego Stępnia, funkcja piękna czy też innej wartości estetycznej nie może niszczyć podstawowych ról sztuki. Ma je raczej wzmacniać oraz doskonalić²⁹.

Niezwykle istotnym zjawiskiem we współczesnym świecie, jest jego estetyzacja, mająca znaczny wpływ zarówno na sztukę, jak i na jej odbiór, co podkreśla wielu autorów. Według Pawła Możdżyńskiego dzisiaj to wartości estetyczne stają się najważniejsze, dystansując tym samym wartości moralne. Świat jest systematycznie upiększany, ale ta stylizacja nie prowadzi do rzeczywistej poprawy życia jednostki czy zbiorowości, ponieważ zmienia się tylko wizerunek, a świat piękniejszy jest tylko pozornie³⁰. Podobne stanowisko w tej kwestii przyjmuje Grzegorz Dziamski, podkreślając, iż estetyzacja nabrała dzisiaj niespotykanych wcześniej rozmiarów, a podlega jej wszystko, począwszy od otoczenia, a skończywszy na nas samych. Nowym zjawiskiem jest również to, że estetyzacja osłabia doświadczanie rzeczywistości, co można wiązać z nowymi mediami – media derealizują rzeczywistość³¹. Bogdan Dziemidok wiąże ten fakt ze zmianą głównych form i sposobów zaspokajania potrzeb estetycznych w kulturze postmodernistycznej³². Estetyzację możemy rozpatrywać na dwóch poziomach: jako powierzchowną i głęboką³³. Zjawisko to w istotny sposób wpływa na samą sztukę. Jak twierdzi G. Dziamski proces estetyzacji w jakiś sposób zwraca się sam przeciw sobie poprzez pragnienie anestezji – wyrwania się ze świata estetyzującego wszystko i dotarcia do czegoś, co tej estetyzacji nie podlega. Dlatego właśnie w sztuce szuka się takich zjawisk, które nie są estetyczne, a wręcz budzą sprzeciw, szok, odrazę³⁴. Pomimo to „maszyna estetyzacji” szybko przerabia te zjawiska na nowe formy estetyzacji. Według autora „proces anestezji jest

23 Tamże, s. 54.

24 Tamże, s. 55.

25 A. Szahaj, *Wstęp. Dwugłos o postmodernizmie: Bać się postmodernizmu?*, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, Warszawa 1996, s. 9.

26 Tamże, s. 9.

27 Zob. D. Kuspił, *Koniec sztuki*, Gdańsk 2006.

28 A. Kawalec, *Sztuka i niesztuka. Wstęp*, [w:] Tejze (red.), *O pojęciu sztuki w kulturze współczesnej*, Lublin 2010, s. 10-11.

29 A. B. Stepień, *Współczesne granice pojęcia sztuki*, [w:] A. Kawalec (red.), *O pojęciu sztuki...*, dz. cyt., s. 25.

30 P. Możdżyński, *Inicjacje i transgresje. Antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*, Warszawa 2011, s. 35.

31 G. Dziamski, *Przyszłość sztuki i estetyczna anestezja*, [w:] S. Krzemiń-Ojak (red.), *Kultura i sztuka...*, dz. cyt., s. 268.

32 B. Dziemidok, *Deestetyzacja sztuki i estetyzacja życia codziennego*, [w:] Tenże, *Główne kontrowersje estetyki...*, dz. cyt., s. 304.

33 W. Welsch, *Procesy estetyzacji. Zjawiska, rozróżnienia, perspektywy*, [w:] K. Zamiara, M. Golka (red.), *Sztuka i estetyzacja. Studia teoretyczne*, Poznań 1999.

34 G. Dziamski, dz. cyt., s. 269.

wspierany przez sztukę dlatego, że w ten sposób sztuka przeciwstawia się zniewoleniu, które jest skutkiem estetyzującej się rzeczywistości³⁵.

W związku z tym, że sztuka coraz częściej staje się grą idei i pojęć, wzrastają wymagania intelektualne wobec odbiorcy. Coraz częściej jest od niego wymagana wiedza dotycząca zarówno aktualnych, jak i wcześniejszych stylów i konwencji artystycznych, aby mógł zrozumieć dążenia oraz propozycje twórców. Według autora rezultat jest taki, że w awangardowej sztuce postmodernistycznej zmienia się również podmiot percypujący. W sztuce tradycyjnej był to podmiot kontemplujący oraz doznający satysfakcji estetycznej. W sztuce postmodernistycznej można wyróżnić trzy rodzaje podmiotów. Najczęściej jest to podmiot rozumiejący oraz interpretujący. Innym razem jest to podmiot doznający intensywnych przeżyć emocjonalnych, które często są szokujące lub nieprzyjemne. Czasem jest to podmiot współtworzący jedyne i niepowtarzalne dzieło, jak w przypadku *happeningu* czy niektórych odmian *performance*. W sztuce modernistycznej podmiot był jednym z zasadniczych komponentów sytuacji estetycznej. W twórczości postmodernistycznej natomiast, podmiot coraz częściej uwikłany jest w sytuację intelektualną lub też w interakcję emocjonalną. Najważniejsze staje się nie przeżycie estetyczne, ale zrozumienie lub wstrząs uczuciowy, co skutkuje nie satysfakcją estetyczną, ale intelektualną lub przeżyciem emocjonalnym³⁶.

Rozważania dotyczące sztuki współczesnej można podsumować, powołując się na P. Moźdzynskiego, który ostatecznie stwierdza, że: „nie można – niestety – podać żadnej »istotowej« definicji sztuki czy dzieła, która by mogła objąć wszystkie egzemplifikacje. Tak jak cała współczesność ma charakter płynny, dynamiczny, hybrydalny, tak i niezwykle zróżnicowana i wielokształtna sztuka ulega szybkim zmianom i wymyka się jednoznacznym określeniom. Zresztą artyści, jak się wydaje, często stawiają sobie za cel przełamywanie granic sztuce społecznie narzuconych. Niektórzy mówią, że cechą konstytutywną sztuki współczesnej jest niemożność jej zdefiniowania”³⁷.

CHARAKTERYSTYKA BADAŃ WŁASNYCH

Badania, które zostały przeprowadzone, były osadzone w strategii jakościowej w paradygmacie krytycznym. Ich celem było uzyskanie odpowiedzi na główne pytanie badawcze: w jaki sposób sztuka krytyczna pełni rolę medium edukacyjnego?; a także na pytania szczegółowe: jakie edukacyjne elementy odnajdywane są przez dorosłych odbiorców w wystawie Grupy *Luxus*?; do jakich przemyśleń i refleksji skłania dorosłych odbiorców „krytyczność” wystawy Grupy *Luxus*?; w jaki sposób znajomość „kodów wąskich” oddziałuje na odbiór sztuki przez dorosłych?

Metodą był jakościowy wywiad badawczy, a techniką – indywidualny wywiad skoncentrowany na materiale. Charakteryzuje się on tym, że badacz eksponuje pewien materiał, może to być np. film, tekst lub jakiś wyrób, a następnie prosi osobę badaną o to, aby podzieliła się swoimi opiniami, wrażeniami, skojarzeniami na jego temat³⁸. W badaniach wzięło udział dziewięć osób, będących w okresie wczesnej dorosłości. Po wcześniejszym odwiedzeniu wystawy badani odpowiadali na pytania jej dotyczące. Wywiady prowadzone były na podstawie przewodnika wywiadu, w którym przygotowane były pytania główne oraz uzupełniające. Obejmowały one też te z zagadnień, które wyłaniały się w trakcie wywiadów z poszczególnymi narratorami. Materiałem, na którym bazowały badania była wystawa zorganizowana przez *Muzeum Współczesne Wrocław* w terminie 10.05-02.09.2013 r. Przedstawiała ona działalność artystyczną wrocławskiej grupy *Luxus*.

W kontekście interpretacji badań istotne jest przybliżenie specyfiki wystawy i przedstawionej na niej twórczości oraz artystów. Powstanie grupy związane jest ze strajkami studenckimi z 1980 r. Nazwa grupy odnosi się w ironiczny sposób do marzeń o bogactwie Zachodu, które towarzyszyły Polakom w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Skład grupy stanowili: Bożena Grzyb-Jarodzka, Ewa Ciepiewska, Małgorzata Plata, Paweł Jarodzki, Jacek Ponton Jankowski, Jerzy Kosałka, Marek Czechowski, Stanisław Sielicki, Piotr Gusta, Szymon Lubiński i Artur Gołacki.

Artyści ci tworzyli w atmosferze dobrej zabawy oraz niezgody wobec różnych systemów i ideologii. Buntowali się nie tylko przeciw normom, które wyznaczały społeczno-polityczną sytuację, ale także przeciw skostniałej według nich awangardzie. Ich działania często przybierały formę kpiny, zachęcając do gry z absurdem. Wachlarz wykorzystywanych przez nich technik był bardzo bogaty. Odnajdziemy w ich działalności malarstwo, grafikę, instalacje przestrzenne oraz akcje *performance*. Wieloaspektowość była częścią filozofii grupy i traktowano ją jako wspólnotowy charakter podejmo-

35 Tamże, s. 269.

36 B. Dziemidok, dz. cyt., s. 304-305.

37 P. Moźdzynski, dz. cyt., s. 19.

38 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 120.

wanych działań oraz mieszanie różnych elementów subkultur i postaw antyideologicznych. Akcje miały często charakter prowokacyjnych manifestacji, którym towarzyszyła atmosfera absurdu i złośliwego humoru. Prace często nawiązywały do popkultury. Twórcy wykorzystywali też szablony jako prosty środek wizualnego wyrazu służący walce z systemem. Stylistyka taka charakterystyczna jest dla ruchów kontestacyjnych³⁹.

W tym kontekście możemy mówić o tego rodzaju sztuce jako o „sztuce krytycznej”. Odnosi się ona do konsekwentnie przeprowadzanej strategii oporu przeciw określonym zjawiskom społecznym i politycznym. Jej zadaniem jest reagowanie na istotne wydarzenia oraz istniejące sytuacje społeczne i polityczne. Artyści nie ograniczają się do jednego kierunku czy teorii, ale korzystają z wielu zjawisk artystycznych oraz tego, co daje gotowa już rzeczywistość. Do zadań sztuki krytycznej należy „wynajdywanie pęknięć i obszarów niespójności w powłoce rzeczywistości oraz ujawnianie relacji władzy w niej panujących”⁴⁰. Istotnym aspektem jest kontestacja sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej artyści się znajdują⁴¹.

EDUKACYJNE ELEMENTY ODNAJDYWANE W WYSTAWIE

Podstawowe elementy edukacyjne, jakie odnalezione zostały przez dorosłych odbiorców w wystawie grupy *Luxus*, odnoszą się do ich sfery poznawczej. Według Marii Gołaszewskiej najważniejszą rolę, jaką sztuka odgrywa, jest właśnie funkcja poznawcza. W koncepcji autorki można wyróżnić kilka aspektów sztuki: może być ona środkiem przekazu pewnych prawd o świecie, artystycznym środkiem oddawania wizji rzeczywistości oraz źródłem samowiedzy⁴². W poniżej przytoczonych wypowiedziach badanych osób uwidacznia się pierwszy aspekt. Prawdy o świecie dostrzegane przez odbiorców dotyczą głównie ustroju politycznego jaki obowiązywał w Polsce w latach osiemdziesiątych, a w związku z tym warunków społecznych, z jakimi wtedy miano do czynienia.

(...) pokazuje właśnie zniewolenie Polski w tamtym okresie, cenzurę i oprócz tego paradoksy, które występowały w PRL-u.
(Dagmara)

No byliśmy po prostu takim wielkim obozem zamkniętym. No bo też była flaga Polski, czyli tak jakby metaforycznie Polska zamknięta w tym. (Miłosz)

No wtedy się tworzył jakiś taki masowy ruch społeczny. No i wiadomo że każdy taki ruch dąży, żeby jak najwięcej osób do siebie przyciągnąć, no i te plakaty i te wrzuty, no to miały na celu, żeby takimi prostymi hasłami przekazać najważniejsze swoje wartości. (Robert)

Respondenci nawiązują do historii swojego kraju, która związana jest z ich poczuciem tożsamości narodowej. Jak twierdzi Monika Nęcka, poczucie tożsamości narodowej opiera się na pamięci tego symbolicznego systemu oraz odczuwaniu jego trwania z pokolenia na pokolenie. Relacje i spotkania ze sztuką pozwalają na tworzenie powiązań dotyczących poczucia tożsamości, pobudzają inteligencję zarówno doświadczeniową, jak i refleksyjną, a także są zachętą do tworzenia powiązań społecznych, estetycznych, kulturowych oraz historycznych⁴³, na co zwracają uwagę osoby badane:

Sztuka jest niezwykle istotną rzeczą, jeśli chodzi o budowanie tożsamości narodowej, no bo naród bez jakiejś tam sztuki, bez artystów, to stanie się grupą ludzi, którzy nie mają zbyt dużo wspólnego ze sobą. (Robert)

Poczucie tożsamości oraz przynależności osób badanych uwidacznia się również w ich biograficznych odniesieniach do doświadczeń własnych rodziców, którzy byli uczestnikami wycinka historii przedstawionego na wystawie.

Wtedy właśnie za czasów komuny wszystko było luksusem, każdy przedmiot (...) znamy chyba z opowieści babć i naszych mam, jak to było trudno w tamtych czasach zdobyć cokolwiek. (Anna)

I dlatego to jest takie ciekawe, że można trochę inaczej spojrzeć na czasy moich, naszych rodziców... (Justyna)

39 Muzeum Współczesne Wrocław, *Rozrusznik wystaw: MAGAZYN LUXUS 10.05-2.9.2013*.

40 M. Michałowska, *KwieKulik i rzeczywistość*, „Magazyn Sztuki”, http://magazynsztuki.eu/old/archiwum/teksty_internet_arch_all/archiwum_teksty_online_3.htm, 20.05.2013.

41 Tamże.

42 M. M. Kowalczyk, *Poznawcza funkcja sztuki w ujęciu Marii Gołaszewskiej*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010, s. 172-180.

43 M. Nęcka, *Rozszerzanie świata - sztuka w rozwoju świadomości i tożsamości*, [w:] M. Jabłońska (red.), *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna – teoria i praktyka*, Wrocław 2011, s. 207.

Narratorzy odnoszą się do swojej tożsamości, kultury, historii, ale można zauważyć, że te odniesienia nie są linearne, są kwestią nadawania znaczeń związanych z osobistymi doświadczeniami oraz sposobami myślenia. Taki sposób postrzegania odbioru sztuki opisuje Richard Shusterman. Opierając się na teorii Johna Deweya, traktuje on sztukę jako doświadczenie⁴⁴. Ta kategoria, jak podkreśla Maria Jabłońska, jest niezwykle istotna zarówno dla wielu teorii i koncepcji dotyczących edukacji dorosłych, jak i w literaturze, która odnosi się do sztuki, jej funkcji i znaczeń⁴⁵. R. Shusterman stwierdza, że doświadczenie estetyczne konstytuuje nasze wewnętrzne cele i wartości, a więc jest to dobry powód, aby sztukę traktować w jego kategoriach, pomimo faktu, iż wiele dzieł sztuki nie jest w stanie być jego źródłem⁴⁶. Taki sposób definiowania pozwala na wyodrębnienie tego, co jest dla sztuki najważniejsze, a mianowicie pełniejszego jej rozumienia i przeżywania⁴⁷. Jest to również odpowiedź na wszystkie problemy dotyczące założenia o braku spójności pomiędzy sztuką a życiem. Jako doświadczenie, sztuka w oczywisty sposób staje się częścią naszego życia oraz szczególnie intensywną formą doświadczania rzeczywistości. W związku z tym, że doświadczenie estetyczne składa się z różnych motywów oraz materiałów, które razem tworzą kontekst naszego zachowania, a w każdym z kontekstów poruszamy się jako obserwatorzy nastawieni na osiąganie celów, można założyć, że doświadczanie sztuki zawiera w sobie zarówno elementy poznawcze, jak i praktyczne, będąc dalej doświadczeniem estetycznym⁴⁸. O ile, jak twierdzi autor, sztuka może być uwięziona w muzeach i oddzielona od realnego życia, o tyle nie można powiedzieć tego o doświadczeniu estetycznym, które nierozłącznie wiąże się z życiem⁴⁹. To ujęcie pozwala również na inne spojrzenie na relację: twórca – odbiorca. W doświadczeniu zakłada się zarówno bierne podporządkowanie się, twórcze działanie oraz rekonstrukcję tego, co jest doświadczane. Pozwala to podmiotowi na kształtowanie procesu, ale także sprawia, że sam podmiot doświadczający jest kształtowany. Jak stwierdza autor: „pojęcie doświadczenia lepiej oddaje sprawiedliwość pełni sztuki, łączy artystę i publiczność w tym samym podwójnym procesie⁵⁰”. Sztuka, zarówno jako twórczość, jak i jako przeżycie, jest ukierunkowanym działaniem, ale też otwartym odbiorem, a więc „poddaną kontroli konstrukcją, a zarazem zniewalającym pochłonięciem”⁵¹. Dzięki takiemu sposobowi pojmowania sztuki, można poszukiwać doświadczenia estetycznego oraz kultywować je w naszych kontaktach z dziełami, przypominając, że to właśnie doświadczenia, a nie krytyka czy kolekcjonowanie, stanowi o tym, co uznajemy za sztukę. Pozwala to na bardziej swobodny sposób traktowania instytucjonalnie usankcjonowanej sztuki⁵².

Rozważania te uwidoczniają się w wypowiedziach odbiorców, które świadczą o tym, iż nie postrzegają oni eksponatów zawartych na wystawie w jakiś określony sposób, ale sami tworzą znaczenia, włączając się w proces tworzenia dzieł, co również wzbogaca ich świadomość i pozwala im odnajdywać nowe interpretacje. Dzięki temu respondenci wzbudzają w sobie refleksje dotyczące nie tylko samej wystawy w sensie materialnym, ale również rozmyślają na temat jej symboliki oraz mogą odnosić ją do kwestii bardziej ogólnych, egzystencjalnych.

PRZEMYŚLENIA I REFLEKSJE DOTYCZĄCE „KRYTYCZNOŚCI” WYSTAWY

Teoria krytyczna, która reprezentowana była przez tzw. szkołę frankfurcką, jest taką formą refleksji, która dotyczy społecznych uwarunkowań zarówno przedmiotów badania, jak i samych aktów badawczych. Za jej twórcę uznawany jest Max Horkheimer⁵³. Twórcą krytycznej teorii sztuki był Theodor W. Adorno. Bazując na filozofii krytycznej, odnosił jej postulaty do sztuki oraz funkcji, jakie powinna spełniać. Według T. W. Adorna jedynie sztuka posiadająca społeczny sens jest formą uprawnioną. Powinna być ona jednak zwolniona ze służby ideologii, a zamiast tego pełnić społeczne oraz emancypacyjne funkcje. Jego teoria pozwala na postrzeganie fenomenów artystycznych w sposób pozwalający widzieć w nich krytykę praw oraz mechanizmów rządzących społeczną rzeczywistością. Jak stwierdza R. Czekaj, społeczny charakter sztuki w teorii estetycznej T. W. Adorna można sprowadzić do antytetycznego stosunku do rzeczywistości społecznej⁵⁴.

44 R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wrocław 1998, s. 69.

45 M. Jabłońska, *Doświadczanie sztuki jako przestrzeń całościowego uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się ludzi dorosłych*, Kraków 2012, s. 94.

46 R. Shusterman, dz. cyt., s. 87.

47 Tamże, s. 87.

48 Tamże, s. 98.

49 Tamże, s. 98.

50 Tamże, s. 99.

51 Tamże, s. 99.

52 Tamże, s. 102.

53 R. Czekaj, *Krytyczna teoria sztuki Theodora W. Adorna*, Kraków 2013, s. 25.

54 Tamże, s. 15-16.

Poniższe wypowiedzi respondentów w prostej linii odnoszą się do tych postulatów, wskazując na polityczne i społeczne uwarunkowania, do których nawiązywali w swojej twórczości artyści Grupy *Luxus*.

Jeżeli chodzi o czasy przeszłe i właśnie to sprzeciwianie się władzy, no to myślę, że głównie to było widoczne w plakatach. (Anna)

Na pewno to, że cała wystawa opiera się głównie, tylko i wyłącznie na ironii jak dla mnie. Na prześmiewczym spostrzeżeniu wydarzeń ówczesnych. (Dagmara)

W cytowanych wypowiedziach osoby badane zwracają uwagę na różne aspekty opresyjności systemu totalitarnego oraz na stosunek artystów do niego i sposób radzenia sobie ze zniewoleniem. Podkreślają prześmiewczy charakter twórczości oraz ironiczne podejście do kwestii związanych z władzą oraz niedostępnością pewnych dóbr. Refleksje i przemyślenia, które mogą wynikać z „krytyczności” wystawy, można podzielić na różne obszary tematyczne, których dotyczy. Podstawowy podział, jakiego można byłoby dokonać, dotyczy, po pierwsze: refleksji o czasach przeszłych, ustroju komunistycznym i stosunku artystów do władzy; po drugie: przemyśleń związanych z problemami współczesności, które bezpośrednio dotyczą odbiorców, są obecne w dzisiejszym świecie oraz kulturze. Pierwsze z zagadnień dotyczących współczesności odnosi się do zjawiska konsumpcjonizmu:

Poza tym jest też idea tutaj tego całego bycia konsumentem. (...) ogólnie jakiejś takiej wielkiej konsumpcyjnej masakry, w sensie, że produkujemy tyle rzeczy, że po prostu warto je wykorzystać i można im dać drugie życie też. (Anna)

No jakies się przewinęły, przy tym stole, o konsumpcjonizmie takim, w takim stereotypowo zachodnim stylu (...), no że teraz są takie dwie główne płaszczyzny życia, że to jest seks i pieniądze i każdy chce odnieść sukces na tych dwóch płaszczyznach. (Robert)

Jacek Zydorowicz, powołując się na Herberta Marcusa, zauważa, iż porządek ekonomiczny może być bezpośrednio ideologiczny. Jest skonstruowany tak, że nie wymaga wyspecjalizowanej aparatury propagandowej. Produkuje on potrzeby, towary oraz jednocześnie usługi je zaspokajające, indoktrynując jednostkę i reprodukując się w jej umyśle jako całość, co powoduje kształtowanie postaw, sposobów myślenia i odczuwania. Tak tworzona jest pewna sztuczna świadomość, która podatna jest na wszelkiego rodzaju manipulacje. Wraz z równie sztucznie wytworzonymi pragnieniami, jednostka będzie uznawała tę świadomość za autentyczną i własną. W takim ujęciu kultura konsumpcyjna jawi się jako system z jednej strony totalitarny, z drugiej represyjny, wyznaczający granice wolności oraz spontaniczności, a także likwidujący krytyczną świadomość⁵⁵. Z tego punktu widzenia bardzo cenne i edukacyjnie istotne są refleksje respondentów dotyczące właśnie tego aspektu współczesnej kultury. Na wystawie znalazły się też dzieła, które pobudziły respondentów do refleksji nad egzystencjalnymi zagadnieniami, takimi jak na przykład śmierć, a raczej uciekanie przed nią we współczesnej kulturze. Do takich przemyśleń skłoniła rozmówców np. trumna będąca fragmentem wystawy, którą oklejono włosami oraz która miała wbudowany czujnik ruchu, co umożliwiało jej jeżdżenie za zwiedzającymi.

Ona była obleśna. Pewnie jeździła za ludźmi, bo nikt nie może uciec od śmierci. (Anna)

Może taki nawrót do memento mori. No kiedyś ludzie bali się śmierci, strasznie mało o niej wiedzieli. Teraz nie wiemy więcej zbyt w sumie, ale wtedy bardziej z różnymi demonami i takimi rzeczami ludzie to uosabiali. Nie wiem, w stylu bardziej przekonywali, żeby się nie bać tak śmierci, artyści, może ten też właśnie nawiązywał do zaprzestania strachu przed śmiercią. (Miłosz)

Osoby badane w swoich skojarzeniach i rozważaniach odwołują się do problematyczności tematu śmierci oraz do strachu przed nią. Jak stwierdza Ilona Zakowicz, druga połowa XX w. jest bardzo ważnym okresem w dyskursie o śmierci⁵⁶. Wtedy to najbardziej intensywnie rozwinęło się zjawisko określane jako „tabu śmierci”. Z kolei media w czasach ponowoczesnych są katalizatorem lęku przed śmiercią, który – jak podkreśla autorka – choć nie jest zjawiskiem nowym, to przybiera w naszych czasach absurdalny wymiar⁵⁷. Autorka zwraca również uwagę na estetyzację śmierci we współczesności, ponieważ człowiek dzisiaj atakowany jest zewsząd „estetycznością, stąd też wizerunek śmierci musi ulec zmianie na bardziej przystępny”⁵⁸. Odzwierciedlenie tych tendencji można odnaleźć w wypowiedziach osób badanych, dla któ-

55 J. Zydorowicz, *Artystyczny wirus. Polska sztuka krytyczna wobec przemian kultury po 1989 roku*, Warszawa 2005, s. 56.

56 I. Zakowicz, *Tanatyyczny tryptyk ponowoczesności: kryzys, pornografia i renesans śmierci*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, nr 1, s. 6, <http://www.ogrodynauk.pl/Content/Issues/2011/01/Articles/Tanatyyczny%20tryptyk.pdf>, 03. 09. 2013.

57 Tamże, s. 9.

58 Tamże, s. 7.

rych trumna oklejona prawdziwymi włosami była „obleśna”. Z drugiej strony odbiorcy w sposób krytyczny dostrzegają sam problem tabuizacji śmierci w ponowoczesności.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi osób badanych i wynikające z nich refleksje, można stwierdzić, iż sztuka krytyczna w takim wydaniu spełnia funkcję medium edukacji krytycznej. Tomasz Szkudlarek, opisując wyzwania, na jakie powinna odpowiadać współczesna pedagogika krytyczna, odwołuje się do postmodernistycznej teorii Henry’ego A. Giroux. Według niego proces edukacji powinien być pojmowany nie tylko w kategoriach tworzenia i przekazywania wiedzy, ale też jako proces kreowania podmiotów politycznych. Przebieg kształcenia powinien zaczynać się już na poziomie codziennego doświadczenia, które jest szczególnie i indywidualne. Kultura jest tu traktowana jako obszar ścierania się tendencji, które są totalizujące i różnicujące, procesów dominacji i oporu. To właśnie te dwa pojęcia stanowią bazę dla wiedzy, która jest znacząca, emancypacyjna i zdobywana w toku kształcenia⁵⁹.

ZNAJOMOŚĆ „KODÓW WĄSKICH” A ODBIÓR SZTUKI

Według Johna Fiskego, prawie każdy aspekt życia społecznego jest w jakiś sposób skonwencjonalizowany lub też rządzi się zasadami, które są wspólne dla wszystkich członków społeczeństwa. O wszystkich tych aspektach zachowań można powiedzieć, że są „skodowane”. Żaden kod społeczny nie może być rozpatrywany bez odwołania się do społecznego zastosowania⁶⁰. W odniesieniu do odbioru sztuki możemy mówić o dwóch podstawowych rodzajach kodów: kodach o wąskim spektrum oddziaływania oraz kodach o szerokim spektrum oddziaływania. Są one definiowane ze względu na naturę odbiorcy, do którego są kierowane. Kody szerokie dotyczą masowego odbiorcy oraz stopnia heterogeniczności danej publiczności. Kody wąskie natomiast wymierzone są w szczególnie rodzaj publiczności. Kody szerokie charakteryzują się tym, że są proste, oddziałują natychmiast, a do ich zrozumienia nie jest potrzebne wykształcenie. Są one zorientowane na społeczeństwo i odnoszą się do tego, co wspólne wszystkim ludziom. Często są anonimowe, ale jeśli już posiadają autorów, to są nimi instytucje, co stanowi przeciwstawienie wyrażania indywidualnego i osobistego punktu widzenia. Są one środkami, dzięki którym „kultura komunikuje się sama ze sobą”⁶¹.

Kody wąskie przeznaczone są dla ograniczonej, określonej publiczności, zazwyczaj takiej, która przyswoiła sobie je dzięki nauce. Nie opierają się one na wspólnym doświadczeniu społecznym, ale edukacyjnym bądź intelektualnym. Są kierowane do konkretnych osób, tym samym nie są powszechne, ale zorientowane na publiczność posiadającą określony status. Oczekiwane są tutaj różnice pomiędzy odbiorcami a nadawcą, który wie więcej, widzi oraz czuje inaczej. Publiczność ma nadzieję wzbogacić swoją wiedzę lub też zmienić się poprzez komunikację. Kody wąskie określane mogą być jako elitarne lub dzielące różne klasy społeczeństwa na te, które są w stanie je odczytywać i na te, które nie są. W odniesieniu do sztuki, kody te są wysoko cenione pod względem kulturowym. W społeczeństwie często przejmują funkcję podkreślania różnic⁶². Według J. Fiskego wszystkie kody polegają na powszechności, czyli na umowie, która zawierana jest pomiędzy ich użytkownikami. Porozumienie takie może być osiągnięte na trzy sposoby: poprzez konwencję i jej użycie, przez zawarcie formalnej umowy oraz poprzez wypowiedzi zawarte w samym tekście⁶³.

Same osoby badane podkreślają, że do odbioru tego typu sztuki oraz tej konkretnej wystawy przydatny jest kontekst oraz pewna wiedza czy instrukcja.

Wydaje mi się, że odbiorca który chciałby się czegoś nauczyć z tej wystawy, naprawdę musiałby mieć wysoką świadomość, historyczną, samoświadomość, no i cokolwiek wiedzieć o grupie, która tworzyła. (Dagmara)

Myślę, że nie tyle to czy się interesuję taką sztuką czy nie, tylko sam kontekst historyczny. Na ile znam historię i to co wtedy było i na ile jestem w stanie zinterpretować... (Radosław)

No ja nie jestem jakimś koneserem sztuki, to co ja sobie mogę pomyśleć, no ładne... (...) Właśnie brakuje mi takiego przygotowania, takiego jakby wstępu, nawet takiego bardzo ogólnego, żeby wiedzieć o co chodzi, na co zwracać uwagę. (Robert)

59 T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009, s. 46-47.

60 J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999, s. 89.

61 Tamże, s. 100.

62 Tamże, s. 103.

63 Tamże, s. 104.

W przytoczonych wypowiedziach osoby badane wskazują na obszary wiedzy, które są niezbędne, aby móc odczytywać dzieła znajdujące się na wystawie. Po pierwsze, jest to wiedza historyczna, która pozwala na odczytywanie nawiązań dotyczących czasów oraz społecznego kontekstu. Po drugie, jest to wiedza o samej sztuce, która zawiera się w historii sztuki. Sztuka współczesna operuje wieloma nawiązaniem, metaforami, zapożyczeniami, które należą do specyficznej grupy kodów, a mianowicie kodów estetycznych. Ich odbiór wymaga dużej wiedzy w tym zakresie. W odniesieniu do kodów estetycznych J. Fiske stwierdza, że niezmiernie trudno je zdefiniować, ponieważ są bardzo zróżnicowane i często się zmieniają. Znajdują się one pod silnym wpływem danego kontekstu kulturowego, dopuszczając lub nawet zachęcając odbiorców do poważnego udziału w odczytywaniu tekstu poprzez negocjowanie znaczeń⁶⁴.

Próbując dowiedzieć się, jaki jest poziom znajomości kodów wąskich dotyczących samej sztuki, osobom badanym zadawane były pytania o konkretne dzieła znajdujące się na wystawie, które nawiązują do innych dzieł, a więc aby je odczytać „właściwie”, niezbędna jest wiedza z zakresu historii sztuki. Pytania dotyczyły dwóch eksponatów znajdujących się na wystawie. Pierwsze to instalacja bazująca na dziele artysty związanego z nurtem dadaizmu, Marcelem Duchampem, *Fontanna*. Był on twórcą idei *ready mades*, które odnosiły się do umieszczania gotowych, fabrycznie wyprodukowanych przedmiotów w galeriach sztuki i nadawania im tym samym statusu dzieł. *Fontanna* była pisuarem, umieszczonym w galerii sztuki⁶⁵, a w przypadku wystawy grupy *Luxus* był to pisuar z pieniędzmi w środku, nawiązujący do nazwy pierwotnego dzieła. Drugim z dzieł, których dotyczyły pytania był zmodyfikowany obraz *Dama z gronostajem* autorstwa Leonarda da Vinci⁶⁶, z którego gronostaj został „wyciągnięty” i znajdował się w formie przestrzennej na ramie obrazu.

Poniższe wypowiedzi wskazują na znajomość kontekstów i kodów sztuki:

Myślę, że to jest korespondencja sztuk. Sztuki wysokiej i niskiej. No to chyba jest to samo co z tą Mona Lisą z dorysowanymi wąsami. (...) Sztuka współczesna miesza konteksty, miesza różne poziomy, z różnych dzieł sztuki, z różnych okresów coś może składać, albo właśnie tak jak w tym obrazie, że po prostu wykorzystuje jakieś dzieło sztuki, które już istnieje i to przerabia. (Anna)

Wydaje mi się, że tutaj jakieś takie pokazanie, zerwanie z jakąś tam klasyką, z jakimiś tam starymi wzorcami i coś, takie hasło – idzie nowe jakby. (Tomasz)

Osoby badane wskazują tutaj na fakt, iż sztuka współczesna gra konwencjami, tworzy dzieła, które – po pierwsze – dotyczą samej sztuki. Po drugie, Anna wskazuje na umowność podziału sztuki na wysoką i niską, na co zwraca w swojej teorii W. Jakubowski⁶⁷. Większość odbiorców jednak nie potrafiła umiejscowić opisanych powyżej dzieł w żadnym kontekście:

Dlatego ja wolę sztukę klasyczną jednak niż współczesną. Tu jest zbyt takie... udziwniona jest ta sztuka. Dużo jest elementów połączonych ze sobą i trudno się połapać o co chodzi. A sztuka klasyczna jest prosta, nieskomplikowana. (Grzegorz)

Ten pisuar, tak? Kojarzę. Chyba najgorsza ta praca, którą widziałem. Tak podszedłem do tego, patrzę, że tam hajs leży w pisuarze, no i tak patrzę, że takie... ani to jakieś ładne nie było, ani nic, tak sobie popatrzyłem, też jakiegoś związku nie znalazłem ani z tamtymi czasami, ani z dzisiejszymi, właściwie to minąłem. (Robert)

Charakterystyczne jest to, że cytowani narratorzy odnoszą się do klasycznej sztuki, uznając wymiar estetyczny, jako ten który decyduje o jej „prawdziwości”. Z drugiej strony brak tego „właściwego” odniesienia nie zawsze zamyka drogę do interpretacji określonych dzieł sztuki, na co wskazywać mogą poniższe wypowiedzi:

Symbolizował fontannę, do której ludzie pieniądze wrzucają i liczą na szczęście. (...) czyli to jest element ironizacji tego, że ludzie jeżdżąc gdzieś na wycieczki widzą fontannę i wrzucają pieniądze i myślą życzenie. (Dagmara)

Tak mi się trochę wydaje, że odwołując się do tamtych czasów, że łasiczka to taki symbol trochę arystokracji, nie wiem czego, pieniędzy, jakiegoś takiego blichtru i w ogóle, no a przecież wtedy były czasy socjalistyczne, że równość i tak dalej raczej klasę inteligentną, jakoś się no nie wiem czy tępiło, ale jakoś niespecjalnie... (Justyna)

Odbiorcy nie posługując się kodami i wiedzą z zakresu historii sztuki, stworzyli własne interpretacje, opierając się na dostępnej im wiedzy. Tego rodzaju dekodowanie J. Fiske określa jako dekodowanie aberracyjne, oznaczające różnicę w odczy-

64 Tamże, s. 104.

65 D. Elger, *Dadaizm*, Köln 2005, s. 80.

66 „Magazyn Sztuki”, <http://www.magazynsztuki.pl/dama-lasiczka-leonardo-da-vinci/>, 05.09.2013.

67 Zob. W. Jakubowski (red.), *Edukacja i kultura...*, dz. cyt.

tywaniu znaczeń wynikającą z doświadczenia. W przypadku kodów estetycznych jest ono normą. Pojawia się wtedy, gdy do kodowania i dekodowania tego samego komunikatu używa się różnych kodów⁶⁸. Są one ekspresywne, co oznacza, że obejmują sferę wewnętrzną, subiektywny świat jednostki, same w sobie mogą też stanowić źródło przyjemności. Natomiast umowa pomiędzy konwencjonalnymi kodami estetycznymi zawierana jest na bazie ich wspólnego kulturowego doświadczenia⁶⁹.

Pomimo faktu, iż odbiorcy nie są w stanie odczytać pewnych wąskich kodów, jakie zawarte są w niektórych dziełach, to jednak nadają własne znaczenia oraz odnajdują wartości edukacyjne istotne z ich punktu widzenia. Klasyczne teorie edukacji kulturalnej podkreślają istotę zaznajamiania wychowanków z pewnymi kodami kultury i sztuki czy wręcz mówią o tym, iż jest to niezbędne do „właściwego” kontaktu ze światem kultury i odbioru sztuki. Okazuje się jednak, iż nie jest to niezbędny warunek zarówno dla odbioru sztuki, jak i dla jej edukacyjnego potencjału, czego potwierdzenie odnaleźć można również w teorii R. Shustermana.

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonych badań wynika, iż praktyka odbioru sztuki nie zawsze zgodna jest z teoriami opisywanymi przez literaturę pedagogiczną. W niektórych wypowiedziach osób badanych uwidacznia się „spuścizna” klasycznych teorii edukacji estetycznej, kiedy zwracają oni uwagę na fakt, iż najbardziej istotnym aspektem sztuki jest ten estetyczny oraz że znajomość kodów wąskich niezbędna jest do „prawidłowego” odbioru sztuki. Można dostrzec więc pewien zakorzeniony schemat, który zmusza odbiorców do zastanawiania się nad tym co miał na myśli artysta, a nie co dla nich samych ma znaczenie.

Z drugiej strony, większość wypowiedzi wskazuje na fakt, iż ponowoczesność wymusza wymykanie się schematom i nadawanie własnych sensów i znaczeń. Cytowani pedagodzy, będący twórcami klasycznych teorii edukacji estetycznej, zwracali uwagę na fakt, iż do odbioru sztuki warunkiem koniecznym jest poznanie jej szczegółowego języka, bo wtedy ma ona edukacyjny potencjał. Badania wskazują jednak na fakt, iż dzisiaj zmienił się sposób postrzegania relacji artysta – odbiorca. Do odbioru sztuki kompetencje w postaci wiedzy z zakresu historii sztuki nie są niezbędne, chociaż ich brak może powodować pewne zniekształcenia w odbiorze dzieł. Jednak to właśnie sam proces odbioru dzieła staje się kluczowy. To w jego trakcie jest ono tak naprawdę konstruowane, a odbiorca nadaje mu znaczenie. Zgodnie z opisaną koncepcją R. Shustermana, to właśnie doświadczenie odgrywa dzisiaj kluczową rolę w relacjach ze sztuką. Dzięki takiemu ujęciu zwracamy uwagę na to, co istotne dla jednostki, a więc na jej osobisty sposób rozumienia i przeżywania.

Podsumowując wyniki badań w odniesieniu do wybranej grupy oraz materiału, jakim była wystawa Grupy *Luxus*, można wyłonić kilka wniosków dotyczących potencjału edukacyjnego takiego działania. Po pierwsze, uwidoczniła się poznawcza funkcja sztuki, która związana jest z określoną wiedzą oraz kompetencjami. W przypadku tej wystawy poznanie, które było udziałem respondentów, dotyczyło głównie zagadnień związanych z historią oraz tożsamością narodową. W wypowiedziach widać było zróżnicowanie oraz osobiste interpretacje, wynikające z różnego poziomu wiedzy oraz doświadczeń odbiorców. Po drugie, nadawanie znaczeń odbywało się również w stosunku do „krytycznego” aspektu wystawy. Respondenci demaskowali relacje władzy, zależności i dominacji, związane ze swoją historią, ale także odnajdywali w wystawie elementy nawiązujące do współczesności i krytycznie się do nich odnosili. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do postulatów pedagogiki krytycznej i krytycznego modelu edukacji dorosłych, które poprzez wystawę i jej odbiór przez respondentów mają szansę na realizację. Dzięki tego typu refleksjom dorośli mogą uświadamiać sobie pewne problemy i trudności, co może prowadzić do lepszego, bardziej podmiotowego i świadomego bycia w świecie. Po trzecie, okazuje się, że znajomość kodów wąskich nie jest niezbędnym składnikiem do pełnienia przez sztukę edukacyjnych funkcji. „Właściwy” odbiór może dziś oznaczać – odpowiedni dla danej jednostki. Zarówno w nurtach związanych z edukacją dorosłych, jak i w teoriach dotyczących odbioru dzisiejszej sztuki najistotniejszą kategorią jest jednostkowe doświadczenie. To właśnie ono decyduje o tym, co będzie miało dla danej osoby potencjał edukacyjny i dlaczego.

W takim ujęciu sztuka może pełnić funkcję medium edukacyjnego pedagogiki krytycznej, wpisując się w krytyczny model edukacji dorosłych. Pomimo, iż interpretacje były różne i nie zawsze dawały się sprowadzić do wspólnego mianownika, we wszystkich wypowiedziach uwidaczniał się postmodernistyczny sposób odbioru sztuki oraz edukacyjny potencjał „krytyczności” tej wystawy. Prowadzi on do poszerzania świadomości w zakresie tożsamości narodowej i sceptycznego stosunku do dawnego ustroju, ale także krytycznego podejścia do współczesnych form zniewolenia jednostek. Realizują się w ten sposób w praktyce edukacji estetycznej postulaty twórców pedagogiki krytycznej.

68 J. Fiske, dz. cyt., s. 107.

69 Tamże, s. 107.

BIBLIOGRAFIA:

- [1] Bron A., *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2006, nr 4.
- [2] Czekaj R., *Krytyczna teoria sztuki Theodora W. Adorna*, Kraków 2013.
- [3] Czerniak S., Szahaj A. (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, Warszawa 1996.
- [4] Depta H., Półturzycki J., *Ramy i obszary edukacji kulturalnej*, [w:] Depta H., Półturzycki J., Solarczyk H. (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych: raporty z badań międzykulturowych: praca zbiorowa*, Warszawa 2004.
- [5] Depta H., Półturzycki J., Solarczyk H. (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych: raporty z badań międzykulturowych: praca zbiorowa*, Warszawa 2004.
- [6] Dziamski G., *Przyszłość sztuki i estetyczna anestezja*, [w:] Krzemień-Ojak S. (red.), *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, Białystok 1997.
- [7] Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2012.
- [8] Dziemidok B., *Deestetyzacja sztuki i estetyzacja życia codziennego*, [w:] Dziemidok B., *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, Warszawa 2012.
- [9] Elger D., *Dadaizm*, Köln 2005.
- [10] Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999.
- [11] Hejwosz D., Jakubowski W. (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010.
- [12] Jabłońska M. (red.), *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna – teoria i praktyka*, Wrocław 2011.
- [13] Jabłońska M., *Doświadczenie sztuki jako przestrzeń całościowego uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] Jakubowski W. (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się ludzi dorosłych*, Kraków 2012.
- [14] Jakubowski W. (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się ludzi dorosłych*, Kraków 2012.
- [15] Jakubowski W., *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej*, [w:] Hejwosz D., Jakubowski W. (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010.
- [16] Jakubowski W., *Wstęp*, [w:] Jakubowski W. (red.), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001.
- [17] Jakubowski W. (red.), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001.
- [18] Jakubowski W., *Kilka refleksji o kulturze „wysokiej” i „niskiej”*, [w:] Jakubowski W. (red.) *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2011.
- [19] Kawalec A., *Sztuka i mieszuka. Wstęp*, [w:] Kawalec A. (red.), *O pojęciu sztuki w kulturze współczesnej*, Lublin 2010.
- [20] Kawalec A. (red.), *O pojęciu sztuki w kulturze współczesnej*, Lublin 2010.
- [21] Kowalczyk M. M., *Poznawcza funkcja sztuki w ujęciu Marii Golaszewskiej*, [w:] Pankowska K. (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010.
- [22] Krzemień – Ojak S. (red.), *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, Białystok 1997.
- [23] Kuspit D., *Koniec sztuki*, Gdańsk 2006.
- [24] Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.
- [25] Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001.
- [26] Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2006, nr 2.
- [27] Możdyżński P., *Inicjacje i transgresje. Antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*, Warszawa 2011.
- [28] Muzeum Współczesne Wrocław, *Rozrusznik wystaw: MAGAZYN LUXUS 10.05-2.9.2013*.
- [29] Nęcka M., *Rozszerzanie świata - sztuka w rozwoju świadomości i tożsamości*, [w:] Jabłońska M. (red.), *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna – teoria i praktyka*, Wrocław 2011.
- [30] Pankowska K. (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010.
- [31] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001.
- [32] Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wrocław 1998.
- [33] Stępień A. B., *Współczesne granice pojęcia sztuki*, [w:] Kawalec A. (red.), *O pojęciu sztuki w kulturze współczesnej*, Lublin 2010.
- [34] Szahaj A., *Wstęp. Dwugłos o postmodernizmie: Bać się postmodernizmu?*, [w:] Czerniak S., Szahaj A. (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, Warszawa 1996.
- [35] Szkudlarek T., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.
- [36] Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.
- [37] Szuman S., *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] Szuman S., *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008.
- [38] Szuman S., *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008.
- [39] Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.
- [40] Welsch W., *Procesy estetyzacji. Zjawiska, rozróżnienia, perspektywy*, [w:] Zamiara K., Golka M. (red.), *Sztuka i estetyzacja. Studia teoretyczne*, Poznań 1999.
- [41] Wojnar I., *Wstęp: Zakres, sytuacja i koncepcja wychowania estetycznego*, [w:] Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1984.
- [42] Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1984.
- [43] Zamiara K., Golka M. (red.), *Sztuka i estetyzacja. Studia teoretyczne*, Poznań 1999.
- [44] Zydorowicz J., *Artystyczny wirus. Polska sztuka krytyczna wobec przemian kultury po 1989 roku*, Warszawa 2005.

NETOGRAFIA:

- [45] „Magazyn Sztuki”, <http://www.magazynsztuki.pl/dama-lasiczka-leonardo-da-vinci/>, 05.09.2013.
- [46] Michałowska M., *KwieKulik i rzeczywistość*, „Magazyn Sztuki”, http://magazynsztuki.eu/old/archiwum/teksty_internet_arch_all/archiwum_teksty_online_3.htm, 20.05.2013.
- [47] Zakowicz I., *Tanatyczny tryptyk ponowoczesności: kryzys, pornografia i renesans śmierci*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, nr 1, <http://www.ogrody-nauk.pl/Content/Issues/2011/01/Articles/Tanatyczny%20tryptyk.pdf>, 03.09.2013.