

Simon Sheikh

List do Jane (Dochodzenie w sprawie pewnej funkcji)¹

Tłumaczenie: Arkadiusz Póltorak

W 1666 roku, za namową Colberta, LeBrun wprowadził praktykę Dyskursu; co miesiąc dzieło z królewskiej kolekcji miało być dyskutowane publicznie przez Académie zebraną w całości. Podczas gdy wcześniej gildie przekazywały instrukcje poprzez praktyczny przykład, teraz instrukcje przybierają formę kodeksu, a oficjalny stenograf jest zatrudniony do przepisywania i późniejszego publikowania przebiegu debat.

Norman Bryson (1981: 32)

Nie mówmy tylko o sztuce. Bo w końcu celem muzeum nie jest tylko rozwijanie uznania dla sztuki, ale rozwijanie uznania dla wartości.

Jane Castleton, a.k.a. Andrea Fraser (1991: 122)

Zrozumienie nigdy nie jest czymkolwiek więcej niż tłumaczeniem, to znaczy podaniem ekwiwalentu tekstu, ale w żadnym wypadku jego przyczyny. Za kartką papieru nie ma nic, żadnego fałszywego dna, które wymaga pracy innej inteligencji, inteligencji eksplikującej; nie ma języka mistrza, nie ma języka, którego słowa i zdania są w stanie przemówić do rozumu słów i zdań tekstu.

Jacques Rancière (1991: 9-10)

W swoim słynnym performansie z 1989 r., *Museum Highlights: A Gallery Talk*, Andrea Fraser wystąpiła jako mediatorka [*docent*²] Jane Castleton, oprowadzając po Filadelfijskim Muzeum Sztuki i jego zbiorach wielu niczego niepodważających gości. Dzieło Fraser zajmuje obecnie znaczące miejsce w historii sztuki jako sztandarowy przykład krytyki instytucjonalnej – a ściślej, tego, co niektórzy nazywają jej „drugą falą” – a także przykład sztuki-usługi (by posłużyć się krytycznym terminem samej Fraser). Jest to wreszcie przełomowe dzieło sztuki wydarzeniowej, które aktualizuje takie koncepcje teoretyczne jak performatywność czy akty mowy.

1 Tekst w wersji oryginalnej (j. ang.) opublikowano w tomie *Curating and Educational Turn*, red. Paul O'Neill i Mick Wilson, Open Editions / De Appel Arts Center, Londyn 2010, s. 61–75. Uprzejmie dziękujemy autorowi za zgodę na tłumaczenie artykułu.

2 Postanowiłem, że będę tłumaczyć angielskie słowo *docent* jako „mediatorka”, gdyż sposób ten wydaje mi się zgodny z wymową tekstu, a zarazem pozwala uniknąć problemów, jakich nastroczają konotacje polskiej „docentki” [przyp. tłum.]

Persona, w którą wciela się Fraser, aby przeprowadzić swoją krytykę (instytucji, płci i mowy), jest niezwykle istotna. Chodzi tu o rolę mediatorki, a więc kogoś związanego z instytucją w szczególny sposób – „zinstytucjonalizowanego”, by tak rzec – jako przewodniczka dla publiczności, pedagoga, członkini działu edukacyjnego, a nie jako kuratorka czy, tym bardziej, muzealna dozorczyni.

Mediacja jako medium

Jane Castleton pojawia się po to, aby uczyć i angażować publiczność w imieniu instytucji, zarówno w wąskim znaczeniu – tj. w imieniu konkretnej placówki, Muzeum Filadelfijskiego – jak i w szerszym sensie. Jest również rzeczniczką sztuki jako instytucji oraz jej składowych. Co najważniejsze, nie jest ona jednak twórczynią sztuki ani producentką wiedzy. Z wytworami artystycznej pracy wiąże ją szczególna relacja zakotwiczona zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Jej działanie rozgrywa się po zakończeniu procesu twórczego (który, jak można przypuszczać, ma miejsce w pracowni) i po finalizacji współpracy, a nawet umowy zakupu, pomiędzy artystą a kuratorem (który jest innym przedstawicielem instytucji, zarówno w znaczeniu konkretnym, jak i tym ogólniejszym). Mediatorka wkracza też na wystawę po zakończeniu montażu, kiedy sposób prezentacji artefaktów zyskał już właściwą formę. Pojawia się w chwili upublicznienia i zadumy; w tym samym momencie, w którym publiczność konstituuje się jako **specyficzny** krąg odbiorców, czyli widzowie sztuki. Pod względem przestrzennym umiejscowienie Castleton jest również dość szczególne, a wręcz osobliwe. Stoi ona przed dziełem artysty, pomiędzy dziełem a widzami. W tej pogranicznej pozycji odgrywa podwójną rolę tłumacza i pośrednika. Zapewnia wstęp do dzieła, a co za tym idzie, do instytucji sztuki oraz wiedzy o niej [*art appreciation*]. Jako przedstawicielka muzeum przedstawia publice od wewnątrz jego perspektywę, jej „porządek rzeczy”. Tym samym dyktuje właściwy sposób odbioru sztuki, lecz **jednocześnie** włącza publiczność w obszar wiedzy o samym muzeum.

Jane Castleton jest podmiotem pedagogicznym. Jej pozycja jest pozycją pedagoga i jako taka wpisuje się w szczególne relacje wiedzy i władzy w obrębie muzeum, w ramach specyficznej polityki (która stanowi politykę reprezentacji). Zarazem Castleton wpisuje w te same sieci relacji samych odwiedzających, a czyni to zgodnie z dwoma regułami, które mogą wydawać się sprzeczne. Z jednej strony, przemawia do odwiedzających, ale – w przeciwieństwie do krytyka, innej istotnej postaci pośredniczącej – nie jest rzeczniczką publiki. Przemawia raczej w imieniu samego muzeum. Z tej **instytucjonalnej** perspektywy widzowie jawią się przede wszystkim jako przedmioty dyskursu o sztuce, na podobieństwo wystawianych artefaktów. Mediatorka umiejscawia więc odbiorców pośród przedmiotów wiedzy konstruowanej w muzeum. Z drugiej strony, chociaż rolę przewodniczki jest kształtowanie ciał podatnych na przewodzenie [*docile*], nie jest to jednak funkcja pozbawiona niuansów. Zupełna bierność oprowadzanych ciał nie jest ani mile widziana, ani produktywna; pożądane jest raczej ich współdziałanie i zaangażowanie. Widzów nakłania

się, by aktywnie uczestniczyli w dystrybucji wiedzy, stając się osobami „rozeznany-
mi” w sztuce. Innymi słowy, muszą oni przekroczyć pozycję czysto przedmiotową
i stać się podmiotami. Dlatego właśnie mediatorka pozostaje otwarta na pytania.
Działa w imieniu muzeum, ale i dla publiczności, oferując, by posłużyć się znów
określeniem Fraser, *usługę*:

Świadcząc usługi przewodnika w galeriach i w punkcie informacyjnym, mediator-wolontariusz jest nie tylko osobą, która oprowadza niewielki odsetek zwiedzających; jest on przedstawicielem muzeum. W przeciwieństwie do niewyspecjalizowanego personelu muzeum, z którym widzowie mają kontakt – woźnych, ochroniarzy czy pracowników sklepu z pamiątkami – przewodniczka jest figurą, z którą może utożsamić się głównie biała publiczność z klasy średniej. I w przeciwieństwie do zatrudnionych w muzeum specjalistów, jest ona przedstawicielką muzealnego sektora wolontariatu (Fraser 1991: 107).

Mediacja jest usługą dla publiczności, częścią tego, co czyni muzeum miejscem publicznym. Edukowanie odwiedzających, ich oprowadzanie czy informacja, to – obok samego dostępu do przestrzeni wystawowych muzeum i wystawionych dzieł – właśnie usługi publiczne (warto jednak pamiętać, że istnieją niepubliczne przestrzenie muzeum, takie jak biura, warsztaty, magazyny itp.). W istocie usługa ta polega na zapewnieniu innego dostępu do dzieł niż ten, który zwiedzający uzyskałby, spędzając w muzeum czas samodzielnie. Chodzi tu o dyskursywne wprowadzenie; wtajemniczenie w interpretację dzieł i kryteria ich oceny, a zwłaszcza odczytania oraz kryteria „właściwe” – nawet jeśli te nie zostały skodyfikowane. Zawsze chodzi o coś więcej niż tylko patrzenie. O patrzenie „sprawiedliwe”, patrzenie w „odpowiedni” sposób, o robienie tego dobrze, a nie źle. Wykonawcom tej usługi przyświeca założenie, że istnieją rzeczy, których nie można zobaczyć bez wprowadzenia; że pewna wiedza – właściwy pogląd, a nawet właściwy „punkt widzenia” – powinna być przekazana publiczności przez instytucję przy udziale mediatorów i pedagogikę w jej rozlicznych formach czy mediach.

Muzeum pośredniczy, a pedagogika uosobiona w figurze przewodniczki nie jest ledwie drugorzędną funkcją instytucji. Jest dla niej wręcz konstytutywna. Stanowi narzędzie, dzięki któremu muzeum ustanawia podmioty oraz przedmioty swojego dyskursu. Muzeum – a tym samym kuratorstwo – wpisuje zarówno podmioty, jak i przedmioty w swoiste relacje władzy i wiedzy, w mechanizmy transferu wiedzy oraz koordynacji pragnień i sprawczości, które określa się jako edukację, rozrywkę, narrację i informację (funkcje tyleż komplementarne, co mogące przeczyć sobie)³. Mówiąc prościej, muzealnictwo i działania wystawiennicze można potraktować jako praktyki pedagogiczne już w punkcie wyjścia, zawsze i nieodzwornie. Dowodził tego między innymi Tony Bennett w swojej analizie historii muzeów i tego, co nazywa „kompleksem wystawienniczym” (Bennett 1996: 81–112). Nawiązując do sugestii

3 W rzeczy samej, zestawienie relacji między nimi jest zadaniem każdej refleksyjnej praktyki kuratorskiej i tym, co powinno być nauczane w niezliczonych już programach kształcenia kuratorów. Te kuratorskie programy szkoleniowe są na swój sposób także przejawami pedagogicznego zwrotu w kuratorstwie, jak również profesjonalizacji tej dziedziny.

Douglasa Crimpa, że muzeum powinno być postrzegane jako przestrzeń dyscyplinarna w znaczeniu proponowanym przez Foucaulta, Bennett położył nacisk nie tylko na porządek ciał, ale także na ten, który osiąga się poprzez oświecanie umysłów. Jak przekonywał, w przestrzeni ekspozycyjnej dyscyplina nie idzie w parze z karą, lecz z pedagogiką – muzeum to panoptikon i panorama w jednym, przestrzeń nadzoru i spektaklu zarazem. Nie sprawuje swojej władzy poprzez przymus, ale poprzez perswazję. Wraz z narodzinami kompleksu wystawienniczego ujawniła się „władza, której celem było wywieranie efektu retorycznego poprzez reprezentację inności raczej niż jakiegokolwiek efekty dyscyplinarne” (Bennett 1996: 89).

Już od zarania kompleksu wystawienniczego właściwy sposób widzenia miał być narzucany widzom nie siłą, ale poprzez narracyjną przyjemność – udzielenie im dostępu do perspektywy spojrzenia władzy. Oznaczało to, w istocie, upodmiotowienie widzów poprzez nasycenie ich wiedzą i umiejscowienie ich w ramach wielkich narracji państwa narodowego i cywilizacji zachodniej. Dyskurs muzeum jawi się w tym świetle jako dyskurs kultywacji, ale także korekcyjnej wizji, co można zaobserwować od wczesnego akademizmu XVII-wiecznej Francji po dzisiejsze wieloaspektowe i refleksyjne instytucje sztuki z ich konfluencją spektaklu i edukacji, narodowej historii i wielokulturowego internacjonalizmu. Kompleks wystawienniczy – z jego niezliczonymi dyscyplinami, funkcjami oraz technikami kuratorskimi – jest z definicji pedagogiczny. Funkcja pedagogiczna nie jest zaledwie czymś przynależnym działom edukacji, które wyodrębnia się zwłaszcza w dużych instytucjach publicznych. W rzeczywistości istnienie takich działów można postrzegać jako względne *novum* i przejaw stopniowej specjalizacji muzealników, obok powstawania osobnych zespołów kuratorskich i tych odpowiedzialnych za programy publiczne. Proces ów świadczy o korporyzacji omawianych placówek – widocznej w ich administracyjnej strukturze oraz kierunkowych strategiach zarządzania – jak i o szczególnym podziale postrzegalnego w sensie estetycznym i filozoficznym. Być może obecny podział pracy w kulturalnych instytucjach, jak i czasowa nieciągłość pomiędzy procesami produkcji oraz odbioru sztuki – zarysowana powyżej w odniesieniu do roli mediatorki – wskazują w rzeczywistości na to, że kluczowy związek między tym, co wystawiennicze, a tym, co pedagogiczne, został w ostatnich dekadach zerwany. Czy zatem pedagogiczny „zwrot” we współczesnym kuratorstwie nie jest raczej powrotem?

Dwie retoryki

Powyższe pytanie można ująć w inny sposób. Jak mamy rozumieć rolę działów edukacji w instytucjach sztuki, jeśli tworzenie wystaw jest samo w sobie przedsięwzięciem o charakterze pedagogicznym? Czy zakładanie tych działów to kwestia „edukacji na temat edukacji”, a jeśli tak, to co taka formuła mogłaby właściwie oznaczać? I dalej, jeżeli wystawiennictwo jest rzeczywiście przedsięwzięciem edukacyjnym, to czy pewne założenia pedagogiczne podszycują nieodzownie metodykę kuratorstwa

i stoją u podstaw jego rozwoju, czy też edukacyjna funkcja wystaw pozostaje w nich tylko implikowana przez nawiązania do pewnych tematów i kontekstów? Czy artykułacje technik kuratorskich – a więc narracyjność i uprzestrzennienie podmiotów, obiektów oraz ich relacji – kształtują implicytną pedagogikę wystawiennictwa? Ponieważ pytania te nie są retoryczne, lecz zanurzone w *praxis*, zasługują one na odpowiednie rozwinięcie i krytyczną refleksję.

Wyrażenie „edukacja na temat edukacji” może sugerować, że wkraczamy w obszar metarefleksji o pedagogice i kuratorstwie, podczas gdy w myśl współczesnego zarządzania kulturą edukacja uchodzi za zbyteczny dodatek do działalności muzeum – służba publiczna ulega bowiem przekształceniu w korporacyjną obsługę. Wbrew owej tendencji przyjmuję jednak, że kategoria „edukacji o edukacji” może służyć za podstawę dla spekulatywnej refleksji, a w szczególności dla praktyki artystycznej. Dowodzi tego transpozycja przewodniczki w estetyczny obiekt pożądania, jakiej dokonała Fraser, a także najnowsze koncepcje paraedukacji i partycypacji, rozwijane przez takich artystów jak Sarah Pierce i Jorge Menna Barretta⁴. Jak pokazała interwencja Andrei Fraser, edukowanie publiczności w zakresie wystawieni- niczych przejawów wiedzy i wartościowania jest środkiem kontroli nad językiem dyskusji o sztuce, jeśli nie nad językiem samej sztuki.

Rzeczywiście, może – chociaż nie musi – istnieć różnica, a nawet głębokie poróżnienie pomiędzy językiem „o sztuce” a językiem (czyli retoryką, artykułacją i pedagogiką) należnym dziełom sztuki i samym artystom. Jak poucza Fraser w cytowanym wyżej tekście o *Museum Highlights* (swej meta-wypowiedzi o języku lub „pouczeniu o edukacji”), przewodniczka muzealna istnieje po to, by reprezentować określone interesy klasowe, ale także po to, by umożliwiać dojście do głosu klasowym aspiracjom. Jane Castleton jest wolontariuszką, reprezentującą zarówno

4 „Paraedukacja” odnosi się [w ujęciu S. Pierce – przyp. tłum.] do organizowanych oddolnie grup czytelniczych i spotkań, które odbywają się w ramach wystawy, ale za punkt wyjścia przyjmują problemy i zainteresowania, które mogą leżeć poza obrębem wystawy jako takiej. Czerpie z kilku prostych zasad angażowania oraz idei edukacyjnych takich pisarzy-edukatorów jak Noam Chomsky, Paulo Freire i Ivan Illich. Grupy zainteresowanych otrzymują dostęp do przestrzeni [instytucjonalnej], ich członkowie nie występują jako reprezentanci stałych pozycji czy organizacji i są samowystarczalne, przynajmniej na początku. Naczelną zasadą jest dla nich samokształcenie. (zob. Pierce 2006). Pracujący w Brazylii Jorge Menna Barretta w swoich projektach partycypacyjnych również wykorzystuje przestrzeń wystawienniczą jako przestrzeń społecznych interakcji. Jedną z metod jest stworzenie w ramach wystawy miejsca do refleksji, które pozwala na bardziej nieformalną mediację, tak zwanej *Café Educativo*. Jest to kawiarnia na terenie wystawy, gdzie publiczność może napić się czegoś, zrelaksować się, ale zyskuje również dostęp do czasopism, filmów, komputerów i innych „materiałów mediacyjnych” (zarówno bezpośrednio związanych z wystawą, jak i niezwiązanych z nią). Interakcja z tym materiałem nie zależy więc wprost od dyskursu mediatorów. Różnica między tego rodzaju kawiarnią a podobnymi obiektami polega na tym, że personel posiada wykształcenie i umiejętność rozmawiania o sztuce w ogóle i konkretnej wystawie, a także związanych z nimi kwestiach kulturowych i społecznych. Stąd właśnie nazwa *Café Educativo*. Innymi słowy, pracownicy kawiarni są również „współpracownikami”, są przeszkoleni tak samo jak inni mediatorzy i mogą w nieformalny sposób zaangażować się w rozmowę z publicznością.

muzeum (bezpośrednio), jak i publiczność (pośrednio). Kontakt z tą ostatnią może poszukiwać na mocy utożsamienia, ale i dzięki aspiracjom właśnie. Jej odbiorcy chcą wiedzieć to, co wie ona – chodzi przecież o wiedzę, którą dysponuje władza; zarazem pożądaną i osiągalną. Jako przewodniczka Jane Castleton jest ekspertką, ale jako wolontariuszka jest również amatorką (w pozytywnym znaczeniu tego słowa, czyli entuzjastką). Jest zatem znacznie bliżej świata życia i doświadczeń publiczności niż, powiedzmy, kurator czy artysta. Wydaje się reprezentantką „nas-widzów”, a nie tylko przedstawicielką „ich” – instytucji, muzeum. W istocie każdy może „wejść w jej buty”, zająć jej pozycję podmiotową, i dlatego to ona, a nie kurator, oprowadza po wystawie czy kolekcji. Kuratorzy wolą zapewne oprowadzać innych profesjonalistów na branżowych premierach, a także – w ramach *fundraisingu* – potencjalnych i obecnych sponsorów muzeum. W obu przypadkach – kuratora i przewodniczki – chodzi jednak o przejmujące mówienie „ponad” dziełami, a nie „u ich boku”. W grę wchodzi ironiczna hierarchia języka, głos instytucji ponad dziełami sztuki, artystami, ich czasami i kontekstami. Jak napisał kiedyś Robert Smithson, wskazując na determinujący charakter języka muzeów, „funkcją strażnika-kuratora jest oddzielenie sztuki od reszty społeczeństwa” (Smithson 1996: 154–155).

Komentarz Smithsona został pierwotnie wygłoszony jako jego kontrybucja dla Documenta 5 w 1972 roku (prawdopodobnie pierwszej dużej międzynarodowej wystawy, w której sylwetka głównego kuratora, Haralda Szeemana, została uwypuklona w szczególny sposób), a tematem tej wypowiedzi był oczywiście język kuratorski (ujawniający się już w selekcji prac i aranżacji). To prowadzi nas do istotnej kwestii – pytania o możliwość **utożsamienia** wystawiennictwa z edukacją, a kuratorstwa z pedagogiką. W jego kontekście nasuwa się myśl, że edukacja jest nieodłącznym aspektem wystawienniczych trybów adresowania, jako że integralnym ich elementem jest umiejscawianie podmiotów i obiektów w ramach specyficznej sytuacji, narracji czy nawet zbiorowości jak naród. Edukacyjny potencjał wystaw opisać można na dwa sposoby – zgodnie z retoryką mediacji i retoryką kuratorską. Te dwie retoryki są oddzielone poprzez warunki instytucjonalnej hierarchii, podział pracy i specyfikę przestrzennej oraz czasowej lokalizacji, ale, co ważne, nie rozgranicza ich funkcjonalność czy przynależność do określonej ideologii. Obie retoryki mogą – ale nie muszą – nadpisywać nowe znaczenia nad dziełami i kontekstem ich powstania. Warto zaznaczyć też, że to tylko dwa języki z wielu możliwych. Widziana ze współczesnej perspektywy, wyraźnie antykuratorska krytyka instytucjonalna Smithsona wydaje się zbyt dydaktyczna i nachylona ideologicznie (choć Smithson słusznie pozostaje sceptyczny wobec władzy muzeum i kuratorskiego autorytetu, nigdy nie kwestionuje on autorskiego autorytetu artystów w taki sposób, w jaki czyni to w swojej twórczości na przykład Fraser). W obecnej chwili wzrasta tymczasem znaczenie innych antagonizmów [niż ten pomiędzy artystami i „strażnikami-kuratorami”, który uwypukla Smithson – przyp. tłum.], w tym właśnie powszechnego w dzisiejszych instytucjach napięcia pomiędzy praktyką mediacji a procesem kuratorskim, które stanowi niefortunną konsekwencję specjalizacji i podziałów wynikających z technik

zarządzania. Procesy, które powinny być co najmniej równoległe, w dzisiejszych warunkach zbyt często stają się sprzeczne, a co za tym idzie – kontrproduktywne. Zwrot pedagogiczny, czy też edukacyjny, jest w najlepszym razie próbą ponownego połączenia tych procesów i odzyskania tego, co zostało utracone w wyniku podziału. Najbardziej ambitne przejawy owego zwrotu stają się próbami przekierowania obu omawianych procesów w stronę nowej autorefleksyjności, nowej autokrytyki, a nawet – co więcej – w stronę nowego gospodarowania „tym, co publiczne” i odnowienia sposobu, w jaki konstytuuje się i opisuje różne „publiczności”.

Istnieją antagonizmy inne niż te, które mogą pojawić się między artystą a kuratorem, a także między intencjami kuratorskimi a praktycznymi aspektami mediacji – jak to między wystawianymi dziełami sztuki nowoczesnej i współczesnej a ich (obecnymi i nieobecnymi) widzami. W ramach mediacji i kuratorstwa oraz ich zbiegu pedagogika nie zawsze osiąga swój cel, ponieważ aktywizowane podmioty nie zawsze są responsywne lub gotowe do przyjęcia odpowiedzialności za swój współdział, a przy tym nie zawsze zadowolone z tego, w jaki sposób są angażowane i reprezentowane. W spotkaniu z dziełem sztuki i muzealnymi pośrednikami – z prezentacją i reprezentacją – mogą przyjąć wręcz postawę buntowniczą. Warto podkreślić jednak, że, aby móc mówić o sobie jako „publiczności”, potrzebny jest tylko najmniejszy stopień uczestnictwa; wystarczy, że jest się obecnym w przestrzeni i czasie wydarzenia. Stąd tak wielkie zaabsorbowanie statystykami uczestników i rozliczaniem liczby słuchaczy lub „obecności publicznej” w warunkach współczesnej demokracji, autoryzacją i postrzeganą prawomocnością tej ostatniej. Podmioty mogą zanegować mediację bezpośrednio, odmawiając pojawienia się, a tym samym odmawiając stania się – choćby nominalnie – „publiką”. Czy to w wyborach do parlamentu, czy w muzeach, nieobecność może być aktem odmowy. Rzuca to światło na liczne programy rozwoju publiczności, realizowane w instytucjach sztuki ze względu na żądania polityczne. Muzea pośredniczą w przekazywaniu wielkiej sztuki grupom społecznym, które z tego czy innego powodu nie czują się adresatami sztuki, nie uznają siebie za reprezentowane przez instytucję i jej wartości, a nawet czują się wykluczone przez sztukę i jej instytucje.

Pedagogika i problem błędnego rozpoznania

To, czy wspomniane wykluczenia są aktywne czy bierne, postrzegane czy rzeczywiste, nie jest tu najważniejsze. Wystarczy powiedzieć, że „tego, co pedagogiczne” nie sposób rozpatrywać w oderwaniu od produkcji artystycznych czy polityk instytucjonalnych. Należy raczej dostrzec jego obecność w sposobie zwracania się do odbiorców, który aktywnie wytwarza publiczność i wspólnoty konstytutywne [*constitutencies*⁵], na dobre i na złe, w najróżniejszych kontekstach – od przejawów tak

5 Dwa terminy pojawiające się w niniejszym podrozdziale – *constituencies* oraz *insti-tuting* – tłumaczę w taki sposób, aby uwydatnić ich związek z teorią władzy konstytutywnej Antonia Negriego („instytuować”, dla przykładu, wiąże ze sobą słowa „instytucjonalizować” i „konstytuować”, choć w dużo mniej zgrabny sposób niż angielskie *to institute*). Badacze jak

zwanego populizmu po tak zwane społecznie zaangażowane praktyki artystyczne. Kuratorstwo nie może być wyraźnie oddzielane od procesu mediacji. Programy rozwoju publiczności nigdy nie będą zaś mogły dotrzeć w przekonujący sposób do odbiorców i nigdy nie będą adekwatne w sensie politycznej podmiotowości i sprawczości bez (ponownego) rozważenia złożoności *praxis*, która polega na tworzeniu wystaw i „instytuowaniu” [„*instituting*”] – wystawa nie prezentuje tylko dzieł sztuki, lecz reprezentuje także podmioty społeczne. Umiejscawia ona widzów w specyficznej relacji do dzieł i narracji, i wytwarza publiczność, a więc relację, która jest jednocześnie społeczna i estetyczna. Jeżeli rzeczywiście wystawy zawsze pełniły rolę pedagogiczną – i nawet jeśli o tej roli często zapominano – to jest to również rola **historyczna**. Historia wystaw jest również historią specyficznych i zmieniających się sposobów pedagogiki, zmieniających się pozycji podmiotowych i produkcji podmiotowości. Podczas gdy na przestrzeni historii wystawy starały się wytworzyć (narodowego) obywatela, a także, zwłaszcza od XIX wieku, specyficzny mieszczański podmiot-rozum – co motywowało silną skłonność do dyscyplinowania – dziś pedagogika wystawiennictwa musi brać pod uwagę fragmentację publiczności. Współczesne wystawiennictwo i nieodłączna pedagogika muszą zaakceptować fakt, że nie istnieje jednolita publiczność, a jedynie szereg możliwych formacji publicznych, które czasami są do siebie dopasowane, ale równie często opozycyjne względem siebie i wielkich narracji państwowych – tak, w istocie, opozycyjne wobec ideologicznych aparatów państwowych, takich jak samo muzeum publiczne. Podobnie, muzeum (a wraz z nim wystawa) nie jest już centralną i centralizującą przestrzenią, w której artykułuje się narodowe narracje, jaką zapewne było w okresie nowożytnym. Dotyczy to nawet sytuacji, w których wystawa stara się działać jak medium masowe, jak w przypadku megamuzeów i wielkoskalowych pokazów typu *blockbuster*. Takie modyfikacje i modulacje [sfer publicznych i kontrapublicznych – przyp. tłum.] muszą być brane pod uwagę we współczesnych projektach i w dążeniu do wytworzenia publiczności poprzez wystawy. Trzeba sformułować inne narracje i sposoby zwracania się, zarówno polityczne, jak i społeczne, jeśli prawdziwym zamiarem jest dotarcie do innych grup i wytworzenie innych tematów, a nie tylko opowiadanie tych samych starych historii nowymi słowami. Dopiero wtedy można rozpocząć dyskusję na temat polityki pedagogiki; tylko w takich okolicznościach możemy uczciwie pytać o to, czy muzealne pedagogiki służą dyscyplinie czy emancypacji, postępowi czy regresji, i w świetle jakich kryteriów należy dochodzić odpowiedzi na te pytania oraz wymieniać powiązane poglądy.

W międzyczasie jednak alienacja wynikająca z wypaczonych przedstawień [*misrepresentation*] ujawnia swoje oblicze nie tylko w braku zainteresowania i (domniemanej) bierności widzów wobec sztuki i instytucji, ale także w pogardzie dla sztuki współczesnej i jej (domniemanych) wspólnot konstytutywnych czy wartości,

Simon Sheikh czy Gerald Raunig podkreślają często, że postoperaistyczne inspiracje odgrywają dużą rolę w zwrocie edukacyjnym oraz społecznym w sztuce, jak i eksperymentalnym instytucjonalizmie. Por. Raunig 2009: 3–12.

w bezpośrednich konfliktach i konfrontacjach, od szyderczych uwag po krzyki. Wpływ tej alienacji zaznacza się jednak nie tylko na poziomie jednostkowych decyzji, by zbojkotować instytucjonalną mediację w najwęższym sensie (oprowadzanie itp.), ale także na poziomie reprezentacji w mediach masowych. Jest to alienacja, która zyskała specyficzny wydzźwięk nawet w masowych ruchach, które w epoce postmodernizmu zyskują coraz większą siłę polityczną. O ile w okresie historycznego modernizmu (mniej więcej od połowy XIX do połowy XX wieku) istniały znaczące platformy antymodernistyczne, o tyle obecnie takie postawy są wręcz integralną częścią powszedniej polityki partyjnej, nawet jeśli widoczne pozostają głównie na prawym krańcu politycznego spektrum. Sztuka współczesna i jej struktury wspierające są postrzegane nie tylko jako kosztowne, ale i zbędne – jako wątpliwa forma służby publicznej. Argumentuje się, że sztuka współczesna jest trudna do zrozumienia, z gruntu elitarna i stoi w opozycji do „prawdziwych” ludzi i ich „prawdziwych” wartości. Co więcej, jest ona postrzegana jako antynarodowa, a zatem nie jest warta finansowania przez państwo; jest interpretowana jako coś, co nie leży w interesie narodowym. Jest to postawa, którą modernistyczni myśliciele, tacy jak Adorno, uznawali za „filisterską”; niedawno termin ten został przywołany ponownie przez Dave’a Beecha i Johna Robertsa w ramach „kontrowersji filisterskiej”, przy czym filisterstwu przyznano pozytywny status, a przynajmniej zwrócono na niego większą uwagę jako na nieuniknione „inne” lub aporię sztuki (Beech, Roberts 2002). Co ciekawe, Beech i Roberts postrzegają filistynizm jako potencjalny akt oporu w tym, co zasadniczo jest kulturową odsłoną walką klasowej i z tej perspektywy próbują pisać na nowo historię debaty o napięciach pomiędzy kulturą wysoką i niską. Autorzy kwestionują coś, co nazywają „nową estetyką” lewicy, czyli jej ciągłą wiarę w maksymy wysokiej sztuki modernistycznej i jej oświecającą, jeśli nie wprost emancypacyjną, politykę [otwierania nowych poznawczych, egzystencjalnych – przyp. tłum.] możliwości. Zamiast tego, Beech i Roberts odnajdują polityczną sprawczość i emancypację w przyjemnościach kultury „masowej” i „niskiej”; w tym, co moglibyśmy nazwać kulturą fanowską, czyli strategiach (nad)identyfikacji ustanawianych raczej poprzez dobrowolną autokreację niż przez dyscyplinarne wytwarzanie podmiotu związane z kryterium „dobrego smaku” i ustalonym kanonem (modernistycznej) kultury. Słusznie krytykują przy tym (być może nawet samokrytycznie) lewicową teorię kultury, niemniej jednak, podobnie jak Smithson, w swojej krytyce nie celują oni wprost w modernistyczne strategie artystyczne *per se*, a jedynie w teorię estetyczną.

W ostateczności, czy antymodernizm lub filistynizm, jest zawsze już tylko reakcją? Antymodernizm – czy to oceniany przez teoretyków jako wstecznictwo, czy jako forma uzasadnionego oporu – jest postrzegany raczej jako styl odbioru niż produkcji, jako efekt pozostawiania na końcu wadliwej linii komunikacji. Bywa, że interpretuje się go jako nieudaną formę pedagogiki, a czasem, co więcej, filistynizm sytuuje się – sugerując jak gdyby, że pewne podmioty nie mieszczą się w domenie oświeconej wiedzy – poza zasięgiem pedagogiki w ogóle. Co jednak, jeśli filisterska

negacja jest w istocie stymulowana przez nowoczesne tryby adresowania, a nawet – jeśli jest ona w istocie wymaganą reakcją? Co począć, jeśli, innymi słowy, program ideowy sztuki jest wyraźnie antypedagogiczny? I nie mam tu wcale na myśli prowokacyjnych czy transgresyjnych praktyk artystycznych, które – choć nigdy nie można tego otwarcie przyznać – mają wyraźnie pedagogiczne zaplecze, choć pod postacią wysoce redukcyjnej dialektyki. Prowokator zawsze dąży do odsłonięcia granic, udowodnienia racji, nawet jeśli tą racją jest tylko to, że każdego można sprowokować, jeśli się go wystarczająco mocno naciska (wow!). Myślę tu raczej o modernistycznych tradycjach nieuchwytności i postaw wrogich językowi, zarówno w ich dekonstrukcyjnych, jak i romantycznych odmianach, na przykład dadaizmie i ekspresjonistycznym abstrakcjonizmie (by posłużyć się moją własną redukcyjną dialektyką). W przypadku tych podejść, a także ich współczesnych permutacji, nigdy nie ma żadnego wyjaśnienia, nigdy nie ma dyskursu do przedyskutowania. Wręcz przeciwnie, postawy te kontestują założenie, że język czy dyskurs może zaferować trwałą podporę [dla doświadczenia czy myśli – przyp. tłum.], albo też próbują istnieć poza językiem lub przynajmniej lingwistyką (co widać, gdy język „artystyczny” lub „malarzski” próbuje się przeciwstawić temu, którym zajmuje się właśnie lingwistyka). Takie tendencje oszukańczo pozwalają artystom odciąć się od polityki i etyki obrazu, przekonując – i tym samym powielając najsłabszą z wymówek w (post)nowoczesnym słowniku sztuki – że dzieło „znaczy to, co chcesz, żeby znaczyło”. Przyznanie, że odczytanie dzieła ostatecznie nie może być kontrolowane przez jego twórcę, nie może samo w sobie oznaczać, że autor nie ponosi żadnej odpowiedzialności! Śmierć artysty/autora nie oznacza automatycznie narodzin odbiorcy, choćby dlatego, że odbiorca automatycznie zostaje wplątany w grę znaczeń prowadzoną w procesie recepcji, a czasem i on może polec, dławiąc się w ciasnej pętli komentarza.

Polityka pedagogiki

Odrzucenie znaczenia lub publiczności przez autora, **jak również** odrzucenie przez widza (nowoczesnej) sztuki **jako** sztuki (w sensie uniwersalnym) lub wielkich naracji jako nieadekwatnych, nie-dość-inkluzywnych reprezentacji i tożsamości, to wszystko postawy polityczne. Jako takie, wysycane są znaczeniem przez konflikty, sprzeczne pragnienia oraz próby ich przekierowania. Mają swoje manifestacje regresywne i/lub progresywne, dyscyplinarne i/lub emancypacyjne, i tak dalej. Tak więc, mówiąc o pedagogice, o „zwrotach edukacyjnych”, mówimy o polityce – w dodatku nie tylko polityce czytania i reprezentacji, ale także obiegu i produkcji. W rzeczy samej, można by napisać wiele tomów analizujących nowoczesną historię sztuki pod kątem relacji do widza i do pedagogiki, na wzór Briana O’Doherty’ego, który w swoim tomie *Inside the White Cube* przepisał historię sztuki nowoczesnej, za punkt wyjścia biorąc specyficzne wykorzystanie przestrzeni przez modernizm (O’Doherty 1986) Czymże była sztuka konceptualna, jeśli nie zwrotem pedagogicznym, zarówno

w technikach prezentacji sztuki, jak i w filozofii estetyki⁶? Jednocześnie w obrębie teorii estetycznej istnieje jednak antypedagogiczny impuls, który kształtował praktyki konceptualne. Weźmy pod uwagę trzy wpływowe eseje z okresu konceptualizmu – *Poetykę dzieła otwartego* (1959) Umberta Eco, *Przeciw interpretacji* (1964) Susan Sontag i *Śmierć autora* (1967) Rolanda Barthes’a – z których każdy przedstawia różne sposoby na obalenie władzy dyskursu, znajdując wyzwolenie w otwartości, milczeniu, a nawet śmierci. W przypadku Eco i Barthes’a główny nacisk położony jest na rolę czytelnika, przy czym Eco uznaje konkretne praktyki artystyczne za pouczające i produktywne w cementowaniu [poetyki – przyp. tłum.] otwartości (Eco 1979: 47–66). Próba Sontag jest bardziej zastanawiająca; jej tekst dotyczy w istocie roli krytyka, który został już przywołany w niniejszym tekście jako wielka figura mediatora. Sontag stara się osiągnąć coś, co na pozór wydaje się niemożliwe; stara się bowiem usunąć funkcję pedagogiczną z roli krytyka. Choć być może nie jest to niemożliwe zupełnie, autorka konstruuje jednak wysoce paradoksalną figurę – **pedagoga zwróconego przeciwko pedagogice** (Sontag 1966: 3–14).

Heroiczną figurę antypedagoga spotykamy również w filozofii Jacques’a Rancière’a, dziś tak istotnej dla dyskursu o sztuce. Antypedagogiczny pedagog jest tematem książki *Le Maître ignorant [The Ignorant Schoolmaster]* – historii Josepha Jacotota, francuskiego nauczyciela na wygnaniu, który na początku XIX wieku odkrył, że może uczyć holenderskich uczniów francuskiego, nie znając ani słowa w ich języku, i *vice versa*. Zamiast hierarchicznej dystrybucji wiedzy od mistrza do podległych mu uczniów, tym razem mistrz zdefiniował się poprzez swoją ignorancję, a tym samym emancypację, zapobiegając tym samym stulifikacji studentów. Rancière określa ten sposób postępowania jako uniwersalne nauczanie, oparte na idei, że wszyscy jesteśmy równi, a tym samym zdolni na różne sposoby: „Uniwersalne nauczanie jest przede wszystkim powszechną weryfikacją podobieństwa tego, co mogą zrobić wszyscy wyemancypowani; wszyscy ci, którzy postanowili myśleć o sobie jako o ludziach takich samych jak wszyscy inni” (Rancière 1991: 41). Nie jest to zatem żadna prawdziwa metoda nauczania, żadna pedagogika, żaden model eksplikacyjny, ale radykalne zerwanie z dystrybucją wiedzy oraz kręgami władzy i bezsilności. Jest to raczej metoda **artystyczna**: „Ja też, jestem malarzem!” – wykrzykuje filozof, najwyraźniej naśladując Josepha Beuysa. Ale, skoro wysuwa on takie roszczenia wobec roli artysty, trudno nie zastanawiać się, czy niektórzy z jego obecnych zwolenników – tacy jak Thomas Hirschhorn i Liam Gillick – naprawdę podążają za Rancière’em, gdy ten twierdzi, że artyści potrzebują równości tak, jak pedagodzy potrzebują nierówności, albo że prawdziwa emancypacja unicestwi wszelkie różnice między artystami i nie-artystami, a nawet wszelką wiedzę ekspercką. Jest to oczywiście najbardziej radykalna manifestacja antypedagogicznego impulsu w dorobku autora i przejaw

6 Postać Jane Castleton pojawia się w ramach drugiej fali krytyki instytucjonalnej, ale mediator-przewodnik był bodaj jedynym funkcjonariuszem muzeum, którego Marcel Broodthaers nie uprzestrzenił w swoich przełomowych instalacjach (prawdopodobnie dlatego, że nie można było tej roli przetworzyć w instalację, lecz trzeba było ją odegrać). Pracę Andrei Fraser można postrzegać jako kontynuację pracy Broodthaersa w innym medium.

o wiele silniejszego nacisku na równość jako podstawową wartość, niż wynikałoby z pobieżnej lektury późniejszej *Polityki estetyki*.

We wcześniejszej książce Rancière opisuje, w jaki sposób Jacotot osiąga swój pedagogiczny cel dzięki lekturze powieści – czyli przy pomocy artystycznej ekspresji – ale jednocześnie wskazuje, że mogłaby to być jakakolwiek inna książka. Lecz czy tak jest naprawdę? Czy języka francuskiego można by się nauczyć z książki, która nie miałaby tak wyraźnej narracji, jak ta, którą znajdziemy w *Télémaque*, owej klasycznej powieści, z której korzystał Jacotot? Co by się stało, gdybyśmy zamiast tego zamienili ją na dzieło kwintesencyjnie modernistyczne, powiedzmy tłumaczenie *Finneganów trenu*? Czy z tego dzieła można by się nauczyć francuskiego, czy też raczej jego lektura prowadziłaby do zupełnie innych wyobrażeń o języku? Książka, każda książka, z pewnością uwiecznia pracę artykulacji; z pewnością sytuuje swojego czytelnika w relacjach, które są zarówno pedagogiczne, jak i narracyjne, literackie, estetyczne i tak dalej. Nie chodzi o to, że książka wymaga wyjaśnień i poszukiwań jako uzupełnienia; nie chodzi o to, że książka przekazuje jakąś treść z powodzeniem lub bez powodzenia; nie chodzi o to, czy jest pouczająca czy dekonstrukcyjna, ale raczej o to, że zawsze jest już w pełni zanurzona w tych nieczystościach. Książka, czy dowolne dzieło sztuki, musi być stale formułowana i przeformułowywana w odniesieniu do konkretnej polityki pedagogicznej. Musimy zapytać, w jaki sposób to, co pedagogiczne, może zostać przekształcone przez to, co estetyczne, i na odwrót. Musimy zatem spróbować zaangażować edukatorów w kwestie estetyki i produkcji, zaangażować kuratorów w problemy mediacji i traktować modele edukacyjne jako sposoby zwracania się do odbiorców na równi z tworzeniem wystaw. W kolejnym kroku musimy wypracować własne modele działania; praktyki „instytuujące” raczej niż instytucjonalne; modele pedagogiki emancypacyjnej, a nie dyscyplinarnej. Takie emancypacyjne pedagogiki muszą pracować na rzecz innej konstrukcji tego, co społeczne, która może obejmować doświadczenia ludzi ze sztuką, jak i te z nią niezwiązane. To ustanowienie będzie serią dialogów i dyskusji bez końca i bez rozstrzygnięcia – raczej rozszerzeniem postawionych pytań niż ich uproszczeniem czy wręcz zamknięciem. Potrzebujemy nie tylko zwrotu edukacyjnego czy pedagogicznego, ale raczej zwrotu w pedagogice.

Bibliografia

- Beech, D., Roberts, J. (2002). *The Philistine Controversy*. Nowy Jork – Londyn: Verso.
- Bennett, T. (1996). *The Exhibitionary Complex*. W: Reesa Greenberg, Bruce Ferguson, and Sandy Nairne (eds.), *Thinking About Exhibitions*. Nowy Jork – Londyn: Routledge.
- Bryson, N. (1981). *Word and Image — French Painting of the Ancien Régime*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1979). *The Poetics of the Open Work*. W: tegoż, *The Role of the Reader*, tłum. F. Jameson i in. Bloomington IN: Indiana University Press.
- Fraser, A. (1991). Museum Highlights: A Gallery Talk. *October*, 57.

Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster – Five lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford CA: Stanford University Press.

O'Doherty, B. (1986). *Inside the White Cube*. San Francisco: The Lapis Press.

Pierce, S. (2006). *The Paraeducational Department*. Belfast: Interface.

Smithson, R. (1996). 'Cultural Confinement'. *The Collected Writings*. Berkeley CA – Londyn: University of California Press.

Sontag, S. (1966). *Against Interpretation*. Nowy Jork: Farrar Giroux and Strauss.

Abstrakt

W eseistycznym tekście autor rozwija oryginalne ujęcie zwrotu pedagogicznego czy edukacyjnego w sztukach i kuratorstwie. Posiłkując się interpretacjami prac artystycznych (jak *Museum Highlights: A Gallery Talk* Andrei Fraser 1991), wiedzą historyczną oraz analizami pojęć teoretycznych, autor przekonuje, że omawiany zwrot stanowił swoistą odpowiedź na przemiany muzeów w dobie późnego kapitalizmu, w tym na pogłębiającą się specjalizację pracy muzealników. Postuluje też, że związek pomiędzy praktykami wystawienniczymi oraz pedagogiką nie jest wcale *novum* w historii sztuki, lecz stanowi relację konstytutywną dla sztuki nowoczesnej od samego jej zarania.

Słowa kluczowe: zwrot edukacyjny, pedagogika, kuratorstwo, krytyka instytucjonalna, sztuka współczesna