



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

---

## IX Szkoła Letnia Collegium Invisibile

Dom Pracy Twórczej, Wigry, 27 VIII – 4 IX 2007 r.

### SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU

#### 1. REALIZATORZY PROJEKTU

Agnieszka Podpora, student IV roku MISH UW, członek Zarządu CI,

Adam Izdebski, student V roku MISH UW, członek Komisji Rewizyjnej CI,

Adam Gendźwiłł, student IV roku MISH UW, członek Zarządu CI.

#### 2. UCZESTNICZY PROJEKTU

1.	Weronika Czyżewska	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
2.	Damian Jasiński	Collegium Invisibile, prowadzący zajęcia
3.	Aleksandra Kremer	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
4.	Adam Gendźwiłł	Collegium Invisibile, prowadzący zajęcia
5.	Tymon Słoczyński	Collegium Invisibile, prowadzący zajęcia
6.	Aleksandra Jarecka	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
7.	Adrianna Fabijańska	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
8.	Agnieszka Podpora	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
9.	Adam Izdebski	Collegium Invisibile, prowadzący zajęcia
10.	Joanna Walewska	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
11.	Dorota Gołuch	Collegium Invisibile, prowadząca zajęcia
12.	Zofia Bałdyga	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
13.	Kamil Borzyszkowski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
14.	Karolina Ćwiek	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły

15.	Agnieszka Dul	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
16.	Jan Kulig	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
17.	Joanna Legun	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
18.	Katarzyna Leoniewska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
19.	Jan Lipski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
20.	Magdalena Mizgalska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
21.	Kamil Piskała	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
22.	Karolina Plinta	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
23.	Maciej Trojnar	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
24.	Emil Wiśniewski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
25.	Marta Witkowska	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
26.	Monika Zapała	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
27.	Małgorzata Karaś	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły
28.	Piotr Sterczewski	Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, uczestnik Szkoły

### 3. REFERATY UCZESTNIKÓW

Imię nazwisko	Tytuł referatu	Opiekun referatu
Bałdyga Zofia	Noc poetów, czyli kształt i charakter życia literackiego w Polsce	Ola Kremer
Borzyszkowski Kamil	Historia ruchów separatystycznych na Pomorzu	Adam Gendźwiłł
Ćwiek Karolina	Drogi wspólne i rozdroża Brunona Schulza i Franza Kafki (referat wspólny)	Agnieszka Podpora
Witkowska Marta		Agnieszka Podpora
Dul Agnieszka	Uważam, że każdy powinien być jak każdy – szkic o sztuce A. Warhola	Joanna Walewska
Karaś Małgorzata	Człowiek kapitałem, czyli motywacja w ujęciu teoretycznym i praktycznym	Adam Izdebski
Kulig Jasiiek	Językowy obraz społeczeństwa. Analiza wybranych sfer komunikacji społecznej i zachodzących w nich zjawisk językowych	Damian Jasiński
Legun Joanna	Zanim powstanie reportaż – relacje między reporterem a przyszłym bohaterem	Joanna Walewska
Leoniewska Katarzyna	Haruki Murakami – na pograniczu jawy i snu	Dorota Gołuch
Mizgalska Magdalena	Oświata żydowska na ziemiach polskich przed Holocaustem jako element przemian wewnątrz społeczności żydowskiej	Ola Jarecka
Plinta Karolina	Mam nadzieję, że nigdy nie powrócę... – w roku 2007 Frida Kahlo maluje autoportret	Weronika Czyżewska

Wiśniewski Emil	Wojna polsko-niemiecka, europejska, światowa? Perspektywy globalnego konfliktu w początkowym okresie II wojny światowej	Tymon Słoczyński
Sterczewski Piotr	Horyzonty literackiej fantastyki (na przykładzie prozy Marka S. Huberatha)	Ola Jarecka
Lipski Jan	Czy naukowiec może powiedzieć „Bóg prawie na pewno nie istnieje”?	Adam Izdebski
Zapała Monika	Mei Lanfang – legenda opery pekińskiej i wzór dla twórców europejskich	Dorota Gołuch
Trojnar Maciej	Zaćmienia Słońca	Adam Gendźwił
Piskała Kamil	Bunt gen. Żeligowskiego a szanse rozwoju relacji polsko-litewskich w latach 1919-1922	Weronika Czyżewska

Każdy referent dysponował 20 minutami na wygłoszenie referatu, następnie 10 minutami na pytania i dyskusję. Jednakże nie tylko wygłaszanie, ale również przygotowanie referatów było niezwykle istotnym elementem Szkoły. Już pierwszego wieczoru odbyło się spotkanie samych collegiantów – opiekunów referatów, na którym przedyskutowane zostały (na podstawie doświadczeń zeszłorocznych) najczęstsze problemy, jakie mają przygotowujący swoje wystąpienia funduszowcy. Następnego dnia, zanim ktokolwiek zaczął pracować ze swoimi podopiecznymi, miało miejsce wspólne spotkanie wszystkich opiekunów z funduszowcami, na którym omówione zostało „7 cnót dobrego wystąpienia naukowego” (zamieszczonych w *Programie Szkoły* rozdanych uczestnikom – patrz załącznik). Dzięki temu przygotowywanie referatów przekształciło się w „miniaturowy tutorial”. Opiekun z podopiecznym dyskutował nad problemem poruszonym w referacie, aby jeszcze bardziej uwypuklić stawiane tezy, każda para wspólnie pracowała nad jak najatrakcyjniejszym, klarownym i mieszczącym się w czasie wystąpieniem. Wielkie wysiłki podopiecznych i opiekunów potwierdzony został wysoką wartością wszystkich wystąpień. Wszyscy referenci zmieścili się w czasie, jasno wyodrębnili we wstępie stawiane tezy i wyraźnie oddzielili podsumowanie od przeprowadzenia tematu.

Opiekunowie referatów jednogłośnie zdecydowali się przyznać 3 nagrody i 2 wyróżnienia. Za niezwykle atrakcyjność przekazu, piękno języka oraz żelazną logikę wystąpienia nagrodzone zostały Karolina Ćwiek i Marta Witkowska (referat wspólny), za klarowną prezentację w pełni samodzielnej pracy badawczej nagrodę otrzymała Zofia Bałdyga, zaś Kamilowi Piskale przyznano nagrodę za przystępne przedstawienie ogromnej ilości faktów oraz zachowanie bezstronności przy referowaniu problemu będącego przedmiotem narodowych sporów. Agnieszka Dul została wyróżniona za jasność wykładu, zaś Piotr Sterczewski za autorskie sprobematyzowanie wątków fantastyki.

Na podsumowującym odczyty spotkaniu, ostatniego wieczoru, omówiono dodatkowo problemy, nad którymi prawie wszyscy referenci muszą pracować:

1. Największym wyzwaniem pozostaje opanowanie umiejętności problematyzowania tematu: tak, aby nie tylko przywoływać fakty, teorie i poglądy innych osób, ale także pokazać, dlaczego one są istotne dla udowodnionej w odczycie tezy bądź omawianej kwestii; tak, aby uwypuklić własny wkład badawczy w problem, który powinno się prezentować w wystąpieniu.
2. Nie będzie dobrego wystąpienia bez wybrania wpierw dobrego tematu – należy zawsze zastanowić się, czy tak sformułowany temat umożliwia klarowną prezentację problemu lub tezy, czy nie nakłada zbyt wielu ograniczeń.
3. Wielu referentów miało też problem z językiem: często kosztem płynności starało się stosować wyrafinowane słownictwo naukowe. Nie jest to potrzebne, można mówić sensownie, a trochę potocznie, ważne by treści przekazywane były sprawnie i komunikatywnie. Trudne słowa, albo takie, które koniecznie należy wprowadzić, można w odpowiednich miejscach konspektu sobie wypisać.
4. Dzięki zrozumiałemu i potocznemu językowi można znaleźć dobry kontakt z publicznością. Nie należy lekceważyć teatralnego aspektu wystąpienia naukowego, które przecież nie jest tekstem, w który można wnikać, lecz raczej sposobem przedstawiania i przekonywania do określonych tez. Powinien mieć więcej wspólnych cech z rozmową i działaniem artystycznym, niż z odczytywaniem przygotowanego uprzednio tekstu.
5. Choć często miały miejsce burzliwe debaty po referatach, to jednak kultura dyskusji pozostaje umiejętnością, którą wszyscy funduszowcy powinni jeszcze ćwiczyć. Zamiast atakować referenta za całość wystąpienia, powinno wykorzystać się własny głos w dyskusji do analizy jednej wybranej tezy, rozwinięcia dobrze sprecyzowanego problemu. W ten sposób unika się kłótni o ogólniki.

Po wygłoszeniu podopieczni prześlą do recenzji tekst swojego wystąpienia w wersji pisemnej, zostaną one opublikowane na stronie internetowej Collegium jako kolejny tom *Zeszytów Humanistycznych*.

#### 4. PROWADZONE ZAJĘCIA (SPRAWOZDANIA PROWADZĄCYCH)

Damian Jasiński

##### **Sprawozdanie z zajęć: *Wprowadzenie do literatury monastycznej***

Moje zajęcia były poświęcone głównym tekstom powstałym w początkach ruchu monastycznego w Egipcie oraz okolicznościom, w jakich one powstały. Zajęcia w znacznej mierze polegały na pogłębionej pracy nad tekstami oraz na dyskusjach dotyczących poszczególnych kwestii. Brało w nich udział czworo uczestników Szkoły Letniej.

Dwa spotkania poświęciliśmy *Żywotowi św. Antoniego*, którego autorstwo przypisuje się Atanazemu, biskupowi Aleksandrii, a jego powstanie datuje się na koniec lat pięćdziesiątych czwartego wieku. Jest to tekst, który zapoczątkował osobny gatunek literacki, żywot świętego, stał się on niekwestionowanym „bestsellerem” (wedle ówczesnych warunków) i silnie oddział na rozprzestrzenienie idei monastycznych poza Egipt. Podczas lektury zastanawialiśmy się, czym charakteryzuje się ten, podówczas nowatorski, gatunek literacki, jakie można w nim wyczytać nawiązania do Biblii, do filozofii lub w ogóle szeroko rozumianej kultury antycznej, a także, jak oddaje on warunki geograficzne Egiptu. Ze szczególną uwagą analizowaliśmy fragmenty tekstu, w których jest mowa o rozpoczynaniu przez Antoniego nowego etapu życia, co jest związane ze zmianą miejsca zamieszkania, trybu życia i charakteru kontaktów z innymi ludźmi. Umiejętność interpretowania takich miejsc w tekście i znajomość konwencji literackich jest niezbędna w obcowaniu z literaturą hagiograficzną, która dla większości współczesnych czytelników, pozbawionych znajomości dawnych konwencji, bywa często zupełnie niezrozumiała.

Tematem kolejnego spotkania były apoftegmaty, krótkie wypowiedzi bądź anegdoty związane z duchowymi mistrzami egipskiej pustyni, które zaczęto spisywać, by uchronić od zapomnienia. Są one zachowane przede wszystkim w dwóch kolekcjach greckich, alfabetycznej, uporządkowanej według osób, i systematycznej, uporządkowanej według tematów, o których traktują apoftegmaty. Przy okazji lektury omówiliśmy trzy największe skupiska mnichów w Dolnym Egipcie, Nitrię, Cele i Sketis, kilka chwil poświęciliśmy też klasztorom Górnego Egiptu, wyrosłym z reguły św. Pachomiusza. Przeczytaliśmy apoftegmaty abba Antoniego (tego właśnie, który jest bohaterem wyżej wymienionego żywota), abba Mojżesza Etiopa i księgę piątą z kolekcji systematycznej poświęconą nieczystości. Uczestnicy mieli za zadanie opowiedzieć na podstawie tych tekstów (każdy

otrzymał jedno), jakie są literackie formy apoftegmatu, w jakiej roli występują w nich niekiedy postacie drugoplanowe, jaki model wewnętrznej doskonałości mnicha przedstawiają oraz co mówią na temat relacji z innymi ludźmi.

Na czwartym spotkaniu skupiliśmy się na „relacjach z klasztornych podróży”, zapisach lat spędzonych w Egipcie na odwiedzinach rozmaitych wspólnot ascetycznych i pustelników, które również stały się przedmiotem lektury wielu współczesnych ludzi zafascynowanych tym sposobem życia. Były to *Opowiadania dla Lausosa* napisane przez biskupa Palladiusza, oraz anonimowa *Historia Mnichów Egipskich*, obydwa teksty powstały w początkach piątego wieku. Resztę zajęć poświęciliśmy największemu intelektualistcie pośród Ojców Pustyni, czyli Ewagriuszowi z Pontu.

Ostatnie, piąte zajęcia zostały przeznaczone na podsumowanie i uporządkowanie wiedzy i umiejętności uzyskanych w wyniku poprzednich spotkań. Na zakończenie pokrótce przedstawiłem uczestnikom, jakie były początki życia monastycznego w innych obszarach chrześcijańskiego świata: w Azji Mniejszej, w Syrii i na łańskim Zachodzie. Zachęciłem także do lektur tekstów źródłowych związanych z tamtejszymi formami monastycyzmu, wiele z nich jest również dostępnych w polskim przekładzie.

Zajęcia miały na celu przede wszystkim przekazanie umiejętności wnikliwej lektury tekstów, w mniejszym stopniu było moim zamierzeniem poszerzenie wiedzy uczestników na ten temat, ponieważ dokonywało się to podczas pracy nad źródłami – starałem się unikać wykładowej formuły zajęć, by jak najwięcej czasu poświęcić wspólnej pracy nad tekstem i dyskusjom. Uczestnicy zajęć zapoznali się przy tym ze światem późnego antyku wraz z jego niezwykle frapującym fenomenem, jakim jest monastycyzm – atmosfera dawnego kamedulskiego klasztoru w Wigrach niezwykle nam w tym sprzyjała.

---

Adam Izdebski

### **Sprawozdanie z zajęć: *Psychologia różnic indywidualnych***

Ludzie się różnią – to stwierdzenie banalne. Mierzenie i wyjaśnianie tych różnic – to już jednak skomplikowane wyzwanie! Sprostanie temu wyzwaniu jest właśnie przedmiotem dyscypliny psychologicznej zwanej psychologią różnic indywidualnych. W zakres zainteresowań jej badaczy wchodzi zarówno inteligencja i zdolności, jak i temperament

i osobowość ujmowane jako zespoły cech. To na gruncie paradygmatu różnic indywidualnych rozwinęła się psychometria (teorie testów, a właściwiej – pomiaru psychologicznego).

Celem zajęć z psychologii różnic indywidualnych było zatem wprowadzenie uczestników w metodologiczne (statystyczne i teoretyczne) podstawy psychologii różnic indywidualnych oraz zapoznanie ich z podstawowymi koncepcjami inteligencji oraz temperamentu. Połączenie wykładu wiedzy z wyjaśnianiem metod jej ustalania służyć miało także kształtowaniu umiejętności postawy dociekliwości w stosunku do teorii naukowych, w szczególności poszukiwania informacji o procedurach badawczych. Taką podstawę utrwalić miało również wspólne skonstruowanie autorskiego kwestionariusza na dwóch ostatnich zajęciach (zadanie to dodatkowo miało na celu ćwiczenie umiejętności analizy pojęć i wyjaśniania danych empirycznych).

Pierwsze spotkanie rozpoczęło się wypełnieniem przez uczestników Formalnej Charakterystyki Zachowania – Kwestionariusza Temperamentu (FCZ-KT) Strelaua i Zawadzkiego, który miał być analizowany dopiero na trzecich zajęciach (musiał jednak być wypełniony przed rozpoczęciem zajęć, aby uczestnicy odpowiadając na pozycje kwestionariusza nie sugerowali się wiedzą zdobytą w trakcie zajęć). Właściwym rozpoczęciem zajęć było zaś wspólne czytanie tekstów, które miały stać się punktem wyjścia do dyskusji nad rodzajem i znaczeniem różnic pomiędzy ludźmi. Były to fragmenty hasła encyklopedycznego *Kultura* autorstwa Bronisława Malinowskiego oraz omówienie relacji człowieka ze środowiskiem ze *Wstępu do psychologii* Tadeusza Tomaszewskiego. Obydwa teksty miały skłonić uczestników do refleksji nad regulacyjną i adaptacyjną rolą różnic indywidualnych, a szerzej – nad znaczeniem perspektywy funkcjonalistycznej w naukach społecznych. Chociaż uczestnicy z zainteresowaniem czytali obydwu autorów, to jednak nie rozwinęła się szczególnie burzliwa dyskusja i ta część zajęć szybko zakończyła się wspólnym sformułowaniem definicji cechy (względnie stała – intersytuacyjnie i w czasie – mierzalna dyspozycja). Ostatnia część pierwszych zajęć poświęcona była teoriom inteligencji. Rozpoczęliśmy ją od zebrania podstawowych, wspólnych elementów różnych definicji tego zjawiska, następnie prowadzący wyjaśnił spór o czynnik *g*, różnice między teoriami hierarchicznymi i czynników równorzędnych oraz przedstawił Cattella koncepcję inteligencji płynnej i skryształizowanej.

Drugie zajęcia rozpoczęły się krótkim omówieniem problemów etycznych związanych z badaniem inteligencji: etykietowaniem ludzi wedle ich *II* oraz regułami ostrożności

w wykorzystywaniu wyników pomiaru inteligencji w diagnozie (problemy trafności). Głównym celem drugich zajęć było jednak wprowadzenie podstaw statystyk. Uczestnicy otrzymali wręcznik, na którym wypisane zostały najważniejsze definicje i wzory dotyczące: miar centrum i rozproszenia rozkładu, skal pomiarowych, własności rozkładu normalnego oraz konstruowania norm testowych. Do wyjaśnienia podstaw statystyki wykorzystane zostały przykłady (m.in. dotyczące rozkładu inteligencji w różnych populacjach i wyników z matur w Polsce) oraz zadania (wykonywane samodzielnie lub przy tablicy).

Trzecie zajęcia poświęcone były temperamentowi. Wpierw każdy z uczestników policzył swoje wyniki FCZ-KT, przeliczył je na staniny oraz zinterpretował z wykorzystaniem podręcznika testowego. Po takim wprowadzeniu wspólnie analizowaliśmy Regulacyjną Teorię Temperamentu Strelaua, komentując wybrane fragmenty wprowadzenia teoretycznego z podręcznika do FCZ-KT. Ten sam podręcznik posłużył także do przedstawienia pięciu kryteriów dobroci testu: rzetelności i trafności (wraz z podaniem sposobu ich pomiaru bądź szacowania), obiektywności, standaryzacji oraz normalizacji; a także podstawowych strategii konstruowania testów.

Wiedzę o konstrukcji kwestionariuszy psychologicznych zdobytą na pierwszych trzech zajęciach uczestnicy mogli wykorzystać w praktyce na dwóch ostatnich zajęciach, które przekształciły się w seminarium badawcze. Ustaliliśmy, że skonstruujemy kwestionariusz do badania „głupawi” inaczej „zakreconości”, wykorzystując strategię teoretyczną konstrukcji testów, który nazwaliśmy Wigierskim Kwestionariuszem Głupawki (WKG). Zdefiniowaliśmy tę cechę jako „skłonność do niekonwencjonalnych i eksperymentalnych zachowań, szczególnie w sytuacjach społeczno-towarzyskich, w celu wywołania radosnych reakcji u otoczenia lub dla własnej satysfakcji”, wyróżniliśmy zakreconość społeczną i indywidualną ze względu na intencję zachowania i sposób przejawiania cechy. Po przeprowadzeniu analizy treściowej cechy (wyróżnienia sfer życia i rodzajów czynności, w których może się przejawiać), przystąpiliśmy do generowania pozycji testowych (w tym wypadku zdań twierdzących, których adekwatność do opisu samego siebie badani oceniali na skali Likerta). Stworzono 27 pozycji, z których do konstrukcyjnej wersji kwestionariusza zakwalifikowano 24. Do planu badawczego wprowadziliśmy nie tylko badanie konstrukcyjne (przebadanie kwestionariuszem 20 pozostałych uczestników Szkoły Letniej), ale także weryfikację rzetelności (metodą zgodności wewnętrznej) oraz trafności: (1) poprzez porównanie wyników obserwacji wybranych osób przeprowadzonej podczas ogniska z wynikami WKG; (2) przez porównanie ze wskaźnikami WKG wyników ankiet, w których uczestnicy Szkoły wskazywali

po 2 „najbardziej zakręcone” i „najspokojniejsze” osoby spośród uczestników Szkoły. Badania przeprowadzono poza zajęciami.

Ostatnie zajęcia poświęcone były analizie wyników badań. Wspólnie skonstruowaliśmy z otrzymanych wyników bazę danych, obliczyliśmy rzetelność (alfę Cronbacha), a także korelacji obserwacji i wskazań uczestników Szkoły z wskaźnikami WKG. Funduszowcy podjęli się również zadania wyjaśnienia rozkładu wyników poszczególnych wskaźników oraz powodów małej wartości psychometrycznej niektórych pozycji. Przeprowadziliśmy również analizę czynnikową wyników pozycji testowych, co uwidocznilo wpływ samooceny badanych na wyniki WKG. Chociaż zastosowane procedury statystyczne nie należały do najprostszych (stosuje się je w normalnych badaniach psychologicznych), to uczestnicy zajęć świetnie radzili sobie z ich interpretacją i czerpali dużą satysfakcję ze wspólnej dyskusji nad wskaźnikami statystycznymi. W efekcie przygotowaliśmy prezentację naszego projektu badawczego, którą funduszowy uczestniczący w warsztatach z psychologii różnic indywidualnych przedstawili ostatniego wieczoru wszystkim uczestnikom Szkoły.

Odpowiedzi uczestników zajęć w ankietach ewaluacyjnych oraz ich aktywność podczas warsztatowych zajęć pozwalają stwierdzić, że cele zajęć zostały w dużym stopniu osiągnięte. W odpowiedziach na pytanie „Czego nauczyłeś na tych zajęciach?”, cała piątka uczestników wymieniała „statystyczną analizę danych”, „zasady prowadzenia badań psychologicznych”, „reguły diagnostyki psychologicznej” oraz „podstawowe wiadomości o inteligencji i temperamencie”. W ankietach uczestnicy wskazywali również na dużą znaczenie elementów z zakresu etyki badań i diagnozy, które przez prowadzącego zostały wprowadzone, ponieważ stanowią integralny element wiedzy i metodyki psychologii. Jest to tym bardziej cenne, że w ten sposób uczestnicy zrozumieli nierozzerwalną więź pomiędzy rzetelnością i trafnością metody badania (i zdolnością jej krytycznej oceny!) a jej użytecznością praktyczną. Słuszną decyzją okazała się też rezygnacja z zadawania lektur przed zajęciami na rzecz przeprowadzania krótkich wykładów o inteligencji i temperamencie oraz wspólnego czytania fragmentów tekstów naukowych. Dzięki temu wiedza została przekazana systematycznie i skutecznie, zaoszczędzony został czas przeznaczony na przywoływanie wcześniejszych lektur, samo zaś czytanie ze zrozumieniem ćwiczone było podczas zajęć.

Jakkolwiek zajęcia były bardzo udane, to ku mojemu zaskoczeniu przerobiłem znacznie mniej materiału teoretycznego niż planowałem, nawet mniej niż zestaw koniecznego minimum. Właściwie przedstawić zdążyłem jedynie pojedyncze teorie inteligencji i temperamentu.

Okazało się to jednak o tyle słuszne, że celem zajęć nie było nauczenie określonej wiedzy, lecz przygotowanie uczestników do samodzielnego studiowania psychologii różnic indywidualnych. Lepiej zatem na skromnych przykładach przedstawić główne osie sporu i sposób gromadzenia wiedzy psychologicznej, niż zaciemniać obraz wieloma szczegółami. Pod kątem modyfikowałem zatem program zajęć w ciągu kolejnych dni. Ostateczny efekt opisany w ankietach ewaluacyjnych (a także poświadczony znakomitą samodzielną prezentacją badań nad WKG przez całą piątkę uczestników) osiągnięty został – w moim przekonaniu – dzięki podzieleniu zajęć na dwa moduły: teoretyczny i warsztatowy, które pozwoliły zastosować w praktyce zdobytą wiedzę i rodzące się w umysłach funduszców intuicje badawcze.

Dzięki przeprowadzeniu tych zajęć miałem możliwość sprawdzenia zupełnie nowej dla mnie koncepcji połączenia wykładów teoretycznych z warsztatami praktycznymi. Mogłem przeanalizować zdobywaną na studiach wiedzę pod nowym kątem (wyodrębnienia najważniejszych treści). Mogłem też przekonać się, że nie szczędzenie czasu na dyskusje i angażowanie uczestników w pracę (powtórki, korzystanie z ich intuicji w toku wykładu, mobilizowanie ich do wykonywania samodzielných zadań bądź wspólnej pracy) jest skutecznym sposobem nauki samodzielnego i krytycznego myślenia.

---

Adam Gendźwiłł

**Sprawozdanie z zajęć: *Polskie miasto: od socjalistycznego do postsocjalistycznego – wstęp do studiów miejskich***

Przygotowanie i przeprowadzenie zajęć *Polskie miasto: od socjalistycznego do postsocjalistycznego – wstęp do studiów miejskich* było dla mnie szczególnym wyzwaniem. Musiałem bowiem skonstruować program dotyczący dyscypliny naukowej, której w Polsce praktycznie się nie uprawia. Sięgnąłem po rozproszone w literaturze naukowej teksty z zakresu socjologii miasta, geografii miast, gospodarki przestrzennej, ekonomii, historii i urbanistyki, tworząc z nich skrypt do zajęć. Teksty te, rozesłane wszystkim uczestnikom zajęć, posłużyły jako podstawa do seminaryjnej dyskusji. Poza tym, w trakcie zajęć wykorzystałem mapy, dokumenty planistyczne oraz materiały filmowe.

Program zajęć składał się z sześciu bloków tematycznych: 1) miasto i nauka o mieście, 2) klasyczne miejskie teorie (struktury przestrzenno-funkcjonalnej, ośrodków centralnych

Christallera), 3) początki polskiego miasta socjalistycznego, 4) przyczyny kryzysu miasta socjalistycznego, 5) procesy kształtujące miasto postsocjalistyczne, 6) proces planowania przestrzennego w Polsce. Dwa pierwsze bloki miały charakter wstępny – wprowadzały podstawową siatkę pojęciową używaną przez różne dyscypliny podczas badania miasta. Trzy kolejne stanowiły merytoryczny trzon zajęć – wykorzystując różnorodne materiały źródłowe (w tym również doświadczenia uczestników zajęć) próbowaliśmy zrekonstruować wizję miasta socjalistycznego, proces jego powstawania i degeneracji, a następnie – omówić najważniejsze procesy, jakie kształtują współczesne polskie miasta po 1989 r. Ostatni blok tematyczny przedstawiał w niezwykle skrótowej formie polskie procedury planistyczne, miał na celu również podkreślenie znaczenia obywatelskiej postawy partycypacji w planowaniu przestrzennym. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z typowymi dokumentami planistycznymi: strategią rozwoju miasta, studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego oraz miejscowym planem zagospodarowania przestrzennego.

Uczestnicy zajęć wzbogacili swoją wiedzę na temat miasta (zarówno w jego fizycznym jak i społecznym aspekcie) oraz procesów urbanizacji i metropolizacji. Kształcili również swoje umiejętności: interpretacji różnorodnych źródeł (materiały archiwalne, mapy, tabele statystyczne), definiowania i precyzacji pojęć, wnioskowania, konstruowania modeli teoretycznych, a także – sztukę argumentacji.

Program zawierał dość dużo treści, był więc bardzo napięty ze względu na małą ilość czasu. Udało się jednak poruszyć wszystkie zaplanowane zagadnienia. Nie wszystkie teksty ze skryptu zostały dokładnie omówione – to jednak odpowiadało w pewnym sensie moim zamiarom: chciałbym, aby uczestnicy mogli wrócić do przygotowanych przeze mnie materiałów również po zajęciach, aby np. zweryfikować swoje stanowiska sformułowane w dyskusjach.

Jestem zadowolony z przebiegu zajęć – ich uczestnicy wykazali się aktywnością oraz cenną umiejętnością obserwacji miejskiego otoczenia. Przebieg zajęć przekonał mnie, że studia miejskie, przedstawiające kompleksowe podejście do miasta i miejskich problemów, są nie tylko ciekawą perspektywą badawczą, ale również interesującą propozycją dydaktyczną.

W zajęciach uczestniczyło 6 osób.

---

Tymon Słoczyński

**Sprawozdanie z zajęć: *Wprowadzenie do teorii gier***

Celem prowadzonych przeze mnie zajęć było zapoznanie uczestników z podstawową terminologią wykorzystywaną w teorii gier oraz klasycznymi przykładami omawianymi w literaturze, a także przekazanie im umiejętności stosowania nabytej wiedzy do analizy faktycznych zjawisk społecznych i ekonomicznych. Przed rozpoczęciem Szkoły Letniej przesłałem uczestnikom moich zajęć około czterdziestu stron wybranych fragmentów dwóch popularnych podręczników, aby wprowadzić ich w tematykę przedmiotu. Celem sprawdzenia stopnia zrozumienia przeczytanego tekstu poprosiłem także uczestników moich zajęć o przesłanie mi rozwiązań trzech prostych ćwiczeń. Prośbę tę, co bardzo mnie zaskoczyło i zarazem ucieszyło, wszyscy spełnili. Efekty zdecydowanie przerosły moje oczekiwania, ponieważ aż trzy z czterech osób rozwiązały owe zadania bezbłędnie. Ze względu na niespodziewaną łatwość, z jaką uczestnicy moich zajęć zdawali się opanować podstawy teorii gier, zdecydowałem się nieco przeformułować wcześniej zaplanowany program zajęć, przede wszystkim znacznie go rozszerzając.

Pierwsze zajęcia zostały poświęcone na powtórzenie wcześniej opanowanego materiału i wprowadzenie kolejnych podstawowych terminów. Omawialiśmy więc takie pojęcia jak: słaba i ścisła preferencja, indyferencja, spójność i przechodniość preferencji, gra dwuosobowa i wieloosobowa, gra o sumie zerowej i niezerowej, strategia, równowaga Nasha, optymalność w sensie Pareto, postać strategiczna i rozwinięta gry, indukcja wsteczna, zbiór informacyjny, strategia dominująca i zdominowana oraz iteracja eliminacji strategii zdominowanych. Wprowadzanie kolejnych pojęć wiązało się z ćwiczeniem ich zastosowania na wybranych przykładach. Zajęcia zostały zakończone przedstawieniem i rozwiązaniem najbardziej klasycznego modelu teorii gier: dylematu więźnia.

Podczas drugich zajęć rozważaliśmy zastosowania dylematu więźnia do modelowania rzeczywistych zjawisk społecznych i ekonomicznych. Omawialiśmy więc wybrane ograniczenia rynku i próbowaliśmy uzasadnić konieczność wprowadzenia i egzekwowania systemu praw własności przez podmiot zewnętrzny wobec uczestników gry, a także pokazaliśmy możliwość wystąpienia w szczególnym przypadku optymalizacyjnej funkcji podatku. Kolejne ćwiczenie polegało na zaangażowaniu uczestników zajęć w indywidualne przemyślenie możliwości zastosowania dylematu więźnia do interpretacji konkretnego,

zadanego problemu i zreferowanie swoich wniosków na forum grupy. Poszczególni uczestnicy zastanawiali się nad takimi problemami jak: eksplozja demograficzna, wyścig zbrojeń, zanieczyszczenie środowiska, korzystanie ze środków transportu zbiorowego czy segregacja odpadów. Na koniec zajęć przedstawiłem możliwość wielokrotnego rozgrywania dylematu więźnia, a na dwojgu uczestników zajęć został przeprowadzony mały eksperyment w postaci dwudziestokrotnego rozegrania owej gry między nimi. Wynik okazał się bardzo zaskakujący, ponieważ jeden z graczy odmawiał współpracy z drugim już od pierwszej rundy, co zazwyczaj nie zdarza się często.

Większość trzecich zajęć upłynęła na kontynuacji zajęć poprzednich. Zdecydowałem się zaproponować jedno zadanie, znacznie trudniejsze od wszystkich poprzednich, do którego rozwiązania niezbędna była ponadto znajomość matematyki na poziomie rozszerzonym. Szukaliśmy bowiem odpowiedzi na pytanie, dla jakich wartości współczynnika dyskontującego para strategii *grim* obu graczy stanowi w nieskończenie wiele razy powtarzającym dylemacie więźnia najlepsze odpowiedzi na siebie nawzajem, czyli równowagę Nasha. Rozwiązanie tego zadania wymagało niespodziewanie wolnego tłumaczenia kolejnych kroków, przez co nie udało się zrealizować całego przewidzianego na ten dzień programu. Zdażyłem jedynie wprowadzić pojęcie równowagi doskonałej i wspomnieć wnioski Harsanyiego i Seltena odnośnie wyboru jednej spośród wielu równowag Nasha, a także przeciwiczyć owo pojęcie na wybranym przykładzie.

Podczas czwartych zajęć wprowadziłem pojęcie strategii mieszanych, dość długo ćwiczyliśmy też obliczanie równowag Nasha w strategiach mieszanych oraz równowag doskonałych i równowag dominujących ze względu na ryzyko. Wyjaśniłem też różnicę pomiędzy grami z niepełną i grami z niekompletną informacją oraz sposób rozwiązywania problemów tego typu. Oczywiście, nowa wiedza została także przeciwicona w kolejnych zadaniach.

Piąte, ostatnie zajęcia zostały poświęcone na omówienie kryteriów stosowanych w rozwiązywaniu gier przeciwko naturze oraz najpopularniejszych koncepcji sprawiedliwego podziału dóbr w grach kooperacyjnych, a także wprowadzenie uczestników zajęć w terminologię i problematykę teorii wyboru publicznego. Na początku zajęć rozwiązaliśmy więc grę przeciwko bezrobociu, tj. model, w którym decydem jest urząd pracy proponujący bezrobotnym określony rodzaj szkoleń, przynoszących odmienne efekty w zależności od niemożliwego do przewidzenia stanu koniunktury. Następnie próbowaliśmy

zastosować na kilku przykładach koncepcje rdzenia i wartości Shapleya. W ramach wprowadzenia do teorii wyboru publicznego omówiliśmy natomiast najpopularniejsze metody grupowego wyboru (głosowanie większościowe, głosowanie sekwencyjne, metoda pozycyjna Bordy), a ja spróbowałem wskazać uczestnikom ich wady i następnie przedstawiłem twierdzenie Arrowa o niemożliwości oraz twierdzenie Gibbarda-Satterthwaite'a. Na koniec wprowadziłem pojęcie indeksu siły, w szczególności indeksu Shapleya-Shubika, i policzyliśmy wartości indeksów siły dla poszczególnych ugrupowań w kilku wybranych ciałach przedstawicielskich.

Zasadniczo jestem przekonany, że przewidziane cele udało się w bardzo dużym stopniu zrealizować, na co wskazują również w sposób jednoznaczny odpowiedzi trojga spośród uczestników zajęć w ankietach ewaluacyjnych. Stopień zrozumienia wprowadzanych terminów i umiejętność rozwiązywania zadawanych ćwiczeń uważam za zdecydowanie zadowalające. Wprowadzenie uczestników zajęć w samodzielną analizę zjawisk społecznych i ekonomicznych za pomocą narzędzi teorii gier podczas drugich zajęć również uważam za znaczny sukces. Stosunkowo duża krytyka uczestników, zawarta w ankietach ewaluacyjnych, odnosi się natomiast do zbyt niewielkiej zbieżności omawianych przykładów z rzeczywistymi sytuacjami z życia codziennego. Rzeczywiście, podobnie jak w większości nauk społecznych w ogóle, uproszczenia stosowane w klasycznych problemach teorii gier bywają tak znaczne, że mogą niekiedy narażać owe przykłady na pewną śmieszność. Być może moim błędem był więc brak dodatkowego wprowadzenia uczestników moich zajęć w podstawy metodologiczne ekonomii, co zapewne pomogłoby im zrozumieć przyczyny tak daleko idących uproszczeń.

Ogólnie rzecz ujmując, jestem bardzo zadowolony z przeprowadzonych zajęć, jeśli chodzi o rozwój moich zdolności dydaktycznych. Przede wszystkim, nie miałem dotychczas doświadczenia dydaktycznego w dziedzinie przedmiotów o charakterze ścisłym, prowadziłem natomiast w ubiegłym roku akademickim wykłady dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku SGH dotyczące historii teatru polskiego. Przeprowadzone podczas Szkoły Letniej zajęcia z teorii gier nauczyły mnie przede wszystkim tego, że efektywny sposób przygotowywania się do tak odmiennych zajęć również powinien być zupełnie odmienny, ponieważ prowadzenie zajęć tego typu wiąże się z koniecznością posiadania bardzo precyzyjnej wiedzy, którą w bardzo precyzyjny i niedwuznaczny sposób umie się przekazać. Tej świadomości podczas przygotowywania tych zajęć nieco mi zabrakło i – w moim przekonaniu – było to źródłem stosunkowo istotnej niedoskonałości moich zajęć.

---

Joanna Walewska

**Sprawozdanie z zajęć: *Sztuka nowych mediów***

Cele ogólne kursu. Wykład był przewidziany przede wszystkim jako krótkie wprowadzeniem w dziedzinę sztuki nowych mediów. Chciałam pokazać związek pomiędzy tym, co działo się w sztuce XX wieku (Wielka Awangarda oraz tak zwana II Awangarda), rzekomym kryzysem estetyki oraz pojawieniem się nowych mediów. Próba zaobserwować ciągłość rozwoju pomiędzy nowymi a starymi mediami, miała na celu pokazanie, że sztuka nowomediowa nie ma swojego początku w próżni, ale jej pojawienie jest rezultatem konsekwentnych przemian, które dokonały się w sztuce oraz przemian technologicznych związanych z wynalazkiem kinematografii, wideo oraz rzeczywistości wirtualnej i Internetu. Część zajęć pomyślana była również jako wprowadzenie do współczesnej filozofii sztuki oraz próba odpowiedzenia na pytanie, na czym polega kryzys współczesnej estetyki oraz podjęcia refleksji nad tym, czy estetyka jako teoria sztuki powinna nadążać za jej rozwojem i wypracować własne rozumienie takich pojęć jak: interaktywność, niematerialność, immersyjność, wariacyjność, transkodowanie, modularność itd., które używane są przez artystów działających na polu nowych mediów.

Cele szczegółowe. Kurs był podzielony na pięć zajęć trwających 90 minut każde. Do każdego zajęć przygotowałam odpowiadające tematowi materiały audiowizualne (w tym pokaz około 300 slajdów zawierających przede wszystkim materiał ilustracyjny, wyszczególnione główne zagadnienia i nowe pojęcia oraz filmy).

Pierwsze i drugie zajęcia pomyślane były jako wprowadzenie do problematyki sztuki i estetyki XX wieku. Poruszane na zajęciach tematy oraz omówione zagadnienia:

- Estetyka jako dziedzina filozoficzna – powstanie estetyki oraz jej kryzys (próba odpowiedzi na pytanie czy jest on rzekomy czy rzeczywisty?)
- Zagadnienie „sytuacji estetycznej” – dzieło, odbiorca, artysta, wartości estetyczne i artystyczne.
- Zmiany w rozumieniu pojęć „sztuka” oraz „dzieło sztuki” – po wpływie Wielkiej Awangardy (szczególnie ruch dada i Marcel Duchamp) i II awangardy (Fluxus i konceptualizm).

- Wybrane XX wieczne koncepcje sztuki (definicja alternatywna Tatarkiewiczza, definicja instytucjonalna Dickiego i Danto, antyesencjonalizm Kennick i Weitz, podejście historyzujące Margolisa).

Ostatnie trzy zajęcia poświęcone były wprowadzeniu w sztukę nowych mediów:

- Gatunki w sztuce nowych mediów – audio art, databased supported art, closed-circuit, genetic i transgenetic art, sztuka immersyjna, intermedia i telematyka (główne dzieła oraz przedstawiciele – materiał ilustracyjny oraz video).
- Wprowadzone pojęcia: telematyka, immersja, interaktywność, komunikacyjny charakter (pokazanie jak wraz z rozwojem technologii zmieniało się ich znaczenie).
- Pokazanie rozwoju technologii komputerowych, wskazanie na problem wystawiennictwa, ochrony i dokumentacji sztuki nowych mediów, wskazanie na ich niestabilny charakter związany z błyskawicznym rozwojem technologii.
- Przedstawienie głównych instytucji w Polsce i na świecie zajmujących się sztuką nowych mediów (CSW Zamek Ujazdowski, Bunkier Sztuki Kraków, ZKM Karlsruhe, Ars Electronica Linz).

Ankiety ewaluacyjne – podsumowanie zajęć przez uczestników. Uczestnicy zajęć mieli możliwość podsumowania zajęć poprzez wypełnienie anonimowych ankiet ewaluacyjnych. Wskazywali możliwość wskazania wad i zalet prowadzonego przeze mnie kursu.

Przed wszystkim wskazywali na to, że są to pierwsze zajęcia poświęcone tej tematyce, w których uczestniczyli i w związku z tym ilość pojęć oraz faktów była momentami przytłaczająca, a tempo wykładu zbyt szybkie. Jednocześnie ciemność na sali (niezbędna ze względu na slajdy) uniemożliwiała i notowanie (uzgodniliśmy, że na początku września otrzymają wszelkie wykorzystane przeze mnie materiały), jednak z tego płynie dla mnie wniosek, że następnym razem powinnam przygotować skrypt zawierający podstawowe informacje (ze szczególnym uwzględnieniem stron internetowych oraz książek w języku polskim).

Uczestnikom podobała się przede wszystkim prezentacja multimedialna, która w przypadku sztuki nowych mediów pomaga w zorientowaniu się w nowej dziedzinie, wskazywali również na to, że przydatny były informacje z dziedziny estetyki i filozofii, które wprowadziłam na początku.

Na pytanie, które zajęcia były najlepsze niemalże każdy z uczestników odpowiadał inaczej, zatem wydaje mi się, że niezbędna była pierwsza część zajęć o charakterze teoretycznym, jak również część druga omawiająca konkretne zjawiska w sztuce nowych mediów.

Wnioski prowadzącej:

- Konieczne jest stworzenie skryptu.
- Trzeba znaleźć sposób na zachęcenie uczestników do dyskusji, ponieważ właśnie dyskusję uważam za najsłabszy punkt moich zajęć. Uczestnicy wydawali się onieśmieleni i nie chcieli zabierać głosu. Dobrym rozwiązaniem było tłumaczenie pewnych zjawisk na podstawie technologii, z którymi się stykają na co dzień, czyli na przykład gier komputerowych czy Internetu.
- Uważam, że miałam dobry kontakt z uczestnikami zajęć, podczas których panowała miła atmosfera.
- Postanowiłam, że na początku każdych zajęć, któryś z uczestników będzie podsumowywał ostatnie zajęcia. To był błąd. Jako prowadząca sama powinnam podsumować zajęcia, ponieważ okazywało się to często zbyt trudne (troje uczestników zwróciło na to uwagę).

W zajęciach uczestniczyło osiem osób, ogólna ocena zajęć (w skali od 1 do 5, gdzie 5 oznacza zajęcia dobre) oscylowała pomiędzy 4 a 5.

---

Aleksandra Kremer

### **Sprawozdanie z zajęć: *Wstęp do poetyki dzieła literackiego***

Dziesięciogodzinne zajęcia, które prowadziłam dla maturzystów z Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, miały na celu przybliżenie wybranych zagadnień, którymi zajmuje się poetyka. Chciałam przedstawić i usystematyzować niektóre pojęcia i narzędzia służące do analizy tekstów literackich oraz zasygnalizować istnienie kilku kwestii spornych i problematycznych, nieraz wykraczających poza obręb poetyki polskiej. Ważnymi elementami zajęć miały być zarówno lektura fragmentów tekstów teoretycznych wraz z ich wspólnym objaśnianiem (wykaz tekstów, z których części korzystałam jest na końcu sprawozdania), jak i prowadzona przeze mnie część wykładowa, przybliżająca zarys danego problemu oraz nieczytane przez uczestników fragmenty tekstów. Zajęcia miały mieć jednak charakter przede wszystkim seminaryjny.

Pierwsze spotkanie poświęcone było zagadnieniom wstępnym – wyjaśnieniu czym jest poetyka i zrozumieniu różnic pomiędzy poetyką opisową, historyczną i normatywną – częściowo dzięki lekturze fragmentu tekstu M. Głowińskiego o gatunkach. W drugiej części zajęć przybliżone zostały współczesne problemy genologiczne – teoretyczny tekst R. Nycza o sylwach współczesnych i przykład *Pieska przydrożnego* Cz. Miłosza, który obrazował główne cechy sylwy.

Drugie zajęcia, po krótkim wprowadzeniu w ogólną problematykę systemów wersyfikacyjnych (tekst M. Dłuskiej), koncentrowały się na ćwiczeniach praktycznych. Ja przybliżałam reguły, na których opierają się polskie systemy wersyfikacyjne – sylabizm, sylabotonizm i tonizm – oraz sposoby rozpoznawania tych reguł w tekstach, a uczestnicy ćwiczyli rozpoznawanie systemów, licznie sylab, stóp i zestrojów akcentowych i odpowiednią notację metrum – na licznych przykładach wierszy, również współczesnych. W przypadku tonizmu wprowadziłam metodę liczenia iktów A. Ważyka. Wspomniałam także średniowieczne systemy wersyfikacyjne i wiersze nieregularne.

Trzecie spotkanie, stanowiło kontynuację poprzedniego – uzupełniwszy poprzednie zajęcia informacjami o heksametrze polskim i zakończywszy tym samym wprowadzenie w typologię wierszy rozmiarowych, przedstawiłam próby typologii polskich wierszy niemetrycznych – typologię M. Dłuskiej omówiłam na przykładach, a tekst L. Pszczołowskiej wraz z jego opozycyjnymi ujęciami niektórych zjawisk (np. wiersza różewiczowskiego) czytali na zajęciach sami uczestnicy, którzy mieli samodzielnie zauważać odmienności tej typologii. Nieraz oni sami zwracali także uwagę na sporne czy też wątpliwe momenty w argumentacji obu badaczek.

Czwarte z kolei zajęcia, podbudowane wiedzą o polskim wierszu metrycznym i niemetrycznym, miały za zadanie postawienie pytania: czym tak naprawdę jest wiersz, co stanowi o „wierszowości” tekstu. Wprowadzeniem w rozmaite teorie wiersza był *Wiersz* M. Dłuskiej (a w nim teoria ekwiwalencji wersów), następnie przedstawiłam także teorię podwójnej delimitacji tekstu i teorię abstrakcyjnie użytych pauz wersyfikacyjnych. Następnie wspólnie czytaliśmy odważny we wnioskach tekst S. Sawickiego, którego lektura miała na celu umożliwienie wyjścia z utartych przekonań o poezji współczesnej. Czas, który pozostał do zakończenia zajęć, wykorzystałam na przedstawienie typologii powieści ze względu na występujące w nich sytuacje narracyjne (a opartej na tekście F. Stanzla). Na koniec

uczestnicy mieli za zadanie rozpoznać w przykładach narracji z *Pieska przydrożnego* odpowiednie typy omówionych sytuacji.

Ostatnie zajęcia rozpoczęły kontynuacją rozważań o powieści i przedstawiały rodzaje narracji personalnej prowadzonej z punktu widzenia bohatera. Przykłady ukazały wcześniejsze etapy rozwoju takiej narracji, a tekst S. Eilego przedstawił rodzaje strumienia świadomości. Następnie przeszłam do problematyki związanej z podmiotem utworu literackiego. Przedstawiłam różnice między informacją implikowaną a stematyzowaną zawartą w tekście – posługując się wprowadzonymi typami narracji i narratorów – a później uczestnicy czytali tekst A. Okopień-Sławińskiej dowodzący istnienia zawartej w tekście instancji nadawczej tekstu wyższej niż narrator czy podmiot liryczny. Wprowadzoną w ten sposób kategorię podmiotu utworu czy też podmiotu czynności twórczych próbowałam wytłumaczyć także na inne sposoby, gdyż okazała się ona kategorią zupełnie nową dla wszystkich uczestników. Na koniec czytaliśmy jeszcze fragmenty tekstu K. Ruty-Rutkowskiej o podmiocie w dramacie.

Zaplanowany przeze mnie program zajęć udało mi się w pełni zrealizować, w dużej mierze dzięki nabraniu umiejętności elastycznego rozplanowywania czasu. Sądzę, że zrealizowałam większość z postawionych sobie celów, przybliżając uczestnikom dużo, jak na tak krótki okres czasu, informacji, tekstów i własnych komentarzy. Wydaje mi się jednak, że dla solidniejszego utrwalenia wiedzy, większa liczba ćwiczeń i przykładów, a mniej materiału mogłyby może być bardziej przydatne. Teksty, czytane na zajęciach i na bieżąco omawiane, z jednej strony wydawały się części uczestników monotonna i zbyt długo trwającą częścią zajęć, z drugiej jednak strony nieraz okazywały się zbyt trudne w samodzielnej lekturze, jako którą mogłabym je ewentualnie zadać przed rozpoczęciem Szkoły Letniej. Nie chciałam jednak w związku z tym ograniczyć się tylko do streszczania tekstów, bo czytanie ze zrozumieniem literatury naukowej było jednym z celów tych zajęć, tym bardziej, że nie jest to przedmiot sprzyjający dyskusji. Wydaje mi się, że poetyka jako dyscyplina uniwersytecka wymaga lektury tekstów teoretycznych, formułę tych zajęć na Szkole Letniej na pewno można jednak jeszcze przemyśleć. Poetyka sama w sobie jest na tyle trudnym i abstrakcyjnym przedmiotem, że wydaje mi się, iż musi to wpływać na różne ocenianie tego seminarium przez tych, którzy spodziewają się podobnego kursu na uczelni, a tych, którzy nie łączą z filologiami swojej przyszłości – co dla pierwszych było zaletą (dużo tekstów i wiedzy szybko przyswojonych), dla drugich – wadą, co oczywiście utrudnia wybór najlepszej formuły zajęć. Tak czy tak, jestem jednak przekonana, że jak na naprawdę wysoko pomyślany

przeze mnie poziom spotkań, uczestnicy radzili sobie bardzo dobrze i jestem zadowolona z ich współpracy.

Dzięki przygotowaniu i prowadzeniu tych zajęć zdobyłam pierwsze doświadczenia dydaktyczne, które bardzo dużo nauczyły mnie na przyszłość, ale i dzięki którym częściowo zmieniałam formułę zajęć już na bieżąco (np. szybko wprowadziwszy wyjaśnianie tekstu po każdym akapicie, a nie całości). Bardzo dużo powiedziały mi także ankiety uczestników - które nieraz zaskoczyły mnie pozytywnymi informacjami o tym, co uczestnicy umieli z nich wynieść dla siebie. Bardzo się cieszę, że miałam okazję podzielić się z nimi moją wiedzą.

---

Dorota Gołuch

### **Sprawozdanie z zajęć: *Fonetyka angielska***

Cele i założenia. Proponowany przeze mnie kurs fonetyki języka angielskiego miał na celu zapoznanie uczestników z podstawowymi zagadnieniami z zakresu fonetyki języka angielskiego oraz wykonanie szeregu praktycznych ćwiczeń prowadzących do poprawy angielskiej wymowy uczestników. Program kursu zakładał pracę z osobami władającymi językiem angielskim na poziomie minimum średnio zaawansowanym oraz skupienie się na aspektach dotyczących samej wymowy i akcentu, przy jednoczesnym zachowaniu dbałości o ogólnojęzykową poprawność. Kurs miał w zamierzeniu charakter warsztatowy i przewidywał pracę w grupie, jak również samodzielne nagrywanie i odsłuchiwanie fragmentów tekstów, połączone z konsultacjami z osobą prowadzącą.

Jako że program Szkoły Letniej uwzględniał cykl pięciu 90-minutowych spotkań, kurs został wstępnie podzielony na część poświęconą nauce wymowy poszczególnych dźwięków (dwa spotkania poświęcone samogłoskom, dyftongom i tzw. formom słabym oraz jedno spotkanie przeznaczone na spółgłoski) oraz część mającą na celu zintegrowane ćwiczenia wymowy ze szczególnym uwzględnieniem takich zagadnień jak szybka naturalna mowa, akcent wyrazowy i zdaniowy oraz intonacja. W trakcie kursu zamierzano poruszać kwestie socjolingwistyczne nieodzownie związane z problemami alternatywnej wymowy i różnych akcentów. Program kursu został oparty na szeregu podręczników dla anglistów (dokładny program kursu wraz z bibliografią w załączniku).

Przebieg. Zajęcia odbywały się w grupie trzyosobowej, w sali wyposażonej w przenośną tablicę oraz sprzęt grający. Podczas części zajęć używaliśmy też laptopa z zainstalowanym słownikiem (i z opcją odgrywania wymowy) oraz wypożyczony nam przez zatrudnioną w radiu koleżankę profesjonalny sprzęt radiowy do nagrywania i odsłuchu. Do dyspozycji uczestników był też słownik angielsko-angielski. Uczestnicy otrzymywali ksera materiałów, które po ukończonym kursie stanowiły pewną całość obejmującą główne zagadnienia z zakresu fonetyki angielskiej i pozwalały na dalsze ćwiczenie nabywanych w trakcie kursu umiejętności.

Pierwsze zajęcia miały po części charakter wprowadzający, gdyż rozpoczęły się prezentacją kursu oraz krótką grą zapoznawczą, która jednocześnie miała na celu sprawdzenie poziomu sprawności językowej kursantów. Ich znajomość angielskiego okazała się na tyle biegła, że wszystkie zajęcia odbywały się wyłącznie w języku angielskim. Uczestnikom zwrócono uwagę na to, że ze względu na ograniczenia czasowe tylko część ćwiczeń będzie wykonywana w trakcie zajęć, a stopień opanowania poszczególnych sprawności będzie w dużej mierze zależał od ich nakładu pracy także poza zajęciami, czy po prostu po ukończeniu kursu. Mottem kursu stało się hasło „Ćwiczenie czyni mistrza” (czy raczej jego angielski odpowiednik ‘Practice makes perfect’). Już w trakcie pierwszych zajęć uczestnicy zapoznali się wstępnie z systemem angielskich samogłosek, jak również otrzymali listę symboli fonetycznych, z których w miarę potrzeby korzystali w trakcie całego kursu. Przy wprowadzaniu kolejnych dźwięków wykorzystywana była również tablica, na której wspólnie staraliśmy się odtworzyć czworobok zawierający samogłoski angielskie oraz, jako że wyjaśnienia miały często charakter kontrastywny, samogłoski polskie.

Pierwsze spotkanie pokazało, że pewne objaśnienia są bardziej czasochłonne niż zakładał to plan kursu, w związku z czym zostały wprowadzone tylko dwa dźwięki. Z drugiej jednak strony udało się mocno podkreślić różnicę między samogłoskami długimi i krótkimi, która to kwestia wracała przy kolejnych parach dźwięków. Ponadto zaczęliśmy pracować z dialogami z książki *How Now, Brown Cow?* i udało nam się wspólnie wypracować optymalną metodę odsłuchiwania dialogów, powtarzania kwestii i późniejszego czytania w parach – metodę, która towarzyszyła nam już do końca kursu.

Zgodnie z podanymi na początku wymaganiami kursu, uczestnicy otrzymali „hasło”, które mieli zapamiętać i podać na początku kolejnych zajęć, aby uzyskać wstęp do sali. Hasło to

zawierało dźwięki, które zostały przećwiczone w trakcie zajęć i miało na celu sprawdzenie stopnia opanowania materiału przez uczestników, jak również wprowadzenie elementu zabawy do zajęć. Podawanie hasła stanowiło stały element kursu.

Kolejne zajęcia poświęcone były dalszym samogłoskom i dzięki stosowaniu wspólnie wypracowanej sekwencji odsłuchiwania i powtarzania dialogów, udało się wprowadzić większą ilość dźwięków. Uczestnicy byli też proszeni o zapisywanie symboli fonetycznych nowo poznawanych dźwięków na przyniesionych przeze mnie kolorowych planszach, które potem rozkładaliśmy na stole i do których odwoływaliśmy się w razie wątpliwości, jakiego dźwięku należy użyć. Ze względu na nieubłagane ograniczenia czasowe starałam się dostosowywać materiał do potrzeb i posiadanych już umiejętności uczestników, w związku z czym pewne dźwięki zostały tylko wspomniane, inne zaś ćwiczone były na różne sposoby.

Początek trzeciego spotkania poświęcony był jeszcze wyjaśnieniu wątpliwości dotyczących dyftongów, ale już kolejna jego część dotyczyła, zgodnie z planem, spółgłosek. Szczególna uwaga poświęcona została dźwiękom aspirowanym (czyli wymawianym z przydechem), dźwiękom ‘TH’ oraz welarnemu /N/, φακ ω ωψραζιε ∇κινυ∇ /κIN/. Uczestnicy poznali proste ćwiczenia, które pozwalają na opanowanie tych kłopotliwych dźwięków.

Czwarte z cyklu fonetycznych spotkań wprowadzało już w tajniki szybkiej mowy, czyli wprowadzało takie zjawiska jak asymilacja, elizja, czy tzw. łączące „r” („linking ‘r’”) . Uczestnicy mieli okazję ćwiczyć te zjawiska przez powtarzanie specjalnie wybranych dialogów i tekstów. Druga część przedostatniego spotkania poświęcona była kwestiom akcentu. Akcent wyrazowy w języku angielskim jest ruchomy i istnieje niewiele zasad pomagających nauczyć się właściwego stosowania. Mimo to uczestnicy otrzymali przygotowane przeze mnie ćwiczenia pozwalające im drogą indukcji dojść do zasady stosowania akcentu w przypadku tych samych słów używanych w charakterze rzeczownika bądź czasownika. Praca ta miała charakter pracy grupowej, zachęcałam kursantów do dyskusji, sama jednak się do niej nie włączając, a tylko sprawdzając rezultaty pracy grupy.

Ostatnie zajęcia dotyczyły akcentu zdaniowego i generalnie rytmu. Uczestnicy pracowali z nagraniami, które miały charakter rytmicznych dialogów, wierszyków czy piosenek. Przy szczególnie rytmicznych kawałkach proszeni byli o wstanie z miejsca i „rapowanie” razem z wykonawcą. Na koniec uczestnicy otrzymali zabawne wierszyki zawierające ogromną ilość

wyrazów traktowanych ze względu na swą zaskakującą wymowę jako wyjątki, jak również zestawy fraz do dalszych samodzielnych ćwiczeń.

Ocena i refleksja. Wydaje mi się, że główny cel został w dużej mierze spełniony, tj. uczestnicy nabrali ogólnego pojęcia o przedmiocie badań fonetyki oraz byli w stanie zidentyfikować własne ewentualne braki w wymowie angielskiej i rozpocząć pracę nad ich korektą. Jak zaznaczyłam w założeniach, prawdziwe owoce kurs ten przyniesie dopiero po pewnym czasie, kiedy uczestnicy zaczną faktycznie konsekwentnie stosować wszystkie poznane reguły oraz wykorzystywać otrzymane wskazówki podczas mówienia po angielsku w różnych sytuacjach. Zauważyłam również, że uczestnicy w dużej mierze opanowali poruszanie się w systemie symboli fonetycznych, co pozwoli im sprawniej korzystać z zapisów podawanych w słownikach.

Z ankiet wypełnianych przez samych kursantów wynika, że podobały im się różnorodne ćwiczenia oraz że uznali kurs za dobrze przygotowany. Skarżyli się czasem na to, że słuchaliśmy nagrań z kaset, a nie z płyt CD, w związku z czym przewijanie taśm zabierało trochę czasu. Osobiście starałam się wkomponować to w program poszczególnych zajęć i zadawać coś grupie na czas przewijania, ale zdaję sobie sprawę, że było to uciążliwe i irytujące. Postaram się po prostu przegrać te nagrania na płyty, o czym zresztą powinnam była pomyśleć już wcześniej.

Jeśli chodzi o atmosferę w grupie i dynamikę zajęć, to moje odczucia są również bardzo pozytywne. Nie ukrywam, że zajęcia te charakteryzował lżejszy „kaliber intelektualny” niż większość pozostałych kursów Szkoły Letniej, przez co uczestnicy mieli może okazję trochę się odprężyć. Jednocześnie poruszane przez nas tematy związane z socjolingwistycznymi aspektami wymowy, uważam za bardzo cenne i wzbogacające nasze myślenie o współczesnej angielszczyźnie, by nie rzec współczesnym świecie. Szczerze mówiąc, ja sama dowiedziałam się ciekawych rzeczy od moich kursantów, związanych z ich doświadczeniem nauki angielskiego czy komunikowania się w tym języku.

Ostatnia moja uwaga dotyczy rozplanowania zajęć pod względem czasowym. Mam mianowicie wrażenie, że zbyt pieczołowicie przeprowadzałam początkowe zajęcia i może warto było przyspieszyć naukę poszczególnych samogłosek, by potem wykorzystać ten czas na zintegrowane ćwiczenia akcentu i intonacji. Nie zdążyłam na przykład przećwiczyć

z grupą intonacji w zdaniach pytających. Mimo tego i innych drobnych zastrzeżeń, ogólnie zajęcia oceniam jako udane.

---

Agnieszka Podpora

**Sprawozdanie z zajęć: *Perswazja językowa w tekście prasowym na przykładzie polskiej debaty o Jedwabnem***

Moje zajęcia na temat form przejawiania się i celów perswazji w języku tekstu prasowego miały na celu przede wszystkim nauczenie uczestników rozpoznawania zabiegów o charakterze perswazyjnym w artykułach i publicystyce, a w efekcie bardziej świadomego czytania materiału, z którym stykamy się na co dzień. Równocześnie miały one uwrażliwić uczestników na to, że znakomita większość tekstów kultury ma charakter perswazyjny i w efekcie wykształcić technikę krytycznego podejścia do nich.

Zagadnienie zostało zaprezentowane na przykładzie wybranych artykułów i głosów w dyskusji, które ukazały się w prasie na przestrzeni lat 2000-2002 w tzw. „polskiej debacie o Jedwabnem”. Ze względu na charakter tematu, po zajęciach wstępnych – zapoznających uczestników z podstawową terminologią na podstawie przeczytanych wcześniej materiałów teoretycznych i przeznaczonych na dyskusję na temat celów, form i skutków perswazji w prasie – druga godzina poświęcona została wprowadzeniu w problematykę obecności Zagłady Żydów w polskiej pamięci zbiorowej, krótkiemu zaprezentowaniu historii zajęć w Jedwabnem a także przypomnieniu skutków, jakie wywołała publikacja książki Jana Tomasza Grossa *Sąsiedzi*.

Przez następne dwie jednostki lekcyjne analizowaliśmy wspólnie wybrane teksty prasowe, możliwie w jak najszerszym spektrum orientacji ideowych. Wzięliśmy na warsztat artykuły z działów opinii, zarówno największych polskich dzienników, jak i gazet radykalnie prawicowych oraz katolickich, wypowiedzi polityków, osób duchownych, naukowców i czytelników. Prześledziliśmy argumentację, najczęściej powtarzające się motywy, chwytły i techniki oraz sposoby kształtowania dyskursu, by móc w podsumowaniu wyróżnić cechy dystynktywne każdego typu tekstu i spróbować zbudować ich typologię w zależności od zadanych kryteriów. Wiele czasu poświęciliśmy też pojedynczym technikom i konkretnemu ich zastosowaniu dla uzyskania konkretnego efektu.

Dzięki zróżnicowaniu metod pracy z tekstem uczestnicy mieli okazję również przećwiczyć takie umiejętności jak streszczanie i problematyzowanie wcześniej przeczytanego artykułu pod względem zadanych przez prowadzącego kryteriów w celu zaprezentowania go reszcie grupy, rozpoznawanie danej techniki w nowym materiale, kontrastowanie i syntezywanie, umieszczanie pewnych zjawisk w ramach typologii oraz stawianie ogólnych hipotez na jej podstawie. Na bazie wypracowanych wyników analizy konkretnego materiału uczestnicy mieli również okazję sprawdzić stopień przyswojenia nowych wiadomości i zrozumienia problematyki poprzez praktyczne zastosowanie nabytych umiejętności. Ostatnie zajęcia miały bowiem formę warsztatów tworzenia własnego krótkiego tekstu o charakterze perswazyjnym z zachowaniem zadanych cech. Polegały one na grze sytuacyjnej, w której każdy z uczestników otrzymał odrębną, personalizowaną rolę do „odegrania”.

Wyniki ankiet ewaluacyjnych zdają się potwierdzać, że nadrzędny cel zajęć, zakładający zmianę spojrzenia na tekst prasowy i wykształcenie umiejętności krytycznego jego czytania, został osiągnięty. Uczestnicy bardzo chwalili sobie również warsztaty, co świadczy o potrzebie różnicowania metod pracy oraz ugruntowania zdobytych wiadomości i umiejętności w działaniu twórczym. Dla mnie, jako prowadzącego, zajęcia te były szkołą planowania czasu, jasnego formułowania i klarownego przekazywania myśli a także wrażliwości na reakcje uczestników.

---

Aleksandra Bilewicz

**Sprawozdanie z zajęć: *Mesjasz oświecenia? Filozofia Barucha Spinozy w kontekście społeczno-historycznym***

Zajęcia poświęcone były wprowadzeniu do filozofii i Spinozy, jednak było to wprowadzenie szczególne – koncentrowaliśmy się bowiem na związkach myśli tego XVII-wiecznego amsterdamskiego filozofa z kontekstem społeczno-polityczno-kulturowym, w jakim jego pisma powstawały. Fragmenty dzieł Spinozy, zwłaszcza „Traktatu teologiczno-politycznego” analizowaliśmy, biorąc pod uwagę środowisko, z którego wyrósł filozof (XVII-wieczna gmina sefardyjska w Amsterdamie, złożona w przeważającej części z tzw. byłych marranów, czyli konwertytów na chrześcijaństwo), sytuację polityczną w Niderlandach za jego czasów (walka o władzę między liberałami a ortodoksyjnym stronnictwem kalwińskim) oraz osobistą sytuację życiową filozofa (jako osoby ekskomunikowanej z gminy żydowskiej, i jednocześnie dystansującej się od chrześcijaństwa).

Na pierwszych zajęciach przedstawiłam uczestnikom prezentację dotyczącą życia, podstawowych informacji o dziełach oraz historycznego kontekstu ich powstawania (historia Żydów sefardyjskich, sytuacja polityczna w Niderlandach). Prezentacja była podsumowaniem informacji zawartych w lekturach, które uczestnicy mieli przeczytać przed zajęciami. Pozostałe zajęcia były poświęcone wspólnej lekturze tekstów oraz dyskusji. Czytaliśmy fragmenty wczesnego „Traktatu o poprawie rozumu” oraz „Traktatu teologiczno-politycznego”.

---

Adrianna Fabijańska

### **Sprawozdanie z zajęć: *Konstytucja w praktyce***

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku stanowi podstawowy dokument ustrojowy w naszym kraju. Zagadnienia związane z konstytucją, mającą na celu regulację takich kwestii jak między innymi ustrój państwa czy zagwarantowanie wolności i praw jednostkom, są powszechnie obecne w debacie publicznej. Jednakże, większość dyskusji związanych z problematyką konstytucyjną jest prowadzona wyłącznie w oparciu o tzw. law in books. Specyfiką prawa, a prawa konstytucyjnego w szczególności, jest fakt, iż zaczyna ono żyć w procesie stosowania (law in action), w konkretnych sytuacjach orzeczniczych. Jako konsekwencja takiego ujęcia problematyki prawa konstytucyjnego, podstawowym celem zajęć było przedstawienie uczestnikom zagadnień związanych z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku i praktycznymi aspektami jej zastosowania.

W trakcie kursu uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z kilkoma teoriami z zakresu prawa konstytucyjnego oraz teorii prawa. Podstawą dyskusji, poza tekstem Konstytucji RP, była przede wszystkim wybrana literatura z dziedziny prawa konstytucyjnego (takich autorów jak: K. Działocha, L. Garlicki, K. Gonera, E. Łętowska, A. Mączyński, Z. Czeszejko – Sochacki, P. Tuleja, M. Zubik) przesłana uczestnikom przed rozpoczęciem kursu. A ponadto, ustawa o Trybunale Konstytucyjnym, wybrane orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego (konkretny przykład law in action) a także projekcja rozprawy przed Trybunałem Konstytucyjnym.

Zajęcia były tak rozłożone, aby uczestnicy mieli możliwość stopniowego zapoznawania się z materiałem kursową, a każdy kolejny temat pozwalał na pogłębienie wiedzy uzyskanej we wcześniejszym etapie. Szczegółowa tematyka 10 godzinnego programu przebiegała w oparciu o plan pięciu półtoragodzinnych zajęć poświęconych pięciu blokom tematycznym. Przy czym, na początku każdego z zajęć przypominano najważniejsze zagadnienia z poprzednich i kończono podsumowaniem najistotniejszych aspektów bloku tematycznego omawianego danego dnia.

Bardzo istotnym elementem programu kursu było nie tylko wprowadzenie do prawa konstytucyjnego i problematyki jego stosowania, lecz również przybliżenie uczestnikom podstaw warsztatu prawnika. Starano się wyrobić u nich nawyk szukania podstawowych informacji bezpośrednio w tekście ustawy przed rozpoczęciem analizy konkretnego problemu związanego ze stosowaniem Konstytucji RP przez Trybunał Konstytucyjny. Uwrażliwienie uczestników na znaczenie tego etapu dla późniejszej analizy uzasadnienia było jednym z ważniejszych celów prowadzącej. Bloki tematyczne zostały podzielone w taki sposób, aby umożliwiały stopniowe pogłębianie materii konstytucyjnej w perspektywie od ogółu do szczegółu:

1. Analiza cech ustawy zasadniczej oraz hierarchia źródeł prawa;
2. Historia i ewolucja sądownictwa konstytucyjnego; polski model sądu konstytucyjnego: Trybunał Konstytucyjny RP (zasady kontroli konstytucyjności);
3. Skarga konstytucyjna jako środek ochrony wolności i praw;
4. Orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego (analiza wyroku z dnia 24. 07. 2006 r., sygn. SK 58/03, OTK ZU 2006/ 7A/ 85; oraz postanowienia z dnia 8. 02. 2007 r., sygn. SK 58/03, OTK ZU 2007/ 2A/ 17);
5. Projekcja rozprawy przed Trybunałem Konstytucyjnym, dyskusja, podsumowanie.

Zajęcia miały charakter seminaryjno – ćwiczeniowy. W oparciu o lekturę przesłanych materiałów uczestnicy mieli możliwość aktywnego udziału w programie, co dodatkowo zwiększało efektywność pracy.

Pierwsze spotkanie miało na celu łagodnie wprowadzić uczestników w materiał kursowy. Zajmowaliśmy się przede wszystkim analizą cech ustawy zasadniczej oraz hierarchii źródeł prawa. Wiedza zdobyta podczas pierwszego bloku tematycznego, poparta lekturą przesłanej

literatury (w tym zakresie przede wszystkim prace L. Garlickiego) była kluczowa dla dalszej analizy zagadnień związanych z konstytucją oraz jej stosowaniem w praktyce.

Kolejnym etapem było przedstawienie historii i ewolucji sądownictwa konstytucyjnego, doprecyzowania specyfiki polskiego modelu sądu konstytucyjnego. Bardzo ważnym elementem było zapoznanie się z regulacją prawną pozycji ustrojowej Trybunału Konstytucyjnego (przepisy Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz. U. z 1997, Nr 78, poz. 483 z późn. zm.; ustawa o Trybunale Konstytucyjnym, Dz. U. z 1997, Nr 102, poz. 643 z późn. zm.). Czytanie przepisów podczas zajęć miało na celu oswoić uczestników ze specyfiką sformułowań języka prawnego oraz pokazać elementy warsztatu prawnika poprzez pracę bezpośrednio z przepisami.

Trzeci blok obejmował analizę polskiego modelu skargi konstytucyjnej jako środka ochrony wolności i praw jednostki oraz skutków wyroków Trybunału Konstytucyjnego. Podstawą dyskusji podczas tych zajęć były przepisy Konstytucji RP i ustawy o Trybunale Konstytucyjnym w perspektywie literatury (m.in. Z. Czeszejko – Sochacki, K. Gonera, E. Łętowska, A. Mączyński, M. Zubik). Zadaniem uczestników było wychwytywanie specyfiki polskiego modelu skargi konstytucyjnej w oparciu o lekturę wskazanej literatury. Nasze wysiłki skupiły się na dostrzeżeniu niuansów w konstrukcji polskiej skargi konstytucyjnej oraz skutków orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego w sprawie skarg konstytucyjnych. Zajęcia te były preludium do najważniejszego bloku tematycznego jakim miała być analiza orzeczeń w sprawie skargi konstytucyjnej. Dlatego tak ważne było położenie nacisku na zrozumienie tej instytucji.

Przedostatnie zajęcia stały się okazją do zapoznania się z przykładem orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego. W oparciu o metodę case study uczestnicy mieli za zadanie wcielić się w rolę poszczególnych uczestników postępowania przed Trybunałem oraz wspólnie przeanalizować uzasadnienia (analiza wyroku z dnia 24. 07. 2006 r., sygn. SK 58/03, OTK ZU 2006/ 7A/ 85; oraz postanowienia z dnia 8. 02. 2007 r., sygn. SK 58/03, OTK ZU 2007/ 2A/ 17). Spróbowaliśmy zrekonstruować tok postępowania oraz przeanalizować argumentację stron w perspektywie ostatecznego orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego. Zadanie o tyle ciekawe, że pozwoliło wieloaspektowo wykorzystać wiedzę zdobytą w dotychczasowym toku kursu. Orzeczenia zainspirowały uczestników do dyskusji nad bardzo ciekawym zagadnieniem granic wykładni sędziowskiej oraz rolą Trybunału Konstytucyjnego w polskim systemie prawnym.

Zwieńczeniem kilkudniowej pracy były zajęcia piąte, podczas których wyemitowano nagranie z rozprawy przed Trybunałem Konstytucyjnym (na dzień 3 września 2007 roku jeszcze nie rozstrzygniętej) oraz twórcza dyskusja uczestników o możliwych rozwiązaniach przy orzekaniu przez Trybunał Konstytucyjny w tej konkretnej sprawie (sygn. SK 7/06).

Dobrym zakończeniem zajęć okazała się wspólna rozmowa o efektach zajęć. Dzięki specyfice bloków tematycznych, prowadząca miała możliwość stwierdzić w trakcie ich realizacji, że uczestnicy nauczyli się podstaw pracy ze źródłami prawa oraz zainteresowali się praktyczną stroną Konstytucji RP – jej stosowaniem, co było podstawowym celem zajęć. Zaangażowanie uczestników pozwalało na prowadzenie interesujących dyskusji w toku realizacji bloków tematycznych oraz zaowocowało ciekawymi analizami zaprezentowanymi przy okazji omawiania orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego, co było bardzo wartościowym doświadczeniem dla prowadzącej.

## **5. OGÓLNA OCENA SZKOŁY LETNIEJ**

Wszystkie zajęcia ocenione zostały niezwykle wysoko, przytłaczająca większość wystawionych ocen to 5 (w skali 1-5). Dzięki przyjacielskim relacjom prowadzących i uczestników nawet zajęcia o charakterze wykładowym przekształcały się w warsztaty samodzielnego myślenia. Wszystkie ankiety wskazują także, że skutecznie przekazana została wiedza z poszczególnych dziedzin, część zajęć miała także charakter typowo warsztatowy. Co ważne, prowadzący dyskutowali ze sobą i starali się modyfikować programy swoich zajęć, wprowadzając chociażby metody aktywne. Dzięki temu Szkoła Letnia była nie tylko szkołą studiowania dla funduszczyków, ale także szkołą nauczania dla collegiantów.

Nie tylko program dydaktyczny zwieńczony został sukcesem. Obydwie wizyty w Ośrodku *Pogranicze* również były szczególnie udane: dzięki temu, że pierwsza z nich miała na celu poznanie Ośrodka, druga mogła być poświęcona prawie w całości na spotkanie z Krzysztofem Czyżewskim, które dla bardzo wielu osób było szczególnym przeżyciem i okazją do refleksji. Bardzo inspirująca była także wizyta u prof. Andrzeja Strumiłło. Współpraca z lokalną społecznością nie ograniczyła się zresztą tylko do wizyt w Sejnach, Krasnogrudzie i w Maćkowej Rudzie – przez dwa dni w Szkole gościły wolontariuszki

*z Pogranicza*. Dzięki zaangażowaniu wszystkich uczestników Szkoły oraz współpracujących osób i instytucji wszystkie cele szkoły zostały skutecznie zrealizowane.