

Gra miejska „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”

W literaturze przedmiotu pojęcie tożsamości częstokroć stosowane jest zamiennie z terminami *identyfikacja* i *świadomość*. Prawdopodobnie ta wynika z tego, iż niemożliwe byłoby zbudowanie przez jednostkę własnej tożsamości bez określenia przez nią względnie stabilnej świadomości siebie i swojego miejsca w świecie, czyli bez wystąpienia *samoidentyfikacji/samoświadomości*¹. Na formułowanie się tożsamości osobniczej duży wpływ ma również tożsamość społeczna, która kształtuje się poprzez funkcjonowanie człowieka w różnych rolach społecznych i zajmowanie przez niego określonych pozycji w zbiorowości². Tożsamość społeczną rozumieć można jako wzajemnie powiązaną i zintegrowaną całość treści życia duchowego, poglądów, wartości, idei, postaw i przekonań charakterystycznych dla danej zbiorowości, grupy społecznej czy też społeczeństwa w całości; należą do niej także pewne utrwalone, zinstytucjonalizowane przejawy aktywności i wytwory społeczne, nauka, sztuka, etyka, itp.³

Także uniwersytet jest instytucją, która konstruuje swoją tożsamość, charakter i pozycję na bazie tradycji. Do jej pielęgnowania zobowiązana jest cała społeczność akademicka, którą tworzą pracownicy naukowcy i dydaktyczni, ale także studenci. Wspólnota ta formułuje swoją tożsamość społeczną – tożsamość akademicką – również dzięki odwoływaniu się do zapamiętanych, upamiętnionych postaci i wydarzeń z przeszłości uczelni, z którą jest związana. Tymczasem obserwacja potoczna, poczyniona na różnych płaszczyznach życia akademickiego, pozwala wnioskować, że studenci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika niewiele wiedzą o historii własnej Almae Matris. Podążając za myślą Marca Augégo, można powiedzieć, że większość żaków

¹ I. Lewandowska, *Kształtowanie świadomości europejskiej poprzez edukację regionalną i międzykulturową*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003, s. 340-342.

² Z. Rykiel, *Tożsamość terytorialna jako uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Tożsamość terytorialna w różnych skalach przestrzennych*, red. Z. Rykiel, Rzeszów 2010, s. 19.

³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 218.

traktuje Uniwersytet jak „nie-miejsce”, czyli przestrzeń, w której są tylko terminalnie – jak na lotnisku, dworcu czy też w przechodni lekarskiej, w celu załatwienia konkretnych spraw⁴. Pozwala im to na obojętność wobec historii szkoły wyższej i pojmowanie jej w kategoriach „przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego”⁵ działającego na rynku edukacyjnym. W odpowiedzi na – coraz bardziej powszechny – konsumpcyjny stosunek studentów do toruńskiej uczelni, w jej przestrzeni zaistniał interdyscyplinarny projekt edukacyjno-badawczy *Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK*, którego zwieńczeniem była gra miejska przeprowadzona 8. czerwca 2012 roku. Projekt, łączący treści historyczne z pedagogiczną metodą ich nowoczesnego przekazu, stworzony został przez studentów z myślą o studentach, aby:

- popularyzować wiedzę na temat miejsc pamięci UMK (przypomnieć o osobach i wydarzeniach, które odcisnęły ślad w jego historii),
- zdobyć doświadczenia, które mogą stanowić fundament budowania tożsamości akademickiej,
- stworzyć możliwości rozwijania kompetencji obywatelskich,
- zebrać materiał do publikacji *Studencki przewodnik po miejscach pamięci UMK*,
- zgromadzić materiał empiryczny (zdjęcia, filmy), poszukując odpowiedzi na następujące pytania badawcze:
 - Jakie funkcje pełnią miejsca pamięci UMK w opinii studentów?
 - Jakie znaczenia studenci przypisują miejscom pamięci w UMK?
 - Jakie kompetencje obywatelskie można kształtować poprzez proces edukacyjny oparty na miejscach pamięci?

W miejscach pamięci (UMK) zawarty jest potencjał edukacyjny, który rozpatrywać można w wymiarze historycznym, społecznym, kulturowym i etycznym⁶.

⁴ M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, Warszawa 2011, s. 60.

⁵ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, http://www.sapientiokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64 [dostęp: 12.10.2012].

⁶ D. Barwińska, *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2007, s. 267.

Według Pierre'a Nory pojęcie „miejsce pamięci” sugeruje poczucie przynależności, doświadczenie członkostwa we wspólnocie, wpisanie w czas, jak też okres wytwarzania, fermentacji. Sugeruje ramy, tradycję, tworzenie się zbiorowej wyobraźni oraz zespołu kolektywnych reprezentacji. Krótko mówiąc, sugeruje istnienie historii, którą naturalnie odczuwa się jako wspólną⁷. Wnioskować zatem można, iż miejsca pamięci stanowiące o specyfice danej społeczności, wyróżniające ją na tle ogółu⁸, pozwalają odnieść się do rodzimego, lokalnego dziedzictwa.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest również to, że miejsca pamięci, nierozzerwalnie związane z wiedzą faktograficzną, informacjami o charakterze racjonalistycznym, oddziałują także na sferę afektywną. Właściwość ta sprawia, że nie sposób jednoznacznie przewidzieć, jakie uczucia i wrażenia wywołają w jednostkach obcujących z nimi⁹, ale jednocześnie pozwala żywić nadzieję, że nastawiony na uczenie się oraz cechujący się emocjonalnością i epizodycznością proces edukacyjny oparty na miejscach pamięci sprzyja adaptacji wartości, które umożliwiają „[...] przywiązanie do własnych korzeni”¹⁰.

1. Teoretyczno-metodologiczna rama badań

Opisywany projekt osadzony został w konwencji badań w działaniu wspartej techniką obserwacji (i samoobserwacji), wywiadami na podstawie zdjęć oraz analizą materiału audiowizualnego zgromadzonego w czasie jego trwania.

Badania w działaniu są formą „[...] przeciwdziałania destrukcyjnym skutkom modernizacji w czasie płynnej nowoczesności poprzez rozwijanie i dbanie o

⁷ P. Nora, *W poszukiwaniu europejskich miejsc pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura” 2007, nr 41(41), s. 12.

⁸ S. Roszak, *O miejscach pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2009, s. 7.

⁹ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2009, s. 64-67.

¹⁰ B. Wagner, *Przecież stamtąd wyszliście – to także element europejskiej tradycji*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji...*, s. 12.

człowieczeństwo wbrew procesom neoliberalnego kompleksu kulturowego”¹¹. Procedura ta zakłada, że jej uczestnicy pozostają w nieustannej interakcji ze sobą i zjawiskami/procesami, które wywołują, a także umożliwia bezpośrednią weryfikację konstruowanej teorii w praktycznym działaniu pedagogicznym. Koncepcji badawczej zapoczątkowanej przez Kurta Lewina i będącej specyficzną formą analizy indywidualnego przypadku (*case study*) przypisać można wymiar utylitarny¹². Dzięki funkcjonowaniu na poziomie arystotelesowskiej *praxis* sprzyja „poznaniu” i „zmianie”, umożliwia jedność myślenia i działania oraz doskonalenie profesjonalizmu¹³. Zakładałam, że procedura badania w działaniu umożliwia również wydobycie potencjału edukacyjnego miejsc pamięci UMK, ożywiając wspomnienia o określonych wydarzeniach i postaciach historycznych.

Za zastosowaniem procedury badań w działaniu przemawiało także etnograficzne spojrzenie na analizowaną problematykę, zwiększające efektywność eksploracji kontekstu, a tym samym umożliwiające pełniejsze poznanie „miejsc wychowujących”¹⁴. Co ważne, w badaniach w działaniu uznaje się, że tożsamość jednostki jest nieustannie kształtowana na drodze interakcji mających wymiar kulturowy, społeczno-historyczny oraz materialno-ekonomiczny¹⁵. Przypuszczenie to chroni badacza przed pychą i nieuzasadnioną wiarą w nadmiernie zobiektywizowaną praktykę, która zmienia się tylko dzięki podjętym w ramach badania działaniom¹⁶.

¹¹ H. Červinková, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje” 2011, nr 2(5), s. 10.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 319-320.

¹³ W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 30; M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 320.

¹⁴ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 26.

¹⁵ S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu*, s. 59.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 336.

Poza wymienionymi właściwościami badania w działaniu mają jeszcze jeden istotny walor. Stawiając badacza w sytuacji refleksyjnego praktyka, pozostawiają mu szeroki wachlarz metod i technik badawczych. Umożliwiają formułowanie wniosków na każdym etapie badania (planowanie, działanie, rezultaty) na podstawie danych pochodzących od osób uczestniczących w interakcjach edukacyjnych, jak i z dokumentów i wytworów powstałych w związku z realizowaną praktyką – również audiowizualnych. Badania w działaniu zachęcają do myślenia sieciowego, które polega na komasacji informacji pochodzących z różnych źródeł, zespalaniu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości.

2. Studium przypadku

Niniejszy artykuł ukazuje możliwość niekonwencjonalnego uczenia się w i z przestrzeni uniwersyteckiej. Prezentuje perspektywę wykorzystania konwencji gry miejskiej do wizualizacji historii i duchowego dziedzictwa UMK. Przedstawia rolę edukacji zorientowanej na refleksyjne pojmowanie przestrzeni w rozwijaniu tożsamości akademickiej, która nie może zaistnieć bez identyfikacji jednostki z grupą oraz określonym terytorium¹⁷. Przybliży sposób, w jaki kształtować można pamięć zbiorową, która obejmuje wyobrażenie o przeszłości danej wspólnoty, a także „[...] wszelkie wydarzenia i postacie z tej przeszłości, jakie grupa ta upamiętnia w różnoraki sposób”¹⁸. Tekst ten zachęca do kultywowania historii, która służy „wyzwoleniu”, a nie „ujarzmieniu” człowieka, gdyż „[...] stara się ocalić przeszłość tylko w służbie teraźniejszości i przyszłości”¹⁹.

2.1. Walor edukacyjny gier miejskich

Genezy gry miejskiej, niezwykle popularnej współcześnie formy spędzania wolnego czasu, można doszukiwać się w podchodach, czyli rodzaju prostej rozrywki terenowej dla dzieci i młodzieży, do dziś organizowanej na obozach harcerskich. Podchody najczęściej kojarzone są ze swoją najmniej złożoną odmianą, w której jedna grupa ucieka, zostawiając po drodze ślady i zadania do rozwiązania (listy), a druga grupa musi

¹⁷ Z. Rykiel, *op. cit.*, s. 20.

¹⁸ K. Malicki, *Pamięć zbiorowa jako element tożsamości regionalnej na przykładzie regionu podkarpackiego*, [w:] *Tożsamość terytorialna...*, s. 126.

¹⁹ J. Le Goff, *Historia i pamięć*, Warszawa 2007, s. 157.

ją dzięki nim zlokalizować. Ale istnieją również typy bardziej skomplikowane, w których to organizatorzy układają łamigłówki i zadania, mające doprowadzić uczestników rozgrywki do odnalezienia konkretnych miejsc²⁰.

Należy jednak pamiętać, iż różnice między odbywającymi się najczęściej na łonie natury podchodami a bazującymi na przestrzeni zurbanizowanej grami miejskimi nie ograniczają się wyłącznie do środowiska, w którym przedsięwzięcia te są organizowane. Koncepcja gry miejskiej jest bowiem znacznie bardziej złożona. Dzięki łączeniu w sobie również cech flash mobów, happeningów ulicznych, akcji performerskich czy gier komputerowych, zyskuje na uniwersalności i może być kierowana do wszystkich grup wiekowych. W grze miejskiej często obecna jest fabuła, posiada ona swoją historię lub motyw przewodni, co w znaczny sposób podnosi jej potencjał edukacyjny. Gry miejskie mogą być zatem wykorzystywane do przeprowadzania niekonwencjonalnych lekcji, między innymi geografii, historii, literatury czy też edukacji regionalnej, a zadania, z którymi w czasie ich trwania radzą sobie gracze, kształtują kompetencje społeczne i obywatelskie w praktycznym działaniu. Co ważne, uczestnictwo w grze miejskiej pozwala na redefinicje znaczeń przestrzeni, z którą jednostka styka się na co dzień, i uświadomienie sobie jej odmienności od innych lokalizacji, to zaś sprzyja z kolei formułowaniu „wspólnoty myśli”²¹, a w konsekwencji kształtowaniu tożsamości zbiorowej i osobniczej.

2.2. Organizatorzy – Gracze – Świadkowie

Będąc absolwentką historii i pedagogiki, a aktualnie doktorantką na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, zainicjowałam projekt edukacyjny o charakterze edukacyjno-badawczym. W jego realizację włączyli się przedstawiciele Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów i studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz członkowie Studenckiego Koła Naukowego im. Karola Górskiego przy Wydziale Nauk Historycznych UMK. Wśród osób biorących udział w opisywanym projekcie wyłonić można trzy zasadnicze grupy.

²⁰ O. Fietkiewicz, *Gry terenowe*, [w:] *Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988, s. 108-109.

²¹ E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 41.

Do pierwszej z nich, oznaczonej w tekście mianem Organizatorów, należeli stali uczestnicy przedsięwzięcia, którzy byli z nim związani od początku i wspólnie pracowali nad opracowaniem i zrealizowaniem gry miejskiej pod tytułem *Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK*. Organizatorów, których działania koordynowałam, było 12. W grupie tej znalazło się: 8 studentów pedagogiki (7 kobiet i 1 mężczyzna) oraz 4 studentów historii (1 kobieta i 3 mężczyzn). Osoby te pozytywnie odpowiedziały na treść ogłoszeń dotyczących projektu zamieszczonych w uczelnianych mass mediach i 27 marca 2012 roku wzięły udział w spotkaniu informacyjnym na jego temat. Zadeklarowały gotowość przystąpienia do projektu pomimo świadomości, że nie spotka je za to żadna gratyfikacja finansowa ani zadośćuczynienie w postaci punktów ECTS.

Członkom współpracującej ze mną grupy Organizatorów przypisać można również inne cechy wspólne. Przede wszystkim wszyscy jej przedstawiciele byli słuchaczami studiów II stopnia i uzyskali licencjat na UMK, co pozwala wnioskować o osiągnięciu przez nich pewnej dojrzałości akademickiej. Osoby należące do tej zbiorowości regularnie uczęszczały na zajęcia i terminowo składały egzaminy, a zdecydowana większość z nich mogła wykazać się członkostwem w wydziałowych kołach naukowych (wszyscy historycy należeli do Studenckiego Koła Naukowego im. Karola Górskiego, w skład Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów zaś nie wchodziło tylko dwóch pedagogów), co mogłoby wskazywać, że bardziej niż inni studenci byli zainteresowani odczytywaniem symboli świadczących o niepowtarzalności ich uniwersytetu. Niestety przedstawiciele opisywanej zbiorowości łączył także zaskakująco niski poziom wiedzy na temat przeszłości toruńskiej uczelni i znajdujących się na terenie jej kampusu miejsc pamięci. W początkowej fazie realizacji projektu miejsca pamięci UMK były dla Organizatorów – podobnie jak dla większości znanych mi studentów – wyłącznie niemymi świadkami wymiany podglądów, sukcesów, porażek, a także zauroczeń, wzruszeń i waśni, których istnienia często nie podejrzewali.

W drugiej grupie znaleźli się beneficjenci działań podjętych przez Organizatorów, osoby, dla których została stworzona gra miejska, jej bezpośredni uczestnicy – Gracze. Byli to studenci UMK – studiów I i II stopnia – którzy zarejestrowali się drogą internetową i 8 czerwca 2012 roku zgromadzili się przed Collegium Maius, aby w 5-osobowych zespołach zmagać się z zadaniami przygotowanymi dla nich na terenie kampusu UMK. W 30-osobowej grupie Graczy znalazło się: 15 studentów pedagogiki (13 kobiet i 2 mężczyzn), 6 studentów historii (3

kobiety i 3 mężczyzn), 3 studentki pracy socjalnej, 3 studentki prawa, 2 studentki filologii rosyjskiej i 1 student administracji.

Analiza porównawcza Organizatorów i Graczy pozwala stwierdzić, że choć między tymi grupami występują widoczne różnice w liczebności i stopniu zaangażowania w realizację projektu, to mają one pewne wspólne własności. Przede wszystkim o ich składzie zdecydował dobór celowo-incydentalny. Celowość dotyczyła warstwy społeczności akademickiej (studenci), zaś incydentalność konkretnych osób. Ich członkowie, których decyzja o udziale w opisywanym przedsięwzięciu edukacyjno-badawczym naznaczona była dobrowolnością, reprezentowali kierunki humanistyczno-społeczne – żaden z Organizatorów i Graczy nie był studentem kierunku ścisłego. Wszystkim członkom wymienionych grup przypisać można również sumienność i odpowiedzialność, nikt z nich bowiem nie zrezygnował z udziału w przedsięwzięciu po złożeniu wstępnej deklaracji.

Teza Marii Czerepaniak-Walczak, w myśl której w procesie badania w działaniu biorą udział wszystkie jednostki, z którymi nawiązano interakcje w celu realizacji zadań edukacyjnych²², przekonuje do wygenerowania ostatniej grupy uczestników. W przypadku opisywanego projektu niniejszą zbiorowość określić można mianem Świadców oraz zaliczyć do niej można przedstawicieli władz poszczególnych wydziałów i instytucji uniwersyteckich (biblioteki, domów studenckich), reprezentantów pionu administracyjno-technicznego uczelni, a także przypadkowych obserwatorów przebiegu gry miejskiej.

2.3. Uniwersytet Mikołaja Kopernika jako plansza gry miejskiej

UMK w Toruniu utworzono dekretem Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 1945 roku, który zamykał prawie 550-letnie starania o powołanie szkoły wyższej na ziemiach pomorskich²³. Powstanie uniwersytetu na zawsze zmieniło specyfikę grodu Kopernika nadając mu status miasta akademickiego. Współcześnie o przeszłości uczelni, poza dorobkiem kulturowym, naukowym i dydaktycznym, sylwetkami wybitnych studentów, absolwentów i pracowników, zaświadczenia materialne wytwory historii – również

²² M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 323.

²³ R. Kozłowski, *Zarys dziejów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu 1945-2010*, [w:] A. Supruniuk, M.A. Supruniuk, *Uniwersytet Mikołaja Kopernika w fotografiach 1945-2010*, Toruń 2011, s. 14-18.

związane z infrastrukturą. W czasie realizacji opisywanego projektu kampus uczelni uczyniono przestrzenią historycznych i pedagogicznych poszukiwań prowadzących do diachronicznego poznania miejsc pamięci UMK, budowania tożsamości akademickiej oraz rozwijania kompetencji obywatelskich.

Znajdujące się w przestrzeni UMK – wpisanej w szerszą perspektywę Torunia – nośniki pamięci historycznej przypominają o wileńsko-lwowskim dziedzictwie instytucjonalnym i personalnym tej instytucji edukacyjnej²⁴. Uświadamiają odbiorcy, iż szkoła wyższa nie działa w próżni społecznej, a wpływ na jej funkcjonowanie ma szeroko rozumiany kontekst społeczno-polityczny, kulturowy i gospodarczy. Tezę tę potwierdza między innymi hala technologiczna przy Wydziale Chemii, która powstała w 1974 roku na potrzeby kształcenia kadr prężnie rozwijającego się wówczas w Toruniu Zakładu Włókien Sztucznych ELANA. Upadek przedsiębiorstwa zobligował władze uniwersytetu do ponownego zagospodarowania bezużytecznej przestrzeni, która od roku 1994 pełni funkcję sali wykładowej dla 400 osób²⁵. Ale znajdujące się w niej elementy i rozwiązania architektoniczne nadal świadczą o jej pierwotnym przeznaczeniu. Zatem miejsca pamięci UMK nie pozwalają wszystkim umrzeć wybitnym ludziom nauki oraz wydarzeniom²⁶, które odcisnęły niezatarty ślad w historii toruńskiej uczelni zatrudniającej obecnie 4400 osób, w tym 2228 pracowników naukowo-dydaktycznych, i kształcącej około 31 tysięcy studentów²⁷.

2.4. Program pedagogiczny

Wzorem Hany Červinkovej, która prowadziła badania nad rozumieniem wielokulturowego dziedzictwa Wrocławia, w opisywanym projekcie materialne

²⁴ M.A. Supruniuk, *Losy profesorów Uniwersytetu Stefana Batorego po 1945 roku: społeczność akademicka USB na obczyźnie (1947-1987)*, [w:] A. Supruniuk, M.A. Supruniuk, *op. cit.*, s. 21.

²⁵ M. Pszczółkowski, *Architektura Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2009, s. 72.

²⁶ Zob. W. Polak, *Wydarzenia marca 1968 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, [w:] *60-lecie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, red. C. Łapicz, W. Wróblewski, Toruń 2006, s. 59-62; W. Polak, *Wydarzenia polityczne na UMK w latach 1980-1989*, [w:] *60-lecie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika...*, s. 63-93.

²⁷ *UMK dziś*, <https://www.umk.pl/uczelnia/dzis/> [dostęp: 12.10.2012].

pozostałości przeszłości posłużyć miały do wywołania „momentów intelektualnej refleksji”, które owocują efektywnym uczeniem się²⁸. W prezentowanym przedsięwzięciu UMK potraktowany został jak „[...] zmieniający się organizm, nieustannie tworzony i przekształcany przez praktyki społeczno-kulturowe”²⁹, jak indywidualny przypadek, którego analiza ułatwia formowanie zdolności myślenia przyczynowo-skutkowego i uczy dostrzegania fragmentów rzeczywistości związanej z pamięcią „[...] oraz aktami dopuszczania do świadomości fragmentów zapomnianej przeszłości”³⁰. Zabieg ten miał na celu umożliwienie studentom pełniejszego zrozumienia procesów kulturowych, społecznych i historycznych, które stanowią o tożsamości toruńskiej uczelni, oraz uwrażliwienie ich na procesy selekcji wydarzeń, a następnie ich utrwalania i udostępniania zgromadzonej w ten sposób wiedzy.

Omawiany projekt, składający się z dwóch zasadniczych etapów: fazy przygotowawczej i zasadniczej fazy gry miejskiej, został zaplanowany w taki sposób, by rozwinąć w studentach zdolność krytycznego myślenia, pobudzić ich do współdziałania, merytorycznej dyskusji oraz rozwoju kompetencji etnograficznych oscylujących wokół widzenia i dostrzegania, a nie tylko patrzenia³¹. Przedsięwzięcie to umożliwiło studentom nadanie nowego znaczenia publicznej przestrzeni UMK i zachęciło ich do ponownego zinterpretowania znaczeń zanurzonych w niej miejsc pamięci, będących kluczem do wiedzy historycznej i budowania tożsamości akademickiej. Projekt miał być też impulsem do tworzenia z nośników pamięci Uniwersytetu indywidualnych alfabetów, które choć nieprecyzyjne, stanowić mogą materiał do formułowania wypowiedzi dotyczących wartości dnia dzisiejszego³². Podobnie jak w przypadku działań podjętych przez H. Červinkovą głównym motorem całego przedsięwzięcia była idea dialogu³³. Towarzyszyła ona wszystkim fazom

²⁸ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 274.

²⁹ *Ibidem*, s. 272.

³⁰ *Ibidem*, s. 274.

³¹ *Ibidem*, s. 273.

³² M. Kula, *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002, s. 141.

³³ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej...*, s. 274.

realizacji projektu i odnosiła się zarówno do interakcji między uczestnikami, jak i ich interakcji z przestrzenią UMK.

W fazie przygotowawczej trwającej około 2 miesięcy (od 30 marca 2012 do 8 czerwca 2012 r.) Organizatorzy:

- zgromadzili informacje na temat wybranych miejsc pamięci UMK,
- zdecydowali, że konwencja gry miejskiej będzie najefektywniejszym sposobem zainteresowania zgromadzoną wiedzą szerszej rzeszy studentów,
- opracowali trasę i zasady planowanej gry,
- stworzyli zadania i wskazówki dla Graczy,
- wykonali materiały dydaktyczne (plakaty zawierające informacje o poszczególnych miejscach, postaciach i wydarzeniach związanych z historią UMK),
- przygotowali akcje promocyjną przedsięwzięcia.

Jako koordynatorka projektu w okresie realizacji omawianej fazy pełniłam wyłącznie funkcję doradcy, gdyż wszelkie decyzje podejmowane były wspólnie przez Organizatorów. Kolektywnie zdecydowano, które miejsca pamięci UMK należy w pierwszej kolejności przypomnieć społeczności akademickiej oraz wybrano i opracowano sposób ich włączenia do gry.

Następnym etapem projektu była zasadnicza faza gry miejskiej, która trwała około 2,5 godziny i aktywizowała także Graczy. W czasie jej trwania Organizatorzy czuwali nad prawidłowym przebiegiem przedsięwzięcia i pełnili funkcję przewodników opowiadających o historii poszczególnych miejsc i związanych z nimi postaci. Prezentowali uczestnikom gry treści znajdujące się na plakatach specjalnie przygotowanych na tę okoliczność i stanowiących rozwinięcie ich wypowiedzi. Gracze zaś, przyporządkowani drogą losowania do 5-osobowych zespołów, zmagali się z punktowanymi zadaniami przygotowanymi dla nich na terenie kampusu UMK. Po wykonaniu zadania każda drużyna, bez względu na efekt, otrzymywała wskazówkę, jak dotrzeć do kolejnego miejsca pamięci. Drużyny rywalizowały o zwycięstwo, zbierając punkty. Czas, w jakim poszczególne zespoły przebyły wyznaczoną trasę gry, nie miał wpływu na uzyskany przez nich rezultat punktowy. Po zakończeniu zmagania wszyscy Gracze otrzymali identyczne zestawy nagród (materiały promocyjne dotyczące UMK).

Trasa gry obejmowała dziewięć zasadniczych stacji (miejsc pamięci UMK):

- 1. stacja na trasie gry** – Collegium Maius – tablica upamiętniająca setne urodziny pierwszego rektora UMK – prof. Ludwika Kolankowskiego
 - zadanie: ułożyć chronologicznie pięć zdjęć rektorów UMK,
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 2. stacja na trasie gry** – Collegium Minus – audytorium prof. Henryka Elzenberga
 - zadanie: wykonać graficzne wyobrażenia tytułu książki prof. H. Elzenberga *Kłopot z istnieniem*,
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 3. stacja na trasie gry** – Dom Studencki nr 1, w którym w latach 1948-1949 mieszkał Zbigniew Herbert,
 - zadanie: ułożyć wierszyki/rymowanki z wykorzystaniem słów kluczy – jednowyrazowych tytułów wierszy Z. Herberta. Za każde użyte słowo-tytuł z listy, przyznawany był jeden punkt,
 - wskazówka: rebus.
- 4. stacja na trasie gry** – monument upamiętniający powstanie dzieła Kopernika *O obrotach ciał niebieskich*,
 - zadanie: stworzyć model układu słonecznego; punkty były przyznawane za poprawność wykonania zadania, udział wszystkich uczestników w jego realizacji i kreatywność,
 - wskazówka: zdjęcie fragmentu obiektu.
- 5. stacja na trasie gry** – Collegium Humanisticum – Sala Rady Wydziału im. prof. Karola Górskiego
 - zadanie: udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące historii UMK; za każdą prawidłową odpowiedź przyznawany był jeden punkt. Przed przystąpieniem do zadania grupa wybiera spośród siebie przedstawiciela, który, rzucając do kosza papierowymi kulkami, decydował o poziomie trudności otrzymanych przez drużynę pytań (rzut celny – pytanie łatwiejsze, rzut niecelny – trudniejsze),
 - wskazówka: widok dziewczyny przebranej za Temidę.
- 6. stacja na trasie gry** – Collegium Iuridicum Novum – Audytorium im. prof. Wacława Szyszkowskiego; Audytorium im. prof. Karola Kornatowskiego;

Audytorium im. prof. Władysława Bojarskiego; Audytorium im prof. Karola Koranyiego

- zadanie: udzielić odpowiedzi na pytania z zakresu znajomości regulaminu stadiów; za każdą prawidłową odpowiedź przyznawany był jeden punkt.
- wskazówka: rymowana zagadka.

7. stacja na trasie gry – Collegium Jana Pawła II (Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania)

- zadanie: stworzyć listę miejsc pamięci znajdujących się na terenie gmachu; za każde prawidłowo określone miejsce pamięci przyznawany był jeden punkt (liczyło się uzasadnienie dokonanego wyboru),
- wskazówka: plan parteru Biblioteki Uniwersyteckiej.

8. stacja na trasie gry – Gmach Biblioteki Głównej UMK – Lektorium im. Stefana Czaji

- zadanie: odnaleźć książkę autorstwa S. Czaji; znajdowała się ona w rękach Organizatora, który zagadnięty udzielał informacji jak dotrzeć do kolejnego punktu na trasie gry
- wskazówka: rymowana zagadka.

9. stacja na trasie gry – popiersie pierwszego Rektora UMK

- podsumowanie całego przedsięwzięcia,
- wręczenie nagród.

Zasadnicza faza gry miejskiej była otwarta na szeroko rozumianą wspólnotę akademicką i lokalne media. Jej realizacja umożliwiła Graczom poszerzenie wiedzy na temat historii i organizacji UMK oraz kształtowanie kompetencji obywatelskich, w tym współpracy, uzyskiwania oraz wykorzystywania informacji, oceny własnego zaangażowania, podejmowania decyzji, umiejętności definiowania swoich celów i interesów w danej sytuacji³⁴. Zdobyte doświadczenia dały im także szansę na redefinicję swojego stosunku do UMK i zbudowanie relacyjnej więzi z jego przestrzenią.

³⁴ M. Simlat, *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996, s. 69-72.

Natomiast w przypadku Organizatorów, co potwierdzają badania H. Červinkovej, publiczna prezentacja wyników pracy nad projektem „[...] opierając się na ich pełnym emocji zaangażowaniu, wzmacnia dalej ich możliwości uczenia się”³⁵, stwarza szansę rozwoju społecznego i intelektualnego oraz sprzyja podnoszeniu na wyższy poziom zdolności współdziałania i wzajemnego wspierania się. Dzięki performatywnemu charakterowi finalnego etapu projektu Organizatorzy mieli również możliwość praktycznego sprawdzenia się w roli edukatorów i bezpośredniej oceny efektywności podjętych przez siebie działań.

2.5. Rezultaty

Dwa dni po zakończeniu projektu zaczęłam prowadzić z jego uczestnikami półtwarde wywiady na podstawie zdjęć, które zostały przez nich wykonane w czasie trwania przedsięwzięcia. Ze względu na sesję egzaminacyjną, a następnie okres wakacyjny, procedura ta przeciągnęła się do pierwszej połowy września. Zniwelowanie wpływu dysproporcji czasowych występujących między poszczególnymi wywiadami było możliwe dzięki technice zbierania danych, gdyż obecność fotografii, która koduje znaczne ilości informacji w „jednym przedstawieniu” oraz stawia oglądającą ją osobę w roli świadka przedstawionej na niej rzeczywistości, sprawiła, iż niezbyt precyzyjne wspomnienia respondentów przybrały na ostrości i dokładności, a w konsekwencji przekształciły się w przepelnioną szczegółami wypowiedź³⁶. Co ważne, zdjęcia ukazujące przykłady relacji społecznych lub form kulturowych były naturalnym impulsem do wywołania komentarzy, wspomnień, a także dyskusji – częstokroć na tematy znacznie bardziej abstrakcyjne, niż wynikałoby to z ich zasadniczej treści³⁷. Należy również odnotować, że zgodnie z literaturą przedmiotu obecność fotografii, na którą bez skrepowania można było skierować wzrok w czasie wywiadu, zmniejszała w pewnym stopniu dyskomfort mogący towarzyszyć respondentowi ze względu na bycie wyłącznym przedmiotem uwagi badacza³⁸.

Z treści przeprowadzonych wywiadów wynika, że przygotowywanie i udział w grze były dla uczestników projektu nie tylko przyjemną formą spędzania wolnego

³⁵ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej...*, s. 276.

³⁶ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 280.

³⁷ M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 116.

³⁸ *Ibidem*, s. 117.

czasu, ale przede wszystkim cenną lekcją historii własnej uczelni. Prawdziwości zaprezentowanej tezy dowodzą słowa:

Jest Harmonijka – tu chyba było najciekawiej, ale całe przedsięwzięcie było bardzo interesujące [...]. Dobra zabawa. [...] Dowiedziałam się, że Herbert studiował na UMK i nawet weszłam na stronę tego filozofa na En(niewyraźne słowa), [...] dobra nazwiska nie pamiętam (śmiech), ale wiem że był Żydem i urodził się 1887 r. (Iwona³⁹, pedagogika, studia II stopnia).

Nie wiedziałam, że Zbigniew [Herbert] studiował na UMK, a mieszkam w Jedyńce [DS nr 1] drugi rok. Teraz już wiem i nawet zastanawiam się, czy nie spał na moim łóżku (śmiech) (Katarzyna, pedagogika, studia II stopnia).

Przeprowadzony projekt umożliwił jego uczestnikom redefinicję otaczającej ich na co dzień przestrzeni uniwersyteckiej poprzez spojrzenie na nią przez pryzmat doświadczeń, które nacechowane były dużą dozą emocji. Podobnie jak w przypadku badań prowadzonych przez Ewę Trębińską-Szumigraj⁴⁰, osoby biorące udział w grze miejskiej odbyły swoistą podróż, czyli podjęły świadomą decyzję o opuszczeniu jednego miejsca i udaniu się do innego, nowego miejsca, co stało się przyczynkiem do wzbogacenia tożsamości o nowe elementy. Bezpośredni kontakt z historią materialną zmienił sposób widzenia otaczającej ich rzeczywistości, gdyż na drodze internalizacji uznali oni otaczającą ich przestrzeń za ważną i nadali jej miano „własnej”. Uczestnicy projektu zrozumieli, że z poprzednimi pokoleniami łączy ich wspólna pamięć zbiorowa, która „[...] jest czynnikiem wspomagającym, czy też kształtującym tożsamość, zwłaszcza tożsamość danej grupy”⁴¹:

³⁹ Imiona studentów zostały zmienione, aby mogli zachować anonimowość.

⁴⁰ E. Trębińska-Szumigraj, „Biografia” jednego dnia społecznej przestrzeni miasta, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, t. 12, red. S. Słowińska, s. 102.

⁴¹ Z. Łąga, Zbiorowa pamięć i niepamięć, jako czynnik kształtujący regionalną tożsamość na przykładzie Żuław Elbląskich, [w:] Krajobraz kulturowy i społeczny

Przebywając w zabytkowym gmachu Collegium Maius, patrząc na znajdujące się w nim tablice i słuchając słów dziewczyny, która opowiadała nam o jego historii, zrozumiałem jak wiele osób przede mną chodziło po jego korytarzach i że nie zawsze ich celem było zdobycie upragnionego zaliczenia. Poczułem wówczas doniosłość tego miejsca i dumę, że jestem studentem UMK i mogę w nim przebywać bez skrupowania. Zrozumiałem, że jestem częścią czegoś większego, co będzie istnieć kiedy mnie już nie będzie (Tomek, prawo, studia I stopnia).

Wypowiedzi uczestników pozwalają również wnioskować, iż dzięki udziałowi w projekcie zmienił się ich ogólny stosunek do miejsc pamięci. W czasie gry uczyli się od siebie nawzajem w przestrzeni miasta, a dzięki zdobytemu doświadczeniu i wiedzy zaczęli dostrzegać w otaczającym ich świecie elementy dotychczas marginalizowane, a nawet zapragnęli, aby ich doświadczenie stało się też udziałem innych:

Po grze zacząłem zauważać, że na wydziałach są jeszcze inne tablice, których nie było na trasie. W ogóle zauważyłem, że zewsząd otaczają nas miejsca pamięci (śmiech). W sumie niektóre dostrzegłem już wcześniej, ale teraz staram się zatrzymywać przy nich na dłużej, czytać komu są poświęcone i dlaczego (Jan, pedagogika, studia II stopnia).

O, jest zdjęcie tej książki, to znaczy tego pomnika. Tyle razy koło niego przechodziłam i nigdy nie przyszło mi do głowy, dlaczego to tu stoi. W sumie nigdy się nad tym nie zastanawiałam. Ostatnio szłam z koleżanką do Rektoratu i spytałam się jej: Co to jest? Ona też nie wiedziała, ale ja już tak i oświeciłam nieszczęsną (Emilia, pedagogika, studia II stopnia).

Warto również nadmienić, że projekt spotkał się z zainteresowaniem ze strony mediów. Relację z gry miejskiej usłyszeć można było na antenie Radia Gra i obejrzeć za pośrednictwem TV Toruń. Pozwala to żywić nadzieję, że miejsca pamięci UMK

spotkają się z zainteresowaniem szerszego grona odbiorców niż tylko wspólnota akademicka.

3. Podsumowanie

Cechujący się obojętnością stosunek studentów toruńskiej szkoły wyższej do historii własnej uczelni jest zjawiskiem, któremu można i należy przeciwdziałać. Procesowi temu sprzyja potencjał edukacyjny miejsc pamięci UMK, który wydobyć można dzięki metodologii opartej na *praxis*. Materialne pozostałości przeszłości pozwalają bowiem na odtworzenie pamięci zbiorowej uniwersytetu poprzez nawiązanie do jej podstawowego tworzywa, czyli zapamiętanych i upamiętnionych postaci oraz wydarzeń z jego historii⁴². Biorąc pod uwagę, że pamięć zbiorowa jest czynnikiem kształującym tożsamość danej grupy, wnioskować można, że proces edukacyjny w przestrzeniach symbolicznych uczelni sprzyja formowaniu się tożsamości akademickiej. Studenci biorący udział w projekcie mieli możliwość doświadczenia własnej odmienności wynikającej z przynależności do specyficznej społeczności akademickiej, która hołduje określonym wartościom i funkcjonuje, opierając się na swoistym systemie aksjonormatywny, co w konsekwencji zaowocowało rozwojem ich samoświadomości, a przez to wzbogaceniem tożsamości osobniczej o nowe elementy⁴³. Należy również w tym miejscu odnotować, iż połączenie procedury badań w działaniu z popularną współcześnie konwencją gry miejskiej było także okazją do rozwijania kompetencji obywatelskich przy jednoczesnym doskonaleniu umiejętności nauczania i uczenia się.

Po zakończeniu opisanego przedsięwzięcia i dokonaniu krytycznej analizy jego rezultatów można wnioskować, że przyniosło ono zamierzone cele, co potwierdzają wywiady przeprowadzone zarówno z Organizatorami, jak i Graczami. Ale wartościowych danych dostarczyłyby także eksploracje pisemnych refleksji uczestników projektu. Nakłonienie ich do prowadzenia dzienników czy sporządzania okazjonalnych notatek umożliwiłoby wzmocnienie zainicjowanego procesu edukacyjnego, gdyż wymagałoby intencjonalnej zadumy nad podejmowanymi działaniami. Być może zabieg ten pozwoliłby również precyzyjniej określić czynniki sprzyjające uczeniu się w miejscach pamięci UMK, jak i z miejsc pamięci UMK oraz wskazać i scharakteryzować etapy ich zachodzenia.

⁴² K. Malicki, *op. cit.*, s. 128-129.

⁴³ Z. Rykiel, *op. cit.*, s. 19.