

Kinga Majchrzak

KATEGORIA CZASU W OSADZONYM W BADANIACH W DZIAŁANIU PROCESIE EDUKACYJNYM ZORIENTOWANYM NA MIEJSCA (ŻYWEJ) PAMIĘCI

Słowa kluczowe: miejsce pamięci, badania w działaniu, czas, kompetencje.

Streszczenie: W artykule pochyłono się nad problematyką wielowymiarowości kategorii czasu w procesie edukacyjnym. Ukazano jej znaczenie dla uczenia (się) miejsc żywej pamięci, które umożliwiają odniesienie się do przeszłości w teraźniejszości dla przyszłości. W tekście zaprezentowano immanentne własności miejsc (żywej) pamięci, ich równoczesnego funkcjonowania na poziomie czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, które utwierdzone zostało dzięki zaistnieniu na gruncie nauk historycznych zmianie paradygmatycznej (nadejściu w historii „czasu pamięci”). W jego końcowej części zaprezentowano fazy procesu dydaktycznego zbudowanego wokół miejsc żywej pamięci, sformułowano tezę, że osadzenie go w ramach badań w działaniu podnosi jego efektywność.

Wprowadzenie

Pojęcie czasu, będąc m.in. elementem powszechnie znanych wyrażen, przysłów czy aforyzmów, jest integralną częścią języka, ale paradoksalnie prośba o jego zdefiniowanie przysparza wiele trudności. Fakt ten dostrzegł już święty Augustyn: *W naszych rozmowach nic nie jest tak częste i pospolite, jak mówienie o czasie. Czymże więc jest czas? Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem* (Św. Augustyn 1982, s. 227). Prawidłowość ta nabiera szczególnego znaczenia, biorąc pod uwagę, że w życiu współczesnego człowieka czas odgrywa szczególną rolę. Według Roberta Levine'a mamy obecnie do czynienia z „epoką głodu czasu”, gdyż jego niedostatek, chroniczny brak podniósł jego wartość, sprawił, że czas (w szczególności wolny) jest dobrem wręcz luksusowym (Levine 2014), którego istota wydaje się znacznie bardziej złożona od klasycznego ujęcia prezentującego czas jako skalarną wartość fizyczną służącą do chronologicznego szeregowania zdarzeń (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3889272/czas.html>).

Problematyką czasu zajmują się także przedstawiciele nauk humanistycznych. Eksploracji tego zagadnienia poświęcono już wiele miejsca w dyskursie filozoficznym, czy historycznym. Tymczasem, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej kategoria czasu została „zaniedbana” na gruncie rozważań pedagogicznych (Kwiatkowska 2001, s. 57–63), choć stanowi ona immanentny element każdego procesu uczenia (się), wyznaczając nie tylko początek i koniec działań dydaktycznych, ale także określając warunki, w których realizowane są ich cele. Wnioskować zatem można, że opis każdego procesu edukacyjnego pozbawiony komponentu czasowości jest niekompletny.

W artykule pochyłono się nad problematyką wielowymiarowości kategorii czasu w procesie edukacyjnym. Ukazano jej znaczenie dla uczenia (się) miejsc żywej pamięci, które umożliwia realizację postawionego przed pedagogiką przez Zdzisława Cackowskiego zadania, jakim jest (...) *wypracowanie zasad i środków oswojania doświadczenia minionego (tradycji) poprzez teraźniejszość na rzecz przeszłości* (Cackowski 1995, s. 26). W tekście odniesiono się do immanentnych własności miejsc (żywej) pamięci, ich równoczesnego funkcjonowania na poziomie czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, które umocnione zostało dzięki zaistniałej na gruncie nauk historycznych zmianie paradygmatycznej (nadejściu w historii „czasu pamięci”). W jego końcowej części zaprezentowano fazy procesu dydaktycznego zbudowanego wokół miejsc żywej pamięci, sformułowano tezę, że osadzenie go w ramach badań w działaniu podnosi jego efektywność.

Czasowa koincydencyjność miejsc (żywej) pamięci

Jadwiga Mizińska stwierdza, że *człowiek końca wieku zdaje się żyć w kilku czasach na raz* (Mizińska 1997, s. 61). Współczesna jednostka jest aktywna na gruncie czasu teraźniejszego, ale funkcjonuje także w czasie przeszłym dzięki pamięci (Majchrzak 2014) i czasie przyszłym poprzez kreowanie wizji dalszego życia, tworzenie bliższych lub dalszych perspektyw własnego jestestwa.

Prezentowana prawidłowość wymaga od człowieka umiejętnego czerpania z zasobów przeszłości na potrzeby teraźniejszości i przyszłości – dnia dzisiejszego i jutrzejszego, w celu zaplanowania dalszego rozwoju oraz konstruowania własnej tożsamości, która nie jest obecnie „dana”, ściśle określona przez status urodzenia, ale „zadana” (Bauman 2007, 2012). Dla pedagogiki ważne jest, aby jednostka została stosownie przygotowana do sprostania wyzwaniom związanym ze zjawiskiem nakładania się czasów, a tym samym, aby została wyposażona w zestaw niezbędnych kompetencji, które pozwolą zrozumieć, że przeszłość interpretowana jest przez pryzmat teraźniejszości, aktualnej (samo)świadomości (Hudzik 2000).

Pomocny w realizacji tego odpowiedzialnego zadania może być odpowiednio zaplanowany i zrealizowany proces edukacyjny, który zostanie zbudowany wokół przedmiotu balansującego na granicy trzech czasów. Możliwość tę stwa-

rzają miejsca pamięci, które funkcjonują symultanicznie na poziomie czasu przeszłego i teraźniejszego, a docelowo również przyszłego, umożliwiając podejmowanie prób wielopłaszczyznowego spojrzenia na fakt historyczny:

- z perspektywy osób/wydarzeń, które dane miejsce upamiętnia (czas przeszły);
- z punktu widzenia jednostek upamiętniających, odpowiedzialnych za formę i poniekąd treść danego miejsca, pragnących oddziaływać w ten sposób na kolejne pokolenia (czas przeszły i przyszły);
- z pozycji człowieka współczesnego – odbiorcy miejsca pamięci, odczytującego dane miejsce, nadającego mu własne znaczenie, które może uwzględnić podczas planowania przyszłości (czas teraźniejszy i przyszły).

Wnioskować zatem można, że uczenie (się) skonstruowane wokół miejsca pamięci pozwala na wykonanie zadania, jakie przed pedagogiką postawił Z. Cackowski. Jednakże do jego pełnej realizacji przyczyniła się dopiero zaistniała we współczesnej historiografii zmiana paradygmatyczna. Dzięki niej stało się bowiem możliwe wygenerowanie przestrzeni dla miejsc żywej pamięci, których zbiór wykracza poza usankcjonowane zwyczajowym myśleniem kanony.

Owo paradygmatyczne przesunięcie zasadza się na skierowaniu zainteresowania historyków z ustalania obiektywnych faktów na sposób, w jaki przeszłość jest/została zapamiętana. Coraz częściej historycy zajmują się nie tyle samą przeszłością, co jej społecznym obrazem w świadomości poszczególnych podmiotów. Kategorią, której podporządkowany jest ów proces jest właśnie „pamięć”, która jest wieloraka, polifoniczna, różnorodna, kontekstualna, nieustannie ewoluująca i choć mnoga/zbiorowa, to jednocześnie indywidualna (Nora 2001, 2009; Traba 2007).

Nobilitacja pamięci umożliwiła odkrywanie fragmentów dziejów zepchniętych dotychczas na margines obowiązującego dyskursu. Dała szansę na zadośćuczynienie upokorzonym oraz deprecjonowanym jednostkom czy grupom poprzez umożliwienie im zaprezentowania własnej wersji zdarzeń, częstokroć odmiennej od tej, która funkcjonuje w wielkich narracjach upowszechnianych przez władzę, autorytety, a nawet uczonych. A także przyczyniła się do utraty przez historyków monopolu na interpretowanie przeszłości, ustalanie faktów, przytaczanie dowodów, wręcz objawianie prawdy, umacniane przez postrzeganie historii wyłącznie w kategoriach nauki. Współczesny historyk nie jest jedynym „producentem przeszłości”, dzieli tę rolę m.in. z sędziami, świadkami danych zdarzeń, prawodawcami czy mediami (Nora 2001).

Nadejście w historii „czasu pamięci” odcisnęło również swoje piętno na teorii i praktyce związanej z miejscami pamięci. W tradycyjnym ujęciu miejsca pamięci postrzegane były (ale i są), jako (...) *grób lub cmentarz wojenny, nieruchomość lub obiekt budowlany albo jego posiadłości, upamiętniające postaci lub wydarzenia znaczące dla narodu i państwa, w szczególności pomnik, krzyż przydrożny, kapliczka, kopiec, tablica pamiątkowa* (Pinkiewicz-Gara, 2009, s. 154).

Zgodnie z tą definicją nadrzędnym celem istnienia zobjektywizowanych i „usakralizowanych” zarazem miejsc pamięci jest wspomaganie kształtowania świadomości narodowej obywateli danego państwa. Tak pojmowane miejsca pamięci mają wyłącznie materialną/przestrzenną postać, są pełne patosu i częstokroć posiadają martyrologiczną wymowę.

Paradygmaticzna zmiana, która zachodzi w naukach historycznych znacznie rozszerza zakres pojmowania miejsc pamięci. Współcześnie miejscami pamięci wbrew topograficznej sugestii określa się wszelkie niemal przejawy obecności przeszłości we współczesności (Kończal 2007). Prowadzi to do tego, że za metaforyczne miejsca pamięci – ważne nie tylko z punktu widzenia narodu, ale również innych, znacznie mniejszych grup społecznych – uznawać można nie tylko miejsca geograficzne czy architektoniczne, ale także realne i mityczne postaci, wydarzenia, pieśni, hasła, symbole, teksty literackie, święta, rytuały, zdjęcia czy też tradycję rozumianą zarówno w kategoriach regionu, grupy zawodowej, rodziny, jak i (...) *drobnych, często niezauważalnych wydarzeń, które z czasem nabierają jakiegoś znaczenia* (...) (Unger 2009, s. 197).

Za prekursora badań nad społecznymi, kulturowymi i politycznymi aspektami miejsc pamięci, wykraczającymi poza ich tradycyjne ujęcie i mieszczącymi się w kategorii żywej historii (bazującej na zindywidualizowanej i zdemokratyzowanej pamięci osadzonej w heterogeniczności mikroświatów społecznych), uznać należy Pierre’a Norę. Według tego francuskiego historyka miejsca pamięci są (...) *fundamentalnymi resztkami, najwyższymi wcieleniami pamięciowej świadomości, ledwie ocalałej w epoce historii, która przywołuje pamięć, gdyż ją porzuciła. Ukazują się dzięki derytualizacji naszego świata – tworząc, manifestując, ustanawiając, konstruując, dekretując i podtrzymując siłę postępu lub woli* (...). *Są jednocześnie proste i dwuznaczne, naturalne i sztuczne, bezpośrednio dostępne w konkretnym zmysłowym doświadczeniu i podatne na najbardziej abstrakcyjne przekształcenia* (Nora 2009, s. 6).

Cytowany badacz, formułując zasadniczy cel istnienia/powoływania do życia miejsc pamięci zwraca uwagę na ich znaczeniową wieloznaczność. Podkreśla, że poprzez swoją metaforyczność funkcjonują one, aby: „zatrzymać czas”, „zablokować proces zapomnienia”, „unieśmiertelnić coś martwego”, „zmaterializować coś niematerialnego”. Bowiernie miejsca pamięci są w stanie przekazać ogrom treści przy jednoczesnym wykorzystaniu minimalnej liczby znaków, dysponują zdolnością ewoluowania, permanentnego odradzania swoich znaczeń i niezliczoną ilością interpretacji (Nora 2009).

A. Szpociński zaznacza, że tak szeroki sposób rozumienia miejsc pamięci sprawia, że atrybut ich materialności staje się kwestią drugorzędną: *Miejsca, o których jest tu mowa, mogą być rozumiane metaforycznie, jako jakiegokolwiek znaki i symbole, które skupiają na sobie uwagę, ponieważ podejrzewa się, że są depozytariuszami przeszłości* (Szpociński 2009, s. 15). Takie poszerzenie zakresu pojęcia miejsca pamięci jest uzasadnione, gdyż zarówno terytorialne, jak i metaforyczne miejsca pamięci wyróżniają się specyficznymi cechami wspól-

nymi: są własnością określonych zbiorowości i zabezpieczają takie lub inne, istotne z punktu widzenia danej grupy społecznej idee, normy, postawy, wzory zachowań itp. Różnica pomiędzy nimi polega jedynie na tym, że w pierwszym wypadku „własność” pojmować można dosłownie, w drugim symbolicznie, gdyż w pierwszym oznacza „fizyczną” możliwość nawiedzenia określonych miejsc, a w drugim perspektywę powoływania się na nie jako na własną przeszłość (Szpociński 2009).

Można zatem stwierdzić, że posłużenie się przestrzenną metaforą miejsca w kontekście nieprzestrzennych miejsc pamięci nie jest nadużyciem. Jak zapewnia A. Szpociński, *imiona osób (na przykład margrabia Wielopolski), nazwy zdarzeń (na przykład wrzesień 1939) i wytwory kultury (na przykład Ostatnia wieczerza) niczym miejsca wykopalisk archeologicznych mogą stać się obszarem niekończących się poszukiwań, odkrywających coraz to nowe, niedostrzeżone lub niedoceniane wcześniej aspekty minionej epoki* (Szpociński 2009, s. 15). Należy jednak pamiętać, że fundamentem każdego – zarówno fizycznego, jak i metaforycznego miejsca pamięci – jest legitymowanie się dwiema podstawowymi własnościami: po pierwsze dane wydarzenia, jednostki, wytwory kulturowe muszą być interpretowane w potocznej świadomości jako własność określonych grup lub zbiorowości, po drugie postrzegane jako skarbnica nie tylko jednej konkretnej wartości, lecz mnogości rzeczy ważnych uniwersalnie (Szpociński 2009). Przy takim sposobie rozumienia miejsca pamięci stają się jedną z form dochowania wierności przodkom i własnemu dziedzictwu oraz ocalenia go dla następnych pokoleń. Funkcjonują jako miejsca żywej pamięci, gdyż potrzeba identyfikowania się, utożsamiania się z nimi ma podłoże wewnętrzne, a nie zewnętrzne. Nie jest zdeterminowana odgórnymi nakazami, presją aktualnie obowiązującej „polityki pamięci” kreowanej m.in. przez partie polityczne, ugrupowania wyznaniowe czy ideologiczne, grupy wpływów narodowych czy ponadnarodowych, ale osobistą koniecznością.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, że potencjał edukacyjny miejsc żywej pamięci umożliwia im funkcjonowanie na poziomie czasu przyszłego. Miejsca te nie tylko pozwalają na bezpośrednie odczuwanie i spotkanie z historią, kulturą i szeroko rozumianym Innym – co uczy tolerancji i empatii, ale również ułatwiają odniesienie się do rodzimego/lokalnego kapitału. Stanowią one mogą impuls do międzykulturowego dialogu wolnego od uprzedzeń i stereotypów etnicznych, opartego na zasadach wymiany wartości i gotowości do zaakceptowania odmienności (Kranz 2009; Theiss 2006). Co ważne – miejsca żywej pamięci inspirują do podejmowania prób wielopłaszczyznowego spojrzenia na fakt historyczny. Są mianowicie, w którym spotykają się różnorodne interpretacje dokonywane przez ludzi z różnych grup społecznych, pokoleń, narodowości, co w konsekwencji może pomóc jednostce zrozumieć heterogeniczność i kontekstualność świata oraz konieczność weryfikacji docierających do niej informacji, które w umiejętny sposób należy pozyskiwać z różnych źródeł, aby podejmować obiektywne decyzje. Są także katalizatorami myślenia

historycznego, które ułatwia analizowanie faktów historycznych, a także rozpatrywanie współczesnych wydarzeń w szerszej perspektywie czasowej – z uwzględnieniem kontekstu dziejowego (Kranz 2009). Poprzez zakorzenienie w przeszłości mogą inicjować myślenie przyczynowo-skutkowe oraz uczyć odpowiedzialności za własne czyny.

Fazy edukacji zbudowanej wokół miejsc żywej pamięci

Potencjał edukacyjny miejsc żywej pamięci, który *oznacza konieczność wiązania wiedzy historycznej, społecznej, etycznej dotyczącej tego, co było, jest i co może być, mówienia o świecie wartości i antywartości, refleksji nad przeszłością, a zarazem działaniem na rzecz przyszłości, zajmowania się przedstawicielami różnych narodów, religii i tradycji* (Barwińska 2007, s. 267) wydobyć można w procesie dydaktycznym wykorzystującym uczenie się w działaniu. Proces ten daleki jest od tradycyjnie pojmowanej edukacji historycznej związanej z arbitralnie wyselekcjonowanymi przez zewnętrzne organy miejscami pamięci narodowej podporządkowanej dydaktyce technologicznej i służącej konstruowaniu tożsamości narodowej. Edukacji zgodnej z interesami danej państwowości oraz będącej gwarantem jej trwania, w której przekazywana wiedza, przede wszystkim o charakterze faktograficznym, uchodzić ma za obiektywną dzięki przesyceniu datami, nazwiskami i liczbami. Transmisja tego rodzaju wiedzy, rejestrowanie jej w umysłach uczących się leży w gestii nauczyciela, który w tym celu posługuje się przede wszystkim metodami podającymi, np. wykładem. Zaś miernikiem skuteczności podejmowanych przez uczącego wysiłków jest ilość informacji zapamiętanych przez uczące się osoby, których dotychczasowe doświadczenia, przemyślenia i odczucia są w czasie działań edukacyjnych ignorowane.

W działaniach pedagogicznych skoncentrowanych na miejscach żywej pamięci kwestią drugorzędną jest reprodukcja określonych treści, gdyż pozyskiwana wiedza jest m.in. rezultatem interakcji zachodzących między uczestnikami procesu edukacyjnego. Istotą tego typu działań jest perspektywa zrozumienia, internalizacji, „przepracowania” konkretnych miejsc pamięci, które rozpatrywane są nie tylko pod kątem warstwy faktograficznej, ale przede wszystkim możliwości oddziaływania na sferę afektywną. Kwintesencją tego procesu edukacyjnego jest jego przebieg, możliwość uczestnictwa w nim, a tym samym definiowania lub redefiniowania własnej osoby, perspektywa wzbogacania tożsamości o nowe elementy, a również rozwijania umiejętności uczenia się. Nabywanie zdolności pamiętania, która nie prowadzi do zniewolenia, ale ubogaca poprzez zakorzenienie we własnej małej ojczyźnie, grupie zawodowej, rodzinie itp. O doborze miejsc żywej pamięci będących osnową działań edukacyjnych zmierzających do dochowania wierności własnej przeszłości decydują samodzielnie ich uczestnicy. W tak pojmowanym procesie edukacyjnym na nauczycielu, którym może być zarówno wykwalifikowany pedagog, jak i pracownik

muzeum czy działacz społeczny, spoczywa wiele zobowiązań. Przede wszystkim powinien on być refleksyjnym organizatorem, jednostką gotową do nadawania rozwojowego i edukacyjnego charakteru elementom świata codziennego (Maleski 2010), osobą wspierającą swoje działania edukacyjne na dialogu z uczącymi się i zachęcającą ich do zgłaszania własnych pomysłów czy autorefleksji. Wytworzeniu tego typu partnerskich relacji, a także uczeniu się siebie i od innych sprzyja osadzenie procesu dydaktycznego w metodologicznych ramach badań w działaniu i zastosowanie metod opartych na pracy zespołowej, jak np. organizacja gier miejskich i uczestnictwo w nich (Majchrzak 2013).

Bazujące na metodologii *action research* projekty edukacyjno-badawcze zmierzające do zainspirowania ich uczestników do tworzenia indywidualnych alfabetów miejsc żywej pamięci podzielić można na dwa zasadnicze etapy: fazę przygotowawczą i zasadniczą fazę realizacji projektu otwartą na szeroko rozumianych beneficjentów działań przygotowanych przez jego stałych partycypantów. Pierwszą z nich cechuje długoterminowość (może ona trwać powyżej kilku miesięcy), systematyczność i cykliczność. Przymioty te zapewniają procesowi dydaktycznemu efektywność. Pozwalają na podniesienie jakości prowadzonych działań edukacyjnych, ewaluację wypracowanych zasad i zastosowanych środków, a jednocześnie umożliwiają rozwój zaangażowania prowadzącego do silnego identyfikowania się poszczególnych osób biorących w nich udział z konkretnymi miejscami. W fazie tej uczestnicy projektu dokonują diachronicznego opisu wybranych miejsc żywej pamięci oraz organizują różnorodne działania (najczęściej o charakterze performatywnym) służące popularyzacji wiedzy na ich temat.

Czas trwania fazy drugiej jest znacznie krótszy (zazwyczaj nie przekracza kilku godzin). Zgodnie z zaleceniami Tomasza Kranza jest to z reguły epizodyczne doświadczenie edukacyjne wyróżniające się emocjonalnością i dużą ilością bodźców wizualnych (Kranz 2009). Polega ono na publicznej prezentacji wyników pracy stałych uczestników projektu szerokiemu gronu odbiorców i umożliwia uczenie (się) obu tych grup. Pozwala organizatorom na praktyczne sprawdzenia się w roli edukatorów i bezpośrednią ocenę efektywności podjętych przez siebie działań.

Zaprezentowane fazy łączyć powinno podporządkowanie idei dialogu (Červinková 2012) i konieczność zaplanowana ich w taki sposób, by w pełni skorzystać z potencjału edukacyjnego zawartego w miejscach żywej pamięci. Powinny one rozwinąć w ich uczestnikach, a zarazem twórcach, zdolność krytycznego myślenia, pobudzić ich do współdziałania, merytorycznej dyskusji, wzbogacenia tożsamości o nowe elementy oraz rozwoju kompetencji społecznych, obywatelskich, interkulturowych i etnograficznych oscylujących wokół widzenia/dostrzegania, a nie tylko patrzenia (Červinková 2012).

Realizacja tych celów jest możliwa dzięki osadzeniu procesu dydaktycznego w ramach edukacyjnych badań w działaniu, które (...) w coraz mniejszym stopniu postrzegane są jako »badawcza metodologia«, zaś coraz bardziej stają

się »filozofią życia«, wspierającą transformację oświatowej organizacji oraz inicjującą zmiany świadomości uczestników *action research*, stających się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami, dążącymi do osobistego i społecznego upelnomocnienia (Wołodźko 2010, s. 118).

Procedura badań w działaniu pozwala ich uczestnikom uczyć się od siebie nawzajem, zdobywać wiedzę teoretyczną i doświadczenie praktyczne. Stwarza warunki do inicjowania rozwoju ludzi, motywuje ich do dalszego samodoskonalenia i kontynuowania działań podjętych w czasie trwania projektu. Przygotowuje do krytycznej analizy własnego działania, która uwzględnia jego kontekstualność i ocenę możliwych rezultatów, a tym samym podnosi efektywność funkcjonowania we współczesnej, permanentnie zmieniającej się rzeczywistości (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012; Smolińska-Theiss, Theiss 2013).

Podsumowanie

Zaakcentowana wielowymiarowość miejsc żywej pamięci i złożoność ich istoty sprawiają, że zbudowany wokół nich proces edukacyjny umożliwia odniesienie się do przeszłości w teraźniejszości na rzecz przeszłości. Sprawia, że mogą one być zarówno impulsami/katalizatorami edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej, edukacji skierowanej do wszystkich grup wiekowych, w czasie której rozwijana jest wiedza, umiejętności oraz postawy. Dzięki symbolicznej naturze miejsca żywej pamięci mogą stać się inspiracją do autorefleksji, impulsem do dalszych poszukiwań oraz samowychowania i samokształcenia, które nabiera szczególnego znaczenia w kontekście edukacji przez całe życie. Co ważne, cele i praktyka edukacji zorientowanej na miejsca żywej pamięci może być powiązana z uczeniem się: eksperymentalnym, problemowym, przez biografię (miejsca), w działaniu, sytuacyjnym, kontekstualnym, edukacją: środowiskową i ekologiczną, demokratyczną, multikulturalną, regionalną i bio-regionalną (Grunewald 2003).

Bibliografia

1. Barwińska D. (2007), *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, Wrocław.
2. Bauman Z. (2012), *Sztuka życia*, Kraków.
3. Bauman Z. (2007), *Tożsamość ze szpitala, tożsamość ze sklepu*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań – Leszno.
4. Cackowski Z. (1995), *O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 17.

5. Červinková H. (2012), *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46).
6. Hudzik J. (2000), *Pamięć i czas w kulturze, filozofii i pedagogice: zarys zagadnienia w ujęciu hermeneutycznym*, Gdańsk.
7. Kończal K. (2007), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41(41).
8. Kranz T. (2009), *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin.
9. Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń.
10. Levine R. (2014), *Różnimy się czasem*, „Polityka”, nr 9 (2947).
11. Majchrzak K. (2013), *Gra miejska „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 14.
12. Majchrzak K. (2014), *O potencjale pamięci*, [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską*, t. I: *Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń.
13. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
14. Mizińska J. (1997), *Sztuka zapominania*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin.
15. Nora P. (2001), *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa”, nr 7.
16. Nora P. (2009), *Między pamięcią i historią: Les lieux de Memoire*, „Tytuł Roboczy. Archiwum”, nr 2.
17. Nora P. (2007), *W poszukiwaniu europejskich miejsc pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41.
18. Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków.
19. Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badania w działaniu w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wrocław.
20. Szpociński A. (2008), *Miejsca pamięci (lieux de memoire)*, „Teksty Drugie”, nr 4.
21. Święty Augustyn (1982), *Wyznania*, Warszawa.
22. Traba R. (2009), *Historia wzajemnych oddziaływań (Beziehungsgeschichte) i konstrukcja „miejsc żywej pamięci (lieux de memoire)? Przypadek Polski i Niemiec*, [w:] Z. Noga, M. Wessel Schulze (red.), *Pamięć polska, pamięć niemiecka od XIX do XX wieku. Wybrane problemy*, Toruń.
23. Theiss W. (2006), *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
24. Traba R. (2007), *Polifonia pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41.
25. Unger P. (2009), *Tradycja też jest miejscem pamięci*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek (red.), *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, Toruń.
26. Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja*, [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010.

Netografia

1. Czas, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3889272/czas.html>, (20.08.2014).

The category of time in the educational process oriented at the places of (living) memory embedded in action research

Key words: place of memory, action research, time, competences

Summary: The article analyzes the issue of multidimensionality of the category of time in the educational process. Its meaning for learning places of living memory, which enables to relate to the past in the present for the future, was discussed. The paper presents the immanent properties of places of (living) memory, their simultaneous functioning at the level of the past, present and future time, which is consolidated by the paradigm change in historical studies (emergence of “time of remembrance” in history). The final part shows the stage of didactical process built around the places of living memory and formulates the thesis that embedding it within action research enhances its effectiveness.

Dane do korespondencji:

Mgr Kinga Majchrzak

Doktorantka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: kingam@doktorant.umk.pl