

BARBARA KWIATKOWSKA-TYBULEWICZ*

„Tunel do szczęścia”: *art-based research* w praktyce edukacji wyższej

Tunnel to the Third Power – art-based research in the practice of higher education

Streszczenie

W artykule zaprezentowano projekt artystyczno-edukacyjno-badawczy *Tunel do szczęścia*, zrealizowany przez dwa środowiska związane z przestrzenią artystyczną i edukacyjną: grupę studentek i studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, specjalności edukacja artystyczna i medialna, przygotowujących się do pracy w charakterze edukatorów i edukatorek artystycznych, oraz drugą grupę: osoby studiujące w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Podstawą metodologiczną zrealizowanych działań były badania posługujące się sztuką (*art-based research*). Podstawę teoretyczną projektu stanowiła *sztuka-jako-pedagogika* Clair Bishop oraz szeroko komentowany zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej. Podstawą artystyczną zaś był projekt artysty Piotra Grabowskiego *Tunel. Znaczenie ludzkości dla przyszłości*. W artykule omówiono założenia projektu, jego realizację oraz wnioski z badań. Pokazano również projekt studencki jako przykład wykorzystania *art-based research* w praktyce edukacji wyższej.

Słowa kluczowe:

edukacja artystyczna, sztuka, art-based research, zwrot edukacyjny w sztuce, art-as-pedagogy, badania jakościowe

* Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Polska, e-mail: b.kwiatkowska@uw.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8927-8943>.

Abstract

The article presents the artistic-educational-research project *Tunnel to the Third Power*, implemented by two communities related to artistic and educational spaces: a group of students of Artistic Education at the Faculty of Education, University of Warsaw, who are prepared to work as art educators, and the second group: the students of the Academy of Fine Arts in Warsaw. The methodological basis of the implemented activities was art-based research. The theoretical basis of the project was the *art-as-pedagogy* of Clair Bishop and the widely commented educational turn in contemporary art. The artistic basis was the project of the artist Piotr Grabowski *Tunnel. The importance of mankind for the future*. The article discusses the assumptions of the project, its implementation and research conclusions. The student project was also shown as an example of using *art-based research* in the practice of higher education.

Keywords:

art education, art, art-based research, educational turn in art, art-as-pedagogy, qualitative research

1. WSTĘP

Kiedy myślimy o edukacji przyszłości, szybko dochodzimy do wniosku, że w XXI wieku najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, permanentnego uczenia się nowych umiejętności i przyswajania nowych informacji oraz gotowość do radzenia sobie w nieznanym i trudnym do przewidzenia sytuacjach. Z tego powodu, mówiąc o edukacji (dla) przyszłości, wskazujemy bardziej niż na przekazywanie konkretnej wiedzy, na potrzebę rozbudzania kreatywności i twórczości, krytycznego myślenia, umiejętności komunikacyjnych, zdolności współpracy, otwartości na potrzeby własne i innych, na partycypację w procesie edukacji i umiejętność samodzielnego wyznaczania sobie celów. Wizja przyszłości stawia przed edukatorami i edukatorkami zupełnie nowe wyzwania: odchodzenie od wyjaśniania, porządkowania i dookreślenia, a kierowanie się w stronę spontaniczności i eksperymentowania, otwartości na poszukiwanie nowych, niesprawdzonych jeszcze rozwiązań. Potrzebujemy dziś takich działań edukacyjnych, które mogą otwierać pole możliwości oraz wyzwalać z ograniczonych form doświadczenia, jakie zastajemy. Przestrzenią dającą szansę na zaistnienie tego typu działań edukacyjnych jest sztuka, w której istnieją miejsca niedookreślone, stwarzane wciąż na nowo przez artystów i odbiorców. Związek między sztuką a edukacją rozważany był od wieków (Wojnar, 1984), ale obserwowany obecnie zwrot edukacyjny w sztu-

ce współczesnej (Rogoff, 2008) daje ogromną szansę na taką integrację sztuki i edukacji, dzięki której powstaje zupełnie nowa jakość edukacyjno-artystyczna, będąca sztuką i edukacją jednocześnie, a dodatkowo świetnie wpisująca się w wymagania, jakie stawiamy edukacji przyszłości (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2020).

Zwrot edukacyjny w sztuce (*the educational turn in art*) staje się okazją do ponownego przemyślenia relacji sztuka – edukacja oraz wskazania drogi poszukiwania alternatywnych form produkcji wiedzy, sposobów włączania uczestniczek i uczestników w proces edukacji i dawania im wpływu na przebieg tego procesu, na eksperymentowanie i podejmowanie twórczych prób (choćby nie zawsze były zakończone sukcesem). Taka forma działań artystyczno-edukacyjnych łączy się wyraźnie z obserwowaną dziś zmianą nastawienia do tego, czym jest wiedza, a co za tym idzie, czym jest edukacja i nauka. Coraz częściej uznajemy, że wiedza zamiast reprezentować obiektywną prawdę, jest społecznie konstruowana, a tworzenie znaczeń odbywa się w trakcie procesu eksperymentowania, zadawania pytań i dokonywania refleksji w społeczności uczącej się (Dawson, 2019). Taki sposób rozumienia wiedzy, uwolnionej od jednokierunkowej transmisji i sztywnej obiektywności, wiedzy traktowanej bardziej jak przestrzeń posiadającą performatywną moc sprawczą, zmienia zarówno rozumienie edukacji, jak i sposób prowadzenia badań naukowych. Skoro wiedza ma pewną sprawczość, a nie po prostu istnieje (Kosovfky-Sedgwick, 2014), to i proces badawczy przybiera coraz bardziej elastyczną formę, wyzwalającą i motywującą uczestniczące w nim osoby do podejmowania różnorodnych aktywności. Sztuka i nauka to dwie przestrzenie, które mogą być użyteczne w badaniach edukacyjnych, a działania artystyczne staje się coraz częściej elementem badania jakościowego (Eisner, 1994). Jedną z bardziej interesujących metod badawczych (w kontekście rozważania relacji między sztuką a edukacją) są badania posługujące się sztuką (*art-based research*), wpisujące się w nurt badań jakościowych, zaangażowanych w problemy społeczne, zorientowanych na działanie i aktywizację, odnoszących się do kwestii aktualnie dyskutowanych na forum publicznym. Takie podejście, wykorzystujące sztukę w badaniach jakościowych, jest często włączane do tzw. badań interwencyjnych, mogących w jakiś sposób pomóc społeczności, której badanie dotyczy (Finley, 2009). Jako przykład wykorzystania *art-based research* w edukacji na poziomie studiów wyższych chciałabym zaprezentować projekt *Tunel do szczęścia*, realizowany ze studentami i studentkami dwóch kierunków, związanych z interesującą ze względu na zjawisko zwrotu edukacyjnego w sztuce współczesnej przestrzenią artystyczną i edukacyjną, tj. Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie (Wydział Grafiki) oraz specjalnością edukacja artystyczna i medialna (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego).

2. TUNEL DO SZĘŚCIANU – PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA PROJEKTU

Tunel do szczęścia to projekt artystyczno-edukacyjno-badawczy, realizowany przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie. Podstawowym elementem projektu były wspólne, twórcze działania dwóch grup studentów i studentek: pierwsza grupa to osoby studiujące na specjalności edukacja artystyczna i medialna na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, przygotowujące się do pracy w charakterze edukatorów i edukatorek w instytucjach artystycznych. Drugą grupę stanowili studenci i studentki grafiki (Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie), a dokładnie projektowania multimedialnego, przygotowujący się do pracy artystycznej z wykorzystaniem nowych technologii. Realizowanym działaniom przyświecały dwa główne cele. Pierwszym z nich była integracja (już na etapie edukacji wyższej) dwóch środowisk związanych z tzw. art world'em. Zderzenie dwóch społeczności „artystycznych” wydawało nam się ważne ze względu na fakt spotkania się tychże grup w przyszłości (po ukończeniu studiów) w tych samych instytucjach wystawieniowych, by razem pracować jako edukatorzy artystyczni i jako artyści we wspólnej przestrzeni instytucjonalnej. Drugim celem projektu było zbadanie, jaką wiedzę o charakterze pracy drugiej grupy mają studenci i studentki obu specjalności. Czy dostrzegają wagę przyszłej współpracy artysty/artystki z edukatorem/edukatorką artystycznym/ą? Jak wyobrażają sobie współpracę edukatora i artysty? Czy posiadają kompetencje do współpracy przy tworzeniu działań edukacyjno-artystycznych już na etapie edukacji wyższej? Impulsem do podjęcia tego tematu była wcześniejsza współpraca studentów i studentek specjalności edukacja artystyczna i medialna Uniwersytetu Warszawskiego z działaniami edukacji w różnych instytucjach artystycznych w Polsce. Podczas wizyt studyjnych i rozmów z edukatorkami i edukatorami można było wysnuć wniosek, iż współpraca środowiska edukacyjnego i artystycznego w instytucji artystycznej jest niewystarczająca, a pozycja edukatora w instytucji (choć powoli wzrasta) nadal jest dość niska. Zastanawialiśmy się, w czym może tkwić przyczyna takiego stanu rzeczy? Czy już na etapie studiów wyższych pojawiają się różnice w przygotowaniu artystów i edukatorów do pracy w polu sztuki, które następnie warunkują relacje i współpracę między nimi? Postanowiliśmy zatem wykorzystać dzisiejsze zainteresowanie miejscem styku sztuki i edukacji (zarówno w środowisku edukacyjnym, jak i artystycznym) – czyli zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej – i zainicjować wspólne działania osób przygotowujących się do pracy edukacyjnej w polu sztuki oraz studentów Akademii Sztuk Pięknych.

Podstawą teoretyczną realizowanego projektu uczyniliśmy koncepcję *sztuki-jako-pedagogiki* (*art-as-pedagogy*) Clair Bishop (Bishop, 2015) oraz szeroko

omawiany zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej (O'Neill, Wilson, 2010). Bishop zwróciła uwagę na znaczny wzrost w XXI wieku projektów artystycznych usytuowanych na styku sztuki i pedagogiki, w których artyści coraz częściej sięgają po typowo pedagogiczne formy i metody działania (wykłady, warsztaty, publikacje, seminaria, działania z publicznością itp.), tworząc *sztukę-jako-pedagogikę*. To poszerzenie pola sztuki o działania identyfikowane do tej pory z edukacją stworzyło okazję do zaistnienia nowej jakościowo współpracy artystyczno-edukacyjnej między środowiskiem artystycznym i pedagogicznym, w której sztuka nie jest traktowana jedynie jako narzędzie służące edukacji, ale zachowuje (także w przestrzeni edukacyjnej) rangę podmiotu. Obserwowane dziś zainteresowanie badaniem związków między sztuką i pedagogiką (tak na gruncie artystycznym, jak i naukowym) przyczynia się także do stopniowego przywracania rangi edukacji artystycznej (estetycznej) na uczelniach wyższych, w instytucjach oświatowych i artystycznych.

Podstawę metodologiczną projektu stanowiły badania posługujące się sztuką (*art-based research*), które lokują się w obrębie obecnej w ramach nauk społecznych tradycji uczestniczących krytycznych badań interwencyjnych (Finley, 2009). Działanie realizowane z dwiema grupami studentów, związanych z przestrzenią artystyczną (artyści i edukatorzy artystyczni), pozwoliły na efektywne wykorzystanie sztuki jako narzędzia badawczego, a jednocześnie (zgodnie z założeniami *art-based research*) dały możliwość przeistoczenia się uczestników badań w badaczy, tym samym do zatarcia się granicy między podmiotem badanym i badającym. *Tunel do szczęścia* miał służyć integracji już na poziomie edukacji wyższej dwóch grup, które w przyszłości spotkają się w instytucji artystycznej, aby wspólnie pracować w polu sztuki. Tym samym miał przyczynić się do ulepszenia przyszłej współpracy między środowiskiem artystycznym i edukacyjnym oraz wskazać czynniki, które taką współpracę mogą utrudniać. Badania posługujące się sztuką wydawały się idealne do tego celu, zważywszy na fakt, iż jakościowe badania społeczne, porzucając ilościowy model naukowego obiektywizmu, są coraz częściej definiowane jako badania ukierunkowane na zmianę konkretnego fragmentu rzeczywistości społecznej, poprzez interpersonalne, etyczne i emocjonalne kompetencje służące budowaniu relacji między badaczami/badanymi (Finley, 2009). W badaniach posługujących się sztuką istotna jest także poszerzona dokumentacja procesu twórczego w postaci obserwacji, rejestracji fotograficznej i filmowej, wywiadów, indywidualnych i grupowych rozmów z osobami zaangażowanymi w badanie. Tym samym wspólnie realizowane projekty artystyczne, wykorzystujące różne media, stają się inspiracją do budowanych przez badanych/badaczy narracji, jako rezultatów dialogu i interakcji (Kubinowski, 2010). *Tunel do szczęścia* dał

możliwość wykorzystania sztuki jako metody badań, jako instrumentu działań i budowania intensywnych, bazujących na emocjach relacji między młodymi osobami przygotowującymi się do pracy artystycznej i edukacyjnej. Stał się także egzemplifikacją możliwości wykorzystania idei badania przez sztukę w praktyce edukacji wyższej, kształtując jednocześnie w uczestnikach kompetencje, które identyfikowane są z edukacją przyszłości.

Główną inspiracją i podstawą artystyczną realizowanych działań stał się projekt artysty Piotra Grabowskiego *Tunel. Znaczenie ludzkości dla przyszłości* (2012), od którego projekt studencki przyjął w części swoją nazwę, by podkreślić nawiązanie do tej ciekawej artystyczno-naukowej realizacji. Grabowski przygotował jedyną w swoim rodzaju artystyczną ankietę, składającą się z sześćdziesięciu jeden pytań, inspirowanych dwiema ważnymi i dobrze znanymi książkami: *Szok przyszłości* Alvina Tofflera (1970) oraz *Hiperprzestrzeń: wszechświaty równoległe, pętle czasowe i dziesiąty wymiar* Michio Kaku (1994). Ankieta, „ubrana” w ciekawą artystycznie graficzną formę, zaprojektowaną przez Grabowskiego (swoisty „art-zeszyt” z pytaniami i grafikami artysty), znajdowała się w „laboratorium”, czyli pustej przestrzeni w Galerii Sztuki Współczesnej w Opolu, w której publiczność, jako współtwórca projektu, miała możliwość odpowiedzieć na nietuzinkowe pytania typu: *Czy łatwiej Ci w piątym wymiarze? Jak często łamiesz swoją symetrię? Czym przyskasz okna czasoprzestrzenne? Skąd i dokąd prowadzi Twoja czarna dziura? Jak Ci jest z kwarkiem T?* Sztuka była tutaj impulsem dla niemożliwej do zaobserwowania reakcji wyobraźni na sześćdziesiąt jeden prób jej pobudzenia zawartymi w ankiecie pytaniami. Jedynym znakiem (czy dokumentem) tego, co zadziało się w umyśle ankietowanego, był zapis jego odpowiedzi w „art-zeszycie” – kwestionariuszu. Osoba odpowiadająca na pytania stawała się jednocześnie: performerem, zajmującym postawę wobec narzucanego przez formę ankiety scenariusza działania i myślenia, widzem zaaranżowanej artystycznej sytuacji, oraz elementem grupowego badania, jednym ze stu pięćdziesięciu punktów opracowania statystycznego (Grabowski, 2012). Artysta, dokonując potem statystycznego i graficznego opracowania ankiety (*Prognostyczne Sekcje Rewolucyjne: PRS_801*), podważył naukową obiektywność typowych ankiet i postawił pytanie o możliwości manipulacji odpowiedziami badanych. Jak sam zauważył: „Otwarta forma *Tunelu*, pozwalająca na szybką, dowolną reakcję, ujawnia pokłady obarczających nas uległości, przyzwyczajień i wyuczonych schematów. Irytując nadmierną ingerencją w badaną wyobraźnię, wywołuje również akty sprzeciwu w postaci odrzucenia całej sytuacji, negacji sugerowanych typów odpowiedzi lub zaanektowania pytań tylko jako impulsu do własnych rozważań i wyjścia poza regułę odpowiedzi. Odmowa odpowiedzi jest jedyną możliwością uniknięcia pułapki ankiety, która

194 |multiplikując identyczny zestaw pytań, pozbawia wypełniających osobności ich wypowiedzi” (Grabowski, 2012, s. 20). Zebrane od publiczności galerii w Opolu ankiety poddane zostały standaryzacji i analitycznej przemianie w bezosobową masę danych, co wyraźnie pokazało, że między indywidualnością a krzywą wykresu zniknęło znaczenie człowieka dla informacji (Grabowski, 2012, s. 20). Projekt Grabowskiego, przez fakt odniesienia się do problemu badań naukowych, inspirującą formę graficzną, ciekawą podstawę teoretyczną (Toffler i Kaku) oraz partycypacyjną realizację, stał się inspiracją dla naszych działań.

3. REALIZACJA PROJEKTU

Tunel do szczęścia był ośmiomiesięcznym wspólnym działaniem przyszłych edukatorów i edukatorek artystycznych oraz przyszłych artystów i artystek, wykorzystujących nowe media w pracy twórczej. Studenci i studentki obu uczelni razem uczestniczyli w całym procesie twórczym:

1. Od poszukiwań pomysłu na projekt, spotkań integracyjnych, wspólnych wyjść do instytucji artystycznych, by zapoznać się z pracą artystyczną i edukacyjną profesjonalistów, szukania inspiracji i twórczych pomysłów na dalsze działania.
2. Przez stworzenie obiektu/działania artystycznego: instalacji interaktywnej, której integralną częścią byłyby zaprojektowane działania edukacyjne.
3. Do organizacji wystawy i prowadzenia warsztatów edukacyjnych i performatywnych do stworzonych przez siebie interaktywnych instalacji.

Wszyscy uczestnicy (45 osób) zostali podzieleni na sześć małych grup – w każdej z nich znaleźli się zarówno studenci edukacji artystycznej i medialnej Uniwersytetu Warszawskiego, jak i osoby studiujące w Akademii Sztuk Pięknych. Założeniem projektu było wspólne przejście przez cały proces twórczy (inspiracja – poszukiwanie pomysłu; realizacja obiektu/działania artystycznego; wystawa i program edukacyjny, będący integralną częścią przedsięwzięcia), dzięki czemu edukatorzy mieli możliwość współtworzenia projektów artystycznych, a studenci Akademii współprojektowali i współprowadzili działania edukacyjne. Dzięki temu wspólnemu doświadczeniu obie grupy mogły wzajemnie poznać własne style i metody pracy, motywację oraz język, jakim posługują się w przestrzeni sztuki. Założyliśmy, że taka wspólna przygoda mogłaby ułatwić im komunikację i porozumienie w przyszłych relacjach na gruncie artystycznym i edukacyjnym w instytucjach wystawienniczych (współpraca edukatorów z artystami).

Studenci pracowali razem przez osiem miesięcy. Cały proces można podzielić na trzy etapy:

Etap 1: edukator i artysta, czyli kim jesteśmy i co możemy razem zrobić?

W pierwszym etapie (pierwsze trzy miesiące trwania projektu) poznawaliśmy się wzajemnie oraz zbieraliśmy informacje i doświadczenia dotyczące pracy artysty i edukatora w polu sztuki. Zaczęliśmy od spotkań integracyjnych z wykorzystaniem elementów edukacji artystycznej, wychodziliśmy do instytucji artystycznych, aby nie tylko obejrzeć aktualne wystawy, ale także wziąć udział w przygotowanych specjalnie dla nas działaniach edukacyjnych i zapoznać się z pracą artystyczną i edukacyjną osób pracujących w instytucji wystawienniczej. Zrealizowane warsztaty w instytucji łączyły elementy edukacji artystycznej, pedagogiki teatru oraz edukacji performatywnej. Młodzież wzięła także udział w spotkaniach z zaproszonymi gośćmi: psychologiem twórczości, pedagogiem sztuki i artystą. Szukając inspiracji, natrafiliśmy na projekt *Tunel. Znaczenie ludzkości dla przyszłości* (2012) autorstwa polskiego artysty Piotra Grabowskiego. Postanowiliśmy zaprosić twórcę na spotkanie z naszą grupą, aby opowiedział o zrealizowanych przez siebie działaniach, o sposobach poszukiwania inspiracji, formach pracy z publicznością. Artysta przygotował ciekawe warsztaty, które stały się podstawą naszej dalszej pracy projektowej. Studenci pracowali, wykorzystując artystyczną ankietę Grabowskiego: przekształcali pytania z ankiety, konstruowali własne pytania, rekonfigurowali pytania stworzone przez siebie za pomocą programów komputerowych, sprawdzając, jaki wpływ na proces twórczy ma posthumanistyczny byt. W pierwszej części projektu studenci Uniwersytetu i Akademii Sztuk Pięknych uczestniczyli we wszystkich aktywnościach jako jedna grupa – nie zostali jeszcze podzieleni na mniejsze zespoły. Podziału dokonaliśmy pod koniec pierwszego etapu projektu, kiedy już nie byliśmy dla siebie całkowicie anonimowi.

Pierwszy etap traktowaliśmy jak etap wprowadzający: wstępnie integrujący dwa środowiska, ukazujący podstawowe aspekty pracy artystycznej i edukacyjnej w polu sztuki, wprowadzający najważniejsze dla każdej z grup zagadnienia, pojęcia oraz inicjujący wspólne artystyczno-edukacyjne doświadczenia. Grupy podchodziły do siebie bardzo asekuracyjnie. Studenci Akademii nie wykazywali na początku zainteresowania działaniami edukacyjnymi w polu sztuki, czasami wręcz ostentacyjnie pokazując niechęć do proponowanych im działań podczas warsztatów z profesjonalistami w instytucji artystycznej. Mylili pracę edukatora artystycznego z kuratorem i często podnosili w dyskusjach kwestię „reklamowania” ich sztuki przez edukatora pracującego w instytucji. Studenci edukacji artystycznej zaś wyraźnie oddali inicjatywę studentom Akademii. Kiloro z nich podjęło w przeszłości nieudane próby dostania się na Akademię, o czym opowiedzieli podczas spotkań integracyjnych, co mogło wpłynąć na relacje na wstępnym etapie trwania projektu.

Dało się także wyczuć, że mimo stosowania przez uczestników tych samych słów z zakresu pracy twórczej, czasami inaczej rozumieli oni ich znaczenie. Prawdziwą burzę wywołało określenie „bawimy się sztuką”, które padło z ust jednej ze studentek edukacji artystycznej. Dla studentów Akademii taka postawa była nie do zaakceptowania. Podczas indywidualnych rozmów przyszli artyści powątpiewali w sukces jakichkolwiek wspólnych działań z edukatorami, bardzo wyraźnie dawali do zrozumienia, że przewaga twórcza leży po ich stronie, a edukatorów identyfikowali z obrazem osób, które raczej odtwórczo pokazują publiczności ich (artystów) sztukę. Edukatorzy zaś czuli się wyraźnie nieswojo podczas wstępnego etapu pracy, ale za to znacznie aktywniej angażowali się w działania warsztatowe i spotkania z zaproszonymi gośćmi. Zabawny był fakt, że w pewnym momencie doszliśmy do wniosku, iż jedyne, co nas na razie łączy, to niewiara w to, że uda nam się wspólnie cokolwiek ciekawego zrobić. To był moment, który okazał się kluczowy dla dalszej pracy i wpłynął na sposób realizacji projektu.

Etap 2: interaktywna instalacja z edukacyjnym potencjałem i aktywnym odbiorcą

W drugim etapie projektu (kolejne trzy miesiące) każda z sześciu grup projektowała instalację interaktywną w oparciu o skonstruowane przez siebie pytanie. W pracy nad instalacją, będącą swoistym dziełem sztuki wykorzystującym nowe technologie, ważne było myślenie o odbiorcy, jako o aktywnym podmiocie zaangażowanym w działanie artystyczne i jednocześnie edukacyjne. Perspektywa odbiorcy okazała się ważnym elementem zarówno warsztatów artystyczno-edukacyjnych w instytucji artystycznej (Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski), w których grupy wcześniej uczestniczyły, jak i spotkań ze specjalistami (psycholog twórczości i pedagog). Odbyte wizyty i spotkania miały być inspiracją do zaprojektowania przez młodzież instalacji interaktywnych oraz działań edukacyjnych z publicznością (traktowanych jak integralny element planowanej wystawy). Sześć pytań, jakie stały się myślą przewodnią dla poszczególnych grup, brzmiało następująco: Czy boisz się blisko? Rozszerzasz wszechświat czy kurczysz? Czy mieścisz się w sobie? Czarne czy białe? W ilu procentach jesteś maszyną? Co po sobie pozostawisz? W drugim etapie uczestnicy pracowali już we własnym tempie, samodzielnie wyznaczając sobie terminy i formę spotkań w małych grupach. Dwa razy w miesiącu spotykaliśmy się wszyscy razem, aby przedstawić i przedyskutować propozycje instalacji artystycznych oraz zweryfikować, czy mamy odpowiednie zaplecze techniczne, aby dany pomysł zrealizować. Stosownego wsparcia w tym aspekcie dostarczał nam pan Piotr Welk z Akademii, który czuwał nad procesem

materializowania się wszystkich technicznych pomysłów. Rozmawialiśmy także o działaniach edukacyjnych, które dopełniałyby poszczególne instalacje. Zderzailiśmy nasze wizje dotyczące instalacji i współpracy z publicznością.

To na drugim etapie najwyraźniej dały o sobie znać różnice w sposobie organizacji pracy obu środowisk, odmiennych celach, jakie stawiali sobie młodzi artyści i edukatorzy. Tutaj pojawiły się pierwsze poważne problemy komunikacyjne, nie tylko między edukatorami i artystami, ale także między samymi artystami, które w przypadku jednej z sześciu grup skutkowało wycofaniem się studentów Akademii z realizacji instalacji, a następnie z udziału w projekcie. Z przeprowadzanych z uczestnikami rozmów i obserwacji wynika, że tylko jedna grupa w pełni połączyła wizje studentów i studentek Uniwersytetu i Akademii oraz stworzyła sytuację pełnej współpracy wszystkich członków zespołu. Była to grupa najbardziej zintegrowana, najbardziej zaangażowana w działanie, najczęściej się spotykająca, w której edukatorki aktywnie brały udział w projektowaniu instalacji artystycznej, a przyszli artyści i artystki żywo interesowali się edukacyjnym oddziaływaniem tworzonego dzieła. Sztywny podział na edukatorów i artystów w tym zespole stopniowo zanikał, co ewidentnie pomogło w realizacji ciekawej instalacji, łączącej działanie artystyczne i edukacyjne. Widać było, że edukatorki pełniły funkcję ekspertek w obszarze działań z odbiorcami, ale jednocześnie studenci Akademii chętnie włączyli je we współtworzenie instalacji.

W większości grup nie doszło do tak efektywnie przenikającej się formy współpracy. Po kilku spotkaniach w mniejszych grupach zaczął utrwalać się podział na „artystów” przygotowujących instalację według własnego pomysłu i „edukatorów”, którzy mieli przygotować działanie edukacyjne do gotowej już instalacji. Tego typu podział nie do końca odpowiadał zakładanemu przez nas charakterowi projektu, który miał doprowadzić do stworzenia działania edukacyjno-artystycznego, a nie osobno przygotowanego dzieła sztuki i dołączonego do niego programu edukacyjnego. Nie ingerowaliśmy jednak w kształtujący się model współpracy. W dwóch grupach współpraca wręcz zanikła na około 2 miesiące, kiedy to studenci Akademii pracowali w swoim gronie nad koncepcją instalacji, a studenci edukacji artystycznej czekali na efekt ich pracy, aby móc zabrać się za dopełnianie instalacji działaniem edukacyjnym (przy czym nie byli nawet zapraszani na wspólne spotkania i informowani o postępie prac). W pozostałych dwóch grupach praca artystyczna i edukacyjna toczyła się równolegle, ale od początku został uzgodniony podział pracy na „artystyczną” i „edukacyjną”. Najpierw edukatorzy byli raczej obserwatorami w procesie wymyślenia koncepcji instalacji, a potem artyści przysłuchiwali się tworzonemu przez edukatorów pomysłom na działanie edukacyjne oparte na interaktywnym dziele sztuki. Ostatnia grupa – szósta –

przestała istnieć na drugim etapie projektu. Jak wspomniałam wyżej, problemy komunikacyjne okazały się dla nich przeszkodą nie do przejścia przy pracy nad koncepcją instalacji. Co ciekawe, przyczyną rozpadu grupy były bardzo duże różnice zdań odnośnie do tworzonej instalacji wśród studentów Akademii. Niechęć do rezygnacji z własnego pomysłu i stanowczy sprzeciw wobec prób połączenia wizji różnych członków zespołu doprowadziły do rozpadu grupy. Po wycofaniu się z projektu kilka osób zwróciło się z prośbą o danie im możliwości stworzenia własnych, indywidualnych instalacji, bez konieczności współpracy z kimkolwiek (zarówno ze strony Akademii, jak i Uniwersytetu) oraz bez integracji instalacji z działaniem edukacyjnym. Ich celem okazał się udział w planowanej wystawie, ale z pracą indywidualną, a nie tworzoną kolektywnie. Z przykrością musieliśmy im odmówić, bo pomimo ciekawych instalacyjnych koncepcji, podstawą naszego projektu była współpraca twórcza, a nie praca indywidualna. Zostaliśmy zatem w mniejszym gronie. Pięć grup rozpoczęło etap ostatni, czyli materializowanie instalacji interaktywnych oraz przygotowanie wspólnej wystawy.

Etap 3: wystawa z nutą edukacyjnego eksperymentu

W ostatniej części projektu (dwa ostatnie miesiące) studenci i studentki wspólnie pracowali nad zmaterializowaniem się instalacji i dopracowaniem projektowanego działania edukacyjnego i performatywnego z odbiorcami. Wystawa w założeniu nie miała być podzielona na część edukacyjną i artystyczną. Zarówno specyfika instalacji, jak i stała obecność twórców w przestrzeni galerii miały dawać możliwość permanentnego włączania publiczności w działania artystyczno-edukacyjne. Współcześni artyści coraz częściej sięgają po pedagogiczne formy działania, poszerzając pole sztuki o eksperymenty o charakterze edukacyjnym (Claire Bishop nazywa taki projekt artystyczny *sztuką-jako-pedagogiką*). Zauważalny w XXI wieku zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej wymaga zmiany sposobu myślenia pedagoga o sposobach włączania sztuki do praktyk pedagogicznych. Sztuka staje się dziś nie tylko narzędziem wychowawczym, ale także pełnoprawnym podmiotem w działalności naukowej i edukacyjnej.

W końcowej części projektu studenci zorganizowali pięciodniową wystawę *Questions* w Galerii Autonomia w Warszawie. Pokazali pięć interaktywnych instalacji, do których zaprojektowali działania edukacyjne oraz przeprowadzili z publicznością warsztaty edukacyjno-performatywne, które stanowiły integralną część projektu. Kilka warsztatów zaplanowaliśmy, zapraszając młodzież licealną na artystyczną lekcję dotyczącą świata przyszłości, bazującą na powstałych instalacjach oraz tekstach Tofflera i Kaku. Pozostałe działania edukacyjno-per-

formatywne z publicznością były spontaniczne i zależne od aktualnej frekwencji. Z przykrością trzeba niestety zauważyć, że tylko nieliczni studenci Akademii wzięli udział w części edukacyjnej wystawy (byli to tylko przedstawiciele najbardziej aktywnej grupy w projekcie). Nikt z nich nie zdecydował się jednak na aktywne współprowadzenie działań z publicznością, ale mimo wszystko pozostali aktywnymi podmiotami wspomagającymi. Bardzo żywo i emocjonalnie reagowali na to, w jaki sposób odbiorcy wchodzą w interakcję z ich dziełami sztuki. Wyrazili potem podziw nad pracą edukacyjną w polu sztuki i entuzjazm, jaki edukatorzy i edukatorzy wykazali w działaniach z odbiorcami. To było ich pierwsze zetknięcie się z sytuacją, kiedy mieli możliwość zaobserwowania edukacyjnego działania przygotowanego specjalnie do ich projektów artystycznych. Mimo że aktywnie uczestniczyli w projektowaniu edukacyjnej części projektu, to (jak twierdzili) efekt końcowy przeszedł ich najśmielsze oczekiwania. Szkoda, że z takiej szansy nie skorzystali pozostali studenci z Akademii, którzy ograniczyli swoją aktywność w ostatnim etapie do uczestnictwa w wernisażu, a pracę edukacyjną zostawili w pełni edukatorom artystycznym. Niektórzy z nich nie pojawili się w galerii ani razu podczas trwania wystawy, inni zaglądali tylko na chwilę, nie wykazując żadnego zainteresowania działaniami z odbiorcami.

4. WNIOSKI

Realizacja projektu *Tunel do szczęścia* wykazała duże trudności we współpracy edukatorów artystycznych z artystami. W spotkaniach podsumowujących oraz w stworzonych przez uczestników „pamiętnikach projektowych” podstawową sygnalizowaną komplikacją były **inne preferowane formy pracy i organizacji działań**. Artyści najchętniej pracowaliby indywidualnie, edukatorzy zespołowo. Może być to związane z odmiennym przebiegiem studiów, metodami pracy i wymaganiami stawianymi przez nauczycieli akademickich na obu uczelniach i kierunkach, co prowadzi potem do wykształcenia się zupełnie innych nawyków pracy i sposobów rozwiązywania problemów. Na edukacji artystycznej uczymy się pracy projektowej i zespołowej, kładziemy bardzo duży nacisk na umiejętność rozwiązywania konfliktów w grupie, na komunikację i sprawiedliwy podział zadań. Na Akademii nadal dominującym modelem jest mistrz – uczeń, większość pracy wykonuje się indywidualnie, a zderzanie się różnych koncepcji i wizji artystycznych przeradza się w „próbę sił” i dążenie do „wygranej najlepszego”.

Drugim zauważalnym problemem było **stereotypowe postrzeganie przedstawicieli drugiej grupy**. Młodzi artyści prezentowali lekceważący stosunek do

pracy edukatorów artystycznych (nie tylko studentów, ale także profesjonalistów podczas warsztatów w instytucji). Niechętnie brali udział w proponowanych aktywnościach, zakładali „bezsensowność” działań już na początku ich trwania, wychodzili z warsztatów wcześniej, czasami ostentacyjnie „znikali w telefonach” i odmawiali udziału w przygotowanych dla nich działaniach, stwierdzając, że „nie widzą sensu tego robić”. Studenci edukacji artystycznej sygnalizowali, że są pomijani w pracach na drugim etapie projektu i nie są zapraszani na spotkania dotyczące koncepcji instalacji (podczas pracy w małych grupach). Dodatkowo pojawił się problem narzucania studentom edukacji zadań przez studentów Akademii, a jednocześnie bagatelizowania ich sugestii twórczych. W „pamiętnikach projektowych” edukatorzy podkreślali, że koncepcje instalacji permanentnie się zmieniały, a oni dostawali tylko krótkie SMS-y, np.: „nowa koncepcja to twarze – przygotujcie jakąś mądrą podstawę teoretyczną do tego”. Jednocześnie studenci edukacji artystycznej pisali o młodych artystach, że są „zmanierowani”, „nie słuchają, co się do nich mówi”, „kłócą się między sobą”, „nie mają czasu na spotkania”. Studenci akademii zaś mówili o edukatorach, że nie mają wystarczającej wiedzy i doświadczenia artystycznego, aby nadążyć za ich pomysłami twórczymi, nie rozumieli języka artystycznego (związanego z technikami artystycznymi), co utrudniało komunikację, bo wymagało tłumaczenia „oczywistych rzeczy”. Poza tym młodzi artyści postrzegali edukatorów jako osoby pracujące głównie z dziećmi – wielokrotnie podczas pierwszego etapu trwania projektu ujawniało się niezrozumienie charakteru pracy edukacyjnej w polu sztuki ze strony artystów. Konsekwencją tego było bagatelizowanie części edukacyjnej projektu, gdyż „uedukacyjnienie” działań studenci Akademii rozumieli jak zinfantyilizowanie ich sztuki.

Trzecim problemem, na który zwrócili uwagę uczestnicy i uczestniczki projektu, była inaczej zbudowana **hierarchia podmiotów działających w polu sztuki**. Dla edukatorów podmiotem najważniejszym jest odbiorca, z którym edukator pracuje w polu sztuki. Sztuka, niezależnie czy jest traktowana jedynie jak narzędzie służące wychowaniu, czy jak podmiot inicjujący jakiś rodzaj refleksji lub zmiany (świadomości, zachowania, oceny, stanowiska, humoru itp.), dla edukatorów artystycznych jest impulsem inicjującym działanie z odbiorcą. Dla artystów na szczycie usytuowana jest sztuka, a odbiorca stawiany jest na drugim miejscu. Kiedy na jednym z pierwszych spotkań projektowych rozmawialiśmy o tym, kim dla nich jest odbiorca, obie grupy jednogłośnie stwierdziły, że odbiorca jest dla nich ważny. Edukatorzy podkreślili, że to z nim właśnie pracują, dla niego projektują działania edukacyjne w polu sztuki, z nim mają najwięcej interakcji w instytucji. Studenci Akademii inaczej uzasadniali wagę odbiorcy: koncentrowali się na możliwości doceniania ich dorobku artystycznego („odbiorca może podziwiać naszą sztukę,

dzięki czemu mamy szansę zaistnieć w świecie sztuki”), na jego sile ekonomicznej („odbiorca może kupić naszą sztukę”), a dopiero w dalszej kolejności mówili o sposobie oddziaływania ich projektów na odbiorcę, jego postawy czy sposób myślenia. Pojawiały się także głosy typu: „tworzę tak, jak czuję, nie interesuje mnie odbiorca”. Skupienie się edukatorów na odbiorcy, a artystów na sztuce utrudniało pracę na drugim etapie projektu (przygotowanie koncepcji instalacji).

Podczas trwania projektu zauważyliśmy, że każda z dwóch grup uczestników i uczestniczek *Tunelu do szczęścia* czuła się komfortowo tylko na swoim terenie (edukatorzy w sferze edukacyjnej, artyści w sferze sztuki) i bardzo trudno było ich zachęcić do jakiegokolwiek aktywności w innej przestrzeni. Opuszczenie strefy komfortu jest konieczne, aby zapoznać się z formami pracy i sposobem myślenia drugiego podmiotu w polu sztuki (edukatorów – artystów). Najwięcej dał nam do myślenia sukces jednej grupy, w której artyści i edukatorzy nawiązali ciekawą i pełną inspiracji relację, skutkującą najciekawszą realizacją artystyczno-edukacyjną. Okazało się, że ta grupa dała sobie najwięcej czasu na interakcję, poznawanie się, spotkania nieformalne, dyskusje nie tylko o planowanych wspólnych instalacjach, ale także szerszym kontekście pracy edukacyjnej i artystycznej. Kluczem do sukcesu w przypadku naszego projektu był zatem wzajemnie dany sobie czas, otwartość na poznanie przedstawicieli drugiego środowiska (bez stereotypowych sądów na ich temat) i zaangażowanie we wspólne działanie obu stron.

Zrozumienie tego, co dla drugiej grupy jest najważniejsze, jaki styl pracy preferuje, jakim językiem się posługuje, jakie stawia sobie cele, może w przyszłości pomóc w usprawnieniu współpracy artystów z edukatorami w instytucjach artystycznych. Jest to szczególnie ważne w obliczu poszerzania pola sztuki w XXI wieku, kiedy artyści i edukatorzy spotykają się w tej samej przestrzeni, by wspólnie pracować w polu sztuki. Zwrot edukacyjny w sztuce współczesnej wymaga od każdego uczestnika pola sztuki (nie tylko artystów i edukatorów, ale także kuratorów, projektantów przestrzeni wystawienniczej itp.) współpracy w tworzeniu działań artystycznych i edukacyjnych w przestrzeni sztuki. Instytucjonalny izolacjonizm (Banasiak, 2016, s.19) niczemu dobremu nie służy. Nasz projekt, który skoncentrowany był tylko dwóch grupach: przyszłych artystach i przyszłych edukatorach, był pierwszym krokiem do zwrócenia uwagi na wagę łączenia tych środowisk już na etapie studiów wyższych. Odseparowanie ich nie sprzyja współpracy artystyczno-edukacyjnej w instytucji, a widać wyraźnie, że działania edukacyjne rozszerzają dziś swoją formułę i nie ograniczają się do klasycznych oprowadzań po wystawach i lekcji muzealnych. To coraz ciekawsza i pręźnie rozwijająca się twórcza przestrzeń aktywizacji odbiorcy (na płaszczyźnie intelektualnej, a często także somatycznej), w którą włączają się dziś także artyści. Współczesna edukacja

w polu sztuki wydaje się mieć pozytywny wpływ na rozwijanie takich cech i umiejętności, które są podstawą edukacji (dla) przyszłości: krytycznego i kreatywnego myślenia, motywacji, współpracy, komunikacji, umiejętności społecznych, empatii i postawy otwartości na drugiego człowieka.

5. ZAKOŃCZENIE

Tytuł projektu *Tunel do sześcianu* nabrał dla nas kilku znaczeń. Po pierwsze nawiązywał do projektu artystycznego Grabowskiego. Po drugie wskazywał na trudną i ciemną drogę (drogę w tunelu) do „białego sześcianu”, czyli do galerii sztuki tak dla artystów, jak i dla edukatorów (O’Doherty, 2015). Po trzecie pokazywał, że próby wspólnych działań w polu sztuki artystów i edukatorów są trudnością podniesioną do trzeciej potęgi (artyści wskazywali na kuratorów, jako na osoby, z którymi muszą współpracować w polu sztuki; dołączenie trzeciego podmiotu do współpracy – edukatora – jeszcze bardziej komplikuje sytuację). Ale jest jeszcze jedno znaczenie, które napawa optymizmem: na końcu tunelu zawsze jest światło, które zwiastuje nowy początek, dlatego choćbyśmy dziś patrzyli na współpracę artystyczno-edukacyjną w instytucji wystawienniczej jak na zadanie zgoła niełatwe, to widać już w oddali wyjście, trzeba tylko ułatwić drogę do osiągnięcia celu. A w tym może pomóc większa integracja obu środowisk już na etapie edukacji wyższej, zagospodarowująca przestrzeń styku sztuki i edukacji. Oparcie projektu na *art-based research* pozwoliło na zatarcie granicy między badaczami a badanymi oraz umożliwiło zintegrowanie się działania artystycznego i procesu badawczego, pomagając jednocześnie społeczności uczestniczącej w badaniu nawiązać relację i poznać elementy wspólne i różnicujące oba środowiska. Badania posługujące się sztuką stworzyły także idealne warunki do zaistnienia edukacji (dla) przyszłości, pokazując wagę komunikacji, współpracy, partycypacji w działaniu oraz otwartości na poszukiwanie nowych, twórczych i niesprawdzonych jeszcze rozwiązań. Takiej edukacji potrzebujemy, a sztuka otwiera nam do niej drogę.

Bibliografia

- Banasiak, J. (2016). *Oduczyć sztuki*. Warszawa: Fundacja Kultura Miejsca. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie.
- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Dawson, J. (2019). *Pedagogy*. W: A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, A. Acosta

- (red.), *Pluriverse: A Post-Development Dictionary* (s. 271–274). New Delhi: Tulika Books and Authorsupfront.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Finley, S. (2009). Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 57–79), t. 2. Tłum. M. Podgórski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowski, P. (2012). Tunel. *Artpunkt. Opolski kwartał sztuki*, 15, 19–22.
- Kosofsky-Sedgwick, E. (2014). Czytanie paranoiczne, czytanie reparacyjne, albo: masz paranoję i pewnie myślisz, że ten tekst jest o tobie, tłum. Magda Szcześniak. *Widok. Teorie i praktyki kultury wizualnej*, 5. Pobrane z: <https://www.pismowidok.org/pl/archiwum/2014/5-queer-obrazy/czytanie-paranoiczne-czytanie-reparacyjne>.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2020). The Educational Turn in Contemporary Art and Critical Aesthetic Pedagogy: Rethinking the Theory of Aesthetic Education. *Kultura i Edukacja*, 4(130), 94–108.
- O’Doherty, B. (2015). *Biały sześcian od wewnątrz. Ideologia przestrzeni galerii*. Tłum. A. Szyłak. Gdańsk: Fundacja Alternativa.
- O’Neill, P., Wilson, M. (red.) (2010). *Curating and the Educational turn*. London–Amsterdam: Open Editions and De Appel.
- Rogoff, I. (2008). Turning, *e-flux journal*. Pobrane z: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>.
- Wojnar, I. (1984). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.