



**X Szkoła Letnia Collegium Invisibile w Wigrach  
28 sierpnia - 4 września 2008 roku**

**Sprawozdanie z realizacji projektu**

**SPIS TREŚCI**

<b>1. SPRAWOZDANIE MERYTORYCZNE .....</b>	<b>2</b>
<b>2. UCZESTNICY: ZAJĘCIA .....</b>	<b>4</b>
<b>2. UCZESTNICY: REFERATY.....</b>	<b>5</b>
<b>4. SPRAWOZDANIE FINANSOWE .....</b>	<b>6</b>
<b>5. SPRAWOZDANIA PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA.....</b>	<b>7</b>
JOANNA KUSIAK, LEOPOLD HESS: BAUDELAIRE, RIMBAUD I NARODZINY NOWOCZESNOŚCI... 7	
AGATA STASIK: DEMOKRACJE I RELIGIE – WROGOWIE CZY SPRZYMIERZEŃCY? .....	8
MARTA WOJTOWICZ: JAK POWSTAJĄ LEGENDY O WIELKICH CZYNACH? SARGON, NARAMSIN I PISANIE HISTORII MEZOPOTAMII .....	10
MATEUSZ GROCHOWSKI: JAK MYŚLI I PISZE PRAWNIK – WPROWADZENIE DO WYKŁADNI TEKSTU PRAWNEGO .....	12
ŁUKASZ BISKUPSKI: JAK ŚWIADOMIE OGLĄDAĆ FILM: WPROWADZENIE DO WARSZTATU FILMOZNAWCY .....	14
KLEMENTYNA GLIŃSKA: RZECZYWISTOŚĆ, ŚWIADOMOŚĆ, MOWA – WPRAWKI RETORYCZNE, INSPIRACJE.....	16
DOMINIKA SKUTNIK: WARSZTATY CZYTANIA BAŚNI.....	19
WERONIKA CZYŻEWSKA, AGNIESZKA PODPORA: POLACY, NIEMCY, ŻYDZI – OSWAJANIE PAMIĘCI. ANTROPOLOGIA WYBRANYCH PROBLEMÓW KULTUROWEGO POGRANICZA .....	20
ADAM GENDŹWIŁŁ: PARTIE POLITYCZNE – POCZĄTEK KOŃCA? .....	22
TYMON SŁOCZYŃSKI, FORMALNE MODELE DECYZYJNE .....	23
SZYMON ZARĘBA: PERSPEKTYWY POSTRZEGANIA RZECZYWISTOŚCI MIĘDZYNARODOWEJ ...	25
ADAM IZDEBSKI: POLITYKA A MUZYKA W POLSCE I ROSJI W OKRESIE STALINOWSKIM. WARSZTATY HISTORYCZNO-MUZYKOLOGICZNE.....	27

# 1. Sprawozdanie merytoryczne

## Koordynatorzy Szkoły:

**Agnieszka Podpora**, doktorantka w Szkole Nauk Społecznych PAN, członek Zarządu

**Adam Izdebski**, doktorant na Wydziale Historycznym UW, członek Komisji Rewizyjnej

**Adam Gendźwill**, student V roku MISH UW, członek Zarządu

Tegoroczna Szkoła Letnia odbyła się w dniach 28 VIII – 4 IX 2008 r. w Domu Pracy Twórczej w Wigrach. Uczestniczyło w niej 14 collegiantów oraz 19 funduszowców – najwięcej w dotychczasowej historii Szkół Letnich. Zarówno w opinii studentów Collegium, jak i maturzystów z Funduszu, wszystkie zajęcia były ciekawe i wartościowe. Powiodły się eksperymenty dydaktyczne – nauczanie drużynowe (*team-teaching*), które przeprowadziły dwa zespoły: Weronika Czyżewska i Agnieszka Podpora oraz Joanna Kusiak i Leopold Hess. Dzięki współpracy dwojga prowadzących zajęcia były wyjątkowo dynamiczne, każdemu uczestnikowi poświęcano szczególną uwagę, różnorodność wykształcenia prowadzących owocowała wielorakością komentarzy. Najważniejszą jednak zaletą nauczania drużynowego – w opinii prowadzących – była możliwość bieżącego dyskusyjnego omawiania problemów dydaktycznych występujących w trakcie zajęć i modyfikowanie ich planu. Wszystkie ankiety ewaluacyjne pozwalają twierdzić, że zajęcia collegiantów były dla funduszowców dobrym ćwiczeniem krytycznego myślenia i angażującym wprowadzeniem w poszczególne dziedziny nauki, od muzykologii po stosunki międzynarodowe. Dla collegiantów zaś były okazją do rozwijania własnego warsztatu dydaktycznego oraz sprawdzania innowacyjnych pomysłów na warsztaty w ich dyscyplinach.

Równie ważnym elementem Szkoły Letniej były referaty funduszowców. Każdy maturzysta miał opiekuna collegianta, który nie tylko recenzował jego merytoryczną treść, ale także ćwiczył z nim jasne i przystępne prezentowanie własnej wiedzy. Każdy referent dysponował 15 minutami, po których następowała 10-minutowa dyskusja.

Od razu po przyjeździe, 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). Zaraz po nim sami collegianci między siebie podzielili się dotychczasowymi doświadczeniami opieki nad referatami funduszowców oraz ustalili jedno podejście do różnych problemów, które mogą wystąpić. Dzięki zaangażowaniu collegiantów indywidualną opiekę nad funduszowcami przygotowanie referatów stało się „miniaturowymi tutorialami”. Po wygłoszeniu podopieczni prześlą do

recenzji tekst swojego wystąpienia w wersji pisemnej, zostaną one opublikowane na stronie internetowej Collegium jako kolejny tom *Szkiców Humanistycznych*.

Ostatniego dnia Szkoły collegianci wspólnie podsumowali niedociągnięcia i zalety funduszowych wystąpień, przyznając nagrody czterem najlepszym referentom: Agnieszce Jaranowskiej, Jankowi Sowie, Michałowi Turskiemu oraz Michałowi Jędrzejkowi (tytuły referatów, opiekunowie oraz tematy zajęć collegiantów w tabelce poniżej).

Tradycyjnie podczas Szkoły Letniej miała miejsce wizyta w Ośrodku Pogranicze w Sejnach: zwiedzanie Ośrodka, w szczególności Centrum Dokumentacji Kultur Pogranicza; spotkanie dyskusyjne z Krzysztofem Czyżewskim, prowadzącym Ośrodek (w tym roku nie tylko poświęcone idei i działalności *Pogranicza*, ale także narodom kaukaskim); wieczór folkloru litewskiego, podczas którego sami uczyliśmy się wykonywać tradycyjne pieśni i tańce litewskie z okolic Sejn. Oprócz tego nowością w programie Szkoły był parogodzinny spływ kajakowy – odbył się już drugiego dnia i zachęcił wszystkich uczestników Szkoły do aktywności wodniackiej aż do ostatniego dnia (co było możliwe dzięki znakomitej pogodzie).

X Szkoła Letnia sfinansowana została z dotacji Funduszu Inicjatyw Obywatelskich oraz Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci. Odbyć się mogła także dzięki wyjątkowej gościnności Domu Pracy Twórczej w Wigrach, który zapewnił nie tylko noclegi w dawnym klasztorze i znakomite wyżywienie, ale także sale dydaktyczne i wszelką możliwą pomoc w trakcie trwania Szkoły.

## 2. Uczestnicy: zajęcia

Lp.	Imię i nazwisko collegianta	Tytuł prowadzonych zajęć
1	Łukasz Biskupski	Jak świadomie oglądać film: wprowadzenie do warsztatu filmoznawcy
2	Weronika Czyżewska	Polacy, Niemcy, Żydzi – osvajanie pamięci. Antropologia wybranych problemów kulturowego pogranicza (wspólnie z Agnieszką Podporą)
3	Adam Gendźwiłł	Partie polityczne – początek końca?
4	Klementyna Glińska	Rzeczywistość, świadomość, mowa – wprowadzenie do wykładni retorycznej, inspiracja
5	Mateusz Grochowski	Jak myśli i pisze prawnik – wprowadzenie do wykładni tekstu prawnego
6	Leopold Hess	Baudelaire, Rimbaud i narodziny nowoczesności (wspólnie z Joanną Kusiak)
7	Adam Izdebski	Jak polityka może wpływać na muzykę? Twórczość muzyczna w ZSRR
8	Joanna Kusiak	Baudelaire, Rimbaud i narodziny nowoczesności (wspólnie z Leopoldem Hessem)
9	Agnieszka Podpora	Polacy, Niemcy, Żydzi – osvajanie pamięci. Antropologia wybranych problemów kulturowego pogranicza (wspólnie z Weroniką Czyżewską)
10	Tymon Słoczyński	Formalne modele decyzyjne
11	Dominika Skutnik	Baśnie
12	Agata Stasik	Demokracje i religie – wrogowie czy sprzymierzeńcy?
13	Marta Wójtowicz	Jak powstają legendy o wielkich czynach? Sargon Wielki, Naramsin i pisanie historii Mezopotamii
14	Szymon Zaręba	Perspektywy postrzegania stosunków międzynarodowych

### 3. Uczestnicy: referaty

Lp.	Imię i nazwisko collegianta	Podopieczni i referaty
1	Łukasz Biskupski	Michał Jędrzejek, <i>(Ukryta?) Religijność kina na wybranych przykładach</i>
2	Weronika Czyżewska	Barbara Kulesza, <i>Logika dziejów nakłada kajdany (...) i ciągle jedna myśl tłucze o ściany: ? Nic nie mówić, nie mówić, nie mówić? Obraz bohatera? postać Karola Levittoux historycznie, literacko i filozoficznie</i> Piotr Wójcik, <i>(Prawie) wszystko o filmach Pedra Almodóvara</i>
3	Adam Gendźwiłł	Jan Sowa, <i>Dyscyplina w siedemnastowiecznej armii polskiej w świetle pamiątek żołnierskich.</i> Michał Turski, <i>Oznaczanie występowania oraz sprawdzanie ilości kwasu kynureninowego w żywności, produktach pszczelich oraz papierosach</i>
4	Klementyna Glińska	Barbara Radoń, <i>Muzyczne interpretacje poezji Bolesława Leśmiana</i>
5	Mateusz Grochowski	Jacek Galiszewski, <i>Przemysł naftowy w Galicji Zachodniej</i>
6	Leopold Hess	Natalia Pecyna, <i>Nulla est vita sine lingua Latina? O języku łacińskim w Polsce wczoraj i dziś</i> Diana Bożek, <i>Filozoficzne podstawy współczesnej ekologii</i>
7	Adam Izdebski	Magdalena Korzekwa, <i>Od psychologii przedmiotu do psychologii podmiotu: próba przewyciężenia redukcjonizmu antropologicznego z perspektywy psychologii personalistycznej</i>
8	Joanna Kusiak	Marta Szada, <i>Ciało ascety - rozważania wokół św. Antoniego</i> Maciej Chrapkiewicz, <i>Współczesny ateizm. Analiza zjawiska.</i>
9	Agnieszka Podpora	Izabela Prager, <i>"Wyszeptanie krzyku", czyli o dramaturgii Samuela Becketta</i>
10	Tymon Słoczyński	Jan Dąbrowski, <i>Parki narodowe w Polsce</i> Krzysztof Bąk, <i>Kataliza przeniesienia międzyfazowego (PTC)</i>
11	Dominika Skutnik	Agnieszka Jaranowska, <i>Dostojewski jako pisarz religijny. Analiza i interpretacja finałowej sceny "Idioty"</i>
12	Agata Stasik	Marek Płuciniczak, <i>Jak rozumieć twórczość Michała Anioła?</i>
13	Marta Wójtowicz	Jakub Karczewski, <i>"Trudne sąsiedztwo i droga do pojednania - stosunki polsko - ukraińskie w XX w."</i>
14	Szymon Zaręba	Adam Szczupak, <i>Unia brzeska - zniweczona? Kościół greckokatolicki w Polsce i ZSRR 1944 - 1991</i>

## 4. Sprawozdanie finansowe

X Szkoła Letnia Collegium Invisible została sfinansowana ze środków Funduszu Inicjatyw Obywatelskich oraz Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci.

1. Noclegi w trakcie Szkoły Letniej	4380,00 zł
2. Wyżywienie w trakcie Szkoły Letniej	6210,00 zł
3. Ubezpieczenie NNW Uczestników Szkoły	172,26 zł
4. Dojazd uczestników Szkoły do Suwałk	3491,82 zł
5. Przejazdy w trakcie Szkoły (wynajem autokaru na trasie Suwałki-Wigry-Suwałki oraz przejazdy w trakcie trwania Szkoły do Sejn)	1200,00 zł
6. Dodatkowe atrakcje programowe Szkoły: koszt wypożyczenia kajaków na 6-godzinny spływ kajakowy	1049,20 zł
7. Koszt przygotowania materiałów dydaktycznych (głównie kserokopie) dla uczestników zajęć Szkoły.	618,47 zł
8. Zakup książek dla autorów 3 najlepszych referatów wygłoszonych podczas Szkoły	301,00 zł
9. Koszty telekomunikacyjne (telefoniczne) ponoszone przez koordynatorów Szkoły	193,06 zł
RAZEM	17615,81 zł

## 5. Sprawozdania prowadzących zajęcia

*Joanna Kusiak, Leopold Hess: Baudelaire, Rimbaud i narodziny nowoczesności*

Przedmiotem zajęć była analiza wybranych dzieł Charlesa Baudelaire'a i Arthura Rimbaud pod kątem tego, co mówią nam one o epoce, jaka rodziła się na oczach tych poetów, epoce nowoczesności. Uczestnicy zajęć mieli zapoznać się z dość dużym wyborem tekstów, które podczas samego kursu służyły jako tło dla szczegółowej interpretacji kilku utworów, w szczególności poematów *Sen Paryski* i *Podróż* Baudelaire'a, fragmentów pamiętników tegoż oraz *Sezonu w piekle* Rimbauda.

Zajęcia miały charakter seminaryjny: teksty czytano fragment po fragmencie i na bieżąco komentowano. Prowadzący starali się, by głos i inicjatywa jak najczęściej należały do uczestników. Uczestnikom przedstawione zostały jednak ramy teoretyczne, w których dokonana miała być analiza. Punktem wyjścia był obraz epoki nowoczesności zaprezentowany przez Marshalla Bermana w jego głośnej książce *Wszystko, co stałe, rozplywa się w powietrzu*. Idąc za Bermanem odwoływano się również do filozoficznych analiz Karola Marksa i Waltera Benjamina.

W zamierzeniu zajęcia miały pomóc uczestnikom lepiej zrozumieć paradoksy epoki nowoczesnej i kultury, która w niej powstawała – w szczególności poezji i filozofii – a przez to zdobyć lepszy ogląd sytuacji dzisiejszego człowieka. Ponadto miały one na celu przekazanie pewnych umiejętności związanych z „głębką”, filozoficzną analizą tekstu, różną od analizy krytyczno-literackiej – jedynej, z jaką zapoznać się mogli dotąd w szkole. Drugorzędnym zamierzeniem było pokazanie walorów teoretycznych post-marksistowskiego stanowiska w stylu Bermana jako jednego z możliwych punktów wyjścia refleksji nad współczesnością i historią.

Wszystkie te cele zostały, jak się wydaje, zrealizowane w stopniu zadowalającym. Z podsumowującej dyskusji, jak miała miejsce na ostatnim spotkaniu, jasne było, że większość uczestników zajęć nie tylko uzyskała lepszy wgląd w analizowany problem, ale także została zainspirowana do dalszej samodzielnej lektury i refleksji. Dało się również zaobserwować lepsze zrozumienie zastosowanej metody analizy. Uczestnicy zdobyli więc zarówno nową wiedzę, jak i nowe umiejętności. Co ważne, mieli wrażenie, że interpretacje, jakie były efektem dyskusji nad tekstami, są ich własnym dziełem, a nie zostały im narzucone przez prowadzących. Co nie znaczy jednak, że interpretacje te odbiegały znacząco od zamierzonych wyników.

Jakkolwiek na podstawie oceny samych prowadzących i ankiet dostarczonych przez uczestników przebieg zajęć można uznać za sukces, należy wspomnieć o kilku

niedociągnięciach. Materiał nie został wystarczająco dobrze podzielony. W efekcie były one poświęcone niemal wyłącznie Baudelaire'owi, brakło bowiem czasu, aby przeczytać wszystkie zaplanowane fragmenty z Rimbauda (*Sezon w piekle* okazał się być tekstem dużo trudniejszym niż prowadzący początkowo sądzili). W niedostatecznym stopniu zaktywizowano uczestników, nie brali oni tak intensywnego udziału w dyskusji, jak było to oczekiwane. Wynikało to przypuszczalnie głównie ze zbyt dużego dystansu między poziomem dosłownego, a nawet krytyczno- i historyczno-literackiego odczytania tekstu, które nie było dla uczestników problemem, a poziomem przywoływanych, wyrafinowanych teoretycznie, analiz Bermana, Marksa czy Benjamina. Te ostatnie mogły być dla uczestników momentami zbyt trudne do zrozumienia.

Sami prowadzący zyskali jednak wiele na zajęciach, zarówno jeżeli chodzi o kształcenie umiejętności dydaktycznych, jak i o korzyści natury czysto merytorycznej. Interesujące dyskusje pozwoliły także im lepiej zrozumieć omawiane teksty i całą problematykę kursu.

### ***Agata Stasik: Demokracje i religie – wrogowie czy sprzymierzeńcy?***

Tematem zajęć była próba rozważenia z różnych perspektyw zależności między religią (w szczególności chrześcijaństwem i islamem) a funkcjonowaniem demokracji. Zajęcia miały charakter seminarium i opierały się o rekonstrukcje argumentów i dyskusję różnorodnych tekstów rozesłanych wcześniej uczestnikom. Omawiając różne możliwe do zastosowania sposoby analizy problemu – filozoficzną, historyczną, politologiczną, socjologiczną – koncentrowaliśmy się na tej ostatniej.

Uczestnicy zajęć poznali i przedyskutowali podstawowe pojęcia, jakich używa się w naukowym dyskursie dotyczącym zmieniającej się roli religii, takie jak sekularyzacja, modernizacja, prywatyzacja wiary, fundamentalizm. Dzięki lekturze tekstów, których autorzy proponowali różniące się od siebie koncepcje i wyjaśnienia tych zjawisk, uczestnicy zajęć mieli możliwość dostrzec i rozważyć w dyskusji wady i zalety poszczególnych ujęć. Dzięki temu uczestnicy mieli możliwość przeciwiczenia akademickiego podejścia do tekstów, z których korzystali, różniącego się znacząco od metod pracy, do jakich przyzwyczała ich szkoła. Właściwe zrekonstruowanie niektórych tekstów stanowiło pewien problem (szczególnie J. Habermas i Ch. Taylor), jednak uczestnicy przejawiali wiele zapału, brali aktywny udział w dyskusji i zazwyczaj w toku dyskusji i z pomocą prowadzącej udawało nam się zrekonstruować i omówić najważniejsze tezy.

Innego rodzaju wyzwaniem stanowiła praca na tekstach publicystycznych (wywiady z czasopism „Bez Dogmatu” oraz „Europa”) oraz tekstach źródłowych (mowa Baraca Obamy, stenogram przesłuchania Rocco Buttiglione). Tutaj skupialiśmy się na rekonstruowaniu przesłanek, przyjmowanych przez dyskutantów, którzy nie formułowali ich wprost ze względu na bardziej swobodną formę wypowiedzi, oraz staraliśmy się stosować do nich pojęcia i koncepcje teoretyczne. Tego typu ćwiczenie może pomóc uczestnikom bardziej krytycznie i uważnie podchodzić do tekstów publicystycznych.

Ze względu na wybranie perspektywy socjologicznej jako wiodącej, na zajęciach przedyskutowano również podstawowe kwestie metodologiczne – różne sposoby „mierzenia” stopnia sekularyzacji społeczeństw, które pozwalają zakorzenić ogólne rozważania w konkretnym kontekście i sprawdzić, czy się do nich stosują.

Przy omawianiu rozwiązań stosowanych w różnych krajach (szczególnie USA, Francja, Niemcy, Polska, a także UE jako odmienna przestrzeń uprawiania polityki) uczestnicy uświadomili sobie, że mimo powszechnej zgody na oddzielenie Kościoła (kościół) od państwa, zasada ta może realizować się na rozmaite sposoby. Przy wyjaśnieniu zwracano dużą uwagę na kontekst historyczny – to, w jaki sposób poszczególne rozwiązania przyjmowane w różnych krajach w ramach kręgu cywilizacji Zachodu zależne są od politycznej i społecznej historii tych krajów, oraz od historii relacji państwo-Kościół (kościół). Ta część zajęć pozwoliła uczestnikom zajęć odnieść się do ich własnej wiedzy historycznej.

Na ostatnich zajęciach uczestnicy samodzielnie zastanawiali się nad sposobem, w jaki argumenty i wartości religijne mogą być obecne w dyskursie publicznym oraz w jaki sposób instytucje świeckiego państwa mogą współpracować ze wspólnotami religijnymi. Wydaje się, że dzięki poprzednim spotkaniom dyskusja – dotycząca w jakiejś części „gorących” tematów, takich jak prawo do przerywania ciąży, formalizacji związków homoseksualnych czy finansowego wspierania wspólnot wyznaniowych przez państwo – prowadzona była z większą świadomością założeń, jakie przyjmowali uczestnicy, co uważam za dużą wartość. Prezentując sprzeczne stanowiska, uczestnicy argumentowali odnosząc się do założeń, jakie za nimi stoją, zadawali też sobie pytania z tego poziomu.

W ankietach ewaluacyjnych uczestnicy podkreślali wartość swobodnej dyskusji. Ja również jestem bardzo zadowolona z tego aspektu, nie tylko dlatego, że uczestnicy byli aktywni i chętnie się wypowiadali, znacząco pomagając mi prowadzić zajęcia i sprawiając, że mogły rzeczywiście przyjąć charakter seminarium, ale również dlatego, że w czasie dyskusji rzeczywiście podejmowane były przez nich próby stosowania narzędzi wywodzących się z

omawianych tekstów, czy przywoływania nowych kontekstów i przykładów omawianych zjawisk.

Niżej oceniona została konkluzywność poszczególnych zajęć. Jest to dla mnie cenna wskazówka na przyszłość, choć z drugiej strony ta cecha powiązana jest z położeniem nacisku na dyskusje między uczestnikami, szczególnie w drugiej części każdego spotkania.

### ***Marta Wojtowicz: Jak powstają legendy o wielkich czynach? Sargon, Naramsin i pisanie historii Mezopotamii***

Okres akadyjski był momentem kluczowym w rozwoju cywilizacji mezopotamskiej. Moje zajęcia w trakcie X Szkoły Letniej były poświęcone były analizie źródeł klinowych, dotyczących dwóch władców z dynastii akadyjskiej: Sargona Wielkiego i Naramsina.

Celem zajęć było przede wszystkim wprowadzenie w lekturę źródeł z perspektywy historyka, zachęcenie uczestników do krytycznej i twórczej postawy względem nich. Miały również zachęcić do starannej analizy tekstów m.in. wskazywać na wartość ich poznawania w oryginale. Drugim celem zajęć było wprowadzenie uczestników w problemy badań nad Starożytnym Wschodem, umożliwienie im kontaktu z kulturą mezopotamską - przez naukę odczytywania pisma klinowego, czytanie literatury. W Polsce trudno poza uniwersytetem znaleźć na ten temat wiadomości na zadowalającym poziomie naukowym. Spotkania miały charakter warsztatowy. Rozpoczynaliśmy od lektury fragmentu tekstu w oryginale klinowym - była to okazja do poznawania zasad zapisu, cech języka akadyjskiego oraz nauki korzystania z pomocy (sylabariusza, słownika). Następnie rozmawialiśmy o kontekście kulturowym i historycznym tekstu. Wreszcie analizowaliśmy źródło zgodnie z wymogami warsztatu, zastanawialiśmy się nad jego wiarygodnością i użytecznością.

W trakcie zajęć wykorzystywaliśmy trzy rodzaje materiałów. Przede wszystkim analizowane źródła - dwa po angielsku, trzy w przekładzie na polski („Mity akadyjskie” Warszawa 2006), fragmenty trzech w autografii klinowej; po drugie opracowanie George’a Roux („Mezopotamia” Warszawa 2006), które było dla nas punktem odniesienia podczas zajęć (często bardzo krytycznego); wreszcie pomoce do odczytywania pisma – sylabariusz (Rykle Borger „Assyrisch-babylonische Zeichenliste”) i zestaw słów akadyjskich.

Pierwsze zajęcia poświęcone zostały przedstawieniu konstrukcji poszczególnych zajęć i całego cyklu. Potem staraliśmy się zgromadzić kluczowe informacje o historii Mezopotamii okresu wczesnodynastycznego, akadyjskiego i neosumeryjskiego. Wspólnie omówiliśmy również podstawowe elementy geografii i kultury Mezopotamii, niezbędne później przy analizie źródeł. Na koniec zajęliśmy się wprowadzeniem w zasady zapisu klinowego.

Drugie i trzecie zajęcia dotyczyły postaci Sargona Wielkiego. Omawialiśmy trzy teksty dotyczące tego władcy – inskrypcję króla z Nippur (fragment w oryginale), oraz dwa teksty literackie: „Legendę o Sargonie z Agade” (fragment w oryginale) i starobabiloński utwór „Król walki”. W trakcie lektury źródeł rozmawialiśmy o miejscu Sargona w tradycji mezopotamskiej, wzorze władcy, jaki ta postać reprezentuje w literaturze.

Na czwartych zajęciach omawialiśmy postać Naramsina, na podstawie dwóch tekstów - „Przekleństwa na Akad” i „Legendy o Naramsinie” (fragment w oryginale). Analiza tych utworów w trakcie zajęć była podstawą do nowego spojrzenia na wizerunek króla. W ankietach ewaluacyjnych uczestnicy ocenili zajęcia jako najbardziej interesujące, ze względu na zaskakujące wnioski i efektowne zestawienie wyników samodzielnej analizy i podręcznikowej wersji wydarzeń.

Na ostatnich zajęciach staraliśmy się podsumować wyniki naszych dyskusji. Uczestnicy bardzo trafnie rozpoznawali problemy, z jakimi spotyka się historyk przy analizie tekstu oraz czytelnik, kiedy nie patrzy krytycznie na opracowanie. Z dużym wyczuciem oceniali specyfikę pracy ze źródłami klinowymi. Ostatnią część zajęć poświęciliśmy lekturze tekstu literackiego „Zejście Istar do Świata Podziemnego”. Była to okazja do wykorzystania umiejętności odczytywania zapisu klinowego i dyskusji na temat zajęć.

Jestem bardzo zadowolona z przeprowadzonego cyklu. Uczestnicy szybko przyjęli reguły krytyki tekstu, trafnie rozpoznawali problemy badawcze. W ankietach ewaluacyjnych wszyscy wskazywali doskonalenie/poznanie warsztatu historyka wśród korzyści, jakie wynieśli z zajęć. Duże wrażenie wywierało porównanie sposobu formułowania własnej wiedzy na pierwszym i ostatnim spotkaniu. Bardzo dobrze przyjęli też pierwszy kontakt z pismem klinowym. Na koniec wszyscy potrafili z wykorzystaniem sylabariusza i słownika odczytać fragment tekstu po akadyjsku. Czytanie klinów było bardzo atrakcyjnym elementem pracy, na co uczestnicy zwracali uwagę w ankietach i dyskusji na ostatnich zajęciach.

Było to dla mnie bardzo cenne doświadczenie dydaktyczne. Miałam okazję przeprowadzić własne warsztatowe zajęcia z historii - bardziej niż na przekazaniu wiedzy zależało mi na ćwiczeniu umiejętności krytycznej analizy tekstu. Praca uczestników na zajęciach oraz wnioski, jakimi dzielili się w ankietach ewaluacyjnych potwierdziły, częściowe przynajmniej, powodzenie w realizowaniu tego zadania.

Po raz pierwszy też miałam dzielić się wiedzą z asyriologii, dziedziny uznawanej za hermetyczną. Przygotowane materiały (sylabariusz, słownik) będą mogły być zastosowane w przyszłości. Uczestnicy ocenili je dobrze, ale obserwacja przebiegu zajęć pozwoli je uzupełnić i poprawić. Cenne z perspektywy dydaktyki było wyraźne zainteresowanie uczestników nowymi dla nich wiadomościami z historii i kultury mezopotamskiej, uznanie

dla wartości literackiej czytanych tekstów klinowych. Pozwala to przypuszczać, że ta tematyka mogłaby liczyć na uznanie poza wąskim gronem specjalistów na uniwersytecie. W tym kontekście interesujące była też dyskusja o miejscu asyriologii w badaniach nad historią i kulturą starożytną, jaką przeprowadziliśmy na ostatnich, podsumowujących zajęciach.

### ***Mateusz Grochowski: Jak myśli i pisze prawnik – wprowadzenie do wykładni tekstu prawnego***

Celem zajęć było wprowadzenie do metod, którymi posługują się nauki prawne przy interpretacji podstawowego przedmiotu swoich badań, jakim jest tekst prawny. Narzędzia wykorzystywane przez prawnika uczestnicy zajęć poznawali zarówno od strony teoretycznej, jak też w drodze analizy klasycznego prawniczego rozumowania (na przykładzie dwóch orzeczeń sądowych) oraz poprzez skonstruowanie własnej argumentacji w zadanym stanie faktycznym. W zajęciach wzięły udział trzy osoby.

Ponieważ uczestnicy zajęć nie posiadali przygotowania prawniczego, ich wiedza była rozwijana w sposób stopniowy: podstawowe pojęcia i konstrukcje poznane na pierwszych zajęciach były następnie wzbogacane przez wskazywanie i ćwiczenie ich praktycznych zastosowań. Zajęcia (z wyjątkiem pierwszego, wprowadzającego spotkania) koncentrowały się wokół problematyki własności – jej ujęć i aspektów w prawie konstytucyjnym i cywilnym oraz w doktrynie i orzecznictwie.

Zgodnie z tym schematem, pierwsze zajęcia poświęcone zostały zapoznaniu się z pojęciami dotyczącymi budowy i interpretacji tekstu prawnego: relacją między przepisem prawnym i normą prawną, elementami normy prawnej, strukturą systemu prawnego, głównymi metodami wykładni (językową, systemową i funkcjonalną) oraz etapami procesu stosowania prawa. Następnie uczestnicy zastosowali tę wiedzę w praktyce, rozwiązując wspólnie kilka przypadków z zakresu prawa karnego, opartych na orzecznictwie Sądu Najwyższego.

Przedmiotem kolejnego spotkania była szczegółowa wykładnia art. 140 Kodeksu cywilnego (zawierającego definicję prawa własności) przy użyciu poznanych wcześniej narzędzi i pojęć. Jako uzupełnienie, uczestnicy rozwiązali kilka przypadków mających przybliżyć konkretne aspekty konstrukcji własności w prawie polskim. Następnie, w oparciu o wcześniej poznaną wiedzę i umiejętności, uczestnicy dokonali analizy uchwały Sądu Najwyższego z dnia 28 sierpnia 1997 r., III CZP 36/97. Celem tego zadania było poznanie klasycznej budowy orzeczenia sądowego oraz wskazanie w wywodzie Sądu Najwyższego kolejnych stadiów procesu stosowania prawa i wykorzystanych przez niego narzędzi wykładni prawa.

Trzecie i czwarte zajęcia poświęcone zostały wyrokowi Trybunału Konstytucyjnego z dnia 7 listopada 2006 r., SK 42/05. Na wstępie, uczestnicy zapoznali się ze specyfiką pozycji ustrojowej Trybunału Konstytucyjnego i wynikającym z niej szczególnym charakterem jego orzeczeń oraz dokonali samodzielnie wstępnej wykładni art. 2, 21, 31 i 64 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i art. 49 Kodeksu cywilnego, na których oparty był wywód Trybunału. W oparciu o te wstępne wnioski, dokonano następnie szczegółowej analizy orzeczenia, dyskutując nad zasadnością poszczególnych argumentów uczestników postępowania oraz nad strukturą rozumowania Trybunału. Również i w tym wypadku głównym celem zajęć było pokazanie praktycznego funkcjonowania poznanych wcześniej konstrukcji i narzędzi.

W trakcie ostatniego spotkania, uczestnicy, opierając się na orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnego, wcielili się w role stron postępowania przed Trybunałem (pełnomocnika skarżącej, przedstawicieli Sejmu i Prokuratora Generalnego) i zbudowali (przy wykorzystaniu całej poznanej wcześniej wiedzy) własne mowy na poparcie stanowiska reprezentowanej strony. Zajęcia miały na celu zapoznanie ze szczególnym charakterem pracy prawnika występującego w roli fachowego pełnomocnika, mającego za zadanie ochronę interesu reprezentowanego podmiotu.

W trakcie zajęć, w miarę rozwijającej się dyskusji, poruszane były także zagadnienia związane z aktualnymi zagadnieniami prawa i życia prawnego, znanymi uczestnikom z autopsji oraz z wykonywaniem poszczególnych zawodów prawniczych w Polsce.

W trakcie zajęć, uczestnicy mieli okazję poznać podstawy warsztatu prawnika oraz specyfikę egzegezy tekstu prawnego. Sądzę, że szczególnie ciekawym doświadczeniem było samodzielne rozwiązanie kilku kasusów oraz skonstruowanie własnej argumentacji na poparcie wskazanej tezy. Cieszę się zwłaszcza z uwagi wypowiedzianej na koniec ostatniego spotkania przez jednego z uczestników, że dzięki zajęciom przekonał się, iż wybór studiów prawniczych był decyzją właściwą.

Z punktu widzenia prowadzącego, zajęcia były okazją do sprawdzenia się w nowej roli nauczyciela. Było to także ciekawe doświadczenie poznawcze: w trakcie przygotowania zajęć, jak i podczas ich prowadzenia, wiele szczegółowych pojęć należało bowiem przełożyć na bardziej przystępny język i podać w zrozumiałej formie uczestnikom zajęć, którzy nie dysponowali wiedzą prawniczą. Sami uczestnicy często zaskakiwali też prowadzącego własnymi oryginalnymi spostrzeżeniami na temat omawianej materii – co zmusiło mnie do przemyślenia na nowo pewnych problemów, które do tej pory wydawały mi się oczywiste.

## ***Lukasz Biskupski: Jak świadomie oglądać film: wprowadzenie do warsztatu filmoznawcy***

### Cele i założenia

Zajęcia miały być pierwszym wtajemniczeniem w świadomy i krytyczny odbiór dzieła filmowego oraz przygotowaniem do późniejszych samodzielnych analiz. Przedmiotem warsztatów był filmowy główny nurt: filmy fabularne wykonane zgodnie z zasadami tzw. stylu zerowego. Szczególny nacisk położony został na filmową formę, czyli na to, na co tzw. "normalny widz" nie zwraca uwagi zaabsorbowany śledzeniem akcji. Na zajęciach zapoznaliśmy się z klasycznymi regułami stylu zerowego (mającymi na celu ukrycie filmowych „szwów”). Przyjrzelśmy się również, w jak różny sposób konstruować można czas, miejsce, opowiadanie i postacie.

Celem zajęć było zapoznanie uczestników z podstawowymi pojęciami filmoznawczymi oraz narzędziami analitycznymi niezbędnymi w akademickiej refleksji nad filmem. Omówione zostały m.in. elementy stylu filmowego (mise-en-scene, kinematograficzne właściwości ujęcia filmowego, montaż, dźwięk), czas i przestrzeń w filmie (pojęcie diegezy), opowiadanie filmowe (rozdzielenie na sjużet i fabułę, narracja subiektywna). Poszczególne zagadnienia zilustrowane zostały wybranym materiałem audiowizualnym.

### Lektury obowiązkowe

S. Czyżewski, P. Sitarski, Kamera – Światło – Montaż, Kraków 2001.

M. Przylipiak, Kino stylu zerowego. Z zagadnień filmu fabularnego, Gdańsk 1994

### Film obowiązkowy

„Gry uliczne”, reż. Krzysztof Krauze

### Szczegółowy konspekt przeprowadzonych zajęć

#### 1. Wprowadzenie. Narracja

definicja filmu fabularnego

wyznaczniki kina stylu zerowego: zrozumiałość i jednoznaczność, realizm i obiektywizm, przezroczystość formalna, określone oddziaływanie na emocje

kategorie narratologiczne: fabuła/sjużet, narracja, czas fabuły, czas narracji, czas ekranowy, elipsa, horyzont poinformowania, dystans czasowy, typy narracji, konwencje narracyjne (gatunki), typy motywacji, diegesis

#### 2. Zagadnienia związane z aparatem kinematograficznym

typy taśmy filmowej

rola operatora w procesie tworzenia tekstu filmowego

wybrane urządzenia (steadicam, kran, ramię, dolka) i ich wpływ na obraz

najlepszy punkt widzenia

kreacyjne możliwości związane z ustawieniami i ruchami kamery, rodzajem obiektywów, prędkością przesuwu taśmy, fizjologiczne podstawy złudzenia ruchu (efekt powidoku)

### 3. Montaż

funkcje montażu w filmie

definicja ujęcia, sekwencji montażowej

zasady ciągłości montażowej (ujęcie ustanawiające, zasada 180 stopni, montaż na ruchu, ujęcie/przeciwujęcie, zachowanie linii wzroku) oraz kognitywne podstawy technik montażowych

rodzaje przejść międzyujęciowych

montaż wewnątrzujęciowy

### 4. Mise-en-scene i dźwięk

definicja mise-en-scene, elementy (gra aktorska, scenografia, rekwizyty, oświetlenie itd)

rola światła w filmie: modele oświetlenia, źródła światła, kierunki, kreacyjne możliwości związane z oświetleniem, historyczna ewolucja systemów oświetlenia

dźwięki: znaczenie, typy (mowa, muzyka, odgłosy, cisza), rytm, dźwięk wewnątrz- i zewnątrzdiegetyczny, voice-over, ton międzynarodowy

### 5. Charakterystyka stylu filmów współczesnych

wideoklip: definicja, specyfika (związek z kinem atrakcji, odejście od zasad kina narracyjnej integralności), wpływ na estetykę współczesnego kina

intertekstualność

analiza filmu „Gry uliczne” z zastosowaniem poznanych pojęć.

### Wnioski

Praca z uczestnikami przebiegała bardzo sprawnie. Wykazali oni zainteresowanie przedmiotem i dużą aktywność na zajęciach. Byli dobrze przygotowani i zapoznali się z przesłanym materiałem. Ostatnie zajęcia, których znaczna część miała polegać na samodzielnej analizie (w ramach dyskusji) filmu „Gry uliczne” przez uczestników pokazały, że zrozumieli oni wprowadzone pojęcia i umieją je wykorzystać.

Ogólnie zajęcia uważam za bardzo udane. Było to dla mnie niezwykle cenne doświadczenie, ponieważ prowadziłem zajęcia po raz pierwszy i nie wiedziałem czego się spodziewać. W ankietach ewaluacyjnych powtarzała się pozytywna ocena dokonywanych przeze mnie na początku i na końcu zajęć podsumowań oraz wskazywanie najważniejszych pojęć. Zaskoczyła mnie ta uwaga, ponieważ nie zwróciłem na to uwagi. Nauczony tym doświadczeniem – tym, jakie ma to znaczenie dla uczestników – rozważam wprowadzenie następnym razem handoutów dodatkowo ułatwiających orientację w prezentowanym materiale.

Głównym problemem podczas zajęć, na co również wskazano w ankietach, był sprawiający problemy sprzęt, co często prowadziło do opóźnień w rozpoczęciu zajęć i utrudniało właściwe ich przeprowadzenie. Uważam, że Collegium powinno rozważyć własnych urządzeń audiowizualnych.

***Klementyna Glińska: Rzeczywistość, świadomość, mowa – prawki retoryczne, inspiracje***

PRZEBIEG ZAJĘĆ: Przedstawiając uczestnikom warsztatów kwestię relacji rzeczywistości i retoryki, starałam się nie tylko dostarczyć im podstaw teoretycznej wiedzy na temat retoryki w ujęciu historycznym i opisowym, ale również naświetlić aktualny problem tzw. retoryczności. W czasie kursu omówiliśmy historię (m. in. analizując fragmenty *Gorgiasza* Platona) oraz elementy systemu klasycznego, ponadto sięgnęliśmy po tekst mowy (P. Celan, *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej wolnego hanzeatyckiego miasta Bremy*), by zastosować pojęcia w praktyce. Prowokowana dyskusja na temat prób ujęcia rzeczywistości w słowa, natury tekstu, stylu indywidualnego i ekspresji, ponadto, na temat dialogiczności lektury, manipulacji, komunikacji oraz języka profesjonalnego, miała po pierwsze uświadomić uczestnikom obecność określonych kwestii w refleksji nad istotą mowy i sztuki wymowy, po drugie, dać im sposobność do swobodnego przemyślenia problemu. Starałam się zwracać uwagę na logiczne i strategiczne komponowanie wypowiedzi kursantów oraz ich umiejętność panowania nad językiem. Zakończenie zajęć stanowiło wystąpienie inwencyjne każdego z uczestników: zadanie polegało na sformułowaniu i wypowiedzeniu krótkiej przemowy na zadany temat (np. “coś”, “nic”, “morderstwo”), co więcej, na analizie i interpretacji mów przedstawionych przez koleżanki i kolegów – uczestnicy kursu mogli zatem wykorzystać w praktyce zasady, z którymi zapoznali się w ciągu pięciu dni.

WYKONANY PLAN ZAJĘĆ:

1. WPROWADZENIE:
  - czym jest retoryka?
  - Platon, *Gorgiasz* – rozmowa o tekście
  - retoryka a etyka
  - erystyka
  - perswazja
  - retoryka a rzeczywistość (referencyjność)
  - gatunki mowy
- FIGURATYWNOŚĆ

- Arystoteles, *Retoryka* – wybrane zagadnienia
- retoryka w świetle estetyki
- retoryka a poetyka
- retoryka a muzyka
- *partes artis*
- STYL
  - figury myśli i figury mowy, tropy
  - P. Celan, *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej wolnego hanzeatyckiego miasta Bremy* – przedstawienie sylwetki poety, odsłuchanie nagrania *Fugi śmierci* (wykonanie: P. Celan)
  - retoryka a teatr
- METAFORA
  - retoryka a filozofia
  - retoryka a antropologia
  - przedstawienie problemu retoryki i retoryczności
  - Blumenberg – przedstawienie sylwetki filozofa, próba analizy tekstu filozoficznego  
(*O aktualności retoryki w wymiarze antropologicznym*)
- PRONUNTIATIO
  - okres retoryczny
  - wystarczalność słów?, ekspresja
  - gest, ciało
  - styl indywidualny
  - wystąpienie inwencyjne

#### WRAŻENIA, OBSERWACJE:

Zapoznanie się z klasyczną terminologią z zakresu retoryki pomogło uczestnikom kursu spojrzeć na wybrany przedmiot nie tylko jako na sztukę wymowy, ale również na klucz do analizy i interpretacji tekstu. Ponadto, dostarczyło konkretnego instrumentarium, którym mogą posługiwać się zarówno w profesjonalnej, jak i codziennej lekturze. Wypowiedź jednej z uczestniczek kursu potwierdziła, że udało mi się przedstawić figury i tropy nie jako pustą ornamentację lub narzuconą tekstowi, daleką od jego istotnego znaczenia, terminologię, ale jako pojęcia funkcjonalne semantycznie i strukturalnie, pozwalające uściślić wypowiedź metatekstową. Problematyka kursu miała stanowić inspirację do głębszego i uważniejszego odczytywania dzieł dawnych i współczesnych, z uwzględnieniem ich historyczności oraz

funkcjonalności. Rozmówcy mogli poznać podstawowe zagadnienia z zakresu metodologii krytyki tekstu w aspekcie teoretyczno- i historycznoliterackim, estetycznym, filozoficznym etc. Refleksja nad retorycznością jako immanentną cechą mowy pomoże im być może zająć stanowisko w dyskusji dotyczącej postmodernizmu.

W czasie zajęć uczestnicy często sięgali po pewne kalki myślowe, tzn. ujawniali myślenie zgodne z utrwalonymi, “podręcznikowymi” schematami – wydaje się, że przedstawienie kwestii interpretacji tekstu z szerszej, filozoficznej perspektywy, otworzyło ich na nowe – inne niż np. strukturalistyczne – podejście do lektury. Uczestnicy, którym filologia jest bliska, dopytywali o moją opinię na temat określonych metodologii; ci, którzy skłaniają się ku naukom ścisłym, zainteresowali się wypowiedziami podważającymi ścisłość języka matematyki [J. W. Goethe, J. W. N. Sullivan]. Nacisk na jednoznaczność wypowiedzi dysputantów, zwrócenie uwagi na nadmierną metaforyzację dyskursu, pomógł im uściślić opinie w trakcie prowadzonych dyskusji – być może w przyszłych pracach badawczych zwrócą dzięki temu większą uwagę na używane słownictwo oraz strukturę wypowiedzi. Uczestnicy zajęć chętnie uczestniczyli w dyskusjach, pojawiały się komentarze ujawniające spostrzegawczość dysputantów – jedna z osób, z początku tylko się przysłuchująca, zdawała się pokonywać stopniowo swą nieśmiałość.

Komentarze, jakie towarzyszyły wystąpieniom inwencyjnym, jak i samo ich przedstawienie, sugerowały, że uczestnicy bardziej świadomie niż na początku zajęć odnoszą się do wokalnych oraz wizualnych aspektów oratorstwa – potrafią określić stosunek mówcy do tematu oraz odbiorców, ponadto sprecyzować, poprzeć konkretnymi argumentami własną opinię.

#### ANKIETA EWALUACYJNA:

Zorganizowanie zajęć wiązało się przede wszystkim z właściwą selekcją materiału, co więcej, z adekwatnym do odbiorcy oraz przeznaczonego nam czasu przedstawieniem wybranych zagadnień. Wydaje mi się, że mój projekt w dużym stopniu sprawdził się w praktyce, choć zajęcia – a szczególnie ankieta – pokazały mi, że jeszcze więcej uwagi powinienam poświęcić na wyjaśnienie trudnej terminologii, ponadto, że jeszcze wyraźniej powinienam zaznaczać kluczowe momenty zajęć. Świadoma niemożliwości dokładnego przedstawienia wszystkich wspomnianych koncepcji filozoficznych, w czasie zajęć proponowałam pozycje bibliograficzne, poświęcone problemom szczegółowym – tematyzowaną listę wybranych lektur rozesłałam uczestnikom już po zakończeniu Szkoły Letniej. Cennym doświadczeniem było dla mnie samo spotkanie z maturzystami, próba przekazania im nie zawsze jasnych, często kontrowersyjnych idei, prowokowanie refleksji, wymagające ode mnie ciągłej gotowości na przyjęcie najbardziej zaskakujących pytań.

## ***Dominika Skutnik: Warsztaty czytania baśni***

Cel zajęć: Doskonalenie umiejętności czytania i interpretowania tekstów literackich, wprowadzenie uczestników w metodologie badań kilku szkół teoretycznoliterackich, odkrycie bogactwa konwencji gatunkowej baśni, poznanie najciekawszych realizacji gatunku, bardziej świadome czytanie baśni w kontekście bogatej tradycji literackiej, epoki, w której powstały.

### Ramowy program zajęć:

I Zajęcia – Wstęp do czytania baśni, wprowadzenie do psychoanalizy jako szkoły teoretycznoliterackiej

1. Ustalenie definicji baśni. Krótka historia gatunku.
2. Morfologia bajki – szkoła strukturalna.
3. Psychoanalityczny model i rehabilitacja baśni. Wprowadzenie w psychoanalizę jako teorię literatury.
4. Dyskusja nad tekstem B. Bettelheim'a (Wstęp z książki *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*)
5. Analiza i interpretacja baśni Grimm przy użyciu narzędzi jakie daje psychoanaliza.

II - III Zajęcia – Baśń młodopolska. Baśń jako światopogląd.

1. Wyodrębnienie cech baśni, elementów składowych, mechanizmu oddziaływania na podstawie utworu L. Staffa *Wieczornica* (analiza)
2. Tło filozoficzne Młodej Polski. Wprowadzenie w filozofię Bergsona, Nietzschego, Schopenhauera.
3. Baśń jako młodopolski światopogląd – dyskusja.
4. Cechy twórczości Bolesława Leśmiana – budowanie mapy myśli w oparciu o fragment z akademickiego podręcznika *Literatura Młodej Polski*.
5. Czytanie i analiza *Przygód Sindbada Żeglarza* B. Leśmiana przy użyciu narzędzi psychoanalitycznych - Freud, Jung. Odnajdywanie odniesień do rzeczywistości tamtych czasów.
6. Fenomen Marii Komornickiej – rekonstrukcja biografii i cech twórczości pisarki w oparciu o tekst L. Ostalowskiej o Marii Komornickiej, *Przemiana*.
7. Odnajdywanie połączeń między literaturą i życiem – problem poszukiwania tożsamości. Analiza i interpretacja baśni M. Komornickiej *O ojcu i córce*.

IV Zajęcia – Baśń romantyczna na podstawie twórczości Hansa Christiana Andersena.

1. Zapoznanie się z życiorysem pisarza, jego poglądem na temat przeznaczenia baśni.
2. Poznanie podstawowych pojęć filozoficznych epoki romantyzmu. Dyskusja.

3. Baśń jako element nowej mitologii – czytanie i analiza tekstu F. Schlegla *Mowa o mitologii*. Baśń a mit.
4. Czytanie i analiza baśni Andersena - poszukiwanie wpływów romantyzmu, zaburzeń w modelu na rzecz realizacji światopoglądu epoki. Wstęp do Bachelardowskiej krytyki wyobraźni.

V Zajęcia – Baśń współczesna. Pisanie własnej baśni.

1. Podsumowanie zdobytych wiadomości w lekturze współczesnej baśni o Kopciuszku – *Kopciuszki* A. Suchowierskiej.
2. Pisanie własnej baśni.

Przygotowanie do zajęć: Uczestnicy przed przyjazdem na Szkołę mieli za zadanie przeczytać około 80 str. tekstu – baśnie: H. Ch. Andersena, B. Leśmiana, M. Komornickiej, A. Suchowierskiej.

Uwagi na temat zajęć: Jako że uczestnicy zajęć prezentowali wysoki poziom intelektualny, a także dysponowali dość szeroką wiedzą z zakresu literatury, realizacja celów zajęć nie była trudna. Na pochwałę zasługuje ponadto ogromne zaangażowanie uczestników w pracę na zajęciach, duży entuzjazm, z jakim podeszli do Warsztatów. Ciekawym eksperymentem, a jednocześnie próbą nabytych wiedzy i umiejętności było pisanie własnej baśni, która została zaprezentowana i doceniona na forum Szkoły - wzbudziła powszechną radość.

Moje doświadczenia: Praca z tak uzdolnioną młodzieżą jest niekłamaną przyjemnością, daje dużo satysfakcji. Mimo obaw przed rozpoczęciem zajęć, w moim odczuciu udało mi się przekazać uczestnikom Warsztatów posiadaną przeze mnie wiedzę. Cennym doświadczeniem były próby porozumienia z jednym z uczestników zajęć, który miał problemy z komunikowaniem swoich odczuć, opinii i potrzeb. Z perspektywy czasu wydaje mi się, że powinnam przeznaczyć jeszcze więcej czasu na dyskusję oraz dać większą przestrzeń uczestnikom Warsztatów, by mogli wykazać się większą samodzielnością w pracy z tekstem.

***Weronika Czyżewska, Agnieszka Podpora: Polacy, Niemcy, Żydzi – osvajanie pamięci. Antropologia wybranych problemów kulturowego pogranicza***

Nasze zajęcia miały formę interdyscyplinarnego konwersatorium na temat wybranych aspektów zagadnienia pamięci w XX wieku na przykładzie pogranicza polsko-niemiecko-żydowskiego. Ich głównym celem było przybliżenie uczestnikom tematyki związanej z fenomenem pamięci – jej form, uwarunkowań i ograniczeń – w szerokim spektrum kontekstów współczesnej humanistyki: filozoficznym literackim, antropologicznym i społecznym. W związku z tym zajęcia bazowały na materiałach dobranych różnorodnie,

reprezentujących różne dziedziny nauki i sztuki oraz wymagających niejednokrotnie różnych narzędzi analitycznych. Wśród materiałów dydaktycznych znalazł się tekst filozoficzny, poezja, esej teoretycznoliteracki, publicystyka prasowa oraz film. Miało to przyczynić się również do osiągnięcia drugiego celu zajęć – wykształcenia lub ugruntowania u uczestników umiejętności praktycznych niezbędnych w działalności naukowej i pracy akademickiej – sprawnego i efektywnego streszczania przeczytanego tekstu, problematyzowania go, identyfikowania problemów i pytań badawczych, nazywania głównych tez, a także, co nie mniej ważne, krytycznego podejścia do opracowywanego materiału.

Pierwsze zajęcia poświęcone zostały wprowadzeniu w problematykę zajęć. Polegało ono głównie na umiejscowieniu jej w kontekście historii myśli i nauki oraz na wyjaśnieniu głównych pojęć i kategorii, którymi uczestnicy mieli posługiwać się w trakcie kolejnych spotkań, np. pamięć zbiorowa i jednostkowa, pamięć w kulturze, rewizje i kształtowanie pamięci, itd. Podczas drugich zajęć omówiona została kwestia etyki pamiętania i zapominania na podstawie *Kilku zagadnień filozofii moralnej* Hannah Arendt. Poruszone podczas dyskusji kategorie winy, odpowiedzialności, strachu, moralności i usprawiedliwienia pogłębione zostały na trzecich zajęciach bazujących głównie na eseju Jana Błońskiego *Biedny chrześcijanin patrzy na getto*. Na czwartym spotkaniu pojawiła się tematyka uwarunkowań pamięci jednostkowej oraz problem istoty świadectwa na podstawie filmu dokumentalnego pt. *Synowie* oraz poezji Jerzego Ficowskiego. Piąte zajęcia dotyczyły z kolei społecznych funkcji pamięci oraz jej relacji w stosunku do historii i dziedzictwa. Na zajęciach tych opracowane zostały wyniki przygotowanego wspólnie z uczestnikami wcześniej miniprojektu badawczego dotyczącego polityki historycznej.

W ankietach ewaluacyjnych zajęcia zostały ocenione bardzo wysoko – zarówno ich część merytoryczna, jak i praktyczna. Szczególnie podkreślano znaczenie praktycznego działania badawczego w formie przygotowywanego wcześniej wywiadu przeprowadzanego ze wszystkimi uczestnikami Szkoły Letniej. Cieszy również entuzjazm uczestników dla metody nauczania drużynowego, tzw. „teamteachingu”, która została przez prowadzące zastosowana po raz pierwszy i, jak widać, przyniosła dobre rezultaty. Uczniowie biorący udział w zajęciach chwalili sobie również swobodę dyskusji i konwersatoryjny charakter zajęć.

Mimo że z powodu wielu ciekawych dyskusji i przygotowań do przeprowadzenia wywiadów nie starczyło czasu na wszystkie zaplanowane wcześniej punkty programu, w ocenie prowadzących zajęcia były bardzo udane. Po pierwsze pod względem bardzo sprawnego i w owocnej pracy uczestników, którzy zgodnie z poleceniem wykonywali wszystkie zadania, według umowy przygotowali krótkie wystąpienie na temat przydzielonej im wcześniej lektury

oraz z zaangażowaniem wzięli udział w projekcie badawczym. Po drugie zajęcia stały się także cennym doświadczeniem dla samych prowadzących dzięki wspólnemu przygotowywaniu i prowadzenia spotkań.

### ***Adam Gendźwiłł: Partie polityczne – początek końca?***

Przedmiotem zajęć był jeden z szeroko diskutowanych w socjologii polityki i politologii temat – kryzysu partii politycznych jako podstawowych instytucji demokracji. Funkcjonowanie partii politycznych analizowaliśmy na trzech poziomach: 1) społeczeństwa (elektoratu), 2) organizacyjnym (organizacji partyjnych i quasi-partyjnych), 3) legislacyjnym (partie u władzy, „na urzędzie”). Intencją prowadzącego było spojrzenie na instytucję partii politycznej w szerszym kontekście – stąd omówienie na zajęciach również otoczenia systemu partyjnego i potencjalnej „konkurencji” dla partii politycznych (związki zawodowe, organizacje pozarządowe, instytucje samorządowe, tzw. „bezpartyjni fachowcy”).

Uczestnicy zajęć mieli przeczytać zadane wcześniej lektury (fragmenty książek M. Grabowskiej i R. Herbuta), które były podstawą teoretyczną i faktograficzną do dyskusji na zajęciach. Uczestnicy dobrze ocenili dobór lektur i wykorzystali wiedzę w trakcie zajęć. Ze względu na dynamikę dyskusji układ treści w trakcie zajęć został przebudowany względem pierwotnie przedstawionego w sylabusie. Większość zaplanowanych treści została jednak zrealizowana. Przy okazji omawiania koncepcji teoretycznych dotyczących roli partii politycznych w demokracji zostały poruszone również wątki metodologiczne (m.in. pytania: jak badać siłę partii politycznych? Jak badać zaufanie do polityki i partii politycznych w obliczu wyraźnie negatywnego ich wartościowania w debacie publicznej?). Nie zostały za to omówione koncepcje teoretyczne New Public Management i New Political Culture, dużo mniej czasu poświęcono analizie fenomenu Komitetów Obywatelskich.

Ostatnie zajęcia zostały poświęcone analizie fenomenu stowarzyszenia Polska XXI i stowarzyszeń regionalnych Dolny Śląsk XXI i Mazowsze XXI. W oparciu o dokumenty opublikowane na stronach internetowych stowarzyszeń (deklaracje programowe, statut, aktualności, artykuły) uczestnicy zajęć próbowali odpowiedzieć na pytanie o „partyjność” nowo powstającego ruchu, zwłaszcza w kontekście możliwej separacji polityki lokalnej i regionalnej od polityki na szczeblu centralnym.

Na szczególne podkreślenie zasługuje aktywność uczestników w trakcie zajęć. Wykazali się oni nie tylko znajomością bieżącej sytuacji politycznej w Polsce, ale również umiejętnościami myślenia teoretycznego: abstrahowania, typologizowania, budowania hipotez, definicji operacyjnych i przeprowadzania eksperymentów myślowych. Ze względu

na małą liczebność grupy każdy z uczestników miał okazję zabrania głosu w dyskusji w trakcie zajęć. Uczestnicy ocenili bardzo wysoko swobodę dyskusji na zajęciach.

Z punktu widzenia prowadzącego szczególnie istotnym rezultatem zajęć wydaje się wykształcenie u uczestników umiejętności teoretycznego, problemowego podejścia do bieżących wydarzeń politycznych i próby interpretacji ich w szerszym kontekście: teorii socjologicznej (czy politologicznej) lub procesu historycznego.

### ***Tymon Słoczyński, Formalne modele decyzyjne***

Celem prowadzonych przeze mnie podczas Szkoły Letniej, dziesięciogodzinnych warsztatów Formalne modele decyzyjne było przede wszystkim zapoznanie uczestników tych zajęć z podstawami klasycznej teorii decyzji, umożliwienie im relatywnie swobodnej lektury mało skomplikowanych tekstów naukowych z dziedzin wchodzących w skład tej teorii, a przede wszystkim rozwój umiejętności ścisłego, poprawnego logicznie myślenia i formalnej analizy prostych zjawisk społecznych. Wydaje się, że cele te zostały w znacznym stopniu zrealizowane, o czym świadczy zasadniczo pozytywny wydźwięk wypełnionych przez uczestników zajęć ankiet ewaluacyjnych.

Podczas pierwszych zajęć przedstawiłem uczestnikom podstawowe założenia klasycznej teorii decyzji, dotyczące przede wszystkim racjonalności indywidualnych preferencji oraz funkcji użyteczności, a także wzajemnej relacji między tymi pojęciami, co wymagało zapoznania uczestników z koncepcją użyteczności von Neumanna i Morgensterna. W drugiej części zajęć wprowadziłem uczestników w podstawowe zagadnienia teorii gier – zaprezentowałem najważniejsze typologie gier, w szczególności gry w postaci strategicznej i rozwiniętej, a także przedstawiłem pojęcie równowagi Nasha.

Drugie zajęcia poświęcone były przede wszystkim ćwiczeniom, w szczególności poszukiwaniu przez uczestników równowag w prostych grach dwu- i trzyosobowych. Następnie skupiliśmy się na analizie dylematu więźnia jako modelu opisującego liczne problemy społeczne będące skutkiem konfliktu między racjonalnością indywidualną a racjonalnością zbiorową, w tym m.in. niską produktywność gospodarek socjalistycznych, ochronę środowiska ze szczególnym uwzględnieniem segregacji odpadów, wyścig zbrojeń, nietrwałość porozumień kartelowych i problem opłat za dostarczanie dóbr publicznych. Przedstawiłem też podstawowe metody przełamania wyżej opisanego konfliktu, w szczególności powtarzalność gier oraz zewnętrzną ingerencję w macierz wypłat, związaną z aktywnością państwa lub wykształcaniem się norm społecznych.

Podczas trzecich zajęć podsumowałem dotychczasowe rozważania dotyczące teorii gier oraz przedstawiłem podstawy indywidualnej teorii decyzji w warunkach niepewności, w tym zwłaszcza najważniejsze kryteria podejmowania decyzji w tych warunkach: Walda, Hurwicza, Laplace'a i Savage'a. Nie zabrakło też komentarza odnoszącego się do aksjomatów dotyczących owych kryteriów oraz ćwiczeń do samodzielnego rozwiązania przez uczestników.

Czwarte zajęcia zostały poświęcone dalszym ćwiczeniom w rozwiązywaniu zadań z indywidualnego podejmowania decyzji w warunkach niepewności, ze szczególnym uwzględnieniem wprowadzonego wówczas pojęcia informacji pragmatycznej w sensie Szaniawskiego, a także przedstawieniu uczestnikom podstaw indywidualnego podejmowania decyzji w warunkach pewności na przykładzie programowania matematycznego. Ze względu na ograniczoną ilość czasu pozostałego do końca zajęć zrezygnowałem z zapoznania uczestników z algorytmem sympleksowym, przedstawiając jedynie metodę graficzną, przydatną w rozwiązywaniu zadań programowania liniowego z dwoma zmiennymi decyzyjnymi, a także rozwiązywanie zadań różnego typu przy pomocy aplikacji Solver dołączonej do programu MS Excel.

Podczas ostatnich, piątych zajęć przedstawiłem uczestnikom podstawy teorii wyboru społecznego, co stanowiło ostatni etap zapoznawania ich z teorią podejmowania decyzji w warunkach pewności. Wprowadziłem najważniejsze pojęcia związane z teorią wyboru społecznego, a także przedstawiłem podstawowe metody agregacji preferencji indywidualnych w preferencję społeczną oraz zalety i wady poszczególnych metod. Co więcej, zaprezentowałem uczestnikom najważniejsze twierdzenia teorii wyboru społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem twierdzeń o nieistnieniu Arrowa i Sena. Zajęcia zostały zakończone rozwiązaniem kilku prostych zadań dotyczących agregacji preferencji indywidualnych, co dodatkowo unaocznilo uczestnikom realność możliwości, w której zastosowanie różnych metod może doprowadzić do odmiennych społecznych wyborów.

Podsumowując, jestem przekonany, co już zaznaczyłem na wstępie, że większość stawianych przed tymi zajęciami celów udało się zrealizować. Potwierdzają to ankiety ewaluacyjne wypełnione przez uczestników zajęć, zwracające uwagę zwłaszcza na aspekt logicznego rozumowania jako elementu podlegającego szczególnie intensywnym ćwiczeniom. Za główne niedociągnięcie zajęć uznać należy – co jest kolejnym wnioskiem z ankiet – nadmierne skupienie się na przekazaniu możliwie obszernej wiedzy, przy niewystarczającej liczbie zadań sprawdzających przyswojenie tej wiedzy przez uczestników. Wydaje się jednak, że zwiększenie nacisku na samodzielne rozwiązywanie zadań byłoby wprawdzie bardzo dobrym pomysłem, lecz jednocześnie uczestnicy rozwiązywali faktycznie

zaproprowane zadania prawie bezbłędnie, co zniechęcało mnie do większego nacisku na ten składnik zajęć, uznawszy brak potrzeby dalszego ćwiczenia już przyswojonego materiału. Za duży sukces uznaję przy tym uniknięcie poważnych błędów popełnionych podczas prowadzonych rok wcześniej – na IX Szkole Letniej Collegium Invisibile w Wigrach – zajęć Wprowadzenie do teorii gier, których uczestnicy zwracali uwagę m.in. na zbytne oderwanie omawianych przykładów od rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Dzięki zwiększeniu nacisku na przedstawienie podstaw teoretycznych formalnych modeli decyzyjnych udało mi się – jak sądzę – osiągnąć zamierzony efekt, polegający na uzmysłowieniu uczestnikom, że jakiegokolwiek modele opisujące ową rzeczywistość, cechujące się bardzo niskim poziomem złożoności, muszą być ograniczone do bardzo prostych mechanizmów, co wynika z niezwyklej złożoności zjawisk społeczno-ekonomicznych.

### ***Szymon Zaręba: Perspektywy postrzegania rzeczywistości międzynarodowej***

Celem moich zajęć było wprowadzenie uczestników w podstawowe zagadnienia z dziedziny prawa międzynarodowego i z zakresu szeroko rozumianej nauki o stosunkach międzynarodowych, ze szczególnym uwzględnieniem trzech najważniejszych tradycji badawczych, a jednocześnie sposobów postrzegania tych stosunków: realizmu, racjonalizmu i rewolucjonizmu (uniwersalizmu). W trakcie kursu zajęliśmy się analizą trzech dzieł stanowiących fundamentalne podstawy powyższych tradycji, odpowiednio: „Księcia” Niccolò Machiavellego, „O prawie wojny i pokoju” (*De iure belli ac pacis libri tres*) Hugona Grocjusza oraz „O wiecznym pokoju” (*Zum ewigen Frieden* - znanego także pod nazwą „Projekt wiecznego pokoju”) Immanuela Kanta. Analiza tekstów była punktem wyjścia do omówienia bardziej szczegółowych kwestii oraz dyskusji.

Rozpoczęliśmy od krótkiego wprowadzenia, mającego na celu ustalenie znaczenia podstawowych dla naszych spotkań wyrażen, jak prawo międzynarodowe, stosunki międzynarodowe czy społeczność międzynarodowa. Podczas czterech kolejnych zajęć analizowaliśmy teksty Machiavellego, Grocjusza i Kanta, skupiając się na poglądach autorów na takie kwestie, jak wizja natury ludzkiej i zasad funkcjonowania społeczeństwa, rola siły militarnej, prawa i wartości - czy też moralności - w polityce międzynarodowej, stosunek do wojny, neutralności, współpracy między państwami i inne. Ostatnie zajęcia poświęciliśmy na swego rodzaju powtórzenie materiału, które opierało się o analizę przemówienia prezydenta T.W. Wilsona z 8 stycznia 1918 r. (tzw. czternaście punktów Wilsona), Paktu Ligi Narodów oraz Karty Narodów Zjednoczonych pod kątem zawartych w nich postulatów i wartości, do których te dokumenty się odwoływały oraz tradycji, z którymi można je powiązać.

W toku zajęć przedstawione zostały uczestnikom takie zagadnienia, jak między innymi: podstawowe cechy stosunków międzynarodowych (brak zewnętrznego aparatu przymusu, brak najwyższego ustawodawcy, brak obowiązkowego sądownictwa międzynarodowego), źródła prawa międzynarodowego, problematyka bezpieczeństwa międzynarodowego (równowaga sił, koncert mocarstw, system blokowy, bezpieczeństwo zbiorowe, kooperatywne, wspólnota bezpieczeństwa), różnice między polityką neutralności, neutralnością a neutralnością wojenną, zasady: suwerennej równości państw, samostanowienia narodów, nieinterwencji, wykonywania w dobrej wierze zobowiązań międzynarodowych (*pacta sunt servanda*), problematyka odpowiedzialności międzynarodowej.

Ważną rolę w przebiegu zajęć odegrał również element dyskusyjny, z założenia bowiem miały mieć one charakter konwersatoryjny. Rozmawialiśmy – co warto podkreślić nie tylko z inicjatywy prowadzącego, ale także uczestników – na temat związków między moralnością a polityką, instrumentalnego wykorzystywania wartości w polityce, kluczowych wydarzeń z historii dwudziestolecia międzywojennego i okresu powojennego (analizując je z perspektywy wspomnianych tradycji badawczych), roli ONZ we współczesnym świecie, jej celów, zasad i podstawowych reguł funkcjonowania, sukcesów i porażek, roli NATO czy oceny bieżących wydarzeń politycznych, jak konflikt rosyjsko-gruzyński czy ogłoszenie niepodległości Kosowa z punktu widzenia prawa międzynarodowego.

Udział uczestników w dyskusji dotyczącej poszczególnych tekstów był zróżnicowany, prawdopodobnie częściowo uzależniony od dotychczasowego kontaktu poszczególnych osób z pracami omawianych autorów. Podczas analizy niektórych fragmentów przygotowanych lektur rzucali oni nowe światło na omawiane problemy, wskazując na aspekty pomijane w literaturze. Stawiali wymagające pytania oraz formułowali własne, przeważnie poprawne, wnioski dotyczące omawianych zagadnień. Praca z nimi była przyjemnością.

W ankietach ewaluacyjnych uczestnicy zajęć pozytywnie ocenili m. in. swobodę dyskusji na zajęciach, ich przygotowanie i dobór materiałów. Jeden z uczestników wskazał na konieczność położenia większego nacisku na zagadnienia współczesne i zmniejszenia roli analizy tekstów. Nie takie było założenie prowadzącego, niemniej uwaga ta wskazuje na konieczność bardziej precyzyjnego formułowania programu zajęć w przyszłości.

Cieszę się, że udało mi się zrealizować zajęcia w przewidzianym czasie i przekazać całość zaplanowanego przeze mnie materiału; dużą zasługę odniosły tutaj wskazówki starszych kolegów, którzy uprzedzali, że wymaga to od nas umiejętności elastycznego dopasowania naszych zamierzeń do pozostającego w naszej dyspozycji czasu.

Zajęcia przeprowadzone w ramach Szkoły Letniej uważam za udane, a opinie uczestników zdają się to zdanie potwierdzać.

***Adam Izdebski: Polityka a muzyka w Polsce i Rosji w okresie stalinowskim. Warsztaty historyczno-muzykologiczne***

Przeprowadzone zajęcia miały podstawowe cztery cele. Pierwszy z nich miał charakter poznawczy: prowadzący chciał zapoznać funduszowców z historią kultury i polityką w Polsce i Rosji w czasach stalinowskich, w szczególności z najważniejszymi źródłami i utworami muzycznymi. Dwa kolejne cele miały charakter kształceniowy: ćwiczyć z maturzystami warsztat krytyki źródła historycznego oraz – co znacznie trudniejsze – nauczyć ich słuchać i analizować muzykę. Wreszcie, badanie tak złożonych problemów, w tym skomplikowanych postaw ludzkich w tym wyjątkowym okresie historii obydwu krajów, służyło rozwijaniu wrażliwości etycznej uczestników.

Cała piątka maturzystów-uczestników zajęć nie miała wykształcenia muzycznego, praktycznie żadne z nich nie odznaczało się nawet pełną znajomością podstawowych pojęć muzycznych. Z tego względu pierwsze zajęcia miały charakter wyjątkowy i poświęcone były wprowadzeniu funduszowców w *arcana* analizy muzycznej. Prowadzący przygotował trzystronicowy wręcznik zawierający definicje i objaśnienia wprowadzanych pojęć (dotyczących 7 elementów muzyki oraz budowy formalnej utworów muzycznych), które wyjaśniał przez pierwszą godzinę zajęć (wygrywając proste przykłady muzyczne na fortepianie, głównie znane melodie, na przykład *Bóg się rodzi*). Pod koniec zajęć uczestnicy mieli za zadanie spróbować wykorzystać poznane pojęcia w praktyce do opisu i analizy *Uwertury* do opery *Czarodziejski Flet* Wolfganga Amadeusza Mozarta. Aby ułatwić to zadanie, utwór został odsłuchany dwa razy, do tego słuchacze dysponowali partyturami. Co ciekawe, chociaż nikt poza prowadzącym nie znał nut i nie miał doświadczenia w czytaniu partytur, to z jego pomocą uczestnicy potrafili korzystać z partytur. Ułatwiało to bardzo analizę utworu i tworzenie wyobrażenia jego struktury – potwierdziły to kolejne zajęcia. Po pierwszym odsłuchaniu wspólnymi siłami skomentowano środki muzyczne i budowę utworu. Za drugim „odsłuchaniem” prowadzący komentował utwór, zwracając uwagę na poszczególne elementy muzyki oraz budowę formalną. Zarówno jednak obserwacje prowadzącego, jak i ankiety ewaluacyjne uczestników wskazują, że pierwsze zajęcia nie osiągnęły zamierzonego celu, co więcej były wyjątkowo trudne dla uczestników. Nagromadzenie terminologii muzycznej dotyczącej różnych aspektów muzyki, do tego bez wystarczającego jej utrwalania z wykorzystaniem różnorodnych przykładów, sprawiło, że

uczestnicy nie byli w stanie dzięki nim operować przekazaną im wiedzą muzykologiczną. Okazało się, że znacznie skuteczniejszym sposobem wprowadzania tych pojęć było wykorzystywanie ich do analizowania poszczególnych dzieł Szostakowicza w trakcie kolejnych zajęć. Być może właściwszym byłoby, zamiast wprowadzać komplet pojęć, uwrażliwić uczestników w 30 minut, za pomocą 2-3 bardzo różnych przykładów muzycznych, na różne aspekty muzyki, a precyzyjniejszą terminologię wprowadzać stopniowo w miarę potrzeby podczas kolejnych zajęć. Niemniej, choć przeładowane i trudne, zajęcia spełniły swoją podstawową funkcję: uwrażliwiły uczestników na muzykę (równocześnie niestety pozostawiając w nich wrażenie, że analizowanie i rozumienie muzyki jest czymś bardzo trudnym).

Pozostałe cztery zajęcia miały zupełnie inny charakter. Polegały na słuchaniu i analizowaniu muzyki oraz wspólnym komentowaniu źródeł. Pierwsze z nich poświęcone były młodzieńczej i awangardowej twórczości Szostakowicza (*I Symfonia*, opera *Nos*), następnie operze *Lady Makbet miceńskiego powiatu* i atakom oficjalnej krytyki na operę (włącznie z dokumentami służb opisującymi reakcję kompozytora i środowisk artystycznych na krytykę); drugie – „reakcji” Szostakowicza na krytykę (*V Symfonia*) oraz twórczości wojennej (symfonie *VII* i *IX*); trzecie – zaprowadzaniu socrealizmu w Polsce: lektura wybranych wystąpień ideologicznych muzykolog Zofii Lissy oraz v-ce min. Włodzimierza Sokorskiego, a także fragmentów *Zniewolonego umysłu* Czesława Miłosza oraz opisu życia muzycznego w Polsce Andrzeja Panufnika (*Kultura*, 1954), wreszcie analiza *Koncertu na orkiestrę* Witolda Lutosławskiego. Na ostatnich, czwartych zajęciach uwaga skupiona była na odwilży w Związku Sowieckim. Po zanalizowaniu *Scherza z X Symfonii* Szostakowicza (i lekturze zapisków KGB o jej recepcji), połowa zajęć poświęcona była wnikliwej analizie referatu Nikity Chruszczowa. Zajęcia zakończyło wysłuchanie *Strachów z XIII Symfonii* Szostakowicza (połączona z interpretacją tego i paru innych, wybranych wierszy Eugeniusza Jewtuszenki).

Wszystkie cztery zajęcia warsztatowe przebiegały bardzo sprawnie (udało się zrealizować całość planowanego materiału łącznie z dodatkowymi źródłami i utworami muzycznymi), nie ulega wątpliwości, że uczestnicy zajęć świetnie przeprowadzali z krytyką źródeł (zwłaszcza, gdy otrzymywali klarowne pytania). Równie dobrze radzili sobie z analizowaniem usłyszanej muzyki, niezależnie, czy dysponowali partyturą, czy też tylko notowali swoje spostrzeżenia w trakcie słuchania. Okazało się, że wskazanie im w ciągu pierwszych dwóch zajęć (wprowadzających i pierwszego spotkania warsztatowego) różnych sposobów patrzenia na muzykę, bogactwa środków muzycznych i efektów ich stosowania, funduszowy potrafili samodzielnie zauważać szczególne cechy słuchanej muzyki oraz je

interpretować. Co szczególnie istotne, byli nawet w stanie – dysponując wszak niewycwiczoną pamięcią muzyczną – rozpoznawać poszczególne części utworów i uzasadniać proponowany podział.

Przeprowadzone zajęcia można zatem uznać za w pełni udane, pomimo początkowych problemów. Możliwość sprawdzenia intuicyjnego modelu nauczania historyczno-analitycznego podejścia do muzyki była bezcenna. Wypracowana została metoda uwrażliwiania estetycznego i nauczania elementów analizy muzycznej osób niedoświadczonych, którą można by wykorzystać w nowych zajęciach (choćby warsztatów „świadomego słuchania muzyki” dla stypendystów poznawczych uczestniczących w Warsztatach Muzycznych Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci w Zakopanem).

W zajęciach uczestniczyło 5 funduszowców. Każdy z nich otrzymał komplet kserowanych źródeł, które były czytane na zajęciach.