Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses • **21/2020**
CC BY 4.0 • ISSN 2084-2740 • doi.org/10.34768/dma.vi21.508 • s. 1-14

Kinga Majchrzak-Ptak*

PRZYWRACAJĄC PAMIĘĆ MIEJSCOM (UMK). O PROCESIE UCZENIA SIĘ STUDENTÓW PRZEZ DZIAŁANIA POPULARYZATORSKIE

RESTORING THE MEMORIES OF PLACES AT THE NICOLAUS COPERNICUS UNIVERSITY (NCU). ON THE PROCESS OF STUDENTS' LEARNING THROUGH POPULARIZATION ACTIVITIES

ABSTRACT: This paper presents considerations regarding the results of idiographic research carried out within the course of four cycles of an interdisciplinary project: „Students towards the places of (non)memory at Nicolaus Copernicus University". On a theoretical level, the project was based, among other things, on the concept of memorial sites of Pierre Nora. In terms of methodology the project was based on action research supported by the analysis and interpretation of empirical data collected through the search for sources, (focus) interviews and (self)observation which was subject to thick description. On a didactic level, the project was built around the assumptions of a critical and emancipation paradigm of student education. In the presentation of the results of the project, emphasis was placed on the description of the multi-faceted process of learning by organizing popularizing activities. The process gave project participants the opportunity to be the subjects of their own practice, and its multi-faceted cognition, which fostered critical reflection – by taking into account the context or feedback – and resulted in the formulation of conclusions for the future. In order to show the specificity of the presented process, the text shows the characteristics of the stages of implementation of individual popularization initiatives (planning and preparation stage, public presentation stage and evaluation stage).

KEYWORDS: learning by doing, action research, places of (living) memory, critical and emancipation paradigm of student education, educational and research project.

ABSTRAKT: W artykule zaprezentowano rozważania dotyczące wyników idiograficznych poszukiwań, przeprowadzonych w toku realizacji czterech cykli interdyscyplinarnego projektu edukacyjno-badawczego „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK". W warstwie teoretycznej projekt ten opierał się między innymi na koncepcji miejsc pamięci Pierre'a Nory, w warstwie metodologicznej osadzony został w ramach badań w działaniu, wspartych analizą i interpretacją danych empirycznych zgromadzonych dzięki przeszukiwaniu źródeł wtórnych, wywiadów na podstawie zdjęć, czy też podporządkowanej gęstemu opisowi (samo)obserwacji, w warstwie dydaktycznej zbudowany zaś został wokół założeń krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia studentów. Ukazując rezultaty projektu, skoncentrowano się na opisie doświadczanego przez jego uczestników wieloaspektowego procesu uczenia się przez działania popularyzatorskie, który dawał możliwość bycia podmiotem własnej praktyki, jej wieloaspektowego poznania, sprzyjał krytycznemu namysłowi – uwzględniającemu kontekst czy reakcje zwrotne, a w efekcie formułowaniu/wyciąganiu wniosków na przyszłość. W celu ukazania specyfiki prezentowanego procesu w tekście przedstawiono charakterystykę etapów realizacji

* **Kinga Majchrzak-Ptak**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Szkolnej; e-mail: kingam@umk.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8616-9824.

poszczególnych inicjatyw popularyzatorskich (etap planowania i przygotowywania, etap publicznej prezentacji i etap ewaluacji), których organizacji proces ten towarzyszył.
SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się przez działanie, badania w działaniu, miejsca (żywej) pamięci, krytyczno-emancypacyjny paradygmat kształcenia studentów, projekt edukacyjno-badawczy.

Obserwowalne na gruncie nauk społecznych i humanistycznych docenienie pozaprzestrzennej istoty miejsca koresponduje ze znacznym poszerzeniem zakresu pojmowania miejsc pamięci, które Pierre Nora (2009) definiuje jako punkty skraplania i wyrażania kapitału pamięci zbiorowej. Współcześnie miejscami pamięci nazywane są niemal wszelkie przejawy obecności przeszłości we współczesności. Co ważne, tak pojmowane miejsca pamięci mogą odgrywać rolę miejsc żywej pamięci, czyli umiejscowionych elementów przestrzeni materialnej i symbolicznej, z którymi określone wspólnoty realnie się utożsamiają, które są akceptowane nie dlatego, że legitymują się oficjalnym poparciem władz i zostały autorytatywnie/odgórnie narzucane, ale dlatego, że krystalizują kontekst i zbiorową aprobatę, a zatem oddziałują na podejmowane przez te wspólnoty obecnie działania i w konsekwencji decydują o ich przyszłości. Tak rozumiane miejsca pamięci są znaczące nie tylko z punktu widzenia narodu, ale również innych grup społecznych, na przykład rodziny, przyjaciół, osób zamieszkujących dany region. Bazują one bowiem na heterogenicznej i kontekstualnej pamięci, do której interpretowania mają prawo nie tylko zawodowi historycy. Tym samym miejsca te ze względu na złożoność swej istoty stanowić mogą kategorię nośną pedagogicznie, pełnić funkcje impulsów/katalizatorów edukacji formalnej, pozaformalnej, a także nieformalnej, edukacji skierowanej do wszystkich grup wiekowych. Należy jednak pamiętać, że aby dane miejsce, w tym miejsce pamięci, wraz z przynależną sobie wielością sensów, mogło trwać i stanowić fundament ludzkich podmiotowości (Malpas 1999, s. 35), musi być uświadamiane i doświadczane (Kurantowicz 2003, s. 96; Mendel red. 2015; Muszyńska 2014, s. 17-18).

Przykładem procesu edukacyjno-badawczego wykorzystującego edukacyjny potencjał miejsc (żywej) pamięci może być opracowany i koordynowany przeze mnie interdyscyplinarny projekt „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK", którego cztery cykle zostały zrealizowane w odpowiedzi na coraz bardziej powszechne postrzeganie przez studentów swojej uczelni (Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu) w kategoriach „nie-miejsca" (Augé 2010). W przedsięwzięciu tym, zrealizowanym w przestrzeni toruńskiego uniwersytetu – wpisanej w szerszą perspektywę miasta, wzięło udział łącznie 87 studentek (76) i studentów (11) UMK różnych kierunków, studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, a także seniorzy oraz dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Podążając za postulatem, aby uprawianie pedagogiki nie sprowadzało się jedynie do poznawania rzeczywistości, ale także było płaszczyzną do jej przekształcania/udoskonalania (Michalak 2011, s. 512), w warstwie metodologicznej prezentowany

projekt został osadzony w procedurze badań w działaniu (*action research*), wspartej semantyczną i semiotyczną analizą i interpretacją danych zgromadzonych za pomocą: podporządkowanej gęstemu opisowi obserwacji uczestniczącej i samoobserwacji, wywiadów grupowych na podstawie zdjęć, a także przeszukiwania źródeł wtórnych, w tym esejów, których przedmiotem były refleksje studentów na temat uczestnictwa w projekcie oraz wpisów z kalendarzy – dotyczących rezultatów samodzielnie prowadzonej przez nich (samo)obserwacji[1].

Prowadzone przeze mnie poszukiwania skoncentrowane były wokół trzech podstawowych pytań badawczych, do których sformułowania zainspirowała mnie lektura książki Elżbiety Wołodźko (2013) *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*:

1. Jakie konteksty towarzyszą edukacji zorientowanej na miejsca pamięci UMK?
2. Jakie procesy zachodzą w czasie edukacji zorientowanej na miejsca pamięci UMK i jakie znaczenia mają one dla uczenia się jej uczestników?
3. Jakie zmiany towarzyszą edukacji zorientowanej na miejsca pamięci UMK?

Odpowiedź na powyższe pytania związana byłą z realizację następujących celów:

– poznawczych – spojrzenie z szerszej perspektywy na problematykę edukacyjnego potencjału miejsc pamięci, dotychczas w literaturze przedmiotu rozpatrywanego przede wszystkim w kontekście Holokaustu i edukacji historycznej; charakterystyka/zrekonstruowanie procesu edukacyjnego opartego na miejscach pamięci UMK;
– metodologicznych – weryfikacja przydatności procedury badań w działaniu w pedagogicznych badaniach poświęconych miejscom pamięci (UMK);
– dydaktycznych – wykorzystanie potencjału miejsc (żywej) pamięci (UMK) jako rezultatu zastosowania założeń metodycznych krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu w kształceniu studentów; doskonalenie własnego warsztatu dydaktycznego i badawczego;
– praktycznych – aktywizacja społeczna studentów.

Natomiast w warstwie dydaktycznej projekt funkcjonował w ramach krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu kształcenia studentów, który jest budowany wokół założenia, że człowiek stanowi byt wolny, zdolny do przekształcania rzeczywistości, a nawet zmiany tej rzeczywistości na lepszą (Sajdak 2013, s. 429-467). Łącząc treści historyczne z pedagogiczną metodą ich nowoczesnego przekazu, prezentowane przedsięwzięcie bazowało przede wszystkim na pracy własnej studentów, którzy mieli możliwość bycia aktywnymi współbadaczami konstruowanych sytuacji edukacyjnych.

[1] Odwołując się w dalszej części tekstu do uzyskanych w toku badań danych empirycznych, będę oznaczać je – w zależności od źródła – symbolami: w – wywiad, e – esej, k – kalendarz, uwzględniać informacje dotyczące numeru cyklu (I, II, III, IV) oraz płci (K – kobieta, M – mężczyzna), np. (w, I, K), a także w przypadku kalendarzy datą zapisu (dd.mm.rok) – np. (k, II, 23.03.2013, K).

W artykule tym zaprezentowano rozważania dotyczące towarzyszącemu realizacji projektu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK" procesowi uczenia się przez działania popularyzatorskie. Aby przedstawić specyfikę tegoż procesu, opisano ogniskujące go inicjatywy, których celem było przywracanie pamięć miejscom UMK, oraz scharakteryzowano etapy ich realizacji. Odnosząc się do zgromadzonych w toku badań danych empirycznych, skoncentrowano się na ukazaniu wieloaspektowości opisywanego procesu edukacyjnego.

Proces uczenia (się) przez działania popularyzatorskie

Integralnym/konstytutywnym elementem wszystkich cykli projektu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK" był – obejmujący etap planowania i przygotowywania, etap publicznej prezentacji i etap ewaluacji[2] – proces tworzenia inicjatyw, których celem była popularyzacja wiedzy dotyczącej miejsc pamięci UMK, a tym samym podejmowanie działań zmierzających do przywrócenia pamięci o upamiętnianych przez te miejsca osobach czy wydarzeniach. To właśnie udziałowi w tych poczynaniach najwięcej miejsca poświęcili studenci w swoich pisemnych i ustnych wypowiedziach dotyczących projektu. Narracje te związane były z: grami miejskimi – organizowanymi w każdym cyklu, portalem internetowym „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK" (www.miejsca-pamieci.umk.pl) – otwartym w cyklu drugim i uzupełnianym o nowe treści w dwóch kolejnych cyklach, publikacjami: *Studenckim przewodnikiem po miejscach pamięci UMK* (cykl drugi) i *Interaktywnym przewodnikiem po miejscach pamięci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu* (cykl czwarty), interaktywnymi trasami zwiedzania Torunia dotyczącymi przeszłości UMK (cykl trzeci), czy też wywiadami będącymi zapisem historii mówionej UMK (cykl czwarty). Przy czym analiza zgromadzonego w toku badań materiału empirycznego pozwala wnioskować, że specyfika wieloaspektowych procesów uczenia się towarzyszących zaangażowaniu się (w dowolnym stopniu) w tworzenie którejś z tych inicjatyw popularyzatorskich w głównej mierze wiązała się

[2] Studenci mogli brać udział we wszystkich etapach tworzenia wymienionych inicjatyw popularyzatorskich tylko w przypadku gier miejskich oraz otwartej podczas cyklu drugiego pierwszej wersji portalu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK". W przypadku innych działań realizowanych w ramach projektu, czyli: publikacji *Interaktywnego przewodnika po miejscach pamięci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, interaktywnych tras zwiedzania miasta dotyczących przeszłości toruńskiej uczelni oraz wywiadów będących zapisem historii mówionej UMK, uczestnictwo studentów ograniczało się do etapu planowania i przygotowywania, co miało bezpośredni związek ze specyfiką procesu wydawniczego, czy też zróżnicowanym czasem nadsyłania/oddawania przygotowanych przez studentów materiałów, co w konsekwencji prowadziło do zamieszczania ich na stronie projektu dopiero po zakończeniu danego cyklu. Tym samym niemożliwe było przeprowadzenie publicznej prezentacji tych materiałów w czasie trwania danego cyklu i ewaluacji ich odbioru.

z charakterem danego etapu pracy nad nimi, a tym samym wykonywanych w ramach tegoż etapu działań.

Etap planowania i przygotowania

Na etapie planowania i przygotowywania studenci między innymi: podejmowali decyzje dotyczące rodzaju i formy inicjatywy popularyzatorskiej, nad którą będą wspólnie pracować; wspólnie omawiali/dopracowywali szczegóły tworzonej inicjatywy; po wcześniejszym rozeznaniu ustalali, którym miejscom pamięci UMK poświęcona zostanie dana inicjatywa; gromadzili informacje dotyczące wybranych miejsc pamięci UMK, na przykład analizując literaturę oraz prowadząc wywiady ze studentami, absolwentami, pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi uczelni – zarówno czynnymi, jak i emerytowanymi; załatwiali kwestie formalne związane z etapem publicznej prezentacji przygotowanej inicjatywy; przygotowywali akcje promujące etap publicznej prezentacji, a tym samym zabiegali o wzięcie w nim udziału jak najliczniejszego grona odbiorców; podejmowali decyzję co do metody ewaluacji.

W pierwszej kolejności studentom uczestniczącym w pracach wpisujących się w etap planowania i przygotowywania określonych inicjatyw popularyzatorskich towarzyszyła refleksja „nad" działaniem (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 17-19). A zatem doświadczanie mniej lub bardziej krytycznego namysłu, który powiązać można ze zdolnością rozumienia własnych poczynań oraz umiejętnością poszukiwania kreatywnych rozwiązań w celu sprostania oczekiwaniom i potrzebom adresatów tychże poczynań, przy jednoczesnej dbałości o ich edukacyjną skuteczność. Wypowiedzi uczestników projektu pozwalają stwierdzić, że prezentowany rodzaj namysłu zachodził głównie w czasie wewnątrzgrupowych negocjacji, które owocowały intelektualną wymianą i umożliwiały konstruowanie umiejętności uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji.

Bardzo pomogły mi cotygodniowe spotkania z prowadzącą i studentami biorącymi udział w projekcie, których uwagi i pomysły były niezwykle istotne i pomocne. W czasie ich trwania czuć było, że wszystkim nam zależało, aby pisane przez nas teksty i strona, na której mieliśmy je zamieścić, naprawdę zainteresowały młodych ludzi, jakimi są studenci i dlatego, np. po namyśle i wspólnych dyskusjach zadecydowaliśmy, że w naszych tekstach nie będziemy tylko koncentrować się na datach, ale poprzez ciekawostki czy fragmenty wypowiedzi – wspomnień, pokażemy ludzkie oblicze prezentowanych przez nas osób i wydarzeń (e, II, K).

Wspólne negocjacje wiązały się także z konstruowaniem umiejętności zabierania głosu w grupie, a co za tym idzie – publicznego wyrażania własnego zdania i pomysłów.

Z natury jestem osobą nieśmiałą, ale dziś pragnąc przedstawić grupie swój pomysł na zadanie dla graczy, zebrałam się w sobie i przemówiłam na forum ☺. Cieszę się, że to zrobiłam, bo okazało

się, że mój pomysł się spodobał, a argumenty na jego poparcie, które sobie wcześniej przygotowałam, wystarczyły, aby przekonać niezdecydowanych ☺ (k, IV, 29.10.2014, K).

Związany z etapem planowania i przygotowywania namysł nad działaniem miał również wymiar indywidualny. Cytowane niżej słowa poświadczają, że namysł ten dotyczył nie tylko technicznej/organizacyjnej strony inicjatywy popularyzatorskiej (w tym przypadku gry miejskiej), ale związany był również z konstruowaniem subiektywnego alfabetu miejsc pamięci UMK.

Po zajęciach „zabrałam się" za przeglądanie książek, żeby znaleźć coś na temat miejsc, które wg mnie są adekwatne, aby zaistnieć na trasie gry miejskiej. Pierwszym, które wyodrębniłam był Wydział Nauk Pedagogicznych ul. Fredry 6/8 i na jego temat zaczęłam wybierać informacje. Wybrałam go głównie ze względu na to, że gdy zaczynałam studia na UMK, to wówczas znajdował się tam nasz dziekanat i prowadzono tam niektóre zajęcia. Mam wrażenie, że historia dzieje się na „moich oczach" ☺ *Kolejne miejsce – Collegium Minus (ul. Fosa Staromiejska 1a), którego nazwa potoczna to „Harmonijka" ze względu na elewacje, która ją przypomina. Na pierwszym roku, jako iż WNP nie miał „własnego miejsca na UMK", zajęcia odbywały się także tu.* […] *Na koniec miejsce, gdzie szczególnie teraz na ostatnim roku studiów spędzam mnóstwo czasu – Biblioteka Główna. Kiedy tak teraz patrzę, to wiem, że moje miejsca nie do końca dobrze są rozmieszczone, jeśli chodzi o logistykę. Gdyby naprawdę miały być miejscami/przystankami Gry Miejskiej, to chyba słabo by to wyszło. Muszę to przemyśleć jeszcze raz* (k, IV, 23.10.2014, K).

Udział studentów w działaniach związanych z planowaniem i przygotowywaniem inicjatyw popularyzatorskich prowadził również do (auto)refleksji na temat własnej (nie)wiedzy dotyczącej UMK i jego przeszłości oraz upamiętniających tę przeszłość miejsc pamięci.

Zastanawiałam się nad pytaniami dla graczy odnośnie do UMK. Tak mało o nim wiem. Dopiero dziś dowiedziałam się (!), gdzie jest Muzeum akademickie. Wcześniej mnie to nie interesowało (k, III, 27.03.2014, K).

Przede wszystkim jednak uczestnictwo studentów w planowaniu i przygotowywaniu inicjatyw popularyzatorskich, a zwłaszcza gier miejskich, wiązało się z ich wzmożoną mobilizacją do samodzielnego przyswajania zróżnicowanej tematycznie wiedzy historycznej. Sprzyjało prowadzeniu poszukiwań umożliwiających dostrzeżenie perspektywy temporalnej, historii UMK i Torunia, ale także kwestii społeczno-obyczajowych mieszczących się w ramach historii powszechnej.

Najwięcej co się nauczyłam o miejscach pamięci, to właśnie przez naszą grę miejską, którą przeprowadziliśmy. Wtedy musieliśmy ustalić jej trasę, co zmotywowało mnie do przeczytania o historii UMK, ale również o historii miasta. Wtedy nabyłam dużą wiedzę, co gdzie się znajduje i sama z czystej ciekawości po przejrzeniu materiałów, które znalazłam, pojechałam na miasto, aby sama, na żywo – a nie za pośrednictwem ilustracji w książkach czy Internecie – zobaczyć budynki, gdzie działy się wydarzenia, o których czytałam, gdzie przechadzali się ludzie, którzy brali w nich udział, a teraz toczy się normalne życie (e, II, K).

Narracja kolejnej studentki wskazuje na to, że w jej przypadku mobilizacja do poszerzania wiedzy historycznej łączyła się z potrzebą czerpania jej – często wbrew dotychczasowym praktykom – z różnorodnych źródeł.

No szok, zazwyczaj wklepuję tylko hasło w wyszukiwarkę i na tym kończę, ale teraz jest inaczej. Nie dość, że dziś odbyłam rozmowę z rodziną i starszymi znajomymi na temat tego, co było kiedyś podawane w stołówkach do jedzenia, to jeszcze zamówiłam sobie książkę w bibliotece, a jutro pierwszy raz idę do czytelni (wiem wstyd :p), żeby obejrzeć album z modą z tamtych lat. Z jednej strony mnie to zaciekawiło, a z drugiej muszę się przyznać, że chcę dobrze się zaprezentować i chcę, by nasza gra była jak najlepsza ☺ (k, III, 14.03.2014, K).

Natomiast wypowiedź innej studentki pozwala sądzić, że dla niej udział w przygotowywaniu *Interaktywnego przewodnika po miejscach pamięci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu* stał się nie tylko impulsem do poszukiwania wiedzy historycznej w różnych źródłach, ale także rozważań na temat uzyskanych w ten sposób informacji, a przede wszystkim namysłu dotyczącego rozbieżności między treściami zawartymi w tych źródłach.

Następnym wyzwaniem było dla mnie znalezienie informacji na temat osób, którym dedykowane były poszczególne miejsca pamięci UMK, a których biogramy zdecydowałam się opracować do naszej książki. W tym celu udałam się do czytelni uniwersyteckiej, jak również wypożyczyłam całe multum książek, a także posłużyłam się najwygodniejszym źródłem pozyskiwania informacji, czyli Internetem. W każdym z tych miejsc udało się odnaleźć interesujące mnie informacje, choć przyznam szczerze, że różniły się one zawartością – nawet w przypadku tej samej postaci. Do tego niektóre osoby zostały opisane w bardzo szczegółowy i dokładny sposób, natomiast biogramy innych osób były dość skąpe i ubogie w informacje. Zastanawiałam się, dlaczego tak jest – czy przyczyną jest niezbyt dokładne potraktowanie tematu? Brak zagłębienia się w biografię poszczególnych osób? A może wynika to z tego, że te zasłużone osoby pilnie strzegły granic swojej prywatności, nie chciały zbytnio zdradzać faktów ze swojego życia prywatnego? (e, IV, K).

Wątpliwościami i spostrzeżeniami związanymi z wynikami prowadzonych poszukiwań historycznych poszczególni studenci dzielili się również na forum swoich grup projektowych, między innymi gdy wspólnie planowaliśmy trasy gier miejskich, omawialiśmy materiały dydaktyczne (postery/plakaty) wykorzystywane w czasie trwania tych gier, pracowaliśmy nad strukturą tekstów, które miały wejść w skład przygotowywanych w ramach projektu publikacji. Głosy te stawały się wówczas punktem wyjścia do rozważań na temat obiektywności i niepodważalności wiedzy naukowej. Pozwalały na prowadzenie niewymuszonych dyskusji dotyczących na przykład związku między kontekstem, w którym powstawało dane opracowanie, a jego zawartością. Co ważne, w czasie trwania tych dyskusji studenci odnosili się nie tylko do istnienia wielości interpretacji określonych wydarzeń z przeszłości i możliwych przyczyn tegoż zjawiska, ale deliberowali także nad współczesnymi wydarzeniami i sposobami ich prezentowania w różnorodnych mediach. Przy czym dostrzec można było, że dla części studentów

było to zupełnie nowe zagadnienie, nad którym – jak sami deklarowali – nigdy się nie zastanawiali, dla innych zaś było to niemal oczywiste.

Zaangażowanie studentów w gromadzenie i analizowanie informacji na temat samodzielnie wybranych miejsc pamięci (UMK), a w szczególności upamiętnianych przez nie postaci/wydarzeń, sprzyjało nawiązaniu z tymi postaciami/wydarzeniami emocjonalnej więzi, a w efekcie realnemu utożsamianiu się z nimi. Zjawisko to było szczególnie widoczne w czasie trwania drugiego cyklu projektu, kiedy studenci zajmowali się poszukiwaniami historycznymi dotyczącymi tych samych miejsc pamięci (a zatem i upamiętnianych przez nie postaci/wydarzeń) zarówno w ramach prac nad grą miejską, jak i *Studenckiego przewodnika po miejscach pamięci UMK*. Wówczas uczestnicy projektu bardzo często wypowiadali się o postaciach/wydarzeniach, które były w centrum ich zainteresowania nie tylko z sympatią, ale także z podziwem. W czasie wspólnych spotkań wręcz prześcigali się w dzieleniu się zdobytymi przez siebie informacjami w sposób, który zaowocować miał zainteresowaniem innych przedmiotem własnych dociekań.

Dla niektórych osób uczestnictwo w przygotowywaniu inicjatyw popularyzatorskich było okazją do rozwoju kompetencji społecznych, w tym pracy nad własnymi lękami i ograniczeniami, a co za tym idzie – do rozwoju umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz wzrostu pewności siebie. Tezę tę potwierdzają przede wszystkim wypowiedzi studentów dotyczące kontaktów z różnymi instytucjami/osobami w celu załatwiania formalności czy pozyskania nagród lub patronatów.

Byłam dziś na Wydziale Sztuk Pięknych zanieść podanie o zezwolenie na przeprowadzenie na tym Wydziale etapu naszej „Gry". Byłam lekko zdezorientowana, ponieważ na początku nie wiedziałam, gdzie i do kogo mam się udać z tym podaniem. Poszłam więc do dziekanatu, gdzie bardzo miła pani pokierowała mnie do Prodziekana, który bez problemu podpisał zgodę. Prodziekan był bardzo zdziwiony, że organizujemy taką „Grę". Trochę dopytywał, w jakim celu ją organizujemy – całe szczęście na wszystkie pytania udało mi się odpowiedzieć. Z podpisanym podaniem poszłam do portierni, aby zostawić ksero podania (zgody). Mimo iż na początku towarzyszył mi stres, okazało się, że nie trzeba było się stresować, ponieważ wszyscy na tym wydziale byli bardzo mili i pomocni, a i samo załatwianie sprawy udało się załatwić „od ręki" i w miarę szybko (k, III, 9.04.2014, K).

Ta sama studentka kilka dni później pisze:

Każdy z nas miał wybrać sobie jakieś miejsce (restaurację, cukiernię itd.) i pójść spytać, czy nie zechcieliby nas (naszej „gry") zasponsorować (tzn. dać nam jakieś nagrody, karty zniżkowe itp.). Dziś wybrałam się w tym celu na Starówkę. Najpierw udałam się do restauracji „Kefirek" – tutaj od razu Pan powiedział, że nie stać ich na zasponsorowanie nas. Później byłam w „Metropolis" – tutaj Pani powiedziała, że w tej sprawie trzeba napisać maila do biura. Po przyjściu do domu napisałam maila do „Metropolis", czy istnieje możliwość zasponsorowania naszej gry. Mam nadzieję, że niedługo odpowiedzą i się zgodzą. Tak jak gdy szłam na Wydział Sztuk Pięknych zanieść podanie, tak i tym razem towarzyszył mi stres (mniejszy niż wtedy, ale jednak towarzyszył). Szybko jednak okazało się, że nie ma się czego bać, jak to mówią „nie taki diabeł straszny jak go malują". Myślę,

że dzięki takim zadaniom wzrasta pewność siebie – moja na pewno wzrosła, dzięki temu zadaniu wiem też, że jestem w stanie poradzić sobie z niejedną sytuacją „na pierwszy rzut oka" stresującą (k, III, 14.04.2014, K).

Inna uczestniczka projektu zaznacza, że pokonywała własne ograniczenia społeczne, biorąc udział w przeprowadzaniu i rejestracji wywiadów będących zapisem historii mówionej UMK.

Najbardziej chyba podobało mi się łamanie barier nieśmiałości. Można było to dostrzec np. podczas przeprowadzania wywiadów. Bardzo przydatna umiejętność, takie przełamanie wstydu (e, IV, K).

Zacytowane powyżej (wybrane) fragmenty kalendarzy i esejów świadczą również o tym, że formułujące je osoby czerpały dużo satysfakcji z sukcesów odnoszonych przez siebie w zakresie realizowanych działań, a jednocześnie, że sukcesy te dawały im poczucie większej operatywności w działaniu samodzielnym i zbiorowym.

Etap publicznej prezentacji

W czasie kolejnego etapu tworzenia inicjatyw popularyzatorskich studenci podejmowali działania związane z publiczną prezentacją rezultatów swojej dotychczasowej pracy. Przeprowadzając gry miejskie między innymi pełnili funkcję przewodników opowiadających o historii poszczególnych stacji/miejsc pamięci, a tym samym związanych z nimi postaci i wydarzeń; prezentowali treści znajdujące się na plakatach specjalnie przygotowanych na tę okoliczność i stanowiących rozwinięcie ich wypowiedzi; wyjaśniali uczestnikom gry zasady wykonania zadań związanych z poszczególnymi stacjami/miejscami pamięci i oceniali ich wykonanie; wyłaniali zwycięską drużynę/drużyny; dokonywali podsumowania całego przedsięwzięcia, w czasie którego stosowali różne metody ewaluacyjne, na przykład dyskusję grupową, małe (przylepne) karteczki, na których uczestnicy mogli zapisywać swoje spostrzeżenia i przylepiać do plakatów opatrzonych napisami: „W grze podobało mi się...", „W grze poprawił(a)bym..."; czuwali nad prawidłowym przebiegiem realizowanego przedsięwzięcia.

Natomiast podczas adresowanego do społeczności akademickiej spotkania, które poświęcone było pierwszej odsłonie portalu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK", gdzie opublikowany został *Studencki przewodnik po miejscach pamięci UMK*, studenci: opowiedzieli o projekcie oraz pracy nad przewodnikiem i portalem; zaprezentowali układ oraz zawartość przewodnika i portalu; odpowiedzieli na pytania ze strony słuchaczy; przeprowadzili dyskusję dotyczącą zawartości portalu i jego strony wizualnej.

Zaprezentowane działania, które były adresowane do różnych odbiorców oraz wiązały się z odczuwaniem różnorodnych emocji, stanowiły dla studentów szczególnie zintensyfikowane doświadczenie edukacyjne. Były one dla uczestników projektu sposobnością do poznawczego i społecznego rozwoju, a w konsekwencji konstruowania zdolności współdziałania i wzajemnego wspierania.

Przed rozpoczęciem prezentacji naszej strony byłam lekko zestresowana, bo chciałam jak najlepiej się zaprezentować i nie zawieść siebie i innych przed ludźmi, którzy przyszli. Ale szybko okazało się, że nie było się czym denerwować. Działaliśmy jak dobrze naoliwiona maszyna ☺. Wspieraliśmy się nawzajem (chociażby uśmiechem i potakiwaniem, gdy ktoś z nas zabierał głos) i pomagaliśmy sobie, np. uzupełniając swoje wypowiedzi (e, II, K).

Dzięki publicznemu charakterowi prezentowanych działań studenci mieli możliwość rozwijania umiejętności wystąpień publicznych oraz praktycznego sprawdzenia się w roli edukatorów, a przy tym niektórzy z nich, ucząc innych, zintensyfikowali proces własnego uczenia się.

Opowiadając o swoim tekście w naszym przewodniku, a przede wszystkim odpowiadając na pytania dotyczące jego bohatera, czyli Profesora Sokołowskiego, czułam się jak nauczycielka, jak osoba, która chce, jak najwięcej przekazać swoim słuchaczom. Zależało mi, aby ich nie zawieść, bo nie chciałam zawieść Profesora ☺. Chciałam, aby moje słowa zachęciły ich do odwiedzania naszej strony w poszukiwaniu większej dawki informacji o nim oraz innych osobach i wydarzeniach, które upamiętniają miejsca pamięci UMK. Tak bardzo zaangażowałam się w to zadanie, że do dziś pamiętam całe mnóstwo faktów i ciekawostek z życia Profesora i chyba już nigdy ich nie zapomnę (e, II, K).

Znaczące jest również, że sami studenci podkreślili, iż uczestnictwo w przeprowadzaniu gier miejskich pozwoliło im na konstruowanie określonych kompetencji społecznych i komunikacyjnych, które jak można przypuszczać, mogą zwiększyć ich skuteczność w czasie realizacji innych działań zbiorowych.

W trakcie samej gry i jej przebiegu można było pogłębiać umiejętność panowania nad grupą i sytuacją (e, III, K).

Kontynuując analizy, stwierdzić można, że uczestnictwu poszczególnych osób w publicznej prezentacji inicjatyw popularyzatorskich – w szczególności zaś przeprowadzaniu gier miejskich – towarzyszył namysł, który określić można mianem refleksji „w" działaniu (Siarkiewicz i in. 2012, s. 129). A zatem forma zastanowienia, która związana jest z próbą ustalenia, „[…] dlaczego ma miejsce dane zdarzenie", a tym samym skoncentrowana jest wokół identyfikowania problemu i jego możliwych przyczyn (Wojtasik 2007, s. 197). Przyjąć można, że w przypadku jednej ze studentek tego typu namysł przyczynił się do zmiany przejętego jeszcze przed rozpoczęciem gry schematu postępowania, a co za tym idzie – dostosowania go do warunków sytuacji edukacyjnej, którą współtworzyła i za której efektywność czuła się odpowiedzialna.

Po prezentacji sylwetki H. Strobanda pierwszej drużynie doszłam do wniosku, że lepiej będzie, jeśli powycinam kilka elementów, skracając tym samym swoją wypowiedź. Pomyślałam bowiem, że chyba chcę powiedzieć za dużo i za bardzo koncentruję się na datach i nazwiskach, a to powoduje znużenie graczy. Reakcje innych drużyn pokazały, że był to dobry krok… (k, III, 9.06.2014, K).

Etap ewaluacji

W ostatnim etapie tworzenia inicjatywy popularyzatorskiej studenci dokonywali indywidualnej i grupowej oceny skuteczności podjętych/zrealizowanych przez siebie działań, która uwzględniała odbiór tych działań przez ich adresatów/uczestników. W tym celu: analizowali i interpretowali zdjęcia z gier miejskich oraz dane uzyskane na drodze (samo)obserwacji, jak również przeprowadzonych metod ewaluacyjnych, w tym dyskusji z graczami i uczestnikami spotkania poświęconego portalowi „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK"; zastanawiali się nad wynikami prowadzonych przez siebie eksploracji; prowadzili dyskusje grupowe.

Był to zatem etap, któremu podobnie jak etapowi planowania i przygotowywania towarzyszył namysł wpisujący się w ramy refleksji nad działaniem. Co ważne, zarówno obserwacja spotkań projektowych, w czasie których odbywała się grupowa ewaluacja poszczególnych inicjatyw popularyzatorskich, jak i analiza danych narracyjnych pozwala stwierdzić, że namysł ten dotyczył głównie potencjału edukacyjnego zrealizowanych działań.

Z wielką przyjemnością przysłuchiwałam się relacji osób uczestniczących w naszej grze, a teraz oglądam te zdjęcia. Bo ich analiza pozwala myśleć, że nasze działania są przykładem na to, w jak prosty, przyjemny sposób można połączyć zabawę z nauką. Pozwolić nie tylko poznać miejsca pamięci UMK i nauczyć się czegoś o jego historii, ale również przy tym spędzić czas, dobrze się bawiąc (w, I, K).

Namysł studentów nad działaniem dotyczył nie tylko procesów edukacyjnych doświadczanych przez adresatów podjętych/zrealizowanych inicjatyw (w szczególności uczestników gier miejskich), ale także związany był z oceną efektów uczenia się ich (współ)twórców, czego egzemplifikację stanowić mogą przytoczone już wypowiedzi studentów, jak i ta zacytowana poniżej.

Moim zdaniem, cała konwencja gry miejskiej była świetnym sposobem nie tylko na spędzenie czasu wolnego, ale przede wszystkim była cenną lekcją historii nie tylko dla uczestników, ale jak słychać także dla nas (w, I, M).

Inne wypowiedzi studentów pozwalają natomiast przypuszczać, że w poszczególnych przypadkach namysł dotyczący zrealizowanych działań prowadził do zyskania świadomości własnej podmiotowości w relacji z kulturą. Umożliwiał uzmysłowienie

sobie poczucia dumy i satysfakcji związanej z doświadczeniem własnego sprawstwa w obszarze przywracania pamięci.

Dziś odbyła się nasza gra, a ja poczułem coś wyjątkowego. Zrozumiałem, że to również ode mnie zależy, które treści znajdujące się w pamięci magazynującej trafią do pamięci funkcjonalnej, że moje działania naprawdę mają wpływ na innych ☺ (k, III, 29.04.2014, M).

Pogoda nam dopisała i podczas jednej i drugiej gry, z tego co pamiętam, wszyscy mieliśmy dobre humory i frajdę z tego, że jesteśmy współtwórcami czegoś tak ważnego, bo w końcu „przywróciliśmy pamięć" miejscom i osobom, które z pewnością dziś byłyby z nas dumne (e, III, K).

Doświadczenie przez uczestników projektu namysłu nad działaniem wiązało się również ze wskazaniem punktów, które należałoby jeszcze dopracować/zmienić, aby podnieść skuteczność zrealizowanych wspólnie inicjatyw. Przez co przyjąć można, że uczestnictwo w etapie ewaluacji sprzyjało rozwijaniu umiejętności oceny działań własnych i innych.

Jedynym minusem, moim zdaniem, było to, że gra jednak zbyt długo trwała. Zbyt dużo chcieliśmy pokazać i to mogło męczyć graczy. Moim zdaniem, ratowały nas zróżnicowane zadania i atmosfera. W kolejnej grze należałoby ograniczyć liczbę stacji z 10 do np. 6 (k, III, 7.06.2014, K).

Podsumowanie

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że udział w tworzeniu inicjatyw popularyzatorskich towarzyszący projektowi „Studenci wobec miejsc (nie) pamięci UMK", a zwłaszcza gier miejskich, stanowił dla poszczególnych studentów płaszczyznę (auto)refleksyjnego doświadczania i przeżywania. Aktywność ta była okazją do uczestnictwa w ukierunkowanym na samodzielność procesie uczenia się przez działanie (Okoń 1998, s. 38-43, 191-207), który dawał możliwość bycia podmiotem własnej praktyki, jej wieloaspektowego poznania, sprzyjał krytycznemu namysłowi – uwzględniającemu kontekst czy reakcje zwrotne, a w efekcie formułowaniu/wyciąganiu wniosków na przyszłość. Istotne jest, że osnową prezentowanego procesu edukacyjnego było uczenie się, które wiązało się nie tylko ze wzrostem wiedzy, dotyczącej głównie historii i miejsc pamięci UMK, ale także konstruowaniem różnorodnych umiejętności i postaw.

Uzyskane wyniki licują zatem ze stwierdzeniem, w myśl którego „[…] proces zdobywania wiedzy i umiejętności jest bardziej kształcący niż same treści. Dzieje się tak między innymi dlatego, że poszczególne informacje i sprawności nierzadko ulegają dezaktualizacji, podczas gdy sam proces, kolejne jego etapy, a zwłaszcza podmiotowe czynności zapamiętujemy łatwiej i na dłużej" (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 104). Tym samym przeprowadzone analizy legitymizują tezę, iż z pedagogicznego punktu widzenia skuteczny może być nie tylko zbudowany wokół miejsc pamięci proces

edukacyjny, w czasie którego wykorzystywane są aktywne metody uczenia się – gry miejskie (Majchrzak 2013), ale również proces konstruowany wokół tworzenia tego typu gier, jak i innych przedsięwzięć, mających na celu przywracanie pamięci miejscom. Zgromadzone w toku badań dane pozwalają wnioskować, że przesycone zaangażowaniem (współ)uczestnictwo w realizacji różnorodnych inicjatyw popularyzatorskich wpisuje się w model uczenia się przed doświadczenie Davida A. Kolba (1983) i sprzyja doznawaniu refleksyjnego *praxis*, które implikuje zmiany w myśleniu. Aktywność ta generuje sposobność do zaistnienia – na różnych jej etapach – refleksji „w" i „nad" działaniem, pozwala na interpretację i reinterpretację otaczającego podmiot świata oraz konstruowanie zdolności do twórczego stosowania zgromadzonej na drodze dialogu (z innymi i samym sobą) wiedzy w przesyconym namysłem planowaniu, a w konsekwencji działaniu w zmiennych warunkach.

Dodatkowo, rezultaty przeprowadzonej analizy wydają się potwierdzać pogląd Romana Ingardena (1972, s. 92-133), zgodnie z którym ponoszeniu odpowiedzialności sprzyja spełnienie trzech warunków: podjęcie aktywnego działania (nie jesteśmy bowiem odpowiedzialni za pasywne znoszenie czegoś, co nam się przytrafia); posiadanie świadomości własnego działania – przy czym kategoria ta ma zastosowanie jedynie w odniesieniu do człowieka mającego poczucie sprawstwa swoich czynów; doświadczenie i odczuwanie wolności podejmowania decyzji czyniące dane działanie własnym. Zgromadzone dane utwierdzają w przekonaniu, że specyfika poszczególnych etapów osadzonego w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym procesu uczenia się przez działania popularyzatorskie pozwala na urzeczywistnienie wszystkich wskazanych warunków, a w efekcie uczenie się dojrzałego bycia w świecie.

Bibliografia

Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, PWN, Warszawa.

Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.

Ingarden R. (1972), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Kolb A.D. (1983), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Developmen*, Prentice Hall, New Jersey.

Kurantowicz E. (2003), *Uczenie się dorosłych przez „biografie miejsca"*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 4, s. 93-102.

Majchrzak K. (2013), *Gra miejska „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci"*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 14, s. 133-147.

Malpas J.E. (1999), *Place and Experience: A Philosophical Topography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Mendel M. (red.) (2015), *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe: Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.

Michalak J.M. (2011), *Nauczyciel w roli badacza własnej praktyki i jego (nie)przygotowanie w kontekście ewaluacji w szkole*, w: *„Po życie sięgać nowe...". Teoria a praktyka edukacyjna*, M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 509-521.

Muszyńska J. (2014), *Miejsce jako przestrzeń doświadczana*, w: *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 12-23.

Nora P. (2009), *Między pamięcią i historią: Les lieux de Mémoire*, „Tytuł Roboczy. Archiwum", nr 2, s. 4-12.

Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków.

Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.

Wojtasik B. (2007), *Doradca jako refleksyjny badacz*, w: *Poradnictwo między etyką a praktyką*, V. Drabik-Podgórna (red.), Impuls, Kraków, s. 191-202.

Wołodźko E. (2013), *Ku autonomii studiowania. Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.