

Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6469-9242

Rola teatru w edukacji 4.0. W stronę kompetencji nie-cyfrowych

Teatr współczesny może być analizowany przez pryzmat: a) obecnych w nim praktyk językowo-komunikacyjnych, medialnych czy kulturowych¹, b) jako instytucja kultury, aktywny węzeł sieci społecznych relacji i kulturowych przepływów, które uczestniczą w procesie wytwarzania wartości estetycznych, artystycznych i kulturowych oraz prowadzą własną politykę edukacyjną adresowaną do konkretnych grup beneficjentów, oraz jako c) maszyna kulturowa, która spaja w jedną całość afekty, uczucia i elementy poznawcze u uczestników takiego wydarzenia, jakim jest spektakl, widowisko, performans². Teatr wytwarza i wyzwala (inkubuje, indukuje, katalizuje) nowe jakości – psychologiczne i estetyczne, ale także uczestniczy w kumulatywnym, transmisyjnym modelu kultury. Służy jednocześnie „gettoizacji symulacji” (Baudrillard 2005), a zarazem wytwarzaniu mechanizmów teatralizacji i spektakularyzacji życia społecznego, w tym sfery polityki (Goffman 2000; Baudrillard 2006a, 2006b). Funkcjonuje nie tylko jako tłumacz i przewodnik po rzeczywistości (Bauman 1998), ale także katalizator określonych postaw i ideałów oraz zachowań społecznych (Bishop 2015). Autodekonstrukcyjne mechanizmy teatru pozwalają zarówno stworzyć perspektywę dystansu do rzeczywistości aktualnie przedstawionej, wykreowanej, przeżywanej, jak i zbudować fundament krytycznego myślenia o rzeczywistości artystycznej, wyimaginowanej i realnej, pozateatralnej (Krajewska 2006; Plata [red.] 2017). Owa autodekonstrukcja, która wybija widza ze sfery bezpiecznego, skopofilicznego komfortu, może przybierać również formę auto-teatru.

Auto-teatr, czyli teatr, którego twórcy mówią ze sceny we własnym imieniu i pod nazwiskiem własnym, a nie scenicznej postaci. Od siebie i o sobie. Odnoszą się do własnych

¹ Praktyki te mogą być następnie wykorzystywane na potrzeby innych działań nie-artystycznych, por. np. Ogonowska 2019; Nieduziak 2015.

² Na rozróżnienie między spektaklem, przedstawieniem i performansem zwraca uwagę Patrice Pavis (2011: 3–15).

doświadczeń, badają osobiste ograniczenia, odsłaniają słabości, problematyzują sytuację swojej wypowiedzi, definiują i kwestionują swoją tożsamość, zdradzają kulisy procesu twórczego, relacje zespołowe, ograniczenia instytucjonalne, uwarunkowania ekonomiczne, uwarunkowania ideowe. Auto-teatr to niekoniecznie konwencja teatralna, lecz raczej formuła nawiązywania kontaktu z widzami na nowych zasadach – szczerości, ujawniania, odsłaniania, mówienia-za-siebie, odpowiedzialności za własne słowa, testowania demokratycznych procedur. Auto-teatr to cokolwiek desperacka próba ustanowienia układu odniesienia w samym teatrze, w zespole albo między sceną a widownią, czyli tam, gdzie można jeszcze mieć na coś wpływ, zamiast – jak dotąd – w świecie zewnętrznym, w życiu społecznym czy w historycznym dyskursie, na które, jak się wydaje, wpływ utraciliśmy nieodwołalnie. (Krakowska 2018: 184–185).

Przełamywanie przyzwyczajęń percepcyjnych i ugruntowanych konwencji estetycznych służy zaaktywizowaniu widza, który przestaje być biernym percypującym, a staje się krytycznym i zaangażowanym podmiotem poznania, a nawet, w myśl założeń estetyki relacyjnej – uczestnikiem pewnych działań wspólnotowych (Bourriaud 2012). Rzeczywistość sceniczna nie jest mu tylko przed-stawiona, lecz wyzwala w jego umyśle określone emocje i procesy poznawcze oraz aktywizuje do działania. Pozwala to na upodmiotowienie czy wręcz wyemancypowanie odbiorcy z tradycyjnych relacji władzy i politycznej dominacji, prymatu sceny nad widownią oraz powiązanej z tym instytucjonalnym układem przemocy symbolicznej, ustanowionym przez modernistyczną koncepcję twórcy oraz paternalistyczny model relacji między aktorem a widzem (Plata [red.] 2018; Williams 2010). Jak zauważa Jacques Rancière:

Bycie widzem oznacza patrzenie na spektakl. A patrzenie jest rzeczą złą z dwóch powodów. Po pierwsze patrzenie jest przeciwieństwem poznania. Oznacza odnoszenie się do zjawiska bez znajomości warunków produkcji tego zjawiska lub ukrytej za nim rzeczywistości. Po drugie patrzenie uchodzi za przeciwieństwo działania. Kto patrzy na spektakl, ten sam pozostaje w bezruchu na swoim siedzeniu, pozbawiony władzy interweniowania (Rancière 2007: 311).

Autodekonstrukcja dokonuje się także poprzez inkluzję technik dydaktycznych i strategii nauczycielskich w obręb spektaklu (Smolarska 2019), intencjonalne włączanie widza w przestrzeń sceniczną oraz relacje społeczne w przestrzeni gry, aktywną partycypację wbrew dominującemu modelowi „uczestnictwa biernego” (w antynomii do widza wyemancypowanego) oraz w kontrze do klasycznych reżimów topograficznych wpisanych w spektakl tradycyjny (podział: scena / kulisy / widownia) (Goffman 2000).

Termin „teatr” jest więc niezwykle pojemny znaczeniowo; w „domenie produkcyjnej” obejmuje m.in. wszelkie spektakle zarówno w ich odmianie tradycyjnej³, jak i rozproszonej, hybrydycznej czy zmediatyzowanej i zmedializowanej⁴. Warto w tym

³ Przez odwołanie do koncepcji Guya Deborda można stwierdzić, iż spektakl tradycyjny realizuje tradycyjny model topograficzny, który polega na rozdzieleniu sceny, widowni i kulisy (Debord 2006).

⁴ Teatr zmediatyzowany to teatr (najczęściej konkretne wydarzenie teatralne, spektakl), który jest dostępny za pośrednictwem mediów w czasie rzeczywistym lub jako przekaz zwarty

kontekście podkreślić, iż potencjał kulturotwórczy, edukacyjny i terapeutyczny, a nawet polityczny teatru doczekał się już sporej literatury przedmiotu na gruncie nauk humanistycznych (teatrologia, antropologia kultury, kulturoznawstwo medialne) i społecznych (psychologia, socjologia, pedagogika, politologia) (m.in. Kolankiewicz [red.] 2010; Bishop 2015; Dobrowolski 2019; Ogonowska, Pieniążek [red.] 2019). Ponadto elementy teatru są obecne w XX-wiecznych i współczesnych praktykach terapeutycznych (np. socjoterapii Josepha Moreno⁵; metodzie ustawień Berta Hellingera⁶), działaniach performatywnych w przestrzeni sztuki (muzea, galerie), które od połowy XX wieku mogą mieć wyraźny wymiar polityczny (Bishop 2015; Pilch, Rusek [red.] 2019).

Z kolei teatr, rozumiany jako maszyna kulturowa, wpływa na sferę naszych imaginacji, emocji i uczuć, procesów poznawczych oraz zachowań. (Bal 2015; Kosofsky Sedgwick 2003). Niesie to ze sobą istotny potencjał edukacyjny i socjalizacyjny, gdyż można wykorzystywać teatr, rozumiany w tych trzech kontekstach, do konkretnych działań performatywnych (w rozumieniu Judith Butler), właśnie o charakterze edukacyjnym, socjalizacyjnym, profilaktycznym czy terapeutycznym (Butler 2016; Ogonowska, Pieniążek [red.] 2019). Dla przykładu, „zastosowanie teatru” – jako procesu i narzędzi generujących przeżycie i zaangażowanie – jest bliskie idei kluczowej dla pedagogiki przeżyć Wenera Michla. Jest to bowiem pedagogika zorientowana na działanie i doświadczanie, na ścisłe relacje między wydarzeniem jako procesem a ich indywidualnym czy kolektywnym przeżyciem/przeżywaniem; na wyzwolenie prawdziwej interaktywności i partycypacji w miejsce interpasynośności i bierności (Michl 2012).

Globalne/cywilizacyjne uwarunkowania teatru i edukacji

Funkcje i zastosowania teatru zmieniają się także w odniesieniu do globalnych przemian technologicznych, politycznych czy społecznych. Dla przykładu, czwarta rewolucja przemysłowa, która stała się punktem odniesienia dla badań nad edukacją 4.0 i nową kategorią cyfrowych kompetencji – motywuje badaczy do podjęcia refleksji nad rolą teatru w tych praktykach edukacyjnych. Pojęcie „edukacja 4.0” oznacza nie tylko wykorzystanie nowych technologii w procesie kształcenia, ale także zakłada całkowicie nową filozofię uczenia (się), w której istotną rolę – obok kompetencji *stricte*

apriori, przeznaczony do wielokrotnej ekspozycji / prezentacji / emisji. Teatr zmedializowany to teatr, w którym wykorzystywane są nowe technologie na potrzeby tworzenia uniwersum świata przedstawionego. Spektakl taki może być odbierany albo w czasie rzeczywistym w fizycznej przestrzeni teatru, albo w formie zmediatyzowanej w formule *live* lub przekazu zwartego *apriori* bądź hybrydycznie – widz ma możliwość oglądania danego przedstawienia *online* lub w fizycznej przestrzeni.

⁵ Technika terapeutyczna oparta na psychodramie, która służy do rozwiązywania problemów związanych z grupą. Jest ona wykorzystywana, aby pomóc uczestnikom zrozumieć punkt widzenia innych ludzi, aby mogli stawić się na swoim miejscu i znaleźć alternatywne zachowania wobec tych, które wcześniej istniały. Moreno był także twórcą tzw. choreografii społecznej, techniki służącej rozpoznawaniu ról grupowych i relacji władzy w małych grupach społecznych.

⁶ Według Hellingera i jego teorii „wiedzącego pola” obcy człowiek postawiony symbolicznie na miejscu kogoś z rodziny pacjenta ma takie same odczucia, jak osoba, którą reprezentuje, chociaż prawie nic o niej nie wie.

cyfrowych – odgrywają różne typy kompetencji „miękkich” (*soft skills*) (Philips & Philips 2020) i transwersalnych (Glasbeek 2018). Koncepcja zrównoważonego rozwoju⁷ ma również zastosowanie w kontekście rozwijania zasobów człowieka, w tym takich kompetencji, które dotyczą sfery afektywnej, społecznej i komunikacyjnej oraz wpływają na jakość relacji międzyludzkich. Kompetencje te oddziałują także w sposób zasadniczy, zarówno na zdolności adaptacyjne człowieka w odniesieniu do współczesnej technosfery, jak i na jego aktywności transgresyjne (Kozielecki 2002; Ogonowska, Fischer [red.] 2022). Odgrywają istotną rolę we wszystkich kluczowych typach uczenia: metodą prób i błędów, poprzez obserwację, naśladownictwo i zabawę, przetwarzanie informacji w różnych systemach reprezentacji (Spitzer 2012). Wszystkie wymienione pełnią istotną rolę w edukacji teatralnej, jak i edukacji poprzez teatr w celu nabycia i doskonalenia wspomnianych wcześniej kompetencji miękkich i transwersalnych. Rama kompetencji transwersalnych zawiera 12 obszarów strategicznych i każdy jest szacowany na ośmiu poziomach. Zgodnie z ustaleniami Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach międzynarodowego projektu TRANSVAL-EU⁸ należą do nich: a) organizowanie działań i zarządzanie, b) rozwiązywanie problemów i reagowanie na nieprzewidziane okoliczności, c) współpraca i wspieranie współpracy, d) komunikacja ustna w jednym lub więcej języków, e) zarządzanie zasobami, f) działanie zgodne z normami zawodowymi, społecznymi i kulturowymi, g) komunikacja pisemna w jednym lub więcej języków, h) komunikowanie się przy użyciu IT i) zarządzanie informacją i myślenie krytyczne, j) budowanie ścieżki własnej kariery, k) rozwój osobisty i rozwijanie własnych kompetencji, l) autorefleksja⁹.

Przedmiotem wspomnianych wcześniej analiz jest z jednej strony edukacja teatralna *sensu stricte* (o teatrze i jego przemianach), jak i edukacja poprzez teatr, np. w stronę nowych kompetencji społecznych czy obywatelskich. Te dwie idee (edukacja teatralna i edukacja poprzez teatr) są ściśle związane z istotą kompetencji kluczowych. Refleksja nad tymi ostatnimi została podjęta w 2006 roku, kiedy to Komisja Europejska sformułowała, a Parlament i Rada Europejska przedstawiły zalecenia dotyczące strategii wdrażania tzw. kompetencji kluczowych w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Były one rozumiane jako pakiet umiejętności, wiedzy i postaw związanych z takimi obszarami jak: porozumiewanie się w języku ojczystym, komunikowanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywa i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa czy kompetencje informatyczne. Na przełomie 2013 i 2014 roku w jednym z Centrów Badawczych KE powstał model kompetencji informatycznych i informacyjnych. Zwrócono w nim zarówno uwagę na rolę kompetencji technicznych, które obejmują obsługę nowych technologii i mediów cyfrowych, jak i na funkcje kompetencji informacyjnych dotyczących rozumienia,

⁷ W tym kontekście por. Polski Komitet ds Unesco, UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju [dostęp: 25.04.2023].

⁸ <https://www.transvalproject.eu/about-transval-eu/> [dostęp: 26.04.2023].

⁹ *Czym są kompetencje transwersalne? Zintegrowany System Kwalifikacji*, <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-sa-kompetencje-transwersalne/> [dostęp: 28.09.2022].

analizy, interpretacji informacji różnego typu oraz prawidłowej identyfikacji ich statusu ontologicznego i epistemicznego. Na innych kontynentach, np. w USA i Australii, także dynamicznie rozwijała się wiedza odnośnie do tzw. kompetencji pożądanych w erze cyfrowej (Głomb 2020: 13). Opracowano także specyficzne dla poszczególnych krajów, grup społecznych (zawodowych, wiekowych) katalogi, modele i piramidy kompetencji (Ogonowska, Walecka-Rynduch 2023), a nawet przyporządkowano kwestie edukacji cyfrowej, zwanej również *media literacy* do konkretnych priorytetów związanych z polityką społeczną, np. edukacji obywatelskiej, edukacji seksualnej czy edukacji ekologicznej (Lemish 2007; *Edukacja cyfrowa...* 2020). Dynamiczny rozwój mediów cyfrowych przyczynił się do rozwijania badań, wytycznych i rekomendacji (głównie agend KE oraz UNESCO) odnośnie do idei kompetencji kluczowych (por. tabela nr 1).

Tabela nr 1. Kompetencje kluczowe w 2006 i 2018 roku: porównanie

Kompetencje kluczowe w 2006 roku	Kompetencje kluczowe w 2018 roku
Porozumiewanie się w języku ojczystym	Kompetencje w zakresie czytania i pisania
Porozumiewanie się w językach obcych	Kompetencje językowe
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
Kompetencje cyfrowe	Kompetencje cyfrowe
Umiejętność uczenia się	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
Inicjatywność i przedsiębiorczość	Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
Świadomość i ekspresja kulturalna	Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Oprac. własne na podstawie: Media and Information Literacy, UNESCO, <http://unesco.org/en/media-information-literacy> [dostęp: 15.02.2023].

W odniesieniu do edukacji teatralnej *sensu largo* i *sensu stricto* istotne są wszystkie typy kompetencji kluczowych, choć w różnym stopniu. Ważne są także powiązane z kształceniem tych kompetencji idee: uczenia ustawicznego (inaczej uczenia przez całe życie, *life-long-education*), uczenie przez działanie (*learning-by-doing* i filozofia pragmatyczna), uczenie włączające (inkluzywne) czy podejście relacyjno-funkcjonalne¹⁰.

W związku z kulturowymi przemianami o charakterze skokowym, dysrupcyjnym, nielinealnym, wielobiegunowym istotna jest odpowiedź na pytania o nowe, bardziej kompatybilne względem potrzeb i oczekiwań odbiorców – metody uczenia o teatrze i uczenia poprzez teatr. Rewolucja technologiczna wymusiła istotne zmiany w całym systemie edukacji formalnej w odniesieniu do jej form, metod i kompetencji bazowych uczestników. Przejście od paradygmatu mediów masowych (lata 90. XX wieku) do paradygmatu mediów sieciowych oznaczało także odejście od separatystycznego

¹⁰ Na istotę podejścia relacyjno-funkcjonalnego zwracają m.in. autorzy publikacji (Jasiewicz i in.).

podejście do mediów i kompetencji różnego typu (np. literackich, filmowych, sieciowych, teatralnych) na rzecz myślenia holistycznego, konwergentnego. Edukacja kulturowa stała się formą działań społecznie zaangażowanych, tj. jej celem jest nie tylko wykształcenie kompetencji umożliwiających aktywne i świadome czy krytyczne uczestnictwo w kulturze, ale także wykorzystywanie tych kompetencji w życiu społecznym oraz rozwoju osobistym (Ogonowska 2014).

Kompetencje cyfrowe 4.0 i kompetencje kluczowe, których są elementem, wymagają również uruchomienia szeregu kompetencji bazowych (poznawczych/wykonawczych; językowych / komunikacyjnych / społecznych i wielu innych). W kontekście edukacji teatralnej – *sensu largo i sensu stricte* – istotny jest zatem kumulatywny model nauki¹¹ i edukowania (się), ponieważ kompetencje wykształcone wcześniej stanowią fundament wielu kompetencji kluczowych, w tym cyfrowych. Aby zrozumieć istotę owej kumulatywności, warto przyrzeć się tabeli nr 2.

Tabela nr 2: Kompetencje cyfrowe i ich komponenty

Nazwa obszaru strategicznego	Sub-kompetencje powiązane z obszarem
1. Informacja i dane: wyrażanie potrzeb informacyjnych, lokalizowanie i pozyskiwanie cyfrowych danych, informacji i zawartości; ocena ważności i wiarygodności źródeł informacji; magazynowanie, zarządzanie i organizowanie danych cyfrowych, informacji i zawartości	1.1. Wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji oraz zawartości cyfrowych 1.2. Ocena danych, informacji i zawartości cyfrowych 1.3. Zarządzanie danymi, informacjami oraz cyfrową zawartością
2. Komunikacja i współpraca: interakcja, komunikacja i współpraca z wykorzystaniem cyfrowych technologii z zachowaniem świadomości o ich kulturowej i pokoleniowej różnorodności	2.1. Interakcja poprzez cyfrowe technologie 2.2. Dzielenie się informacjami, danymi i zawartością poprzez cyfrowe technologie 2.3. Zaangażowanie obywatelskie z wykorzystaniem cyfrowych technologii 2.4. Współpraca z wykorzystaniem cyfrowych technologii 2.5. Netykieta 2.6. Zarządzanie cyfrową tożsamością
3. Tworzenie cyfrowych treści: tworzenie i edytowanie cyfrowych treści, włączanie ich w istniejące korpusy wiedzy z zastosowaniem wiedzy odnośnie do praw autorskich; wiedza o sposobach formułowania zrozumiałych instrukcji dla systemów komputerowych	3.1. Rozwój cyfrowych treści 3.2. Integrowanie i opracowanie cyfrowych treści 3.3. Prawo autorskie 3.4. Programowanie
4. Bezpieczeństwo: zabezpieczanie urządzeń cyfrowych, zawartości, danych osobowych i osobistych w środowiskach cyfrowych; ochrona zdrowia psychicznego i fizycznego, świadomość znaczenia cyfrowych technologii dla dobrostanu społecznego i społecznej inkluzji; świadomość w zakresie wpływu środowiska cyfrowego i jego użycia	4.1. Ochrona urządzeń cyfrowych 4.2. Ochrona danych osobowych i prywatności 4.3. Ochrona zdrowia i dobrostanu psychofizycznego 4.4. Ochrona środowiska

¹¹ Kumulatywny model edukowania odnosi się także do teatru (Łubieniewska 2014).

5. Rozwiązywanie problemów: rozpoznawanie potrzeb i problemów; rozwiązywanie konceptualnych problemów i problemowych sytuacji w środowisku cyfrowym; wykorzystywanie cyfrowych narzędzi do wytwarzania procesów i produktów; bieżące śledzenie cyfrowej ewolucji	5.1. Rozwiązywanie technicznych problemów 5.2. Rozpoznawanie potrzeb oraz technologicznych możliwości 5.3. Kreatywne użycie cyfrowych technologii 5.4. Identyfikowanie luk w cyfrowych kompetencjach
---	---

Źródło: Carratero i in. 2017.

Przyjęcie tego modelu kumulatywnego nie oznacza jednak automatycznie fetyszyzacji informacji (np. jej ilości nad jakością, zapamiętywania nad agregowaniem i przechowywaniem np. w repozytoriach cyfrowych). Jednocześnie warto zauważyć, iż np. kompetencje literackie czy językowe, a także informatyczne bądź matematyczne odgrywają istotną rolę w rozwijaniu nie tylko kompetencji cyfrowych (Ogonowska, Walecka-Rynduch 2022), ale także transwersalnych.

Tabela nr 3. Kompetencje transwersalne i kompetencje kluczowe: miejsca wspólne

Kompetencje transwersalne	Kompetencje kluczowe
1. Organizowanie działań i zarządzanie 2. Rozwiązywanie problemów i reagowanie na nieprzewidziane okoliczności 3. Współpraca i wspieranie współpracy	Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
4. Komunikacja ustna w jednym lub więcej języków 5. Komunikacja pisemna w jednym lub więcej języków	Kompetencje w zakresie czytania i pisania Kompetencje językowe Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej
6. Zarządzanie zasobami	Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
7. Działanie zgodne z normami zawodowymi, społecznymi i kulturowymi 8. Zarządzanie informacją i myślenie krytyczne	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
9. Autorefleksja	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się Kompetencje językowe
10. Komunikowanie się przy użyciu IT	Kompetencje cyfrowe Kompetencje w zakresie czytania i pisania Kompetencje językowe
11. Budowanie ścieżki własnej kariery 12. Rozwój osobisty i rozwijanie własnych kompetencji	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości

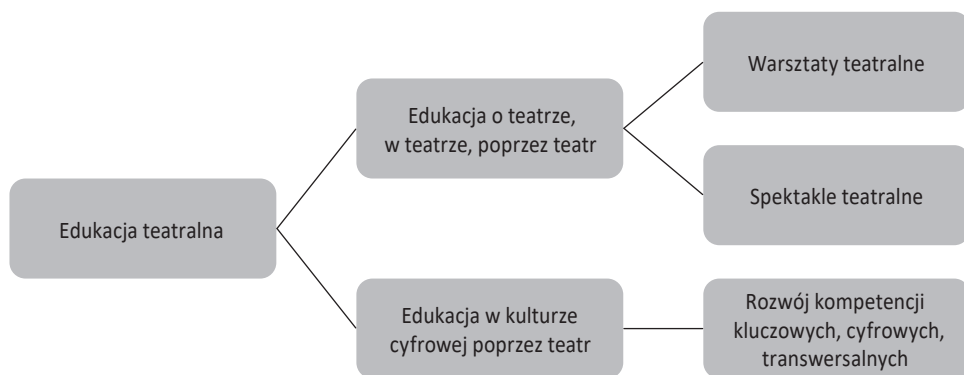
Źródło: oprac. własne.

Edukacja teatralna i edukacja poprzez teatr w kulturze Web 3.0

Edukacja teatralna jest elementem edukacji kulturowej rozumianej jako przygotowanie odbiorców do aktywnego uczestniczenia w kulturze (Ogonowska [red.] 2014;

Szulborska-Łukaszewicz i in. [red.] 2017; Pilch, Rusek [red.] 2019). Ta aktywność może przyjmować formę odbiorczo-receptywną (interpretacja, rozumienie), jak i wykonawczą (np. meta-krytyczną, aktorską, reżyserską, operatorską, scenograficzną). W tych praktykach edukacyjnych czołową rolę odgrywają takie słowa klucze, jak partycypacja, zaangażowanie, doświadczanie, działanie, kreatywność oraz powiązane z nimi złudzenia: pozorne uczestnictwo, interpasyność, wykluczenie etc. Edukacja ta jest niejako prymarnie nastawiona na przygotowanie do bardziej aktywnego, świadomego, a nawet krytycznego uczestnictwa w kulturze. Jednocześnie wspiera procesy poszukiwania własnej kulturowej tożsamości poprzez dialog/polilog, konfrontacje „między-generacyjne”, „między-kulturowe”, „trans-medialne” (Żydek-Bednarczuk 2015). Jest podstawą „kulturowego aktywizmu”, który przekłada się na konkretne formy meta-wiedzy kulturowej, zmaterializowanej i spożytkowanej w kolejnych działaniach kulturowych, społecznych, politycznych (Bishop 2015). Nabyte w jej efekcie kompetencje kulturowe stanowią zwykle podwalinę pod konkretne, bardziej ukierunkowane działania edukacyjne lub kulturoterapeutyczne (Ogonowska [red.] 2019).

Niezależnie bowiem od silnie stechnologizowanego oblicza współczesnej kultury istotną rolę nie przestają odgrywać w niej także tzw. kompetencje transwersalne (Glasbeek 2018). W istocie obejmują one pakiet kompetencji społecznych, obywatelskich, medialnych, komunikacyjnych, interpersonalnych i intra-personalnych (samodyscyplina, automotywacja), umiejętności krytycznego i innowacyjnego myślenia, pracy zespołowej. Ich rolę uwzględnia się także w coraz większym stopniu we współczesnych definicjach kompetencji cyfrowych (Głomb 2020: 23). Współczesne praktyki teatralne wpisują się intencjonalnie i być może także w sposób niezamierzony w rozwój tych kompetencji transwersalnych, jak również w edukację kulturową i teatralną *sensu stricte*¹².



Schemat nr 1. Typy i cele edukacji teatralnej

Źródło: oprac. własne.

¹² W tym kontekście por. rozróżnienie na pedagogikę teatru (nauczanie samego teatru, o teatrze, dla teatru) i pedagogikę teatralną, czyli stosowanie metod teatralnych w pracy pedagogicznej, uczenie poprzez metody, strategie, środki wyrazu kojarzone z teatrem (Szulborska-Łukaszewicz i in. [red.]).

Rozdzielenie tych dwóch typów edukacji teatralnej ma często charakter teoretyczny. Np. w odniesieniu do współczesnego teatru, w którym wykorzystuje się nowe technologie cyfrowe i nowe media – często pojawia się kwestia rozwoju kompetencji medialnych czy cyfrowych, gdyż to właśnie nowe technologie stają się istotnym elementem światów przedstawionych i nowej estetyki post-teatru (Dorak-Wojakowska 2015; Plata [red.] 2018). Ponadto odbiorcy często występują w roli (współ)twórców spektaklu lub jego krytyków, stąd też obiektywnie większy poziom ich rzeczywistego zaangażowania oraz szansa na uruchomienie performatywnej edukacji (Pieniążek 2014) oraz wcielenie w życie opisywanego wcześniej modelu widza wyemancypowanego. Warto również zaznaczyć, iż sami twórcy podejmują tematy społecznie lub politycznie zaangażowane, co sprawia, że teatr wchodzi w naturalny dialog ze światem współczesnym, często staje się orężem walki symbolicznej, katalizatorem aktywizmu obywatelskiego, nie tracąc niczego ze swojej artystycznej autonomii¹³.

Podsumowanie

W dobie dysruptywnych przemian technologicznych oraz dynamicznego rozwoju kultury cyfrowej niezależnie od wagi i funkcjonalności specyficznych oraz specjalistycznych kompetencji cyfrowych istotnej roli nie przestają pełnić także kompetencje miękkie i transwersalne. Dlatego należy nieustannie poszukiwać nowych strategii ich rozwoju. Teatr dzięki swojemu potencjałowi kulturowemu, poznawczemu czy afektywnemu posiada taką moc, którą można efektywnie wykorzystać zarówno budując kompetencje kulturowe na fundamencie teatralnych, jak i rozwijając specyficzne kompetencje społeczne, emocjonalne, poznawcze i wykonawcze poprzez aktywności teatralne.

Podjęty w artykule temat w istocie dotyka pytań o nową (ponowoczesną) filozofię i cele edukacji 4.0 oraz jej priorytety, a także konteksty psychologiczne i aksjologiczne. Czy jest to edukacja antropocentryczna, czy też należy w jej ramach uwzględnić już udział nie-ludzkich aktorów społecznych oraz rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji? Jak odnieść się do badań z zakresu trans- i posthumanizmu we współczesnej edukacji humanistycznej i kulturowej? Czy ich celem jest nadal wzmacnianie wrażliwości humanistycznej człowieka, empatii i inteligencji społecznej, czy też głównie – efektywne budowanie relacji w ramach układów technokulturowych, które prowadzą do uzyskania wymiernych efektów ekonomicznych i technicznych? Jakie kompetencje powinny znaleźć się na liście kompetencji kluczowych przyszłości, aby wzmacniać potencjał adaptacyjny i transgresyjny człowieka, a jednocześnie sprzyjać jego dobrostanowi społecznemu? To tylko niektóre z pytań, które dotyczą nowego paradygmatu edukacji 4.0 oraz wyzwania, które stoją przed wszystkimi uczestnikami tego procesu – systemowo i globalnie.

Bibliografia

Bal Mieke. 2015. Afekt jako siła kulturowa. Anna Turczyn (przeł.). W: *Historie afektywne i polityki pamięci*. Elżbieta Wichrowska, Anna Szczepan-Wojnarska, Roma Sendyka, Ryszard Nycz (red.). Warszawa. 33–46.

¹³ W tym ostatnim kontekście Żmijewski, 2007a, 2007b.

- Baudrillard Jean. 2005. Symulakry i symulacje. Sławomir Królak.(przeł.). Warszawa.
- Baudrillard Jean. 2006a. Wojny w zatoce nie było. Sławomir Królak (przeł.). Warszawa.
- Baudrillard Jean. 2006b. W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej. Sławomir Królak (przeł.). Warszawa.
- Bauman Zygmunt. 1998. Prawodawcy i tłumacze. Warszawa.
- Bishop Claire. 2015. Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni. Jacek Staniszewski (przeł.). Warszawa.
- Bourriaud Nicolas. 2012. Estetyka relacyjna. Łukasz Białkowski (przeł.). Kraków.
- Butler Judith. 2016. Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń. Joanna Bednarek (przeł.). Warszawa.
- Carratero S. i in. 2017. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg.
- Debord Guy. 2006. Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu. Mateusz Kwaterko (przeł.). Warszawa.
- Dobrowolski Piotr. 2019. Teatr i polityka: dyskursy polityczne w polskiej dramaturgii współczesnej. Poznań.
- Dorak-Wojakowska Lilianna. 2015. Teatr wobec nowych mediów. W: Przepływy, protezy, przedłużenia... Przemiany kultury polskiej pod wpływem nowych mediów po 1989 roku. Bogusława Bodzioch-Bryła i in. (red.). Kraków.
- Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie. Raport Eurydice. 2020. Warszawa.
- Ferrari Anusca. (2013). DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg.
- Fischer-Lichte Erika. 2008. „Czym jest przedstawienie w kulturze performansów. Próba definicji”. Małgorzata Sugiera (tłum.). Didaskalia 88. 65–71.
- Glasbeek Steven. 2018. The Importance of Transversal Skills and Competences for Young People in a Modern Europe. Policy Paper. [b.m.].
- Głomb Krzysztof. 2020. Kompetencje 4.0. Cz.1. Warszawa.
- Goffman Erving. 2000. Człowiek w teatrze życia codziennego. Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak (przeł.). Warszawa.
- Kolankiewicz Leszek. (red.). 2010. Antropologia widowisk: zagadnienia i wybór tekstów. Warszawa.
- Kosofsky Sedgwick Eve. 2003. Touching, Feeling. Affect. Pedagogy. Performativity. Durham.
- Komisja Europejska. 2018. Wniosek w sprawie Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. COM(2018)24. 17 stycznia. Bruksela.
- Kozielecki Józef. 2002. Transgresja i kultura. Warszawa.
- Krajewska Anna. 2006. „Dekonstrukcja jako problem estetyki (na przykładzie dramatycznego dyskursu Jacques’a Derridy)”. Przestrzenie Teatru 6. 19–29.
- Krakowska Joanna. 2018. Auto-teatr w czasach post-prawdy. W: Post-teatr i jego sojusznicy. Tomasz. Plata (red.). Warszawa.
- Łubieniewska Ewa. 2014. „O kłopotach edukacji teatralnej w dobie wszechobecnej(po) nowoczesności i nieobecnej tradycji”. „Studia de Cultura 6. 120–126.
- Michl Werner. 2012. Pedagogika przeżyć. Dariusz Kozieł (przeł.). Kraków.
- Nieduziak Edyta. 2015. Teatr jako narzędzie diagnozy i terapii dzieci. W: Arteterapia: zdrowie dzięki sztuce. Marta Majorczyk, Marta Szabelska-Holeksa (red.). Warszawa. 163–183..
- Ogonowska Agnieszka. 2014. „Wstęp”. Studia de Cultura 6: Edukacja kulturowa. Ujęcie monograficzne. 3–4.

- Ogonowska Agnieszka. 2016. „Kompetencje cyfrowe we współczesnej cywilizacji medialnej”. *Studia de Cultura* 8(2). 14–26.
- Ogonowska Agnieszka. 2019. „Wybrane gesty i formy parateatralne jako narzędzia wspomagania komunikacji z osobami w wieku senioralnym”. *Studia de Cultura* 11(2). 152–166.
- Ogonowska Agnieszka (red.). 2014. *Studia de Cultura 6: Edukacja kulturowa. Ujęcie monograficzne*.
- Ogonowska Agnieszka (red.). 2019. *Studia de Cultura* 11(4): Kulturoterapia: strategie wykorzystywania mediów i kultury w leczeniu, profilaktyce i edukacji.
- Ogonowska Agnieszka, Fischer Bogdan (red.). 2022. *Studia de Cultura* 14(2): Człowiek i technologia: aspekty cyberkulturowe, komunikacyjne i prawne.
- Ogonowska Agnieszka, Pieniążek Marek (red.). 2019. „Słowo od Redaktorów Tematycznych”. *Studia de Cultura 2: Teatr w edukacji, terapii i profilaktyce*. 3–5.
- Ogonowska Agnieszka, Walecka-Rynduch Agnieszka. 2022. „Kompetencje cyfrowe młodych dorosłych: modele ramowe a rzeczywiste profile kompetencji. Analiza przyczynkowa”. *Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia* 20. 624–640. DOI 10.24917/20811861.20.39.
- Pavis Patrice. 2001. *Współczesna inscenizacja. Źródła, tendencje, perspektywy*. Warszawa.
- Philips Patricia, Philips Jack. 2020. *Proving the Value of Soft Skills*. Alexandria.
- Pieniążek Marek. 2014. „Edukacja performatywna jako skuteczny model nauczania”. *Studia de Cultura* 6. 106–119.
- Pilch Anna, Rusek Marta (red.). 2019. *Współczesny museion: edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*. Kraków.
- Plata Tomasz (red.). 2018. *Post-teatr i jego sojusznicy*. Warszawa.
- Ramowy katalog kompetencji cyfrowych. Justyna Jasiewicz i in. (red.). Warszawa.
- Rancière Jacques. 2007. *Widz wyemancypowany*. A. Ostolski (przeł.). *Krytyka Polityczna* 13.
- Smolarska Zofia. 2019. *Sztuki uczące Wojtki Ziemilskiego, czyli post-teatr po polsku*. W: *Post-teatr i jego sojusznicy*. Tomasz Plata (red.). Warszawa
- Spitzer Manfred. 2012. *Jak uczy się mózg*. Małgorzata Guzowska-Dąbrowska (przeł.). Warszawa.
- Szulborska-Łukaszewicz Joanna i in. (red.). 2017. *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka*. Kraków.
- Williams Linda. 2010. *Hard core, władza, przyjemność i „szaleństwo widzialności”*. Justyna Burzyńska i in. (przeł.). Warszawa.
- Żmijewski Artur. 2007a. *Stosowane sztuki społeczne*. *Krytyka Polityczna* 11/12. 14–24.
- Żmijewski Artur. 2007b. *Polityczne gramatyki obrazów*. W: Jacques Rancière. *Estetyka jako polityka*. Julian Kutyła, Paweł Mościcki (przeł.). Warszawa. 13–20.
- Żydek-Bednarczuk Urszula. 2015. *Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice.

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie roli teatru zarówno w edukacji kulturowej zorientowanej na nowe media i cyberkulturę 3.0, na zmediatyzowany i zmedializowany teatr współczesny, jak i w rozwijaniu tzw. kompetencji kluczowych. Obok kompetencji cyfrowych, które ściśle związane są z nowymi mediami, istotną rolę – zarówno w procesach adaptacji, jak i transgresji kulturowej – odgrywają tzw. kompetencje miękkie i transwersalne. Są one zarówno efektem finalnym (na wyższym poziomie piramidy kompetencji), jak i fundamentem wszystkich podstawowych

form uczenia się. Wykonawcze kompetencje teatralne oraz krytyka teatralna pozwalają rozwijać kompetencje niezbędne do współpracy, komunikacji oraz działań kreatywnych przy wykorzystaniu mediów cyfrowych, co sprawia, że edukacja teatralna jest ściśle związana z edukacją poprzez teatr. W ramach edukacji 4.0 warto pamiętać o kompetencjach nie-cyfrowych, które mają istotne znaczenie dla efektywnego wykorzystania narzędzi i zasobów środowiska cyfrowego oraz dla samej współpracy – podmiotowej, kreatywnej, partycypacyjnej z innymi jego użytkownikami. Ponadto rozwój kompetencji kulturowych związanych z teatrem i poprzez teatr pozwala zdobyć inne kompetencje wykonawcze i poznawcze związane ze sferą społeczną, polityczną, obywatelską, co świadczy o performatywnej sile samego teatru i potencjale jego narzędzi czy środków wyrazu.

The role of theater in education 4.0. Towards non-digital competencies

Abstract

The aim of the article is to show the role of theater in cultural education focused on new media and cyberculture 3.0, mediatized and medialized contemporary theater, and the development of the so-called key competencies. In addition to digital competencies, which are closely related to the media, soft and transversal competencies play an important role in adaptation and cultural transgression. They are both the final effect (at the higher level of the competency pyramid) and the foundation of all basic forms of learning. Theater performance competencies and theater criticism allow you to develop the competencies necessary for cooperation, communication, and creative activities using digital media, which makes theater education closely related to education through theater. As part of education 4.0, it is worth remembering non-digital competencies, which are important for the effective use of tools and resources of the digital environment and the very subjective, creative, and participatory cooperation with its other users. In addition, the development of cultural competencies related to and through theater makes it possible to acquire other performance and cognitive competencies related to the social, political, and civic spheres, which proves the performative power of the theater itself and its "tools" or means of expression.

Słowa kluczowe: edukacja 4.0, teatr współczesny, post-teatr, edukacja teatralna, edukacja poprzez teatr, kompetencje kluczowe, kompetencje transwersalne

Keywords: education 4.0, contemporary theatre, theater education, education through theatre, key competencies, transversal competencies

Agnieszka Ogonowska – prof. dr hab., absolwentka psychologii (1999, Wydział Filozoficzny UJ; ścieżka specjalizacyjna: psychologia kliniczna dzieci i młodzieży); absolwentka kulturoznawstwa (2001, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ); absolwentka Studium Zarządzania i Biznesu UJ (2001, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, Katedra Ekonomii Stosowanej) oraz London School of Accountancy (2004). Ukończyła również Dwuletnie Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Logopedyczne (UP) oraz Podyplomowe Studia Neurologopedyczne (UP). W 2015 r. uzyskała tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych. Kierowniczka Katedry Mediów i Badań Kulturowych w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Dyrektorka Ośrodka Badań nad Mediami IFP UP oraz Zespołu Badań ds. Psychologii Mediów i Edukacji Medialnej w ramach Ośrodka Badań nad Mediami. Współzałożycielka i 1. prezeska Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Współpracowniczką Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Ekspertka Komisji Europejskiej oraz NCBR. Redaktor Naczelna „Studia de Cultura”.