

„Sharonka”. Praktyka i dzieło w projektach artystycznych Sharon Lockhart z udziałem dzieci i młodzieży

Abstrakt:

Celem artykułu jest opis i analiza praktyk artystycznych amerykańskiej twórczyni Sharon Lockhart oraz jej prac z udziałem dzieci i młodzieży. Poddawane refleksji materiały dotyczące tej autorki to dokumentacja jej działań, wywiady oraz teksty towarzyszące wystawom. Szczególnie dokładnie zostały opisane dzieła powstałe w Polsce, przede wszystkim te z udziałem nastoletniej Mileny – dziewczyny z ubogich terenów Łodzi – oraz jej koleżanek z Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Rudzienku. W artykule skonfrontowano słowa artystki z analizą formalną jej projektów. Przy zastosowaniu literatury z zakresu badań kultury, antropologii, teorii sztuki oraz *childhood studies* omówiono oraz zinterpretowano prace Lockhart pod względem kreowania w nich wizerunku dziecka, partycypacji uczestniczek w projektach artystycznych oraz samej metody działań, określanej przez twórczynię jako „etnograficzna”. Dokładne, interdyscyplinarne badania ukazują powierzchowność tej działalności pedagogiczno-emancypacyjnej, w tym – wykorzystanie dziewcząt do wywołania konkretnego nastroju. Z punktu widzenia badań nad sztuką można jednak potraktować projekty Lockhart jako estetyczną relację ze spotkania i próby poznania Innego.

Słowa kluczowe:

childhood studies, dzieciństwo, dzieci w sztuce, film, fotografia, Sharon Lockhart, sztuka partycypacyjna, sztuka współczesna

‘Sharonka’: The Practice and the Creation in Sharon Lockhart’s Art Projects with Children and Young Adults

Abstract:

The main goal of the article is to describe and analyse the artistic practice of the American artist Sharon Lockhart as well as her works created with the partici-

* Julia Harasimowicz – mgr, przygotowuje rozprawę doktorską w Instytucie Historii Sztuki Wydziału Historycznego na Uniwersytecie Warszawskim dotyczącą sztuki dziecka i figury dziecka w kulturze polskiego międzywojnia. Kontakt: julia.harasimowicz@gmail.com.

pation of children and young adults. The materials studied herein are the documentation of her activities, interviews, and texts accompanying exhibitions. A particular attention is paid to the projects made in Poland, especially those created with Milena, a teenage girl from a poor area of Łódź, and her friends from the Youth Sociotherapy Centre in Rudzienko. In the article, the artist's statements are confronted with a formal analysis of her projects. With the use of such secondary sources as cultural, anthropological, art, and childhood studies literature, Lockhart's artworks are described and interpreted in the context of creating the child's image, of the young girls' participation in art projects, and of the author's method of work itself, which she calls 'ethnographic.' The precise and interdisciplinary research shows superficiality of this pedagogical and emancipatory method, including using the girls to evoke a specific mood in the audience. From the perspective of art studies, Lockhart's works, however, may be interpreted as an aesthetic story about a meeting with and an attempt to get to know the Other.

Key words:

childhood studies, childhood, children in art, film, photography, Sharon Lockhart, participatory art, contemporary art

Wprowadzenie

Artykuł stanowi analizę metody „etnograficznej” oraz kreowania wizerunku dziecka w twórczości Sharon Lockhart – współczesnej amerykańskiej artystki, która od połowy lat 90. XX wieku przygotowuje swoje dzieła we współpracy z niedorosłymi ludźmi, stającymi się jednocześnie bohaterami owych przedsięwzięć. Tekst obejmuje wprowadzenie w kontekst aktywności tej autorki, w tym jej fotografii i filmów, oraz analizę formalną projektów, które prowadzi w Polsce, szczególnie tych z udziałem nastoletniej Mileny. W kolejnych częściach artykułu zostanie wykazane, jak twórczyni rozumie partycypację dzieci i młodzieży w projektach artystycznych oraz „etnograficzny” sposób pracy, a także w jaki sposób odwołuje się do metod etnograficznych oraz idei Janusza Korczaka; charakter udziału dzieci i nastolatków w działaniach Lockhart będzie zaś poddany krytyce. Rozważania nad tymi kwestiami pozwolą zrekonstruować kreowany przez nią wizerunek osób niedorosłych. Głównymi źródłami wykorzystanymi w artykule są liczne wypowiedzi artystki zawarte w katalogach, wywiadach, materiałach prasowych z różnych okresów jej twórczości. Istotne są także teksty opisujące jej działania, w pełni oddające odbiór kreowanego przez tę autorkę obrazu dzieciństwa i młodości. Odniesienie merytoryczne stanowią prace z zakresu kulturoznawstwa, antropologii, badań sztuki i *childhood studies*.

Z rodziny robotniczej do samodzielnej praktyki artystycznej

Urodzona w stanie Massachusetts Sharon Lockhart w wielu wywiadach nawiązuje do swojego dzieciństwa jako momentu kształtującego jej charakter. Mówi np.: „Rodzice dawali nam [artystce i jej kuzynom] sporo wolności, większość czasu bawiliśmy się na zewnątrz. To nie było dzieciństwo ściśle zaplanowane i wypełnione zajęciami pozalekcyjnymi, jak to często ma dzisiaj miejsce. Dzięki temu mamy bujną wyobraźnię” (Jabłońska, 2016). Przypominając ten etap własnej biografii, twórczyni przedstawia jeden ze swoich głównych poglądów: według niej dzieciństwo kształtuje psychikę i wrażliwość późniejszego dorosłego. W jednej z rozmów autorka dokonuje samookreślenia, gdy mówi, że pochodzi z robotniczego środowiska, w którym edukacja wyższa była przywilejem. Mimo społecznych przeszkód ukończyła college i dostała się do szkoły fotograficznej w Bostonie. Artystka deklaruje, że starała się ze wszystkich sił wykorzystywać możliwości edukacji, a jakiegokolwiek braki merytoryczne i warsztatowe pomagali jej uzupełniać wykładowcy. W artykule w czasopiśmie *The New York Times* można przeczytać, że – jak sama wspomina – to profesorowie zachęcali ją do odkrycia w sobie nieuświadomionej wcześniej wrażliwości (Sheets, 2016).

Pierwszymi samodzielnymi pracami twórczyni debiutowała w latach 90. XX wieku. Od początku kariery jej praktyka artystyczna koncentruje się na fotografii i filmie – który, zdaniem artystki, pozwala na ujawnienie niewerbalnych, niedostrzegalnych zachowań bohaterów. Pod względem formalnym Lockhart kontestuje granice tych mediów. Korzysta ze statycznej kamery, dobiera wyestetyzowane kadry, dopracowane pod względem kompozycji obrazu i oświetlenia. Większość jej dzieł ma podobną konstrukcję. Głównym elementem pracy jest film (zwykle podzielony na kilka sekwencji), a towarzyszą mu wykonane przez artystkę korespondujące zdjęcia. Twórczyni używa zazwyczaj kamery 16 mm oraz wielkoformatowej fotografii, dzięki czemu jej dzieła nabierają malarskiego wyrazu. Komponuje poszczególne elementy obrazu tak, aby współgrały z tłem, a proporcjami odpowiadały koncepcji kadru (Benning, 2010, s. 101). Typowym narracyjnym zabiegiem jest spowolnienie filmu, co Lockhart uzasadnia możliwością lepszego odbioru dzieła przez widza:

Spowolnienie pozwala na przejście od pierwszego wrażenia do zaangażowania w obraz. Widząc materiał w normalnej prędkości, łatwo możemy ulec owemu pierwszemu wrażeniu i przeoczyć niuanse przestrzeni oraz gesty wykonywane przez ludzi. Zwolnione tempo pozwala jednak na mocniejsze doświadczenie, tak jak dzieje się to w przypadku fotografii lub serii filmowych kadrów. Chciałam, żeby film był fotograficzny. Podoba mi się, że [...] moje prace [...] [początkowo] wydają się bardzo wolne, lecz nagle zauważasz, że pominąłeś wzrokiem detale,

które teraz niespodziewanie dostrzegłeś, i chcesz im się przyjrzeć z bliska (Benning, 2010, s. 106)¹.

Artystka deklaruje jednak, że stara się unikać manipulacji obrazem za sprawą środków ekspresji filmowej: montażu, łączenia ze sobą scen kręconych oddzielnie (Reilly, 2016). Interwencją spoza pola obrazowego jest muzyka – skomponowana specjalnie do każdego utworu. Postprodukcja dźwięku potrafi trwać miesiącami, ale zawsze efektem ma być odgłos podobny do zastanego podczas kręcenia, nawet jeśli jest on sztuczny (Lissoni, Picard, 2015, s. 252). W związku z tym kreowanie wizualnej strony dzieła odbywa się jedynie (czy też głównie) za pomocą stylizacji uzyskanego obrazu. Zgodnie z metodami amerykańskiej sztuki zaangażowanej, twórczyni wykracza poza pracę z samym tylko medium. Lockhart wybiera swoich bohaterów i współpracuje z nimi, partycypuje w ich życiu czy w filmowanych czynnościach. Twórczość Amerykanki można więc uznać za dzieła na granicy dokumentu (tak je często sama określa).

Sztuka i dzieci zaangażowane?

Większość prac artystki dotyczy szeroko pojętych spraw społecznych. W pierwszym projekcie, *Auditions* (Lockhart, 1994), głównym obiektem zainteresowania twórczyni był emocjonalny i intymny świat nastolatków. Podstawą do uchwycenia subtelných zachowań bohaterów było zaś odegranie sceny pierwszego pocałunku z filmu François Truffaut'a *Kieszonkowe* (Berbert, Truffaut, 1976)². Kolejnym znaczącym dziełem autorki z udziałem osób niedoroslých, jednocześnie formującym jej metodę, było przedsięwzięcie zatytułowane *Goshogaoka* (Lockhart, 1997). Podczas rezydencji artystycznej w Japonii nakręciła film, w którym koszykarki z podmiejskiego liceum zmieniają swój rutynowy trening w misterny układ taneczny zaaranżowany przez samą twórczynię i choreografa Stephena Gallowaya. Właśnie w Japonii zaczęła stosować metodę, jak sama ją określa, „etnograficzną”. Przez pierwsze miesiące nawiązywała kontakt z dziewczętami, towarzysząc im podczas treningów. Efektem obserwacji miał być wspólnie wypracowany obraz przedstawiający dynamiczny taniec w sali gimnastycznej. Ta nienarracyjna, poetycka praca ma, według artystki i krytyków, wielopoziomowe znaczenie. Z jednej strony, subwersywnie odno-

¹ Jeśli nie podano inaczej, wszystkie tłumaczenia autorki artykułu – Julii Harasimowicz.

² *Kieszonkowe*, tak jak zapoczątkowaną przez *400 batów* (Charlot, Truffaut, 1959) serię filmów o Antoine Doinelu tego samego reżysera, nakręcono z punktu widzenia młodego bohatera.

si się do zachodniego poglądu na japońską edukację jako ideologiczny aparat państwa (Allison, 1996). Z drugiej zaś strony, działania wspólne, zainicjowane we współpracy z dziewczętami, a nie im odgórnie narzucone, dają jednak uczestniczkom poczucie wspólnotowości i, paradoksalnie, procesu indywidualizacji (za opisem towarzyszącym dziełu artystki, Lockhart, 1997). Odniesienie do antropologii jest więc u niej pretekstem do krytyki kolonizującego spojrzenia (Godfrey, 2006, s. 113), a dorastające dziewczynki stają się bohaterkami ze względu na ich status w japońskim społeczeństwie.

Następnym projektem Lockhart (2005a, 2005b) angażującym młodych ludzi było przedsięwzięcie zatytułowane *Pine Flat*. Prace nad nim trwały ponad trzy lata. W tym czasie artystka mieszkała na wsi w okolicach amerykańskich gór Sierra Nevada. Po kilku miesiącach przebywania w terenie rozpoczęła artystyczną kooperację z niedorośliymi mieszkańcami tego obszaru. W ramach projektu powstały film oraz seria dziewiętnastu zdjęć ukazujących dzieci i nastolatków w zaimprovizowanym studiu fotograficznym. W drugim przypadku dziewczęta i chłopcy w różnym wieku stoją na szarym tle z naturalnym oświetleniem. Przyjmują pozy podkreślające „poważne traktowanie sytuacji, w której się znajdują” (Godfrey, 2006, s. 114). Wśród opinii krytyków można rozpoznać dwa sposoby interpretacji tej części projektu. Jedni uważają, że to wręcz antyantropologiczne ujęcie, zrównujące bohaterów ze sobą (mimo różnicy wieku wyglądają oni, jakby byli tego samego wzrostu). Taka konwencja ma nawiązywać do tradycji europejskiego malarstwa portretowego (s. 114). Inni wyrażają wręcz przeciwny pogląd, że Lockhart zerwała z konwencjonalnym przedstawianiem dziecka i dała swoim modelom swobodę pozy oraz mimiki, oddając im niejako prawo do ich własnego wizerunku (Pagel, 2006, s. 22). Co istotne dla całego projektu, pozostałe fotografie ukazują specyficzne połączenie dziecięcych zabaw i czasu wolnego w kontekście lokalnej przyrody i stają się, inaczej niż zdjęcia studyjne, niemalże malarską kompozycją.

Opisane wyżej realizacje to istotne punkty artystycznego życiorysu Lockhart, w których wypracowała metodę działania z niedorośliymi. O ile we wspomnianych projektach kooperacja z nimi wynikała z miejsca i tematu, o tyle następny, najważniejszy jak do tej pory cykl wprowadził w jej praktyce nowy sposób pracy z młodymi osobami i nowe pojmowanie ich udziału w sztuce.

Wizerunek Mileny

Od dziesięciu lat Lockhart jest związana z Polską za sprawą długo trwającego projektu. Jedną z jego odsłon zaprezentowano w 2017 roku w polskim

pawilonie na Biennale Sztuki w Wenecji. Wybór tej właśnie artystki nie pozostał bez echa w świecie polskiej sztuki. Krytyka werdyktu komisji, zarządzanej przez stołeczną Zachętę, dotyczyła zagranicznego pochodzenia twórczyni oraz symbolicznej marginalizacji polskiej sztuki współczesnej. Polski krytyk, Karol Sienkiewicz (2016a), pisze:

Czy nie określamy bowiem tym samym pozycji polskiej sztuki jako marginalnej, prowincjonalnej? Czy w Polsce nie ma już artystów? Czy nic się u nas ciekawego nie dzieje? Czy nie potrafimy się wypowiedzieć o napiętej sytuacji w naszym kraju? Taki wniosek będzie można wyciągnąć w Wenecji.

Niewątpliwie cały projekt Lockhart wynika właśnie z jej zewnętrznego spojrzenia na Polskę. Wszystko zaczęło się w 2009 roku, kiedy artystka uczestniczyła w Festiwalu Dialogu Czterech Kultur w Łodzi. W wywiadzie wspomina:

Pewnego dnia weszłam na jedno z podwórek i się zachwyciłam. Było idealnym zdjęciem albo obrazem. Zasiedlały je dzieci, które zajmowały się swoimi sprawami, bawiły się w kałużach, biegały po dachach. Nie potrzebowały zabawek, wystarczyła im własna wyobraźnia. Inaczej niż w USA, gdzie dzieci coraz rzadziej bawią się w ten sposób. Nasza kultura robi się coraz bardziej paranoiczna, rodzice boją się, że dzieciom stanie się krzywda, więc wiele placów zabaw jest otoczonych płotami. To taka wolność w klatce (Jabłońska, 2016).

Nie sposób nie dostrzec estetyzacji opisanej sceny³. Jedną z osób, które autorka poznała na łódzkim podwórku, była dziewięcioletnia Milena (bawiąca się z młodszym bratem): „Było w niej coś, co mnie od razu przyciągnęło. Rządziła całym podwórkiem, była jego królową” (Jabłońska, 2016). W zrealizowanej niedługo później pierwszej polskiej pracy Amerykanki, *Podwórkach* (Lockhart, 2009), pojawiają się dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym podczas zabaw. Jest to film powstały zgodnie z konwencją estetyczną artystki zasadzającą się na wyborze interesującego kompozycyjnie obrazu. Milena angażowała się w przygotowanie projektu, a Lockhart nazywa ją nawet „asystentką reżyserki” (Sheets, 2016).

Dziewczyna została powracającą bohaterką działań Lockhart. Artystka spotykała się z Mileną podczas swoich wizyt w Polsce (Jabłońska, 2016)⁴,

³ Lockhart robiła swój rekonesans w Śródmieściu, gdzie żyją najubożsi mieszkańcy Łodzi, a z powodu struktury centrum trudno tam o place zabaw.

⁴ Artystka w nieco romantyzującym tonie opisywała wspólne wakacje: „Chciałam, żeby jeszcze chwilę pocieszyli się dzieciństwem. Ostatecznie nie udało się zabrać Seby, ale i tak

za każdym razem angażując ją w kreowanie kolejnych prac. W projekcie *Milena, Jarosław* (Lockhart, 2013–2014) ukazuje dziewczynkę w swobodnych pozach, przy stole, zakrywającą twarz przed obiektywem. Projekt ów wydaje się jednym z najmniej wystudiuowanych cykli w dorobku artystki. Gesty bohaterki jawią się jako swobodne, z ufnością zerka na obiektyw przez palce. Lockhart określiła wizerunek Mileny następująco: „[...] ona jest jak Mona Lisa” (Sheets, 2016). Dwa lata po projekcie *Milena, Jarosław* powstała kolejna praca z udziałem wspomnianej dziewczyny, czyli *Antoine/Milena* (Lockhart, 2015). Autorka ponownie nawiązała do twórczości Truffauta – Milena odtworzyła finałową ucieczkę Antoine’a z *400 batów* (Charlot, Truffaut, 1959), naśladując gesty i mimikę chłopca z filmowego pierwowzoru. Nastolatka biegnie przez polską wieś, las i w finałowej scenie, jak we francuskim oryginale, dobiega do morza. To, co istotne z perspektywy współpracy artystki z bohaterką, to zauważalne fizyczne zmiany u Mileny. Ma już ona kobiecą figurę, zaostrome rysy, a blond kucyk zastąpiły rozczochrane, ufarbowane na ciemno włosy. Znaczenie krótkiego filmu ma zasadzać się na przeniesieniu symboliki finału *400 batów* – szaleńczy bieg to odniesienie do samodzielności i dorastania. Zmiana w aparycji Mileny dodatkowo podkreśla wydzźwięk pracy. Jedna z krytyczek komentuje dzieło następująco:

Czym staje się tożsamość Mileny, kiedy zostaje przetransponowana na fikcyjną postać? Jak jej osoba wpływa lub uzupełnia Antoine’a? Lockhart pozostawia miejsce na domysły. Nakłada realne wydarzenia na rzeczywistość filmową, łącząc miejsce i czas, prawdziwe i zagrane. Właśnie w tych warstwach leży wdzięczna głębia (Krug, 2016).

Po kilkukrotnej współpracy Lockhart zaangażowała dziewczynę w długotrwały projekt, którego treść determinują realia życiowe tej ostatniej. W roku powstania filmu Milena zamieszkała bowiem w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w podwarszawskim Rudzienku – w żeńskim internacie z siedemdziesięcioma towarzyszkami. Artystka opisuje tę sytuację, odnosząc się do pism Janusza Korczaka (o czym mowa będzie dalej). Zainspirowana metodami pedagoga, rozpoczęła projekt z mieszkankami instytucji.

Głównym elementem projektu w Rudzienku jest film (Lockhart, 2016). W typowym dla autorki statycznym kadrze, wśród krajobrazu polskiej wsi,

było cudownie. Wyświetlaliśmy filmy na ścianie domu, oglądaliśmy spadające meteoryty, wspólnie gotowaliśmy wszystkie posiłki. Myślę, że Milena wtedy pierwszy raz widziała, jak rosną cukinie i truskawki. Miała 12 lat” (Jabłońska, 2016).

kamera ukazuje nastoletnie dziewczyny. Bohaterki pojawiają się na obrazie i znikają z niego, bawią się, tańczą w intymnym uścisku, wykonują nieodgadnione gesty. Jak deklaruje artystka-reżyserka, rozmowy dziewcząt są swobodnie prowadzone, inspirowane warsztatami przeprowadzonymi przed planem zdjęciowym (o których w dalszej części artykułu):

Sprawy wydawałoby się błahe mieszają się tu z wręcz filozoficznymi rozważaniami o życiu, wspomnienia z obawami o przyszłość, marzeniami. Rozmawiają o wolności, szumie morskich fal, o kurze ukradzonej od sąsiada, o odpowiedzialności za swoje czyny, o potrzebie własnego głosu, o dziarach, o muzyce. W lesie czy na łące znajdują wytchnienie: „Dobrze, że teraz możemy sobie poleżeć i posłuchać odgłosów”; „Można się wyciszyć” (Sienkiewicz, 2016b).

Kontrola ze strony ośrodka wydaje się tutaj zupełnie zmarginalizowana. Dziewczyny są przedstawione jako tajemnicze, separują widza od swojego świata. Ten nastrój zostaje podkreślony przez tryptyk fotograficzny – przedstawiający uciekające w mroku pensjonariuszki instytucji.

Teoria i praktyka „etnograficzna” w działaniach Lockhart

Praca twórcza Lockhart nie ogranicza się do zaaranżowania scenerii i uwiecznienia widoku. Pogłębione badania przed rozpoczęciem właściwego aktu twórczego artystka tłumaczy swoją wrodzoną ciekawością: „Z natury jestem ufna i ciekawska, od zawsze interesowało mnie, jak ludzie żyją i co myślą [...]. Najbardziej w moich działaniach podoba mi się poznawanie ludzi i angażowanie ich w projekt” (Benning, 2010, s. 102). W 2010 roku deklarowała, że w pierwszej kolejności wybiera grupę, z którą chce współpracować, i to dzięki tej grupie odnajduje ważny dla jej członków i członkiń temat. Ustala z nimi schemat działań i rozwija projekt:

Kiedy grupa zaczyna mnie lepiej poznawać, kiedy wytłumaczę im, czym się zajmuję, [i] pokażę rzeczy, które mnie interesują, wtedy rozumieją, że udział w przedsięwzięciu może stać się dla nich zabawą. To dla mnie niezwykle ważne, żeby każdy czuł, że jest częścią projektu (Benning, 2010, s. 102).

Autorka mówi także:

Jestem z nimi bardzo szczerą i chcę, żeby zrozumieli, co robią i w jaki sposób współpracujemy. Nie ma nigdy żadnej tajemnicy: wszyscy uczestnicy

i uczestniczki rozumieją, co robią, wiedzą, gdzie zostanie postawiona kamera, mają możliwość spojrzenia przez obiektyw. Przechodzimy razem przez ten proces (Benning, 2010, s. 105).

Lockhart deklaruje, że ważne jest dla niej zdanie współuczestników i nieustanny kontakt z nimi. Nie studiuje jedynie środowiska, ale również szeroki kontekst kulturowy – by wspomnieć badania ikebany przy serii *NO-no Ikebana* (Lockhart, 2003; Godfrey, 2006, s. 112–113), a także np. odniesienia ikonograficzne do tematu – jak w przypadku badań nad malarstwem barokowym podczas projektu *Lunch Break* (Lockhart, 2008) z pracownikami fabryki (Benning, 2010, s. 105).

W większości wypowiedzi Lockhart można odnaleźć wyraźną deklarację o etnograficznym (antropologicznym) charakterze jej pracy. Artystka zdaje sobie sprawę z ryzyka, którym obłożone jest prowadzenie partycypacyjnych projektów artystycznych: „[...] nieważne, jak bardzo fotografowie i filmowcy starają się być obiektywni, jest oczywiste, że ich subiektywność wślizgnęła się do obrazu” (Castaing-Taylor, 2015). Według twórczyni dokument artystyczny cechuje się dwoistością obiektywności i kreacji. Dobrym przykładem praktyk leżących na granicy między sztuką a dokumentem są w opinii Lockhart filmy Jeana Roucha (Castaing-Taylor, 2015). Dzieła francuskiego reżysera nie rościły sobie praw do obiektywności. Kamera była w nich „aktywna”, a perspektywy się mieszały. Twórca czerpał ze śmiałych, intuicyjnych połączeń, odniesień do różnych kodów kulturowych. Przede wszystkim jednak kino Roucha miało znosić proste podziały: „obiektywny” – „subiektywny”, „racjonalny” – „nieracjonalny” (Grimshaw, 2001/2004), jak również, pod wpływem dzieł surrealistów (DeBouzek, 1989/1992, s. 152), dopuściło elementy fantazji w reportażu filmowym. Wydaje się więc, że twórczość tego artysty jest dla Lockhart ogniwem łączącym sztukę z badaniami etnograficznymi: „[...] zorientowałam się, że sztuka konceptualna i antropologia nie są sobie tak obce, jak może się na początku wydawać. Obie dziedziny kierują się empatią i odrzucają hierarchiczne relacje” (Castaing-Taylor, 2015).

Prowadzona przez Lockhart gra z konwencjami prezentowania określonych grup wydaje się więc nieprzypadkowa. Artystka jest świadoma kolonialnego zagrożenia w odniesieniu do osób, z którymi pracuje:

Pojawiają się typowe etyczne pytania o to, w jaki sposób dokument wpływa na tych, którzy są filmowani, oraz tych, którzy biorą udział w procesie produkcyjnym. Bardzo ciężko pracuję nad tym, aby stworzyć poczucie współpracy oraz wzajemnego zaufania. Martwię się o to, jak uczestnicy są postrzegani i traktowani przez świat zewnętrzny, który wnoszę do ich życia poprzez moją działalność.

Może to być zarówno coś bezpośredniego, jak ekipa filmowa, jak i coś pośredniego – jak ostateczna publiczność filmów (Castaighn-Taylor, 2015).

Partycypacja dzieci i młodzieży

Praca z niedorośliymi osobami, według artystki, zajmuje ważne, jeśli nie najważniejsze miejsce w jej praktyce twórczej (Jabłońska, 2016). Lockhart deklaruje, że postrzega bycie dzieckiem jako złożone w takim samym stopniu co dorosłość (Castaighn-Taylor, 2015). Mówi jednak, że najważniejsza różnica między tymi stanami to (obca dorosłym) szczerść najmłodszych i ich podejście do życia bez odgórných założeń. Jej zdaniem, życie dorosłych jest w dużo większym stopniu oparte na uporządkowanym języku: „Im młodsze dzieci, tym mniej potrzebują języka, żeby porozumiewać się z innymi” (Jabłońska, 2016). W związku z tym kooperacja artystki z młodzieżą może polegać przede wszystkim na pracy z ciałem i wyobraźnią (Castaighn-Taylor, 2015; Sheets, 2016). Podejście do bohaterów uwidacznia się w postawie autorki. Jej zdaniem (Castaighn-Taylor, 2015), dzieci uważają, że nie zachowuje się ona jak człowiek dorosły, w związku z czym traktują ją jako sobie równą: „[...] wciąż wracam do dzieci. Pociąga mnie to, że są takie otwarte. Zawsze interesowałam się filmem etnograficznym i relacją między tym, jak ludzie prezentują siebie innym, i tym, co znajduje się pod spodem. Otwartość dzieci tworzy ciekawą dynamikę” (Jabłońska, 2016). Zgodnie ze swoim „etnograficznym” podejściem, wszelkie działania z młodzieżą i dziećmi Lockhart poprzedza zindywidualizowanymi badaniami. Najbardziej rozwiniętym systemem współpracy przy projekcie artystycznym był właśnie ten związany z powstawaniem *Rudzienka*. Podstawą teoretyczną owych praktyk miały być działania Janusza Korczaka w ramach *Malego Przeglądu* oraz tekstu *Jak kochać dziecko* (Korczak, 1919/2012).

To, co niepokoi Lockhart w życiu dziewcząt w ośrodku, to maksymalna dyscyplina w ich codzienności: „Widziałam, że dziewczyny z *Rudzienka* nie mają właściwie prawa głosu. Ich dni są całkowicie uregulowane. Wstają o określonej godzinie, potem apel, śniadanie, szkoła. Mogą korzystać z telefonu tylko przez godzinę dziennie” (Jabłońska, 2016). Artystka, przeciwnie, rozpoczęła projekt bez zaplanowanego efektu. Pierwsze spotkania zaaranżowała jako systematyczne zebrania z piętnastoma dziewczętami poza ośrodkiem. Wsparcie ze strony dorosłych zapewniali m.in. polscy asystenci, operator, dźwiękowiec oraz filozof. Częste wizyty były uzupełniane elementami rekreacji, w romantyzującym stylu: „Nie było żadnego planu – spacerowałyśmy po okolicy, dużo rozmawiałyśmy, puszczałyśmy latawce. Kiedy jadłyśmy kolację, wystawiałyśmy stoły

na zewnątrz, za każdym razem w inne miejsce, ozdabialiśmy je kwiatami, zapalałyśmy świeczki” (Jabłońska, 2016). Dziewczeta miały możliwość wybrania zajęć (od pomocy w gospodarstwie po zajęcia artystyczne): „Co drugi dzień miałyśmy pięciogodzinne warsztaty z filozofii. Chodziło mi o to, żeby słuchać, co mają do powiedzenia. Nie sądzę, żeby wcześniej były zbyt często pytane o zdanie” (Jabłońska, 2016) – mówi artystka.

Wspólna aktywność przebiegała na zasadzie współpracy⁵, nie zaś – narzuconego rytmu: „[...] podczas warsztatów nigdy nie miałam z nimi problemów. Po prostu okazywaliśmy im szacunek i one to odwzajemniały. Nie było między nami podziałów” (Jabłońska, 2016). Zgodnie więc z podejściem naukowej metody etnograficznej, Lockhart wybrała grupę, weszła w nią z pełnym zaangażowaniem oraz zebrała dane bez zaplanowanej selekcji (Angrosino, 2007/2010, s. 45). Artystka dokonała jednak arbitralnego wyboru aktywności dla dziewcząt. Zajęcia miały wyzwolić w bohaterkach „uśpioną” kreatywność. Większość warsztatów odbywała się na zasadzie zabawy jako najbardziej swobodnej czynności. Forma ta miała pozwolić im na wyzwolenie się z traumatycznych przeżyć, hamujących, według artystki, myśli i uczucia (Jabłońska, 2016). W kilku sesjach warsztatowych dziewczeta miały ćwiczenia fizyczne, kursy tańca, jogi, gotowania. Lockhart dostrzegła indywidualne preferencje każdej z uczestniczek. Ponadto zachęciła dziewczeta do nieustrukturyzowanej ekspresji słownej. Zabiegała o podtrzymywanie twórczej relacji nawet wtedy, kiedy fizycznie nie mogła być obecna w Polsce:

Na warsztatach zaproponowałam im, żeby pisały dla mnie dzienniki w specjalnych zeszytach. Tłumaczyłam je i każdej z osobna odpisywałam. Staram się utrzymać ten zwyczaj, nawet kiedy jestem w USA. Mamy też swoją grupę na Facebooku. Z niektórymi dziewczynami rozmawiam codziennie, mimo że już wyprowadziły się z Rudzienka. **Mówią na mnie Sharonka** [wyróżnienie własne] (Jabłońska, 2016).

Przyjacielski kontakt z Lockhart miał pomóc dziewczynom w wyrażeniu uczuć. Trudno jednak precyzyjnie nazwać jej relację z pensjonariuszkami ośrodka w Rudzienku. Czy o przyjaźni można mówić jedynie w ramach danej grupy wiekowej? A może to bezinteresowność? Bez wątplenia związek artystki z dziewczynami jest odmienny od wzajemnych więzi samych bohaterek. W filmowym obrazie Lockhart ukazuje ich zażyłość nie tylko w sferze deklaratywnej, lecz także fizycznej. Dziewczyny przytulają się do siebie, dotykają,

⁵ Jak stwierdza Lockhart, „nikt nie jest w tej relacji górą” (Jabłońska, 2016).

a obejmując się, tańczą. Pozycja Lockhart nie jest oczywista, ponieważ wymiana korzyści między uczestniczkami projektu nie przebiega na tych samych poziomach. Dziewczyny zdają się otrzymywać przede wszystkim rozrywkę, pewną dozę swobody, ale też możliwość odegrania określonej roli. Dokładnie zdają sobie sprawę z oczekiwań artystycznych. Jedną z uczestniczek, szesnastoletnia Klaudia, opowiadała dziennikarzom, że kiedy „Sharonka” chciała, aby rozmawiały, po prostu podsuwała im temat: „przyjaźń”, „Bóg”, „rodzina”, a następnie pozostawiała je same podczas filmowania (Sheets, 2016).

Lockhart paradoksalnie broni prywatności uczestniczek, więc ich wypowiedzi na temat projektu można policzyć na palcach jednej ręki. Na łamach *The New York Times* możemy odnaleźć związaną relację:

Nastolatki, które udzieliły po polsku wywiadu w swoim ośrodku, powiedziały, że z artystką (którą nazywają „Sharonka”) czują się jak „normalne dziewczyny”. Trudno przecenić uczucie, a nawet ich miłość do niej. Paulina Mroczek, lat 16, wyjaśnia: „Możemy jej powiedzieć wszystko” (Sheets, 2016).

Motywacje samej artystki dopełniają relacje świadków (ale nie uczestników) spotkań. Dyrektor ośrodka w Rudzienku, Karol Thiel, opowiadał w równie podniosłych jak deklaracje artystki słowach: „Ona nie zachowuje się jak jakaś amerykańska ciotka, która kupuje dzieciom lody, a później znika. Sharon pokazała im, że istnieje świat zupełnie odmienny od ich własnego i że mogą się stać jego częścią” (Sheets, 2016).

Janusz Korczak a praktyka artystyczna Lockhart

Kiedy w 2015 roku Lockhart otrzymała stypendium artystyczne od Muzeum Historii Żydów Polskich Polin w Warszawie, zaangażowała dziewczyny z Rudzienka w nowy projekt. Artystka prowadziła badania nad schedą po wybitnym pedagogu Januszu Korczaku, zwłaszcza zaś – nad jego koncepcją *Malego Przeglądu*. Równolegle prowadziła warsztaty, w trakcie których dziewczęta redagowały swoje własne czasopismo, na wzór przedwojennych publikacji. Dla Lockhart najważniejsze w pismach Korczaka było zwrócenie przezeń uwagi na podmiot i pozwolenie owemu podmiotowi, aby mógł swobodnie wyrazić siebie. Poprzez zabawę, rozrywkę, artystka chce wyzwolić sprawczość dziewczyn. W związku z tym, stawiając sobie za wzór polskiego lekarza, pisarza i myślicie-la, definiuje swoje działania jako pedagogiczno-terapeutyczne. Także w Wenecji wystawie artystki towarzyszyła ekspozycja tłumaczeń wszystkich numerów

Małego Przeglądu, fotografii dziewcząt z archiwalnymi wydaniem (Lockhart, 2017a) oraz filmu, w którym mieszkanki Rudzienka performatywnie interpretują hasła związane z myślą Korczaka (Lockhart, 2017b).

Szymon Maliborski (2016) odnajduje odwołania do myśli Korczaka na różnych poziomach praktyki Lockhart. Artystka wielokrotnie prezentowała na wystawach kopie wspomnianego czasopisma lub słynnej rozprawy *Jak kochać dziecko* (Korczak, 1919/2012). Podczas jednego z projektów nawet przetłumaczyła fragment publikacji na alfabet Braille'a, nadając tekstowi jeszcze bardziej emancypacyjny charakter. Przywołany wyżej historyk sztuki pisze:

[...] wysublimowana formalnie praktyka artystyczna Sharon Lockhart może być odczytana również jako działanie na poziomie pracy z emocjami, jako proces intensywnego działania ekonomii afektywnych, gdzie ostateczna forma filmu lub fotografii staje się wynikiem długotrwałej współpracy (Maliborski, 2016, s. 220).

Ponadto autor zauważa, że rozciągnięte w czasie działania na zasadzie współpracy mają szczególne znaczenie w przypadku dorastających kobiet. Artystka skupia się na rejestrowaniu uczuć bohaterek w bardzo szczególnym, transgresyjnym momencie przejścia między dzieciństwem a dorosłością (Maliborski, 2016, s. 224). Sięga po wyjątkowo intymne źródła – relacje z marzeń sennych, wiersze, notatki z pamiętników, a zdobywa je za pomocą zdobytego zaufania (s. 224). Zaufania uzyskanego dzięki przywróceniu dziewczynom podmiotowości.

Lockhart wydaje się jednak nie wnikać dokładnie w istotę społeczno-politycznych aspektów poglądów Korczaka. Nie koncentruje się na ideach dotyczących tego, by dziecko mogło w pewnym stopniu decydować o swoim losie. O ile znajdziemy w jej pracy pewne nawiązania do postulatu upublicznienia potrzeb, brakuje wyraźnego głosu w sprawie zdjęcia piętna marginalizacji, rozbudzania podmiotowości społeczno-politycznej (Żebrowski, 2012, s. 25). Z założenia *Mały Przegląd* miał być nie tylko praktyką werbalizowania emocji, lecz także nauką sumienności i wysiłku (s. 28). Amerykańska artystka wydaje się więc wysuwać na pierwszy plan kwestię przywrócenia podmiotowości poprzez akt twórczy. Choć większość krytyków i teoretyków postrzega to jako niewątpliwie pozytywny aspekt działań Lockhart, należy dokonać głębszej i krytycznej analizy jej prób upodmiotawiania bohaterek.

Piekło partycypacji?

Skoro Lockhart określa sposób swojej pracy artystycznej jako badanie, warto przyjrzeć się jej praktyce z perspektywy metodologicznej. Jak wykazują autorzy krytycznych tekstów na temat badań partycypacyjnych z dziećmi, ten sposób działania ma wiele odcieni (Gallacher, Gallagher, 2008; Holland, Renold, Ross, Hillman, 2010, s. 361). Większość autorów uważa, że już samo angażowanie młodych w badania jest wartością dodatnią, choć nie zawsze skutkuje uzyskaniem „realnej” wiedzy o przedmiocie namysłu (Gallacher, Gallagher, 2008, s. 502). Sally Holland, Emma Renold, Nicola J. Ross i Alexandra Hillman (2010, s. 371–372) dodają, że ważne jest samo działanie wspólne, a nie konkretna wiedza merytoryczna, która z niego wynika. Niewątpliwą zaletą przedsięwzięć Lockhart realizowanych w Polsce jest niekwalifikowanie dziewcząt do konkretnej grupy wiekowej czy społecznej. Uczestniczki projektów mówią o sobie, ale nie w kontekście bycia dzieckiem (czy nawet dojrzewającą kobietą), lecz po prostu z indywidualnej perspektywy.

Holland, Renold, Ross i Hillman (2010, s. 361) wspominają, że jako badania partycypacyjne często mylnie określa się wszelkie działania, w którym biorą udział ludzie niedorośli. Nazywa się tak akcje kontrolowane i projektowane przez dorosłego badacza. Do projektów Lockhart można odnieść tę krytykę jedynie częściowo, jednak należy zwrócić uwagę na kilka ważnych szczegółów. Choć artystka rzeczywiście zdaje się dawać dużą swobodę dziewczynom z Rudzienka, narzuca im nieprzyswojone przez nie formy ekspresji. Niewątpliwie zajęcia z filozofii i jogi są elementem obcym oraz raczej nieznanym w praktyce w dotychczasowym życiu dziewcząt. Jeśli jednak mają one wyrażać siebie przez nadane formy aktywności, czy można oczekiwać szczyrych reakcji? Jak wskazują Lesley-Anne Gallacher i Michael Gallagher (2008, s. 507), podmiot nigdy nie jest w stanie osiągnąć pełnej sprawczości, jeśli wykorzystywane są obce metody partycypacji. Ważną kwestią poruszaną przez Holland, Renold, Ross i Hillman (2010, s. 367) jest to, w jaki sposób badani kreują swoją własną postać. Z doświadczeń autorek wynika, że najbardziej wiarygodne wypowiedzi młodych uczestników uzyskuje się wtedy, kiedy daje się im zupełną swobodę posługiwania się narzędziami, które otrzymują podczas danego przedsięwzięcia (w przypadku badań wspomnianych w artykule chodzi o aparaty fotograficzne). Dobrą relację uzyskać można w niestrukturalnej narracji, bez użycia wyuczonych środków ekspresji (s. 366). Jak zostało podkreślone wcześniej, Lockhart zdaje się unikać osten-tacyjnych środków artystycznych wpływających na odbiór dzieła. Nie da się jednak nie zauważyć, że jej twórczość jest wysoce wyestetyzowana. Gallacher

i Gallagher (2008, s. 513) zaznaczają: to, że uczestnicy działają, nie oznacza, że partycypują.

Dodatkowym kontekstem zaangażowania dziewcząt w projekt artystyczny jest odniesienie do samej koncepcji sztuki partycypacyjnej. Bodaj jej najważniejsza teoretyczka, brytyjska historyczka sztuki Claire Bishop (2012/2015), zdaje sobie sprawę z ambiwalentnego charakteru takiej działalności artystycznej. Badaczka wskazuje wprost, że współcześnie sztuka partycypacyjna jest częścią neoliberalnej rzeczywistości. To, że *Rudzienko* i inne projekty z dziećmi są prezentowane w prestiżowych galeriach, nadaje im instytucjonalną prawomocność i wpisuje w rynkowe standardy świata sztuki. Uniknięcie niemoralnego aspektu działań jest możliwe. Celnie opisuje to za Bishop Agata Pyzik (2015):

Zdaniem [Chantal] Mouffe i [Ernesta] Laclaua, a za nimi Bishop, dynamiczne społeczeństwo demokratyczne polega nie na braku konfliktów, ale na efektywnym wywoływaniu wciąż nowej debaty o własnym kształcie w wyniku umiejętnego wyciągania na wierzch istniejących antagonizmów. Do takiego działania zdolni są między innymi artyści.

Większość polskich projektów partycypacji przez sztukę odnosi się do tzw. obszarów marginalnych – jak to określa Pyzik (2015), z misją niesienia „kaganka oświaty”. Sytuacja dziewcząt z *Rudzienka* – ale też historia zapoznania się Lockhart z Mileną – może wywołać w nas wrażenie, że sztuka zaangażowana tej artystki aspiruje do takiej funkcji. Można by zarzucić autorce, że z powodu swojego amerykańskiego pochodzenia egzotyzuje polskie dziewczęta z tzw. marginesu. Właśnie takie zarzuty pojawiały się w krytyce wyboru jej projektu na Biennale w Wenecji. Wydaje się jednak, że nie da się w sposób oczywisty skomentować tej dyskusji, ponieważ obawy sceptyków również zasadzają się przede wszystkim na swego rodzaju kolonialnym uprzedzeniu. Nie sposób odmówić Lockhart prób bardzo pogłębionych działań i szczerych chęci. Czy to jednak wystarcza, aby projekt się obronił z punktu widzenia etnologii oraz badań nad i z dziećmi?

Obraz dzieciństwa i młodości. Między relacją a kreacją

W ramach podsumowania należy przyrzeć się ogólnemu wizerunkowi dzieciństwa i nastoletniości w sztuce Lockhart. Jak mówi sama artystka: „Nie sądzę, że moja reprezentacja dzieciństwa jest unikatowa. To ostatnio wyjątkowo popularna

problematyka i uważam też, że – jak [w przypadku] wszystkich wziętych tematów – bywają reprezentacje nadmiernie upraszczające [poruszany w nich problem] w celu uzyskania pożądanego efektu” (Castaing-Taylor, 2015).

Lockhart zgrabnie unika dwóch typowych schematów w obrazowaniu dzieciństwa. Ucieka od ukazywania niewinności dziewcząt (Kehily, 2004/2008, s. 20), ale także odcina się od ich wcześniejszych doświadczeń i powodów, z których znalazły się w ośrodku. Nie roztacza również wizji trudnej przeszłości kształtującej psychikę dziewczyn. Czy jednak odejście od tych konwencji powstrzymuje artystkę przed ujmowaniem wizji młodości w sposób schematyczny? W jednej z recenzji podkreślającej wyjątkowe traktowanie dziecka w sztuce Lockhart dziennikarz pisze: „[...] amerykańskie społeczeństwo traktuje sztukę współczesną w taki sam sposób, jak traktuje dzieci. Mimo że [w obu przypadkach] deklarujemy sympatię do ich wewnętrznych wartości, robimy tak naprawdę bardzo mało dla ich wsparcia i rozwoju” (Pagel, 2006, s. 22). Przy dokładniejszej analizie tych słów możemy jednak stwierdzić, że figura dziecka jest eksternalizowana, uważana za nie do końca przynależną do własnej kultury.

Lockhart podkreśla przede wszystkim labilność emocjonalną dziewcząt: „To nastolatki i mają swoje nastroje. Dużo jest w nich buntu i trzeba się nauczyć radzić sobie z tymi falami nastroju” (Jabłońska, 2016). Forma prezentacji projektu *Rudzienko*, jak zauważył komentator z *ArtSlant*, również niejako konstytuuje wizję nastoletniości:

Relacjonując rozmowy między dziewczętami, Lockhart mówi o szacunku do dialogu nastolatek, który potrafi przechodzić od niezwykle głębokiego do niewiarygodnie przyziemnego i z powrotem. Jej szacunek połączony z zaangażowaniem sprzyja jednak krytyce braku świadomości objawiającej się w wypowiedziach i gestach nastolatek (Reilly, 2016).

Dziennikarka Simone Krug (2016) z *The Brooklyn Rail* zauważa natomiast, że w większości prac artystka ukazuje moment transgresji i przemiany. Świadczy o tym szaleńczy bieg Mileny, ukrywanie przez nią twarzy w dłoniach, swobodny strumień myśli. Co więcej, niestabilność figury dziecka jest według tej krytyki metaforą niepewności ludzkiego losu. Jak pisze Krug (2016): „U Lockhart jesteśmy zawsze w ruchu, przez dzieciństwo w dorosłość czy przez las do morza. Koniec nigdy nie jest wyraźny”.

Schemat, którym posługuje się Lockhart, nie jest więc nowy – ma głęboką tradycję w kulturze początków nowoczesności. Młodość, zdaniem artystki, to specyficzna kondycja, odrębna od dorosłości. Zauważa to Sienkiewicz (2016b):

Wyestetyzowane filmy i zdjęcia Lockhart są od tej rzeczywistości odklejone. Artystka nie pyta dziewczyn, w jaki sposób do ośrodka trafiły. Tworzy raczej iluzję enigmatycznego świata młodych kobiet. Wręcz niedostępnego. W postawie Lockhart dopatrzeć się więc można z jednej strony charytatywności na pokaz, z drugiej – rodzaju eskapizmu, rozmycia.

Artystka tworzy bardzo romantyczną kreację dziecięcego świata, oderwanego od rzeczywistości, relacji władzy i społecznego kształtowania psychiki dziewcząt. Wręcz w wiktoriańskim stylu (Zornado, 2001, s. 101–133) Lockhart wierzy w nieświadomione, mistyczne pokłady wyimaginowanego „ducha”, który, w odpowiedni sposób uwolniony, może się przyczynić do rozwoju młodych kobiet. Dziewczęta z Rudzienka stają się figurą podobną do bohaterki *Przygód Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla (1865). Podwarszawska prowincja, poprzez estetyzowanie i wybór konkretnych scenerii, staje się właśnie nierealną krainą z wiktoriańskiej powieści. Cały proces warsztatowy ma stanowić pomoc w poznawaniu siebie i dojrzwaniu; w naszej rzeczywistości niepotrzebne są fantastyczne wydarzenia, aby dziewczęta lepiej poznały siebie. Próbnymi, jak w *Przygodach Alicji...*, stają się arbitralnie narzucone, obce kulturowo ćwiczenia. Parafrazując słowa Jackie Wullschläger (1995, s. 13), możemy stwierdzić, że idealizacja świata dziewcząt z Rudzienka wynikać może z obaw związanych z niepewnością życia współczesnego dorosłego (Lehmann-Haupt, 1996).

Zakończenie

Z punktu widzenia formalnej krytyki artystycznej projekty Lockhart są ciekawym połączeniem partycypacji i działalności zaangażowanej z estetyzującym nurtem, wywodzącym się z tradycyjnej sztuki. Poprzez swoje zaangażowanie i nazywanie wprost metodologii „etnograficzną” artystka próbuje pracować interdyscyplinarnie. Uzasadnione jest więc, aby krytycznie badać jej praktykę z punktu widzenia innych dziedzin. Jak zostało wykazane w artykule, podejście jakościowe (ale też powoływanie się na teorie Janusza Korczaka) prezentowane przez Lockhart działa raczej na zasadzie selektywnej i powierzchownej. Nie można jednak odmówić jej nowatorskiej postawy; być może to właśnie jej stosunek do współuczestników można by nazwać „etnograficznym” (Katzenstein, 2006, s. 119), ale nie metodę.

Podstawowe pytanie, którego raczej unika się w krytyce artystycznej, a które zdecydowanie należy zadać w odniesieniu do tak zaangażowanego projektu, dotyczy celu działalności Lockhart w Rudzienku. Jeśli rzeczywiście

jest on pedagogiczno-emancypacyjny, to należy bardzo uważnie przyjrzeć się etycznemu wymiarowi współpracy. Nie można zapominać, że efektem działań jest bardzo szczególny wizerunek dziewcząt. Lockhart tworzy niezwykle specyficzną wiedzę na ich temat (Holland, Renold, Ross, Hillman, 2010, s. 362), w związku z tym relacje władzy między nią a bohaterkami są nierówne. Poprzez zapośredniczone formy ekspresji dziewczęta mają „dawany”, a nie „udzielany” głos (s. 371). W takim wypadku można postrzegać rolę Lockhart jako osoby posiadającej zintensyfikowaną władzę symboliczną – nawet w podstawowym, Bourdieu’owskim rozumieniu (Bourdieu, Wacquant, 2001). W tym kontekście nie jest to jedynie władza osiągnąta za pomocą języka, lecz także wizerunku. Zgodę uczestniczek i ich entuzjazm również da się interpretować w odniesieniu do relacji władzy. Czy jednak należy tak surowo oceniać zabiegi amerykańskiej artystki? Niewątpliwie cała akcja ma silny wpływ na kształtowanie się zainteresowań dziewcząt i, jak deklarują one same oraz Lockhart, działa na nie kojąco.

Działania twórczyni można wszakże postrzegać również jako pogłębiony intelektualnie projekt estetyczny. W przytaczanym tekście Maliborski (2016, s. 226) wskazuje, że wizualność w twórczości Lockhart jest bezpośrednim przełożeniem doświadczeń z warsztatów. Sztuka dopuszcza wszelkie możliwe interpretacje, tak więc, rzeczywiście w stylu Roucha, projekt artystki staje się estetyczną relacją ze spotkaniem i próbą poznania Innego.

Bibliografia

- Allison, A. (1996). *Permitted and prohibited desires: Mothers, comics and censorship in Japan*. Oxford: Westview.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Warszawa: WN PWN. (wyd. oryg. 2007).
- Benning, J. (2010). James Benning interviews Sharon Lockhart. W: S. Lockhart, *Sharon Lockhart: Lunch Break* [katalog wystawy] (s. 100–109). St. Louis, MO: Mildred Lane Kemper Art Museum.
- Berbert, M. (prod.), Truffaut, F (reż.). (1976). *L'Argent de poche* [Kieszonkowe] [film]. Francja: United Artists.
- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni* (J. Staniszewski, tłum.). Warszawa: Fundacja „Bęc Zmiana”. (wyd. oryg. 2012).
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej* (A. Sawisz, tłum.). Warszawa: Oficyna Naukowa. (wyd. oryg. 1992).
- Carroll, L. (1865). *Alice's adventures in Wonderland*. London: Macmillan.
- Castaing-Taylor, L. (2015). Sharon Lockhart: 2015. Pobrane z: <http://herbalpertwards.org/artist/chapter-one-1>.

- Charlot, G. (prod.), Truffaut, F. (prod. i reż.). (1959). *Les quatre cents coups* [400 batów] [film]. Francja: Cocinor.
- DeBouzek, J. (1992). *Etnograficzny surrealizm Jeana Roucha* (M. Sznajderman, tłum.). *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, 46(3–4), 151–156. (wyd. oryg. 1989).
- Gallacher, L. A., Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>.
- Godfrey, M. (2006). The flatness of Pine Flat. W: S. Lockhart, *Pine Flat, Sharon Lockhart* [katalog wystawy] (s. 112–117). Frankfurt, Bilbao: Revolver Books, Sala Rekalde.
- Grimshaw, A. (2004). Kino antropologiczne Jeana Roucha (S. Sikora, tłum.). *Kwartalnik Filmowy*, 25(47–48), 45–74. (wyd. oryg. 2001).
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375. <https://doi.org/10.1177/0907568210369310>.
- Jabłońska, U. (2016, 19 listopada). Dlaczego dorośli się nie bawią. Rozmowa z Sharon Lockhart. *Wysokie Obcasy*. Pobrane z: <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,20994065,dlaczego-dorosli-sie-nie-bawia.html>.
- Katzenstein, I. (2006). Sharon Lockhart: Ethnography home. W: S. Lockhart, *Pine Flat, Sharon Lockhart* [katalog wystawy] (s. 118–121). Frankfurt, Bilbao: Revolver Books, Sala Rekalde.
- Kehily, M. J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (M. Kościelniak, tłum., s. 15–42). Kraków: WAM. (wyd. oryg. 2004).
- Korczak, J. (2012), *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka. Pobrane z: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_dziecko_w_rodzynie.pdf. (wyd. oryg. 1919).
- Krug, S. (2016, 3 lutego). Sharon Lockhart: *Milena, Milena. The Brooklyn Rail*. Pobrane z: <https://brooklynrail.org/2016/02/artseen/sharon-lockhart-milena-milena>.
- Lehmann-Haupt, C. (1996, 29 stycznia). Taking refuge in sweet vision of childhood. *The New York Times*. Pobrane z: <http://www.nytimes.com/1996/01/29/books/books-of-the-times-taking-refuge-in-sweet-visions-of-childhood.html>.
- Lissoni, A., Picard, A. (2015). Behind the work. *Mousse* 10(48), 242–258.
- Lockhart, S. (1994). *Auditions* [seria fotografii]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/works/auditions/>.
- Lockhart, S. (1997). *Goshogaoka* [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/goshogaoka/>.
- Lockhart, S. (2003). *NO-no ikebana* [seria fotografii]. Pobrane z: <https://www.guggenheim.org/artwork/31352>.
- Lockhart, S. (2005a). *Pine Flat* [film artystyczny]. New York, NY, Los Angeles, CA, Berlin: Barbara Gladstone Gallery, Blum & Poe, neugerriemschneider.

- Lockhart, S. (2005b). *Pine Flat portrait studio* [seria fotografii]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/works/pine-flat-portrait-studio/>.
- Lockhart, S. (2008). *Lunch break* [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/lunch-break/>.
- Lockhart, S. (2009). *Podwórka* [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/podworka/>.
- Lockhart, S. (2013–2014). *Milena, Jarosław* [seria fotografii]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/works/milena-jaroslaw-poland/>.
- Lockhart, S. (2015). *Antoine/Milena* [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/antoinemilena-2015/>.
- Lockhart, S. (2016). *Rudzienko* [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/rudzienko/>.
- Lockhart, S. (2017a). *Little Review* [seria fotografii]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/works/little-review/>.
- Lockhart, S. (2017b). *Little Review* [Mały Przegląd] [film artystyczny]. Pobrane z: <http://www.lockhartstudio.com/index.php?/films/little-review/>.
- Maliborski, S. (2016). Zwykła opowieść o człowieku. W: Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, *Obecność/ brak/ ślady. Współcześni artyści o żydowskiej Warszawie* [katalog wystawy] (s. 214–228). Warszawa: Muzeum Historii Żydów Polskich Polin.
- Pagel, D. (2006, 9 lipca). Capturing the mysteries of youth. *Los Angeles Times*, 22.
- Pyzik, A. (2015). Partycypacja na peryferiach. *Widok*, 11. Pobrane z: <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/343/651>.
- Reilly, A. (2016, 21 lipca). In a new collaborative film, Sharon Lockhart puts teenage girls in charge of their own image. *ArtSlant*. Pobrane z: <https://www.artslant.com/ny/articles/show/45995-in-a-new-collaborative-film-sharon-lockhart-puts-teenage-girls-in-charge-of-their-own-image>.
- Sheets, H. M. (2016, 22 maja). An artist explores the lives of girls labeled difficult. *The New York Times*. Pobrane z: <https://www.nytimes.com/2016/05/22/arts/design/an-artist-explores-the-lives-of-girls-labeled-difficult.html>.
- Sienkiewicz, K. (2016a). Lockhart. Pobrane z: <https://sienkiewiczkarol.org/2016/11/26/lockhart/>.
- Sienkiewicz, K. (2016b). Tysiąc myśli na sekundę. *Dwutygodnik*, 199. Pobrane z: <http://www.dwutygodnik.com/artykul/6875-tysiac-mysli-na-sekunde.html>.
- Wullschläger, J. (1995). *Inventing Wonderland: The lives and fantasies of Lewis Carroll, Edward Lear, J. M. Barrie, Kenneth Grahame, and A. A. Milne*. New York, NY: Free Press.
- Zornado, J. L. (2001). *Inventing the child: Culture, ideology, and the story of childhood*. New York, NY, London: Garland.
- Żebrowski, J. (2012). Poznawcze i wychowawcze aspekty czasopisma *Mały Przegląd* Janusza Korczaka. *Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość*, 9, 22–36.