

ANTONI PORCZAK
[ASP KRAKÓW]

„WSZYSTKOIZM” Kształcenia pod szyldem mediów sztuki

Motto:

Elektroniczne formy sztuki używają tego samego aparatu stworzonego do celów industrialnych i komercyjnych, lecz jeśli sztuka ma jakieś zadanie w dziedzinie elektronicznego powielania, będzie musiała znaleźć cel różny od tych, do których zmierza otaczająca nas elektroniczna kultura¹.

Margaret Morse

Kierunki kształcenia medialnego na polskich uczelniach plastycznych mają nieco inną historię i charakter niż np. w krajach Europy Zachodniej czy USA. U nas media elektroniczne jako narzędzia pojawiły się najpierw jedynie na wydziałach projektowych (użytkowych), co miało zasadniczy wpływ na rozumienie, użytkowanie oraz edukację medialną. Historycznie sztuka była zawsze w jakimś stopniu warunkowana aktualnymi technologiami, kiedy jednak pod koniec XX wieku nagłe globalne przyspieszenie rozwoju tzw. nowych technologii otworzyło niespotykane możliwości ich zastosowań, ominęło ono nasz kraj. Tym samym „sztuka nowych mediów” pozostała na uboczu zainteresowań uczelni plastycznych.

O jej skomplikowanym statusie Piotr Zawojski, we wstępie do swojej książki *Klasyczne dzieła sztuki nowych mediów*, napisał: „Wykres sztuki nowych mediów” obejmowałyby bardzo różne rodzaje twórczości, jak: sztuka cybernetyczna, sztuka robotyczna, sound art, sztuka generatywna, interaktywny wideodysk, video art, sztuka telematyczna, net art, sztuka interaktywna, rzeźba wideo, wirtualny aktywizm, interaktywne środowisko w czasie rzeczywistym, Artificial Life (AL), Artificial Intelligence (AI), sztuka interfejsu, software art, hakytywizm, rzeczywistość wirtualna, środowisko responsywne, CAVE art, CD-ROM art, sztuka multimedialna, bio art, sztuka transgeniczna, sztuka lokacyjna, sztuka Mixed Reality, performans, walking based-art, sztuka biotechnologiczna, performans w Second Life, literatura open-source, body art, gra wideo, artystyczny aktywizm społeczny, sztuka immersyjna. To, rzecz jasna, lista

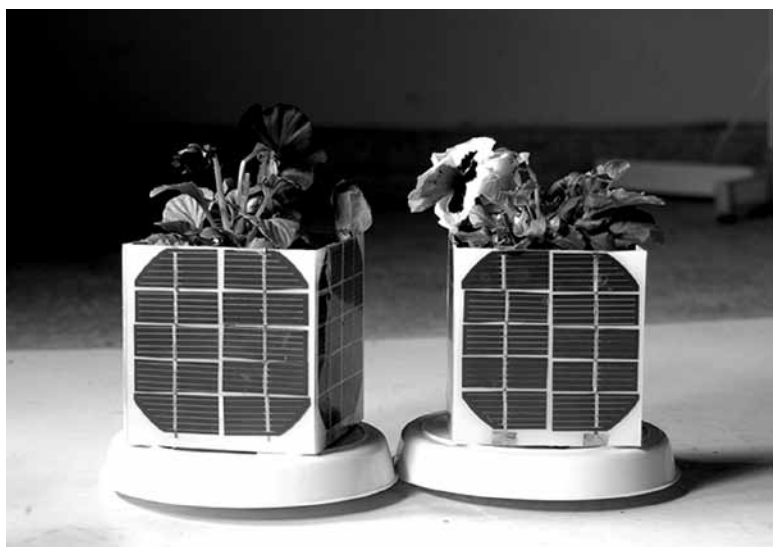
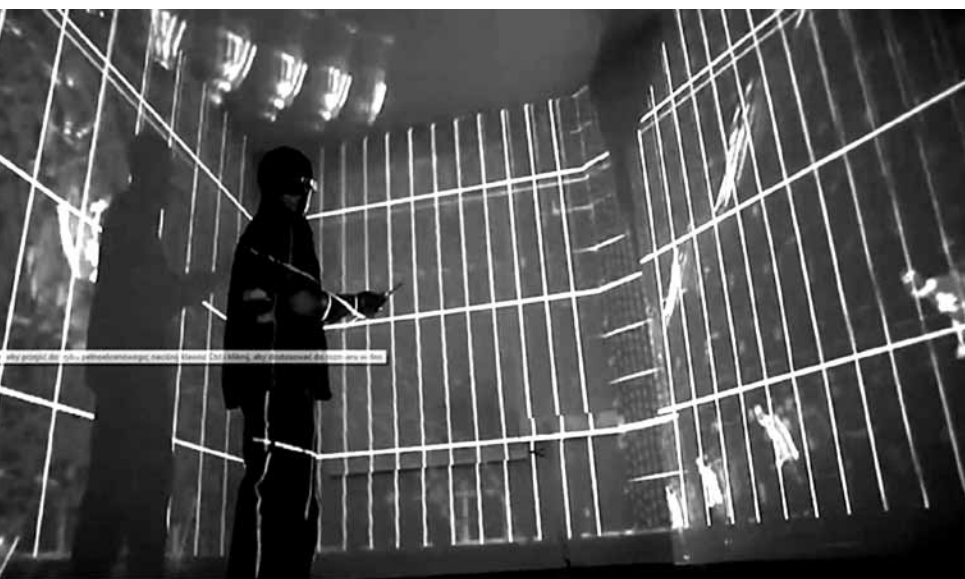
niepełna, ale można ją potraktować jako zestaw prezentujący olbrzymią różnorodność charakteryzującą działania artystów nowych mediów². Jeśli przyjąć, że najbardziej „rasowe” kierunki medialne to te, które opierają swoje działania na doświadczeniach wywodzących się z obszaru nowych mediów, nasze uczelnie plastyczne nie mogą pochwalić się znaczącymi osiągnięciami.

Początki, choć nieco różne na poszczególnych uczelniach, były raczej mieszaninami tradycyjnych działań z użyciem narzędzi medialnych, na ogół jednak nie towarzyszyła im świadomość nowomiedialna. Rodzime opracowania teoretyczne nowych mediów pochodzą głównie z kręgów kulturo- i filmoznawczych, prezentują znaczącą w świecie refleksję, a wielu autorów rozumie rozwój nowomiedialności również jako poszerzony obszar sztuk pięknych. Kiedy w latach 90. „Magazyn Sztuki” publikował teksty ważnych dla tego obszaru autorów (zagranicznych i krajowych), a WRO udostępniało dzieła medialne polskiej publiczności, uczelnie nie były tym specjalnie zainteresowane. Jeszcze dzisiaj niełatwo znaleźć znaczące teksty autorów z kręgu uczelni plastycznych, choć pojawiają się wypowiedzi, opisy i opracowania świadczące o rozwoju zainteresowania mediami. Trudno jednak napisać coś sensownego o sztuce mediów nie opierając się na tekstach R. Kluszczyńskiego, że wymienię tylko tego autora z grona polskich teoretyków, którego przemyślenia dotyczące zjawisk medialnych, a szczególnie interaktywności, są fundamentalne dla naszych doświadczeń.

W latach 90. jednak teorie i badania tych zjawisk egzystowały sobie, a praktyka artystyczna sobie. Teksty teoretyczne (bazujące głównie na przykładach zagranicznych) wyprzedzały rodzimą medialną praktykę artystyczną. Artyści często nie byli w stanie rozumieć ich sensu, nie widzieli zatem powodu, by je czytać. Tym, którzy je jednak czytali, umożliwiały przynajmniej zmianę potocznego przekonania, że nowe media to jedynie narzędzia designu. Mogli oni zobaczyć je już jako autonomiczny obszar sztuki mediów.

Wiedza i doświadczenie nabywane w zapośredniczony (medialny) sposób od dawna przekształcają środowiska życia człowieka. Wielu badaczy, analizując nowomiedialność w aspekcie technicznego środowiska, widzi w niej również przyszłościowe formy dla ludzkiego bytu, a nowe technologie spostrzega jako główny napęd rozwoju cywilizacji i kultury. Bliskie ciała człowieka techniczne urządzenia mobilne, dzięki miniaturyzacji i powszechnej dostępności, stają się codziennym środowiskiem, za pomocą którego kontaktujemy się medialnie ze światem, nabywamy też umiejętności posługiwania się coraz bardziej skomplikowanymi urządzeniami. Ważne, by rozumieć „naturę” nowych technologii, potrafić internalizować ich szybki rozwój, ponieważ dla młodego pokolenia stają się one środowiskiem *naturalnym*. Hybrydyczna przestrzeń (realna i wirtualna), „stwarza” człowieka potrafiącego nie tylko (jak dawniej) żyć w swoim środowisku, ale też przekształcać je za pomocą urządzeń, technicznych. Nie chodzi więc już tylko o korzystanie z zapośredniczonej technicznie informacji, ale o indywidualne operacyjne uczestnictwo w otoczeniu. W niektórych rozwiniętych cywilizacyjnie państwach powstały osobne wyspecjalizowane centra badawcze, działające w trójkącie „nauka, sztuka i technologia”, które w jakimś sensie oddziałują też na szkolnictwo artystyczne, powstają bowiem odrębne uczelnie medialne wykorzystujące ich doświadczenia.

U nas media, traktowane przez długi czas głównie jako narzędzia, nie inspirowały do tworzenia podobnych ośrodków badań czy kształcenia artystycznego, ponieważ kierunki projektowe jak grafika, design, fotografia, operujące wcześniej programami i aplikacjami komputerowymi, „zastępowały” sztukę mediów. Nie stymulowały też jej rozwoju środowiska artystyczne (zewnętrzne wobec uczelni), nie tylko z braku technicznego zaplecza, ale z niezrozumienia charakteru jej oparcia w nowych technologiach. Główną, jak się wydaje, motywacją do tworzenia tzw. uczelnianych jednostek medialnych

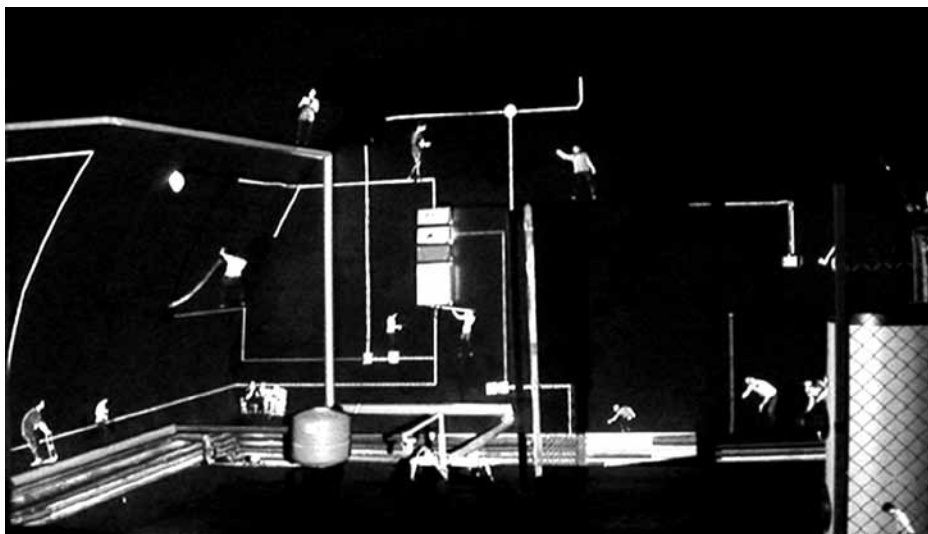


„Dyskurs” 22, 2016
© for this edition by CNS

Jakub Garścia, *i.a.m.a.*, instalacja interaktywna, 2012; magisterska praca dyplomowa w Pracowni Interakcji Medialnych pod kierunkiem prof. A. Porczaka w Katedrze Zjawisk Medialnych na Wydz. Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (Zrzut z ekranu)
Archiwum Pracowni Interakcji Medialnych
oraz wimeo

<https://vimeo.com/tag:kuba+garscia>

Krzysztof Mazur, student Pracowni Działań Medialnych Wydziału Rzeźby Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, *Nomadowie*, 2002, instalacja interaktywna przedstawiona na Międzynarodowym Festiwalu Sztuk Medialnych „Reset”, zorganizowanym przez Pracownię Działań Medialnych, przy współudziale Miejskiej Galerii Sztuki Bunkier Sztuki w Krakowie oraz Instytutu Goethego w Krakowie





Jakub Garścia, *in boiler/ w kotłowni*, 2010, mapping, licencjacka praca dyplomowa zrealizowana w Pracowni Działań Medialnych w Katedrze Intermediów Wydziału Rzeźby pod kierunkiem prof. A. Porczaka

Jeffrey Show & Hegedues & Lintermann,
ConFIGURING the CAVE, 1996, responsive environment

było pozyskanie dodatkowych obszarów dla praktyk artystycznych niemieszczących się w tradycyjnej strukturze kształcenia, choć niekoniecznie medialnych w sensie, o jakim mówimy. W tak powstałych jednostkach nie chodziło też o nowe media czy nawet nowe technologie – wystarczy przejrzyć karty przedmiotów proponowanych studentom, by przekonać się, że najczęściej było to tylko niewiele znaczące poszerzenie tradycyjnego spektrum przedmiotów. Zwykle sprowadzało się ono do dublowania istniejących już na wydziałach projektowych (nawet tej samej uczelni) zadań w zmienionej konfiguracji i z nową nazwą.

Taki mechanizm powstawania jednostek „medialnych” umożliwiła ustawa o szkolnictwie wyższym, przyznająca uczelniom samodzielność w tworzeniu kierunków studiów, co jednak nie zostało przez nie wystarczająco przemyślane³. Dopiero po latach „proces boloński”, dzięki unijnym normom jakości kształcenia formowanym przez Krajowe Ramy Kwalifikacyjne próbował uświadomić, że główne wartości kształcenia powinny być porównywalne, a efekty oceniane. Nasze uczelnie na ogół nie wykorzystały tych możliwości, by dokonać refleksyjnego oglądu swoich działań; przeciwnie, uruchomiły sposoby omijania problemu. Wyspecjalizowały się zespoły sprawne w pisaniu sprawozdań z nieistniejących procesów kształcenia. Kierunki medialne umiejscowione (zgodnie z ustawą) w dyscyplinie sztuk pięknych w praktyce jednak często traktowane są do dzisiaj jako użytkowe lub takie i takie zarazem. Dowolność kształtowania tego obszaru działania i zadań owocowała często kuriozalnymi efektami rozumienia, opisywania i definiowania.

Oto przykład: *Intermedia – kierunek studiów. Kierunek artystyczny, który (zgodnie z podziałem studiów na sztuki piękne, sztuki projektowe i konserwację dzieł sztuki) należy do dziedziny [powinno być: dyscypliny – AP] sztuk pięknych. Są to studia przygotowujące do samodzielnego uprawiania twórczości artystycznej, poszerzania umiejętności i wiedzy oraz rozwijania refleksji nad współczesną sztuką*⁴. Definicja ta (poza nazwą) nie wskazuje

na medialną specyfikę, nie pada nawet słowo „media”, pasują do niej za to wszystkie tradycyjne kierunki, jak malarstwo, rzeźba, grafika, scenografia itp. Nie przytaczam kolejnych przykładów wypracowanych przez inne uczelnie, gdzie stopień precyzji jest podobny. Odnoszę wrażenie, że niektóre kierunki medialne powstawały w stanie niewiedzy, czym media techniczne mogą być dla sztuki.

W poszukiwaniu nowych obszarów i form kształcenia warto brać pod uwagę to, że inny użytek czynią z zapośredniczenia technicznego nowe media rozumiane jako dyscyplina sztuk pięknych (podobnie jak badania podstawowe w nauce), a inny – sztuki użytkowe. Nowe technologie dla sztuki (dawniej mówiliśmy – „czyste”), to też inne zadania dla kształcenia artystycznego niż dla designu. Inny jest też aspekt ekonomiczny: tak jak nauki podstawowe przetwarzają pieniądze na wiedzę, a nauki aplikacyjne naukę na pieniądze, tak sztuki piękne przetwarzają pieniądze na sztukę (wymagają mecenatu), a sztuki projektowe przetwarzają sztukę na pieniądze, czyli zarabiają na użyteczności sztuki (w sensie potocznym).

Najważniejsza jednak różnica między sztukami pięknymi i użytkowymi to ta, że w tych pierwszych idea, obiekt, eksperyment czy proces są wytworzone przez podmiot twórczy (w naszym przypadku artystę), natomiast w użytkowych – idea przychodzi z zewnątrz, wymagając od artysty-projektanta twórczego rozwiązania jako „idea zlecona”, stworzona przez kogoś innego. Projektowanie, jako opracowywanie cudzych idei, nie jest czymś gorszym, ale czymś innym. Tworzenie specjalności „projektowych” wewnątrz dyscyplin „sztuk pięknych” rodzi wiele nieporozumień, ale też w takim wydaniu często traci sens, bo istnieją już przecież od dawna na naszych uczelniach kierunki „projektowe” (ta zmiana nazwy „sztuk użytkowych” na „projektowe”, świadczy o tym, że środowisko plastyczne wstydzi się użytkowości) o znaczącym dorobku i kilkudziesięcioletniej praktyce oraz wyspecjalizowanej kadrze. Kształcą one projektantów

sztuk użytkowych lepiej niż nowo powstałe jednostki o nazwach „medialnych” w ramach sztuk pięknych. Mieszanie tych dwóch dróg kształcenia wprowadza dysonans często sprzecznych celów i metod. Projektanci użytkowi potrzebują wiedzy i umiejętności niezbędnych w społecznym i zawodowym funkcjonowaniu na rynku usług, zatem też innych metod, narzędzi i sposobów komunikacji.

Akademie sztuk pięknych w Europie powinny stać się naturalnymi laboratoriami, w których prowadzić się będzie eksperymenty z nowymi mediami, gdzie można będzie przebadać przynajmniej część nowego europejskiego środowiska wizualnego. Tej roli nie powinny przejmować „szkoły mediów”, których zasadniczym celem jest przygotowanie profesjonalistów, w minimalnym jedynie stopniu zainteresowanych kwestią treści przekazywanych przez media i ich rolę społeczną, w maksymalnym stopniu nakierowanych na sprawy techniczne i akceptację jakości oraz treści dominujących w całym przemyśle obsługującym media⁵. Ta świadomość towarzyszyła już w roku 1997 europejskim ośrodkom prowadzącym badania nad mediami sztuki dla Rady Europy.

Sztuka mediów (nieużytkowych) wykorzystuje zapośredniczoną komunikację głównie do eksperymentowania ze środowiskami hybrydycznej przestrzeni (realnej i wirtualnej) uzbrojonymi technicznie, coraz częściej interaktywnymi, ale czyni to z własnych wewnętrznych inspiracji twórców, ich woli, nie przejmując się (natychmiastowym, utylitarnym) użytkowaniem, tak, jak to czynią projektanci opracowujący idee zewnętrzne wobec artysty. Niektóre zagraniczne ośrodki medialne wskazują właśnie na dzieła artystyczne o charakterze środowisk technicznych w formie interaktywnych instalacji (niebędące designem), ponieważ to one właśnie uwiaryściły najbardziej istotne zmiany percepcyjne. Interaktywne sposoby kontaktu ze sztuką mediów sprawiły, że przechodzimy od percepcji konceptualno-kontemplacyjnej do percepcji operacyjnej⁶. Zmiana ta jest konsekwencją innych przejść: od pigmentu do piksela, od materii do

imaterii (zamiana atomów na bity), od awangardy do sieci, od komunikacji jednokierunkowej do dialogicznej, od niedotykalności do taktylności, od elitarności do egalitarności, od hierarchii do dyspersji, od całościowo skończonego rękodzieła do interfejsu.

Wyczulone technicznie i reagujące na działania człowieka środowiska instalacji, np. typu Cave, uświadomiły nam, że to, co rzeczywiście nowe w sztuce, to właśnie dzieło medialne, interaktywne, funkcjonujące w hybrydycznej przestrzeni, którego strukturę przekształca interaktor podczas operacyjnej percepcji. W codziennym i powszechnym doświadczeniu funkcjonują już jakby odpowiedniki takich instalacji; przykładem może być kokpit naszpikowanego elektroniką samochodu, którego hybrydyczne środowisko przestrzeni realnej i medialnej (wirtualnej) użytkowane jest indywidualnie przez miliony ludzi na świecie. W tym kontekście przedmiotem badań nad percepcją staje się nie tylko obszar sztuki, ale też cała cyber- i technokultura, jako potoczna codzienność i powszechnie praktykowana hybrydyczna rzeczywistość. Od podmiotu użytkującego takie środowiska wymaga się zupełnie innych niż dotąd umiejętności, kompetencji, jak też innej kondycji mentalnej niezbędnej w stałym balansowaniu między stanami hybrydycznej rzeczywistości. Ciało ludzkie funkcjonuje tu jako *switch*⁷ między skomplikowanymi urządzeniami (głównie) elektronicznymi, ale musi też sprostać wyzwaniom *transwersalnego rozumu* przepływającego przez różne napotymane konteksty⁸, przemieszcza się w przestrzeni realnej, podlegając swoistej „autoteleportacji”, poruszając się w relacji do terenu i jego mapy, korygowanej realnie i medialnie.

Teoretyczna koncepcja Wolfganga Welscha i nawigacja po instalacjach to ten charakterystyczny rodzaj współczesnej percepcji, w której operacyjność i przemieszczanie ciała w przestrzeni jest podstawą doświadczenia świata. Zmienia się też funkcja pamięci – dotychczasowe gromadzenie informacji w biologicznej pamięci przejmują teraz

nośniki techniczne umiejscowione na zewnątrz ludzkiego organizmu. Pamięć biologiczna wyspecjalizowana jest teraz jako operacyjna, sterownicza, orientująca w środowisku. Dla tradycyjnego myślenia może być trudne i niezrozumiałe odchodzenie w tych działaniach od modernistycznej jednorodnej całości i proscenicznej percepcji artefaktów w związku z ich interaktywnością i procesualnością. Ważną umiejętnością staje się permanentne dokonywanie wyboru z oceanu informacji dostępnych głównie w światach wirtualnych.

Rzeczywistość wytwarzana technicznie (wirtualna) wymaga od podmiotu przystosowań użytkowych, umożliwiających przekształcanie struktury środowiska poprzez wchodzenie w umiejscowione w rzeczywistości realnej „gniazda interfejsów”. Zachowania takie „dziurawia” dotychczasową jednorodną analogową przestrzeń życia częstymi wejściami i stanami immersji podmiotu w rzeczywistości wirtualnej.

Zatem, nowemu pokoleniu wykształcenie powinno zapewnić nie tylko nabycie niezbędnych umiejętności funkcjonowania w przyszłym świecie (mało już podobnym do tego, jaki ciągle jeszcze dominuje na naszych uczelniach), ale przede wszystkim umiejętności jego budowania i przekształcania. Strategie i programy kształcenia powinny też rozstrzygać, co jest niezbędne dla przyszłości: na ile konieczne jest biologiczne pamiętanie przeszłości, skoro w zasięgu mamy efektywne zewnętrzne nośniki techniczne? Może też powoływanie się na historię jako dobrą nauczycielkę (jak się powszechnie uważa) nie jest najlepszym pomysłem, zwłaszcza, kiedy brakuje perspektywnej wyobraźni. Zbyt dużo jest do zrobienia dla przyszłości: musimy sprostać wyzwaniom nowych technologii, za pomocą których tworzyć będziemy nie tylko środowisko człowieka, ale też samego człowieka. Dla naszych absolwentów konieczne jest nie tylko rozumienie hybrydyczności środowiska, ale też umiejętność jego sensownego przekształcania.

Kształcenie dla funkcjonowania w hybrydycznej przestrzeni nie opiera się na tradycyjnym modelu, ponieważ teraz świat funkcjonuje

w dwóch różnych paradygmatach (w naszym przypadku: sztuki analogu i sztuki cyfry), które koegzystują ze sobą, ale działają w sprzeczności funkcjonalnej. Podzielam pogląd Ryszarda Kluszczyńskiego, że *kultura artystyczna zaczyna powoli rozszepiać się na dwa układy funkcjonujące w ścisłym powiązaniu, czy wręcz wzajemnym nawarstwianiu, ale rządzące się w istocie odmiennymi prawami i odwołujące się do odmiennych systemów aksjomatyczno-aksjologicznych*⁹. Percepcja sztuki dotychczasowej, dobrze nam znanej, „niedotykanej”, proscenicznej, a dostępnej jako skończony przez autora produkt artystyczny oraz percepcja sztuki interaktywnej przebiegają dla użytkownika w różnych dyspozytywach, mają różne (często sprzeczne) cele oraz sposoby przejawiania się w przestrzeni społecznej, podobnie jak *teorii interaktywności nie da się ulokować w tej samej płaszczyźnie, co tradycyjnych działań sztuki* (Kluszczyński). To, co dawniej było w sztukach plastycznych tylko naoczne, staje się teraz dźwiękoobrazem, dotykiem i operacją w interaktywnym świecie realnym i wirtualnym. Przeobrażenia te nie są łatwe dla środowisk artystycznych, bowiem ich „doświadczenia medialne” kształtowane były inaczej niż te, o których mówimy w przypadku nowych mediów.

Dominującą tendencją wydaje się być przenoszenie (często bezrefleksyjne) wartości świata analogu w obszar mediów cyfrowych przez (jak ktoś trafnie nazwał) „emigrantów” z malarstwa, rzeźby czy grafiki bez doświadczeń z nowymi mediami. Posługiwanie się lokalnym (często potocznym) językiem niepochodzącym z paradygmatu nowych mediów utrudnia porozumiewanie się i współpracę z podmiotami zewnętrznymi. Nie pomaga w tym wykładana na naszych uczelniach tradycyjna teoria i historia sztuki, która, zamiast wyjaśniać różnice, często deprecjonuje sztukę mediów, twierdząc, że „skoro nie pasuje do odwiecznych wartości, to nie jest sztuką”. W najłagodniejszych przypadkach sprowadza się ją do wynalazków technicznych bez kontekstów filozoficznych i konsekwencji społecznych.

Estetyka „cyfry” nie jest traktowana na równi z historyczną (często jeszcze nie istnieje w programach nauczania), co powoduje, że konsekwencje przemian percepcyjnych zachodzących za sprawą nowych technologii są niezrozumiałe nawet dla części kadry nauczycielskiej.

Również narzędzia badawcze przenoszone z analogowego paradygmatu do świata mediów digitalnych stają się mało przydatne, co utrudnia lub uniemożliwia wspólne badania z innymi ośrodkami, ale też diagnozowanie i prognozowanie rozwoju mediów artystycznych na uczelniach. Miejscem badań omawianych zjawisk nie są uczelnie plastyczne, bowiem trwają one w przeświadczeniu, że ich przeznaczeniem jest jedynie tworzenie dzieł sztuki. Badanie twórczości artystycznej jako zespołu zjawisk procesualnych nie odbywa się na uczelniach artystycznych, chociaż są one dobrym dla nich miejscem, bo tu może być rozwijany warsztat, praktyki artystyczne i edukacja. Do tej pory, kiedy badano gotowy, skończony przez artystę produkt, takie oddzielenie badań od powstawania sztuki było w pewnym sensie usprawiedliwione, jednak teraz, kiedy sztuka staje się procesualna, interaktywna i digitalna, jej miejscem badań mogłyby być uczelnie artystyczne. Kadra nauczycieli akademickich z zakresu działań medialnych (często nadal jeszcze rekrutująca się z artystów tworzących jedynie dzieła analogowego paradygmatu) jest przekonana, że jej głównym zadaniem na uczelni jest własna twórczość artystyczna, a teoretycy (estetycy, historycy sztuki i krytycy) powinni zajmować się opisywaniem i analizowaniem tych dzieł. Brak odpowiedniej liczby kadry o doświadczeniu medialnym wymusza zatrudnianie reprezentantów *sztuk wszelakich*, często dalekich od doświadczeń nowomiedialnych, a ich narastająca przewaga przechyla szalę w stronę „wszystkoistycznego” kształcenia¹⁰.

Innym powodem braku pogłębionej refleksji jest (mimo rozróżnień tych struktur, kierunków i wydziałów edukacji artystycznej) brak wymogu wykształcenia dydaktycznego nauczycieli przedmiotów

artystycznych, owocujący nieznajomością podstawowej wiedzy o kształceniu, regulacjach instytucjonalnej edukacji, jak też brakiem umiejętności konstruowania programów, nawyku refleksji oraz stosowania technik innowacyjnych. Dydaktyka (oparta głównie na samouctwie) jest mało profesjonalna, trudna do porównywania czy doskonalenia; często nie potrafimy też redefiniować swoich funkcji nauczycielskich w zmieniającej się rzeczywistości. Upieramy się przy anachronicznych modelach, jak np. mistrz-uczeń, kiedy dzisiejszy mistrz nie dorównuje studentowi w umiejętnościach radzenia sobie z medialnym światem, nowymi narzędziami i aplikacjami. Zbyt wolno narasta też umiejętność porządkowania i dokumentowania wytwarzanej na uczelniach wiedzy i doświadczenia czy skutków działania dydaktycznego. Jeśli opisywany stan jest faktem, to wyznacza on główny nurt praktyk w obszarze tzw. mediów artystycznych na najbliższe lata, determinuje sposoby kształcenia i dyplomowania w przekonaniu, że takie właśnie sposoby są właściwe, bo wzorowane na tradycji i wolności artystycznej. Uważamy, że techniczne media sztuki są u nas ciągle jeszcze doświadczeniem zbyt nowym, by formy ich przejawiania się rozumieć szerzej niż lokalną praktykę.

Dla refleksji nad mediami sztuki mogą mieć znaczenie wspólne ponaduczelniane spotkania przedstawicieli jednostek medialnych, jak te we wrocławskiej ASP, być może jednak w nieco zmienionej formie, niepolegającej tylko na prezentacjach prac studenckich, rozumianych jako jedyny ważny efekt kształcenia. W czasie dotychczasowych spotkań prezentacje dorobku (efekty prac studenckich) nie były analizowane ani porównywane na wspólnym forum, czy choćby dyskutowane – a szkoda, bo to dawałoby możliwość śledzenia tendencji kierunków kształcenia medialnego. Pewnym usprawiedliwieniem może być to, że poszczególne jednostki (wydziały lub kierunki) są przywiązane do własnych wartości i przekonane, że tylko ich metody i praktyki są właściwe, natomiast propozycje

poszukiwań wspólnych są odczuwane jako próby narzucania rozwiązań z zewnątrz i budzą obawy o utratę własnej odrębności.

Na ogół nie widzi się też różnicy między historycznie uwarunkowaną wolnością twórczą w sztuce a dyscypliną organizacji kształcenia. W rezultacie zatrudnieni (nauczyciele) robią co potrafią, nie zważając na to, czy ma to charakter sztuk medialnych, a często jeszcze stają w jawnej opozycji wobec nich. Dominuje przekonanie, że sztuka to wolność, rozumiana jako nieskrępowana autoekspresja, brak zasad, wartości, celów i metod, a ideały te ze sztuki przenoszone są wprost do „dydaktyki artystycznej” będącej wypadkową działań jednostkowych „mistrzów”, nieskoordynowanych ze sobą inaczej niż rozkładem zajęć. Ta dydaktyczna wolnoamerykanka jest charakterystyczna dla uczelni artystycznych, a jej efektem jest powierzchowność działań pod szyldem medialności.

Zwolennicy tendencji „wszystkoistycznych” obudowują je paratekstami o przekraczaniu granic, dyscyplin i specjalizacji, o transmedialności, transdyscyplinarności, transkulturowości, dowodząc swoich racji w aktualnym sposobie kształcenia. Temu nurtowi (czy jedynie tendencji) nie towarzyszy jednak jakaś głębsza refleksja (do czego musimy się przyzwyczaić), bo jeśli można wszystko, to po co jakaś refleksja czy strategia kierunkowa. *Wszystko* zastępuje strategię i działania edukacyjne, upraszcza też sam proces kształcenia, bo on też może być wszystkim, niewiele sensu mają zatem regulacje, normy i procedury w kształceniu: *anything goes*, sztuka jest wolnością, to kształcenie dla sztuki też. Kształcenie wszystkiego po trochu ma swoje uzasadnienia na etapie wstępnym, pozwala studentowi rozpoznawać szerszej możliwości i poszukiwać najbardziej odpowiadającego mu kręgu zagadnień oraz umiejętności, jest jednak problematyczne w latach końcowych i przy dyplomie.

Porażką wydają się dyplomy na wydziałach medialnych z malarstwa, rzeźby czy grafiki warsztatowej itp. Być może, dla jakości

kształcenia oraz refleksji nad sztuką miałyby znaczenie częste międzyuczelniane warsztaty (krajowe, międzynarodowe), strukturalnie umocowane w programach wydziałów. Rozważać też można stworzenie np. wspólnego profesjonalnego ośrodka badań nad praktykami sztuki mediów, podobnego do istniejących już naukowych, zdolnego do rzeczywistych badań i głębszej refleksji nad mediami sztuki. Instytucja taka mogłaby badać pojawiające się nowe zjawiska sztuki, nowe praktyki artystyczne, pomagać zainteresowanym w przeobrażeniach instytucjonalnych oraz nawiązywaniu szerszej niż dotąd współpracy ze światem. Na razie działamy w przekonaniu, że właśnie nasze jednostki są najlepsze na świecie, wydaje się nam, że inni są gorsi; np. wracający z wizytacji zagranicznych uczelni artystycznych nasi profesorowie są przekonani, że my jesteśmy lepsi. Z drugiej strony, to przecież właśnie środowisko (o deklarowanym przynajmniej profilu medialnym) na wspólnych spotkaniach szuka (na razie) wspólnej płaszczyzny pokazania się, w przyszłości może też współdziałania, a jeszcze później – może też jakiejś w miarę wspólnej strategii rozwoju; zatem, nie całkiem zadowolone jest z aktualnej sytuacji.

W moim przekonaniu nasze spotkania powinny mieć raczej charakter narad „jak coś wspólnie robić” niż prezentacji dorobku, z których niewiele wynika, jeśli nie ma narzędzi choćby tylko porównawczych. Z doświadczenia wiem, że jeśli ograniczylibyśmy środowiskom uczelnianym możliwość prezentowania własnego dorobku (chwalenia się) na wspólnym forum, potrzeba tych spotkań zaniknie. Najsilniejszą motywacją środowisk plastycznych jest autoekspresja, a nie refleksja czy analiza, dlatego badania nie są mocną stroną środowisk artystycznych.

Natomiast uczelnie prześcigają się w sugestiach, kto był pierwszy na terenie mediów. Ten dziewiętnastowieczny awangardowy imperatyw pierwszeństwa w zajmowaniu terenu jest nadal ważny – ważniejszy niż jakość. Postulaty badań (w naszej specyficznej sytuacji)

są raczej kierowane do naukowców zewnętrznych wobec tego środowiska niż artystów jako wytwórców dzieł, będących podstawową kadrą uczelni. Jeśli np. w USA dzieła sztuki mediów powstają jako efekt współdziałania artystów, naukowców, inżynierów i techników, nasz artysta to dziewiętnastowieczny indywidualista stwarzający sam własne dzieło; efekty są widoczne tak w planie konceptu, jak i wykonania.

Zatem, w aktualnych uwarunkowaniach (które staram się nakreślić) postulowane badania realizowane z udziałem środowisk plastycznych w praktyce nie wydają się obiecujące, ponieważ nie mają one (środowiska) jeszcze choćby przybliżonych wizji przyszłościowych ani wystarczająco silnych potrzeb zmian. W kształceniu dominuje naprzemiennie spontaniczność i rutyna, gadanina „mistrzów”, w czasie której studenci zajmują się nowymi technologiami na poziomie popularnym, zanurzeni w ekranach i wyświetlaczach smartfonów, tabletów czy laptopów. Profilowanie programów kształcenia i badań w paradygmacie nowych mediów na naszych uczelniach plastycznych nie wydaje się na razie możliwe – praktyki i nawyki oraz sytuacja strukturalna i prawna będą wspierać „wszystkoizm” jako doktrynę wolnościową, a lokalne mity, język i narzędzia wypierać będą z uczelni idee zakłócające ten „odwieczny” porządek.

Rozwój naszego medialnego kształcenia akademickiego nie musi iść w kierunku zapoczątkowanym przez nowe media, odczuwanym nadal jako importowane idee i narzędzia, nie budowane na własnym lokalnym czy narodowym doświadczeniu. Ale też nie jesteśmy pewni, że w swojej lokalności potrafimy wypracować i zademonstrować światu coś bardziej wartościowego. W obszarze sztuki również są centra i peryferia; pierwsze oddziałują na te drugie, które najpierw muszą awansować do tych pierwszych, skorzystać z ich doświadczenia, brać udział we wspólnych przedsięwzięciach, by wejść na ścieżkę rozwoju liczącego się we współczesnym świecie. Dopiero wówczas mogą pokazać własny oryginalny wkład w uprawianą dziedzinę. Trudno jednak będzie zaakceptować taką kolej rzeczy przy ogromnych ambicjach lokalnych, nawet

kiedy wiemy, czym się kończy „latanie na drzwiach od stodoły” czy „uczenie jedzenia widelcem”. Medialne „latanie” jest warunkowane teraz już nie tylko rozwojem technologicznym, ale rozumieniem jego charakteru i sensu, które inaczej może się rozpląnąć we „wszystkoizmie” kształcenia.

Reasumując: polskie uczelnie plastyczne, tworząc wydziały czy tylko kierunki medialne (multimedia, media sztuki, intermedia), w ramach tzw. autonomii uczelni nie zawsze kierowały się przesłankami merytorycznymi wynikającymi ze sztuki mediów. Zakresy określające obszary i charakter mediów artystycznych nie były definiowane ani porównywane z już wcześniej funkcjonującymi w bardziej rozwiniętych technologicznie ośrodkach zagranicznych. Programy naszych kierunków kształcenia budowano głównie (lub jedynie) na własnym doświadczeniu, traktując zazwyczaj media jako narzędzia do tworzenia czegoś innego. Brak jest miejsc i form systemowej refleksji nad fenomenem cyberartu, a zwłaszcza specyfiką dzieł interaktywnych i oddziałujących na adresata wielozmysłowo. Nie chodzi o badania prowadzone przez osobne zespoły teoretyczne, ale o włączenie do nich praktyk artystycznych. W kształceniu plastycznym na poziomie wyższym ciągle brakuje refleksji nad konsekwencjami funkcjonowania równoległe i jednocześnie dwóch sprzecznych paradygmatów, co powoduje marginalizację tego szkolnictwa w kontekście nauki, przemian cywilizacyjnych, przystosowań edukacyjnych, utrudnia też współpracę ze światowymi ośrodkami artystyczno-badawczymi.

Już wspomniałem, że częstym sposobem tworzenia kierunków medialnych było mechaniczne łączenie designu z mediami sztuk pięknych, uzupełniane czym popadnie, co prowadzi do „wszystkoizmu” jako celu samego w sobie, jako zbiegu okoliczności nazywanego też interdyscyplinarnością kształcenia. Interdyscyplinarność jest często utożsamiana lub mylona z intermedialnością, a sztuka mediów z designem, co powoduje, że w takim ujęciu wszystko jest

wszystkim. Interdyscyplinarność ma sens, kiedy jest oparta na określonych specjalnościach nauczycieli akademickich dobranych do programu kształcenia, którzy mają bogate własne doświadczenie i znaczące osiągnięcia.

Tu przeszkodę stanowić może tradycyjny model zatrudniania nauczyciela akademickiego jako mistrza, pozwalający mu na proponowanie siebie jako miary wszystkiego. On/ona staje się, można by rzec, „podstawą programową”, ale utrudniać może (lub uniemożliwiać) utrzymanie kierunkowej strategii kształcenia programowanej przez jednostki uczelniane. Mistrz może uczyć, czego chce, bo sposób jego zatrudniania na to pozwala, jednak w skali jednostki uczelnianej może powodować bezwyrazowy „wszystkoizm” pod nowomediálním szyldem, w przekonaniu, że taka powinna być właśnie edukacja plastyczna na poziomie wyższym, czyli rozumiana jako zbiór mało powiązanych ze sobą mistrzowskich przedmiotów kształcenia.

Możliwe są jednak inne modele funkcjonowania szkolnictwa artystycznego, nie tylko „mistrzowski akademizm” oparty głównie na osobistej pozycji naukowej czy artystycznej nauczyciela akademickiego (czyli mistrza). Możliwe jest też np. kształcenie studentów programowane przez wydziały, a modyfikowane przez indywidualne programy studentów realizowane pod kierunkiem nauczyciela akademickiego. W tym sposobie doświadczenie i dorobek nauczyciela nie są traktowane jako „podstawa programowa”, ponieważ wykorzystywana jest część jego umiejętności i wiedzy (na danym kierunku), programowana przez wydział. Nawyk myślenia mistrzowskiego jest jednak tak głęboko zakorzeniony przez tradycyjną edukację, że jego zmiana mogłaby się udać jedynie przez zatrudnianie nauczycieli wykształconych poza naszym systemem szkolnictwa. Nie jest u nas praktykowany model nauczyciela jako organizatora środowiska kształcącego, gdzie pełni on rolę doświadczonego pomocnika studenta w jego indywidualnym rozwoju, pracy twórczej, artystycznej i intelektualnej.

Model mistrzowski sprawiać też może, że wszelkie zabiegi poprawy, jakości, procedury ich sprawdzania, czy tylko organizowania przez np. uczelniane systemy jakości (wprowadzane ustawami i zarządzeniami rządowymi) nie będą realizowane, a będą istnieć jedynie w sprawozdaniach – model mistrzowski je zniweczy.

Problemy obecnego stanu lokują się na kilku poziomach.

Pierwszy: organizacja całości szkolnictwa wyższego w Polsce regulowana ustawami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uwzględniająca głównie interesy wielkich uczelni uniwersyteckich, bagatelizująca specyficzne potrzeby mniejszego liczbowo szkolnictwa artystycznego. Uczelnie artystyczne to niewielkie pod względem liczby kadry i studentów jednostki, kształcące w małych grupach (co wynika z bardziej indywidualnego sposobu kształcenia). Skutkuje to skąpym finansowaniem z budżetu państwa, uzależnionym od tzw. liczby N, czyli liczby zatrudnianej w jednostce naukowej kadry. Nie sprzyja też racjonalnemu rozwojowi naszego szkolnictwa podział kompetencji zarządzania nim przez dwa resorty (Nauki i Kultury), ale też mała aktywność uczelni w oddziaływaniu na nie, by ten stan zmieniać i wypracować bardziej racjonalne i sprawiedliwe mechanizmy, adekwatne akty prawne i sposoby finansowania.

Drugi poziom to struktura organizacyjna uczelni plastycznych jako instytucji, do których nie pasuje już nie tylko sztuka mediów temporalnych i interaktywnych, ale wiele innych współczesnych praktyk artystycznych. W programach i metodach kształcenia nadal dominują doświadczenia lokalne, ograniczone do praktyk własnej uczelni oraz postrzeganie innych jako konkurentów w wyścigu do finansów państwowych. Brak jest wmontowanych strukturalnie w organizację procesów kształcenia mechanizmów wymiany doświadczeń, współdziałania, głównie między zagranicznymi jednostkami czy ośrodkami badawczymi (w obszarze mediów), co powoduje małą widoczność naszych uczelni w świecie. W kształceniu widać

też słabe wykorzystywanie zasobów dokumentacji sztuki światowej w obszarze mediów, np. absolwenci często mają trudności, by wymienić choćby jedno nazwisko artysty znanego w obszarze sztuki mediów.

Poziom trzeci – to kierunkowe kształcenie medialne, w którym utrzymuje się tradycyjne „myślenie produktem”, a w nowych mediach przecież zjawiska temporalne odgrywają główną rolę. Nadal konfrontujemy (jeśli w ogóle) gotowe produkty, prezentujemy dzieła i wystawy jako efekt główny, do którego mogą prowadzić różne przecieży procesy. I rzecz chyba najważniejsza: *Refleksja nad sztuką interaktywną napotyka na rozliczne problemy teoretyczne, szczególnie wówczas, kiedy próbuje ulokować swój przedmiot w tej samej domenie, w której chce zarazem pomieścić tradycyjne zjawiska artystyczne i związane z nimi dyskursy teoretyczne*¹¹.

Mając w pamięci temat konferencji, „Koncepcje i praktyki badań, kreacji i dydaktyki na kierunkach medialnych uczelni artystycznych”, skupiam się w tym artykule na ogólnych uwarunkowaniach rodzimego szkolnictwa plastycznego oraz krytycznym jego aspekcie. Czas zatem postawić pytanie, co warto badać, by racjonalnie podchodzić do kształcenia. W moim przekonaniu kluczowym problemem jest nie tylko jakość kształcenia, rozumiana jako prosta przydatność zawodowa absolwentów (ważna w sztukach użytkowych), ale obranie przyszłościowych celów i strategii dla sztuk medialnych w obszarze sztuk pięknych. Badać zatem warto byłoby, jak twórczo przetwarzać zastaną kulturę. Co pomaga kształtować twórcze postawy i umiejętności w hybrydycznym świecie? Jakie doświadczenia rozwijają twórcze umiejętności? Jaki system kształcenia daje najlepsze efekty? Jakie strategie i narzędzia tworzyć, by to uzyskać?

Tak ujęte problemy nie będą jednak interesujące dla środowisk twórców sztuki, nawet przy najbardziej efektywnych metodach badawczych. Trudno będzie nawet wyinterpretować wyniki, ponieważ jednostki poszczególnych uczelni, ale też pojedynczy nauczyciele-artysci

nie uznają innych niż własne punkty widzenia. Pierwszym zadaniem byłoby przekonać osoby odporne na argumenty o przydatności takich badań, ponieważ system „mistrz-uczeń”¹² zdewastował kompletnie przekonanie, że mogą istnieć inne filozofie i metody kształcenia niż stosowane przez „mistrza”, tak w dydaktyce, jak i w twórczości. Przytoczę anegdotę: jeden z profesorów mówi o studencie: *Ja mu robię korektę, a on mi zadaje pytania, bezczelny typ*. Natomiast studenci na zachęty do samodzielnego studiowania odpowiadają: *Nie mamy czasu na studiowanie, bo musimy chodzić na zajęcia*. To pokazuje nauczycieli akademickich jako ukrywających się za sztucznym autorytetem statusu mistrza.

- 1 Margaret Morse, *Sztuka w cyberprzestrzeni*, „Magazyn Sztuki”, nr 2–3/1993, s. 316.
- 2 P. Zawojski. *Klasyczne dzieła sztuki nowych mediów*. Instytucja Kultury Katowice – Miasto Ogrodów, Katowice 2015.
- 3 *Była to ustawa „wolnościowa”, którą w gruncie rzeczy można nazwać ustawą środowiskową, niemal całkowicie przekazywała ona bowiem kwestie zarządzania szkolnictwem wyższemu środowisku akademickiemu. Jej treść doskonale oddaje atmosferę politycznego przełomu oraz związanych z nim ogromnych nadziei środowiska akademickiego na odzyskanie szkolnictwa wyższego* (Dominik Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015).
- 4 *Intermedia – kierunek studiów*, [online:] <http://www.kierunki.net/artystyczne/> [dostęp: 15.01.2017].
- 5 Don Forresta, Alain Mergier, Bernhard Serexe, *Ewolucja interfejsu. Między sztuką a technologią*, tłum. Ola i Wojciech Kubińscy, „Magazyn Sztuki”, nr 13–14 (1–2)/1997, s. 110 (tekst na zlecenie Rady Europy).
- 6 Percepcja konceptualno-kontemplacyjna to utrwalony historycznie kontakt z dziełem sztuki polegający na kontemplacyjnym przeżyciu oraz interpretacji jego formy w dyspozytywie proscenicznej. Percepcja operacyjna odnosi się do artefaktów interaktywnych, kontakt z dziełem ma charakter dialogiczny, a percypujący podmiot przekształca strukturę dzieła zaproponowaną przez autora w dyspozytywie instalacyjnym nieproscenicznym.
- 7 A. Porczak, *Ciało jako switch*, „Kultura Współczesna”, nr 1–2/2000 (*Estetyka (im) materii*), s. 180.
- 8 W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa „Terminus”, Warszawa 1998.
- 9 R. Kluszczyński, *Film, wideo, multimedia*, Instytut Kultury, Warszawa 1999, s. 7.
- 10 „Wszystkoizm” – tendencja do robienia wszystkiego, w tym kontekście kształcenie w ramach kierunku unikające wspólnych dla jednostki celów i strategii. „Wszystkoizm” – pot. „dążenie do zdobycia wiedzy o wszystkim”: <http://sjp.pwn.pl/sjp/wszystkoizm;2538294> [dostęp: 15.01.2017].
- 11 R. Kluszczyński, *Interaktywne media sztuki*, red. A. Porczak, Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Kraków 2000.
- 12 Z. Bauman w *Socjologii* pisze: [...] odbiorcy przeciętni, pozbawieni specyficznego wykształcenia, nie są w stanie zbadać wiarygodności informacji, którym mogą tylko zawierzyć, ufni w mądrość i prawdziwość osób oraz organizacji (kościół, uniwersytetów, centrów badawczych) dostarczających wiadomości wraz z gwarancją ich rzetelności. Oba [...] rodzaje legitymizacji – tradycyjna i charyzmatyczna – mają jedną cechę wspólną: domagają się, aby ludzie wyrzekali się prawa do własnych wyborów i przekazywali je innym jednostkowym bądź zbiorowym podmiotom. Wyrzeczenie to nader często łączy się ze zrzuceniem z siebie odpowiedzialności. Cytat z: *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz-uczeń”*, <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 15.01.2017].