

COLLEGIUM INVISIBLE

STOWARZYSZENIE NAUKOWE COLLEGIUM INVISIBLE
ul. Krakowskie Przedmieście 3/12, 00-047 Warszawa
email: ci@ci.edu.pl, <http://www.ci.edu.pl>

VIII Szkoła Letnia Collegium Invisible

Dom Pracy Twórczej, Wigry, 28 VIII - 4 IX 2006 r.

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU

1. REALIZATORZY PROJEKTU

Adam Izdebski

student IV roku MISH UW

członek Zarządu Collegium Invisible

Damian Jasiński

student IV roku MISH UMK

członek Komisji Rewizyjnej Collegium Invisible.

2. UCZESTNICZY PROJEKTU

1.	Magda Budzińska	Collegium Invisible, prowadząca zajęcia
2.	Damian Jasiński	Collegium Invisible, prowadzący zajęcia
3.	Michał Klubiński	Collegium Invisible, prowadzący zajęcia
4.	Hanna Górka	Collegium Invisible, prowadząca zajęcia
5.	Adam Gendźwiłł	Collegium Invisible, prowadzący zajęcia
6.	Aleksandra Jarecka	Collegium Invisible, prowadząca zajęcia
7.	Anna Brożek	Collegium Invisible, prowadząca zajęcia
8.	Adam Izdebski	Collegium Invisible, prowadzący zajęcia
9.	Elżbieta Izdebska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
10.	Małgorzata Adamczyk	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
11.	Adam Andrzejewski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
12.	Grzegorz Barasiński	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły

13.	Filip Borowik	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
14.	Dawid Dynarowski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
15.	Paweł Figurski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
16.	Joanna Jopek	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
17.	Juta Kawalerowicz	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
18.	Elżbieta Krajewska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
19.	Artur Malantowicz	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
20.	Rafał Matuszewski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
21.	Małgorzata Mostek	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
22.	Anna Porębska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
23.	Karol Stańdo	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
24.	Krzysztof Śledziński	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
25.	Szymon Zaręba	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
26.	Tomasz Zawisza	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły

3. REFERATY UCZESTNIKÓW

Referent	Tytuł referatu	Opiekun referatu
Adamczyk Gosia	Dialog żydowsko-chrześcijański po <i>Vaticanum II</i>	Aleksandra Jarecka
Andrzejewski Adam	Epistemologiczna prawomocność doświadczenia mistycznego w filozofii religii w świetle współczesnych badań neurotycznych	Anna Brożek
Barasiński Grzegorz	Repatriacje w okresie II WŚ	Adam Izdebski
Borowik Filip	Życie codzienne w Anglii elżbietańskiej	Michał Klubiński
Dynarowski Dawid	Polskie oddziały zbrojne na kresach wschodnich w latach 1939-44	Adam Izdebski
Figurski Paweł	Rewolucja gregoriańska jako ruch odnowy Kościoła	Adam Izdebski
Izdebska Ela	Opłakiwanie z Chomranic (malarstwo małopolskie XV w.)	Hanna Górka
Jopek Joanna	Teatr metacodzienny	Magda Budzińska
Kawalerowicz Juta	Budowa społeczeństwa obywatelskiego	Adam Gendźwiłł
Krajewska Ela	<i>Civil society</i> – współczesna przydatność historycznego terminu	Magda Budzińska
Malantowicz Artur	Mniejszości narodowe na Podlasiu	Adam Gendźwiłł

Matuszewski Rafał	Demokracja w Atenach na podstawie Aischinesa i Demostenesa	Damian Jasiński
Mostek Małgorzata	Grafomania jako zjawisko społeczno-literackie	Hanna Górka
Porebska Anna	4 lipca 1946 – gdzie leży prawda? pogrom kielecki	Aleksandra Jarecka
Stańdo Karol	Rola i przyszłość samorządu terytorialnego w Polsce od 1990 roku	Adam Gendźwił
Śledziński Krzysztof	Konstytucja USA – dylematy twórców, proces powstawania i jej obecny kształt	Magda Budzińska
Zaręba Szymon	Świat na włosku – kryzysy atomowe XX wieku	Damian Jasiński
Zawisza Tomasz	<i>Dura lex sed lex</i> – okaleczanie i zabijanie wedle prawa i zwyczajów średniowiecznej Polski	Damian Jasiński

Każdy referent dysponował 20 minutami na wygłoszenie referatu, następnie 10 minutami na pytania i dyskusję. Ważnym celem Szkoły było udoskonalenie umiejętności rzetelnego (i atrakcyjnego!) przedstawiania wyników swojej samodzielnej pracy. Zadanie opiekunów referatu polegało na konsultacjach z autorem i pomocy w przygotowaniach do jego publicznego wygłoszenia podczas Szkoły. Po wygłoszeniu podopieczni prześlą do recenzji tekst swojego wystąpienia w wersji pisemnej, zostaną one opublikowane na stronie internetowej Collegium jako kolejny tom *Zeszytów Humanistycznych*.

Na spotkaniu podsumowującym Szkołę opiekunowie referatów przyznali 2 wyróżnienia (Karol Stańdo, Ania Porebska) i 3 nagrody (Gosia Adamczyk, Ela Krajewska, Ela Izdebska) za najlepsze referaty. W ogólnym omówieniu referatów zwrócono również uczestnikom Szkoły uwagę na „7 cnót dobrego wystąpienia naukowego”:

1. rozpoczęcie pracy od wyboru jasnej tezy lub problemu do omówienia,
2. skoncentrowanie się na przedstawieniu własnego wkładu do analizy problemu, udowodnienia tezy bądź porządkowania prezentowanego przeglądu materiałów; równocześnie dokładne wskazywanie poglądów i ustaleń zaczerpniętych od innych autorów,
3. uporządkowanie wystąpienia w przejrzystą trójdzielną strukturę, z wstępem prezentującym ramy i kontekst tematu, oraz wyraźnie wyodrębnioną konkluzją,
4. strzeżenie neutralności światopoglądowej i politycznej referatu,
5. krytyczne podejście do wykorzystywanych źródeł,
6. panowanie nad czasem: skonstruowanie elastycznego wystąpienia, które można skracać w razie potrzeby bez szkody dla meritum,
7. właściwy stosunek do słuchaczy: ani poufałość, ani lekceważenie.

4. PROWADZONE ZAJĘCIA (SPRAWOZDANIA AUTORSTWA PROWADZĄCYCH)

Anna Brożek

Sprawozdanie z zajęć *Logiczna teoria pytań*

Zajęcia podczas tegorocznej Szkoły Letniej *Collegium Invisibile* poświęciłam logicznej teorii pytań, czyli erotetyce. Podczas zajęć omówione zostały najważniejsze zagadnienia tego działu metodologii: klasyfikacja pytań, struktura pytania, pojęcie *odpowiedzi* oraz rozumowania erotetyczne. Po każdej części wykładu – w części ćwiczeniowej – słuchacze mieli okazję wprawić się w używaniu erotetycznej terminologii i samodzielnym, precyzyjnym myśleniu.

Szczegółowy program zajęć znajduje się w załączniku do sprawozdania – miniaturowym podręczniku do erotetyki, który otrzymał każdy uczestnik kursu.

W mojej ocenie kurs przyniósł spodziewany efekt. Słuchacze zapoznali się z podstawami erotetyki, a przy okazji zyskali orientację w problematyce ogólnologicznej. Dla mojej dalszej pracy badawczej inspiracją staną się spostrzeżenia i pomysły wszystkich uczestników zajęć.

Michał Klubiński

Sprawozdanie z zajęć *Muzyka w czasach zagłady nazistowskiej. Od pogardy do ocalenia*

Zajęcia miały na celu szerokie ukazanie funkcjonowania muzyki w nazistowskim systemie zniewolenia i zagłady. Elementarnym zadaniem zajęć miało być przedstawienie wielopłaszczyznowości symbolicznego wymiaru muzyki w hitlerowskiej dyktaturze-od afirmacji władzy i rasy do manifestacji niezależności ducha i hołdu wobec ofiar. Podstawowy problem postawiony na zajęciach dotyczył pytania o sens moralny muzyki – czy idealizm zawarty w dziewiętnastowiecznych dziełach muzycznych mógł przyczynić się do ugruntowania pogardy kulturowej czy też muzyka ze względu na swój asemantyczny wymiar została instrumentalnie wykorzystana przez nazistowskich ideologów? Gdzie przebiegała granica pomiędzy wolnością fantazji twórczej a utopią społeczną? Czy muzyka w momencie zastosowania jej w obozach koncentracyjnych i w życiu pod okupacją hitlerowską mogła mieć jeszcze wymiar psychicznego ukojenia? Czy świadectwo zawarte w powojennych utworach „in memoriam” może przywrócić muzyce katartyczny wymiar i jak daleko forma może ingerować w okrutną rzeczywistość? Perspektywa przyjęta przez autora obejmowała zarówno historyczny aspekt ww. problemów-próbie zdefiniowania odbioru społecznego muzyki w Niemczech i Polsce jak też estetyczny- próbę ujęcia wyselekcjonowanych dzieł muzycznych poprzez problem współodczuwania.

Pierwsze zajęcia poświęcone były próbie zakreślenia genezy muzycznego nacjonalizmu w Niemczech do I wojny światowej. Przedstawione zostało tło historyczno-społeczne sprzyjające rozwojowi wizji o supremacji muzycznej kultury Niemiec w Europie, począwszy od romantycznej ideologii korzeni, poprzez wzrastające sympatie nacjonalistyczne po klęskę Wiosny Ludów i podczas wojny francusko-pruskiej aż po estetyczny spór między Niemcami a Francją objawiony silnie w czasie I wojny światowej. Szczególną refleksją prowadzący objął udział wybitnych niemieckich kompozytorów romantycznych (Wagner, Brahms) w kształtowaniu nacjonalistycznej propagandy.

Zajęcia drugie wprowadzały w zasadniczą treść rozważań – próbę zdefiniowania szerokiego kontekstu ideologizacji muzyki w III Rzeszy jako spełnienia odwiecznego germańskiego mitu. Ukazane zostały podstawy nazistowskiej ideologii muzycznej. Jako prolog do tych rozważań autor ukazał dzieje antagonizmów konserwatyzm – modernizm w latach 1918-1933, w których ścierali się ze sobą socjalistyczni kompozytorzy-moderniści z konserwatywnymi romantycznymi kompozytorami i krytykami. W dalszej części autor podjął próbę określenia uwikłania moralnego czołowych kompozytorów III Rzeszy (Hans Pfitzner, Richard Strauss, Carl Orff) w aspekcie pytania o etykę muzyki.

Jednym z istotnych aspektów zajęć była też panorama wybitnych muzyków, których debiuty przypadły na lata funkcjonowania III Rzeszy. Jako osobny wątek omówiona została twórczość Karla Amadeusa Hartmanna - realizacja postawy duchowego oporu.

W ramach trzecich zajęć autor poruszył problem funkcjonowania kultury muzycznej w okupowanej Polsce. Hierarchiczna, wielopłaszczyznowa struktura życia muzycznego, oparta na pozytywistycznym traktowaniu roli muzyki w kształtowaniu polskiego ducha ukazała inne niż w Niemczech oblicze muzyki – jako jednego z ważnych środków służącego wzmocnieniu więzi społecznych. Poza szczegółowym nakreśleniem panoramy instytucji konspiracyjnego życia koncertowego i udziału wybitnych polskich muzyków w umacnianiu fundamentów muzycznej egzystencji prowadzący podjął próbę wskazania trzech reprezentatywnych dla estetyki polskiej muzyki modernistycznej postaw kompozytorskich – patriotycznego konstruktywizmu Andrzeja Panufnika, polistylistycznej ironii Konstantego Regameya i archaizacji w wydaniu muzycznego „Kolumba” – Romana Padlewskiego. Perspektywa ta służyła wskazaniu na nowoczesny i uniwersalny kształt patriotyzmu w autonomicznej twórczości polskich kompozytorów czasów okupacji.

Zajęcia czwarte poświęcone zostały skrajnemu aspektowi funkcjonowania muzyki w nazistowskim systemie politycznym – muzyce w obozach koncentracyjnych. Nowa rola, w której piękno funkcjonowało jako destrukcyjny fizycznie i psychicznie motor kazało rozważyć autorowi odpowiedź na pytanie czy idee kompozytorskie są niebezpieczną utopią. Za punkt wyjścia

posłużyły tu teksty źródłowe – opisy obozowego życia muzycznego zawarte w dziełach Szymona Laksa (*Gry oświęcimskie*) i Primo Leviego (*Czy to jest człowiek*) oraz współczesny szkic antropologiczny Pascala Quignarda (*Nienawiść do muzyki*), w którym autor określa muzykę jako jedyną sztukę prowadzącą do śmierci. Interpretacje ww. autorów zostały skonfrontowane z faktografią muzyki w różnych obozach nazistowskich.

Szczególną uwagę autor obdarzył jednak Terezin, obóz przejściowy gdzie zawiązała się grupa wybitnych niemieckojęzycznych kompozytorów czeskich, wprowadzających muzykę w przestrzeń doniosłego modernizmu. Synteza stylistyczna, ukazana na przykładzie Viktora Ullmana (*Cesarz Atlantydy*) zmusiła autora do uwzględnienia odmiennego aspektu muzyki w warunkach skrajnej egzystencji – jako świadectwa i duchowego oporu.

Kontynuacją ww. wątku były zajęcia ostatnie, w ramach których prowadzący podjął próbę hermeneutycznej refleksji nad dziełami muzycznymi „in memoriam” ofiarom wojny. Dzieła te, zrodzone na gruncie stylów indywidualnych twórców nie doświadczających wojny bezpośrednio, dążyły do uniwersalizacji etycznego przesłania. Za punkt wyjścia rozważań czy estetyczna strona dzieła muzycznego jest stosowna wobec zagłady prowadzący przyjął swobodnie rozumianą typologię dzieł muzycznych „in memoriam” Heinza Grammanna, w której badacz umieszcza muzykę na dwóch skrajnych biegunach – obrazu grozy i destrukcji oraz religijnego oczyszczenia. Prowadzący umieścił między nimi elegijność jako sposób medytacyjnego dystansu. W dalszej kolejności ukazane zostały najbardziej reprezentatywne dzieła nurtu „nowego ładu”-*Requiem wojenne* Benjamin Brittena oraz msze żałobne Romana Palestra i Romana Maciejewskiego. Drugi przeciwstawny nurt reprezentowały dzieła awangardowe, gdzie w pełni wyzwolony język muzyczny poprzez dekonstrukcję medytuje nad niemożnością obiektywnego wyrazu historii. Prowadzący wskazał na istotny nurt inspiracji muzycznej – twórczość poetycką Paula Celana, którego zmaganie się z materią języka (poświadczone przez T. W. Adorna w *Teorii estetycznej*) jest wyjściem dla muzyczno-semantycznych eksperymentów (sonorystyczny obraz destrukcji mowy w *Psalmie* Heinza Holligera i niedialektyczne *Notturmo(Quartetto III)* Luciana Beria). Jako motto dla ukazania awangardowego zmagania się z rzeczywistością pozamuzyczną prowadzący przedstawił przewrotny utwór *In the name of Holocaust* (1941) na fortepian preparowany Johna Cage’a i kantatę *A Survivor from Warsaw* Arnolda Schönberga, w której świadectwo słowne egzystuje obok rygorystycznego języka dodekafonicznego.

We wszystkich ww. zajęciach prowadzący posługiwał się przykładami dźwiękowymi, podczas zajęć czwartych dodatkowo zaprezentowany został fragment filmu *Pasażerka* Andrzeja Munka, w czasie piątych zajęć zaś prezentacja multimedialna dotycząca recepcji poezji Paula Celana w muzyce.

W ocenie prowadzącego program zrealizowany został w 90 %, a cele zakreślone wyżej zostały przekazane w sposób zrozumiały. Oceny wszystkich czterech uczestników zajęć przedstawione w ankietach ewaluacyjnych wyrażają uchwycenie potrzeby ogólnokulturowej i estetycznej dyskusji nad muzyką, podkreślają też poszerzenie wiedzy o historycznych uwarunkowaniach tej sztuki. Ukazują również potrzebę pogłębiania tematu w przyszłości. Uwagi dotyczące zbyt dużej liczby szczegółów historycznych i małej ilości muzyki skłaniają prowadzącego do zrewidowania formy zajęć i wprowadzenia elementów konwersatorium wokół zadanych wcześniej lektur (w odniesieniu do wybranych aspektów tematu), co pozwoli na lepszą realizację zamierzonej przez autora dyskusji wokół kluczowych kwestii estetyki muzyki.

Aleksandra Jarecka

WPROWADZENIE DO HISTORII I KULTURY ŻYDÓW SEFARDYJSKICH” - SPRAWOZDANIE Z ZAJĘĆ

1. Cel i ogólny charakter zajęć.

Celem zajęć było wprowadzenie uczestników w dzieje i elementy kultury Sefardyjczyków, czyli Żydów wywodzących się z Hiszpanii i wygnanych z tego kraju w 1492 roku. W trakcie kursu uczestnicy mieli okazję zapoznać się z pozycją społeczną Żydów w średniowiecznej Hiszpanii, z przyczynami ich wygnania, z sytuacją Sefardyjczyków w diasporze w krajach muzułmańskich i chrześcijańskich, oraz z dziejami bardziej współczesnymi – z przemianami społecznymi w łonie sefardyjskiej społeczności w XIX i XX wieku, z Zagładą oraz współczesną sytuacją Sefardyjczyków w Izraelu i innych krajach. Na zajęciach została także poruszona kwestia specyfiki sefardyjskiego judaizmu. Wprowadzały one również w inne aspekty kultury tej grupy – poprzez czytanie poezji, słuchanie pieśni w języku judeohiszpańskim (ladino) oraz oglądanie zdjęć przedstawiających architekturę, stroje, obrzędy religijne etc.

Zapoznając uczestników z tematyką sefardyjską, chciałam przede wszystkim pokazać mniej znane w Polsce aspekty żydowskiej historii i kultury. Podczas gdy podejmowane są u nas liczne działania propagujące wiedzę o Żydach aszkenazyjskich, tematyka Żydów sefardyjskich jest niemal całkowicie pomijana w programach licznych zajęć uniwersyteckich, wykładów, imprez i festiwali poświęconych tematyce żydowskiej. Chociaż Sefardyjczycy istotnie stanowili bardzo niewielką część Żydów polskich, wywierali ogromny wpływ na ich religijność, światopogląd i obyczajowość, chociażby poprzez dzieła filozofów i myślicieli religijnych takich jak Majmonides czy Józef Caro. Zatem każdemu, kto ma zamiar zajmować się w jakimkolwiek zakresie tematyką żydowską, przyda się z pewnością chociaż pobieżna wiedza o historii i kulturze tej grupy Żydów.

2. Lektury

Przeważająca ilość publikacji dotyczących Żydów sefardyjskich ukazuje się w języku angielskim i hebrajskim, więc wybór lektur polskojęzycznych był dość ograniczony. Podstawową lekturą, z którą uczestnicy mieli za zadanie zapoznać się przed zajęciami była książka Josepha Levy i Yolande Cohen „Żydzi sefardyjscy”, wydana przez „Cyklady” w 2005 roku, najprawdopodobniej jedyna książka wydana po polsku pozycja w pełni poświęcona tej tematyce. Zawiera ona podane w zwięzłej formie podstawowe fakty dotyczące dziejów i specyfiki hiszpańskich Żydów. Jednak do zrozumienia pewnych skomplikowanych procesów i zjawisk niezbędne były bardziej szczegółowe opracowania. Korzystaliśmy z „Historii getta weneckiego” Dario Calimaniego (Czytelnik, Warszawa 2002) oraz z ciekawego pod wieloma względami pamiętnika z podróży napisanego przez Żyda pochodzącego ze zasymilowanej rodziny lwowskiej, Marka Ehrenpreisa, pod tytułem „Między Wschodem i Zachodem. Podróż Żyda do Hiszpanii”, wydanego w Stanisławowie w 1927 roku. Uczestnicy przeczytali także rozdział poświęcony życiu Żydów w miastach muzułmańskich z opracowania Barbary Stępniewskiej-Holzer p.t. „Życie codzienne na Bliskim Wschodzie w XIX wieku” (PIW, Warszawa 2002). Krótsze teksty (np. wiersze) czytaliśmy wspólnie podczas zajęć.

3. Przebieg zajęć

Zajęcia odbywały się w pięciu cyklach po półtorej godziny. Uczestnikami zajęć byli: Małgorzata Adamczyk, Paweł Figurski, Małgorzata Mostek oraz Tomasz Zawisza. Sposób przekazywania wiedzy był dość zróżnicowany, w zależności od tematu. Najczęściej zajęcia składały się z części wykładowej, w której przedstawiałam dane zagadnienie, uzupełniając je poprzez pokazywanie map, reprodukcji obrazów czy fotografii; następnie zadawałam pytania bądź prowokowałam uczestników do sformułowania problemu. W dyskusji odwoływaliśmy się do przeczytanych lektur. Czasem czytaliśmy podczas zajęć dodatkowy tekst, po czym dyskutowaliśmy o nim.

Pierwsze zajęcia poświęcone zostały ogólnemu wprowadzeniu do tematu oraz sytuacji Żydów w muzułmańskiej Hiszpanii w X-XII wieku, aż do podbicia tych ziem przez nietolerancyjne dla Żydów dynastie Almorawidów i Almohadów. Omówiliśmy status Żydów w krajach muzułmańskich, rolę żydowskich lekarzy, tłumaczy, poetów i dyplomatów na dworze kalifa w Kordowie oraz w późniejszych państewkach muzułmańskich. Czytaliśmy wspólnie wiersze trzech największych żydowskich intelektualistów tego okresu: Jehudy Halewiego, Mosesa ibn Esry i Salomona ibn Gabirola. Zadaniem uczestników było dopasowanie poszczególnych wierszy do ich autorów po przeczytaniu krótkiej biografii każdego z nich. Osobno omówiliśmy kilka utworów o tematyce miłosnej, w tym homoerotycznej, aby lepiej uzmysłowić sobie atmosferę tolerancji i pluralizmu panującą w tych wiekach w opanowanej przez muzułmanów części Hiszpanii.

Następne spotkanie w całości poświęcone było analizie przyczyn i czynników, które doprowadziły do podpisania przez hiszpańską parę królewską – Ferdynanda i Izabelę – dekretu o

wygnaniu Żydów z Hiszpanii. Zajęcia rozpoczęliśmy od omówienia sytuacji i pozycji społecznej Żydów na terenach chrześcijańskiej Hiszpanii, po czym analizowaliśmy działalność Inkwizycji oraz jej skutki społeczne. Uczestnicy zapoznali się ze zjawiskiem tzw. marranizmu – jest to pogardliwa nazwa określająca skryte praktykowanie judaizmu po przymusowej konwersji na katolicyzm. Następnie wspólnie czytaliśmy dekret o wygnaniu Żydów z 1492 roku i na jego podstawie próbowaliśmy wywnioskować, na ile podane w nim uzasadnienia potrzeby pozbycia się Żydów zbiegały się z rzeczywistymi intencjami władców. Ostatnim punktem programu była wspólna lektura i dyskusja nad listem Izaaka Abrabanela, żydowskiego finansisty na dworze hiszpańskim, stanowiącym odpowiedź na dekret o wygnaniu i jego krytykę.

Tematem trzecich zajęć było porównanie sytuacji Sefardyjczyków w krajach muzułmańskich, przede wszystkim w Imperium Osmańskim, oraz europejskich (chrześcijańskich). W pierwszym przypadku skupiliśmy się na rozwoju intelektualnym i ekonomicznym Sefardyjczków na terenach tureckich m.in. na przykładzie bankierów, dyplomatów i patronów żydowskich szkół i drukarni, Gracii i Józefa Mendes-Nasi. W części dotyczącej krajów europejskich analizowaliśmy przede wszystkim zjawisko marranizmu, który wiązał się z działalnością Inkwizycji w większości krajów Europy. Sporo uwagi zostało jednak poświęcone swobodnie rozwijającej się wspólnocie sefardyjskiej w Holandii.

Na kolejnym, czwartym spotkaniu zajęliśmy się przemianami w społecznościach sefardyjskich w XIX wieku oraz dziejami współczesnymi. Omówiliśmy wpływ, jaki miała na Żydów hiszpańskich kolonizacja państw arabskich, przynosząca ze sobą industrializację, świeckie szkolnictwo etc. Mówiliśmy także o Zagładzie Żydów europejskich z najczęściej pomijanej perspektywy sefardyjskiej. Krótko omówiliśmy życie „trzeciej diaspory” sefardyjskiej w Stanach Zjednoczonych i Ameryce Południowej, poruszony został także temat problemów w integracji między Sefardyjczykami i Aszkenazyjczykami we współczesnym Izraelu.

Pierwsza część ostatnich zajęć poświęcona była specyfice sefardyjskiego judaizmu. Omówiliśmy, niestety pobieżnie, wpływ takich myślicieli, jak Majmonides, Józef Caro, Izaak Luria. Wspomnieliśmy także o ruchach mesjanistycznych, m. in. o sekcie Szabataja Cwi. Druga część lekcji miała bardziej swobodny charakter – po krótkim wprowadzeniu do tematyki i gatunków pieśni w języku judeohiszpańskim słuchaliśmy nagrań tradycyjnych utworów w wykonaniu m.in. Judith Cohen, Susany Weich-Schahak, Montserrat Figueras czy zespołu Kvinterna.

Hanna Górka

Wyobraźcie sobie, że... – filozofia wyobraźni i wyobraźnia w filozofii. O użyciu i roli wyobraźni w filozofii, nauce i literaturze

CEL: zapoznanie uczniów z zagadnieniami dotyczącymi wyobraźni szczególnie w kontekście twórczości naukowej i literackiej.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

I.1 wprowadzenie w problematykę i dyskusja nad wyobraźnią, potoczną wiedzą na temat wyobraźni i skojarzeń uczniów z tym pojęciem

I.2 przedstawienie przebiegu badań nad wyobraźnią prowadzonych w przeszłości i współcześnie przez psychologię, wskazanie na głębokie związki wyobraźni z ludzką racjonalnością, w tym szczególnie z myśleniem analitycznym

I.3 omówienie roli wyobraźni w procesie zapamiętywania i uczenia się (funkcja tzw. *learning imagination*), ćwiczenie zapamiętania dwudziestu wyrazów *Łańcuchową Metodą Skojarzeń*, która opiera się na użyciu wyobraźni (*learning imaginaion*)

I.4 Wskazanie na związki wyobraźni z filozofią i rolę wyobraźni w rozważaniach filozoficznych, które w większości sytuacji mają charakter *eksperymentu myślowego*

I.5 Dyskusja nad rolą wyobraźni w procesach twórczych, uczniowie opowiadają o swojej twórczości, wspólna refleksja nad podobieństwami i różnicami w przedstawionych procesach twórczych

II.1 wspólna analiza wybranych fragmentów książki *Płomień świecy* G. Bachelarda i dyskusja dotycząca ich (człowiek – twórca w społeczeństwie, człowiek – twórca w samotności, człowiek – twórca i inspiracja, człowiek – twórca i sprzężenie pomiędzy jego osobistym doświadczeniem, a pracą wyobraźni)

II.2 filozofia wyobraźni wg Bachelarda: czy filozofia to marzenie?

II.3 wyobraźnia w filozofii: epistemologiczne wartości wyobrażeń – rozważań filozoficznych – *myślowych eksperymentów*

II.4 ćwiczenie: *każdy może napisać powieść*: „płomieniu samotny i ja jestem samotny” – nasza wyobraźnia w rozwinięciu cytatu G. Bachelrada

III.1 ćwiczenie: *każdy może dokonać naukowego odkrycia* – każdy uczeń samodzielnie stawia hipotezę, która ma wyjaśniać tajemnicze zjawisko, jakim jest wylądowanie na Rynku w Krakowie niezidentyfikowanego, zielonego pojazdu

III.2 dyskusja nad różnicami i podobieństwami w treściach postawionych przez uczniów hipotez

III.3 przedstawienie myśli filozoficznej K. R. Poppera dotyczącej rozwoju nauki ze szczególnym podkreśleniem rozróżnienia na tzw. *kontekst odkrycia i kontekst uzasadnienia* i roli wyobraźni w kontekście odkrycia naukowego

III.4 przedstawienie myśli filozoficznej Ch. S. Peirce’a dotyczącej rozwoju nauki analogicznie do schematu koncepcji K. R. Poppera

III.5 dyskusja dotycząca filozofii nauki obu myślicieli: uczniowie wskazują na podobieństwa i różnice w poglądach filozoficznych na naukę K. R. Poppera i Ch. S. Peirce'a

III.6 wspólne wyciąganie wniosków z dotychczasowych rozważań nad filozofią nauki w nawiązaniu do przebiegu i wyników ćwiczenia *każdy może dokonać naukowego odkrycia*

IV.1 wspólna analiza wybranych fragmentów tekstu książki *Sześć przechadzek po lesie fikcji* U. Eco: człowiek – twórca, który może dać ponieść się swojej wyobraźni

IV.2 dyskusja nad problemami poruszanymi w książce: jak zdefiniować literacką *Prawdę*, czym jest fikcja literacka i dlaczego nie jest kłamstwem, relacja autora do dzieła i odpowiedzialność twórcy za dzieło, relacja między autorem i czytelnikiem (idealny twórca i idealny odbiorca, „czytelnik empiryczny”, zaufanie odbiorcy do autora), relacja czytelnika do dzieła, problem utożsamienia i wartości epistemologicznych w dziele, problem odniesienia treści literackiej do rzeczywistości

IV.3 wyobraźnia i życie: czy literatura faktu wyprze literacką fikcję? – dyskusja

V.1 powtórzenie dotychczasowych wiadomości dotyczących nauki i literatury – roli wyobraźni w ich tworzeniu i ich związków z filozofią

V.2 uczniowie opowiadają o swoich „przygodach” z literaturą – czego nauczyły ich wybrane, czytane przez nich książki?

V.3 zapoznanie uczniów z sylwetkami: A. Lightmana – fizyka, naukowiec i pisarza, G. Bachelarda – wybitnego filozofa nauki, który w swojej ostatniej książce przedstawia filozofię wyobraźni i dowartościowuje twórczość literacką

V.4 dyskusja o twórczości St. Lema

V.5 wspólne wyciągnięcie wniosków i wskazanie na te momenty w historii nauki i literatury, kiedy dochodzi między nimi do inspiracji

V.6 dyskusja podsumowująca: człowiek – twórca – filozof, jego wyobraźnia i jej rola w twórczym dziele poszukiwania Prawdy.

Przebieg zajęć i realizację zaplanowanego materiału oceniam dobrze. Jestem bardzo zadowolona ze współpracy z Uczniami: mimo, że zajęcia wymagały bardzo dużego zaangażowania z Ich strony (miały formę bliższą seminarium, niż wykładowi), to jednak udało nam się wytworzyć atmosferę koleżeństwa, w której dyskusje na zadane tematy były nie tylko bardzo owocne, ale także przyjemne.

Słabszym punktem moich zajęć, wynikającym przede wszystkim z ich formy, było wskazywanie jednoznacznych wniosków z prowadzonych rozważań. Niejednokrotnie dyskusje doprowadzały nas do punktu, w którym okazywało się, że każdy Uczestnik ma silne, merytoryczne argumenty w obronie swojej opinii. Z drugiej strony ten fakt wskazuje także na pozytywne aspekty zajęć: Uczniowie potrafili świetnie dyskutować.

Osobiście także wiele się nauczyłam, zdobyłam nieocenione doświadczenie dydaktyczne i cieszę się, że mogłam prowadzić moje zajęcia w gronie wspaniałych Młodych Ludzi, Którzy

podzielili mój entuzjazm dla zagadnienia wyobraźni i podzielili się ze mną swoim entuzjazmem dla badawczych poszukiwań.

Adam Gendźwił

WPROWADZENIE DO KARTOGRAFII - sprawozdanie z zajęć

Podstawowym celem zajęć było przedstawienie uczestnikom trudności metodologicznych związanych z wizualną prezentacją danych, zwłaszcza danych przestrzennych. Dlatego program zajęć został skonstruowany tak, by obok klasycznych zagadnień kartograficznych (zapoznanie się z terminologią kartograficzną i najważniejszymi zasadami redagowania map), omówić zagadnienia z zakresu metodologii nauk społecznych. Mapy tematyczne okazały się do tego celu bardzo dobrym materiałem warsztatowym.

Podczas pięciu półtoragodzinnych zajęć uczestnicy poznali m.in.: podstawowe charakterystyki danych (poziom pomiarowy, sposób odniesienia i rozmieszczenia, charakter), warstwową kompozycję mapy, koncepcję znaku kartograficznego, teorię zmiennych graficznych (w ujęciu J. Bertina), typy skal barwnych, pojęcia dynamiki i struktury przedstawianych zjawisk, 7 metod prezentacji kartograficznej (w ujęciu L. Ratajskiego), istotę procedury klasyfikacji (oraz warunki poprawnej klasyfikacji), metodę graficznego przedstawiania klasyfikacji trójcechowych za pomocą tzw. trójkąta Ossana. Za materiał warsztatowy posłużyły liczne mapy – papierowe lub reprodukowane.

Zajęcia miały formę wykładowo-ćwiczeniową, we wszystkich spotkaniach wykorzystane zostały prezentacje multimedialne. Systematycznej prezentacji nowych zagadnień towarzyszyły ćwiczenia w analizie i interpretacji danych przedstawionych na mapach. Udało się usystematyzować wiele pojęć, dość chaotycznie stosowanych w nie-kartograficznej literaturze naukowej czy w prasie. W toku zajęć uczestnicy zdali sobie sprawę z wielu „pułapek” metodologicznych, czyhających tak na autora prezentacji wizualnej, jak i na jej odbiorcę. Omówiliśmy m.in. przykłady błędnej konstrukcji kartogramu czy niewłaściwego doboru sygnatur ilościowych czy skali barwnej, a także trudności związane z interpretacją kartogramów złożonych.

Na ostatnich zajęciach zaprezentowane zostały również współczesne polskie mapy topograficzne (w układach „1942”, „1965”, „GUGiK-80” i „1992”) w różnych skalach oraz kilka arkuszy z *Atlasu Rzeczypospolitej Polskiej*. Największą popularnością wśród uczestników cieszyły się mapy preferencji politycznych w Polsce, oparte o wyniki wyborów parlamentarnych i prezydenckich. Ich interpretacja była dobrym podsumowaniem wiedzy i umiejętności zdobytych podczas tygodniowych warsztatów.

Zgodnie z założeniami 10-godzinny kurs miał kształcić umiejętność korzystania z mapy jako istotnego źródła informacji oraz poprawnego stosowania we własnych opracowaniach. Praca uczestników na zajęciach i wyniki ankiety ewaluacyjnej wydają się potwierdzać, że cel ten został osiągnięty.

W zajęciach „Wprowadzenie do kartografii” uczestniczyło 6 osób.

Magdalena Budzińska

Wprowadzenie do teorii literatury

W ramach Szkoły Letniej Collegium Invisible w 2006 roku prowadziłam zajęcia dla pięciorga maturzystów, uczestników programu pomocy wybitnie zdolnym KFnRD.

Tematem zajęć było wprowadzenie do teorii literatury, a ich celem - zapoznanie uczestników z koncepcjami najbardziej znaczącymi we współczesnym literaturoznawstwie. Zostały one przedstawione w ujęciu chronologicznym, tak żeby uczestnicy zajęć mogli łatwiej dostrzec pojęciowe i problemowe związki między poszczególnymi teoriami. Zajęcia dotyczyły kolejno:

- przełomu antypozytywistycznego
- hermeneutyki klasycznej i współczesnej
- psychoanalizy
- metody fenomenologicznej
- formalizmu i strukturalizmu
- poststrukturalizmu i dekonstrukcji

Omówienie każdego podejścia teoretycznego poprzedzone było krótkim wprowadzeniem historycznym, które pozwalało uczestnikom zapoznać się z terminologią i podstawowymi faktami. Starłam się jednak, żeby forma wykładu nie dominowała na zajęciach. Dlatego, po zapoznaniu się z podstawami teorii, uczestnicy byli zachęceni (a nawet prowokowani) do podejmowania prób samodzielnego wykorzystania teoretycznych narzędzi w analizie poszczególnych problemów. Podstawowym pojęciem wykorzystywanym podczas tych prób samodzielnej pracy z problemem było pojęcie interpretacji wprowadzone przez tekst Stanleya Fisha *Co czyni interpretację możliwą do przyjęcia?*, z którym zapoznali się wszyscy uczestnicy zajęć. Ponadto każdy z uczestników miał za zadanie przygotować 15 minutowe wystąpienie poświęcone jednemu z klasycznych tekstów teoretyczno-literackich, z którym samodzielnie zapoznał się przed obozem.

Zajęcia były przede wszystkim nastawione na uporządkowanie terminologii związanej z teorią literatury i uwidocznienie założeń oraz konsekwencji poszczególnych teorii. W mniejszym stopniu miały dostarczyć uczestnikom faktograficznej wiedzy, w większym – pozwolić na świadome i swobodne operowanie pojęciami i teoriami dotyczącymi statusu dzieła literackiego oraz granic interpretacji. Sądzę, że w większości udało się ten cel osiągnąć. Uczestnicy byli podczas zajęć

aktywni i w rosnącym stopniu samodzielni. Można mieć nadzieję, że ten (z konieczności dość uproszczony) wgląd w podstawy współczesnej teorii da im dobre podstawy do własnej pracy podczas studiów i pozwoli zachować zdrową dawkę krytycyzmu.

Adam Izdebski

Sprawozdanie z przeprowadzonych zajęć – *Chrześcijaństwo antyczne*

Trudno o bardziej nadużywany argument w dyskusjach o kształcie współczesnego Kościoła, niż odwoływanie się do jego „początków”. Jednakże jaka jest w istocie nasza znajomość owych początków? W jaki sposób możemy uczciwie posługiwać się wiedzą o nich jako argumentem we współczesnych dyskusjach?

Przeprowadzone zajęcia miały właśnie na celu wprowadzenie uczestników w węzłowe problemy historii Kościoła w starożytności. Dzięki pokazaniu różnych typów źródeł wykorzystywanych do rekonstruowania historii Kościoła, maturzyści z Funduszu mogli sobie uświadomić, jaki charakter i status ma nasza wiedza o antycznym Kościele.

Zajęcia o starożytnym chrześcijaństwie miały jednakże na celu nie tylko przekazanie uczestnikom podstawowej wiedzy historycznej, lecz również wprowadzenie ich w podstawy warsztatu historyka starożytnego chrześcijaństwa. Starano się wyrobić u nich nawyk szukania podstawowych informacji o źródle przed rozpoczęciem jego lektury (krytyka zewnętrzna). Uwrażliwienie ich na znaczenie tego etapu dla późniejszego badania było jednym z ważniejszych celów prowadzącego. Po zanalizowaniu charakteru i pochodzenia źródła przystępowaliśmy zatem do uważnej lektury źródła (krytyki wewnętrznej), która polegała na czytaniu na głos i dyskusowaniu przygotowanych materiałów, co zajmowało większą część zajęć. Dzięki temu, że każdy po kolei czytał i komentował ustęp tekstu, udało się zachęcić uczestników do refleksji nad antycznym chrześcijaństwem i uwrażliwić ich na częstą niejasność przekazu źródłowego, jak również na niebezpieczeństwo anachronicznego jego odczytania.

Pięć półtoragodzinnych spotkań poświęconych było pięciu odrębnym blokom tematycznym. Wpierw zajęliśmy się tematem męczeństwa. Czytaliśmy dwa typy źródeł o męczennikach – pasję (list o męczennikach z Lyonu przekazany przez Euzebiusza z Cezarei) oraz akta męczeństwa (*Akta prokonsularne św. Cypriana*). Zwracaliśmy uwagę zarówno na mechanizm prześladowań (odróżnienie „oddolnych”, lokalnych od „odgórnych”, zarządzonych przez cesarza), ich przebieg, jak również na teologię męczeństwa oraz rolę męczenników i wyznawców w życiu gminy.

Kolejne spotkanie było zatytułowane „Codzienne problemy gmin chrześcijańskich w IV wieku w aktach synodalnych”. Czytaliśmy akta IV-wiecznych synodów, zwracając uwagę na problem dotyczące wielu sfer życia ówczesnych chrześcijan. Kanony synodu w Ancyrze (314)

pozwołyły nam przyjrzeć się sposobom rozwiązywania problemu upadłych. Uchwały zaś synodów w Elwirze (306) oraz w Gangrze (340) zwróciły naszą uwagę na regulacje w zakresie moralności małżeńskiej i seksualnej, problemy dyscyplinarne ówczesnego Kościoła oraz regulacje prawne związane z obecnością herezji w powszednim życiu Kościoła.

Na trzecich zajęciach analizowaliśmy proces kształtowania się doktryny Kościoła w IV i V wieku (czyli sporami trynitarnymi i chrystologicznymi). Zajęcia polegały na analizie kolejnych tekstów doktrynalnych Kościoła: zadaniem uczestników było wychwytywanie rozszerzeń zakresu orzeczeń doktrynalnych soborów i wyjaśnianie, dlaczego właśnie o takie treści były one wzbogacane. Czytaliśmy między innymi *credo* z Nicei i Konstantynopola oraz anatematyzmy Cyryla uchwalone przez sobór Efeski. Nasze wysiłki skupiliśmy również na wytłumaczeniu, dlatego spory doktrynalne wywoływały tak wielkie emocje i stały się tak ważnym wydarzeniem w historii późnoantycznego Kościoła – punktem wyjścia naszej dyskusji był opis udzielania chrztu w *Tradycji rzymskiej* Hipolita.

Przedostatnie spotkanie stało się okazją do poznania duchowości późnoantycznego monastycyzmu. Istotę powołania mniszego uczestnicy poznali dzięki lekturze fragmentów *Żywot Antoniego* autorstwa Atanazego. O ideale i codzienności życia mnicha-ascety dowiedzieli się wiele z wybranych *Apoftegmatów Ojców Pustyni*. Końcowe analizowanie *Reguły Benedykta* pozwoliło zasygnalizować bogactwo form życia monastycznego w starożytności oraz wyjaśnić proces jego rozwoju.

Piąte zajęcia poświęcone były roli liturgii w życiu późnoantycznej gminy. Czytane były zarówno katechezy mistagogiczne Cyryla Jerozolimskiego oraz Teodora z Mopsuesti, jak również anafory eucharystyczne *Dwunastu Apostołów* i *Apostołów Addaja i Marięgo* oraz *Kanon Rzymski*. Zastanawialiśmy się nad odzwierciedleniem teologii Eucharystii w tekstach modlitw oraz nawiązaniach biblijnymi. Spróbowaliśmy zrekonstruować przebieg mszy starożytnej oraz zobaczyć, jakie znaczenie dla życia codziennego i samoświadomości danej gminy miały Eucharystia i liturgia w ogóle.

Dobrym zakończeniem zajęć okazało się wypełnienie ankiet ewaluacyjnych przez uczestników i wspólna rozmowa o efektach zajęć. Dzięki nim prowadzący zrozumiał, jakich błędów dydaktycznych powinien unikać w przyszłości (zbytniej monotonii, a także nie do końca właściwego rozplanowania czasu). Równocześnie prowadzący miał możliwość stwierdzić, że uczestnicy zajęć nauczyli się podstaw pracy ze źródłem historycznym i zainteresowali się historią antycznego chrześcijaństwa – co stanowiło główny cel zajęć.

Damian Jasiński

Wprowadzenie do Koranu (do islamu)

Nie ma dnia, kiedy nie usłyszelibyśmy o islamie. Media zalewają nas informacjami o zamachach, wojnach i zamieszkach mających miejsce na Bliskim Wschodzie i odnoszą się przy tym czasami do Koranu, świętej Księgi muzułmanów, twierdząc niekiedy, że bezpośrednio w niej znajdują się elementy nakłaniające do nienawiści religijnej. Nawet pozostawiając na boku to zagadnienie trzeba przyznać, że nasza wiedza na temat tego tekstu rzadko wykracza poza to, co zdarzy nam się usłyszeć w telewizji lub wyczytać w prasie. Czy zadaliśmy sobie kiedykolwiek odrobinę trudu, by choćby przejrzeć treść Koranu, który jest dostępny w polskim tłumaczeniu – bezpośrednio z arabskiego oryginału - już (albo dopiero...) od dwudziestu lat? A propos oryginału: muzułmanie uważają, że właściwe znaczenie Koranu zawiera jedynie tekst arabski, a wszelkie tłumaczenie jest nieprawomocne, skoro zawsze jest jedynie pewną interpretacją lub parafrazą (co się wyśmienicie zgadza ze współczesną nauką o przekładzie). Na roztrząsanie niejednokrotnie bardzo znaczących subtelności mogą sobie zatem pozwolić jedynie arabiści. Nie zawsze jednak dysponują potrzebną wiedzą na temat historycznych okoliczności powstania Koranu i raczej wolą zajmować się tym, co im dostępne dzięki znajomości języka, czyli na przykład historią koranicznej egzegezy.

Celem tych zajęć było właśnie przyjrzenie się warunkom, w jakich działał Mahomet, dotarcie do zupełnych początków muzułmańskiej wspólnoty. Wymagało to dość obszernego wprowadzenia w kontekst bardzo specyficzny i słabo znany. Kolejno przyglądaliśmy się warunkom geograficznym Półwyspu Arabskiego oraz sytuacji politycznej, jaka miała tam miejsce (i w sąsiedztwie) w szóstym i siódmym wieku naszej ery. Poświęciliśmy sporo uwagi trzem Arabiom (wedle rozróżnienia antycznych geografów) – Skalistej, Pustynnej i Szczęśliwej – omówiliśmy ich kulturę, a w szczególności życie religijne. Ważnym tematem tego wprowadzenia była charakterystyka i historia języka arabskiego. Przedmiotem pierwszej żywiołowej dyskusji był zabytek staroarabskiej poezji, utwór Zuhajra Ibn Abi Sulmy, który dostarczył nam wiele informacji o ówczesnych obyczajach, a także technikach narracyjnych.

Po ogólnym omówieniu biografii Proroka i domniemanej chronologii powstania Koranu, analizowaliśmy świadectwa poglądów i kultu religijnego, które można w nim odnaleźć. Dyskutowaliśmy nad koranicznym obrazem okoliczności, w których miał działać Prorok, nad pojawiającymi się w tekście „prorokami” i „wysłannikami” oraz odniesieniami do tradycji biblijnej. Zaczęliśmy wówczas szczególnie wnikliwą lekturę, poczynając od sury 26 („Poeci”).

Zastanawialiśmy się również nad tym, co w Koranie oznacza „księga” i jak wyglądają relacje pomiędzy Mahometem i jego zwolennikami a „ludźmi Księgi”, czyli przede wszystkim

żydami i chrześcijanami. Pewnym wskaźnikiem w obserwowaniu ewolucji pojęć religijnych w obrębie Koranu oraz kolejnych etapów rozwoju społeczności muzułmańskiej była postać Abrahama.

Ostatnie zajęcia były poświęcone lekturze fragmentów z sur, które powstały najpóźniej (wedle dociekań zarówno muzułmańskich jak i zachodnich badaczy) oraz omówieniu sposobu, w jaki pierwsi muzułmanie wyróżniali się od reszty społeczeństwa.

Udział w szkole letniej był dla mnie cennym doświadczeniem ze względu na możliwość wypróbowania i doskonalenia swoich umiejętności pedagogicznych. Ułożenie planu zajęć na ten (dość trudny) temat było nie lada wyzwaniem – dowodzi to potrzeby dalszego organizowania tych szkół, ponieważ studenci *Collegium Invisibile* powinni możliwie jak najwcześniej skorzystać z szansy wcielenia się w rolę tutora. Moje zajęcia spełniły ten postulat dodatkowo w ten sposób, że ich temat był tożsamy z tematem mojego tutorialu z profesorem Januszem Daneckim.

Mam nadzieję, że tych kilka godzin spędzonych na rozmowach nad stronicami Koranu, z wykorzystaniem obecnego stanu badań w tej dziedzinie, na długo pozostanie w pamięci uczestników moich zajęć. Ich zaangażowanie w dyskusję, późniejsze rozmowy oraz ankiety dają przekonujące świadectwo, że mój trud nie poszedł na marne.

OCENA OGÓLNA

Ankiety ewaluacyjne przeprowadzone podczas spotkania kończącego Szkołę w niedzielę wieczór (po wyjściu z sali prowadzących zajęcia) wykazały, że wszyscy ich uczestnicy byli z nich zadowoleni. Zwracali uwagę nie tylko na przekazane im bogactwo informacji, ale również istotne w przyszłej karierze akademickiej umiejętności. Wymieniali zarówno tak ogólne umiejętności, jak wnikliwa krytyka i analiza tekstu oraz wrażliwość logiczna, jak i szczegółowe metody pracy poszczególnych dziedzin (np. przeprowadzenie interpretacji tekstu literackiego, sposoby prezentacji danych). Wszyscy uczestnicy zgodnie wskazali, że prowadzący zajęcia odnosili się do nich w sposób pełen szacunku, traktując maturzystów jak równorzędnych partnerów.

Opinie wyrażone w ankietach zwróciły uwagę na błędy organizacyjne, których należy unikać w przyszłości. Częste punktowanie niepunktualności prowadzących wynikało ze zbyt napiętego planu zajęć (opóźnianie momentu ich rozpoczynania wymuszane było spóźnieniami uczestników, którym krótkie przerwy nie wystarczały czasem nawet na przemieszczenie się z sali do pokoju i z powrotem). Pozostałe uwagi wiążą się z pewnym brakiem doświadczenia prowadzących – lecz właśnie rozwijaniu ich umiejętności dydaktycznych poświęcona jest również Szkoła Letnia. Dzięki szczegółowym ankietom i rozmowom z uczestnikami po zakończeniu zajęć, początkujący naukowcy mają nieocenioną szansę rozwijać swoją wrażliwość dydaktyczną i zdobywać nowe

umiejętności nauczycielskie. Warto zaznaczyć, że wypełniający ankietę podkreślali, iż owe niedociągnięcia metodyczne nie wpływały znacząco na jakość zajęć. Średnia ogólnych ocen zajęć oscyluje wokół 4.5 (w skali 1-5).

5. OGÓLNA OCENA SZKOŁY LETNIEJ

Podczas kończącego Szkołę spotkania w niedzielę wieczór, organizatorzy poprosili każdego z podopiecznych Funduszu o wskazanie najwartościowszego oraz najbardziej wymagającego zmiany elementu Szkoły. Najważniejsze okazała się dla nich możliwość kontaktu z ciekawymi ludźmi – zarówno rówieśnikami z Funduszu, jak i studentami Collegium. Za wyjątkowo owocną uznali również współpracę z Ośrodkiem *Pogranicze sztuk, kultur, narodów* (w ramach której odwiedziliśmy siedzibę Ośrodka w Sejnach, uczestniczyliśmy w koncercie klezmerskim i spektaklu (*Kroniki Sejneńskie*), dwukrotnie odwiedził nas w Wigrach Krzysztof Czyżewski, dyrektor Ośrodka). Wreszcie z wysoką oceną spotkało się samo miejsce, w którym odbywała się tegoroczna Szkoła – Dom Pracy Twórczej w Wigrach. Połączenie uczestniczenia w zajęciach naukowych z wypoczynkiem na kajakach, łódkach i żaglówkach uznali za wyjątkowo udany pomysł. Z tego względu doradzali takie ułożenie zajęć w przyszłym roku, żeby czas wolny do dyspozycji maturzystów z Funduszu nie był poszatkowany przez okienka i zajęcia, lecz umożliwiał dłuższe wyprawy i spokojniejszy wypoczynek – najlepiej gdyby wszyscy odbyli swoje zajęcia pomiędzy obiadem a śniadaniem, a popołudnie było wolne, zaś wieczór przeznaczony na odczyty. Właśnie napięty układ czasowy wskazywany był przez uczestników jako jedyny widoczny szkopuł tegorocznej Szkoły.

Szkołę należy uznać za udaną również z punktu celów, które przyświecały organizatorom. Zarówno w ocenie prowadzących, jak i uczestników zajęć, przeprowadzone warsztaty-zajęcia ciekawie i systematycznie wprowadzały w zasady samodzielnej pracy badawczej każdej z dyscyplin, przygotowywały maturzystów z Funduszu do podjęcia samodzielnych poszukiwań naukowych na studiach wyższych. Rozpoczęta dwa miesiące przed obozem i kontynuowana po nim przez dwa kolejne miesiące opieka nad referatami umożliwiła przekazanie podopiecznym zasad pracy nad przygotowaniem referatów naukowych oraz uświadomienie im znaczenia technik ich wygłaszania. Z kolei studenci Collegium zgodnie stwierdzili, że zdobywane doświadczenia nauczycielskie (zdobywane tak przez samodzielne prowadzenie zajęć, jak i przez rozmowy z innymi prowadzącymi), zwróciło ich uwagę na wiele niezauważanych wcześniej problemów dydaktycznych, pozwoliło im także sprawdzić się w zupełnie nowej dla nich roli nauczycieli przedmiotów akademickich. Współpraca i wymiana doświadczeń ze społecznością lokalną – środowiskiem Ośrodka *Pogranicze* zaowocowało wieloma wartościowymi dyskusjami i nowymi

planami na przyszłość. Wiele osób pierwszy raz miało kontakt z sejneńskim Ośrodkiem, dzięki czemu będą mogli w przyszłości skorzystać z oferowanych przezeń możliwości.

ZREALIZOWANY KOSZTORYS VIII SZKOŁY LETNIEJ COLLEGIUM INVISIBLE

L.P.	RODZAJ KOSZTU:	SUMA:	KWOTA WYKORZYSTANA Z DOTACJI FUNDUSZU:	INNE ŹRÓDŁA FINANSOWANIA:
1.	Dojazd uczestników Szkoły do Suwałk (PKP)	2212,53	0	środki Collegium
2.	Wynajem autobusu dla przewiezienia uczestników z Suwałk do Wigier i z powrotem	320	0	środki Collegium
3.	Przejazdy uczestników dnia 1 września 2006 do Ośrodka <i>Pogranicze</i> w Sejnach– wynajem autobusu	300	0	środki Collegium
4.	Przejazd taksówką Wigry-Suwałki 4.09.06 przez Jutę Kawalerowicz, która odjeżdżała wcześniejszym pociągiem	35	0	środki Collegium
5.	Ksero materiałów na zajęcia	134,50	0	środki Collegium
6.	Noclegi	3520	3520	
7.	Wyżywienie	4310	80	środki Collegium
8.	Ubezpieczenie NNW uczestników	68	0	środki Collegium
	ŁĄCZNIE:	10900,03	3600	udział dotacji Funduszu w całości wydatków: 35 %