

Ewa Trębińska-Szumigraj

ASPEKTY EDUKACYJNE PORADNICZEJ GRY MIEJSKIEJ DRZEWO WSPARCIA

Gry miejskie

Gry miejskie to nowy rodzaj aktywności, łączący w sobie elementy gier komputerowych, cechy flash mobów¹, gier typu RPG² oraz happeningów ulicznych czy harcerskich podchodów. Esencją gier miejskich jest wykorzystywanie przestrzeni miejskiej jako istotnego elementu rozgrywki. Organizowane są w różnych miejscach niezależnie od siebie, głównie w dużych miastach. Powstają zarówno jako projekty w pełni niezależne, jak i komercyjne. Mogą przybierać formy otwarte, jak i zamknięte, wchodząc nieraz w skład ofert imprez integracyjnych dla firm. Ich tematyką są najczęściej wydarzenia historyczne, powieści oraz historie wymyślone przez autorów gry³.

Celem gier miejskich jest głównie zabawa i rozrywka, choć bardzo często mają charakter edukacyjny. Twórcy gier są zgodni, że ich uczestnicy mają szansę lepiej poznać miasto, w którym żyją oraz docenić jego kulturalne i historyczne dziedzictwo.

Gra toczy się zazwyczaj dwuetapowo. Pierwszy etap ma charakter internetowy, gdzie chętni zgłaszają chęć udziału w grze (zgłoszenie może być zespołowe lub indywidualne), zostają wprowadzeni w opowieść, będącą wątkiem gry. Drugi etap toczy się już w terenie, gdzie uczestnicy, wyposażeni w mapy i wskazówki przekazywane w najróżniejszy sposób (bluetooth, informatorzy dyżurujący w określonych punktach, SMS-y, informacje zostawione w wybranych miejscach, czy np. na bannerach reklamowych), rozwiązują poszczególne zagadki czy zadania, które są elementem gry. Pewne

¹ Flash mob (z ang. dosł. błyskawiczny tłum) – określenie, którym przyjęło się nazywać sztuczny tłum ludzi gromadzących się niespodziewanie w miejscu publicznym w celu przeprowadzenia krótkotrwałego zdarzenia, zazwyczaj zaskakującego dla przypadkowych świadków. W akcji uczestniczą nieznani sobie ludzie znający jedynie jej termin i planowane działanie. Zazwyczaj akcje takie organizowane są za pośrednictwem Internetu lub SMS-ów; www.wikipedia.org [dostęp: 14.12.2009].

² RPG – inaczej: gra fabularna (z ang. *role-playing game*, często zwana grą wyobraźni, potocznie erpegiem lub rolplejem) – gra, w której gracze (od jednego do kilku) wcielają się w role fikcyjnych postaci. Cała rozgrywka toczy się w fikcyjnym świecie, istniejącym tylko w wyobraźni grających. Jej celem na ogół jest rozegranie gry według zaplanowanego scenariusza i osiągnięcie umownie określonych lub indywidualnych celów, przy zachowaniu wybranego zestawu reguł, zwanego mechaniką gry; www.wikipedia.org [dostęp: 14.12.2009].

³ www.wikipedia.org [dostęp: 14.12.2009].

etapy mogą polegać na rywalizacji między uczestnikami, inne znów wymagają wiedzy, uruchomienia intuicji czy twórczego myślenia.

Gry miejskie cieszą się dużą popularnością. Jak wspomina twórca jednej z pierwszych polskich gier miejskich *Urban Playground* – Krzysztof Bielecki, ludzie reagują na nie bardzo różnie: jedni łapią bakcyła współzawodnictwa, dla innych liczy się tylko to, że uczestniczą w interesującym, niezwykłym, „odlotowym” przedsięwzięciu⁴. Adresatami gier są zazwyczaj wszyscy chętni. Bywa, że pewne projekty są kierowane do określonych grup ludzi (np. projekt *Wygraj z Historią*, którego adresatami byli liderzy organizacji młodzieżowych oraz aktywni młodzi ludzie, którzy mogą w przyszłości stać się animatorami życia kulturalnego swoich lokalnych społeczności⁵ lub *Przestudiuj Łódź* – gra zrealizowana na zlecenie Uniwersytetu Łódzkiego dla stypendystów Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia przebywających w Łodzi na letnim obozie formacyjnym⁶).

Gry są integralną częścią codziennego życia młodego pokolenia⁷. Najczęściej uczestnikami gier są studenci, uczniowie, choć w grach historycznych często biorą udział całe rodziny, czy zorganizowane grupy (np. dziennikarze lokalnych mediów).

Festiwal Nauki organizowany przez Uniwersytet Zielonogórski wydał mi się dobrą okazją do zrealizowania pomysłu, który wiązał się z moim zainteresowaniem grami miejskimi⁸. Jak zwykle impreza odbywała się na terenie ścisłego centrum miasta (Rynek), swoim charakterem przyciągała wielu widzów (potencjalnych jej uczestników) oraz pozwalała zaangażować studentów. Z racji moich zainteresowań naukowych i badawczych, a także kilkuletniej zespołowej tradycji⁹, która pozwala zachować ciągłość realizowanych projektów w ramach wspomnianego Festiwalu, gra dotyczyła zagadnień poradnictwa.

Projekt gry, nazwany *Drzewo Wsparcia*, był przedsięwzięciem wieloetapowym i zespołowym. Prace nad nim rozpoczęły się mniej więcej w lutym, a swój finał miał w czerwcu 2009 roku. Przyniósł tak bogaty materiał, że nie sposób opisać go w jednym

⁴ L. Łuniewska, *Miasto to wielka plansza*, www.warszawa.naszemiasto.pl [dostęp: 14.12.2009].

⁵ *Wygraj z historią*, www.wygrajzhistoria.pl [dostęp: 14.12.2009].

⁶ *Przestudiuj Łódź. Gra miejska z Fotokodami z udziałem stypendystów Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia*, www.mmlodz.pl [dostęp: 14.12.2009].

⁷ M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006.

⁸ Jako studentka brałam udział w jednej z komercyjnych gier, podobnej do gry miejskiej, organizowanej przez firmę Nokia – Nokia Game (1997 rok)

⁹ Zespół Zakładu Pedagogiki Społecznej UZ, w szczególności: Elżbieta Siarkiewicz, Daria Zielińska-Pękał, Marcin Szumigraj oraz autorka artykułu od kilku lat uczestniczą w tworzeniu i realizowaniu projektów w ramach Festiwalu Nauki. *Stragan Dobrych Rad czy Etiudy Poradnicze* to projekty, które odbyły się w miejskiej przestrzeni Zielonej Góry (zob. E. Siarkiewicz, *Stragan dobrych rad – etnograficzny opis wydarzeń*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* 8, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2007; D. Zielińska-Pękał, *Etiudy Poradnicze – od pomagania oferowanego do sterowanego... i odwrotnie*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* 9, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2008.

tekście. Stąd jestem zmuszona zająć się tylko jednym z zagadnień. Biorąc pod uwagę specyfikę *Dyskursów*, zdecydowałam, że będzie nim aspekt edukacyjny gry, który nie tyle był zamierzony, ile właściwie zaistniał „przy okazji” realizacji całego pomysłu.

Mysząc w tym aspekcie o edukacji studentów w kontekście opisywanego wydarzenia, mogę odwołać się do jego rozumienia jako procesu uczenia się przez doświadczenie Davida A. Kolba. W tym znaczeniu uczenie się jest procesem rozwoju człowieka, który zachodzi w sytuacji zadania bądź rozwiązywania problemu i przebiega zawsze od nowa. Jest to dialektyczny proces uczenia się, zachodzący cyklicznie, w którym etapy zachodzą jeden po drugim: konkretne doświadczenie, obserwacja, refleksja, formułowanie abstrakcyjnych pojęć i testowanie ich w nowych sytuacjach¹⁰. Prezentowany tekst korzysta jedynie z fragmentu cyklu D.A. Kolba, gdyż brak codziennego kontaktu ze studentami i w związku z tym niemożność ich obserwacji, a także stosunkowo krótki czas, który upłynął od Festiwalu Nauki, nie pozwala mi w pełni przedstawić, w jaki sposób odbywa się u nich formułowanie pojęć przyswojonych w czasie gry i testowanie ich w nowych sytuacjach. Nie wykluczam jednak, że przyszłość i kolejne obserwacje pozwolą mi tę refleksję dokończyć, gdyż zachęciła ona studentów do dalszej współpracy.

Zarys projektu *Drzewo Wsparcia*

Gra rozpoczęła i kończyła się na zielonogórskim Rynku, gdzie odbywały się główne obchody Festiwalu Nauki. Przygotowały go poszczególne zespoły, które w wyznaczonych miejscach („stoiskach”) prezentowały swoje projekty, przy których zatrzymywali się przechodnie, by wziąć udział w proponowanych przedsięwzięciach. Projekt *Drzewo Wsparcia* polegał na sprowokowaniu przechodniów do zareagowania na rozmieszczone w przestrzeni miasta zdjęcia osób, będących w trudnych sytuacjach życiowych.

Przed stoiskiem stało drzewo (bez liści, pomalowane na czerwono), na którym było umieszczone pierwsze zdjęcie (kobiety na rozstaju dróg, podpisane „I co dalej...?”). Sprowokowani tym obrazem przechodnie mogli odpowiedzieć na pytanie, wpisując coś na karteczce, którą potem przyczepiali do gałęzi drzewa. Chętni mogli otrzymać mapę gry, jaką była mapa tej części miasta, na której zaznaczono punkty z innymi zdjęciami. Każde z nich przedstawiało osobę w innej trudnej sytuacji (ubóstwo, przedwczesna ciąża, przemoc w rodzinie, porzucenie dziecka, związek homoseksualny, ryzyko samobójstwa). Zdjęcia zostały przyklejone do dużych czystych kartek, z przypiętym długopisem. Miały zachęcać do wpisywania dowolnych treści zainteresowanych przechodniów lub uczestników gry, treści będących odpowiedzią na prowokację. Po

¹⁰ Za: A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4 (36).

odwiedzeniu wszystkich wskazanych na mapie miejsc uczestnik gry mógł wrócić pod *Drzewo Wsparcia* na Rynku, gdzie był obdarowany drobnym upominkiem.

Gra była pomyślana w taki sposób, aby każdy człowiek mógł w niej wziąć udział: zarówno ten, który przypadkiem, w trakcie spaceru – trafił na dowolne zdjęcie i zareagował na nie, nie będąc świadomym uczestniczenia w grze, jak i ten, który odnajdywał wskazane przez nas miejsce, wędrując z mapą, będącą dowodem na to, że jest jej świadomym uczestnikiem. Dopuszczaliśmy też możliwość dowolnego włączania i wyłączenia się z gry. Uczestnik mógł w dowolnym miejscu i czasie zrezygnować z uczestnictwa w niej, nie miał też obowiązku wracać pod *Drzewo Wsparcia* po odnalezieniu wszystkich zaznaczonych na mapie zdjęć. Był jedynie zachęcany, a nie zobowiązany, do wpisywania własnych reakcji na plakatach¹¹.

Rekrutacja i wzajemne relacje uczestników gry

Rekrutacja. Zespół obmyślający grę stanowiły trzy osoby – ja byłam pomysłodawczynią i koordynatorką reprezentującą zespół, a dr Elżbieta Siarkiewicz i dr Daria Zielińska-Pękał tworzyły team merytoryczny. Przedsięwzięcie wymagało jednak zaangażowania się większej grupy osób, które wzięłyby udział zarówno w szczegółowym projektowaniu proponowanych działań, planowaniu przebiegu gry, jak i w samej grze w dniu Festiwalu – w charakterze jej koordynatorów.

Po przedstawieniu pomysłu studentom i zachęceniu ich do wzięcia w nim udziału (w czasie prowadzonych przez nas zajęć w semestrze letnim 2008/2009 r.) zgłosiło się 10 osób (były to studentki II, III i IV roku pracy socjalnej). W późniejszym terminie, już po rozpoczęciu pracy, dołączyły jeszcze 3 studentki, które uczestnicząc w projekcie, pracowały na wyższą ocenę z przedmiotu. Łącznie w ścisłym zespole tworzącym grę współpracowało 13 studentek¹², choć w trakcie prac, w poszczególne zadania, angażowały się także inne osoby, nie związane bezpośrednio z tym projektem.

Wprawdzie motywacje wzięcia udziału w grze mogą być wielorakie, jednak – jak pisze Jerzy Z. Szeja – ważne dla ich uczestników są: interaktywność, możliwość uczestniczenia w archetypicznych historiach, walory wspólnotowe, psychologiczne i estetyczne¹³. W opisywanym projekcie zaistniała sytuacja co najmniej trojkiej motywacji: po pierwsze: chęć zaangażowania się w coś nowego (być może ciekawego) wraz z wzięciem odpowiedzialności za powodzenie projektu; po drugie: decyzja udziału w nim, będąca

¹¹ Zapisy stanowią bardzo bogaty materiał, jednakże nie ich treść będzie przedmiotem analizy, a cały proces konstruowania gry i obecne w nim sytuacje edukacyjne.

¹² Beata Grombik, Igna Grzesiak, Katarzyna Kucharyk, Emilia Lacher, Joanna Ładziak, Katarzyna Maciocha, Izabela Matusiak, Ewelina Nawrocka, Katarzyna Owczarek, Marta Pietrus, Anna Skuza, Dominika Szewczuk, Paulina Włodarczyk.

¹³ J.Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków 2004, s. 28.

wynikiem pewnej presji (przymusu?) osoby prowadzącej zajęcia; oraz po trzecie: chęć udzielenia pomocy przyjaciom zaangażowanym w projekt, a przy okazji atrakcyjne spędzenie czasu wolnego, zabawa.

Edukacja poprzez budowanie relacji w grupie. Miałam obawy, czy ta różnaita motywacja pozwoli studentkom na tyle się zintegrować w pracach nad poszczególnymi zadaniami, by z powodzeniem doprowadzić projekt do końca. Osoby te rekrutowały się z różnych, często nieznanających się wcześniej roczników. To powodowało pewnego rodzaju dystans, który, bywało, że blokował wzajemne dyskusje. Starsze studentki, które same zgłosiły się do projektu (stanowiły większość grupy i znały się już wcześniej) były bardziej pewne siebie, niż młodsze, będące w nim niejako „z przymusu”. Młodsze, biorąc na siebie poszczególne zadania, chciały zawsze pracować razem, nie dopuszczając do rozdzielenia ich czy „wymieszania” ze starszymi koleżankami. Ich wzajemna współpraca zachodziła tylko wtedy, gdy spotykaliśmy się wszyscy razem i kiedy ich formalna sytuacja studentki Uniwersytetu Zielonogórskiego miała szansę się rozbudować. Dzięki temu, że brały udział w projekcie, poznały się, a być może gdyby nie to – do końca studiów miałyby się na korytarzach, nie znając nawet swoich imion. Co więcej, chcąc nie chcąc, wpływały na siebie (zadziałała edukacja rówieśnicza) poprzez wzajemne obserwowanie się w trakcie dyskusji oraz poprzez rozwiązywanie wspólnych problemów, zadań i ocenę tworzonych przez siebie elementów gry. Pokonywały opór przez zabieraniem głosu na forum, zmagaly się z tremą i lękiem przed oceną własnej twórczości, ale też wzajemnie „zarażały się” entuzjazmem, jaki pojawiał się w trakcie prac. Myślę, że z czasem u niektórych nastąpiła też zmiana motywacji – z zewnętrznej, będącej efektem uzyskania korzyści na innym polu (zaliczenia przedmiotu obowiązkowego na studiach) na wewnętrzną, wiążącą się z satysfakcją udziału w czymś atrakcyjnym, niecodziennym.

Trudno mi powiedzieć, na ile udział w projekcie zmienił ich relacje nieformalne i mam wrażenie, że pewne elementy wzajemnego osobistego dystansu, choć z czasem osłabły, jednak utrzymały się do końca. Czas prac nad projektem był stosunkowo krótki i pewne więzi nie zdążyły się umocnić, jednak pewne umiejętności bycia w relacjach na pewno pozostały.

Innym interesującym wątkiem w aspekcie edukacji akademickiej były relacje studentek i nas jako ich nauczycieli „na co dzień”. Relacja ta w naturalny sposób obarczona jest dystansem, rysującym się w opozycji „my – oni” (czy „one”). W codziennej rzeczywistości ten dystans budują role, w jakich jesteśmy, świadomość „zależności” losu studentek od naszych decyzji, wiek, wcześniejsze doświadczenia (lub ich brak) w relacjach oraz inne elementy (np. tytuły naukowe, które są umieszczone przed naszym nazwiskiem, czy to, że byliśmy trzy; pewnie łatwiej jest poradzić sobie z jedną panią doktor, niż z trzema, a jak coś się „zawali”, to „porażka” na całej linii...). Decyzja o wzięciu udziału

w projekcie wiązała się więc dla studentek z dodatkowym kontaktem z ich nauczycielami (obarczonym pewnego rodzaju stresem), mniejszą anonimowością, która będzie też miała swoje konsekwencje w ich dalszym życiu na uczelni (łatwiej „ukryć się” w dużej grupie studenckiej, gdy nie wchodzi się w bezpośrednie relacje z nauczycielami i jest się nierozpoznawalnym). Co więcej, z młodszymi studentkami wcześniej nie wszystkie spotkałyśmy się podczas zajęć, więc to była pierwsza okazja do wzajemnego się poznania. Praca nad grą wymuszała bliższy kontakt, niż ten, który zachodzi na uczelni. Zarówno my, jak i one, musiałyśmy przełamać dotychczasowy dystans i treść. Z racji tego, że ja spotykałam się z nimi najczęściej i przy okazji różnych (nie tylko intelektualnych, ale i fizycznych) zadań, nasza relacja uległa największej zmianie, choć stało się to w sposób zróżnicowany i niepozbawiony obaw z obu stron.

Otóż wcześniejsze spotkania z niektórymi studentami w ramach zajęć sprawiły, że znane mi studentki dużo odważniej wchodziły w polemikę i łatwiej podejmowały wspólne działania w projekcie *Drzewo Wsparcia*. Te, które wcześniej mnie nie znały, dużo ostrożniej budowały relacje ze mną. Mogło mieć to różne powody. Po pierwsze: prowadzę zajęcia z przedmiotów warsztatowych (np. metody terapii grupowej, superwizja), a już z samego charakteru tych zajęć wynika to, że zbliżone są do gry społecznej, a więc moje relacje ze studentami są na nich bardziej bezpośrednie, niż nauczycieli przedmiotów teoretycznych. Po drugie: studentki, z którymi spotkałyśmy się w ramach zajęć, znalazły już „sposób na Alcybiadesa”¹⁴ i wcześniej nauczyły się, jak się ze mną komunikować i czego się mogą po mnie spodziewać. Studentki, które nie miały podobnych doświadczeń – musiały dopiero ten sposób znaleźć (lub przejąć od swoich koleżanek). Po trzecie: nad naszymi wzajemnymi relacjami w mniejszym lub większym stopniu „ciążyła” wizja przyszłości. Studentki III roku niespełna miesiąc później kończyły studia licencjackie i część z nich miała świadomość, że nie będą się już spotykały ze mną w ramach zajęć, druga część – zwłaszcza młodsze studentki i te zamierzające kontynuować studia na poziomie magisterskim – miały poczucie, że doświadczenie w projekcie może mieć wpływ na jakość przyszłych kontaktów z nauczycielem, który będzie ich oceniał i rozliczał ze studenckich obowiązków. To wyobrażenie mogło także mieć wpływ na mniejszy bądź większy „luz” w kontaktach ze mną i moimi koleżankami.

Problem rozwiązała nieoczekiwana sytuacja, która zaszła w trakcie pracy nad zdjęciami do projektu. Z trzema studentkami spotkałam się w mieście, w celu zrobienia fotografii ilustrujących wybrane przez nas tematy. W trakcie prac zaproponowały mi, bym zwracała się do nich po imieniu, zaznaczając jednocześnie, że one zachowają formę oficjalną zwracania się do mnie. Przyznam, że propozycja ta była dla mnie

¹⁴ Zwrot zapożyczony z książki Edmunda Niziurskiego, pod tym samym tytułem.

zaskoczeniem i wywołała pewien dysonans. Z jednej strony była ważnym komunikatem, że chcę znieść ciężącą nad nami dychotomię „my – oni” oraz że udało się nam zbliżyć do sytuacji, w której nasza relacja przybrała charakter partnerski. Z drugiej strony wywołała we mnie lęk „kulturowy”. W polskiej mentalności nie ma przecież zwyczaju przechodzenia ze studentami na „ty” (co jest normą na Zachodzie), nie wiedziałam więc, jak sobie z tym poradzić, co więcej, obawiałam się, czy taka forma nie zaszkodzi im (wywołując konsternację i podejrzenia ich koleżanek, gdy na korytarzu, czy na zajęciach [o zgrozo!] zwrócę się do nich po imieniu) lub nie zaszkodzi mnie samej (gdy moi przełożeni, stojący na straży oficjalnych form zwracania się do siebie, nie będą akceptować złamania tej reguły i postanowią mnie zdyscyplinować). Ponadto nie do przyjęcia była dla mnie ich propozycja niejednorodności tych form, bo to ustawiałoby nas w sytuacji jeszcze ostrzejszej zależności (już nie nauczyciel akademicki – student, ale nauczyciel szkolny – uczeń, czy nawet matka – dziecko?).

Jak więc widać, zadanie, jakie przede mną postawiły, okazało się nie lada wyzwaniem, jak się okazało, także edukacyjnym, tym razem dla mnie. Wywołało we mnie pytania o to, jaki charakter kontaktów i więzi zamierzam w ogóle budować ze studentami, czy odważę się złamać reguły panujące w naszym zawodowym, dosyć usztywnionym świecie i w jaki sposób ta zmiana wpłynie na relacje ze studentami i moimi kolegami w pracy; czy bezpośrednia relacja z tymi studentkami nie zaburzy ich kontaktów z koleżankami na roku (i czy mam prawo brać za to odpowiedzialność); czy zmiana formy zwracania się do studentów nie będzie kolidowała ze wzajemnymi wymaganiami i oczekiwaniami, jakie wobec siebie formułujemy w czasie zajęć? Na część z tych pytań do dziś nie znajduję odpowiedzi, choć wiedziona ciekawością i pokusą eksperymentowania w tym zakresie umówiłam się z nimi na to, że przełamujemy formalizm naszych relacji i zwracamy się do siebie po imieniu.

Superwizja i podział ról w konstruowaniu projektu. Założeniem teamu merytorycznego było zrezygnowanie na tyle, na ile to możliwe, z dyrektywnej roli w kontakcie z grupą pracującą nad projektem i potraktowanie jej członków w partnerski sposób. Ogólny zarys gry był przede mną wymyślony i wspólnie przez nas przedyskutowany, ale jeśli chodzi o szczegóły, chcieliśmy, aby cały zespół je tworzył, zarówno w formie koncepcji, jak i poszczególnych narzędzi. To założenie nie do końca udało się nam zrealizować. Okazało się, że pewne czynniki (brak spójności grupy, dystans, różnica zdań, czasem brak możliwości bezpośredniego kontaktu), wymogły na teamie kilka bardziej dyrektywnych decyzji, niż założyliśmy. Odbywało się to przede wszystkim w sytuacjach, w których miałyśmy poczucie, że takie zachowanie jest konieczne dla narzucenia dynamiki w pracach nad projektem (np. dużym problemem okazał się wybór zdjęcia, które miało znaleźć się pod *Drzewem Wsparcia*. Ostatecznie w ostatnią noc przed imprezą, z kilku propozycji wybrałam dyrektywnie tę, która się

pod nim znalazła). Inne decyzje podejmowałyśmy we trzy (choć nie bez konsultacji ze studentkami), biorąc pod uwagę cel całego działania. Zależało nam na zachowaniu poradniczego charakteru gry, ale też zapewnieniu wolności przechodniów i jej uczestników w zamieszczaniu podpisów pod zdjęciami. Wymyśliłyśmy więc, że pytania, które znajdują się na plakatach, muszą być na tyle otwarte i prowokujące, ale też szczegółowe, aby te dwa warunki spełniać.

Pewne decyzje podejmowałam także sama, dając sobie do tego prawo, jako autorka projektu (np. niemal w ostatniej chwili podjęłam decyzję, by drzewo, będące w centrum naszej gry, pomalować na czerwono). W rozmowach ze studentami nie pojawiły się uwagi, które wskazywałyby na podważanie przez wspomniane decyzje ich roli w projekcie.

Wspólna praca nad projektem

Praca nad poszczególnymi etapami projektu wiązała się z wieloma decyzjami, jakie zamierzałyśmy podjąć wraz z zespołem. Jedną z pierwszych był wybór, jakiego rodzaju zjawiska-problemy uwiecznimy na fotografiach znajdujących się na plakatach oraz jak je pokazać. W założeniu miały to być zdjęcia obrazujące ludzi w trudnych sytuacjach, prowokujące ludzi do refleksji i zachęcające do podzielenia się nią.

Na tym etapie ujawniły się różnice w wyobrażeniach i postrzeganiu świata między nami (teamem) a studentkami. Wizja, która była bliska nam (nauczycielom) to problemy niekoniecznie wielkiego „kalibru”, a zdjęcia nie do końca czytelne, jednoznaczne, a wprost przeciwnie: niedopowiedziane, wieloznaczne, które każdy przechodzień może interpretować na indywidualny sposób. Chciałyśmy uciec od banału i obrazów zbyt mocno wyeksploatowanych w rozmaitych mediach, w których „problemy zwykłych ludzi” mają podnieść oglądalność i sprzedaż. Studentki były zdania, że zdjęcia niekonkretne będą dla „zwykłych” ludzi nieczytelne, niejasne, będą bardziej zniechęcać do ustosunkowania się niż zachęcać. Stały na stanowisku, że sytuacje problemowe powinny być konkretne (np. uzależnienie, bieda, przemoc w rodzinie), a zdjęcia nie powinny pozostawiać wątpliwości, co jest na nich przedstawione.

Po dwóch spotkaniach i dyskusjach wybrałyśmy sześć problemów i trudnych sytuacji, które zamierzałyśmy sfotografować. Były to (przypomnę): ubóstwo, przedwczesna ciąża, przemoc w rodzinie, porzucenie dziecka, związek homoseksualny, ryzyko samobójstwa. Te sześć zdjęć miało znaleźć się na plakatach. Pozostawała kwestia otwarta – co sfotografujemy na początek, a zwłaszcza na koniec gry. Zgodziłyśmy się, że zdjęcie musi być na tyle ogólne, żeby łączyło w swej treści wszystkie inne, ale na tyle prowokujące, by pobudzało do dyskusji i refleksji.

Przypomniało mi się, że mam w swoich zbiorach zdjęcie, które moim zdaniem

doskonale spełniałoby te kryteria. Zdjęcie przedstawiało kobietę czytającą książkę. Jej ciało w wielu miejscach przywiązane było nitkami do jakiegoś punktu ponad nią, niewidocznego na zdjęciu. Team merytoryczny przyjął moją propozycję entuzjastycznie! Interpretowałyśmy tę postać, jako kogoś będącego marionetką w czyichś rękach, być może nawet nie zdającą sobie sprawy z tego, że jej wolność (przejawiająca się w swobodnej pozie, jaką przyjęła) jest pozorna, złudna... Postanowiłyśmy skonsultować się ze studentkami i okazało się, że nasze „doskonałe” zdjęcie jest zupełnie dla nich nieczytelne! Nie potrafiły w żaden sposób go zinterpretować. Nie rozumiały, o co w nim chodzi, skąd te nitki, zastanawiały się nawet, czy ona szydełkuje/robi na drutach? Jaki problem społeczny ono obrazuje?

Nasz eksperyment wywołał pytania po obydwu stronach zespołu: studentki zastanawiały się, czy dobrze rozumiały, o co nam w tym wszystkim chodzi, a my zastanawiałyśmy się, czy w naszym myśleniu i wyobrażeniach stałyśmy się tak enigmatyczne i odrealnione, że jest to nieczytelne dla innych? Wilhelm Dilthey jest zdania, że drogą do poznania naszego głębokiego „ja” jest zarówno analiza pełnych znaczenia obiektywizacji „wyrażonych” przez inne umysły, jak i introspekcja. Ta ostatnia może z kolei pomóc nam w badaniu obiektywizacji przeżycia będącego udziałem innych. Mamy tu do czynienia z rodzajem „koła hermeneutycznego”, a raczej „spirali”, której każdy obrót jest większy od poprzedniego¹⁵. Mając to na uwadze, zdecydowałyśmy, że pójdziemy za przecuciem i przyjmujemy argumentację studentek, gdyż być może są „bliżej świata” niż my. Zdjęcie zostało odrzucone, ale jak wspomniałam, do samego końca miałyśmy trudność w wyborze zdjęcia pod *Drzewo*. Fotografie, które robiliśmy w kilku zespołach, nie przynosiły tego jedyne, które wpisywałoby się idealnie w nasz zamysł i pobudzało naszą wyobraźnię w podobny sposób.

Mając już doświadczenie tak odmiennego postrzegania świata, ostatecznie podjęłam decyzję w drodze emailowego głosowania, biorąc pod uwagę większość głosów, zdjęcie na którym była kobieta na rozstaju dróg, choć do końca byłyśmy zgodne, że to nie jest zdjęcie „idealne”.

Pozornie oczywista, a jednak, jak pokazało to doświadczenie, zapomniana przez nas prawda o skrajnie odmiennym postrzeganiu świata przez ludzi, potwierdziła się w innych dyskusjach nad zdjęciami. Fotografia zrobiona z myślą o zobrazowaniu próby samobójczej, na której mężczyzna przeskakuje barierkę wiaduktu (w dole widać przejeżdżające samochody), dla jednych studentek była czytelna, inne interpretowały ją jako fotografię sportu miejskiego zwanego parkour (z franc. – *le parkour*¹⁶). Kolejne

¹⁵ W. Dilthey, za: V. Turner, *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, tłum. M i J. Dziekanowie, Warszawa 2005, s. 19.

¹⁶ Le Parkour – mało znana w Polsce dyscyplina sportów ekstremalnych. Powstała jako sztuka kształtująca zarówno ciało i umysł. Pomysłodawcami i założycielami pierwszej grupy Le Parkour o nazwie Yamakasi byli Sebastien Foucan oraz David Belle, który miał rodzinne tradycje uprawiania

zdjęcie, przedstawiające twarz krzyczącego mężczyzny – nie dosyć, że nie wywoływało u wszystkich podobnych emocji, to u niektórych budziło dodatkowo skojarzenia dentystyczne... Dopiero kolaż tej fotografii ze zdjęciem kobiety grzebiącej w śmietniku i zdjęciem ogłoszenia z cyklu „zatrudnię”, przybrał formę, która została zaakceptowana i czytelna, jako „ubóstwo/ bezrobocie”.

Zaskoczenie, wywołane przez tak odmienne definiowanie tych samych obrazów, było swoistą lekcją życia i prowokowało pytania. Dlaczego tak różnie widzimy świat, mimo tego, że należymy do tej samej społeczności (uniwersyteckiej), mówimy podobnym językiem, często rozmawiamy o problemach społecznych ludzi, szukamy ich źródeł, interpretujemy je wielokrotnie, w ramach zajęć? Czy jest możliwe wzajemne porozumienie między nami oraz między nami i młodszą „resztą świata”, z którą się nie spotykamy? Jakie czynniki wpływają na zmianę postrzegania świata i jego problemów oraz czy mamy na nie wpływ? Czy jest możliwe współdziałanie i pomaganie innym, bez całkowitego ich zrozumienia? W końcu: czy rzeczywistość uczelniania stawia nas w opozycji do świata i lokalnej społeczności, czy mimo różnic – wciąż jesteśmy jego częścią?

Być może odpowiedzią na te pytania mogłoby być stwierdzenie Victora Turnera, które brzmi: „[...] wytrwale i intensywnie uczestnicząc w tym, co Schechner nazywa „procesem treningu-poszukiwań-realizacji”, dojrzejemy do zdolności «patrzenia oczami innych» i rozumienia «rzeczywistości», którą nasze formacje symboliczne usiłują nieustannie objąć i wyrazić»¹⁷. To przekonanie nieco nas uspokaja i nadaje sens działaniom, takim jak opisywane, biorąc pod uwagę ich kontekst edukacyjny i rozwojowy.

Uczenie się przez zmienność ról

Studenci zaangażowani w projekt występowali w nim zamiennie bądź równocześnie, w kilku rolach. Byli współtwórcami i pomysłodawcami jego poszczególnych elementów. Jak już wspomniałam – wymyślali i fotografowali sytuacje, które znalazły się na plakatach, ale wcześniej wcielali się w bohaterów tych sytuacji. Ten element naszego

gimnastyki rekreacyjnej. Zwykła gimnastyka szybko go znudziła i dlatego dla urozmaicenia biegał po lasach, pokonywał, wspinał się i przeskakiwał rozmaite naturalne przeszkody napotymane na drodze. Po przeprowadzce rodziny do Paryża, D. Belle, ze względu na trudności z dostępem do wolnego, dzikiego terenu, zastąpił naturalne przeszkody sztucznymi, „stworzonymi ręką człowieka”: drzewa budynkami, krzaki murkami itp. Przeszkodą może być wszystko: ławka, doniczka, schody, barierki. W ten sposób zrodził się pomysł le Parkour, „sztuki poruszania”, mający być jego własnym manifestem wolności. Pomysł urzeczywistnił w 1988 r., tworząc w Lisses (na przedmieściach Paryża) wraz z siedmioma przyjaciółmi grupę Yamakasi. Głównie dzięki brakowi kosztów sprzętu (jedynie wymagane jest wygodne ubranie sportowe), dyscyplina ta zaczęła rozwijać się, szybko zyskując popularność na całym świecie (www.speed-team3.pl.tl).

¹⁷ V. Turner, *op. cit.*, s. 26.

projektu był jednym z tych, który go najbardziej zbliżał do gry fabularnej. Co więcej, zgodnie z jej definicją, uczestnik sesji, który wciela się w bohatera jest nazywany „graczem”¹⁸, można więc uznać, że studenci byli jednocześnie twórcami gry i „graczami”. Odbywała się zatem gra w grze, gdyż uczestnicy-studenci i uczestnicy-przechodnie grali według trochę innych reguł i w innym czasie.

Zatrzymam się na tym elemencie gry, w którym głównymi „graczami” byli studenci. Otóż po wybraniu tematów trudnych sytuacji musieli je zaaranżować i sfotografować, co wiązało się z przygotowaniem odpowiedniego stroju, wejściem w rolę, wyreżyserowaniem i w końcu wykonaniem zdjęcia w taki sposób, by było czytelne dla postronnego przechodnia. Część inscenizacji realizowałyśmy oddzielnie, w miarę możliwości, a zdjęcia będące ich efektem gromadziłam w albumie internetowym, do którego mieli dostęp wszyscy uczestnicy projektu. Każdy mógł je obejrzeć i przemyśleć w dowolnym czasie. Następnie, w ramach naszych ustalonych spotkań, poddawałyśmy je wspólnej dyskusji i ostatecznie wybierałyśmy te, które miały znaleźć się na plakatach. Przygotowanie zdjęć na plakat także dostarczyło nam pewnej wiedzy na temat wrażliwości społecznej mieszkańców miasta.

Jedną z sesji fotograficznych zorganizowałyśmy wspólnie. Spotkałyśmy się na Rynku, który stanowi centrum miasta i gdzie w ramach Festiwalu Nauki miała odbywać się za kilka dni impreza. Potrzebowałyśmy fotografii tematów: ubóstwo, związek homoseksualny, porzucenie dziecka i ciąża nieletniej. Inspiracją do fotografii „ubóstwo” była sytuacja, której byłam świadkiem w lutym 2009 roku, kilka miesięcy przed planowanym Festiwałem Nauki. Już wtedy pracowałam nad pomysłem gry i z aparatem poszukiwałam miejsc, zaułków, w których mogłyby się znaleźć wspomniane plakaty. Natknęłam się wtedy na następujące zdarzenie: starsza kobieta przeszukiwała kontener ze śmieciami, tuż za jedną z popularnych zielonogórskich restauracji, grzebiąc w nim długą tyczką. Zrobiłam jej zdjęcie, które mogłoby być „gotowcem” na plakat. W trosce o jej anonimowość nie chciałam go wykorzystywać, choć miałam świadomość, że to zdarzenie, ta fotografia, ma swą wartość przez to, że jest prawdziwa, nie udawana ani wyreżyserowana. Jest życiem, a nie odgrywaniem życia.

Postanowiłyśmy więc odtworzyć ze studentkami to zdarzenie dokładnie w tym samym miejscu, przy tym samym kontenerze. Stało się tak, jak opisywał to Erving Goffman: skuteczne przedstawienie którejkolwiek z fałszywych figur wymaga posłużenia się prawdziwymi technikami, tymi samymi technikami, dzięki którym w życiu codziennym ludzie radzą sobie z rzeczywistymi sytuacjami społecznymi¹⁹. Świadomość realizmu odgrywanego zdarzenia czyniło nasz teatr tym bardziej dramatyczny. Dla nas

¹⁸ J.Z. Szeja, *op. cit.*, s. 27.

¹⁹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, oprac. i wstęp J. Szacki, tłum. H i P. Śpiwakowie, Warszawa 2008, s. 326.

to była gra, dla wspomnianej kobiety – codzienna aktywność, niezbędna do tego, by przeżyć. Ciężar tej sytuacji sprawił, że bardzo trudno było odegrać tę rolę w sposób czytelny i wiarygodny. Co więcej – nasze poczynania wywołały zainteresowanie i pytania ze strony przechodniów/mieszkańców/pracowników restauracji, co rozpraszało i „aktorke”, i „fotografów” i mogło całe ujęcie pozbawić realizmu.

W chwilę później na deptaku miejskim wykonywałyśmy serię zdjęć do tematu „związek homoseksualny”. Dwie studentki udawały zakochane w sobie kobiety, spacerując i przytulając się na ławce. Tutaj przechodnie w ogóle nie reagowali na niecodzienną, zastaną sytuację, traktowali nas „jak powietrze”, zupełnie ignorując – wydawało by się atrakcyjniejszy „obrazek”, niż poprzedni.

Kolejna sytuacja także nie wywołała żadnego odzewu, mimo tego, że była emocjonalnie najtrudniejsza do zrealizowania i spodziewałyśmy się pytań i ostrych reakcji jej mimowolnych uczestników. Polegała na tym, że studentka podrzucała pod drzwi kościoła lalkę – niemowlę, zostawiając ją tam i odchodząc. W kościele za kilkanaście minut miała rozpocząć się msza i sporo przechodniów obserwowało nas, ale mimo to nikt nie zapytał co robimy i w jakim celu..., mimo że całe wydarzenie i lalka w nosidełku (wielkości 3- miesięcznego dziecka) wyglądały bardzo przekonująco.

Sytuacje reagowania i braku reakcji postronnych obserwatorów budziły nasze refleksje. Dlaczego wydarzenia, w naszym odczuciu mniej kontrowersyjne, prowokowały przechodniów, a te ostrzejsze w wymowie i niecodzienne były ignorowane? Być może sytuacja „śmietnikowa” była dla obserwatorów najmniej wiarygodna i reakcje na nią (nawet żarty) wydawały się najbezpieczniejsze?

Zastanawiałam się także nad emocjami studentek, które po kolei odgrywały omawiane sytuacje. Rozmawiałyśmy o tym, czy trudno przełamać im wstyd, obawy i własny opór przed byciem kimś, kto w codziennym życiu jest marginalizowany, dyskryminowany, czy wręcz stygmatyzowany; kto robi coś, co wykracza poza normy społeczne. W końcu zadawałam im pytania, czy nie obawiają się tego, że ktoś je rozpozna, bądź nie potraktuje tej ich chwilowej kreacji na serio. My, jako uczestniczki tej gry, wiedziałyśmy (bo taka była umowa), że to tylko odgrywanie ról, ale przechodnie, którzy nie byli tego świadomi, mogli tę sytuację interpretować inaczej i miałyśmy poczucie braku wpływu na ich refleksje, tym bardziej, że nie podejmowali z nami dialogu. Konsekwencją tego mogła być zmiana u studentek (na gorsze) w ich dotychczasowym społecznym postrzeganiu trudności innych, być może też poczucie stygmatyzacji, analogicznej do tej, której doświadczają osoby, w których role wchodziły.

Gra, której się podjęłyśmy, mogła więc okazać się ryzykowna. Ale w każdej zabawie czy grze, jak twierdzi Johan Huizinga (zwłaszcza opisywanych w tekstach mitologicznych czy rytualnych), niemal zawsze można spotkać „zagadkę gardłową”, to jest takie

zadanie, w którym chodzi o życie. Życie jest stawką, gra idzie o życie²⁰. Czy warto więc podejmować tę grę? Trudno tu o jednoznaczną odpowiedź.

Zakładam jednak, że te chwilowe inscenizacje są swoistą szansą do rozwoju. Dają możliwość zaznania losu osoby nietuzinkowej, często nieszczęśliwej, takiej, która w realnym życiu budzi litość. Gry umożliwiają więc, w ograniczonym zakresie, spotkanie Innego, „nie-ja”. Wariant spotkania Innego, prócz walorów socjalizujących, może mieć też aspekt kompensacyjny, gdyż przełamuje ograniczenie pojedynczego życia, dając możliwość poznania wielu dróg rozwoju. Pozwala też dostrzec we własnym losie wartości wcześniej niewidoczne²¹.

Co więcej, według twórców i badaczy kultury ponowoczesnej, odmienność jest „dobra”. Bez wątpienia lepsza jest akceptacja odmienności i zainteresowanie Innym niż nietolerancja, wykluczenie, lęk czy wrogość wobec Obcego²². Może się okazać, że bycie przez chwilę matką porzucającą swe dziecko, osobą homoseksualną czy ubogą, daje studentkom kształcącym się na kierunkach praca socjalna czy resocjalizacja szansę doświadczenia i odczucia namiastki stanu, w którym ta osoba trwa w swej codzienności. Być może przez chwilę podzielią lęk czy niepewność osób, które za kilka lat mogą być ich klientami lub pacjentami.

Tożsamość człowieka, a zarazem trwanie, zakłada konieczność zmiany, bez której rozwój nie byłby możliwy. Zmiany, o których wspomina Zbigniew Kloch, mogą być efektem rozmaitych refleksji i doświadczeń. Część z nich czerpiemy z życia, część – z namysłu nad życiem²³. Victor Turner w swoich refleksjach poszukiwał znaczenia pojęcia „doświadczenie”. Uznał, że jeśli zestawimy wszystkie możliwe jego znaczenia, uzyskamy wielowarstwowy, semantyczny system, zogniskowany na *experience*, które jest określane jako podróż, badanie (siebie lub supozycje na temat innych), rytuał przejścia, wystawienie na niebezpieczeństwo lub ryzyko, źródło strachu. Autor mówił: „przechodzimy” „bojaźliwie” przez „niebezpieczeństwa”, podejmując „eksperymentalne” kroki²⁴. To eksperymentowanie i doświadczenie zachodzi także w podejmowanych inscenizacjach teatralnych, rytuałach, czy w końcu grach i zabawach, którym oddają się ludzie. To doświadczenie zawiera się w edukacji, o czym pisał David Kolb i inni. Doświadczenie bowiem jest niepełne, jak twierdzi dalej V. Turner, aż do momentu, w którym któraś z jego części zostaje „przedstawiona” w akcie twórczej retrospekcji,

²⁰ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsz, Warszawa 1985, s. 159.

²¹ Z. Szeja, *op. cit.*, s. 37.

²² A. Jawłowska, *Słowo wstępne*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, Poznań 1996.

²³ Z. Kloch, *Odmiany dyskursu. Semiotyka życia publicznego w Polsce po 1989 roku*, Wrocław 2006, s. 16.

²⁴ V. Turner, *op. cit.*, s. 23-25.

gdzie zdarzeniom i przeżyciom zostaje przypisane „znaczenie” – nawet jeśli znaczenie równa się „brakowi znaczenia”. Tak oto doświadczenie staje się zarówno „życiem na przód”, jak i „myśleniem do tyłu”. To także „planowanie przyszłości”, to znaczy ustalanie celów i modeli na przyszłe doświadczenia, w których błędy i niebezpieczeństwa poprzednich doświadczeń będą wyeliminowane²⁵.

Refleksja, która pojawia się w wyniku doświadczenia, nadaje mu więc szczególną rangę. Pozwala nie tylko zastanowić się nad przyszłą rolą zawodową, relacjami, jakie studentki chciałyby zbudować z osobami, którym będą świadczyć pomoc, ale i krytycznie spojrzeć na dotychczasowe życie, w którym pewne wydarzenia już były. Pozwoli im to, być może, zweryfikować dotychczasowe plany i wyobrażenia, nie tylko zawodowe (np. z kim chciałabym, mogłabym pracować, a jaki typ problemów mnie przerasta), ale też wpłynąć na osobiste decyzje (by przykładowo uniknąć losu osób, które obserwują, lub w których role wcieliły się w doświadczanej grze).

Redefinicje tożsamości?

Interesująca rzecz zdarzyła się już w samym dniu Festiwalu Nauki. Zdjęcia, które wybrałyśmy, znalazły się w wyznaczonych punktach przestrzeni miasta i przez kilka godzin zdane były na „reakcje” przechodniów i uczestników gry. Studentki, które odegrały wcześniej niektóre z przedstawionych sytuacji, co jakiś czas odwiedzały te „swoje” fotografie, sprawdzając, co się „u nich” dzieje²⁶, jakie wpisy się pojawiają. Ku naszemu zaskoczeniu to, co wcześniej umowne, udawane, zagrane, stało się „ich” uwewnętrznionym elementem „ja”. O postaciach na zdjęciach wyrażały się, używając zaimków „ja”, „my”, a nie „ona, one”. Co więcej, w sposób szczególnie emocjonalny traktowały zdjęcia, na których wystąpiły, inne traktowały z zaciekawieniem poznawczym, ale obojętnie emocjonalnie. Można więc uznać, że jakiś element ich tożsamości na chwilę stał się homoseksualny, ubogi, czy pozostał w macierzyńskim rozdarciu. Jak pisze Z. Kloch, w ujęciu lingwistycznym tożsamość podmiotu jest realizowana w wypowiedzi, przez oznaczenie w języku własnej pozycji wobec siebie samego i innych, co jest określane za pomocą zaimków osobowych, które nazywane są „pustą kategorią języka”. Zatem, gdy mówię „ja”, sytuuję swoje wypowiedzenie wobec samego siebie i innych. Tym samym ustanawiam określone relacje między sobą a światem. Podmiotowość „ja” musi realizować się przez sytuowanie osoby wobec „innych”, można więc mówić o podmiotowości tego rodzaju jako grze podobieństw i różnic. Zdefiniowanie samego siebie zaczyna się zwykle od pytania o cechy różnicujące, które w istocie prowadzi do ustalenia, co znaczy,

²⁵ *Ibidem*, s. 25.

²⁶ Cytat z wypowiedzi: „Choć zobaczymy, co u «nas», «u mnie» słychać”.

że jestem tą, a nie inną osobą²⁷. Lecz pozostanie przez chwilę inną osobą, z punktu widzenia edukacji, zwłaszcza w dziedzinie tak szczególnej, jaką jest poradnictwo i pomoc, wydaje się dla zawodowej przyszłości studentek szczególnie cenne.

Podjmując refleksję nad tożsamością, Z. Kloch twierdzi dalej, że podmiotowość osoby inaczej jest urzeczywistniana w kulturze elitarnej, inaczej zaś – w kulturze masowej. W tej pierwszej dominuje pytanie „Kim jestem?”, w drugiej zaś raczej – „Z kim jestem?”²⁸. Dla refleksji nad ową tożsamością, odpowiedź na każde z tych pytań jest ważna. Ludyczny, wręcz jarmarczny charakter Festiwalu Nauki zdecydowanie bliższy jest temu drugiemu rodzajowi kultury, lecz w świetle tezy Z. Klocha nie stawia tej imprezy na pozycji gorszej czy niższej, jeśli chodzi o jej edukacyjne czy rozwojowe znaczenie dla tożsamości.

Myślę, że to doświadczenie pozwoliło moim studentkom odpowiedzieć na pytanie: „Z kim jestem?”. Dowodem na to jest kilka faktów. Po pierwsze, określiły swoją postawę wobec osób prezentujących wybrane przez nas problemy i sytuacje trudne, udzielając im swojego wizerunku. Przy obróbce zdjęć nie chciały bym „zacieńać” im twarze czy zniekształcała obraz, mimo że im to proponowałam. To jest dla mnie dowód manifestacji „jestem nią”/„jestem z nią”. Po drugie – wystawiły swój wizerunek na widok publiczny – pozwalając prezentować te zdjęcia na Festiwalu. To oczywiście, że sam charakter projektu w pewien sposób to narzucał. Odwołując się do refleksji Rogera Cailloisa wiadomo, że gry i zabawy zazwyczaj osiągają pełnię dopiero w chwili, gdy budzą jakiś oddźwięk, współdziałanie. Większość gier i zabaw składa się niejako z pytania i odpowiedzi, wezwania i riposty, prowokacji i reakcji na nią, z uczestnictwa w zapale lub napięciu, co samo przez się jest ciekawe i intrygujące. Ale potrzebna jest obecność innej osoby, jej uwaga i życzliwość²⁹, aby gra miała szansę się dopełnić. Tak więc musiał nastąpić jej drugi etap, do którego byli zaproszeni gracze – przechodnie, lecz gdyby jej wcześniejszy etap obudził u studentek – pierwotnych graczy – opór, rezygnacja byłaby konieczna, a ja, niejako za nie odpowiedzialna, nie próbowałabym go przełamać.

Po trzecie, dowodem na zaistniałą zmianę jest zadeklarowana gotowość studentek do podejmowania się podobnych, wspólnych działań w przyszłości. Taka deklaracja zrodziła się na spotkaniu podsumowującym opisywane wydarzenie (w czerwcu 2009 r.). Co więcej, kilka miesięcy później (w listopadzie 2009 r.) studentki wyszły z inicjatywą założenia koła naukowego terapeutów, prosząc mnie o pomoc i opiekę merytoryczną nad nim. Tę ich gotowość do dalszego działania interpretuję jako kolejną odpowiedź

²⁷ Z. Kloch, *op. cit.*, s. 18.

²⁸ *Ibidem*, s. 19.

²⁹ R. Caillois, *Żywioł i ład*, wybór A. Osęka, przedm. M. Porębski, tłum A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973, s. 344.

na pytanie „Z kim jestem?”. Jestem także z wami – innymi studentami i nauczycielami akademickimi, już nie w opozycji, ale w relacji partnerskiej.

Podsumowując, odwołam się ponownie do R. Cailloisa, który twierdził, że w naszej kulturze postępuje się dwojako. W jednym przypadku przedstawia się gry i zabawy jako zdegradowane formy działalności dorosłych, jako pewne działania, które straciwszy znaczenie, spadają do poziomu błahych rozrywek. W drugim – duch zabawy to źródło płodnych konwencji pozwalających na rozwój kultur. Pobudza on pomysłowość, subtelność, inwencję. Równocześnie zaś uczy lojalności w stosunku do przeciwnika i dostarcza przykładu współzawodnictwa, w którym rywalizacja kończy się wraz ze spotkaniem. Dzięki zabawie człowiek może przeciwstawić się determinizmowi, monotonii, ślepicie i brutalności natury. Uczy się tworzyć ład, gospodarować, ustanawiać sprawiedliwość³⁰. Mam wrażenie, że wydarzenie, którego byłam inicjatorką, uczestniczką i równocześnie opiekunką, pozwala potwierdzić tą tezę, nadając jeszcze raz zabawie i grze wyjątkowe miejsce w procesie edukacji studentów, przyszłych wychowawców, opiekunów społecznych, pracowników socjalnych, doradców i terapeutów.

EDUCATIONAL ASPECTS OF COUNSELING-ORIENTED URBAN GAME ‘TREE OF SUPPORT’

S u m m a r y

In June 2009, during the Science Festival in Zielona Góra, the authoress along with her friends and a group of students realized a project entitled the *Tree of Support*. It was a reference to urban games, which are continually gaining popularity in Poland, though the actual content of the project was concerned with assistance and counseling issues.

The paper describes the learning process of those students who were engaged in the project. The first part contains the description of the phenomenon of urban games and outlines the way the game ‘Tree of Support’ is run. In the second part, the authoress analyzes successive stages of making the game. She pays particular attention to the events that might have influenced students’ relations or changed the way they think about the world and about those who require or offer assistance. Eventually, having analyzed the entire creative process she participated in, the authoress describes the processes that have influence on (re)defining students’ identity (personal and professional).

Role-playing, group cooperation (developing partnership relations, sharing duties, decision making), working on the project (preparing prompts and scripts), and finally keeping tabs on the course of the game have turned out to be the elements that influence the development of participants’ (both students and lecturers) identity more strongly and in shorter time than in the case of traditional, academic lectures and classes.

³⁰ *Ibidem*, s. 365.