

УДК: 7.036

ББК: 85.1

DOI: 10.18688/aa2111-09-66

А. В. Венкова

Арт-медиация: философия, эстетика и художественная практика

Теоретические основания медиации как формы взаимодействия с миром

Медиация есть следствие изменения гносеологической установки с передачи готового знания, взгляда на мир в пользу выработки ситуативного, индивидуализированного совместно производимого знания, что предполагает участие посредников — медиаторов, способных гносеологически и ценностно нейтрально помочь процессу обретения реципиентом (зрителем) собственного уникального опыта общения с искусством.

Изменение гносеологической установки с авторитаристской и универсалистской на плюрализаторскую повлекло за собой переход от менторской позиции в области фасциации познания искусства к медиаторской, где смысл рождается в совместном усилии, а не подается как уже заранее готовый, нормативный и правильный. Этот процесс усиливается усложнением самой ткани искусства, где отсутствуют нормативные установки и правильные интерпретации.

В философском смысле медиация — это обретение смысловой «подручности» искусства. От идеи «сломанного молотка» Мартина Хайдеггера, не способного оказать человеку помощь в освоении мира, медиатор помогает перейти к «подручному» опыту взаимодействия с предметом, и шире — с искусством, где теоретическое освоение отстывает перед обретением опыта: «чем меньше на вещь-молоток просто глаза, тем ловчее её применяют, тем исходнее становится отношение к ней, тем незатемнённое встречает она как то, что она есть, как средство. Забывание само открывает специфическое «удобство» молотка. Способ бытия средства, в котором оно обнаруживает себя, мы именуем подручностью. /.../ Самое пристальное только лишь-всматривание в так-то устроенный «вид» вещей не способно открыть подручность. Чисто «теоретически» всматривающийся взгляд на вещи лишен понимания подручности» [14, с. 89].

Идея «подручности», удобства обращения с предметом перекликается с концепцией обращения со смыслом, предметом или идеей как с «черным ящиком» в работах Бруно Латура [8], который отводит практикам медиации центральное положение в современном мире, где отсутствует нововременный принцип бинаризма. Работа медиации борется с бинаризмом, прежде всего, — с бинаризмом природы и культуры. Культура границ, олицетворением которой является бинарный порядок, заменяется культурой гибридов. Центральная роль в этом процессе принадлежит медиации. Работа медиации понимается как *перевод* [9, с. 72], при этом снимается не только оппозиция объектов или областей природы и культуры, исчезает и противопоставление субъекта и объекта. Медиаторы-переводчики задействуют свою энергию, которая является их вкладом

в производство смысла и образование гибридов на месте разрушенных оппозиций. Если посредники, работавшие в цивилизации модерна, были лишены онтологического статуса, они только устанавливали связи, транспортировали, передавали и перемещали реальные сущности, не имея собственной компетенции [9, с. 151], то медиаторы участвуют в сосоздании смысла, переставая быть «простыми, более или менее надежными посредниками. Они становятся /.../ акторами, обладающими способностью переводить то, что они транспортируют, заново это определять, заново развёртывать, но также и предавать» [9, с. 151].

Понятая таким образом медиация близка уже получившим широкое распространение в искусстве и эстетической теории концепциям реляции, партиципации, культурной медиации и заботы. Среди сформулированных Никола Буррио принципов реляционной эстетики основное место занимают идеи соприсутствия и доступности, микропрактик сотрудничества, тезисы о транзитивности культурного объекта [3], что соответствует гибридности объекта у Бруно Латура. Идея транзитивности как широко понятой культурной медиации отстаивается Майклом Баскаром. Он понимает медиацию как тотальную практику кураторства, в которую превращается деятельность культурного агента в эпоху перепроизводства [1]. Дальнейшее уточнение принципов главенства медиации над менторской деятельностью можно найти у Клэр Бишоп, исследующей весь спектр возможностей партиципаторной деятельности для нормализации практики «общих дел», в которых культурный продукт генерируется совместными усилиями акторов без доминирующей главенствующей позиции супервизора [2]. «Общие дела» рождаются в формах комьюнити-арта, делегированного перформанса, а главное, — в форме «педагогических проектов», где реализуется инобытие медиации как формы социальной и художественной педагогики. Педагогический поворот в практиках кураторства и заботы определяет возвращение социальной педагогики участия в художественный контекст.

Образовательные практики участия

Образовательный поворот в кураторской деятельности актуализирует партиципаторные и социально-критические формы педагогической практики. Среди них особое звучание получают тезисы инструментальной, критической и коллаборативной педагогики.

Инструментальная педагогика в теоретическом отношении восходит к концепции Джона Дьюи [6], отстаивающего принципы партиципаторного обучения, основанного на формировании опыта в практиках включения, средовом подходе и опыте как основе обучения и эстетической деятельности. Инструментальная педагогика предполагает построение пластических сред, где через овладение предметным миром формируются формы включённости человека в практический опыт жизни. К инструментальным методикам относится и Монтессори-педагогика, построенная на средовом подходе к коррекции поведения нейротипичных детей посредством обучения их на сенсорно-моторном уровне. Мария Монтессори отстаивала принципы инклюзивного образования через предоставление возможностей медиации доступной среды, формирующей коррекционный поведенческий ответ со стороны обучающихся.

Инклюзия, только социального характера, лежит в основе *критической педагогики*. К наиболее известным её представителям относятся Паулу Фрейре, Анри Жиру, Питер Мак-Ларен, Майкл Барбер. Критическая педагогика предполагает внедрение обучающих методик, разрушающих механизмы скрытого доминирования тех или иных общественных групп или идей, практик эксплуатации и форм власти через разработку и использование методов, освобождающих сознание обучающихся и создающих предпосылки для обретения ими свободы мышления и поведения. Эта группа концепций относится к формам критической медиации, соединяющей установки неомарксизма, критической теории и гуманистического образования.

Критический репертуар педагогики Паулу Фрейре включает консайентизацию, генеративные темы, диалогизм, буферные темы, действие/размышление, теорию диалогической деятельности и её характерные черты: сотрудничество, единство, организацию и культурный синтез. Все эти практики объединяет стремление понимать обучение как социальную критику, ключ к которой рождается в диалоге педагога и ученика [13]. Питер Мак-Ларен говорит о микроцелях, эмансипирующем и релятивизирующем знании, критической грамотности, языке возможного [10]. Эти тезисы поддерживаются разработкой положений о директивном знании, языке критики Анри Жиру и обучающей игры Майкла Барбера.

Ситуативная педагогика, предполагающая флексибельность в получении рецептивного ответа со стороны обучающегося, развивает принципы диалогической деятельности. У Паулу Фрейре к ситуативным средствам относятся: исследование, основанное на постановке проблем, использование неопробованных возможностей, действия против ограничений, культурные кружки, смена ролей учитель-ученик, практики критического декодирования, действие/размышление [13]. Этим идеям созвучны тезисы о ситуационном знании Донны Харауэй, отстаивающей, подобно Бруно Латуру, новую гносеологическую установку, защищающую оправданность и легитимность неполного знания. Главное в таком знании — достаточность возможности для поддержания локальной ситуации, к которой оно применяется. Ситуационное знание конституируется из индивидуального и по определению неполного жизненного опыта, но оно несет в себе всю полноту знаний и жизненного мира того, кто его создает и получает. Такое знание будет отличаться конкретностью и вариативностью.

Коллаборативная педагогика, в которой находит свое развитие тезис Бруно Латура о переводе как фундаменте медиаторской деятельности, покоится на идеях переходности (Кеннет А. Браффи) [15], опосредованной коммуникации (Дэвид К. Коэн) [7], интернализированного социального разговора (Л. С. Выготский) [4].

Коллаборативное обучение основано на развитии потенциала интерпретативных сообществ, являющихся, по утверждению лингвиста Стэнли Фиша, «источником всех наших мыслей и ментальных операций» [16, с. 14], а Курт Левин утверждает, что «знание есть результат признания, взаимного согласия партнеров по знанию относительно того, что убеждения, высказанные членом этого сообщества, были или могут быть социально обоснованы» [17, с. 58]. Коллаборативность, лежащая в основе медиации, заложена в человеке с самого рождения, о чём пишет Л. Выготский, комментируя эксперимент Брунера с шестимесячным ребёнком, пытающимся дотянуться до яркого предмета, на-

ходящегося вне зоны его досягаемости [4, с. 144]. Первоначально ребенок стремится завладеть предметом самостоятельно и терпит поражение. Затем появляется мать, помогающая дотянуться до недоступного предмета, оказывающая тем самым медиационную фасциляцию. В последующем ребёнок учится навыку коллаборативного взаимодействия с миром, основанному на сотрудничестве с другими. Без практик медиации такой контакт с миром и последующее обучение были бы невозможны.

Коллаборативное обучение можно считать частью социально-конструктивистского подхода к знанию. Получение знаний и взаимодействие с обществом и средой происходят не непосредственно, а через определённые механизмы медиации, основанные как на вербальном, так и на невербальном взаимодействии. Правила взаимодействия определяются сообществом, рождаются в коллаборации и требуют тренировки возможностей перевода и импровизации. Это не исключает обращения с готовыми паттернами как с «черными ящиками» в концепции Бруно Латура, однако усложнение коммуникации, увеличение количества посредников неизбежно требуют развития ситуативного, переходного языка. Художественные практики наилучшим образом тренируют этот язык, показывая всю широту и спектр возможностей коллаборативного взаимодействия с целью «овладения» миром, приведения его к «подручности» в терминологии Мартина Хайдеггера.

Медиация в художественной деятельности

Формы медиации, то есть посредования в получении рецептивного ответа без вынесения оценки или суждения, различаются по характеру и типам посредников. Среди наиболее распространенных — вербальная, телесная (пластическая), инструментальная, средовая (иммерсивная), партиципаторная, перформативная, инклюзивная и он-лайн медиация.

Вербальная медиация, медиация через слово — наиболее популярный и просто организуемый тип медиации, он ближе всего к традиционной беседе, отсюда — готовность реципиентов к участию в подобных медиациях. Как может выглядеть вербальная медиация, показывает Уолтер Де Мария в проекте «Искусство по телефону» (1967), реализованном в рамках культовой выставки под кураторством Харальда Зеемана «Когда отношения становятся формой» в 1969 г. В пространстве экспозиции на полу располагался телефон, на который время от времени звонил художник и говорил со случайными посетителями, снявшими трубку на экспозиции, помогая освоению непривычного выставочного пространства, успокаивая и просто отвечая на возникшие вопросы.

Телесная или пластическая медиация сейчас все чаще организуется при помощи подготовленных медиаторов, но плюсы подобной практики состоят в том, что реципиент может быть вовлечён в неё и без какой-либо фасциляции. К подобным работам относятся «Погодный проект» (2003) Олафура Элиассона, мегаинсталляция «На орбите» (2013) Томаса Сарацено, многочисленные и продуктивные практики «танца в музее», направленные на телесную вписанность реципиента в выставочный процесс.

Инструментальная медиация точно отвечает принципам инструментальной педагогики и опирается на сконструированные среды, направленные на получение того или иного опыта через контакт с пластической предметной средой. Среди известных при-

меров — «Двор» (1961) Аллана Капроу, «Не работать никогда» (2015) Риркрита Тирани и другие.

Средовая (иммерсивная) медиация как правило организуется без участия живых медиаторов, с использованием подготовленных треков в пространстве экспозиции, так, как это было реализовано в работах Кристиана Болтански «Призраки Одессы» (2005), Майка Нельсона «Физический вакуум» (2007) и других. Средовые медиации часто переносятся в пространство виртуальной реальности, где среда дополняется или симулируется посредством цифровых технологий, а реципиент получает подсказки по ориентации в пространстве и движению по экспозиции (Проект «Hermitage. VR»).

Партиципаторная медиация почти столь же часто встречается в современных проектах, как и вербальная. Пионером партиципаторной медиации выступил Йозеф Бойс, показавший целую серию подобных проектов — «Documenta 5: Бюро прямой демократии», (1972), «Свободный международный университет творчества и междисциплинарных исследований» (1972–1988) и «Documenta 6: 100 дней свободного международного университета» (1977). В русле этой традиции находятся проекты Артура Жмиевского, например, — «По следам Баухауса» (2010).

Коллективом, сосредотачивающим свою деятельность вокруг практик партиципаторной медиации, является группа *microsilions*. В проекте «Утопия и повседневность — между искусством и образованием», Женева, (ноябрь 2009 — март 2010) были созданы три зоны — для взрослых, молодёжи и школьников, в пространстве которых разворачивались разнообразные медиационные действия. Первая секция — «площадка для взрослых» — исследовала новые формы взаимодействия окружающей среды с ежедневными практиками людей. Вторая секция — «площадка для молодёжи» — была реализована при участии студентов педагогического университета Лозанны, построивших деревянный дом, архитектура которого отражала архитектуру Международного научно-исследовательского Центра Анархизма. В доме были представлены различные элементы: исследования по альтернативной педагогике, работы учеников на тему понятия утопии и плакаты из Центра Анархизма. Третья секция — «площадка для школьников» — являлась открытой средой, требующей заполнения. В пустом выставочном пространстве школьникам было предложено представить, как будет выглядеть выставка и какие работы на ней могут быть показаны. Ученики создавали настоящие проекты помещения и экспозиции, размышляя на тему утопии.

Известным проектом в этой области является программа Ирит Рогофф и Анжелики Ноллерт «А. С. А. Д. Е. М. У. Учась у музея», Эйндховен (2006), где медиация захватывала пространства музея, не предназначенные для посещения публикой.

В отечественном поле подобные формы медиации практикует «Школа вовлечённого искусства» группы «Что делать», Санкт-Петербург (2015–2020). Широкий спектр партиципаторных практик медиации применён в проекте Л. Лернер, Т. Шишовой, Л. Воронковой «Если твой уют сломался», Санкт-Петербург (19.04–14.05.2019).

Перформативная медиация. Мастером перформативной медиации является Тино Сегал, разработавший формат сконструированных ситуаций, в которых все без исключения участники становятся сосоздателями (по Бруно Латуру) ускользающей, но индивидуализированной формы художественного высказывания. Группа *Rimini Protokoll*

организует проекты «Remote» в разных городах, где совместный перформанс движения по городу превращается в художественное событие. Примером партиципаторной медиации в ограниченном пространстве является акция Шайи ЛаБафа, Настьи Сяде Рёнккё и Люка Тернера ELEVATE, Оксфорд (19–20 февраля 2016), в рамках которой художники ездили в лифте, вступая во взаимодействие с теми, кто в него входил.

Инклюзивная медиация всё чаще применяется в музеях и выставочных пространствах для людей с ограниченными возможностями здоровья. Регулярно подобные медиации на разных площадках проводит петербургский центр «Антон тут рядом».

Возникшая в эпоху пандемии *он-лайн медиация* сохраняет принцип посредующей фасциации в процессе самостоятельного постижения смысла реципиентом, но используют при этом возможности интернет-пространства. Для этого используются, в частности, опосредованные интерактивные монологи [7, с. 198].

Медиация как форма новой культуры посредничества, гибкости и принятия отражает потребность в свободе взаимодействия с искусством, обществом и другими людьми. Пластичность медиации, её способность отзываться в философских, эстетических, педагогических и образовательных практиках обеспечивает ей устойчивое развитие, как в контексте экспериментальных форм художественного взаимодействия, так и в пространстве традиционных музеев и выставочных сред. Возникновение медиации как формы социальной педагогики обусловлено изменением ценностей, познавательных установок и форм обучения, направленных на овладение сложностью и нередуцируемостью культурных практик современного мира.

Литература

1. Баскар М. Принцип кураторства. Роль выбора в эпоху переизбытка. — М.: Ад Маргинем, 2017. — 360 с.
2. Бишоп К. Искусственный ад. Партиципаторное искусство и политика зрительства. — М.: V-A-C press. 2018. — 528 с.
3. Буррио Н. Реляционная эстетика. Постпродукция. — М.: Ад Маргинем, 2016. — 216 с.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Л. С. Выготский. Собр. соч. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 5–328.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребёнка // Л. С. Выготский. Собр. соч. Т. 6: Научное наследие / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–90.
6. Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку. Педагогические статьи. — М.: Карапуз, 2009. — 352 с.
7. Козн Д. К. Ловушки преподавания. — М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2017. — 288 с.
8. Латур Б. Наука в действии: следуя за учёными и инженерами внутри общества. — СПб: Изд-во Европ. Ун-та в С.-Петербурге, 2013. — 414 с.
9. Латур Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. — СПб: Изд-во Европ. Ун-та в С.-Петербурге, 2006. — 240 с.
10. Мак-Ларен П. Жизнь в школах. Введение в критическую педагогику. — М.: Просвещение, 2007. — 417 с.
11. Саймон Н. Партиципаторный музей. — М.: Ад Маргинем, 2017. — 368 с.
12. Фокианаки И. «Бюро заботы». Вводные заметки о заботе и беззаботности. — Художественный журнал. — 2021. — № 116. — С. 70–81.
13. Фрейре П. Педагогика угнетённых. — М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2018. — 288 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. — Харьков: Фолио, 2003. — 503 с.

15. Bruffee K. A. Education as Conversation // K. A. Bruffee. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. — Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1999. — P. 133–149.
16. Fish S. Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. — Cambridge: Harvard University Press, 1980. — 394 p.
17. Lewin K. Conduct, Knowledge, and the Acceptance of New Values. — New York: Harper, 1948.

Название статьи. Арт-медиация: философия, эстетика и художественная практика

Сведения об авторе. Венкова Алина Владимировна — кандидат культурологии, доцент. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Российская Федерация, 191186. venkova@mail.ru ORCID: 0000-0002-3075-612X

Аннотация. В статье показаны теоретические, эстетические, образовательные основания практики медиации в художественной среде. С опорой на философский (М. Хайдеггер), социологический (Б. Латур), эстетический (Н. Буррио, К. Бишоп) подходы к пониманию феномена медиации статья раскрывает основные установки инструментальной (Д. Дьюи), критической (П. Фрейре, П. Мак-Ларен, А. Жиру, М. Барбер), ситуативной (П. Фрейре, Д. Харауэй) и коллаборативной педагогики (К. Браффи, Н. Саймон), объединённых понятием «образовательных практик участия», с тем, чтобы показать существующие формы арт-медиации, имеющиеся в распоряжении художников, зрителей, социальных педагогов, организаторов публичных программ, как внутри музеев и галерей, так и за их пределами. К таким формам относятся вербальная, пластическая, инструментальная, средовая, партиципаторная, перформативная, инклюзивная и он-лайн медиации. Возможности различных форм медиации показаны на примере значимых художественных проектов, где медиационные практики спроектированы, разработаны и продемонстрированы самими художниками (Й. Бойс, А. Жмиевский, группа *microsilions*, Р. Тиравания, Ш. ЛаБаф, Н. Сяде Рёнккё и Л. Тернер, Т. Сегал, «Школа вовлеченного искусства» группы «Что делать?», группа «Север 7»).

Ключевые слова: арт-медиация, партиципация, реляционная эстетика, педагогика участия, инструментальная педагогика, критическая педагогика, ситуативная педагогика, практики участия

Title. Art Mediation: Philosophy, Aesthetics, and Practice

Author. Venkova, Alina Vladimirovna — Ph. D., associate professor. Herzen State Pedagogical University of Russia, nab. reki Moyki, 48, 191186 St. Petersburg, Russian Federation. venkova@mail.ru ORCID: 0000-0002-3075-612X

Abstract. The article shows the theoretical, aesthetic, and educational foundations of the artistic mediation. Based on the philosophical (M. Heidegger), sociological (B. Latour), and aesthetic (N. Bourriaud, C. Bishop) approaches to understanding the phenomenon of mediation, it reveals the main principles of the instrumental (D. Dewey), critical (P. Freire, P. McLaren, A. Giroux, M. Barber), situational (P. Freire, D. Haraway), and collaborative pedagogy (K. Bruffee, N. Simon) united by the concept of “educational practices of participation”. The aim was to show the existing forms of art mediation available to artists, spectators, social educators, and organizers of public programs, both inside and outside of museums and galleries. These forms include verbal, body oriented, instrumental, environmental, participatory, performative, inclusive, and online mediation. The potentiality of various forms of mediation have been shown on the example of significant art projects where mediation practices were created, developed, and demonstrated by the artists themselves (Joseph Beuys, Artur Żmijewski, the Microsilions Group, Rirkrit Tiravanija, Shia LaBeouf, Nastja Säde Rönkkö & Luke Turner, Tino Sehgal, the School of Engaged Art — Chto Delat Group, North 7 Group).

Keywords: art mediation, participation, relational aesthetics, participatory pedagogy, instrumental pedagogy, critical pedagogy, situational pedagogy, participatory practices

References

- Bhaskar M. *Curation. The Power of Selection in a World of Excess*. Piatkus Publ., 2016. 368 p.
 Bishop C. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso Publ., 2012. 390 p.
 Bourriaud N. *Relational Aesthetics*. Les Presse Du Reel Publ., 1998. 125 p.

Bruffee K.A. Education as Conversation. Bruffee K.A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and The Authority of Knowledge*. Baltimore; London, Johns Hopkins University Press Publ., 1999, pp. 133–149.

Cohen D.K. *Teaching and Its Predicaments*. Harvard University Press Publ., 2011. 248 p.

Fish S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge. Harvard University Press Publ., 1980. 394 p.

Freire P. *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary edition*. New York, Continuum Publ., 2006.

Heidegger M. *Sein und Zeit*. Tübingen, Niemeyer Publ., 2006. 458 p. (in German).

iLiana Fokianaki The Bureau of Care: Introductory Notes on the Care-less and Care-full. *E-flux Journal*, no. 113 — November 2020. Available at: <https://www.e-flux.com/journal/113/359463/the-bureau-of-care-introductory-notes-on-the-care-less-and-care-full/> (accessed 20 December 2020).

Latour B. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Harvard University Press Publ., 1987. 282 p.

Latour B. *We Have Never Been Modern*. Porter C. (trans.). Cambridge, MA, Harvard University Press Publ., 1993. 157 p.

Lewin K. *Conduct, Knowledge, and the Acceptance of New Values*. New York, Harper Publ., 1948.

McLaren P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Pearson Education Publ., Inc., 2003.

Simon N. *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA, Museum 2.0 Publ., 2010. 388 p.

Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. *Vygotskii L. S. Collected Works, vol. 3: Mental Development Problems*. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, pp. 5–328 (in Russian).

Vygotsky L. S. Tool and Sign in the Development of the Child. *Vygotsky L. S. Collected Works, vol. 6: Scientific Legacy*. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, pp. 5–90 (in Russian).