

Redakcja
Aleksandra Wójtowicz

Konsultacja merytoryczna
Tomasz Chachulski

Korekta
Krzysztof Smólski

Projekt okładki
Magdalena Błażków

Łamanie
Renata Witkowska

Na okładce: *Zawstydzona*. Grafika wg rysunku Ksawerego Pilattiego
(ze zbiorów IBL)

Dofinansowano ze środków Narodowego Centrum Kultury
w ramach Programu „Ojczyście – dodaj do ulubionych”
oraz ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej



© Copyright by Instytut Badań Literackich
and Stowarzyszenie Pro Cultura Litteraria

ISBN 978-83-61757-42-9

Druk i oprawa
PLATAN
Kryspinów 256
32-060 Liszki

WPROWADZENIE

Tom, który oddajemy do rąk Czytelników, jest próbą opisu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w nowej sytuacji dydaktycznej, naukowej, a nawet społecznej, z jaką mamy do czynienia na początku drugiej dekady XXI wieku. Organizatorzy Olimpiady mają już za sobą czterdzieści trzy przeprowadzone konkursy, kolejne zawody są w toku, wydaje się więc, że czas już na podsumowanie dotychczasowej działalności. Pierwszej próby opisu zawodów polonistycznych dokonano po dziesięciu latach¹, książkę wznowiono z pewnymi uzupełnieniami w osiem lat później. Od tego czasu zmieniło się naprawdę wiele.

Przede wszystkim zmieniła się szkoła – wprowadzono gimnazja, skracając naukę w liceum ogólnokształcącym do trzech lat i ograniczając w ten sposób grupę ewentualnych uczestników Olimpiady Polonistycznej. Od początku bowiem w zawodach licznie brali udział uczniowie z drugiej, a szczególnie z trzeciej klasy dawnego liceum, którzy znali już większość programu kształcenia, byli oswojeni ze szkołą i mieli jeszcze przed sobą co najmniej pełny rok na przygotowania maturalne. Pojawiali się nawet uczniowie pierwszych klas.

Dziś regulaminowa dostępność olimpiad przedmiotowych dla uczniów ostatniej klasy gimnazjum (odpowiednika pierwszej klasy dawnego liceum) jest, po pierwsze, obwarowana dodatkowymi utrudnieniami formalnymi, po drugie, uczniowie ci nie zetknęli się jeszcze w ogóle z programem szkoły średniej. Z kolei w liceum, chcąc uzyskać wymierny efekt przygotowania, pracę z uczniami zdolnymi należałoby zacząć bezpośrednio po rozpoczęciu nauki w pierwszej klasie, brakuje bowiem czasu na intelektualne dojrzewanie do problemów, które literatura stawia przed uczniami. Zmiana charakteru kształcenia i odejście w programach licealnych od wcześniejszego nauczania historii literatury

¹ *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, pod red. B. Chrząstowskiej i T. Kostkiewiczowej, Warszawa 1980, wydanie drugie zmienione i uzupełnione: Warszawa 1988.

spowodowały swoiste „rozejście się” szkolnej nauki języka polskiego i programu Olimpiady, w oczywisty sposób ugruntowanego na zobiektywizowanej wiedzy o literaturze i języku. W rezultacie uczniowie ostatnich klas liceum muszą wypracować nieco inne kompetencje, przygotowując się do testowej matury z języka polskiego, a inne – startując w Olimpiadzie Polonistycznej.

Zatarciu uległ także elitarny charakter liceum ogólnokształcącego. Jeszcze na początku lat 90. XX wieku do tego typu szkół uczęszczało ok. 20% uczniów danego rocznika. Reforma szkolnictwa zwiększyła tę liczbę czterokrotnie (!), co nie mogło pozostać bez wpływu na poziom licealnego kształcenia, ale także na stosunek do najbardziej ambitnych szkolnych inicjatyw, wymagających dodatkowego wysiłku, szerokiej wiedzy, poznawczej determinacji. Pojawiły się kolejne podstawy programowe, programy kształcenia, podręczniki. Znaczącej redukcji uległa lista lektur proponowanych uczniom liceów ogólnokształcących i innych szkół średnich prowadzących do matury. Z kolei w programach pojawiła się wiedza o kulturze, a nauka o dziele literackim została wzbogacona o wiedzę z innych dziedzin sztuki, szczególnie sztuk wizualnych. Wraz z rozpowszechnieniem nowych mediów zmianie uległ także stosunek do książki jako takiej oraz kompetencje pisarskie i czytelnicze uczniów liceów, co również zaważyło na przygotowaniu olimpijczyków. Podobne przemiany zachodzące równolegle w szkolnictwie wyższym spowodowały, że zmieniło się także wykształcenie nauczycieli języka polskiego.

W ciągu tych lat zasadniczym zmianom uległa sama nauka o literaturze; wydaje się, że zmiany w nauce o języku nie dokonywały się tak szybko, choć i tu należy odnotować zasadniczy przyrost wiedzy akademickiej. Wszystkie te czynniki musiały odcisnąć swoje piętno na merytorycznym kształcie Olimpiady i na sposobie przygotowania olimpijczyków.

Upływ kolejnych dziesięcioleci i nieustanna, wytężona praca nauczycieli języka polskiego, jurorów zawodów wszystkich stopni, organizatorów w Komitecie Okręgowych i w Komitecie Głównym, przyniósł też wymierne rezultaty w postaci pojawienia się – nazwijmy je tak – środowiska Olimpiady Polonistycznej, do którego należą bez wątpienia zarówno wykładowcy szkół średnich i uniwersytetów – członkowie jury zawodów II i III stopnia, jak i laureaci (w ciągu 43 lat wręczono 1505 dyplomów), finaliści i po prostu uczestnicy zawodów, dla których przygoda z Olimpiadą pozostała w pamięci ważnym doświadczeniem poznawczym. Tę szczególną, „olimpijską” wspólnotę widać zwłaszcza w pokoleniowej „zmianie warty” wśród nauczycieli, organizatorów, członków jury. Wielu dawnych nauczycieli olimpijczyków i jurorów odeszło na emeryturę, ich miejsce zajęli laureaci, finaliści i uczestnicy z dwóch, a nawet trzech pierwszych dziesięcioleci istnienia OLiJP.

Zasadniczą zmianę widać także w zasięgu zawodów polonistycznych. Dziś wydaje się oczywistością, że do zawodów III stopnia w Konstancinie i w Warszawie

przystępują co roku uczniowie z Wilna, Lwowa, Chmielnickiego, Grodna, Dyneburga, Rygi czy Odessy. W ostatnich trzech latach dołączyli do nich maturzyści z Brukseli, Paryża, Aten oraz innych miast i krajów – także spoza Europy. Nowoczesne możliwości techniczne znakomicie posłużyły do utrzymania tych wartości, które w Olimpiadzie wydawały się najcenniejsze. Tak szeroki zasięg zawodów polonistycznych ma już ćwierćwiekową historię, a mechanizmy formowania zespołów jury, łączności ośrodków akademickich i szkół średnich, budowania wokół Olimpiady całego środowiska zainteresowanych nauczycieli, jurorów i byłych laureatów, którzy po studiach podejmują pracę w szkołach lub rozpoczynają współpracę z jury – są bardzo podobne jak w Polsce.

Chociaż na pierwszy rzut oka zmieniło się bardzo wiele, wydaje się, że w Olimpiadzie Polonistycznej udało się przede wszystkim zachować, ugruntować i rozwinąć te cechy, które jej twórcy przed blisko półwieczem uważali za najistotniejsze: dostęp do szeroko rozumianej wiedzy o literaturze i języku, zakładający (na ile to na tym etapie możliwe) filologiczną jedność dyscypliny, wymagający kontekstów i poszerzonych lektur, swobodnego poruszania się wśród dzieł literatury polskiej i obcej w zakresie całego jej historycznego rozwoju, bez ograniczeń narzucanych przez szkolne programy; zetknięcie z arcydziełami postrzeganymi jako osiągnięcia sztuki słowa – i rozmawianie o nich w sposób zakładający swoiste partnerstwo rozmówców: zatem wymiana myśli i dyskusja, a nie egzamin i szkolne odpytywanie. To nie poznawanie fragmentów i wyborów, których ułomna postać i ograniczona liczba odpowiada podobno oczekiwaniom współczesnych odbiorców, lecz dyskusja w gronie wspólnoty czytających: uczniów, nauczycieli i wykładowców z najważniejszych polskich uniwersytetów i z Instytutu Badań Literackich. Swoistą gwarancją tej wspólnoty jest instytucjonalne trwanie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, powoli dobiegającej półwiecza swojego istnienia.

Wydaje się, że mimo upływu lat Olimpiada nie straciła nic ze swej dotychczasowej atrakcyjności, mimo że na pozór zmieniła się tak znacząco. Inne są dziś wymagania, jeśli chodzi o prace pisemne, inne w przypadku testów językowych, inne stawiane na początku wstępnego, szkolnego etapu. Ta sama jednak pozostaje sytuacja samotnej lektury, dyskusji z nauczycielem o właśnie przeczytanej książce, trudu pisania rozprawki czy interpretacji, święta polonistycznego spotkania...

W książce zebrano artykuły najbliższych współpracowników OLiJP, członków Komitetu Głównego i Komitetów Okręgowych, jurorów wszystkich etapów zawodów, przewodniczących Komitetów Okręgowych, sekretarzy i nauczycieli. Jest to głos środowiska w sprawie nowej formuły Olimpiady Polonistycznej. Artykuły zaproponowane w tej książce układają się zatem w kilka bloków tematycznych.

Teresa Kostkiewiczowa, uczestnicząca w pracach Olimpiady niemal od początków jej istnienia, wskazuje w swoim artykule na funkcje tej instytucji, służącej doskonaleniu edukacji polonistycznej i rozwijaniu humanistycznych zainteresowań młodzieży. Omawia także jej cele (zarówno z punktu widzenia edukacyjnego, jak i w szerszej perspektywie społeczno-kulturowej). Autorka przedstawia zasady formułowania programu Olimpiady na poszczególnych etapach jej istnienia – wskazuje na zmiany merytoryczne oraz relacje ścieżki OLiJP i podstawy programowej (na różnych etapach ich przemian). Zwraca uwagę na podejście do dzieła literackiego, rolę wiedzy o języku, teatrze i kulturze, na zasadność połączenia lingwistyki z interpretacją i rozłożenie akcentów w badaniach historycznoliterackich, których zakres obejmuje materiał od epok dawnych po literaturę najnowszą.

Konrad Niciński przybliży historię Olimpiady, sylwetki jej twórców i współpracowników oraz akcentuje jej rolę w biografiami ludzi kultury i nauki. Olimpiada od początku jej istnienia działa przy Instytucie Badań Literackich PAN, jednak zrzesza badaczy z całej Polski, funkcjonując według modelu opartego na współpracy Komitetów Okręgowych oraz ośrodków za granicą. Autor przedstawia zmiany organizacyjne i programowe oraz modyfikacje w obrębie struktury olimpijskiej (motywacje zmian w układzie okręgów oraz rozszerzenie działalności Olimpiady poza granice kraju).

Dorota Siwicka prezentuje spojrzenie na OLiJP z perspektywy Dyrekcji Instytutu. Wskazuje na rangę Olimpiady w środowisku polonistycznym oraz jej integracyjny wymiar (zarówno dla naukowców, jak i młodych humanistów). Olimpiada pokazana jest tu jako wydarzenie wnoszące powiew intelektualnego ożywienia i entuzjazmu, które w jednostce Polskiej Akademii Nauk (skupionej na wymiarze badawczym, nie zaś dydaktycznym) jest wydarzeniem szczególnym. Autorka przedstawia przebieg działań olimpijskich także przez pryzmat doświadczeń jurora, łącząc je z refleksją o politycznej izolacji Instytutu (dawniej), będącego centrum intelektualnym promieniującym na środowiska akademickie (dziś). Tekst wskazuje także na społeczną, wspólnotową i obywatelską rolę instytucji, jaką jest Olimpiada.

Artykuł *Polonistyczne spotkania na szczycie* **Bernadetty Kuczery-Chachulskiej**, która przez wiele lat sprawowała funkcję sekretarza naukowego OLiJP, powstał trzynastu lat temu. Przedrukujemy go, chcąc zaakcentować aktualność podjętych w nim zagadnień, zbierających różnorakie doświadczenia pracy olimpijskiej. Autorka wskazuje na istotę spotkań młodych polonistów z badaczami, jako wykraczających daleko poza ramy szkolnej dydaktyki. Omawia motywacje przyświecające autorom opracowującym merytoryczny program Olimpiady i charakter jego struktury (materiał przygotowywany na poszczególne etapy). W tekście znajduje się także wskazanie na podobne konkursy popularyzujące wiedzę polonistyczną – już w latach trzydziestych XX wieku.

Teresa Dobrzyńska i Dorota Kopcińska, odpowiedzialne w Olimpiadzie za ścieżkę językoznawczą, prezentują wiedzę o języku (obok wiedzy o literaturze i kulturze), konfrontując jej rolę w szkolnej dydaktyce z rolą w OLiJP. Twórcom konkursu polonistycznego zależy na przeciwdziałaniu tendencjom, jakie ujawniają się w praktyce szkolnej. Autorki wskazują na bogactwo proponowanych tematów, na wielość przedstawianych dziedzin i metod lingwistycznych. Druga istotna kwestia to programowe łączenie nurtu literaturoznawczego z pogłębianiem wiedzy o języku. Różnorodność jego zastosowań oraz rola w zachowaniu ciągłości kultury i znajomość jego zasad to czynniki istotne w kształceniu językowym. Wykorzystanie wiedzy językoznawczej w obcowaniu z tekstami artystycznymi ma istotne znaczenie w zaproponowanym programie.

Jarosław Łachnik prezentuje spojrzenie na *Olimpiadę Literatury i Języka Polskiego okiem językoznawcy* – jak głosi tytuł jego artykułu. Autor łączy doświadczenia dawnego laureata i jurora Olimpiady. Omawia zadania, przed jakimi staje uczeń przygotowujący się do niej w zakresie językoznawstwa. Tekst zawiera również bardzo cenne wskazówki dla olimpijczyków i ich nauczycieli – jakie zagadnienia językoznawcze są ważne podczas pracy ucznia, na jakie elementy w jego odpowiedzi zwraca uwagę pytający podczas zawodów okręgowych oraz z jakich pomocy naukowych warto korzystać, przygotowując się do zawodów. Autor omawia tematy językoznawcze i zakres materiału, którego znajomość jest wymagana do poprawnego rozwiązania testu (poprawność językowa, słowotwórstwo, leksyka, gramatyka historyczna, składnia, poetyka).

Maria Napiontkowa, współtwórczyni specjalizacji teatrologicznej w Olimpiadzie, omawia zasady wprowadzenia jej do programu OLiJP. Zwraca uwagę na problem interpretacji dramatu jako tekstu i potrzebę uwzględnienia jego teatralnych realizacji w pracy polonisty. Autorka przybliży także historię polskiej sceny dramatycznej oraz działań podjętych przez teatrologów na polu Olimpiady Polonistycznej. Tekst zawiera także omówienie tematów teatrologicznych (przekrojowe, monograficzne, dotyczące teatru polskiego i europejskiego – ale te zawsze w odniesieniu do dokonań polskich reżyserów). Wyzwania, trudności i korzyści wiążące się z wyborem specjalizacji teatrologicznej – te zagadnienia zainteresują czytelników (nauczycieli i uczniów), których uwaga skupia się nie tylko na ścieżce historycznoliterackiej, ale kieruje się ku historii teatru.

Ewa Szczęsna, koordynatorka włączenia do Olimpiady bloku kulturoznawczego, uzasadnia potrzebę wprowadzenia tej ścieżki. Autorka wskazuje, że wiedza o kulturze uczestniczy w poszerzaniu kontekstu poznawczego specjalistycznych zagadnień polonistycznych, pozwala kształtować umiejętność interpretowania literatury i innych tekstów kultury oraz poznawać istotę języka. Wskazuje na role badań kulturowych w literaturoznawstwie oraz omawia rozpoznania badaczy, postulujących wychodzenie poza przekazy literackie

w stronę badania innych form tekstowych. Artykuł zawiera bogatą bazę bibliograficzną oraz omawia zagadnienia związane z charakterem tekstów kultury, z kategorią poetyki i retoryki. Akcentuje te zagadnienia kulturowe, które są przedmiotem zainteresowania twórców Olimpiady oraz omawia korzyści płynące z wprowadzenia bloku kulturoznawczego do jej programu, jak również dążenie do pogłębiania świadomości kulturowej uczniów.

Marta Zielińska podejmuje problem migracji literatury do internetu oraz wpływu nowego medium na warsztat badacza literatury i sposoby pracy na polu szkolnej polonistyki. Wymienia korzyści i zagrożenia związane z łatwym dostępem do informacji, a także zwraca uwagę na przemiany kulturowe (epoka druku a era internetu). Artykuł zawiera także refleksję o zmianach sytuacji odbiorczej (ewolucja od kwerend bibliotecznych do systemu opartego na hiperłączach) oraz wskazuje na zjawisko powstawania nowych gatunków mowy. Autorka zwraca uwagę na potrzebę opisanego nowych zjawisk z perspektywy badań nad językiem i poetyką tekstu oraz na rolę internetu w edukacji szkolnej.

Aleksandra Wójtowicz analizuje korzyści i zagrożenia wynikające z wzbogacenia narzędzi edukacyjnych o nowe media. Tekst podejmuje także problem nowego sposobu partycypacji w dziele zdigitalizowanym. Autorka formułuje definicję „echa informacyjnego” i omawia jego rolę w nowej sytuacji edukacji polonistycznej oraz przedstawia sposoby wykorzystania internetu na polu działań OLiJP. Akcentując rolę edytorów i literaturoznawców w tworzeniu portali udostępniających teksty w sieci, wskazuje na potrzebę wytyczenia zasad na tym polu działań oraz na wagę zjawiska, przed jakim stają literaturoznawcy i poloniści.

Tomasz Chachulski przybliży historię powstania i zasady funkcjonowania Olimpiady w poszczególnych krajach. Opisuje postaci i instytucje zaangażowane w rozszerzanie jej działalności na coraz szersze obszary. Autor wskazuje na trudności merytoryczne wynikające ze zróżnicowanej sytuacji polskich uczniów w różnych krajach oraz na korzyści płynące z udziału w Olimpiadzie Polonistycznej uczniów spoza kraju. Akcentuje znaczenie OLiJP w kształtowaniu środowiska naukowego, nauczycielskiego, a także środowiska ludzi kultury.

Tematykę Olimpiady poza Polską podejmują także kolejne cztery artykuły: **Teresa Dalecka** przedstawia losy olimpijczyków z Litwy na tle sytuacji politycznej oraz omawia możliwości, jakie udział w OLiJP otworzył przed jej uczestnikami. **Irena Masojć** akcentuje znaczenie Olimpiady w społeczności polonijnej oraz przytacza historię jej powstania i sylwetki twórców. Przywołuje tytuły publikacji poświęconych konkursom polonistycznym, prezentuje sytuację języka polskiego w szkołach na Litwie oraz wskazuje na obecność związku Olimpiady ze środowiskiem akademickim. **Barbara Dwilewicz** pisze o Olimpiadzie

jako rzeczniku trwałych i uniwersalnych wartości oraz o jej statusie święta mowy ojczystej na Litwie. Autorka przytacza też brzmienie tematów z poprzednich edycji konkursu oraz analizuje wybory olimpijczyków. **Anna Janicka** omawia historię Olimpiady na Białorusi, zestawia realia (polityczne i kulturowe) jej uczestników z sytuacją olimpijczyków z Łotwy oraz opisuje swoje doświadczenia w pracy w OLJP (z akcentem na Grodno jako ośrodek działań olimpijskich). Wskazuje na rolę konkursu polonistycznego, będącego elementem międzykulturowego dialogu, w zachowaniu świadomości narodowej, i na aktywizację środowisk polonijnych. Autorka przywołuje także nazwiska i prace osób zaangażowanych w prace Olimpiady na Białorusi.

Blok *Badania literaturoznawcze* zawiera artykuły wybitnych znawców poszczególnych specjalności badawczych zaangażowanych w działania OLJP. Omówione zostały tu zagadnienia i tematy kolejnych epok literackich, ze wskazaniem na poszczególne aspekty badań na danym polu i ich wpływ na kształcenie polonistyczne w szkole oraz znaczenie w programie Olimpiady. Autorami tekstów są: **Mirosława Hanusiewicz-Lavallee**, która pisze o literaturze staropolskiej, **Tomasz Chachulski** – literatura doby Oświecenia, **Bernadetta Kuczera-Chachulska** – romantyzm, **Grażyna Borkowska** – literatura pozytywizmu i Młodej Polski, **Anna Legeżyńska** i **Piotr Śliwiński** – literatura współczesna. Kwestie związane z teorią literatury omówił **Grzegorz Grochowski**.

Część zatytułowana *Metody pracy z uczniem zdolnym. Olimpiada polonistyczna w szkole* to zbiór tekstów autorstwa nauczycieli polonistów, mających doświadczenie w pracy z olimpijczykami i długie listy nazwisk laureatów, których przygotowywali do udziału w konkursie. Materiał tu zgromadzony może służyć jako bezcenna pomoc w pracy nauczycieli-polonistów. Blok otwiera artykuł **Bogusława Doparta**, profesora i Przewodniczącego Komitetu Okręgowego. Akcentuje on rangę społeczności polonistycznej skupionej wokół Olimpiady oraz wskazuje na rolę nauczycieli sprawujących opiekę nad uczestnikami zawodów polonistycznych. Przedstawia też realia pracy i wkład Sekretarzy Komitetów Okręgowych i członków Jury. Autor pisze o inicjacyjnym charakterze Olimpiady na drodze kultywowania wartości humanistycznych.

Szczegółowe omówienie warsztatu, zasad współpracy z uczniem zdolnym, cennych źródeł naukowych i przebiegu działań na poszczególnych etapach Olimpiady zawiera tekst **Mateusza Skuchy**, który łączy doświadczenia nauczyciela prowadzącego olimpijczyków i Sekretarza Komitetu Okręgowego OLJP. O metodach pracy z olimpijczykami i jej efektach pisze **Tomasz Dziurzyński**, akcentując zagadnienia, na które należy zwrócić uwagę podczas przygotowań do zawodów. Autor pisze także o przestrzeni wolności intelektualnej, jaką daje Olimpiada. **Katarzyna Poremska** i **Daniel Zych** prezentują, wytworzony drogą wieloletniego doświadczenia, świetny warsztat polonisty pracującego z uczniami przystępującymi do udziału w Olimpiadzie. Opisują

sposoby pracy w szkole, gdzie ruch olimpijski zajmuje szczególne miejsce. **Małgorzata Grzebień** jako dawna laureatka, polonistka prowadząca olimpijczyków i członkini Jury łączy te trzy perspektywy, wskazując na trudności, z jakimi spotyka się uczeń przystępujący do zawodów, daje wskazówki przydatne w pracy z uczniem zdolnym oraz analizuje relacje programów: szkolnego i olimpijskiego.

Ostatnia część książki jest sumą doświadczeń badaczy związanych z Olimpiadą od wielu lat. Teksty tu zamieszczone mają charakter informacyjny, ale i refleksyjny. **Dawid Maria Osiński** opisuje przebieg konkursu historyczno-literackiego dla uczniów szkół średnich, poświęconego osobie Bolesława Prusa, zorganizowanego w ramach obchodów Roku Prusa w 2012. Autor szczegółowo omawia zasady przebiegu, kwestie regulaminowe i merytoryczne, prezentuje działania uczestników na wszystkich etapach konkursu. Połączenie perspektywy współautora tematów, wykładowcy, jurora i kierownika organizacyjnego konkursu daje tekst bogaty w bezcenne analizy i komentarze przydatne w pracy polonistów, ale także organizatorów wydarzeń kulturalnych. Precyzyjne omówienie prac pisemnych – ich walorów i mankamentów oraz metod interpretacji podanych tematów, daje materiał niezwykle przydatny nie tylko dla nauczycieli realizujących tematy z epoki pozytywizmu, ale także przewodnik dla uczniów startujących w konkursach tematycznych i w Olimpiadzie Polonistycznej.

Teresa Kostkiewiczowa i **Marek Zaleski** przybliżają sylwetki osób, których działania były fundamentalne dla Olimpiady Polonistycznej – piszą o zmarłych Profesor Alinie Brodzkiej-Wald i o Profesorze Zdzisławie Liberze.

Artykuły zamieszczone w końcowej części publikacji mają charakter szczególny – to teksty Profesorów i znakomitych literaturoznawców, związanych dzisiaj z Olimpiadą poprzez prace w Komitecie Głównym i będących zarazem jej dawnymi laureatami. Wspomnienia **Grażyny Borkowskiej**, **Elżbiety Kiślak**, **Daniela Zycha**, **Mateusza Wernera** i **Piotra Wilczka** – to intelektualna podróż w czasie, wzbogacona o refleksje oparte na zderzeniu dwóch perspektyw – uczestnika odpowiadającego na pytania i jurora, który je zadaje.

Tomasz Chachulski
Aleksandra Wójtowicz

**SPOŁECZNA I EDUKACYJNA
ROLA OLIMPIADY LITERATURY
I JĘZYKA POLSKIEGO**



Teresa Kostkiewiczowa

**OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO
W EDUKACJI SZKOLNEJ
I W POLU WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI**

1. Olimpiada Literatury i Języka Polskiego powstała jako instytucja służąca doskonaleniu edukacji polonistycznej i rozwijaniu humanistycznych zainteresowań młodzieży. Jej twórcami byli wybitni badacze literatury i językoznawcy z naukowego środowiska Instytutu Badań Literackich PAN oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Siedzibą Komitetu Głównego, odpowiedzialnego za kształt merytoryczny i organizację zawodów, był od początku Instytut, którego pracownicy licznie uczestniczyli i uczestniczą do dziś w działaniach Olimpiady. Rozeznanie stanu szkolnej nauki języka polskiego na szczeblu licealnym w 1970 roku i konfrontacja obowiązujących wtedy programów z dorobkiem naukowym oraz kierunkami rozwojowymi nauki o literaturze i języku były punktem wyjścia prac nad merytorycznym programem trójstopniowych zawodów. Członkowie Komitetu Głównego, tworząc całościowy program i ramy organizacyjne Olimpiady oraz przygotowując konkretne zadania i tematy proponowane na poszczególnych poziomach, zmierzali do zapoznania uczniów (a także ich nauczycieli) z takim podejściem do dzieła literackiego, które zwraca uwagę przede wszystkim na jego właściwości artystyczne oraz na związki między zasadami jego wewnętrznej budowy i sensami generowanymi przez ukształtowanie wypowiedzi. Wprowadzenie do programu Olimpiady nowoczesnej wiedzy o języku, jako narzędziu międzyludzkiej komunikacji i jako tworzywie literatury, również służyło temu celowi. W ówczesnej sytuacji należało przygotowywać uczniów do samodzielnej, wnikliwej interpretacji utworów, obejmującej wszystkie poziomy organizacji tekstu i zmierzającej do ich wszechstronnego zrozumienia jako dzieł sztuki słowa. Tak czytane utwory – dzięki swej budowie

i szczególnemu użyciu języka – odsłaniały nowe, niepowtarzalne widzenie świata i człowieka. Stąd duży nacisk położono – z jednej strony – na umiejętności interpretacji konkretnych utworów, z drugiej zaś – na wiedzę o języku, która tradycyjnie była w szkołach zaniedbywana lub przekazywana w sposób sformalizowany i nieuwzględniający najnowszych ujęć w lingwistyce. W pierwszych latach działalności Olimpiady problem stanowiły również językowe kompetencje uczestników, mających często trudności z poprawnym formułowaniem wypowiedzi na temat literatury, zarówno w formie pisemnej, jak i podczas zawodów ustnych. Dlatego ważnym składnikiem każdego etapu było zarówno przygotowanie przez olimpijczyków rozprawki (lub innego typu pracy pisemnej), jak i bezpośrednia rozmowa z członkami jury na wybrane tematy¹. Szczególnie inspirująca dla praktyki szkolnej okazała się jednak – niemal nieobecna wcześniej na lekcjach języka polskiego – interpretacja pojedynczego utworu, która stała się trwałym elementem kształcenia polonistycznego, a także elementem sprawdzania umiejętności uczniów, z czasem wypierając nawet inne formy refleksji o literaturze i inne gatunki prac pisemnych.

2. Skupieniu uwagi na interpretacji i rozumieniu pojedynczego utworu zawsze towarzyszyło jednak dążenie do zapoznawania uczestników Olimpiady z szerszym obrazem literatury polskiej, sytuowanej w kontekście piśmiennictwa (przede wszystkim, choć nie wyłącznie) śródziemnomorskiego kręgu kulturowego. Zamierzeniem Komitetu Głównego było wprowadzenie w obszar zainteresowań czytelniczych i poznawczych uczniów takich autorów, dzieł i okresów literackich, które w niewielkim stopniu były uwzględniane w programach szkolnych lub nie było ich tam wcale. Służyły temu (i nadal służą) listy lektur, obejmujące dzieła literackie polskie oraz pochodzące z innych obszarów literatury, które stanowią swoisty kanon dorobku światowego i powinny należeć do intelektualnego wyposażenia osób o zainteresowaniach humanistycznych. Dużo wysiłku włożono też w przygotowanie tematów dotyczących literatury tych okresów literackich i problemów lingwistyki, które w praktyce szkolnej były pomijane albo ujmowane schematycznie i upraszczająco. Są one atrakcyjne poznawczo i wyzyskują najnowsze osiągnięcia

¹ Sprawy merytorycznego programu Olimpiady, a w szczególności typ prac pisemnych oraz relacje między sprawnościami interpretacyjnymi uczniów a ich wiedzą literacką i językową, były przedmiotem refleksji w książce *Olimpiada Literatury i Języka polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, praca zbiorowa pod redakcją B. Chrzastowskiej i T. Kostkiewiczowej, Warszawa 1980 (wydanie drugie zmienione i uzupełnione: Warszawa 1988). Na szczególną uwagę zasługują tam artykuły: M. Głowińskiego *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*; A. Okopień-Sławińskiej *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*; B. Chrzastowskiej *O interpretacjach porównawczych*.

poznawcze nauki o literaturze i języku. Okazało się np., że piśmiennictwo średniowieczne, rozpatrywane zgodnie z nowszymi badaniami w perspektywie zawartych w nim treści egzystencjalnych i antropologiczno-kulturowych, stało się tematem często wybieranym przez olimpijczyków. Zagadnienie to stanowiło interesujący przedmiot samodzielnych prac, dostarczając zarówno wiedzy o epoce, jak i pozwalając dostrzec uniwersalność podejmowanych wtedy spraw i tematów. Podobnie było z innymi kwestiami i zjawiskami historycznoliterackimi, by wskazać tu choćby na twórczość niektórych pisarzy XVIII wieku. Duży nacisk położono również na literaturę najnowszą, której istotne zjawiska, z różnych powodów, pozostawały poza programem lub często brakowało na nie czasu w edukacji szkolnej. Pokazny blok tematów poświęconych zagadnieniom XX wieku posłużył ukazaniu szerszej panoramy literackiej nowoczesności oraz umożliwił ogólną orientację w tym, najbliższym osobistemu czasowi i doświadczeniu uczniów, obszarze. Taki materiał zapoznawał także z towarzyszącą tym zjawiskom krytyczną i historycznoliteracką refleksją. Wypowiedzi olimpijczyków, wybierających te tematy, potwierdzały potrzebę i skuteczność tej strategii wprowadzania wiedzy o aktualnym stanie i zjawiskach literatury.

Traktowanie literatury jako zjawiska historycznego, nie tylko zanurzonego we własnym czasie kulturowym, ale rozwijającego się w wymiarze temporalnym, towarzyszyło zawsze naciskowi położonemu na umiejętność interpretacji konkretnego dzieła oraz zrozumienie określonego problemu w programie Olimpiady. Niejako wbrew pojawiającym się w programach szkolnych i podręcznikach tendencjom do poznawania dzieł wyjętych z ich źródłowego otoczenia oraz do rezygnacji z chronologicznego toku poznawania literatury – w Olimpiadzie porządek historyczny pozostał niezmiennie ważny. Formuły tematów i zadań wskazywały na istotę wiedzy zarówno o macierzystych kontekstach dzieł, jak i na konieczność widzenia literatury w jej uwarunkowanej historycznie ciągłości, a zarazem zmienności. Wskazywały one na niezbędną widzenia, które pozwala dostrzec kierunki rozwojowe, rozpoznawać style i poetyki oraz swobodnie sytuować różnorodne zjawiska na osi czasu, w obszarach epok i formacji kulturowych.

3. Merytoryczny program Olimpiady z biegiem lat – przy zachowaniu pewnych pryncypiów dotyczących pojmowania nauki o literaturze i języku – ulegał zmianom. Osoby odpowiedzialne za niego z uwagą obserwowały efekty proponowanych sposobów podejścia do literatury i wiedzy o języku, korzystając zarówno z opinii nauczycieli-opiekunów olimpijczyków, jak i analizując jakość i poziom otrzymywanych prac uczniów oraz ich wypowiedzi podczas zawodów. Kiedy stwierdzano, że dane umiejętności i sposoby rozumienia literatury lub języka zostały przez uczestników opanowane, a także wprowadzone do praktyki nauczania szkolnego, proponowano nowe problemy i zadania.

I tak – na zawodach trzeciego stopnia zamiast interpretacji pojedynczego utworu poetyckiego lub prozatorskiego pojawiła się praca o większym stopniu trudności, wymagająca szerszej wiedzy i wnikliwości: porównawcza interpretacja dwu utworów różnych autorów. Trzeba było poddać analizie i sprawnie opisać nie tylko relacje między artystycznym ukształtowaniem tekstów i ewokowanymi w utworach sensami, ale też wskazać takie ich właściwości, które pozwalają traktować je jako wypowiedzi porównywalne, wzajemnie się oświetlające, korespondujące ze sobą na różnych poziomach ich ukształtowania lub treści. Zadania takie pozwalały dostrzec zarówno uniwersalny charakter problemów i spraw podejmowanych przez pisarzy w różnych epokach, jak i wielość poetyk, zróżnicowanie podejścia do powtarzalnych doświadczeń człowieka i percepcji świata. Doskonaliły one umiejętności interpretacyjne olimpijczyków, ale też poszerzały ich rozumienie literatury, widzianej zarówno w perspektywie ponadczasowej trwałości zjawisk i pytań stawianych światu i ludzkiej egzystencji, jak i – w historycznej zmienności języka poetyckiego i środków wyrazu. Uczyli się oni patrzeć na dzieła jako na wypowiedzi porównywalne, niezależnie od różnic epok i tendencji estetycznych. Uczestnicy Olimpiady dostrzegali, że np. obszary zainteresowań dawnych twórców korespondują wielokrotnie z dociekaniem autorów współczesnych, że doskonałość utworu i przenikliwość jego wizji ludzkiej rzeczywistości nie zależy od czasu jego powstania, a pisarze odległych epok mają też wiele do powiedzenia dzisiejszym czytelnikom.

Podobne cele przyświecały modyfikacji zadań na drugim – okręgowym – etapie zawodów. Na miejscu pojedynczej interpretacji utworu pojawiła się praca, której zadaniem była wnikliwa lektura wiersza (lub krótkiego utworu prozą), prowadząca do usytuowania go w szerszym kontekście historycznym dzieł o tym samym charakterze: gatunkowym, tematycznym, o podobnym sposobie widzenia świata, o zbliżonych funkcjach lub innym elemencie pozwalającym wpisać utwór w pewien ciąg zjawisk pokrewnych. Zadanie takie wymaga nie tylko sprawności analityczno-interpretacyjnych, ale także historycznoliterackiej orientacji, pozwalającej odnaleźć istotne dla utworu wspólne pole dokonania o podobnym charakterze. Wymaga ono takiej sprawności, która pozwoli wskazać podstawy i zasady bliskości szeregu dzieł, scharakteryzować ich powiązania. Wrażliwości literackiej interpretatora, jego spostrzegawczości i wnikliwości lektury towarzyszyć tu musi znajomość literackiego dziedzictwa, pozwalająca przywołać odpowiednie konteksty dla pojedynczego tekstu oraz zrozumieć relacje między tym, co w nim niepowtarzalne i jednostkowe, a tym, co jest ciągłością, co stanowi o wspólnocie z dokonaniemi wcześniejszymi. Jest to także okazja do refleksji o oryginalności i powtarzalności w literaturze, o jednostkowości dzieła i ogólnym charakterze norm literackich, dająca dużo do myślenia młodym czytelnikom, absolutyzującym czasem kategorię nowatorstwa i awangardowości.

4. Równoległe z trwałą tendencją do kształcenia umiejętności wnikliwej lektury i interpretacji konkretnych utworów, Olimpiada zawsze wymagała od uczniów sprawności w budowaniu większych pisemnych wypowiedzi, a więc skomponowania dłuższej rozprawki na wybrany temat. Chodzi tu o zdolność objęcia myślą i uporządkowanego kompozycyjnie przedstawienia problemów bardziej ogólnych, choć zawsze odnoszonych do konkretnej wiedzy o literaturze; o umiejętność stawiania tez i dowodzenia własnych sądów; o trafność wyboru dzieł pozwalających jakiś problem naświetlić i ukazać jego miejsce w szerszych całościach, przywoływanych w sposób umotywowany i zasadny. Chodzi o myślową atrakcyjność wypowiedzi, świadczącą zarówno o zainteresowaniu przedmiotem, jak i o samodzielności w jego postrzeganiu; wreszcie – o sprawność językowej artykulacji myśli, posługiwania się literaturoznawczą terminologią i bogatym zasobem słownictwa. Umiejętność realizacji tego typu prac uznać trzeba za niezbędne wyposażenie nie tylko osób o ścisłych zainteresowaniach humanistycznych, ale wszystkich uczniów kształconych na poziomie licealnym, przygotowujących do uczestnictwa w życiu publicznym i wykonywania samodzielnych zadań profesjonalnych. Mowa tu o pracach, w których zaprezentować trzeba zarówno wiedzę (u olimpijczyków wykraczającą zwykle poza wymogi szkolnych podstaw programowych), jak i zdolność myślenia, wyrażania sądów w trafnie dobranych słowach dłuższej wypowiedzi, a także zaangażowanie intelektualne i poznawczą dociekliwość. Obserwacja narastającego procesu rezygnacji szkoły ze stawiania uczniom klas ponadpodstawowych tego typu wymogów (również w trybie egzaminacyjnym, gdzie dominują testy i krótkie formy wypowiedzi) oraz spowodowanego tym gwałtownego obniżania się poziomu prac pisemnych, skłoniły organizatorów Olimpiady do położenia większego nacisku na umiejętność napisania dobrej rozprawki. Zwiększono liczbę proponowanych tematów rozprawek na etapie okręgowym i finalnym. Okazuje się, że nie jest to sprawność nieosiągalna dla uczniów epoki internetu i sms-ów, trzeba ją tylko systematycznie kształtować i ukazywać jej atrakcyjność oraz przydatność w wielu sytuacjach życia zawodowego.

Analogiczne cele przyświecały planowaniu prac pisemnych na szkolnym etapie Olimpiady. Przygotowanie (nawet pod kierunkiem nauczyciela) obszernej rozprawy na wybrany, niebanalny, nieopracowany wcześniej badawczo temat jest zadaniem dość trudnym, zbliżonym do samodzielnej pracy naukowej. Wymaga zapoznania się z literaturą przedmiotu (czasem rozległą), samodzielnego wyboru dzieł literackich związanych z tematem, intelektualnego opanowania problemu i obmyślenia kompozycji wypowiedzi. Jak pokazują przygotowywane prace – nie są to jednak wyzwania przekraczające możliwości uczniów. Pozwalają one natomiast sprawdzić zarówno stopień przygotowania kandydatów do zawodów, autentyczność ich pasji humanistycznych i zainteresowań, jak i zdolność do twórczego rozwiązywania zadań i korzystania

z publikacji naukowych. Rozmowa o pracy w czasie okręgowych zawodów ustnych – jej swoista obrona – służy potwierdzeniu tych zdolności, a także sprawdza umiejętność powiązania rozważanych w rozprawie kwestii z szerszymi odniesieniami do problemów epoki, tradycji literackiej, języka. Napisanie rozprawy na etapie szkolnym i jej pomyślna „obrona” przygotowują też do podjęcia podobnych zadań na kolejnych stopniach zawodów.

W ostatnich latach – w związku ze zmianami w dydaktyce szkolnej, a przede wszystkim na skutek niefortunnego modelu egzaminu maturalnego z języka polskiego – dłuższe formy wypowiedzi pisemnej niemal zanikły w praktyce szkolnej, a poziom sprawności uczniów w zakresie posługiwania się słowem w piśmie znacząco się obniżył. W tej sytuacji organizatorzy Olimpiady przywiązują szczególną wagę do opanowania przez uczniów rygorów posługiwania się słowem i umiejętności konstruowania dłuższej wypowiedzi na piśmie. Jednym ze sposobów zwrócenia uwagi na tę ważną kwestię szkolnej dydaktyki polonistycznej jest ustanowienie specjalnej nagrody imienia Profesor Aliny Brodzkiej-Wald – współtwórczyni Olimpiady i wieloletniej członkini Komitetu Głównego. Jest to nagroda za najlepszą rozprawkę na tematy literackie, napisaną w czasie zawodów etapu finalnego.

5. Z biegiem czasu zmianom podlegały również sposoby formułowania tematów odpowiedzi ustnych i przyświecające im cele. Nie ma tu miejsca na dokładny opis wszystkich przekształceń, jakie – pod wpływem ogólnej sytuacji w szkolnym nauczaniu języka polskiego i doświadczeń Olimpiady – zachodziły w programie. Bezpośrednie spotkania z uczestnikami, zdecydowanie mające charakter bardziej swobodnej rozmowy niż szkolnego zadawania pytań, służą zarówno sprawdzeniu wiedzy literackiej i językowej ucznia, jak i ocenie umiejętności rozumienia i samodzielnego rozwiązywania problemów. Weryfikują one dociekliwość i oryginalność myśli, zdolność wychodzenia poza utarte schematy widzenia spraw literatury i języka ku spostrzeżeniom ukształtowanym na drodze osobistego kontaktu z dziełem i literaturą przedmiotu.

Poza wspomnianą już „obroną” rozprawki na etapie okręgowym, istotnym wyzwaniem dla olimpijczyków jest samodzielne przygotowanie się do rozmowy z jury na wybrany temat literacki i językowy w ostatniej części zawodów trzeciego stopnia. Tematy te są formułowane w sposób przemyślany i staranny. Ich twórcy – zarówno nurtu literackiego, jak i lingwistycznego – starają się zwrócić uwagę również na zjawiska i problemy najmniej obecne w praktyce szkolnej, a ważne dla ogólnej wiedzy o współczesności i epokach dawnych. W opracowywaniu dyspozycji, pomocnych w pracy nad tematem, akcentowane są ujęcia wynikające z najnowszej wiedzy historycznoliterackiej, teoretycznej i językowej. Służą one wprowadzeniu uczestników w obszar tej wiedzy, ukazaniu atrakcyjności myślowej, uniwersalności i wagi również zjawisk mniej znanych, wcześniej niedostrzeganych lub przedstawianych w sposób powierzchowny

i schematyczny. Pozwala to dostrzec możliwość formułowania problemów, wyodrębniania ich pól i wzajemnych relacji. Dużą rolę spełnia również zamieszczana przy każdym temacie literatura przedmiotu, zawierająca publikacje nie tylko najważniejsze, ale przede wszystkim nowe. Prace te ukazują nieuwzględniane wcześniej perspektywy ujmowania i rozumienia zjawisk, co bywa ważne nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli, nie zawsze mających okazję śledzenia na bieżąco publikacji humanistycznych. W sposobie formułowania tematów zawarta jest też często możliwość samodzielnego wyboru przez olimpijczyka przedmiotu zainteresowań z większej całości, która przywołana jest jako kontekst dla kwestii bardziej szczegółowych.

Im głębiej udaje się wejść uczestnikowi w materię wybranego tematu, im bardziej precyzyjnie potrafi on sformułować swe obserwacje i poglądy, im bliżej konkretnie literackiego lub językowego pozostaje w dowodzeniu swego stanowiska, tym większa obopólna satysfakcja: słuchających jurorów i olimpijczyka. Rozmowy z uczestnikami – szczególnie na etapie finalnym, w którym biorą udział najlepsi, najzdolniejsi uczniowie – są bowiem bardzo ważnym dla obu stron, z założenia partnerskim spotkaniem. Z jednej strony są to doświadczeni badacze, z radością i nadzieją spoglądający na osoby o podobnych pasjach, zaciękwieniach i hierarchii wartości, a z drugiej – młodzi humaniści, korzystający często z dorobku naukowego jurorów. Ponadto olimpijczycy, weryfikujący niejako czytelność i użyteczność tego dorobku, ukazują konieczność kontynuacji myślenia o sprawach już podejmowanych lub otwierają nowe horyzonty badawcze, związane z ich własnymi doświadczeniami pokoleniowymi i potrzebami intelektualnymi. Część ustna zawodów Olimpiady, na każdym jej etapie, ma najbardziej humanistyczny – w wielu znaczeniach tego słowa – charakter, w intencji organizatorów daleko odbiegający od zwykłego, egzaminacyjnego sprawdzania wiadomości, a otwierający na dialog: pokoleń, zainteresowań, punktów widzenia.

6. Program Olimpiady modyfikowany był nie tylko pod wpływem stanu szkolnej polonistyki, ale też – w kontekście rozwoju naukowego obu dyscyplin, nauki o literaturze i lingwistyki, które obejmuje. Tak więc, w nurcie literackim obok wprowadzania uczniów w aktualne zagadnienia badawcze epok historycznych pojawiły się tematy dotyczące wybranych, fundamentalnych problemów teorii literatury do samodzielnego opracowania przez uczniów. Krok ten znalazł wyraz w sposobach formułowania zarówno zadań pisemnych rozprawek, jak i – przede wszystkim – tematów ustnych na zawody trzeciego stopnia wraz z towarzyszącą im aktualną literaturą przedmiotu. Na początku były to tematy specjalne, nazwane konkursowymi (zarówno z literatury, jak i języka), których bardzo dobre przygotowanie przez laureatów wiązało się z wyróżnieniem specjalną nagrodą. Okazało się, że zdolni i zainteresowani olimpijczycy potrafią czytać ze zrozumieniem trudne publikacje teoretyczne, są

w stanie opanować skomplikowane kwestie poziomów komunikacji literackiej, relacji nadawczo-odbiorczych w dziele, teorii języka poetyckiego czy filozofii dzieła literackiego Romana Ingardena. Tematy konkursowe były więc stopniowo włączane do podstawowego zestawu, poszerzając jego zakres problemowy.

Istotną tendencją współczesnej nauki o literaturze jest coraz silniej dochodząca do głosu perspektywa kulturowa w badaniu piśmiennictwa. Wiąże się to z rozwojem zainteresowań dotyczących kulturowych wymiarów dzieła literackiego, związków literatury z innymi dziedzinami kultury, z traktowaniem literatury jako uwarunkowanej kulturowo praktyki dyskursywnej, współtworzącej przestrzeń publiczną wraz z innymi typami dyskursu i wchodzącej z nimi w różnorakie związki. Jest to szczególnie wyraźne w kulturze współczesnej, zdominowanej przez dyskurs nowoczesnych mediów obrazowych. Olimpiada – wychodząc naprzeciw zainteresowaniom młodzieży – od dawna w swym programie wykraczała poza obszar ściśle literacki i lingwistyczny, poprzez wprowadzenie ścieżki specjalizacyjnej dla uczniów szczególnie zafascynowanych teatrem jako sztuką odrębną, choć współtworzoną przez słowo i związaną z rozwojem literatury. Realizacja programu przygotowanego dla specjalizacji teatrologicznej okazała się sukcesem – przede wszystkim uczestników, którzy rozwijając swoje pasje, prezentują zazwyczaj świetne przygotowanie i wysoki poziom wiedzy. Mają oni doskonałą orientację zarówno w rozpoznawaniu swoistości sztuki teatru i jej miejsca w całościowym obszarze kultury, jak i w kierunkach oraz dokonaniach dawnego i współczesnego życia teatralnego. Obecność w podstawie programowej języka polskiego spraw związanych z poznawaniem również „tekstów kultury” – dzieł tworzonych przy użyciu znaków innych niż język naturalny – uprawnia (a nawet zobowiązuje) organizatorów Olimpiady polonistycznej do dalszego poszerzania obszaru problemowego zawodów. Przy trwale wpisanym w jej program przekonaniu o prymarnej, nieredukowalnej roli języka jako środka komunikacji międzyludzkiej, zagadnienia kulturoznawcze stają się więc także równoprawnym przedmiotem olimpijskich działań edukacyjnych. Stopniowo wprowadzane są tematy o profilu kulturowym, pozwalające sytuować twórczość słowną w szerszym kontekście wszystkich epok, a także – poznawać sytuację kultury współczesnej z jej swoistymi mediami komunikacyjnymi, typami przekazów i strategii dyskursywnych. Problematyzacja tematów oraz towarzysząca im bibliografia najważniejszych publikacji służyć mogą nie tylko olimpijczykom, ale też nauczycielom polonistom podczas przygotowywania lekcji poświęconych „tekstom kultury”.

7. Wszystkie przywołane tu, w dużym skrócie, działania Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, niezależnie od ich charakteru w poszczególnych etapach jej rozwoju, niezmiennie służą tym samym celom, ważnym z punktu widzenia edukacyjnego, a także istotnym w szerszej perspektywie społeczno-kulturowej. Podstawową funkcją Olimpiady jest – jak to już zostało powiedziane

– stwarzanie warunków rozwoju zainteresowań humanistycznych uczniów szkół ponadpodstawowych, inspirowanie ich działań poszerzających wiedzę o literaturze, języku, kulturze. Jest nią także umożliwianie bezpośredniego kontaktu młodych humanistów z różnych regionów kraju i z zagranicy w czasie zawodów ogólnopolskich, będących okazją do spotkania osób o podobnych pasjach, do wymiany doświadczeń, zawierania przyjaźni, jak i utwierdzania się w trafności wyboru intelektualnych zaciekawień. Przebieg kolejnych etapów zawodów, poziom przygotowywanych prac i rozmów o wybieranych tematach, a także opinie uczestników pozwalają stwierdzić, że Olimpiadzie udaje się realizować te zadania.

Drugą – równie ważną – funkcją zawodów, a także prac nad przygotowaniem programu kolejnych etapów Olimpiady, jest wspieranie i inspirowanie działań szkoły w zakresie kształcenia humanistycznego. Jest nią przybliżanie nauczycielom polonistom aktualnych osiągnięć nauki o literaturze, języku, kulturze, a w rezultacie podnoszenie poziomu nauczania przedmiotu, między innymi dzięki postawie, wiedzy i zaangażowaniu w naukę samych uczniów ukazujących swym kolegom atrakcyjność i sens swych zainteresowań. Z obserwacji zmian w szkolnym nauczaniu przedmiotu, takich, jak np. upowszechnienie umiejętności bliskiego kontaktu z dziełem literackim i wnikliwej jego interpretacji, można sądzić, iż zawody olimpijskie odgrywają dużą rolę w doskonaleniu procesu dydaktycznego.

Trzeba w tym miejscu zasygnalizować również nie tylko edukacyjny, poznawczy, ale także wychowawczo-formacyjny wymiar uczestnictwa w Olimpiadzie. Udział w każdym konkursie jest próbą charakteru, radzenia sobie z sytuacją szczególną, próbą odporności i panowania nad napięciem emocjonalnym. Takie dyspozycje kształtuje też Olimpiada. Przygotowanie do zawodów stawia jednak przed uczestnikami również kolejne wymogi: wykroczenia poza standardowe obowiązki szkolne, dodatkowej pracy przy opanowaniu szerszego materiału, podjęcia działań wychodzących poza rutynę i przeciętność. Udział w Olimpiadzie wiąże się z poświęceniem czasu i wysiłku sprawie, związanej z indywidualnym, osobistym wyborem, z przyjętą hierarchią wartości, zarówno w sferze poznawczej, jak i dyspozycji własnym czasem i organizacji zajęć. Już sama decyzja o podjęciu takich działań, mimo iż nie zawsze prowadzi to do spektakularnego sukcesu – uzyskania tytułu finalisty czy laureata – jest przejawem cennej ambicji niepoprzestawania na tym, co konieczne i co podlega obowiązkowym procedurom sprawdzającym. Wydaje się, że w sytuacji, kiedy w rzeczywistości dzisiejszej szkoły stawia się raczej na standardowość i ograniczanie zadań, udział w Olimpiadzie staje się przejawem dojrzałego, świadomego wykraczania poza przeciętność, stawiania sobie ambitnych celów i wymagań, a także podjęcia idei szlachetnego współzawodnictwa w dążeniu ku wyższemu celom. Daje to możliwość nie tylko rozwijania zainteresowań, doskonalenia

i poszerzania wiedzy, ale także – kształtowania charakteru, rozbudzania potrzeby zdobycia czegoś więcej dzięki własnej pracy. Dlatego sama decyzja o przystąpieniu do zawodów, samo podjęcie dodatkowego wysiłku jest w tym sensie wyróżnieniem i sukcesem.

We wszystkich związanych z zawodami przedsięwzięciach realizuje się jeszcze jedna, bardzo ważna funkcja: Olimpiady jako spotkania szerokiego grona osób różnych generacji i z różnych środowisk, ale osób o tych samych zainteresowaniach, potrzebach intelektualnych i przekonaniach na temat niezbywalnej roli wykształcenia humanistycznego w życiu zbiorowym. W programowaniu i organizacji zawodów czynnie uczestniczą nauczyciele poloniści jako opiekunowie uczniów, ale także jako członkowie Komitetów Okręgowych i Komitetu Głównego, jako jurorzy i jako osoby oceniające program i zadania stawiane uczestnikom. Mają oni okazję bezpośredniego kontaktu z badaczami stanowiącymi trzon osób odpowiedzialnych za Olimpiadę, nauczycielami akademickimi i pracownikami instytutów naukowych Polskiej Akademii Nauk. Wszyscy oni są skupieni wokół młodych humanistów, którym służą swą wiedzą i których wspierają w rozwoju, utwierdzają w życiowych wyborach i w przyjmowanej hierarchii wartości. Tak oto Olimpiada staje się miejscem integracji środowisk szkolnych i uniwersyteckich, miejscem zbiorowej pracy w poczuciu wspólnie podzielanej troski o stan wiedzy humanistycznej oraz poziom intelektualny kolejnych pokoleń. Widowym przejawem tych dążeń i integracji całego środowiska są coroczne uroczystości zakończenia kolejnych olimpiad i wręczenia laureatom dyplomów i nagród książkowych oraz nagradzania ich szkolnych opiekunów. Spotkania te gromadzą nie tylko organizatorów zawodów okręgowych i ogólnopolskich oraz nauczycieli i rodziców laureatów, ale także przedstawicieli środowiska naukowego i instytucji kultury. Spotkania te odbieramy jako szczególne święto humanistyki, ukazujące oraz potwierdzające jej potrzebę i sens społeczny, a zarazem dające nadzieję dalszego jej rozwoju z udziałem ukształtowanych poprzez olimpijskie trudy i sukcesy młodych polonistów: przyszłych badaczy, nauczycieli akademickich i szkolnych, organizatorów i twórców życia kulturalnego, prozaików i poetów, redaktorów i wydawców. Takim celem służy Olimpiada i – mamy nadzieję – będzie służyć w kolejnych latach, ku pożytkowi i satysfakcji uczniów, szkoły, uniwersytetów i całego środowiska humanistycznego.



Mieczysław Klimowicz



Od prawej siedzą: Michał Głowiński, Teresa Kostkiewiczowa, Konstanty Kamiński, stoi: Zdzisław Libera, następnie Alicja Szlązakowa



Narada jury, lata 70. Od lewej siedzą: Mieczysław Klimowicz, Zdzisław Libera, Aleksandra Okopień-Sławińska, stoi: Zbigniew Goliński



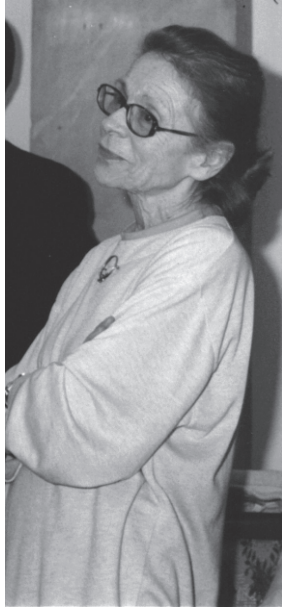
Posiedzenie jurorów podczas ustnej części finału, lata 70. Od prawej: Zbigniew Goliński, Alina Brodzka, Teresa Kostkiewiczowa, Halina Kurkowska, Jan Basara



Witold Doroszewski



**Od lewej: Aleksandra Okopień-
Sławińska i Anna Sobolewska**



Alina Brodzka-Wald



**Michał Głowiński
i Krystyna Wojda**

Konrad Niciński

KILKA SŁÓW O HISTORII OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

Założycielem Olimpiady Literatury i Języka Polskiego był Profesor Kazimierz Wyka – w 1970 roku. Taką informację podała, w wydanym w 1980 r. tomie *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Alicja Szlązakowa, ówczesny kierownik organizacyjny Olimpiady. Podkreślić jednak należy, że od początku było to dzieło zespołu badaczy – literaturoznawców i językoznawców – którzy skupili się wokół nowej inicjatywy. Pierwszemu Przewodniczącemu Komitetu Głównego sekundowali uczeni o równie znaczącym dorobku. Wiceprzewodniczącymi byli prof. dr Zdzisław Libera i prof. dr Bronisław Wieczorkiewicz, który odpowiadał za część językoznawczą. Pośród osób, których wkład był równie wielki, chociaż nie pełniły one tytułarnych funkcji, w pierwszej kolejności (przynajmniej gdy mowa o początkach Olimpiady) należy wymienić prof. dr hab. Zbigniewa Golińskiego, ówczesnego wicedyrektora IBL. To, w jakim stopniu idea olimpijska od pierwszych lat była wspólną sprawą ludzi w nią zaangażowanych, ukazują dramatyczne wydarzenia, które rozegrały się podczas V edycji Olimpiady. Niemal przed jej rozpoczęciem, we wrześniu 1974, zmarł prof. Wieczorkiewicz, zaś w styczniu 1975 – prof. Wyka. Jednak do końca edycji postanowiono nie powoływać następców – w celu uczczenia ich pamięci. Olimpiada okazała się już na tyle spójnym organizmem, by możliwe było poprowadzenie jej bez przeszkód w duchu wskazań jej pierwszych przewodniczących, ale bez ich obecności.

Od początku Olimpiada Literatury i Języka Polskiego działa przy Instytucie Badań Literackich PAN i ma to znaczenie szczególne. IBL bowiem od chwili powstania w 1948 roku miał charakter instytucji poza- czy raczej ponaduczelnianej. Do chwili obecnej Instytut skupia uczonych z różnych ośrodków

badawczych; w latach 70., gdy prężniej niż dziś działały pozawarszawskie placówki Instytutu, ogólnopolski zakres jego działania był jeszcze wyraźniejszy. Pierwszy przewodniczący KG Olimpiady, Kazimierz Wyka, występował w niejako podwójnej roli, historyka literatury związanego z ośrodkiem krakowskim i dyrektora IBL. Owa podwójna rola utrzymywała się i później. Po śmierci Profesora Wyki obowiązki przewodniczącego przejął, kierujący wcześniej wrocławskim ośrodkiem IBL, prof. dr hab. Mieczysław Klimowicz – od 1975 do 1981 r. dyrektor całego Instytutu, a w latach 1987–1990 – rektor Uniwersytetu Wrocławskiego. Po odejściu prof. Klimowicza funkcję przewodniczącego przejął na krótko doc. dr Ryszard Górski (1982–1984), ówczesny wicedyrektor IBL, a po nim – prof. dr hab. Teresa Kostkiewiczowa, obecna w Olimpiadzie od jej początków – przewodnicząca Komitetu Głównego w latach 1984 – 2010, obecnie sprawująca funkcję Honorowej Przewodniczącej OLİJP. Następcami prof. Wieczorkiewicza w kierownictwie Olimpiady, reprezentującymi środowisko językoznawców, byli kolejno: prof. dr Halina Kurkowska, prof. dr hab. Kwiryna Handke i obecna wiceprzewodnicząca, prof. dr hab. Teresa Dobrzyńska-Janusz. Lata 90. to czas działalności w Olimpiadzie, zmarłego w 1998 roku, prof. Zdzisława Libery; w tej dekadzie obowiązki wiceprzewodniczącej objęła (obecna w Olimpiadzie od samego początku i już wcześniej należąca do najbardziej zaangażowanych w nią osób) prof. dr hab. Alina Brodzka-Wald, związana z Olimpiadą aż do końca i żegnana na zawsze przez Komitet Główny w 2011 roku. Obecnie wiceprzewodniczącymi KG OLİJP są, obok prof. Dobrzyńskiej, dr hab. Marta Zielińska i dr hab. Ewa Szczęsna.

Alicja Szlązakowa we wspomnianej publikacji na temat Olimpiady przywołuje dyskusje wokół formuły zawodów. „Sam termin *Olimpiada* zbyt wyraziście kojarzył się z zawodami sportowymi. Może więc raczej mówić o konkursie polonistycznym?”. Zdecydowano się jednak nawiązać do idei olimpijskiej rozumianej jako zawody, w których najlepsi walczą o palmę pierwszeństwa, ale jednocześnie we współzawodnictwie tworzy się etos wspólnoty wartości i pasji. Konsekwentnie też, jak podaje Szlązakowa, przyjęto, że przedmiotem rozgrywek i treścią eliminacji będzie pięć podstawowych konkurencji, w domyśle odpowiadających starogreckiemu *pentathlonowi*: historia literatury; nauka o języku; lektura indywidualna; współczesne życie literackie i kulturalne; głosowa interpretacja tekstu literackiego (recytacja). Był to zestaw rzeczywistych konkurencji – na pytania z tego zakresu musiał odpowiadać każdy z uczniów, każdego też obowiązywała recytacja pamięciowo opanowanego tekstu. Warto podkreślić, co dziś wydaje się niezwykle, znaczenie recytacji, która stanowiła integralną część zawodów okręgowych. Przeprowadzano ją z reguły na początku ustnej części tego etapu, przed rozpoczęciem rozmów egzaminacyjnych. Od początku także trwały poszukiwania

właściwej formuły kolejnych etapów, podlegające zmianie wraz z rosnącym doświadczeniem organizatorów, a później także w związku z przemianami programu nauczania i różnicami pokoleniowymi. Już w wyniku doświadczeń pierwszej Olimpiady sformułowanie „lektura indywidualna” zostało zastąpione przez „dziedzinę szczególnych zainteresowań” w zakresie literatury lub nauki o języku. Także przed drugą edycją Olimpiady wprowadzono obowiązek przedstawienia na I etapie pracy pisemnej (w pierwszej na etapie szkolnym wymagano wyłącznie wypowiedzi ustnej). Kilka lat trwało poszukiwanie właściwej formy takiej pracy; wreszcie od V Olimpiady ustalono formę recenzji lub szkicu krytycznego utworu wybranego z przedstawionej przez Komitet Główny listy (początkowo piętnastu utworów; w latach 80. liczbę tę stopniowo zwiększano). Już w roku 1971 wydłużono czas trwania II i III etapu z dwóch do trzech dni. Do rewolucyjnej niemalże zmiany w tym zakresie doszło jednak przed VIII edycją, kiedy to postanowiono oddzielić dłuższą, najczęściej dwutygodniową, przerwą części pisemną i ustną zawodów drugiego stopnia. Decyzja ta została podyktowana potrzebą wzrostu odpowiedzialności Komitetów Okręgowych za prace Olimpijczyków, zmniejszenia ryzyka zbyt pośpiesznej oceny prac. Zmiana ta okazała się trwała – wprowadzona wówczas zasada obowiązuje do dziś. W dalszym ciągu jednak prace pisemne II etapu były weryfikowane przez jurorów etapu centralnego i to ich akceptacja, nie zaś wyłącznie rekomendacja jurorów etapu okręgowego, decydowała o kwalifikacji. Wynikało to w dużej mierze z przyjętego od początku istnienia Olimpiady, na mocy decyzji Ministerstwa Oświaty i Wychowania wynikającej z zarządzenia o olimpiadach, ograniczenia liczby uczestników finału do stu osób (weryfikacja prac była procedurą wymaganą przez Ministerstwo). Wreszcie wypada podkreślić, że część rozwiązań wypracowanych już w pierwszych latach istnienia Olimpiady, takich jak oparcie części pisemnej II etapu w przeważającej mierze na analizie i interpretacji tekstu literackiego, zbudowanie części ustnej III etapu wokół wypowiedzi ucznia na dwa tematy wybrane przezeń spośród zagadnień podanych przez Komitet Główny: tematu historycznoliterackiego oraz tematu językoznawczego, a także ważna rola, jaką od początku odgrywało w Olimpiadzie proporcjonalne połączenie znajomości historii (a później także teorii) literatury oraz wiedzy o języku, jest wciąż obecna w zawodach olimpijskich.

Wysokie wymagania narzucone przez organizatorów, ranga Olimpiady w rzeczywistości szkolnej i fakt, że w jury zasiadali zawsze literaturoznawcy znani uczniom z najważniejszych ówczesnie publikacji sprawiły, że wśród uczestników Olimpiady od pierwszych lat jej istnienia nie brakowało indywidualności. Wśród znaczących badaczy literatury i języka polskiego, których pierwszym osiągnięciem były laury olimpijskie, wymienić należy (w kolejności edycji): Mariana Stałę, Bożenę Mądrą (-Shallcross), Grażynę

Halkiewicz (-Sojak), Leszka Kolankiewicz, Bogusława Doparta, Jerzego Smulskiego, Grażynę Borkowską, Elżbietę Kiślak, Kwirynę Zięmbę, Annę Nasiłowską, Małgorzatę Sugierę, Mirosława Bańkę, Jakuba Pigonia, Dorotę Heck, Annę Czabanowską (-Wróbel), Magdalenę Zabielską (Danielewicz), Piotra Wilczka, Grzegorza Niziołka, Romana Dąbrowskiego, Przemysława Czaplińskiego, Dariusza Kosińskiego – by ograniczyć się tu do pokolenia o ustalonej już dawno reputacji naukowej. Część laureatów znalazła swoją drogę nie w badaniach, bądź co bądź, historycznych, a w podążaniu za współczesnością; spośród Olimpijczyków-dziennikarzy i animatorów kultury wymienić warto choćby Adama Szostkiewicza, Piotra Bratkowskiego, Piotra Bikonta, Macieja Strzembosza, Jarosława Gugałę, Janusza Wróblewskiego, Wojciecha Czuchnowskiego, Tomasza Mertę, Macieja Nowaka (w latach 80. także członka Prezydium KG w roli reprezentanta studentów), Romana Pawłowskiego, Piotra Gruszczyńskiego, Tomasza Cyza. Wreszcie Olimpijczycy-twórcy kultury: pisarze, poeci, tłumacze, twórcy kina i teatru, m.in. (znów w kolejności edycji): Bronisław Maj, Leszek Engelking, Paweł Edelman, Piotr Siemion, Dorota Latour, Jerzy Sosnowski, Adam Wiedemann, Tomasz Różycki, Dorota Masłowska. Warto jeszcze wspomnieć o jednym: to, że uczestnik na którymś z etapów Olimpiady nie został zakwalifikowany do części następnej, bywa równie owocne, jak laury olimpijskie. W kręgu warszawskich uczelni wyższych istniejącą od lat (stołeczny okręg OLİJP) instytucję typu „salon odrzuconych” nazywa się wręcz kuźnią przyszłych literaturoznawców. Podobnie jest w innych miejscach. Gdybyśmy mieli ułożyć listę znakomitych uczonych i twórców kultury, którzy byli Olimpijczykami, ale nie udało im się uzyskać tytułu laureata, zapewne byłaby ona równie okazała, jak powyższa.

Znakomita większość wyżej wymienionych osób wzięła udział w Olimpiadzie przed 1990 rokiem. Nie oznacza to oczywiście, że po tej dacie Olimpiada przestała promować ludzi wybitnych; taki, a nie inny skład listy wynika głównie z dystansu 20 lat, stanowiącego bez wątpienia właściwą już perspektywę oceny czyjegoś dorobku.

Zmiany, jakie nastąpiły w Polsce po roku 1989, w pewnej mierze dotknęły także Olimpiadę. Przede wszystkim Ministerstwo zrezygnowało z ograniczenia liczby uczestników zawodów III stopnia do 100 osób, co pozwoliło zmienić nieco charakter przeprowadzanej wówczas weryfikacji – ostateczny werdykt jury uzależniony był wyłącznie od merytorycznego poziomu prac z pisemnej części zawodów okręgowych. Co za tym idzie, podkreślono rolę i znaczenie Komitetów Okręgowych, czego logiczną konsekwencją była rezygnacja w 1993 roku z weryfikacji prac II etapu.

Zmiany w sytuacji politycznej kraju umożliwiły rozszerzenie Olimpiady poza granice Polski; w marcu 1990 roku odbyła się pierwsza edycja Olimpiady na

Litwie, w kolejnych latach¹ na Białorusi, Ukrainie, Łotwie i w innych krajach ościennych, a od 2010 r., dzięki współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, w pozostałych krajach europejskich i pozaeuropejskich.

W roku 1990 nastąpiła także nader istotna zmiana personalna; pierwszy raz od początku istnienia Olimpiady doszło do zmiany na stanowisku kierownika organizacyjnego, które po Alicji Szlązakowej przejął dr (dziś dr hab.) Tomasz Chachulski, od 2010 roku Przewodniczący Olimpiady Literatury i Języka Polskiego². Stanowisko zastępcy objęła dr Magdalena Ślusarska.

W tym samym roku ówczesna sekretarz Olimpiady, Katarzyna Poremska, doprowadziła do wyodrębnienia specjalizacji teatrologicznej. Współautorką tego pomysłu i opiekunką specjalizacji była (do śmierci w 1995 roku) prof. dr hab. Marta Fik. Przygotowana przez nią z myślą o uczestnikach Olimpiady antologia tekstów z zakresu teorii i historii teatru *Przeciw konwencjom* (wydana w 1994 r.) pozostaje do dziś jednym z najważniejszych, jeśli nie najważniejszym, zbiorem tego rodzaju wydanym w języku polskim. Po jej odejściu opiekę nad specjalizacją przejęli dr Maria Napiontkowa i prof. dr hab. Emil Orzechowski, którzy uczestniczyli w tym przedsięwzięciu od początku.

W Polsce doszło także do niewielkiej, lecz istotnej zmiany zwiększającej sprawność organizacją Olimpiady, mianowicie zmieniono liczbę okręgów z siedemnastu do dziewiętnastu; okręg stołeczny podzielono na warszawski i mazowiecki (w 1999 r.), okręg krakowski zaś na krakowski i małopolski (w 2003 r.). Powodów podjęcia tej decyzji było kilka. Przede wszystkim jednak liczba szkół znajdujących się w województwie, a co za tym idzie liczba uczniów ubiegających się o tytuł zwycięzcy zawodów okręgowych w Warszawie i Krakowie była znacząco większa niż w innych województwach, co prowadziło do nieproporcjonalnej w stosunku do innych regionów weryfikacji uczestników.

Stają część Olimpiady stanowią także rokrocznie przyznawane nagrody. Obecnie najlepsze prace uczestników finałów poświęcone literaturze romantyzmu premiowane są nagrodą Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza,

¹ Obecnie Olimpiada Literatury i Języka Polskiego odbywa się na terenach: Litwy, Łotwy, Białorusi, Ukrainy, a ostatnio także Rumunii, sporadycznie Estonii i Węgier, Słowacji, jak również w kilkudziesięciu innych państwach, nie tylko Europy, ale (dzięki współpracy z ORPEG) na wszystkich kontynentach.

² Wraz ze zmianami w składzie Komitetu Głównego w 2010 roku kierownikiem organizacyjnym został dr Paweł Kuciński; obecnie (od roku 2013) stanowisko to piastuje dr Konrad Niciński. Na liście osób, które pełniły rolę sekretarza naukowego OLİJP, należy wymienić mgr Katarzynę Poremską, dr (dziś prof. dr hab.) Bernadettę Kuczerę-Chachulską, dr Agatę Ročko oraz mgr Aleksandrę Wójtowicz (w latach 2010 – 2013).

Komitet Główny Olimpiady przyznaje zaś specjalną nagrodę uczniom, którzy wyróżnili się szczególnymi umiejętnościami w zakresie wiedzy o języku; od 2011 r. przyznawana jest także nagroda im. Profesor Aliny Brodzkiej-Wald, przeznaczona dla autora najlepszej rozprawki spośród uczestników finału. Do grona fundatorów nagród dla laureatów należą także dyrekcja Instytutu Badań Literackich oraz czołowe polskie czasopisma literackie i naukowe. Do wiernie pomagającej Olimpiadzie od kilkunastu lat redakcji „Zeszytów Literackich” w ostatnich latach dołączyły „Teksty Drugie” i „Kronos”.

W ostatnich latach rozwój zagranicznych ośrodków Olimpiady osiągnął kolejny etap, dzięki włączeniu w struktury olimpijskie konkursu organizowanego za pośrednictwem Ambasad RP przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, dzięki czemu OLİJP jest teraz obecna nie tylko w całej Europie, lecz także bez mała na wszystkich kontynentach. W roku 2013 pierwszy raz zorganizowano odrębne zawody w Rumunii.

Tak poważnym przemianom organizacyjnym towarzyszyć musiały ważne zmiany programowe. W latach 90. Olimpiada wykonała dwa zadania. Logiczną konsekwencją rozszerzenia Olimpiady poza Polskę musiało być stworzenie osobnego zakresu tematów i kryteriów ocen, które byłyby dostosowane do wymagań stawianych przed edukacją poza granicami kraju, a równocześnie stwarzałyby płaszczyznę porównania z pozostałymi uczestnikami. Z kolei szybkie przemiany edukacji w kraju po 1990 roku wymagały także stosownych zmian w programie Olimpiady. Zrezygnowano, być może ze szkodą dla kultury słowa w polskiej szkole (choć z pewnością spotkało się to z aprobatą niemałej części uczniów), z recytacji w części ustnej II etapu. Praca pierwszego etapu, i to chyba zmiana najdonioślejsza, przybrała diametralnie inną od poprzedniej, formę kilkunastostronicowej rozprawki wymagającej zachowania pewnych norm stosownych dla pracy naukowej. Tym samym, w przeciwieństwie do przemian programu szkolnego, zmierzających ku coraz bardziej użytkowemu traktowaniu uzyskanej wiedzy, Olimpiada kładzie nacisk na związek zdobytej wiedzy z praktyką akademicką – zdaje się, że z korzyścią dla przyszłych studentów. W ten sposób część ustna etapu okręgowego, w znacznie większym niż wcześniej stopniu, nabrała charakteru obrony pracy. Wydaje się zatem, że Olimpiada nie tyle podążała za przemianami, co starała się wycisnąć własny ślad na nadawanym im kierunku. Uwidoczniono się to także po reformie edukacyjnej w nowym stuleciu, gdy po początkowych trudnościach w znalezieniu właściwego kształtu dla nowej formy egzaminu ustnego z języka polskiego, wyraźnym punktem odniesienia stała się autorska prezentacja ucznia, rozwijana w finałowym etapie Olimpiady od kilku już dekad. Mamy nadzieję, że w obliczu kolejnych zmian programowych w zakresie nauczania humanistyki w szkole średniej, i Olimpiadę, i szkoły czeka jeszcze wiele wspólnych fascynujących przygód intelektualnych i pożytku z wzajemnej współpracy.

Dorota Siwicka

NASZ WSPÓLNY OLIMP

1. ŚWIĘTO W IBL-U

Od czterdziestu czterech lat Olimpiada Literatury i Języka Polskiego organizowana jest przez Instytut Badań Literackich PAN, który wspiera ją merytorycznie i administracyjnie. To przeszło cztery dziesięciolecia żmudnej, niemal codziennej pracy, ale to także coroczne święto humanistyki: finałowe igrzyska, których ostatni etap odbywa się w warszawskim Pałacu Staszica – tu właśnie, obok pomnika Mikołaja Kopernika, gdzie znajduje się siedziba Instytutu.

Dni święta są czasem, gdy zwykle prace naukowe zostają zawieszane, a życie toczyć się zaczyna wedle odmiennego rytmu.

Najpierw puste na ogół korytarze Pałacu zapełniają jurorzy przybyli z różnych ośrodków, gromadzą się oni pod pokojem sekretariatu i czekają. Prace pisemne uczestników Olimpiady muszą tu dotrzeć z Konstancina – jest to więc okazja do spotkań i rozmów, także z dawno niewidzianymi pracownikami. Wreszcie na końcu korytarza pojawia się sylwetka obciążona ciężarem teczek. Jurorzy porywają je, by jak najszybciej rozpocząć lekturę prac. Gna ich ciekawość, popędza też czas: najbliższa doba to czytanie tekstów do późnych godzin, nocne spotkania członków jury wymieniających te czki z pracami i pierwsze opinie, a następnie ustalanie werdyktów, tylko niekiedy oczywistych. Dyskusje nad pracami bywają bowiem długie, gruntowne i niewolne od gwałtownych sporów. Półmetek, czyli komisyjne spisywanie wyników, też obfituje w emocje, a czasem – w niespodzianki: oto anonimowe numery widniejące na pracach zamieniają się w nazwiska, z których część (nazwiska zwycięzców części pisemnej) zastąpią wkrótce w konkretne twarze. Jakimi osobami okażą się autorzy najlepszych tekstów? O czym będą mówić? Czy ich wypowiedzi

potwierdzą słusność dotychczasowych werdyktów? W dniu zawodów ustnych Pałac opanowany jest przez młodzież. Od samego rana w salach Instytutu trwają rozmowy – przed drzwiami zawodnicy. Skupieni, czekają na swój start, czasem w towarzystwie nauczycieli.

Jak w każdej Olimpiadzie, tak i w tych igrzyskach liczą się wyniki. Oczekiwana w napięciu chwila ogłoszenia rezultatów, a później galowa uroczystość wręczenia dyplomów i nagród to czas triumfu laureatów i szkół, z których pochodzą, to czas ich radości. Jednak – także jak w sporcie – istoty zawodów nie stanowi wyłonienie najlepszych, a przynajmniej dla jurorów nie to jest najważniejsze. Dla nich wartość mają przede wszystkim chwile spotkania z uczestnikami. Rozmowa dojrzałych uczonych dobrze zadamowionych w badaniach literackich z młodymi, którzy wkraczają w literaturę ze sportowym impetem, jest zetknięciem się dwóch światów – tym ciekawszym, im więcej własnego i nowego młodzi przynoszą, rozczarowującym, jeśli mówią głównie to, co, jak im się wydaje, jurorzy chcą usłyszeć. Uczniowie, siłą rzeczy, powtarzają wiedzę nabytą, najbardziej interesujące jest wszakże to, w jaki sposób ją zmieniają, wprowadzając, na ogół nieświadomie, inne spojrzenie czy odmienne wartościowanie. Członkowi komisji zdarza się usłyszeć swoje dawno napisane słowa (bywa to przecież spotkanie z czytelnikami jego książek). Jednakże, choć w rozmowie z uczennicą czy uczniem miło jest przypomnieć sobie własną młodość, to o wiele ciekawiej jest dostrzec nową perspektywę, sposób myślenia tego, kto przychodzi po nas.

Zdawać się może, że w tym spotkaniu to uczeni górują, bo to oni mają władzę, to oni egzaminują i oceniają. W pamięci pozostają jednak te chwile, gdy pojawia się możliwość zamiany ról, gdy do zawodów stają osobowości, których słowom, a także uważnym spojrzeniom niełatwo jest sprostać. Właśnie ci młodzi są zwycięzcami i to im sędziowie z radością nakładają laurowe wieńce.

2. PRZECIWIW IZOLACJI

Ambicją Instytutu Badań Literackich było zawsze prowadzenie najwyższej jakości badań nad literaturą i kulturą polską, w tym: historią i teorią literatury, edytorstwem naukowym, dokumentacją naukową, leksykografią i komparatyстикą literacką. W szczególności, od początku swojego istnienia, IBL podejmował badania otwierające nowe obszary zainteresowań i nowe perspektywy metodologiczne. Tak właśnie, jako jednostka badawcza – mieszcząca się w strukturze Polskiej Akademii Nauk – przedstawia się Instytut, gdy chce podkreślić naukowy cel swej działalności. Tak też bywa czasem postrzegany: jako instytucja grupująca uczonych, którzy – wolni od dydaktycznych zatrudnień przypisanych ich koleżankom i kolegom z uniwersytetów – mogą i powinni

spędzać czas na pisaniu wielostronicowych syntez i słowników, tworzeniu wielkich teorii, wytyczaniu tendencji na przyszłość. Pośród jednostek akademickich Instytut zajmuje zatem miejsce szczególne i pod wieloma względami uprzywilejowane.

Ten stan rzeczy, widziany z wewnątrz Instytutu, a więc oczami jego pracowników, przedstawia się nieco inaczej, gdyż owo uprzywilejowanie, możliwość skupienia się wyłącznie na pracy naukowej ma swoją cenę – jest nią oddzielenie od naturalnego rytmu akademickiego, w którym obecność młodzieży stanowi wartość niezbywalną. Brak dydaktyki oznacza zatem separację odpowiadającą jedynie nielicznym badaczom. Nauczania nie zastępują studia doktoranckie, które – choć bardzo ważne dla życia instytutowego – są pracą z niewielkim gronem wybranych, wtajemniczanych w arkana profesjonalnych badań. Tymczasem to dialog z nieprofesjonalistami jest podstawą społecznego sensu humanistyki. Zgoda na separację oznacza zawężenie roli humanisty do roli specjalisty – badacza wytworów kulturowych wypełniającego swe zadanie dzięki książkom i artykułom w fachowych czasopismach.

Odizolowanie Instytutu jako jednostki PAN miało przez długie lata charakter polityczny. Stworzony do wysokich celów, miał być miejscem uprawiania nowoczesnej i gruntownej wiedzy. Jeden z jego najwybitniejszych profesorów – Janusz Sławiński – nazwał go „rezerwatem” utrzymywanym niegdyś przez komunistyczną władzę, której służył jako dowód na europejski poziom peerełowskiej nauki. IBL cieszył się zatem, podobnie jak inne tego typu instytucje, szczególnym traktowaniem, na przykład znajdowali w nim pracę ludzie niepokorni, których zatrudnienie na uniwersytecie i przy dydaktyce byłoby, z punktu widzenia władz, zbyt niebezpieczne. Sławiński pisał jednak: „w tych rezerwach żyło się pod pewnymi względami lepiej niż zewnątrz, ale nie całkiem wesoło. Podstawowym wymogiem było to, aby rezerwat pozostawał rezerwatem i nie próbował wchodzić w bliższe związki ze światem dookolnym”¹. Historia pracowników Instytutu, w szczególności od końca lat 60. ubiegłego wieku, obfitowała w wysiłki, których celem było przełamanie owej narzuconej izolacji, wejście w „bliższe związki” i to nie tylko ze światem polonistycznym. Zamiast pozostać „rezerwatem”, Instytut stawał się centrum intelektualnym promieniującym na środowisko akademickie, z czasem coraz silniej angażując się w tworzenie kultury niezależnej, także w postaci tzw. „Uniwersytetu Latającego”. Zainicjowanie w 1970 roku, a potem współorganizowanie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego było – choć w formie całkowicie legalnej – efektem tej samej, skierowanej na zewnątrz, dynamiki rozwoju Instytutu.

¹J. Sławiński, *IBL od przedwczoraj do jutra*, w: tenże, *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 234.

Historia, o której tu mowa, stała się doświadczeniem mającym ważne znaczenie do dzisiaj, bo to dzięki niemu wartość intelektualnego kontaktu z młodzieżą jest dla pracowników Instytutu bardziej oczywista, bardziej pożądana niż dla uniwersyteckich koleżanek i kolegów, nieraz cierpiących od nadmiaru dydaktycznych zobowiązań. To doświadczenie uczy również, że łączność pracy naukowej z działaniem nośnym społecznie nie jest czymś, co jest humaniście z góry dane, lecz że stanowi dobro, o które trzeba się starać samemu na różne sposoby.

3. INSTYTUCJA OBYWATELSKA

Gdy Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego powołało do życia Olimpiadę i powierzyło ją Instytutowi Badań Literackich, Przewodniczącym jej Komitetu Głównego został wielki uczony i ówczesny dyrektor Instytutu – Kazimierz Wyka. Także następnymi Przewodniczącymi byli dyrektorzy bądź pracownicy Instytutu: Mieczysław Klimowicz, Ryszard Górski, Teresa Kostkiewiczowa. Dziś funkcję tę pełni Tomasz Chachulski.

Po dziesięciu latach trwania Olimpiady, Teresa Kostkiewiczowa podsumowywała jej dorobek, pisząc, już wtedy, o instytucji „dobrze zadamowanej we współczesnym życiu literackim”. Podkreślała także, że ów instytucjonalny charakter polonistycznych igrzysk nie wynika jedynie ze statusu formalnego, a więc z oficjalnych zarządzeń i regulaminów, lecz z ustanowienia „istotnego ogniwa w procesie kształtowania form recepcji i obiegu w życiu społecznym tradycji piśmiennictwa narodowego, jego największych wartości humanistycznych”. W artykule profesor Kostkiewiczowej charakterystyczne było zwłaszcza położenie nacisku na społeczny, wspólnotowy i obywatelski status owej instytucji. Profesor pisała (a był to pamiętny rok 1980): „Zarówno organizatorzy corocznych zawodów, jak i ich uczestnicy działaniem swoim realizują bowiem dwa cele: uczynienia twórczości literackiej, współczesnej i dawnej, trwale obecnym składnikiem życia umysłowego młodzieży oraz – wzajemnego zbliżenia różnych środowisk, pracujących najczęściej w izolacji, na rzecz poznawania i rozwoju kultury narodowej, a więc środowiska nauczycieli szkolnych, wykładowców wyższych uczelni, profesjonalnych badaczy, a także w pewnym stopniu środowisk twórczych”². Zbliżenie, dla którego przestrzeń stanowią polonistyczne zawody, do dziś zachowuje ten charakter. Olimpiada jest instytucją mogącą trwać wyłącznie dzięki ogromowi pracy społecznej angażującej

² T. Kostkiewiczowa, *Miejsce olimpiady polonistycznej we współczesnej kulturze literackiej*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 9.

rozmaite środowiska połączone wspólnym dążeniem. Czyni humanistykę terenem działania obywatelskiego, które opiera się na poczuciu odpowiedzialności za upowszechnianie i rozwój polskiej kultury, w tym za literackie kształcenie młodzieży, zachowując niezależność od edukacyjnej standaryzacji.

Dla Instytutu Badań Literackich – jego tradycji i współczesności – ten właśnie aspekt Olimpiady ma podstawowe znaczenie. Olimpiada jednoczy w działaniu, co widać wyraźnie już na terenie samego Instytutu. W pracach organizacyjnych i jurorskich uczestniczy bowiem bardzo wielu pracowników, którzy skądinąd, zajęci na co dzień indywidualnymi zatrudnieniami bądź projektami własnych zespołów, nie mają wielu okazji, by działać razem. Ważniejsze jest jednak, że pozostając na swoim polu, a więc w kręgu badań literaturoznawczych, uczeni mogą nawiązać ścisły kontakt z innymi środowiskami aktywnie troszczącymi się o rozwój polonistycznej edukacji zarówno w kraju, jak i poza jego granicami. Współpraca ta to o wiele więcej niż praktyka organizowania zawodów. To także ruch intelektualny przynoszący efekty dzięki osobistym relacjom, dyskusjom, wspólnym publikacjom, który ewoluując przez lata, zyskał realny wpływ na kształt humanistycznego nauczania. Uczestnictwo w tym ruchu jest dla profesjonalnych badaczy wyzwaniem, także dlatego, że oznacza konieczność sprostania wymaganiom stawianym im przez nauczycieli i młodzież, przez życie współczesnej szkoły.

4. NA OLIMP

Pośród pracowników Instytutu Badań Literackich jest wielu dawnych laureatów i finalistów Olimpiady. Są też i tacy, którzy odpadli na jej wcześniejszym etapie, a jednak udział w zawodach stał się dla nich na tyle ważnym doświadczeniem intelektualnym, że porażka ich nie zniechęciła, przeciwnie – była impulsem do samodzielnego rozwoju, do podążania dalej odkrytą właśnie drogą. Dzisiaj – jedni i drudzy – są często wybitnymi uczonymi, czasem również twórcami – powieściopisarzami, poetami, eseistami. Trzeba zatem podkreślić, że zasługą igrzysk polonistycznych jest również dostarczanie Instytutowi zdolnej kadry. Zarazem jedni i drudzy – zwycięzcy i niegdysiejsi przegrani – angażują się w olimpijskie prace. W ten naturalny sposób zamykają międzypokoleniowy obieg wspólnego wysiłku, który można interpretować w kategoriach *Bildung*, formowania i doskonalenia osobowości poprzez jej rozpoznanie się w dziełach kultury.

Jeśli finał w Pałacu Staszica jest wspólnym świętem, to dlatego, że stanowi on ukoronowanie pracy uczniów, którzy zdecydowali, że chcą przekroczyć to, co jest im dane – program, lektury, umiejętności – a więc wyjść poza szkolny standard i sięgnąć wyżej. Młodzi lubiący rywalizację i wierzący (współcześnie chyba bardziej niż kiedykolwiek) w jej siłę sprawczą, skłonni są sądzić, że dojść

wyżej, to przede wszystkim osiągnąć sukces. Doświadczenie dawnych olimpijczyków, dziś pracujących w Akademii czy na uniwersytetach, wskazuje jednak, że wartością, z której czerpać można przez całe życie, jest nie tyle rezultat zawodów, ile przygoda wynosząca na orbitę zupełnie nowych lektur i przemysłów, w obszar wyższej wiedzy, gdzie obowiązują nieznane dotąd wymagania. Radość i dumę Instytutu stanowi to, że ową wspinaczkę może współorganizować, a wysiłek młodych aspirujących do świata humanistyki, do naszego świata, daje jego pracownikom największą satysfakcję.

Internetowy *Słownik Języka Polskiego* aktualizowany przez PWN podaje (w takiej właśnie kolejności) następujące sensy słowa olimpijczyk: „1. >zawodnik biorący udział w igrzyskach olimpijskich<, 2. >uczestnik, a zwłaszcza laureat olimpiady szkolnej<, 3. *mit. gr.* >każdy z dwunastu głównych bogów mieszkających na Olimpie<”³. Ten zapis, oficjalnie potwierdzający pojawienie się we współczesnej polszczyźnie „olimpijczyka” jako uczestnika olimpiady szkolnej, świadczy o wielkim sukcesie wszystkich środowisk, dzięki którym olimpiady przedmiotowe stały się trwałym elementem naszego społecznego życia. I jak najśluszniesze wydaje się umieszczenie tego słowa między sportowcem a bogiem mieszkającym na mitycznej górze.

³ *Słownik Języka Polskiego*, <http://sjp.pwn.pl>, dostęp, 19 listopada 2013.

Bernadetta Kuczera-Chachulska

POLONISTYCZNE SPOTKANIA NA SZCZYCIE

W kwietniu roku dwutysięcznego zakończyła się trzydziesta edycja Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, funkcjonującej przy Instytucie Badań Literackich PAN¹.

Czym właściwie są te spotkania najzdolniejszych młodych ludzi z przedstawicielami placówek badawczych, uniwersyteckich, zainicjowane niegdyś m.in. przez Kazimierza Wykę, a w dalszym ciągu bardzo popularne wśród młodych adeptów humanistyki, cieszące się również ustaloną rangą w kręgach naukowych? Stosunek środowisk badawczych do zawodów polonistycznych, organizowanych z myślą o uczniach szkół średnich, jest dwojaki. Dla jednych Olimpiada jest działaniem nie do końca poważnym, inicjatywą może trochę deprecjonującą właściwe i uznane społecznie postawy naukowe; mogłaby ograniczyć się do ram i reguł wyznaczanych przez k u r a t o r i a i szkolną dydaktykę. Dla drugich wiosenne spotkania z najlepszymi młodymi polonistami stają się elektryzującym żywiołem, a praca wcale nie szkolna rozpoczyna się już w momencie przygotowywania tematów do zawodów drugiego i trzeciego stopnia.

Najcelniejsze, najbardziej udane formuły pytań i zagadnień proponowanych uczestnikom to takie, których autorzy bez dydaktycznego rozczulenia wykorzystują pomysły z własnych warsztatów badawczych, ocierające się o kwestie

¹ Szkic jest przedrukiem z „Tekstów Drugich”, ukazał się tam jako artykuł zbierający różnorakie doświadczenia z pracy w OLiJP. Ze względu na jego sumujący i wciąż aktualny charakter twórcy książki zdecydowali o jego przedruku, zob. B. Chachulska, *Polonistyczne spotkania na szczycie*, „Teksty Drugie” 2000, nr 4.

roztrząsane na ostatnich posiedzeniach naukowych, dyskutowane w fachowej prasie. Sytuacją probierczą dla układających pytania bywa konieczność odnalezienia uniwersalnego słownego kształtu, rezygnacji ze specjalistycznego żargonu, który często sprzyja podtrzymywaniu pozornie ważnych problemów lub niweluje ich wyrazistość.

Stosunek proponowanego zagadnienia olimpijskiego do własnych badań bywa oczywiście dość różny. Czasami jest to mało istotny odprysk, margines rzeczywiście trudnej i ważnej problematyki, ale i w takiej sytuacji inicjodawcy towarzyszy nieokreślona wyraźniej nadzieja na popularyzację, zaistnienie danej kwestii w szerszej świadomości. Obok ukrytych oczekiwań probierczo-weryfikacyjnych, równie ukryta chęć zwiększenia i intensyfikacji obiegu myśli – to chyba najwyraźniej rysujące się oczekiwania środowisk naukowych.

Przygotowanie tekstów utworów literackich do osobnych i całościowych interpretacji wyzwala działania krytycznoliterackie; porządkują się kryteria doboru, uwyrażniają oczekiwania, a nawet mody obowiązujące wśród młodych odbiorców sztuki słowa. Za tym wszystkim stoi dręczące i bardzo podstawowe pytanie: czym jeszcze jest literatura, na ile została zepchnięta do cywilizacyjnego getta, jakie jej odmiany mają szanse na największą popularność?

Olimpiada to przemieniający się ciągle żywioł konkretyzacji ważnych utworów literackich, uruchamiania kryteriów sprawdzających jakości estetycznego wymiaru dzieła. Stosunkowo często jurorzy dziwią się wyborom olimpijczyków: dlaczego Pawlikowska, a nie Czechowicz; dlaczego Grabowiecki, a nie Kochowski; dlaczego Podsiadło, a nie Kornhauser? Spotkania rekapitulujące poszczególne części zawodów najciekawsze dla członków olimpijskich komisji bywają wówczas, kiedy mówi się o częstotliwości, prawidłowościach wyboru tematów i utworów literackich do skomentowania. O czym oceniający prace myślą najczęściej? O relacjach między wyborem a wartością dzieł, o przemianach kryteriów i niuansach rządzących takim procesem, o stałych wyznacznikach udatności artystycznej utworu, o wpływie mediów i szkoły na gusty czytelnicze. Wachlarz możliwości mieści się tutaj między szacownie rozumianą, szukającą trwałego gruntu estetyką a socjologią literatury i kultury. Żaden z jurorów nie przyjmuje informacji statystycznych po prostu, przecież w pracy nad tekstem literackim niezwykle ważną rolę pełni wrażliwość, tzw. słuch literacki. Umiejętność odszukania młodej osoby, dysponującej takim „wrodzonym instrumentarium” oraz sprawną aparaturą nazywania, jest gwarancją udanego poznawczo spotkania.

Olimpiada, o czym mówi się często, ma kształt piramidy, figury zwężającej się w miarę wzrostu. Na etapie szkolnym, podstawowym liczy najwięcej uczestników. W miarę selekcji pozostają uczniowie coraz bardziej uzdolnieni, coraz częściej przekraczający wymiar polonistyki szkolnej. Ale zdarza się również, że uczestnik o trudno uchwytniej osobowości twórczej, zdyskwalifikowany podczas

zawodów okręgowych, pozostawia w olimpijskiej dokumentacji znakomitą pracę przygotowawczą, kwalifikującą się niemal natychmiast do druku. Takie sytuacje sporadycznie mają miejsce, a organizatorzy, nawet jeśli nie mówi się tego głośno, poszukują podobnych iskierek, „olśnień”. Przed paroma laty, już na szczycie „piramidy”, podczas zawodów centralnych pojawił się zestaw dwu wierszy – Jana Kochanowskiego i Arnolda Śluckiego – przeznaczony do interpretacji w ramach pracy porównawczej. Zestaw był nadzwyczaj trudny, przygotowujący tematy mieli uzasadnione wątpliwości, czy aby na pewno powinien się znaleźć na stolikach piszących uczniów. Ostatecznie zdecydowano się na taką próbę. Wiersze były zdecydowanie odmienne, a miejsca tożsame jawiły się dość migotliwie. W rzeczywistości to, co wspólne, choć absolutnie jednoznaczne, pozostawało ukryte w głębokich strukturach tekstu. Wyłonienie i opisanie zbieżności wymagało doskonałego słuchu literackiego i nie gorszej erudycji. Spośród kilkudziesięciu prac, podejmujących analizę porównawczą zaproponowanych wierszy, udało się odnaleźć, wbrew przewidywaniom, dwie, które precyzyjnie opisywały najważniejsze, a głęboko ukryte wspólne miejsca liryków. Niewykluczone, że była to ta chwila, na którą czeka większość obmyślających tematy.

W ostatnich latach obserwujemy falę edycji podręczników wychodzących ze środowisk ściśle naukowych. Bez względu na intensywność prób przystosowania się ich autorów do wymogów szkolnej dydaktyki, książki te w swoich najważniejszych przesłaniach zakorzenione są w aktualnych badaniach nad literaturą, w żywych dyskusjach nad tekstami. Dla środowisk naukowych są one metodą na upowszechnienie problemów i tez może jeszcze kontrowersyjnych, ale tym wcześniej skazanych na przenicowanie i porażkę. Tym samym również uniwersytety i instytuty badawcze zyskują sobie wpływ na kształtowanie profilu naukowego szkoły. Udział Olimpiady w tym procesie jest może mniej widoczny z zewnątrz, ale naprawdę intensywny, żywy, doradźny. Wiadomo również, że z przygotowanych tematów, propozycji interpretacyjnych, bibliografii, wypracowanych dla zawodów polonistycznych, korzystają słuchacze polonistyk różnych uniwersytetów i szkół wyższych. Kształtowanie sposobu odbioru literatury, odbiegające od podręcznikowych propozycji i rozwiązań, charakterystyczne jest już dla formuł proponowanych uczestnikom średniego stopnia zawodów. Pytania w rodzaju: „*Pan Tadeusz* – poemat liryczny? Zwróć uwagę na sytuację osoby mówiącej, aurę emocjonalną, koloryt postaci, sposób opowiadania i opisu”, „Jak możliwe jest pisanie o świecie własnych przeżyć? Spróbuj omówić romantyczne środki poetyckiego wyrazu, które pozwalają uzewnętrznić i uwiarygodnić intensywne i skomplikowane życie wewnętrzne”, dotyczą bardzo aktualnych, często podejmowanych zagadnień badawczych. Są propozycją interpretacyjną wymagającą oryginalnego podejścia do ustalonej wiedzy.

Miejsce na najbardziej twórcze i zadowalające spotkanie, z punktu widzenia środowisk naukowych, to ostatnia faza Olimpiady – eliminacje ustne. Ze względu na nie organizatorzy przygotowują *Przewodnik po tematach*, zbierający propozycje tematyczne, interpretacyjne w połączeniu z aktualną i aktualizowaną bibliografią. Bloki grupujące teksty i problemy historycznoliterackie opracowują specjaliści, najczęściej ci sami, którzy podejmą rozmowę z uczestnikami ostatniego etapu.

Od kilku już lat młodzi ludzie po starannym przygotowaniu wybranego tematu, zapoznaniu się z proponowaną literaturą przedmiotu, trafiają przed komisję, której członkami są najlepsi specjaliści od danego zagadnienia.

W przypadkach najzdolniejszych olimpijczyków dochodzi do spotkania młodego, doskonale czytanego interpretatora, dysponującego dużym „wycuciem” tekstu i świeżością kontekstów – z wieloletnim doświadczeniem w obrębie wybranych problemów i dystansem do literatury przedmiotu. Uczeń spotyka się z kimś innym niż nauczyciel, a specjalista od danej dziedziny z kimś innym niż zwykły uczeń. Rozmowa najczęściej wykracza poza granice wyznaczone dydaktycznymi zwyczajami; staje się spotkaniem, z którego, bywa, więcej korzyści poznawczych odnosi ten, kto formułuje pytanie, aniżeli ten, kto stara się podjąć wyzwanie. Każdą wątpliwość rozmówcy podczas głośno prezentowanego wywodu, każdy „intelektualny zbieg okoliczności” słuchający juror jest w stanie precyzyjnie odnieść do chybotliwej konstrukcji nagromadzonych doświadczeń historyka literatury. Rezultaty takiego spotkania (poza oczywistymi olimpijskimi gratyfikacjami) i owoce dialogu są mało widoczne, wydawałoby się – ulatują. Po konferencjach naukowych pozostają książki, bywa, że zapisane są również dyskusje. Po udanej „olimpijskiej rozmowie” zostaje niewidoczny impuls, którego siła i trwałość właściwie są nie do sprawdzenia, a praca myśli nie do odnotowania. Z zewnątrz widoczne są tylko emocje. Nie przypadkiem Komitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego grupuje tak wielu wybitnych przedstawicieli dyscypliny. Nie przypadkiem znajomości z finałów olimpijskich mewają swój dalszy ciąg. Są początkiem nieformalnego terminowania „ucznia” u „mistrza”.

Podczas ostatnich zawodów w jednej z komisji miała miejsce rozmowa dotycząca „Sposobów konstrukcji bohatera na przykładzie *Ślubu* Gombrowicza, *Kartoteki* i *Pułapki* Różewicza, *Tanga* Mrożka”. Od „sposobów konstrukcji” doszło do odsłanianej przez tekst dramatu osobowości bohatera; tu nastąpiły przymiarki, (subtelne i wyrafinowane) do systemu aksjologicznego, do utrwalonych przez tradycję wzorców. Rozmowa w pewnym momencie stała się faktycznie i do końca partnerska, błyskotliwa i głęboka, co rzadko idzie w parze. Po wyjściu olimpijczyka rozmawiający z nim wcześniej juror, zaskoczony sytuacją, uczniem, sobą i rezultatem spotkania rzucił z pewnym zdziwieniem: „Z tego Gombrowicza nic nie zostało...”.

Na pewno więcej rozmów olimpijskich ma charakter mniej ciekawy, na pewno w liczniejszych spotkaniach układ pytający-odpowiadający jest wyraźniejszy, ale sytuacją oczekiwaną jest partnerski, twórczy dialog i do takiego dochodzi. Dość posłuchać rozmów jurorów w przerwach finałowych potyczek. Jeśli liczy się odkrywczość obserwacji, jeśli ważne są konkrety poznawcze, to mniej istotny jest brak „narzędziowego” dystansu początkującego polonisty; inteligencja, pasja, wnikliwość czytania, kultura literacka i dojrzałość stanowiły znakomity punkt wyjścia konstruktywnej rozmowy. Sytuacja „ramowa” sprzyja: naprzeciw wychodzi rozmówca dysponujący szeroką perspektywą „manipulacyjną” i doświadczeniem badawczym, umiejętnością hierarchizowania, porównywania, umiejscawiania, odnoszenia.

Wyjątkową przygodą w ostatnich latach były olimpijskie rozmowy na tematy staropolskie: o utworach, które w latach 60., 70. funkcjonowały w szkole na zasadzie skansenu albo nie było ich tam wcale; badania zaś, te poważne, najczęściej koncentrowały się na wybranych szczegółach lub bardzo oderwanych, cząstkowych zagadnieniach.

W momencie, kiedy zaczęły pojawiać się rozprawy konfrontujące świadomość dwudziestowieczną z mentalnością bohatera literatury dawnej, ogarniające wspólne, więc podstawowe egzystencjalne problemy, i takie postawy naukowe zaczęły przenikać do olimpijskich tematów, sytuacja okazała się probierczą.

Odkrywcze prace pisemne w niezwykle dojrzały sposób podkreślały pewne uniwersum kultury, liczne interpretacje średniowiecznej pieśni religijnej (żywe i niebanalne!), *Trenów* Kochanowskiego, twórczości Sępa-Szarzyńskiego, Grabowieckiego, Morsztyna. Wybory olimpijczyków potwierdzały lub poszerzały nie do końca może pewny kanon, a przecież wiadomo, że arcydzielnosc tekstu sprawdza się również w powszechnym odbiorze, tu zaś ten odbiór został racjonalnie, przenikliwie i partnersko udokumentowany.

Podobnie interesujące doświadczenia gromadzone są przez jurorów skupionych na tekstach literatury dziewiętnastowiecznej. W Olimpiadzie z powodzeniem mówi się o romantyzmie odciążonym od misji narodowowyzwoleńczej i myszki starych podręczników. Ci najlepsi uczestnicy z powodzeniem radzą sobie z komentowaniem np. rewolucyjnych niemal osiągnięć w zakresie artyzmu języka poetyckiego, poszerzonego horyzontu rozpoznawania i widzenia człowieka. Jeśli wsłuchać się w wypowiedzi finalistów, znika problem tak chętnie ostatnio podejmowany: czy obserwujemy zmierzch dyktatu kultury i literatury romantycznej?

Merytoryczna płaszczyzna możliwego porozumienia jest systematycznie poszerzana o problematykę, która w szkole jest nieobecna. Pojawiły się też pytania z teorii literatury: o związki międzytekstowe, o komunikacyjny charakter utworu literackiego, o teorię dzieła literackiego Ingardena. Każdego roku znajduje się uczestnik finału Olimpiady z powodzeniem stawiający czoło

tym trudnym zagadnieniom, przygotowany szczegółowo i gruntownie. Jest on umiejętnym rozmówcą i odnowicielem refleksji nad danym problemem.

Olimpiada polonistyczna miała swego instytucjonalnego poprzednika przed 1939 rokiem. Taki konkurs był wówczas zorganizowany nieco inaczej, niemniej uczestniczyli w nim od strony oceniającej najwybitniejsi fachowcy. W „Gazecie Polskiej” z 1938 r. (nr 178, piątek, 1 lipca, s. 4) na temat zawodów wypowiedział się Karol Irzykowski:

[...] Sądy i orientacje uczniów i uczennic są inspirowane [...], ale na to nie ma rady, oni nie mogą być sami historykami literatury, i nawet w tym, co sobie zapamiętają, może się objawiać indywidualność.

Irzykowski szukał osobowego potencjału, zadatku; z tego, co pisze w „Gazecie...”, wynika, iż w niektórych uczestnikach widział przyszłych krytyków, pracowników słowa, ale dystans między nim a uczniami zdaje się być szalenie duży, nie do przejścia...

Nieco dalej wyznaje:

[...] wolałem zawsze wyszukiwać małe ziarenka złota niż zachwycać się gotową złotą górą.

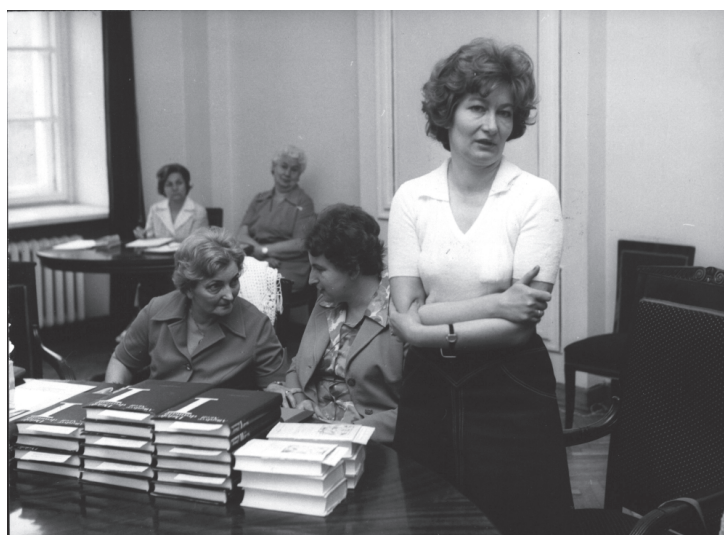
Pasja poszukiwania talentu, natychmiastowych albo przyszłych partnerów naukowego dyskursu, to wspólne cechy organizatorów przedwojennego konkursu i obecnej Olimpiady. Dodać można, że spotkania z młodymi polonistami z końca XX wieku to również możliwość dodatkowego impulsu badawczego, estetycznej weryfikacji tzw. kanonu, naoczego sprawdzenia rezonansu nauk humanistycznych i szansa na popularyzację tego, co w najdoskonalszych podręcznikach pozostaje martwe.



**Bernadetta Kuczera-Chachulska
w roli sekretarza naukowego**



**Agata Roćko (sekretarz naukowy
przed 2011 rokiem)**



Teresa Kostkiewiczowa – Przewodnicząca OLiJP w latach 1986 – 2010



**Tomasz Chachulski – od 2010 roku
Przewodniczący OLiJP, w latach 1990 – 2010
kierownik organizacyjny**



Alicja Szlżakowa – kierownik organizacyjny w latach 1970 – 1990



**Paweł Kuciński – kierownik organizacyjny
w latach 2010 – 2012**



**Konrad Niciński – kierownik organizacyjny
od 2012 roku**



**Stanisława Krawczyk i Hanna Grabowska od przeszło 20 lat prowadzą
sekretariat i księgowość Olimpiady (zdjęcie z lat 90.)**

Teresa Dobrzyńska
Dorota Kopcińska

WIEDZA O JĘZYKU W PROGRAMIE OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

Wiedza o języku – obok wiedzy o literaturze i jej kulturowych kontekstach – włączana jest w zakres przedmiotu „język polski” na różnych etapach kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego. Podobnie zintegrowane podejście do obu kierunków nauczania polonistycznego widać w programie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, która już samą swoją nazwą wskazuje na potrzebę łącznego traktowania obu dziedzin. Powiązanie problematyki lingwistycznej z nurtem literaturoznawczym nie powinno być jednak rozumiane jako przypadkowy związek narzucony przez tradycję. Nie powinno też budzić oporów. Żywiąc takie przekonania, organizatorzy zawodów polonistycznych chcą przeciwdziałać tendencjom, jakie ujawniają się w praktyce szkolnej.

Chociaż bowiem założenia programowe zdają się pokrywać z zarysowanym tu integralnym podejściem do obu dziedzin polonistycznych, to ze względu na ograniczenia czasowe nauczyciele koncentrują się głównie na omawianiu tematów literackich, na analizie lektur. Milcząco przy tym zakładają, że po opanowaniu sztuki czytania i pisania po polsku, co jest przedmiotem nauczania w szkole podstawowej, uczniom wystarczy utrwalanie i doskonalenie znajomości języka ojczystego przez posługiwanie się nim w życiu codziennym w różnego typu kontaktach społecznych, także poprzez lekturę utworów literackich. Na utrwalanie się w świadomości uczniów przekonania o tym, że opanowywanie tzw. „gramatyki” to nudne i zbyteczne zajęcie, ma wpływ nie tylko traktowanie wiedzy o języku po macoszemu, będące konsekwencją opisanej postawy, ale także lęk wielu polonistów przed wprowadzaniem jakichkolwiek zmian w zakresie pojęć i treści lingwistycznych wykładanych w szkole. Jeśli

naukę o języku uwzględnia się w ogóle w programie nauczania, to realizowana jest ona w jednej, i to coraz to bardziej okrajanej postaci, kultywowanej w głównych zarysach od blisko sześćdziesięciu lat.

Każdy, kto się wnikliwie zapozna z językoznawczą tematyką OLİJP, zwróci uwagę na jej różnorodność – na bogactwo proponowanych tematów, wielość przedstawianych dziedzin i metod lingwistycznych. To spełnienie jednego z postulatów, jaki stara się realizować Olimpiada. Drugi to programowe łączenie nurtu literaturoznawczego z pogłębianiem wiedzy o języku, bo przecież przy głębszej refleksji nad mechanizmami kultury i komunikacji społecznej, a zwłaszcza nad sposobami przekazywania znaczeń w tekstach artystycznych, oczywiste staje się, że nie sposób zrezygnować ze środków analizy, jakich dostarcza lingwistyka.

Człowiek żyje w przestrzeni społecznej, w której wprawdzie funkcjonują różne systemy znakowe, ale pierwszoplanową rolę odgrywa wśród nich język zwany w naszej kulturze ojczystym. Gra on rolę podstawowego narzędzia komunikacji społecznej – stwarza możliwość wyrażania myśli i przeżyć poszczególnych osób. Determinuje też sposób postrzegania rzeczywistości. Tę poznawczą (symboliczną) funkcję języka badają językoznawcy i odkrywają swoiste dla danej grupy etnicznej językowe obrazy świata – utrwalone w jej świadomości zbiorowej, a odmienne w poszczególnych kulturach. Narzucają one ludziom pewien sposób wyodrębniania rzeczy i zjawisk, łączenia ich w kategorie, a także przypisywania im określonych wartości.

Język nie jest więc neutralnym, przeźroczystym medium, które można ignorować, kiedy stale się go używa zarówno w sytuacjach komunikacyjnych życia codziennego, jak i przy interpretacji rozmaitych utworów literackich czy szerzej: tekstów kultury. Jest to instrument narzucający swoistą perspektywę poznawczą, instrument o bardzo bogatych, ale ograniczonych systemowo możliwościach, wzbogacany przez wieki w toku wielorakich użyć.

Należy dostrzegać różnorodność zastosowań języka, polifonię jego odmian stylowych – rozumieć swoistość środków wyrazu funkcjonujących w różnych sferach życia społecznego, czyli w różnych odmianach dyskursu. Instrument ten stanowi podstawę ciągłości kultury, ale sam podlega zmianom, więc konieczne jest rozpoznanie charakteru tych zmian i procesów, jakie je wywołały. Poznawanie historii języka musi uwzględniać wpływ kontaktów międzykulturowych, a także oddziaływanie zmian społecznych i cywilizacyjnych, gdyż znajdują one odbicie w repertuarze znaków językowych i w sposobach ich stosowania.

Wykorzystywanie kodu języka naturalnego do budowy tekstu może być tym doskonalsze, tym różnorodniejsze, im większą ma się świadomość możliwości, jakie ten system stwarza i do jakich sięgano w różnych typach wypowiedzi, w różnych czasach i w dziełach różnych autorów. Dlatego warto wiedzieć,

na przykład, co i jak wyrażają kategorie gramatyczne polszczyzny (fleksyjne i słowotwórcze), z czego zbudowane są polskie wyrazy, wedle jakich reguł tworzymy poprawne polskie zdania i jak konstruowane są całe wypowiedzi. Powinno się również dokładnie analizować znaczenie poszczególnych jednostek leksykalnych (w tym także frazeologizmów) i zauważać zachodzące między nimi podobieństwa lub różnice – semantyczne bądź stylistyczne, powiązane z odmiennymi celami komunikacyjnymi i sferami użyc. Znajomość tych zjawisk nie tylko zapewnia tworzenie poprawnych tekstów (co samo w sobie jest bardzo ważne, bo wypowiedź skażona błędami uniemożliwia lub utrudnia porozumiewanie się, wypacza sens, jaki chce przekazać nadawca, a równocześnie dyskwalifikuje go w środowisku ludzi poprawnie władających językiem), ale także stanowi niezbywalny warunek umiejętnego posługiwania się całym bogactwem środków językowych, otwiera więc szanse twórczego angażowania się w życie społeczne, szczególnie w rozwój kultury.

Właśnie ze względu na możliwość obcowania z tekstami artystycznymi wykorzystanie wiedzy językoznawczej nabiera szczególnego znaczenia. Dzieła sztuki słownej powstają przy użyciu tworzywa będącego nośnikiem znaczeń. Każdorazowe jego użycie w tekstach wyzwala nowe możliwości przekazywania sensu, wpisuje się w różne rejestry stylistyczne i nurty tradycji. Dzięki wykorzystywanym mechanizmom komunikacyjnym utwory literackie ewokują różne sensory dostępne jedynie wówczas, gdy umiętny odbiorca zdolny jest rozpoznać typy zastosowanych form gramatycznych i uchwycić znaczenia słów oraz zachodzące między nimi związki. Często pomocna jest przy tym znajomość historii języka, która otwiera dostęp do dzieł dawnych, trudnych dziś w odbiorze, a równocześnie bezcennych jako skarby kultury narodowej, przechowujące przez wieki myśli i uczucia naszych przodków.

Każdy bardziej wnikliwy odbiorca literatury uświadamia sobie, że w tej dziedzinie sztuki język przekazu podlega ciągłym przemianom, że stanowi integralną część nurtów artystycznych i poetyk; że jest przedmiotem różnych zabiegów stylizacyjnych i nośnikiem nawiązań do tradycji. Językoznawstwo dostarcza kategorii opisu tych zjawisk i poddaje je systematycznej obserwacji. Ułatwia tym samym analizę języka tekstów literackich i stwarza podwaliny pod ich pełniejszą interpretację.

A zatem przeciwstawianie zainteresowań literackich nabywaniu wiedzy o języku jest pozbawione sensu, jako że wiedza ta jest warunkiem koniecznym do interpretacji utworów artystycznych i stanowi podstawę rozumienia znaczeniowego potencjału kultury. Tak te kwestie ujmują badacze języka poetyckiego czy stylu artystycznego. Jest to też stanowisko badawcze powszechnie przyjęte w antropologii kultury, stąd tom poświęcony polszczyźnie – pod tytułem *Współczesny język polski* – jest drugim w kolejności tomem *Encyklopedii kultury polskiej XX wieku*.

Poszczególne dziedziny lingwistyki rozwijają się tak samo dynamicznie, jak inne gałęzie nauki. Powstają nowe metody opisu zjawisk językowych, różne teorie czy hipotezy poddawane są weryfikacji – nic nie jest dane raz na zawsze. Jednak w naszych szkołach nauczanie „gramatyki” wciąż w znacznej mierze opiera się na metodach analizy języka wypracowanych w językoznawstwie polskim jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego stulecia, sprzed wprowadzenia strukturalizmu. Argument za utrzymywaniem tego stanu rzeczy jest jeden – ten mianowicie, że gramatyka szkolna powinna odwoływać się do pojęć wspólnych opisom wszystkich języków europejskich wywodzących się z języka łacińskiego; dzięki jej poznaniu bez trudności zrozumiemy więc reguły rządzące językami innych społeczeństw, zwłaszcza narodów europejskich, co może być istotne w dobie przyspieszonej integracji.

Jeśli uznać pewną dozę słuszności tego argumentu, to wskazany powód nie wyklucza przecież innych możliwych do pomyślenia celów poznawania języka i różnych metod opisu polszczyzny. Dobrze jest sięgnąć po nowsze, nieznanne ze szkoły ujęcia również dlatego, że znajdują one rozliczne nowe zastosowania – między innymi w procesie doskonalenia komunikacji między ludźmi w cyberprzestrzeni. Na przykład – a niech to stanowi zachętę dla młodych adeptów lingwistyki – trzeba sobie uświadomić, że bez dobrze opracowanych danych językowych żadna wyszukiwarka nie spełni oczekiwań swoich użytkowników.

*

Poprzez realizację programu z zakresu wiedzy o języku – obok bogatego programu historyczno- i teoretycznoliterackiego, poszerzonego o zagadnienia kulturoznawcze i specjalistyczny program teatrologiczny – Olimpiada Literatury i Języka Polskiego ma więc ważną misję do spełnienia. Powinna ona umacniać przekonanie o niezbywalnym powiązaniu nauki o języku ze sztuką słowa, a jednocześnie – w sposób urozmaicony i wielostronny – upowszechniać wiedzę z tej dziedziny, dostarczając przystępnie sproblematyzowanej informacji o różnych kierunkach badań i metodach opisu języka.

Zadania językoznawcze pojawiają się we wszystkich trzech etapach, przy czym mają one zróżnicowany charakter i umożliwiają w pewnym stopniu dokonywanie samodzielnych wyborów, podyktowanych zainteresowaniami – również literackimi – uczniów.

Na szkolnym etapie Olimpiady ukierunkowanie językoznawcze jest traktowane fakultatywnie: uczeń może wybrać temat językoznawczy spośród kilku tematów zaproponowanych w danym roku. Ich zestawy opracowywane są na nowo w każdej edycji Olimpiady. W ostatnich kilkunastu latach, odkąd na I etapie zawodów zostały wprowadzone tego typu zadania, proponowano następujące tematy z wiedzy o języku:

2001/2002: „Żywa mowa”. Język mówiony potoczny jako podstawowa forma komunikacji;

2002/2003: *Abrakadabra*. Magia językowa – jej funkcje dawniej i dziś;

2003/2004: Różne środowiska – różne sposoby komunikowania się;

2004/2005: Szkoła w polskim obrazie językowym;

2005/2006: Życie wyrazów: zmiany znaczeniowe w języku;

2006/2007: *Ludzie listy piszą...* Formy korespondencji dawniej i dziś;

2007/2008: *Machnij na to ręką!* Komunikacyjne zachowania niewerbalne;

2008/2009: Troska o język narodowy dawniej a dziś; Język a płeć. Perspektywy historycznoliterackie, lingwistyczne, feministyczne (moduł językoznawczy);

2009/2010: O tym, jak się wyrazy łączą i co z tego wynika, czyli między łączliwością a frazeologią;

2010/2011: *Dałby Bóg, żeby buk nie wpadł w Bug!* Naruszanie norm ortograficznych oraz zmiany we współczesnej pisowni w perspektywie historii polskiej ortografii;

2011/2012: *Nie trać czasu! Czas to pieniądz*. (Czy tylko?) Obraz czasu utrwalaony w polszczyźnie – w formach językowych i w utworach literackich;

2012/2013: *Papież poprawił piuskę i zjadł napoleonkę*. Przekształcanie nazw ludzi i miejsc w wyrazy pospolite.

Jak widać, tematy te są różnorodne, zostały sformułowane w sposób atrakcyjny, wykazują też związek z aktualnymi dziedzinami badań lingwistycznych. Komitet Główny Olimpiady stara się w ten sposób zainteresować uczniów problematyką językową. Można żywić nadzieję, że w toku przygotowywania pracy pisemnej – niewątpliwie wymagającej dużego zaangażowania oraz sporego wysiłku – uczestnik zawodów rozbudzi w sobie pasję badawczą i nabędzie umiejętności, które staną się przydatne na studiach filologicznych, a może też zaowocują w przyszłym życiu zawodowym.

Każdy z proponowanych tematów opatrzony jest obszernym komentarzem. Uczeń znajdzie w nim zestaw szczegółowych zagadnień, które powinien prze-myśleć, zanim podejmie się pisemnego wykonania zadania. Są tam również podane dokładne zalecenia co do sposobu zbierania materiału, dołączona jest też obszerna lista lektur.

Zestawów zagadnień widniejących przy poszczególnych tematach nie należy traktować jako planu kompozycji opracowania, choć jako problemy ukierunkowujące tok myślenia na pewno powinny one znaleźć odbicie w pracy ucznia. Ważne, żeby praca „szkolna” była samodzielna, żeby przedstawiała odpowiednio liczne, samodzielnie zebrane przykłady omawianych zjawisk językowych poddanych wnikliwej analizie, wreszcie – żeby zawierała spójny, logiczny tok myślenia i żeby została starannie przygotowana pod względem językowym. Spośród licznych zalecanych lektur uczeń może wykorzystać te

łatwiej dostępne, choć powinien się starać dotrzeć do wielu z nich, ponieważ poznanie aktualnego stanu badań ułatwia opracowanie zadania i jest podstawowym warunkiem dobrej pracy naukowej.

Regulamin Olimpiady przewiduje przedstawienie opracowania na forum koła zainteresowań, co stwarza możliwość podzielenia się z innymi uczniami wiedzą na temat wybranego zagadnienia i wynikami własnych badań. To szczególnie okazja do przedstawienia ciekawych obserwacji szerszemu gronu słuchaczy, zarazem zaś do przećwiczenia ustnej formy prezentacji badań i umiejętności dyskusowania.

Wzorowo wykonana praca pisemna umożliwia uczestnikowi Olimpiady przejście do kolejnego etapu zawodów. Staje się ona tam podstawą rozmowy ucznia z członkami jury – punktem wyjścia do rozważenia kilku kwestii językoznawczych i literaturoznawczych (dokładniejsze informacje na ten temat zawarte są w Regulaminie OLİJP).

W pisemnej części II etapu Olimpiady, czyli zawodów okręgowych, uczniowie piszą test sprawdzający ich wiedzę z zakresu różnych działów językoznawstwa. Sprawdzian ten uwzględnia dość duży zakres zagadnień – zwykle zadania dotyczą fleksji, słowotwórstwa, semantyki, frazeologii, składni, a oprócz gramatyki opisowej pojawiają się w nim elementy gramatyki historycznej, kultury języka i stylistyki. Test nastawiony jest na sprawdzanie umiejętności rozpoznawania pewnych zjawisk, analizowania i tworzenia form językowych. Dla ucznia systematycznie realizującego program szkolny sprawdzian ten nie powinien być trudny, ale rozwiązanie testu wymaga skupienia i oparcia się na dobrze ugruntowanej wiedzy. Brak podstawowej orientacji w tym zakresie oznacza niemożność realizowania kluczowych założeń analizy literackiej, która, jak mówiliśmy, powinna uwzględniać znajomość kategorii lingwistycznych. Wyklucza to więc zakwalifikowanie ucznia do kolejnych etapów Olimpiady.

Uczestnicy III (ogólnopolskiego) etapu OLİJP wybierają temat językoznawczy – obok tematu literaturoznawczego lub teatrologicznego – w części ustnej zawodów. Komitet Główny opracował bogaty zestaw kilkudziesięciu tematów z różnych dziedzin wiedzy o języku. Umożliwia to wybór zagadnienia zgodnego z zainteresowaniami ucznia.

Choć uczestnik Olimpiady ma tu swobodę wyboru, pożądane byłoby dokładne przejrzanie wszystkich możliwości i wybranie tematu językowego, który jest w pewien sposób zestrojony z problematyką literacką interesującą ucznia, a równocześnie stwarza możliwości solidnego opracowania ze względu na łatwiejszy dostęp do zalecanych opracowań. Przy omawianiu tematu należy wziąć pod uwagę nie tylko poprawność wypowiedzi i precyzyjne używanie terminów, ale i wartość samodzielnie zebranego materiału, ilustrującego omawiane zjawiska. Trzeba zaznaczyć, że od kilkunastu lat w Olimpiadzie bywa proponowany także temat konkursowy z zakresu wiedzy o języku. Jego wybór stanowi

niewątpliwie większe wyzwanie, ale daje też uczniom duże możliwości pogłębienia ich zainteresowań lingwistycznych.

Podczas przygotowań do OLiJP oraz opracowywania tematu z zakresu wiedzy o języku pożądane jest korzystanie z informacji zdobytych w internecie, należy jednak szczególnie starannie je weryfikować. Na pewno warte polecenia są elektroniczne wersje słowników języka polskiego, a także autoryzowane portale, np. www.gwarypolskie.uw.edu.pl, www.leksykografia.uw.edu.pl, www.nkjp.pl.

Pomocny jest fakt, że na stronach niektórych wydawnictw naukowych znajdują się spisy treści książek przedstawionych w katalogu. Z kolei czasopiśma naukowe odnotowują na swych stronach zawartość numerów i całych roczników, a nierzadko udostępniają też artykuły w wersji elektronicznej (czasem za niedużą opłatą za dostęp). W 2009 roku powstał *Kwartalnik językoznawczy* już z założenia będący czasopismem wyłącznie elektronicznym; jest on dostępny na stronie: www.kwartjez.amu.edu.pl. Na stronach części uczelni wyższych i instytutów PAN również bywają zamieszczane elektroniczne wersje niektórych publikacji pracowników tych jednostek.

Podstawowa zasada obowiązująca wszystkich, którzy chcą traktować internet jako źródło wiedzy, mówi, żeby korzystać jedynie z takich danych, za których wiarygodność odpowiada osoba wymieniona przynajmniej z imienia i nazwiska; jej status naukowy można zweryfikować w bazie www.nauka-polska.pl.

*

Nagroda językoznawcza

Od kilku lat Komitet Główny OLiJP przyznaje nagrody i wyróżnienia za najlepsze wyniki ze sprawdzianów z zakresu wiedzy o języku. Nagroda językoznawcza odzwierciedla wysoką rangę, jaką nauka o języku zajmuje w programie OLiJP i jaką zajmować powinna w kształceniu polonistycznym.

Kandydaci do nagrody są wyłaniani spośród uczestników zawodów, którzy uzyskali przynajmniej dobrą ocenę z testu językowego na II etapie OLiJP, a także zdobyli najwyższą liczbę punktów za przygotowanie tematu z zakresu nauki o języku na III etapie Olimpiady. Wśród osób spełniających te kryteria szansę na nagrodę mają jednak tylko ci uczniowie, którzy są autorami najbardziej interesujących opracowań tematu z zakresu wiedzy o języku wybranego na I („szkolnym”) etapie OLiJP. Nagradzane prace muszą być poprawne pod względem językowym i stylistycznym, a także starannie skomponowane i opatrzone przypisami. Dołączona do nich bibliografia powinna potwierdzać solidne przygotowanie teoretyczne autora.

Jarosław Łachnik

OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO OKIEM JĘZYKOZNAWCY

O Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego zawsze myślę z uśmiechem, ponieważ kiedyś miałem zaszczyt być jej laureatem. Pamiętam więc dość dobrze, jak ogromne emocje wiążą się z udziałem w poszczególnych etapach, jak wielkie nadzieje uczestnicy pokładają w tym konkursie i jak ogromnej pracy wymaga on od młodego człowieka, który niejednokrotnie po raz pierwszy w życiu zdaje egzamin przed wieloosobową komisją, złożoną z wykładowców akademickich i znanych profesorów. Z tym większą radością od około dziesięciu lat śledzę – jako współpracownik Stołecznego Komitetu Okręgowego w Warszawie – losy kolejnych pokoleń olimpijczyków przygotowujących prace na I etap Olimpiady, zmagających się z testami językowymi oraz udzielających odpowiedzi na pytania językoznawcze podczas eliminacji ustnych. Bardzo często jestem zaskoczony wysokim poziomem ich wiedzy, dojrzałością intelektualną oraz czytaniem.

Trzeba bowiem przyznać, że Olimpiada Polonistyczna jest ogromnym wyzwaniem, ponieważ wymaga o wiele większej wiedzy i umiejętności niż tzw. sprawności ucznia, na których rozwijaniu jest teraz zogniskowana dydaktyka szkolna. Zadań stawianych przed olimpijczykiem nie da się rozwiązać w schematyczny sposób. Wymagają one samodzielności, intuicji humanistycznej, logicznego weryfikowania zgromadzonych danych, a przede wszystkim rozbudowanej wiedzy, odległej od technik radzenia sobie z testami maturalnymi.

Pierwszy sprawdzian dla kandydata do olimpijskiego lauru stanowi samodzielnie przygotowywana praca pisemna. Tematy językoznawcze (zwykle jest to jeden temat spośród kilku proponowanych przez Komitet Główny) są wybierane dosyć rzadko (w komitecie stołecznym dysponujemy najczęściej

zaledwie kilkoma pracami tego typu na kilkadziesiąt rozprawek z nauki o literaturze i wiedzy o teatrze). Powód wydaje się oczywisty – problemy językowe są dość dalekie od tego, co jest znane uczniom z lekcji języka polskiego w szkole średniej. Niejednokrotnie dlatego obawiają się oni zmagania z zagadnieniami, które od podstaw musieliby opracowywać samodzielnie. Czasem bywa również i tak, że wybór tematów językowych odradzają nauczyciele czujący się niepewnie w materii językoznawczej (informowali nas o tym olimpijczycy oglądający swoje prace po eliminacjach szkolnych oraz okręgowych).

Oczywiście wybór tematu językoznawczego wiąże się z pewnym ryzykiem. Jednak może być trafny w przypadku uczniów, którzy interesują się żywym językiem bardziej niż literaturą oraz lubią konkretne zadania: samodzielne zbieranie materiału i jego analizowanie według przyjętych przez siebie kryteriów. Tematy językowe nie wymagają zwykle bowiem przeczytania tak dużej liczby lektur jak tematy literaturoznawcze oraz teatrologiczne, ale wiążą się z koniecznością przygotowania i opracowania „minikorpusu”, co ma prowadzić do próby wyciągnięcia wniosków. Wydaje się zatem, że wymagają od ucznia jasno określonych i precyzyjnych operacji oraz podjęcia większej liczby różnorodnych działań.

Oceniając rozprawki olimpijskie, zawsze zwracamy uwagę na samodzielność oraz poprawność merytoryczną. Jasne jest dla nas, że nawet najlepiej przygotowany maturzysta nie będzie mógł przeczytać i przyswoić wszystkich źródeł podanych w informatorze dla określonego zagadnienia. Oczekujemy przede wszystkim spójnie zbudowanego przekazu. Niejednokrotnie dzieje się tak, że uczniowie w dużej części swojego wywodu streszczają materiał ze źródeł teoretycznych – często bez ujawniania tego w przypisach. Przygotowana w ten sposób praca składa się w 80–90 procentach ze słów cudzych (a bywa, że kandydat streszcza zaledwie dwie pozycje bibliograficzne lub nawet jedną). Jedynie na końcu możemy zetknąć się z dołączonymi na siłę kilkunastoma – kilkudziesięcioma przykładami: nie wiadomo gdzie zebranymi i właściwie nieprzeanalizowanymi.

Oczywiście, podczas przygotowywania pracy uczeń powinien przeczytać/przejrzeć wiele lektur, ale samo jej pisanie polega raczej na wykorzystaniu zdobytej wiedzy i/lub przyswojonych narzędzi badawczych do opracowania materiału, w miarę możliwości – jednorodnego. Mogą być nim przekształcone związki frazeologiczne występujące w poezji określonego twórcy współczesnego (na przykład w jednym tomie lub cyku wierszy) albo zwroty pojawiające się w języku młodzieży, zebrane na forach internetowych danego typu, lub też opowiadania pisane przez uczniów liceów (w tekstach tych możemy badać składnię, leksykę lub metafory). Jednak wykorzystany korpus tekstów musi być dookreślony – nie może składać się z wyrazów i zwrotów powrzuconych do pracy na chybił trafił. Oczywiście warto go uzupełnić o słowa (ich połączenia)

ciekawe z punktu widzenia tematu, nieodnotowane nigdzie, a na przykład zasłyszane. Cały zbiór nie musi być duży (to dwudziestostronicowa¹ rozprawka olimpijska, a nie praca licencjacka czy magisterska), ale wszystkie przykłady powinny zostać przeanalizowane – z punktu widzenia zagadnienia stanowiącego centrum pracy. Jeśli kandydat opracowuje, na przykład, językowy obraz rodziny w polszczyźnie, to powinien pokazać, jakie jego elementy wyłaniają się z zebranych leksemów, ich połączeń albo fragmentów tekstów. Bardzo częstym błędem jest podawanie szeregu przykładów ze zdawkowym tylko komentarzem lub zupełnie go pozbawionych. Trzeba także wziąć pod uwagę fakt, że lepiej wskazać w pracy mniej przykładów, a przeanalizować je dogłębnie, niż zebrać ich aż tak dużo, że zabraknie miejsca na komentarz odautorski.

Uczeń piszący pracę powinien pamiętać również, że w językoznawstwie jest wiele różnych, niekiedy wzajemnie wykluczających się koncepcji. Dlatego niepodobieństwem byłoby nawet poznać je wszystkie, nie mówiąc już o poruszaniu ich w pracy. Zatem wystarczy, że – pisząc rozprawkę – olimpijczyk odniesie się do kilku z nich (niektóre opisz bardziej szczegółowo, o innych zaledwie wspomni), a wybierze jedną z nich i według niej będzie porządkował lub opracowywał materiał. Może na przykład napisać: *Istnieje wiele różnorodnych koncepcji językowego obrazu świata. Mnie najbliższa jest jednak definicja [...] i ją wykorzystam w pracy.* Po takiej decyzji należy konsekwentnie postępować według przyjętej metodologii. Oczywiście na różnych etapach pracy uczestnik ma prawo do wykorzystywania elementów rozmaitych koncepcji, a także – twórczego przekształcania ich na własny użytek: każdorazowo powinien jednak ujawnić źródła i uzasadnić swoje działania. Nie wszystko jest też godne pochwały – niedopuszczalne byłoby na przykład utożsamienie językowego obrazu świata rodziny ze sposobem jej przedstawienia w określonym dziele literackim, tekście lub grupie tekstów.

Praca powinna być spójną całością prowadzącą do zestawienia danych i wyciągnięcia wniosków. Językoznawstwo jest nauką o wiele bardziej „techniczną” niż literaturoznawstwo, dlatego też pożądanym elementem rozprawki na temat językowy są (o ile wynika to z zagadnienia lub/i sposobu jego opracowania) proste tabele, rysunki czy schematy zawierające na przykład procentowe zestawienie kategorii występujących w omówionym materiale. Wnioski końcowe mogą być zebrane w punktach. Elementem podwyższającym wartość pracy byłby również aneks, zawierający na przykład materiał, który nie zmieścił się w analizach.

¹ Po zmianach wprowadzonych w 2013 roku – praca na I etapie powinna liczyć od 10 do 15 stron, zob. <http://www.olijp.pl/> - przyp. red.

Należy także pamiętać, że rozprawka językoznawcza musi być wolna od błędów językowych, usterek ortograficznych i interpunkcyjnych, ponieważ właśnie w tym typie pracy są one szczególnie rażące. Dobrze skończyć pisanie kilka/ kilkanaście dni przed ostatecznym terminem. Później uczeń wraz z nauczycielem powinni poddać tekst uważnej lekturze pod kątem poprawnościowym. Nic nie razi bardziej niż prace sprawiające wrażenie przygotowanych na przemoc notatek, w których żadne zdanie nie łączy się z następnym, a dominują błędy, niekiedy bardzo rażące. Wiele z wątpliwości poprawnościowych można przecież rozwiązać, zaglądając do dostępnych źródeł (nowych słowników języka polskiego, poprawnej polszczyzny czy słowników ortograficznych). W razie wątpliwości – w trudniejszych sprawach – należy się zwrócić do uniwersyteckich poradni językowych.

Ogólna wiedza językoznawcza jest z kolei potrzebna każdemu olimpijczykowi na teście stanowiącym część eliminacji pisemnych zawodów okręgowych. Trzeba przyznać, że olimpijskie testy językowe w ostatnich latach nie są szczególnie trudne. Dobrym pomysłem na przygotowanie się do testu może być rozwiązywanie zadań z lat ubiegłych, poszerzone o zagadnienia teoretyczne, których dotyczą pytania egzaminacyjne. Struktura testu jest zresztą dość przewidywalna, gdyż co roku pojawiają się w nim podobne zadania, dotyczące m.in.:

- poprawności językowej: uczeń powinien umieć poprawić oraz nazwać podstawowe błędy językowe – należy tu zwrócić szczególną uwagę na błędy składniowe w związku zgody i rzędu, w szyku, w użyciu imiesłowowego równoważnika zdania, kalki składniowe, błędy fleksyjne w deklinacji i koniugacji (przypomnijmy, że uczniowie bardzo często mylą poziom fleksyjny i poziom składniowy języka), błędy frazeologiczne, błędy leksykalne (w znaczeniu wyrazów), w tym konstrukcje redundantne (czyli pleonazmy i tautologie);
- słowotwórstwa: częstym zadaniem jest analiza prostych derywatów słowotwórczych, uczeń powinien znać najważniejsze terminy (*podstawa słowotwórcza*, *temat słowotwórczy* – trzeba zwrócić uwagę na odmienne znaczenia tych pojęć w dydaktyce szkolnej oraz w słowotwórstwie synchronicznym, *derywat prosty* i *złożony*, *derywat od wyrażenia przymkowego*, *formant*, *kategoria słowotwórcza* i *typ słowotwórczy* – uczniowie niejednokrotnie proszeni są o podanie prostych kategorii, np. *nazwa narzędzia*, *nazwa abstrakcyjna*, *nazwa zdrobniła*), uważam, że olimpijczycy powinni również swobodnie rozpoznawać rodzaje formantów (przedrostek, przyrostek, wrostek), a także – trudniejsze techniki słowotwórcze (derywację paradygmatyczną i ucięcie elementu niefleksyjnego);
- leksyki: zwłaszcza relacji semantycznych, znajdowania synonimów i antonimów do występujących w tekstach wyrazów lub frazeologizmów, uczniom przygotowującym się do Olimpiady warto uświadomić, jakie relacje semantyczne i formalne występują między leksemami (mowa tu nie tylko o typowej

synonimii i antonimii, lecz także o komplementarności, konwersji, homonimii w odróżnieniu od polisemii, a także: holonimii – meronimii, hipo- i hiperonimii) – wbrew pozorom nie są to zagadnienia trudne, a pozwalają uświadomić sobie, że leksyka nie stanowi beładnego zbioru słów, ale można widzieć w niej elementy systemu;

- podstaw gramatyki historycznej: olimpijczycy zwykle muszą po prostu podać współczesne odpowiedniki form wskazanych w tekstach staropolskich lub średniopolskich (ewentualnie: zapisać charakterystykę fleksyjną tych form), niekiedy są proszeni również o proste rekonstrukcje – uczestnik konkursu powinien bowiem znać podstawowe procesy fonetyczne (przełós polski, wokalizację jerów), wiedzieć, czym była liczba podwójna i jakie są jej pozostałości w polszczyźnie współczesnej, warto również, żeby uczeń miał informacje o zmianach znaczeniowych w języku polskim (rozszerzeniu, zawężeniu i przeniesieniu znaczenia, melioracji oraz degradacji form);

- analizy zdania wielokrotnie złożonego: to zadanie jest zwykle bardzo wysoko punktowane – niektórzy uczniowie tracą punkty, ponieważ zapominają o wykonaniu wszystkich czynności z polecenia, dotyczącego zwykle ponumerowania zdań składowych, wyraźnego zaznaczenia ich granic – wystarczy kreska pozioma oddzielająca zdania, sprawą konwencji jest, jak umieścimy ją w stosunku do spójnika (czasem przyjmuje się rozwiązanie, że spójnik zdania podrzędnego jest umieszczany za kreską – po prawej stronie, a kreska oddzielająca dwa zdania współrzędne połączone spójnikowo bywa umieszczana na spójniku), narysowania wykresu schodkowego z zachowaniem konwencji przyjętej w gramatyce szkolnej, szczegółowego nazwania wszystkich zdań składowych; zadanie ma charakter typowo szkolny, więc punkty przydzielane są bardzo oszczędnie – uczniowie powinni zatem pamiętać, by podawać nie tylko określenie typu zdania (np. *zdanie dopełnieniowe*), lecz także uszczegóławiać informacje o miejscu tego elementu składowego w strukturze zdania złożonego (np. 2. – *zdanie podrzędne dopełnieniowe do zdania 1., nadrzędne do zdania 3.*), częsty kłopot sprawia olimpijczykom zdanie rozwijające (powszechnym błędem jest umieszczanie jego nazwy obok nazwy innego zdania, np. *zd. 3. – zdanie podmiotowe rozwijające* [!]), czasem mylą się także określenia *zdanie nadrzędne* i *zdanie główne*;

- podstaw poetyki: to również jedno z najwyżej punktowanych zadań (niekiedy liczba punktów możliwych do zdobycia jest równa trzeciej części punktów z całego testu), sprawdza znajomość podstawowych pojęć stylistyki (poetyki) – tropów (typu *metafora*, *metonimia* czy *synekdocha*), figur stylistycznych (*anafora*, *epifora*, *eksklamacja*, *pytanie retoryczne* i *ajtiologia*, *parenteza* itp.), układów i typów rymów, rodzajów strof, czasem również innych zagadnień językowych (części zdania pojedynczego, części mowy czy typów imiesłowów).

Wiedza językowa olimpijczyka jest weryfikowana również podczas części ustnej zawodów okręgowych. Każdy uczeń przystępujący do tego sprawdzianu powinien bardzo szczegółowo opanować typowe zagadnienia językowe z programu gimnazjum oraz szkoły średniej. Musi być to jednak wiedza uporządkowana oraz poparta – tak nielubianą w obecnym liceum – podstawową terminologią, która posłuży uczestnikowi do omawiania prostych zjawisk występujących w języku (np. codziennym). Niejednokrotnie zdarza się, że uczestnik znający najtrudniejsze teksty Jacques’a Derridy, mogący spierać się z Paulem de Manem o naturę ironii, a do poduszki czytający Stanleya Fisha, nie potrafi wskazać w zdaniu orzeczenia imiennego czy odróżnić typowego związku zgody od związku przynależności.

Zawsze kiedy zadaję uczestnikom Olimpiady wybierającym specjalizacje niejęzykownawcze pytania, największy nacisk kładę na tzw. twardą, typową szkolną wiedzę gramatyczną, ponieważ wydaje mi się, że w ten sposób jestem wobec nich uczciwy. Dzięki temu pytam bowiem o znane im problemy. Oczekuję zatem odpowiedzi rzetelnych oraz bardzo konkretnych. Pomysł osadzenia pytania językowego w temacie, którym kandydat zajął się w pracy z pierwszego etapu, jest kontrowersyjny². Uczniowie często odczytują go zbyt dosłownie i spodziewają się wyłącznie pytań o język autorów, których dzieła analizowali. Zwykle unikam pytań tego typu, ponieważ – moim zdaniem – zadowolająca odpowiedź przekracza możliwości nawet bardzo zdolnego ucznia liceum (czy zna on prace na temat danego idiolektu lub języka artystycznego, czy też będzie skazany na dzielenie się wyłącznie przypadkowymi i wyrwykowymi obserwacjami, nie można także pytać wszystkich uczestników o to samo).

Z tego powodu uczniowie przygotowujący się do odpowiedzi na pytanie językownawcze i pracujący z nimi nauczyciele powinni – według mnie – przede wszystkim skupić się na dobrym, szczegółowym i pogłębionym powtórzeniu podstawowego materiału językowego. Myślę, że można wykorzystać źródła szkolne, ale takie, w których tematy językowe potraktowane zostały z większą uwagą niż w funkcjonujących obecnie podręcznikach, także dla profilu rozszerzonego. Na konsultacjach dla uczestników II etapu polecamy zwykle stare podręczniki do kształcenia językowego w liceum z serii *Język i my*, całościowe opracowania gramatyczne, np. *Gramatykę języka polskiego* Piotra Bąka, czy też szkolne encyklopedie dotyczące nauki o języku.

Uczeń piszący pracę z wiedzy o teatrze może spodziewać się pytań z fonetyki, gdyż ta dziedzina językownawstwa najbliższej wiąże się z językiem wypowiedzianym na scenie. Uczestnik, który zajął się literaturą epok dawnych,

² W najnowszej wersji Regulaminu OLiJP zakres pytań językownawczych został doprecyzowany (§ 9 p. 3).

zostanie na przykład zapytany o procesy fonetyczne zachodzące w dawnym języku polskim. Jest także bardzo prawdopodobne, że osoba zainteresowana literaturą najnowszą będzie z językoznawcą rozmawiała o typach neologizmów w języku polskim (niedopuszczalne jest przy tym, żeby olimpijczyk pomylił neologizmy z nowomową [!], co kiedyś zdarzyło mi się usłyszeć). Przed autorem pracy o literaturze feministycznej niekiedy stawia się zadanie związane z omówieniem kategorii rodzaju w języku polskim. Często pytamy także uczestników o zagadnienia dotyczące błędów językowych (na przykład w użyciu imiesłowowego równoważnika zdania z imiesłowem na *-qc*, o typowe błędy w odmianie rzeczowników i czasowników) – ze względu na usterki językowe pojawiające się w pracy. Wiele pytań językowych dotyczy także szeroko rozumianej stylistyki – silnie obecnej w podstawie programowej liceum (m.in.: style funkcjonalne, sytuacja komunikacyjna i jej elementy, zróżnicowanie polszczyzny, funkcje języka, perswazja oraz manipulacja, w tym nowomowa, język radia, telewizji, polityki oraz reklamy).

Osoby wybierające na pierwszym etapie specjalizację językoznawczą otrzymują także pytanie związane z pracą – nigdy nie polega ono na streszczeniu jej fragmentu, ale dotyczy kontrowersyjnych zagadnień lub rozwiązań przyjętych przez autora. Niekiedy inspiracją dla osoby pytającej jest bibliografia – nawet gdyby pewne elementy znajdujących się tam książek czy artykułów nie zostały w rozprawce szczegółowo wyzyskane. Jeśli ktoś umieszcza w literaturze przedmiotu określoną pracę naukową w całości, to zakłada się, że jest w stanie rozmawiać o najważniejszych tezach w niej zawartych (w innym wypadku należy bowiem podać tylko rozdział lub fragment istotny z punktu widzenia autora).

Z ogromnym zaangażowaniem kibicujemy tym nielicznym uczestnikom, którzy na pierwszym etapie Olimpiady – nieco wbrew tendencjom szkolnym – decydują zmierzyć się z tematami językoznawczymi, uważanymi za trudne, wymagające bardzo dużej dyscypliny myślowej (stereotypowo utożsamianej z umysłem ścisłym). Należy zwrócić uwagę na to, że zagadnienia językowe są niezwykle ważne także dla innych uczestników Olimpiady oraz uczniów liceów w ogóle – pomagają bowiem budować świadomość językową, a świadome korzystanie z własnego języka pozwala osiągnąć sukces w życiu codziennym i zawodowym. Celem naszym – naszym, czyli językoznawców zaangażowanych w Olimpiadę Literatury i Języka Polskiego – jest również odczarowanie językoznawstwa znanego z praktyki szkolnej: pokazanie, że te zagadnienia są dla humanisty ciekawe oraz przydatne.



Teresa Dobrzyńska



Dorota Kopcińska





Jadwiga Puzyńska



Od prawej: Julia Hartwig
z Teresą Dobrzyńską

Maria Napiontkowa

SPECJALIZACJA TEATROLOGICZNA – PRÓBA PODSUMOWANIA

Przez pierwszych dwadzieścia lat istnienia Olimpiady Literatury i Języka Polskiego zagadnienia teatrologiczne pojawiały się jedynie za sprawą tekstów dramatycznych poszczególnych pisarzy, którzy albo „przy okazji” parali się pisaniem dramatów, albo czynili to na równi z innymi formami literackimi. I to pojawiały się z rzadka. Teksty pisane z myślą o scenie analizowano tylko ze względu na ich walory literackie. Realizacje teatralne, także te najwybitniejsze, pozostawały poza obszarem zainteresowań autorów tematów olimpijskich. W ten sposób powtarzano zasadę obowiązującą w szkolnym programie przedmiotu zwanego „język polski”, zgodnie z którą podczas omawiania lektur szkolnych, także dramatów, analizowano jedynie teksty bez przywoływania adaptacji scenicznych, nie dostrzegając takiej potrzeby. Panowała więc (i generalnie nadal panuje) całkowita rozłączność dramatu i teatru, podczas gdy wiadomo powszechnie, że w procesie komunikowania się teksty literackie i teksty kultury (w tym wypadku – przedstawienie) wzajemnie się uzupełniają. Zapomniano o tym – jak powiada Różewicz – że „prawdziwe życie dramatu zaczyna się z chwilą symbiozy z teatrem. W sensie dosłownym. Tekst zaczyna się żywić teatrem. Żywymi aktorami, myślą reżysera, scenografem, światłem, dźwiękiem i muzyką. [...] Staje się nowym, żywym organizmem”¹.

Antygona, Król Edyp, Hamlet, Fedra, Cyd, Świętoszek, Trzy siostry, Dzika kaczka, Dziady, Kordian, Wesele, Moralność pani Dulskiej, Noc listopadowa

¹ K. Braun, T. Różewicz, *Języki teatru*, Wrocław 1989, s. 23.

(wymieniać można długo) – to utwory, które pisane były po to, by zaistnieć na scenie. Co prawda, niektóre z nich badacze zakwalifikowali jako tzw. lesedramy (czy buchdramy). Niemniej od wielu lat panuje dość powszechne przekonanie, iż realizacja – jakakolwiek by była – w każdym dramacie zapisana jest nie tylko w didaskaliach, ale także w wewnętrznym układzie tekstu i sensów przezeń przekazywanych. Porównanie tego zapisu z konkretną reżyserską interpretacją powinno być dla polonisty sprawą oczywistą.

Należy przyznać, iż niekiedy udawano się do teatru (dawniej na tzw. szkolne spektakle), ale nie bywały one później na lekcjach obiektem krytycznego oglądu.

Nieprzerwanie od połowy lat 50., przez ponad trzydzieści sezonów, trwała złota passa polskiej sceny. Powstawały wybitne spektakle, oparte m. in. na dziełach literatury klasycznej. Wystawiano dramaty zarówno w tradycyjny, jak i nowatorski sposób. Interpretacje reżyserskie odkrywały niekiedy nowe warstwy znaczeniowe utworów, w których – wydawałoby się – nic nowego już się nie znajdzie; przykładem mogą tu być spektakle Axera, Swinarskiego, Jarockiego czy Grzegorzewskiego. Pod koniec lat 80. XX wieku z nostalgią i prawdziwym żalem wspomniano dawne sukcesy, legendą o ongiśniejszej wielkości karmili się nie tylko świadkowie tamtych lat, ale także kolejne pokolenia młodych zwolenników uczestniczących w życiu teatralnym. W tym czasie teatrologia polska miała za sobą ponad dwudziestoletni instytucjonalny żywot, głównie uniwersytecki, choć pierwszy Wydział Wiedzy o Teatrze powołano w warszawskiej PWST im. Zelwerowicza.

Z początkiem lat 90. Komitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego wystąpił z propozycją powołania specjalizacji teatrologicznej. Osobą, która przygotowała tematyczne założenia specjalizacji oraz zorganizowała zespół teatrologów niezbędny do ich opracowania, a następnie do sprawnego przeprowadzenia zawodów na szczeblu ogólnopolskim, była Profesor Marta Fik, wówczas kierownik Zakładu Historii i Teorii Teatru w Instytucie Sztuki PAN. Dla potrzeb uczestników Olimpiady ułożyła ona antologię tekstów o sztuce teatru zatytułowaną *Przeciw konwencji*, która miała przybliżyć nieznaną szerzej manifesty ludzi sceny przypadające na czas: od końca XIX wieku po współczesność.

Zestaw szesnastu tematów, dla części ustnej zawodów szczebla ogólnopolskiego, obejmował najważniejsze zjawiska z dziejów teatru polskiego i europejskiego oraz zagadnienia związane z teorią teatru. W części „historycznej” znalazły się zarówno tematy przekrojowe (np. „Aktor” czy „Współczesny teatr polski”), jak i monograficzne („Teatr Stanisława Wyspiańskiego” czy „Teatr ogromny Leona Schillera”). Zagadnienia dotyczące teatru europejskiego (np. „Teatr starożytny”, „Teatr okresu średniowiecza...”),

„William Shakespeare i teatr elżbietański”) zawsze zawierały (i zawierają) odniesienia do prac (inscenizacji) polskich reżyserów. Przy omawianiu poszczególnych tematów ważne jest usytuowanie polskiej sceny, działalności polskich artystów i autorów w kontekście kultury europejskiej czy – szerzej – światowej.

Tematy specjalizacji teatrologicznej dają szansę na pokazanie możliwości interpretacyjnych nie tylko tekstów dramatycznych, także literatury „w ogóle”, zważywszy na rozmaite sceniczne adaptacje utworów prozatorskich czy poetyckich. Ta wielość odczytań, rewizji dotychczasowych sądów o poszczególnych dziełach literackich pozwala na odświeżenie, skorygowanie czy wręcz zmianę dotychczasowych interpretacji; przykładem mogą tu być romantyczne inscenizacje Konrada Swinarskiego (*Nie-Boska komedia*, *Fantazy*, *Dziady*) czy z późniejszego okresu – *Wyzwolenia* Wyspiańskiego.

Początek specjalizacji teatrologicznej w Olimpiadzie przypada na jej XXII edycję, w roku szkolnym 1991/1992. Pewnym zaskoczeniem był wtedy jednak fakt, że wybrało ją wielu uczestników – w zawodach finałowych w części pisemnej znalazło się spośród nich ponad dwadzieścia osób. Początkowo tematy pisemne dla zawodów wszystkich szczebli dotyczyły głównie relacji tekst – spektakl, z czasem coraz częściej skupiały się na problemach związanych ze specyfiką dzieła teatralnego i jego walorami artystycznymi. W ten sposób starano się zwrócić uwagę uczniów i ich nauczycieli na wieloaspektowość zagadnień teatrologicznych, na odrębność środków artystycznych, którymi posługują się twórcy przedstawień, a także – na odchodzenie od autonomiczności sztuki teatru na rzecz działań performatywnych i intermedialnych (zjawisko coraz bardziej dominujące w poszczególnych realizacjach scenicznych).

Dla olimpijczyków wybór specjalizacji teatrologicznej wiązał się z dodatkową trudnością – musieli wykazać się nie tylko znajomością zagadnień literackich i językowych, ale także wiedzą teatrologiczną, co często wiązało się z trudnościami w dotarciu do lektur zalecanych w *Przewodniku po tematach*. Dodatkowy wysiłek intelektualny tych uczniów, którzy wybrali specjalizację teatrologiczną, przekładał się na odnoszone przez nich sukcesy, częstokroć bowiem zajmowali oni miejsca w grupie laureatów pierwszej lokaty.

Niewątpliwym wyzwaniem dla uczestników Olimpiady stała się zmiana formuły zawodów szkolnych i związana z nią modyfikacja zawodów okręgowych. Obowiązująca od roku akademickiego 2002/2003 konieczność napisania rozprawki na jeden z proponowanych przez Komitet Główny tematów szkolnych, w przypadku specjalizacji teatrologicznej (początkowo temat był jeden, a od roku 2007/2008 – dwa) ugruntowała pozycję specjalizacji jako istotnej części Olimpiady. I poniekąd zmusiła polonistów do bliższego kontaktu z ignorowaną przez nich częścią kultury literackiej.

Specjalizacja teatrologiczna funkcjonuje w ramach Olimpiady od ponad dwudziestu lat. W tym czasie okazało się, iż w wielu szkołach pracują nauczyciele żywo interesujący się teatrem, którzy swoim zamiłowaniem do tej dziedziny sztuki potrafili zachęcić młodzież do zgłębiania jej arkanów. Przyczyniali się oni niewątpliwie do odnoszonych przez ich podopiecznych sukcesów. Miejmy nadzieję, że w przyszłości polonistów doceniających walory interpretacji scenicznych dla komentowania poezji i prozy, nie tylko klasycznej, pojawi się więcej niż obecnie w szkolnej rzeczywistości.

Ewa Szczęsna

**WIEDZA O KULTURZE
W BADANIACH LITERATUROZNAWCZYCH,
EDUKACJI SZKOLNEJ, OLIMPIADZIE**

Potrzeba wzbogacenia Olimpiady Literatury i Języka Polskiego o ścieżkę kulturoznawczą znajduje uzasadnienie już w samej istocie pozostałych specjalizacji Olimpiady – literaturoznawczej, teatrologicznej i językoznawczej. Wszak w każdym z tych przypadków mamy do czynienia z badaniem fenomenu kulturowego – tego, co zakotwiczone w kulturze, mające w niej swoje dzieje, kształtujące kulturę i kulturą uwarunkowane. Tekst literacki, spektakl teatralny są tekstami kultury. Kultura i kulturowość są miejscem, w którym literatura, język, teatr się spotykają, ale także przestrzenią, która tworzy dla nich ważny kontekst interpretacyjny. Nie da się rozumieć literatury czy języka bez osadzenia ich w kulturze, jej procesach i zjawiskach, a już z pewnością poznawanie pozbawione tego aspektu byłoby niepełne.

Wiedza o kulturze uczestniczy zatem w poszerzaniu kontekstu poznawczego specjalistycznych zagadnień polonistycznych. Pozwala ona kształtować umiejętność interpretowania literatury i innych tekstów kultury. Pozwala poznać istotę języka, jego odmiany, zachodzące w nim procesy w postawie dialogowej, otwartej na kontekst kulturowy, w którym wciąż dochodzą do głosu nowe elementy i w którym nieustannemu przemodelowaniu ulega hierarchia tych elementów. Uświadomienie sobie niestabilnej istoty kontekstu, i to nie tylko w przypadku odczytywania literatury współczesnej, ale także w procesie poznawania epok przeszłych, pozwala postrzegać ich teksty jako wciąż żywe, otwarte na kolejne odczytania i jako wciąż aktualizowane – na nowo tworzone w procesie interpretacji. Nowe perspektywy opisu przeszłości, prze wartościowanie tradycji, wprowadzenie innych niż tradycyjne pojęć, służących

opisowi i kategoryzacji tekstów (jak np.: doświadczenie, różnica, ciało, płeć, władza) to według Teresy Walas pożytki, jakie płyną z obecności zwrotu kulturowego w badaniach historycznoliterackich¹. Dzięki nieustannemu ruchowi w sferze interpretowania kontekstu kulturowego utwory epok dawnych, a tym bardziej te współczesne, mogą być postrzegane wciąż z nowej perspektywy i na nowo odkrywane.

Waga kontekstu kulturowego dla rozumienia zjawisk literackich i językowych znajduje odzwierciedlenie zarówno w badaniach literaturoznawczych, jak i programach nauczania języka polskiego w szkołach, a wreszcie w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Analogicznie do trwającego rozwoju badań kulturowych nabiera znaczenia rola, jaką odgrywają one w literaturoznawstwie. Badania te akcentują równoprawny status literatury wobec innych tekstów kultury, które mogą być tak samo jak literatura odczytywane i interpretowane. Ukazują twórczość literacką jako jedną z wielu praktyk symbolicznych mających wpływ na to, jak postrzegamy otaczającą nas rzeczywistość społeczną. Formułują one także postulat objęcia pojęciem tekstualności wszelkich dyskursów społecznych, które – poddawane badaniom tekstologicznym – pozwalają ukazać rozmaite sposoby konstruowania znaczeń w kulturze².

Postulat wychodzenia poza przekazy literackie w stronę badania innych form tekstowych zgłaszany i realizowany był w pracach formalistów, strukturalistów i semiotyków, zanim pojawiła się świadomość badań kulturowych i zanim sformułowane zostały konkretne postulaty badawcze. Przykładu dostarczają przeprowadzone przez Władimira Proppa analizy struktur narracyjnych bajki magicznej³, prace Claude'a Levi-Straussa czy Romana Jakobsona, w których uczony przedmiotem badań czyni inne niż wyłącznie językowe i literackie formy tekstowe (jak np. film czy folklor) i w których wychodzi poza językoznawstwo w stronę innych dziedzin – jak np. muzykologii czy semiotyki⁴.

Istotny wpływ na rozwój badań kulturowych miały prace z zakresu poetyki i lingwistyki socjologicznej Michaiła Bachtina oraz prace semiologiczne uczonych z kręgu szkoły w Tartu – w szczególności zaś Jurija Łotmana i Borysa

¹ T. Walas, *Historia literatury w perspektywie kulturowej – dawniej i dziś*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 93-135.

² Zob. np. S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. i red. K. Kujawińska-Courtney, Kraków 2006.

³ W. Propp, *Morfologia bajki*, przeł. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.

⁴ Zob. np. R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, wybór i red. M.R. Mayenowa, Warszawa 1989.

Uspienskiego⁵. Łotmanowska koncepcja wtórnych systemów modelujących, jako tych, które nadbudowane są nad systemami pierwotnymi (np. literatury nadbudowanej nad słowem), choć także binarna koncepcja znaku językowego de Saussure'a, stały się inspiracją dla Barthesowskiej koncepcji mitu jako wtórnego systemu semiologicznego, powtarzalnej i ponadczasowej struktury, która zniekształca sens, przekształcając go w formę. Według Barthesa każda synteza znaczeniowa – czy to słowna, czy wizualna – może być przekształcona w mit, który może rozciągnąć swój wtórny schemat, wychodząc od jakiegokolwiek sensu, a nawet od jego braku⁶.

Ważne dla rozwoju badań kulturowych są prace Umberta Eco – tu zwłaszcza koncepcja dzieła otwartego⁷, semiologiczne badania architektury, muzyki, filmu, fotografii, reklamy, przekazów telewizyjnych⁸. W Polsce analizy relacji między systemami semiotycznymi i między dyskursami są często badaniami relacji między literaturą a sztukami ikonicznymi czy muzycznymi⁹, i to zarówno w warstwie empirycznej, jak i teoretycznej (konfrontowania struktur tekstowych). Są to np. badania relacji między słowem i obrazem Seweryny Wysłouch, Adama Dziadka, między literaturą i muzyką Andrzeja Hejmeja, ale także badania nad retoryką obrazu Michała Rusinka czy poetyką przekazów intersemiotycznych i intermedialnych, którą sama zajmuję się od wielu lat.

Poszukiwanie praw rządzących dyskursami i praktykami społecznymi charakteryzowało myśl Michela Foucaulta, który badał ich istnienie w dyskursach

⁵ Zob. np. J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Warszawa 1984; J. Łotman, *Semiotyka kultury*, oprac. E. Janus, M.R. Mayenowa, przedm. S. Żółkiewski, Warszawa 1977; J. Łotman, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przeł. B. Żyłko, Gdańsk 2008; B. Uspienski, *Poetyka kompozycji. Struktura tekstu artystycznego i typologia form kompozycji*, Katowice 1997; *Sztuka w świecie znaków*, red. B. Żyłko, Gdańsk 2002.

⁶ R. Barthes, *Mit dzisiaj*, w tenże: *Mitologie*, przeł. A. Dziadek, Warszawa 2000.

⁷ U. Eco, *Dzieło otwarte*, przekład zbiorowy, Warszawa 2008.

⁸ Zob. np. U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, przeł. J. Ugniewska, P. Salwa, Warszawa 1996; U. Eco, *Nieobecna struktura*, przeł. A. Weinsberg, P. Bravo, Warszawa 2003.

⁹ *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*. *Studia*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedź, Kraków 2004; S. Wysłouch, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001; S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994; A. Dziadek, *Obrazy i wiersze: z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004; A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008; E. Szczęsna, *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa 2007.

nauki¹⁰ (nazywając epistemami podstawowe struktury myślenia w nauce); ale także analizował procesy wykluczania, kontroli, zakazywania rządzące wytworzeniem dyskursów społecznych¹¹. A zatem znaczenia dyskursywne, tekstowe (także literackie) zdeterminowane są społecznie, kulturę tworzy system praktyk społecznych, które następnie organizują wyobraźnię społeczną, warunkują sposoby działania (antropologia interpretatywna Clifforda Geertza, myśl Pierre'a Bourdieu¹²).

Tekstowego charakteru najrozmaitszych praktyk społecznych, przekazów kulturowych dowodzi możliwość opisu ich przy użyciu narzędzi poetyki wypracowanych w toku prowadzenia badań nad literaturą¹³. Według Stephena Greenblatt, znakowy charakter kultury sprawia, że można ją poddawać lekturze tak, jak literaturę. A to oznacza, że realne staje się uprawianie poetyki kultury¹⁴. Jak pisze Ryszard Nycz, poetyka w humanistyce „wykracza poza opis i systematyzację reguł dyskursywno-semantycznej organizacji literackiego dzieła sztuki, rozciągając zakres swej stosowalności nie tylko na wszelkie zorganizowane wytwory dyskursywnej praktyki, lecz nawet szerzej jeszcze: na wszelkie semiotycznie zorganizowane artykulacje ludzkiego doświadczenia siebie i świata – o ile poddają się one opisowi i analizie w kategoriach poetologicznych”¹⁵.

Kategorie poetyki i retoryki pozwalają analizować formy tekstowe zróżnicowane semiotycznie i medialnie¹⁶, reprezentujące różne poziomy kultury, wreszcie nie tylko ukierunkowane estetycznie, lecz również z dominującą funkcją perswazyjną czy informacyjną. Badaniom tekstologicznym, w tym poetologicznym poddawane są przekazy wieloznakowe, jak np.: reklama¹⁷, film,

¹⁰ M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, t. 1, przeł. T. Ko-mendant, Gdańsk 2005.

¹¹ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk 2002.

¹² P. Bourdieu, *Reguły sztuki, Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki, Kraków 2001.

¹³ M. Głowiński, *Poetyka wobec tekstów nieliterackich*, w tenże: *Pisma wybrane*, t. 2: *Narracje literackie i nieliterackie*.

¹⁴ Zob. R. Sendyka, *Poetyka kultury: propozycje Stephena Greenblatt*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 229-269; S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*.

¹⁵ R. Nycz, *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, w: *Kulturowa teoria literatury...*, s. 21.

¹⁶ Zob. np. E. Szczęsna, *Poetyka mediów*.

¹⁷ Zob. np. E. Szczęsna, *Poetyka reklamy*, Warszawa 2001; P.H. Lewiński, *Retoryka reklamy*, Wrocław 1999.

komiks¹⁸, plakat, przekazy internetowe, gry wideo, a także przekazy niejęzykowe (np. ikoniczne¹⁹ – malarskie, graficzne, fotograficzne). Pojęciami, które stosowane są do ich opisu, są np.: narracja, figury poetyckie (retoryczne), fikcja, fabuła, gatunek, relacje nadawczo-odbiorcze, podmiot tekstu, styl, kompozycja, czas, przestrzeń. Dobrego przykładu dostarcza tu koncepcja historiografii jako formy narracji (a zatem formy interpretacji organizującej sposób postrzegania zdarzeń) Haydena White'a czy koncepcja analizy kulturowej Mieke Bal, w której narratologia ma szczególne znaczenie, nie jako narzędzie, ale jako sposób patrzenia na kulturę umożliwiający – jak pisze badaczka – „(...) dostrzeżenie miejsca narracji w każdej ekspresji kulturowej, bez faworyzowania jakiegokolwiek medium, trybu czy sposobu użycia (...)”²⁰.

Jednocześnie wieloznakowy charakter tekstów kultury sprawia, że w ich badanie zaangażowana jest semiotyka²¹ (istotna jest tu zwłaszcza kategoria znaku, wieloznakowości, intersemiotyczności i transsemiotyczności). Poetyka kulturowa rozciąga się ponadto nie tylko na teksty różnomedialne, różnoznakiowe, różnostylistyczne i z dominacją odmiennych funkcji (estetycznej, ludycznej, perswazyjnej); ale także na dyskursy zróżnicowane epistemologicznie (tu np. poetyka pisarstwa historycznego Haydena White'a, poetyka pisarstwa antropologicznego Jamesa Clifforda, poetyka doświadczenia Ryszarda Nycza, poetyka doświadczenia wewnętrznego Anny Sobolewskiej).

Okazuje się, iż kategorie poetyki, postrzegane często przez literaturoznawców (a i nauczycieli szkolnych) jako używane i poddawane refleksji w ramach teorii literatury, sprawdzają się doskonale jako teoretycznokulturowe czy po prostu tekstologiczne. Jako takie okazują się być przydatne w edukacji szkolnej – pozwalają kształcić umiejętność analizowania, interpretowania i wartościowania wszelkich tekstów kultury – także tych, które nie wchodzą do kanonu lektur szkolnych, a które (jako w danym momencie modne) są często przedmiotem zainteresowania uczniów. Analizy tekstowe gier komputerowych, komiksów, plakatów, fotoreportaży, programów telewizyjnych czy filmów mogą okazać się równie ważne dla kształcenia umiejętności myślenia o tekście, jak i dla analizy klasyki literackiej.

¹⁸ J. Szyłak, *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Gdańsk 2000.

¹⁹ Zob. np. M. Rusinek, *Retoryka obrazu. Przyczynek do percepcyjnej teorii figur*, Gdańsk 2012.

²⁰ M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, przekład zbiorowy, Kraków 2012, s. 229.

²¹ W Polsce zwłaszcza prace Seweryny Wystouch: *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994; *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001; *Wyprzedaż semiotyki*, red. M. Brzostowicz-Klajn, B. Kaniewska, Poznań 2011.

Uniwersalny charakter kategorii poetyki tekstu wynika nie tyle z uniwersalnego charakteru struktur literackich, co raczej z faktu, iż są to kategorie wspólne dla różnych dyskursów (np. kompozycja, styl, gatunek), znajdujące odmienne jednostkowe realizacje w przestrzeni poszczególnych sztuk. W efekcie pojęcia nazywające struktury tekstowe charakterystyczne dla danego dyskursu, ukute w ramach opisu zjawisk tekstowych tego dyskursu, okazują się być przydatne do opisu analogicznych struktur dostrzeżonych w innym dyskursie. Przykładu dostarczają tu kolaż i hybryda, które zostały zaadoptowane do opisu zjawisk literackich literatury współczesnej z dyskursu sztuk plastycznych, czy montaż, który trafił do literaturoznawstwa z wiedzy o filmie.

Przydatność pojęć wypracowanych w ramach jednego dyskursu do opisu tekstów innego dyskursu świadczy o istnieniu uniwersum kulturowego, w którym wspólne dla różnych form dyskursywnych struktury znajdują różne jednostkowe realizacje. Różnorodność semiotyczna, medialna, stylistyczna tekstów wytwarzanych przez różne dyskursy, odmiennność sytuacji komunikacyjnych charakterystycznych dla poszczególnych dyskursów, funkcji, jakie pełnią, celów, jakie realizują, sprawiają, że owe uniwersalne struktury tekstowe zyskują wielowariantową realizację. I tak na przykład, inaczej funkcjonuje narracja w literaturze, inaczej w filmie, a jeszcze inaczej w recenzji czy w kazaniu. Poszczególne tekstowe i szerszej dyskursywne realizacje są reprezentacjami uniwersalnych struktur tekstowych, które są strukturami kulturowymi zakotwiczonymi w ludzkim myśleniu.

Porównanie struktur różnych przekazów kulturowych (literatury, filmu, teatru, muzyki, sztuk plastycznych, reklamy, przekazów dziennikarskich) ukazuje poetykę jako dziedzinę ponaddyskursywną i ponadmedialną. Elementy wspólne struktur świadczące o ich uniwersalnym charakterze wydobywane są w postępowaniu porównawczym. Intuicję tej tezy odnaleźć można już w pismach Arystotelesa, gdzie te same kategorie, jak np. metafora, charakter, przykład, rytm, unaocznienie pojawiają się zarówno w księdze „Retoryki” opisującej sztukę przekonywania, jak i w „Poetyce” ukazującej tragedię i epos (w mniejszym stopniu komedię i dytyramb) jako sztuki mimetyczne pełniące funkcję estetyczną.

Poetyka kulturowa kształtuje się więc w efekcie uprawiania poetyki komparatystycznej²². Zarówno pojawiające się w niej tendencje do totalizacji, formułowania wniosków ogólnych, uwpólniania (konstruowania jednej poetyki tekstów kultury), jak i tendencje do rozdzielenia, różnicowania (tworzenia poetyk dyskursów kulturowych) są efektem konfrontowania poetyk przekazów

²² Warto tu przypomnieć, że również Arystotelesowską *Poetykę* zamyka porównawcze, aksjologiczne zestawienie tragedii i eposu.

reprezentujących odmienne praktyki społeczne, realizowanych w różnych systemach znaków i różnych formach medialnych. W przypadku tego ostatniego ujęcia – ujęcia pluralistycznego – kulturowe poetyki określić można jako różnodyskursywne i różnomedialne reprezentacje struktur tekstowych.

Kulturoznawstwo, o którym tu mowa, ukierunkowane jest polonistycznie. Przedstawione wyżej tendencje badawcze pokazują, iż wyjścia poza literaturę w stronę innych tekstów kultury, innych dyskursów i mediów zyskują na ogół uzasadnienie bądź to semiotyczne, bądź to strukturalne, bądź to antropologiczne, przy czym porządki te bywają często łączone.

Przedmiotem zainteresowania twórców Olimpiady są te zagadnienia kulturowe, które powiązane są z literaturą, teatrem oraz językiem i które uczestniczą w ich kształtowaniu i interpretowaniu. Tak postrzegana i kształtowana wiedza o kulturze ma charakter dialogowy. Jest ona w sposób konieczny komparatystyczna²³. Konfrontuje różne przestrzenie sztuk i mediów; bada relacje, oddziaływania, transfery intermedialne i interdyscyplinarne; adaptuje do swoich potrzeb metody semiotyczne, literaturoznawcze, socjologiczne. W uniwersum kultury wskazuje na rysy i czynniki stanowiące o jego spójności, ale jednocześnie podkreśla i chroni to, co w nim różnorodne i odrębne.

Wprowadzenie do badań polonistycznych, nauczania literatury i języka, wreszcie do Olimpiady Polonistycznej wiedzy o kulturze sprzyja przełamaniu myślowego zamykania badanego tekstu, dziejów literatury, obejmowanych Olimpiadą form artystycznych i towarzyszącej im myśli badawczej w jednej dziedzinie – postrzegania ich z jednego punktu widzenia. Sprzyja ono ujęciom wieloperspektywicznym, tropieniu interakcji, relacji, związków, krótko mówiąc – poszerzaniu rozumienia. Podstawową funkcją rozwijania wiedzy o kulturze w nauczaniu szkolnym jest dążenie do pogłębiania świadomości kulturowej, kształtowania umiejętności nazywania i poddawania refleksji własnego doświadczenia tekstu literackiego, teatralnego, filmowego, prasowego jako tekstu kultury. Nie mniej istotne jest kształtowanie świadomości krytycznej dotyczącej tekstów kultury; umiejętności dostrzegania analogii w realizacji funkcji estetycznej w różnych sztukach, przekazach odmiennych semiotycznie i medialnie, tropienia związków między tekstami kultury elitarnej i popularnej oraz masowej; dostrzegania interferencji dyskursów kulturowych; a wreszcie rozumienia mechanizmów tworzenia tradycji.

²³ Zob. *Komparatystyka dla humanistów*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011; *Komparatystyka dzisiaj*, t. 1, *Problemy teoretyczne*, red. E. Szczęsna, E. Kasperski, Warszawa 2010; *Komparatystyka dzisiaj*, t. 2, *Interpretacje*, red. E. Kasperski, E. Szczęsna, Warszawa 2011.

Wśród zagadnień kulturoznawczych ważne w programie Olimpiady Polonistycznej okazuje się nie tylko pytanie o samo pojęcie kultury (zagadnienie relacji między kulturą a cywilizacją), o wielość metod jej badania, o wielowymiarowość i wieloaspektowość samego zjawiska (kultura duchowa, materialna, symboliczna, instytucjonalna), ale także o kategorie kulturowe, takie jak np. wielokulturowość, tożsamość, nowoczesność czy ponowoczesność, o różnice między kulturą elitarną a popularną i masową. W kontekście historii literatury i teatru istotne są zagadnienia kształtującego je kontekstu życia społecznego, sztuki czy myśli filozoficznej epok.

Tematy tworzące ścieżkę kulturoznawczą Olimpiady związane są w znacznej mierze z zagadnieniami literaturoznawczymi i językoznawczymi. Pojawiają się więc pytania o miejsca mające swój wymiar dosłowny, symboliczny, ale też literacki – będące tematem i tłem wielkiej literatury, by przywołać tu na przykład te kulturowo ważne, jak katedra, dwór czy miasto. Z wiedzą o literaturze związane są pytania o adaptacje audialne – radiowe formy adaptacji literatury i jej popularyzacji oraz adaptacje filmowe utworów literackich. Jednocześnie temat adaptacji medialnej przywołuje zagadnienia związane z medialnym i semiotycznym wymiarem tekstów kultury, tu zaś np. dźwiękowe zabiegi kreowania przestrzeni fabuły, wytwarzania wyobrażeń wyglądu, kreowania emocji; wizualne sposoby sterowania uwagą odbiorcy, operowania w sposób artystyczny czasem i przestrzenią.

Rozwój medium internetu wiąże się z rozwojem form tekstowych i zjawisk kulturowych, które domagają się opisu – uczynienia ich składnikiem świadomości literaturoznawczej. Tworzenie internetowych muzeów, galerii, bibliotek, rozwój gatunków tekstowych i form komunikacyjnych, które często wyrastają z zastanej tradycji przekazów drukowanych i kultury oralnej (blogi, maile, gazety internetowe, fora, czaty, gry komputerowe) oraz coraz wyraźniejsze tworzenie cyfrowej reprezentacji świata tekstu, wymagają kształcenia u uczniów zarówno umiejętności analizowania ich i interpretowania, jak i wartościowania i konfrontowania z tradycyjnymi tekstami kultury. Szczególnie istotne, zarówno dla badań literaturoznawczych, jak i dla szkolnej edukacji jest pytanie o rozwijające się formy literatury cyfrowej – o powieść hipertekstową i poezję cybernetyczną, a także o nowe sposoby organizowania znaczeń tekstowych²⁴, w których ważną rolę odgrywa aktywność użytkownika doświadczającego tekstu,

²⁴ Zob. np. *Hiperteksty literackie. Literatura i nowe media*, red. P. Marecki, M. Pisarski, Kraków 2011; U. Pawlicka, *(Polska) poezja cybernetyczna. Konteksty i charakterystyka*, Kraków 2012; *E-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012; M. Pisarski, *Hipertekst i hiperfikcja*, w: *Liternet.pl*, red. P. Marecki, Kraków 2003; E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*, w: *Tekst (w) sieci*, t. 1, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 67-75.

współtworzącego warstwę tekstury i ustanawiającego znaczenia nie tylko na drodze interpretacji sensów, lecz także za pośrednictwem konkretnych wyborów i działań tekstowych.

*

I na zakończenie: wiedza o kulturze wkomponowana była w ideowy wizerunek Olimpiady od zawsze. Rozpoznanie zjawisk literackich i językowych (które, jak już zostało powiedziane, same są zjawiskami kulturowymi) dokonywało się zawsze w kontekście kultury. Rozumienie epok literackich, ideowej wymowy utworów w sposób konieczny wymagało osadzenia ich w kontekście myśli filozoficznej, życia społecznego, estetyki epoki. Dyskurs literaturoznawczy kształtował się zatem na przecięciu innych dyskursów: filozoficznego, historycznego, dyskursu o sztuce, socjologicznego i wielu innych. Stopniowo jednak rozwój owych dyskursów, nasilające się interferencje między nimi, rosła tendencja do zacierania granic między gatunkami tekstowymi, wreszcie różnorodność form obecności struktur literackich w innych tekstach kultury i odwrotnie – cech innych form dyskursywnych w literaturze – coraz wyraźniej uwiadczyły potrzebę kształtowania w ramach Olimpiady Polonistycznej osobnej, choć korespondującej z pozostałymi ścieżkami, świadomości kulturoznawczej.

Marta Zielińska

EPOKA POSTPAPIEROWA¹

Nie wydaje mi się, żeby w dzisiejszych czasach literatura i nauka o literaturze były bardziej zagrożone niż dawniej. Choćby dlatego, że potrzeba lektury, zanurzania się w cudzym świecie wykreowanym przez słowa, jest czymś naturalnym dla istoty ludzkiej używającej języka jako podstawowej formy komunikacji. Zmieniły się tylko proporcje – literatura stała się jedną z ofert szerokiego rynku multimedialnych rozrywek ery elektronicznej. Nasz niepokój o losy literatury (a także nauki o niej) bierze się stąd, że w czasach sprzed rewolucji technologicznej słowo drukowane miało niezasłużoną przewagę nad innymi formami zaspokajania duchowych potrzeb człowieka. Spoglądając na jego historię od tej strony, dostrzegamy, że pragnienie wizualnej prezentacji własnych uczuć i doświadczeń było zawsze tak samo silne jak pragnienie werbalizacji, a dążenie do udoskonalenia i przyspieszenia sposobów komunikacji łączyło obie te tendencje. Dopiero technika cyfrowa zrównała możliwości zarówno kreowania/kopiowania, jak i przesyłania/publikowania obrazu i słowa. Dzięki temu dostęp do informacji – do tekstów literackich, publikacji naukowych, dokumentów źródłowych, rękopisów, ikonografii, jest – w porównaniu z sytuacją sprzed kilkunastu lat – niewyobrażalnie łatwy. Chcąc zastosować modne w innych dziedzinach określenie, trzeba by powiedzieć, że nadchodzi właśnie epoka „postpapierowa”.

Warsztat badacza humanisty składa się obecnie jeszcze z własnego księgozbioru i książek bibliotecznych, do niedawna zaś zawierał także teczki

¹Jest to poszerzona wersja artykułu opublikowanego na łamach „Tekstów Drugich” 2010 nr 1/2.

z wycinkami prasowymi, notatkami, fiszkami, segregatory, notesy, brudnopisy. Gromadzenie materiału wymagało czasu, trudu i namysłu – notatki sporządzano ręcznie w czytelni, uważnie studiując teksty i selekcyjując materiał. Pominięcie czegokolwiek wiązało się z powtórą drogą do biblioteki, wypisywaniem rewersów i długim oczekiwaniem na realizację zamówienia. Z każdym tekstem obcowało się zatem podwójnie – podczas lektury oraz podczas przepisywania fragmentów lub całości. W taki sposób udało mi się zebrać nigdy niewznawiane wiersze pomniejszych romantyków czy obszernie wypisy z korespondencji filomatów. Konieczność ręcznego kopiowania wymuszała głębszy kontakt z autorami i ich epoką.

Obecnie nadal istnieje czytanie publikacji w tradycyjnej formie, ponieważ wydaje się wygodniejsze niż na ekranie, jednak robi się to już inaczej. Powierzchniowo. Dzięki pomocy kserokopiarki, skanera czy aparatu cyfrowego dostępny jest od razu cały tekst lub jego część bez przymusu podejmowania decyzji, który fragment jest istotny. Wybór odkładany jest na później. Przydatne są tu również rosnące lawinowo zasoby zdigitalizowanych książek dostępnych w sieci, gdzie nie ma potrzeby analizowania materiału na etapie jego gromadzenia – wystarczy zapisać link lub zawartość strony na dysku. Szczególnie uprzywilejowani są badacze dziewiętnastego wieku, epoki, której nie dotyczą już prawa autorskie. Materiał z tego okresu jest bardzo bogaty, toteż sytuacja przypomina bajkę „stoliczku nakryj się” – setki tysięcy woluminów jest dostępnych na miejscu, za pomocą internetu. Nie tak dawno temu należało po nie sięgać na najwyższą półkę biblioteczną, jechać do czytelni w innym mieście lub kraju czy też oczekiwać miesiącami na przesyłkę.

Teraz jest łatwo. Bardzo łatwo. W ciągu jednego dnia przy komputerze, przeszukując zasoby internetowe, można zdobyć informacje, wymagające kiedyś wielotygodniowego wysiłku. Ta łatwość wszakże – cenna w ustalaniu konkretnych: dat, nazwisk, faktów, tytułów, etc. – ma też mankamenty, a mianowicie powierzchowność kontaktu z tekstami literackimi i literaturą przedmiotu. Zamiast zgłębiać temat, kieruje się uwagę na wiele różnych zagadnień jednocześnie. Myślenie i refleksja ustępują gromadzeniu – kopii, skanów, ikonografii, bibliografii, linków. Nieskończona przestrzeń sieci wyzwala niepokój, o kompletność zgromadzonych materiałów, o możliwość wykorzystania wszystkich możliwości, jakie daje internet.

W efekcie ma się poczucie nadmiaru. Wszystkiego. Teorii, praktyki, koncepcji, projektów dla nauk o literaturze. Gdyby spojrzeć na to z zewnątrz, nie wdając się w dyskusje i spory, okaże się, że najbardziej rzuca się w oczy brak myśli scalającej cały ten intelektualny i naukowy ruch. I to kusi, i tamto nęci, ale w sumie nigdzie nie sformułowano pytań, co w ten czy inny sposób chce się osiągnąć, do czego się to przyda, co nowego da się tą drogą znaleźć – poza rzecz jasną nowym sposobem opisu rzeczy intuicyjnie znanych każdemu użytkownikowi języka i czytelnikowi literatury.

Przebywanie w sieci nie sprzyja koncentracji na jednym przedmiocie lektury, czytelnik po drodze do książki „atakowany jest” dynamiką obrazów, sensacyjnymi tytułami, innymi interesującymi pozycjami dostępnymi w wyszukiwarce. Moja generacja, i jeszcze ta następna także – młodsza o dwadzieścia lat – jest w stanie rozpoznać i kontrolować to zjawisko, ponieważ edukację odbywała w tradycyjnej „kulturze papieru”. Teraz jednak wkracza pokolenie wychowane na wideoklipach i grach komputerowych, pokolenie mieszkańców sieci dobrze w niej zadomowionych. Pokolenie, które w szkole uczyło się z podręczników skonstruowanych synchronicznie, komiksowo, skokowo. A literaturę poznawało ze streszczeń i omówień na portalu sciaga.pl czy mu podobnych.

Symptodem przeobrażeń, jakie się teraz dokonują, są dwie reklamy widoczne ostatnio w przestrzeni publicznej. Pierwsza to filmik rysunkowy, wyświetlany na ekranach w wagonach metra. Małpka z komiksu, przypominająca Tytusa z serii Chmielewskiego, rozpoczyna czytanie – zmuszona do tej czynności brakiem innych rozrywek. Po otwarciu książki bohaterka wraz ze swoim pokojem nagle znika, a ekran wypełnia tajemniczy świat, w jakim pograżyła się w czasie lektury. Intencje tej społecznej reklamy były dobre, realizacja jednak przeciwna zaplanowanemu celowi – dziecko zrozumie z tego, że książka jest rodzajem kina totalnego, a nie jakichś innych nieznanych mu doznań. Kolejna reklama, skierowana do młodzieży, głównie maturzystów, ogłasza sprzedaż kolekcji filmów: *Kanon arcydzieł literatury w mistrzowskich ekranizacjach. 20 filmów na DVD wraz z omówieniami*. W ten właśnie sposób literatura ma dotrzeć do współczesnego czytelnika – z pominięciem tego, co stanowi jej istotę, czyli z pominięciem sztuki słowa pisanego.

Trudno buntować się wobec tych tendencji, które rozwijają się żywiołowo i raczej nieodwracalnie. Nie wiadomo przecież, czy to, co z nich wyniknie, będzie lepsze, czy gorsze. Na pewno inne niż wszystko, co znamy dotąd. Najmłodsze pokolenia, w przeciwieństwie do starszych, mają już zmieniony sposób percepcji tekstów. Trudno im koncentrować się na większych, skomplikowanych językowo całościach. Te dzieci najpierw grały na komputerze, a potem uczyły się czytać. Toteż literatura, którą one stworzą, na pewno będzie inna.

W obecnych czasach mamy niepowtarzalną okazję śledzenia, jak powstają nowe gatunki mowy (w sensie Bachtinowskim) w tworzących się dopiero wirtualnych społecznościach², a w ramach tych gatunków teksty o wartościach

² Wystarczy wymienić blogi, fotoblogi, komentarze do blogów pod artykułami, dyskusje na forach, czatach, portalach społecznościowych, pisemne rozmowy przez komunikatory, artykuły z hipertekstem, e-maile, autorskie strony www itd. Szczególnym „gatunkiem” są spammerskie kompletnie fikcyjne teksty (często generowane automatycznie) skierowane wyłącznie do maszyny czytającej w wyszukiwarce Google’a.

literackich. I nie mam tu na myśli tylko tych miejsc w sieci specjalnie literaturze poświęconych, gdzie ambicje twórcze autorów są na pierwszym planie. Myślę raczej o takich, gdzie wartości te powstają spontanicznie, na użytek czytelników i dyskutantów danego kręgu. Kiedy trafiam na takie zjawisko, mam wrażenie, że jestem świadkiem narodzin literatury w tym jej najpierwotniejszym sensie – jako indywidualnej ekspresji językowej utalentowanej jednostki integrującej swoim pisaniem całą grupę. Dotąd w „realu” było to domeną kultury oralnej (wielu gawędziarzy słyszało od otoczenia rady, że „powinni pisać”). Teraz zapis twórczości – choć opublikowanej w wersji elektronicznej – spotyka się z podobnymi reakcjami, ma też równie ulotną formę i znika bezpowrotnie wraz ze zdjęciem strony www, na której się pojawił³.

Moje, dość wyrywkowe, uwagi powstały na podstawie własnych obserwacji i nie pretendują do naukowej oceny zjawiska. Chodziło mi jedynie o pokazanie, jak wielostronnie nowe cyfrowe technologie wpływają na kulturowe otoczenie współczesnego człowieka i zmieniają jego wrażliwość. Nawet tego, który programowo nie chce mieć do czynienia z komputerem⁴. W badaniach literackich ciągle za mało uwagi poświęca się temu zjawisku, nierzadko operuje się kategoriami i przykładami z obszaru „przedcyfrowego”. A przecież kultura cyfrowa zmieniła także widzenie tego tradycyjnego obszaru.

Przed nauką o literaturze, a szczególnie teorią literatury (bo historia ma swój określony teren badań mniej zależny od technologicznych zmian) stoi trudne zadanie opisanie obecnych w tej chwili jednocześnie różnych sposobów odbioru literatury. Obok sposobów tradycyjnych – słuchania czy lektury wydrukowanego w książce tekstu – pojawił się nowy: czytanie w komputerze, a tu spora różnorodność, bo od autentycznej książki w postaci kolorowej fotokopii wszystkiego, razem z okładkami (dziwnie się czuję, kiedy spotykam dobrze znane mi tomy z naszej instytucyjnej biblioteki udostępniane w cyfrowej kolekcji bibliotek cyfrowych), przez teksty przetworzone (ale zachowujące paginację oryginału), aż po cyfrowe formaty bez odniesień do wersji drukowanej.

³Tu warto podkreślić, że wiele z tych oryginalnych narracji po wyjęciu z internetowego kontekstu (czyli z rozwijającego się w czasie dialogu z czytelnikami) traci sporo swojego uroku, podobnie jak kiedyś działo się to z zapisywanymi improwizacjami.

⁴Nie da się np. uciec od komputerowej grafiki składu książek i czasopism (często nawiązujących do interfejsu systemów Windows czy znanych stron internetowych), a tym bardziej od wszechobecnych na ulicach szablonowych produktów Photoshopa. Szyldy, napisy, neony, plakaty, banery i reklamy pochodzą z tego źródła. Nie ma już niepowtarzalnych szyldów ręcznie malowanych przez mniej lub bardziej profesjonalnych artystów, kolory też nie są już tak zróżnicowane – ze względu na ograniczone możliwości drukarek.

To wszystko na tle białym lub kolorowym, ze stronami zajmującymi cały ekran lub jego część. Do tego dochodzą teksty publikowane wyłącznie w sieci, w oprawie graficznej zależnej od fantazji ich autorów. Inaczej czyta książkę papierową ktoś, kto w ogóle nie używa komputera, inaczej ten, co zaczynał tradycyjnie, ale przyswoił nową formę obcowania z literaturą, inaczej wreszcie ten, dla którego pierwszym doświadczeniem jest świat ekranu – filmów i fabularnych gier, a dopiero potem tekstów.

Zadaniem badaczy jest opisać skutki, jakie dla percepcji literatury mają te rozmaite formy przekazu i odmienne doświadczenia różnych grup czytelników⁵, oraz to, jak prawem sprzężenia zwrotnego odciska się to na literaturze. Inną zupełnie kwestią będzie przyszłość filologii i edytorstwa. Nie zamierzam teraz rozwódzić się nad tym intrygującym zagadnieniem, skończę pytaniem: czy Muzeum Literatury i inne tego typu placówki myślą już o zabezpieczeniu i opracowywaniu twardego dysku pisarzy?

Osobnym zagadnieniem są relacje między internetem a edukacją polonistyczną. Sieć nie jest kolejną „pomocą naukową” używaną podczas lekcji. Ogarnia wszystkie dziedziny naszego życia. Służy uczniom, podobnie jak innym użytkownikom, do zdobywania informacji oraz jako medium komunikacyjne. Jedni uczniowie korzystają ze ściąg, Wikipedii czy portali lekturowych, inni, ambitniejsi, umieszczają tam swoje wypracowania, tworzą strony poświęcone pisarzom, prowadzą blogi. Aktywność nauczycieli jest o wiele mniejsza, lecz wkrótce się to zmieni, kiedy do szkół wejdzie pokolenie wychowane z komputerem. Można sobie wyobrazić naukę o literaturze online. Istnieją już takie programy amerykańskich uniwersytetów, gdzie przez internet student słucha wykładów, zapoznaje się z lekturami, zdaje testy kontrolne. O ile w innych dziedzinach to się sprawdza, w przypadku literatury sprawa jest nieco trudniejsza. Nie chodzi tu przecież o samą wiedzę, ale o umiejętność obcowania z tekstem artystycznym, która wyrabia się w skupieniu nad książką i w żywej dyskusji na jej temat. W dobie internetu ta umiejętność jest zagrożona, toteż nie powinno się zmniejszać jej roli w szkole na korzyść nowych sposobów komunikacji.

⁵ W Instytucie Badań Literackich PAN znajduje się wspaniały materiał do badań porównawczych tego rodzaju, czyli archiwum prac pisemnych finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, gromadzonych od początku jej istnienia, a więc ponad 40 lat (co daje około 6 tys. wypracowań). Ostatnie dwa, trzy roczniki to już młodzież wychowywana przed ekranem.

Aleksandra Wójtowicz

**OD REMEDIACJI DO KONTAMINACJI –
ZMIANA FORM WYPOWIEDZI PISEMNYCH,
STATUSU UTWORÓW LITERACKICH
ORAZ ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW OBCUJĄCYCH
Z TEKSTEM POPRZEZ SIEĆ**

DIGITALIZACJA A LISTA LEKTUR – KORZYŚCI I ZAGROŻENIA

Narzędzia internetu stanowią integralny element warsztatu humanisty i korzystanie z ich zasobów w pracy nad tekstem (i z tekstem) stało się faktem. Spojrzenie na cyfryzację jak na zjawisko wejścia w nową epokę jest dzisiaj już zdezaktualizowane. Literaturoznawcy i poloniści stają przed wyzwaniem ukierunkowania sposobu myślenia młodego pokolenia, którego kompetencje informatyczne nierzadko przewyższają umiejętności jego mentorów. Konwergencja mediów spowodowała zmiany formy wypowiedzi pisemnych (zagadnienia to wymaga osobnego studium), przeobrażeniom podlega również status utworów literackich i świadomość odbiorców – w tym uczniów obcujących z tekstem poprzez sieć. Nowe technologie wykorzystywane są podczas pracy uczestników Olimpiady Literatury i Języka Polskiego – bazy bibliotek cyfrowych, ankiety internetowe, narzędzia kształcenia na odległość etc., stanowią zaplecze edukacyjne Olimpiady Polonistycznej. Między innymi to właśnie możliwości internetu pozwalają na przystąpienie do konkursu uczniom spoza Polski: Litwy, Łotwy, Ukrainy, Białorusi oraz – dzięki współpracy Komitetu Głównego OLiJP z ORPEG – uczniom z krajów leżących na różnych kontynentach.

Obok korzyści będących zdobyczami ery cyfryzacji, poszerzających możliwości edukacyjne, należy wskazać również zagrożenia, przed jakimi stają odbiorcy literatury powstałej w tradycyjnej formie, a następnie zdigitalizowanej. Należy do nich działalność komercyjnych portali udostępniających wcześniejsze wydania tekstu (omijających tym samym problem wykupu praw autorskich) bez odpowiedniej adnotacji edytorskiej. Korzystanie uczniów tylko z lektur udostępnionych w internecie (na przypadkowych portalach lub w prywatnych bazach innych użytkowników) udaremnia sens żmudnych prac badawczych historyków literatury i edytorów. Prace te obejmują przygotowanie aparatu krytycznego i rozwiązywanie zagadek tekstologicznych związanych z wyborem podstawy wydania. Zjawisko wypierania edycji tradycyjnych przez publikacje internetowe staje się coraz bardziej powszechne, co pociąga za sobą konieczność opracowania reguł publikacji dzieł literackich w sieci. Udostępnianie ich w postaci fragmentów, rozparcelowanych poprzez tagowanie, niesie ryzyko sięgania przez uczniów tylko do wybranych partii utworu. Lektury są przeszukiwane i przeglądane, nie zaś czytane. Poruszanie się śladem wypunktowanych haseł i motywów coraz częściej prowadzi do nieznajomości dzieła i nieumiejętności krytycznego myślenia. Czytanie lektur we fragmentach udostępnionych w sieci grozi nieznajomością dzieła w postaci drukowanej. Korzystając z publikacji internetowych, uczniowie nierzadko ignorują zasady wydania – w ogóle nie będąc świadomi, na czym polega istota różnicy pomiędzy poszczególnymi przekazami – sięgają po przypadkowe edycje (często najstarsze, bo wolne od obowiązku opłaty za prawa autorskie) pozbawione efektów pracy edytorów naukowych.

Pośród innych niebezpieczeństw korzystania z przypadkowych fragmentów lektur wymienić trzeba różnego rodzaju kompilacje, np.: 1. sięganie do różnych fragmentów jednego dzieła pochodzących z różnych wydań, 2. odwoływanie się ucznia do różnych fragmentów różnych tekstów, przywoływanych np. w kontekście danego motywu, bez znajomości chronologicznego porządku na mapie historycznoliterackiej, 3. cytowanie fragmentów tekstu skopiowanych z przypadkowych portali lub z baz prywatnych użytkowników, pochodzących z bliżej niezlokalizowanych wydań, i opatrywanie ich przypisem wskazującym na konkretne wydanie (np. z bibliografii polecanej przez Komitet Główny Olimpiady). W efekcie tekst cytowany nie zawsze jest zgodny z tekstem znajdującym się we wskazanej pozycji bibliograficznej. Zdarzają się przypadki, kiedy uczeń ma trudności ze wskazaniem tomu, z którego pochodzi cytowany przez niego wiersz, a nawet ze wskazaniem autora utworu.

LEKTURA, SKAN, HIPERTEKST¹

Utwór zdigitalizowany (dostępny w postaci skanu bądź reprintu, a zatem zachowujący swój pierwotny kształt) znajduje się w środowisku, w którym nowe medium dostarcza narzędzi niedostępnych w epoce druku – a tym samym uruchamia odmienny sposób partycypacji w dziele. W przypadku tekstu zdigitalizowanego, pomimo jego stabilności (nie zawiera linków odsyłających) umieszczenie go w środowisku cyfrowym warunkuje sytuację rozszerzonego odbioru. Hipertekstualność „oswaja” intertekstualność, tworząc jednocześnie nową formę percepcji czytelniczej, opartej na kontaminacji lektur. Łatwość dostępu do źródeł i kontekstów umożliwia deszyfrację sensów opartych na odwołaniu do innych dzieł i obrazów. Rola tego typu odbiorcy, niepredystynowanego do współtworzenia tekstu, pozostaje zatem różna od interaktywności dozwolonej w przypadku hiperpowieści (gdzie odbiorcy stają się współautorami). Aspekt ten jest bardzo istotny dla środowiska szkolnego, gdyż umożliwia uczniom łatwy dostęp do informacji, a w przypadku odbioru dzieła literackiego – głębszego zrozumienia sensów wzbogaconych o deszyfrację symboli i odwołań kulturowych obecnych w tekście.

Analizując zjawisko recepcji dzieł zdigitalizowanych, warto podkreślić kilka spostrzeżeń:

- hipertekst literacki należy do odrębnego kręgu zjawisk niż dzieło dostępne w formie drukowanej, również zdigitalizowanej (a zatem powstałe w tradycyjnych warunkach i przełożone na plik cyfrowy);
- skan zachowuje prymarne funkcje tekstologiczne przypisane dziełu w momencie zaistnienia w druku, ze wszystkimi cechami dzieła tradycyjnego (inaczej niż formy piśmiennictwa multimedialnego) – jednak wprowadzenie w jego obręb linków i hiperłączy nadaje mu cechy hipertekstu i zmienia jego status;
- zakres czynności – naturalnych w cyberprzestrzeni, a niemożliwych w epoce sprzed cyfryzacji lub wymagających od czytelnika wzmoczonego wysiłku (intelektualnego i fizycznego, np. przeprowadzenie kwerendy bibliotecznej w celu dotarcia do źródeł i sensów ukrytych w utworze) – otwiera przed czytelnikiem nową formę partycypacji w dziele;
- hipertekstualność poszerza możliwości interpretacyjne, poprzez ułatwione wejście w sferę głębszych znaczeń;

¹ W tym rozdziale przywołuję teorię echa informacyjnego, którą zaproponowałam na drodze refleksji nad znaczeniem bibliotek cyfrowych, oraz przytaczam fragmenty artykułu opublikowanego na łamach „Tekstów Drugich”, por. A. Wójtowicz, *Ucyfrowienie – echo informacyjne – recepcja dzieła zdigitalizowanego*, „Teksty Drugie” 2013 nr 1/2.

- hiperłącza pozwalają na przeskok od symbolu, znaku do kontekstu, który on implikuje, pozwalają na szybkie wejście na sugerowany tor znaczeń (przy określonej kompetencji czytelniczej);
- hiperłącza umożliwiają szybkie odczytanie aluzji literackich, *quasi*-cytatów czy odwołań kulturowych.

W oparciu o powyższe spostrzeżenia zaproponowałam wprowadzenie terminu „echo informacyjne”, który buduję w odniesieniu do pojęcia „szumu informacyjnego” Jurija Łotmana.

Możliwość przekodowania jednego systemu wyrażania na inny (na przykład dźwiękowego na graficzny) jest oczywistym faktem nie pozwalającym zanegować myśli, że materialność znaku realizowana jest przede wszystkim dzięki stworzeniu określonego systemu relacyjnego²

– stwierdził Łotman. Przekodowanie systemu z druku na plik cyfrowy poszerza pole możliwych działań w procesie odbioru i interpretacji przekazu. Zmianie ulega nie tylko samo medium, uruchomiony zostaje nowy rodzaj percepcji czytelniczej. Internet stanowi dodatkowy korelat w układzie autor – czytelnik. Można wyróżnić tu dwie kategorie zmian w odbiorze dzieła zdigitalizowanego, jakie zachodzą na polu odbioru w porównaniu z obcowaniem z tekstem w wersji drukowanej.

- Pierwsza kategoria zmian: wszelkiego rodzaju poszerzenie kontekstów o dodatkowe informacje, dostępne po zaangażowaniu innych witryn, linków, odnośników.

- Druga kategoria zmian: rozbitcie ciągłości odbioru dzieła – którego parcelacja dokonuje się w procesie przerywania lektury i sięgania po inne dostępne informacje, obrazy etc.

Zmiany drugiej kategorii można by zaliczyć do szumów Łotmanowskich. Deformacja tekstu autorskiego – w wyniku ingerencji czynników zewnętrznych – zostaje poszerzona o pole ingerencji opartej na fragmentaryczności lektury (uobecnienie się innych treści w toku odbioru lektury innych tekstów).

Szumem z punktu widzenia teorii informacji nazywa się wtargnięcie nieporządku, entropii, dezorganizacji w sferę struktury informacji. Szum gasi informację. Wszystkie postaci zakłóceń: zagłuszenie dźwięku zakłóceniami akustycznymi, niszczenie książek działaniem czynników mechanicznych, deformacja struktury tekstu

²J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Warszawa 1984, s. 53.

autorskiego w wyniku interwencji cenzorskiej – wszystko to jest szumem w kanale łączności³

– by przywołać raz jeszcze ujęcie Łotmana.

Analogicznie do teorii szumów wprowadzam pojęcie echa informacyjnego. **Echem informacyjnym**, z punktu widzenia teorii badań nad dziełem literackim zaistniałym w sieci (dziełem literackim, obecnym w świadomości czytelniczej w formie tradycyjnej i przeniesionym do środowiska cyfrowego), nazywam rozszerzenie odbioru poprzez dostęp do kontekstów i źródeł uruchamiany w toku interpretacji. Dokonując tu transpozycji modelu definicji Łotmana, echem informacyjnym określam wszystkie postaci rozszerzania percepcji czytelniczej: otwieranie kolejnych witryn, uruchamianie linków i odsyłaczy, sięganie do tekstów innych dzieł obecnych w tekście w postaci cytatów, kryptocytatów, odwołań literackich i kulturowych, deszyfrację intertekstualności oraz korespondencji sztuk (jednoczesne oglądanie dzieł malarskich, sięganie po utwory muzyczne, których istnienie zasygnalizowane jest w tekście literackim) etc. „Szum” Łotmanowski – gasi informację; „echo” – poszerza pole odbioru o treści istniejące w innych obszarach w obrębie cyberprzestrzeni. Echo informacyjne – to rozchodzenie się procesu interpretacji na szersze pola i powiększanie zakresu znaczeń. W przypadku odbioru tekstu udostępnionego w sieci poprzez digitalizację obie kategorie mogą zaistnieć jednocześnie: przerywanie lektury dzieła i wplatanie w jej tok innych tekstów zaburza tradycyjną strukturę odbioru, jednoczesne sięganie do kontekstów zwiększa możliwość rozumienia ukrytych sensów.

W kontekście badań nad odbiorem zdigitalizowanych dzieł literackich przez uczniów, pojęcie echa informacyjnego nabiera dodatkowych znaczeń – staje się ono nową sytuacją w edukacji polonistycznej i polem działań uczniowskich, w obrębie których tradycyjne metody zostają wzbogacone o możliwości, jakie daje multimedialność.

Czytanie jest wielopiętrową strukturą neurofizjologiczną i psychologiczną. W procesie czytania wyodrębnia się trzy grupy czynności: wrażenia zmysłowe, percepcję, zrozumienie. Ze strony ucznia są to czynności postrzegania oczami, rozpoznawania znaków i rozumienia. Te czynności są ściśle ze sobą powiązane i bardzo często przebiegają symultanicznie. Jednak nie ma czytania bez zrozumienia [...] Do rozumienia dochodzi się poprzez wielokrotne i wielorakie przetwarzanie tekstu na wszystkich jego poziomach, we wszystkich jego warstwach, a więc warstwy brzmieniowej, słownikowej, składniowej, struktur wyższego rzędu. Przetwarzaniem

³Tamże, s. 112.

więc tekstu może być jego analiza, jego interpretacja i ocena, wyjaśnienie znaczeń ważnych tematycznie i artystycznie wyrazów ważnych i wyrażeń, analizowanie zdań [...] Tekst literacki (językowy) może być przetwarzany na inne systemy znakowe lub zestawiany z innymi tekstami kultury (np. wykresy, mapy, ilustracje; sztuki plastyczne, film, teatr, muzyka)⁴

– podkreśla Regina Pawłowska.

W toku przetwarzania tekstu (zaistniałego w środowisku cyfrowym) echo informacyjne staje się narzędziem angażowanym w proces rozumienia, możliwość nawigacji do źródeł informacji umożliwia deszyfrację na poziomie słownikowym i kontekstualnym, a inne teksty kultury stają się dostępne w trybie natychmiastowym. Zatem w sytuacji ucyfrowienia tekstów literackich zmieniają się możliwości rozumienia dzieła, jednak pojawia się także sytuacja zagrożenia – sięgania do przypadkowych witryn i materiałów pochodzących z wątpliwych merytorycznie źródeł.

FILOLOG I EDYTOR TWÓRCĄ PROJEKTÓW DIGITALIZACYJNYCH

Obecnie edytorzy stojący wobec problemu wyboru podstawy wydania i opracowania solidnego aparatu krytycznego coraz częściej rozwiązanie znajdują w edycjach internetowych, a sięganie po narzędzia multimedialne umożliwiło realizację wielu projektów trudnych do zrealizowania w druku. Przeniesienie dzieł do środowiska cyfrowego oraz udostępnianie ich, wraz z próbą rekonstrukcji tekstu, publikacją rękopisów i kolejnych wydań, stwarzają nowe możliwości dla badań nad krytyką tekstu. Obecna sytuacja wiąże się jednak z potrzebą zdefiniowania i usystematyzowania zjawiska, jakim jest zaistnienie dzieła w sieci oraz ewolucja tradycyjnej tekstologii w obrębie nowego medium. Badacze anglosascy dysponują już bardzo bogatym zapleczem teoretycznym w tej dziedzinie, a prace poświęcone zaistnieniu dzieła w internecie podparte są solidnym rozpoznaniem na gruncie nowej filologii i refleksji edytorskich. Hipermedialne konstrukcje pozwalają odbiorcy na jednoczesne dotarcie do różnych wydań, rękopisów i źródeł niezbędnych do pełniejszego odbioru, ponadto oferują materiał do samodzielnego kolacjonowania tekstu i skorzystania z rozbudowanego komentarza filologicznego. Istotne jest, iż pracę nad portalami udostępniającymi dzieła literackie w sieci podejmują właśnie edytorzy i filolodzy, by wymienić tu choćby „The Rossetti Archive” Jerome’a McGanna,

⁴ R. Pawłowska, *Mechanizmy czytania a nauka literatury w szkole*, w: *Kształcenie polonistów w perspektywie przemian edukacji*, red. D. Data, Gdańsk 2000, s. 107-110.

prezentujące hipermedialny model archiwum materiałów naukowych, projekt do wizualizacji obrazów i bazy tekstowej dzieł Dantego Rossetiego⁵. (Projekt ten przypomina wiele innych, poświęconych twórczości Williama Szekspira, Emily Dickinson czy Williama Blake'a). Kolacjonowanie poszczególnych wariantów tekstu i analiza kolejnych przekazów w przypadku dzieł Szekspira oparta jest na bogactwie różnorodnych przekazów, gdyż utwory Szekspira były przygotowywane do gry na scenie, spisywane i powielane przez kopistów bez wiedzy i autoryzacji autora, niejednokrotnie zmieniane przez aktorów i redaktorów.

Na gruncie polskim działalność badaczy literatury w internecie jest jeszcze we wstępnej fazie (w dużej mierze ze względu na koszty takich przedsięwzięć). Merytorycznie opracowany system internetowy udostępniający zespół całościowych tekstów, informacji niezbędnych dla prawidłowej recepcji, tworzący lingwistyczne instrumentarium i ustalający kanoniczną postać tekstów, umożliwiłby czytelnikom sięgnięcie również do komentarzy filologicznych, słowników, bibliografii, zbiorów ikonografii, a nawet adaptacji dźwiękowych⁶. To propozycja takiego odbioru dzieła w cyberprzestrzeni, który mniej angażuje czytelnika w proces poszukiwań w gąszczu hiperłączy, dając mu jednocześnie gotową bazę tekstową i informacyjną wraz z gwarancją bezpieczeństwa źródeł (pod względem „pewności” merytorycznej). Na etapie obecnego stanu polonistyki cyfrowej wiedza o tego rodzaju projektach otwiera możliwości korzystania z rzetelnie opracowanych źródeł internetowych przed anglojęzycznymi czytelnikami (których nie brakuje również wśród młodzieży szkolnej). Świadomość, że istnieje potrzeba wnikliwej weryfikacji źródła internetowego i umiejętnego z nich korzystania, w polu zainteresowania polonistów stawia naukowe repozytoria i biblioteki cyfrowe, których wzrost ilości i poziomu można zaobserwować w ostatnim dziesięcioleciu. Bazę adresów polskich bibliotek internetowych Komitet Główny OLiJP udostępnia na swojej stronie internetowej.

LITERATURA POLSKA W INTERNECIE⁷

Obecnie edukacja polonistyczna funkcjonuje w sytuacji, w której odbiorca, zwłaszcza w analizowanym tu aspekcie uczeń, sięga do zasobów internetu

⁵ Zob. <http://www.rossettiarchive.org/>, dostęp: 10 października 2013.

⁶ Tego typu prace prowadzono Rosji od 1997 roku, pierwszą część kompendium internetowego GAFSI opracowano w latach 2000-2002, zob. S. Gindin, *Hipertekstualny system filologiczny – twórczość Walerija Briusowa. Komunikat wstępny*, przeł. P. Mitzner, „Teksty Drugie” 2007 nr 3, s. 218-223, pierwodruk w: „Moskowskij Lingwistyczieskij Żurnal” 2003 nr 2.

⁷ „Literatura polska w internecie” to nazwa zakładki na stronie OLiJP, pod którą dostępne są linki odsyłające do bibliotek cyfrowych.

w poszukiwaniu wiedzy i wiarygodnych źródeł. Teksty literackie udostępnione w sieci coraz częściej stanowią dla niego jedyny kontakt z dziełem, a peregrynacja do murów bibliotecznych następuje coraz rzadziej. Jednak pokolenie tzw. *digital natives* (by przywołać pojęcie funkcjonujące także w badaniach nad humanistyką cyfrową), którego kompetencje informatyczne przewyższają w tym zakresie możliwości użytkowników poprzedniego pokolenia, niedługo będzie ostatnim, które miało kontakt z realiami „świata druku”. Abstrahując od skrajnych wizji przeobrażenia się bibliotek w muzea i świątynie pamiętek (i z kolei migracji muzeów do środowiska cyfrowego) oraz zupełnego zniknięcia książek drukowanych, należy zwrócić uwagę na istotną kwestię. O ile moment przełomu, kiedy to nowe media zastępują epokę druku, został już zdiagnozowany, o tyle stoimy jeszcze przed koniecznością ukierunkowania działań i wytyczenia pewnych zasad związanych z migracją kultury do przestrzeni internetu. Udostępnianie dzieł w sieci nakłada na administratorów portali obowiązek przestrzegania zasad i wymaga świadomości, z jaką odpowiedzialnością wiąże się ich działalność. Z kolei młode pokolenie użytkowników powinno zdawać sobie sprawę, iż nie we wszystkich źródłach internetowych można pokładać ufność, a otagowane, fragmentarycznie udostępniane teksty, wyjęte z przypadkowych wydań, stawiają użytkowników (bo już nie tylko czytelników) przed koniecznością wzmożonej czujności filologicznej i potrzebą krytycznego myślenia. Z kolei twórcy stron posiadający kompetencje konieczne do tworzenia tego typu projektów i współpracujący z literaturoznawcami i polonistami stają często przed prozaicznym problemem niemożliwości wykupu praw autorskich, przez co udostępniają tylko wcześniejsze wydania.

Uczeń sięgający do internetu w poszukiwaniu wiedzy powinien mieć świadomość, z jakich zasobów korzysta, i lepiej, żeby to nie był wybór przypadkowy. Uczeń powinien mieć zdolność nadawania echu informacyjnemu odpowiedniego tonu i korzystać z jego – niesłychanych przecież – możliwości i nowych dróg partycypacji w kulturze. Rolą nauczyciela zaś jest wskazanie dróg umiejętnego i efektywnego korzystania z internetowych zasobów wiedzy.

Tomasz Chachulski

OLIMPIADA POZA GRANICAMI POLSKI

W tej skrótowej formule kryje się suma inicjatyw, wysiłków, doświadczeń i dokonań z ostatniego ćwierćwiecza, które nie dają się opisać i zsumować w kilkustronicowej wypowiedzi. Były to wysiłki podejmowane przez organizatorów z kraju i spoza Polski, przez nauczycieli, ale także przez przedstawicieli polskich placówek dyplomatycznych, Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” – szczególnie z Oddziału Podlaskiego w Białymstoku, także z Zarządu Głównego i Oddziału Warszawskiego – z Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie, a od 2010 roku – z Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Do ukształtowania zawodów poza Polską niemało przyczynili się także przedstawiciele organizacji polskich poza krajem, dyrektorzy polskich szkół i wiele, bardzo wiele osób, których praca i zaangażowanie umożliwiły powstanie pewnej przestrzeni, w której prace podejmowane przez uczniów i nauczycieli znalazły swoją mniej lub bardziej zinstytucjonalizowaną formułę i możliwości realizacji. Nie sposób odtworzyć dzisiaj nazw wszystkich instytucji, które przyczyniły się do powstania i rozwoju zawodów polonistycznych poza krajem. Ministerstwo Edukacji Narodowej zapewniło podstawy prawne obecności uczniów spoza Polski w zawodach przeprowadzanych w Warszawie, wpisując stosowne możliwości do kolejnych wersji *Rozporządzenia [...] w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad*. Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (obecnie w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego) zagwarantowało stypendia Rządu RP dla tych laureatów i finalistów, którzy postanowili wybrać studia polonistyczne, lub odpowiednie preferencje egzaminacyjne dla pozostałych uczestników, którzy wybrali inne kierunki studiów – a zatem jedną z istotnych motywacji udziału w zawodach.

Olimpiada w Polsce pełni różne funkcje i tak naprawdę – mimo ściśle przestrzeganego, jednolitego regulaminu – jest różnie przeprowadzana w zależności

od województwa, charakteru i obecności (lub nieobecności) znaczących ośrodków akademickich. Mimo to stabilna struktura organizacyjna, szkolne i uniwersyteckie zaplecze (przepisy dotyczące kształcenia, programy przedmiotów szkolnych, biblioteki, środowisko nauczycielskie i naukowe) pozwalają ufać w jednolitość przyjętych rozwiązań i porównywalność ocen. Sytuacja poza Polską jest niewątpliwie bardziej złożona. Jeśli za punkt odniesienia przyjąć realia w kraju, to w Olimpiadzie przeprowadzanej za granicą, szczególnie na początkowych jej etapach, biorą udział uczniowie, których poziom przygotowania, warunki kształcenia, otoczenie językowe, kulturowe i środowiskowe są tak bardzo zróżnicowane, że w zasadzie powinno się przygotować dla nich cały zestaw konkursów o różnym stopniu trudności i odmiennych zadaniach, uwzględniających przynajmniej specyfikę danego regionu i otoczenia językowego. Niestety, nie ma takiej możliwości i kolejne komisje próbują zapanować nad sytuacją, starając się sprawiedliwie ocenić merytoryczne i językowe przygotowanie uczestników. Różne systemy szkolne, różne języki etniczne obowiązujące w życiu publicznym danego kraju, otoczenie (polskie, emigracyjne, polonijne – lub etnicznie zupełnie odmienne), brak polskich bibliotek naukowych, szkolnych i domowych powodują, że nawet tak podstawowe funkcje, jak poznanie literatury polskiej, wykształcenie podstawowych kompetencji językowych czy rozwój samodzielności myślenia itp. będą miały nieco odmienne znaczenie w Rumunii, na Łotwie czy we Francji. W rezultacie wspólnej pracy uczniów, nauczycieli i jurorów kolejnych etapów poziom przygotowania uczestników ostatniego, warszawskiego etapu jest jednak dość wyrównany, a podczas części ustnej uczniowie z Wilna, Lwowa, Grodna, Chmielnickiego, Kijowa, Rygi, Dyneburga, Budapesztu, Brukseli, Paryża czy Odessy z powodzeniem rywalizują z rówieśnikami z Krakowa, Wrocławia, Torunia i Warszawy.

Olimpiada poza Polską wpływa też na dalsze losy uczestników w większym stopniu, niż dzieje się to w kraju. Młodzi ludzie dzięki tytułom i zaświadczeniom zdobywanym w OLİJP nie tylko podejmują studia i zmieniają miejsce zamieszkania, ale często wyjeżdżają do innych krajów, w zasadniczy sposób odmieniając swoje dotychczasowe środowisko i model życia...

Olimpiada poza granicami kraju toczy się nieprzerwanie od pierwszych dni listopada 1989 roku. Wówczas bowiem p. Teresa Michajłowicz, odpowiedzialna za polskie szkolnictwo na Wileńszczyźnie, urzędująca w siedzibie Ministerstwa Oświaty i Nauki Litwy przy ul. Wołano 5, na skraju wileńskiego starego miasta, w odpowiedzi na propozycję Komitetu Głównego OLİJP w Warszawie zdecydowała o połączeniu zawodów przeprowadzanych w polskich szkołach i klasach na Litwie z Olimpiadą w Polsce. W trzy lata później p. Michajłowicz na tym stanowisku zastąpiła p. Barbara Alicja Kosinskienė¹.

¹ Szczegóły por. w artykułach Ireny Masojć, Barbary Dwilewicz i Teresy Daleckiej.

Od samego początku zawody polonistyczne na Litwie prowadzone były w sposób samodzielny i autonomiczny. Było to oczywiste – polskie środowisko dysponowało szeregiem własnych organizacji działających w Wilnie i na Wileńszczyźnie oraz stowarzyszeń regionalnych, siecią polskich szkół i szkół z polskimi klasami, dobrze dobraną kadrą nauczycielską o podobnym przygotowaniu, bibliotekami szkolnymi i naukowymi, własnym środowiskiem intelektualnym powiązanych m.in. z ówczesnym Uniwersytetem Pedagogicznym, a później także z polonistyką utworzoną na Uniwersytecie Wileńskim i... w miarę stałymi kontaktami z pobliską Polską, które właśnie wówczas, po roku 1989, intensywnie zaczęły się rozwijać. Podobne konkursy odbywały się już wcześniej na Litwie i w pozostałych krajach Związku Radzieckiego i podobnie jak w Polsce były znane w tamtejszym szkolnictwie jako sprawdzony model edukacyjny. Połączenie z analogiczną strukturą w Rzeczypospolitej Polskiej wzbogaciło przede wszystkim motywacje uczniów i nauczycieli. Program Olimpiady, realizowany w kraju, dla Ministerstwa Oświaty i Nauki Litwy oraz dla wykładowców akademickich układających tematy i pytania w Olimpiadzie stał się ważnym punktem odniesienia, nigdy jednak nie był po prostu naśladowany.

Zarówno sytuacja społeczna, jak i program polonistycznego kształcenia na Litwie były jednak inne i uczniowie wraz ze swoimi nauczycielami musieli zmierzyć się z wieloma wyzwaniem. Przede wszystkim zakres kształcenia literackiego na Wileńszczyźnie był znacznie skromniejszy niż w Polsce, a ćwiczenia językowe odsyłały do innych sprawności i potrzeb komunikacyjnych niż te charakterystyczne dla Rzeczypospolitej. Do dzisiaj uczniowie spoza Polski muszą włożyć znacznie więcej wysiłku w napisanie rozprawki czy interpretacji, by przygotować wypowiedź zbliżoną poziomem do prac uczniów z kraju.

Litewski precedens szybko zaowocował pojawieniem się uczniów z kolejnych polskich ośrodków. W roku 1993 odbyła się pierwsza Olimpiada na Białorusi², w tym samym roku, na wniosek Barbary Krydy z Komitetu Głównego OLiJP, na warszawskie zawody przyjechali po raz pierwszy uczniowie polskiej Szkoły Średniej nr 10 we Lwowie (dziś, tak jak od 1816 r. do II wojny światowej – szkoła nosi imię św. Marii Magdaleny), przygotowani przez znakomitą polonistkę p. Marię Iwanową. W kolejnych latach pojawili się uczniowie z Czech (1993), z zachodniej i środkowej Ukrainy (1994), z Łotwy (1994), Węgier (1999), następnie ze Słowacji (2001), Odessy (2005), Estonii (2007), wreszcie z Rumunii (2013).

Wypracowanie modelu zawodów polonistycznych rozpoczęte w 1989 roku trwa nadal i proces ten będzie kontynuowany choćby dlatego, że sytuacja edukacyjna w krajach ościennych zmienia się, a do Olimpiady przystępują uczniowie

² Szczegóły por. w artykule Anny Janickiej.

z coraz to nowych państw. Zawody realizowane są trochę odmiennie niemal w każdym z krajów, w których Olimpiada była w tym czasie przeprowadzana, choć różnice te nie są duże; wymagania zostają ostatecznie ujednolicone na ostatnim, III etapie, organizowanym w Warszawie. Stosunkowo najmniej zmian zaszło właśnie w formule tej części zawodów. W pierwszych latach uczniowie spoza Polski towarzyszyli swoim kolegom z kraju, otrzymywali jednak inne, specjalnie dla nich przygotowane tematy pisemnej części eliminacji i odpowiadali przed komisją powołaną dla nich – odpowiadali wszyscy, jury bowiem uważało za konieczne, by każdy z uczniów z Litwy mógł zaprezentować jak najszerzej swoje możliwości. Sytuacja zmieniała się stopniowo. Pojawienie się uczniów z kolejnych krajów spowodowało, że takie rozwiązanie stało się niewykonalne, liczba uczestników ustnej części zawodów wzrosła bowiem niepomierne i trzeba było uzależnić udział w części ustnej od wyników części pisemnej. Na wniosek Aliny Jurewicz (zm. 1.08.2009) z Wołkowyska na Białorusi, wówczas jednej z najaktywniejszych nauczycielek pracujących poza Polską i wicedyrektora tamtejszej, nowo powstałej polskiej szkoły, przeniesiono ustną część dla uczniów spoza kraju na dzień przed zawodami pisemnymi, powołano specjalne komisje i umożliwiono przystąpienie do części ustnej każdemu z uczestników z zagranicy. Zlikwidowano odrębne tematy dla tej grupy uczniów, ich wypracowania sprawdza jednak osobno powołana komisja i ocenia je na tle pozostałych „zagranicznych” prac. Jedynie ten sposób pozwala uczestnikom w pełni zaprezentować swoje umiejętności i wiedzę. Jak niemal wszyscy, którzy poznają literaturę i kulturę danego kraju w języku, w którym dokonuje się tylko część ich domowych i zawodowych (w tym przypadku szkolnych) aktywności, uczestnicy OLiJP spoza Polski bardzo dobrze mówią językiem Mickiewicza i Miłosza, świetnie znają polską literaturę, kompetencje pisarskie wypracowują jednak wolniej. Taki jest stan rzeczy, którego zmienić się nie da, choć można pracować nad jego poprawą.

Warto zaznaczyć, że lista laureatów Olimpiady dla uczniów z Polski i z zagranicy jest jedna – a uczniowie spoza Polski nie mają żadnych dodatkowych preferencji. Tak samo jak w przypadku poszczególnych województw, na liście zwycięzców młodzież spoza kraju w jednym roku reprezentowana jest bardzo licznie (cztery – pięć osób, czasami nawet więcej), w innym – zdarza się, że nie ma nikogo.

Na niższych etapach zawody przebiegają w różny sposób, zarówno jeśli wziąć pod uwagę program i wymagania stawiane uczestnikom, jak i regulaminowy przebieg eliminacji. Najbliższe polskiemu wzorowi są zawody na Litwie, gdzie zwarta polska społeczność dysponuje wszelkimi atutami, by Olimpiada mogła zbierać efekty dodatkowego wysiłku uczniów i ich nauczycieli. Podobną porównywalność zapewnia na Białorusi i Łotwie komisja jadąca co roku – i to dwukrotnie, na zawody I i II stopnia – z Białegostoku, a także warsztaty

organizowane w Polsce dla uczniów przystępujących do Olimpiady. W miarę stały skład tego zespołu działającego pod kierownictwem prof. Anny Kiezuń wspiera stabilne zaplecze instytucjonalne (Polska Macierz Szkolna w Grodnie, Podlaski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Uniwersytet w Białymstoku, a w początkowych latach Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie prowadzone przez dr Joannę Wójtowicz). Zainteresowanie Olimpiadą najżywsze jest oczywiście na Grodzieńszczyźnie, w zawodach uczestniczą także z powodzeniem uczniowie z Wołkowyska, Lidy, Nowogródka, Brześcia, a nawet Mińska czy Mohylewa.

Nauczyciele z kilku szkół polskich na Łotwie (choć działają one wedle różnych systemów) od lat przygotowują uczestników do zawodów polonistycznych. Uczniowie ze szkół w Rydze (dyrektor p. Maria Fomin) i Dyneburgu (Daugavpils – dyrektor p. Gertruda Grave) zadomowili się w Olimpiadzie na dobre, przyjeżdżają również uczestnicy z Iłukszte (Ilūkste), Krasławia (Krāslava), Rzeczyca (Rēzekne). Sporadycznie pojawili się uczniowie z Estonii, startujący również w zawodach na Łotwie.

Najtrudniejsza być może jest sytuacja uczestników z Ukrainy. Rozproszeni w wielu odległych od siebie ośrodkach, nauczyciele i uczniowie uzyskują pomoc organizacyjną przede wszystkim z polskich placówek dyplomatycznych. Już w 1992 roku w Kijowie konsul, śp. Tomasz Leoniuk (07.10.1963 – 21.04.2002), zorganizował *Olimpiadę wiedzy o Polsce*, jej historii, geografii i literaturze. W 1994 roku zawody te połączone zostały z jego inicjatywy z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego i od tej chwili nieprzerwanie przeprowadzane są w wielu miastach Ukrainy. Zawody okręgowe odbywają się we Lwowie, Kijowie, Chmielnickim, Łucku, Odessie, ale uczniowie pochodzą także z wielu innych ośrodków – m.in. z Ługańska, Dniepropietrowska, Nikołajewa, Iwanofrankiwska, Równego, Żytomierza, Kamieńca, Gródka Podolskiego. Ogólnoukraiński etap przeprowadzany jest z reguły w Kijowie, we Lwowie lub w Chmielnickim, a organizatorem jest zawsze miejscowy Konsulat RP. Nie byłoby jednak Olimpiady na Ukrainie, gdyby nie systematyczne zaangażowanie nauczycieli – p. Marii Iwanowej ze Lwowa (od 1993 r. blisko 25 wychowanków – laureatów i finalistów OLijP w Warszawie), p. Julii Sierkowej z Chmielnickiego (od 1994 r. wielu laureatów i finalistów, a przede wszystkim organizacja wielu kolejnych zawodów ogólnoukraińskich), wreszcie p. Ludmiły Potapowej z Odessy oraz innych nauczycieli, których już nie sposób tu wymienić.

Olimpiada w Czechach rozwijała się z dużym powodzeniem od roku 1993, uczniowie ze szkół w Czeskim Cieszynie i w Karwinie przyjeżdżali do Krakowa, uczestnicząc w zawodach II stopnia razem z młodzieżą z Małopolski. Niestety, po niemal dziesięciu latach współpracy zainteresowanie wygasło, a w miejsce uczniów z Zaolzia w Krakowie pojawili się maturzyści z polskiego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP w Bratysławie (Słowacja), później dwukrotnie z Węgier (1999, 2009), jednak i tu zainteresowanie nie było trwałe.

W 2013 roku z inicjatywy Anetty Buzuk Olimpiada po raz pierwszy została przeprowadzona w polskich środowiskach na Bukowinie w Rumunii (Dom Polski w Suczawie). Doświadczenie innych krajów, w których polska społeczność jest nieliczna, uczy, że utrzymanie tego rodzaju działalności wymaga determinacji i systematycznego zaangażowania zarówno nauczycieli, jak i wspierających je instytucji.

Zupełnie nowym doświadczeniem było uruchomienie w latach 2010 – 2013 projektu *Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących*, zainicjowanego przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą pod kierownictwem p. dr Magdaleny Bogusławskiej, dzięki współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt umożliwił zbudowanie cyfrowej platformy edukacyjnej, dzięki której można było przeprowadzić zawody polonistyczne (zarówno część pisemną, jak i ustną) właściwie bez ograniczeń terytorialnych. Sprawdzenie prac pisemnych, swobodne rozmowy z komisją w składzie: Daniel Zych, Katarzyna Poremska i Stefan Głowacki prowadzone przez łącze internetowe – odbywały się „na żywo”, pozwalając na bezpośredni kontakt z uczniami z różnych części Europy, USA, Afryki i innych regionów świata. Do konkursu, przeznaczonego dla różnych grup wiekowych, w każdym roku przystępowało ok. 800 uczniów, a zwycięzcy części przeznaczonej dla maturzystów trzykrotnie wzięli udział w zawodach III stopnia w Warszawie, dzięki czemu wśród uczestników finału pojawili się uczniowie z Brukseli, Frankfurtu, Chicago, Hamburga, Berlina, Paryża, Holargos (Grecja) i Londynu.

Prawie dwadzieścia pięć lat nieustannej obecności przedstawicieli polskich środowisk z Litwy, Białorusi, Ukrainy, Łotwy i innych krajów w Olimpiadzie Polonistycznej przyniosło wymierne rezultaty. Bardzo wielu laureatów, finalistów i uczestników zawodów polonistycznych pochodzących spoza kraju, korzystając ze zdobytych w ten sposób stypendiów, ukończyło polskie uniwersytety i podjęło pracę w różnych zawodach. Niektórzy z nich pracują dziś jako nauczyciele języka polskiego na Litwie, Białorusi, Ukrainie czy w Polsce, w polskich placówkach dyplomatycznych na Ukrainie, kilka osób uzyskało stopień naukowy doktora z literaturoznawstwa lub językoznawstwa i pracuje w Centrum Polonistycznym Uniwersytetu Wileńskiego lub na uniwersytetach w kraju bądź za granicą. Kolejni absolwenci podejmują prace badawcze, publikują, otwierają przewody doktorskie w instytutach PAN bądź na najlepszych polskich uniwersytetach. Inni pracują w wielu bardzo różnych instytucjach kultury w różnych częściach świata. Znaczenie Olimpiady Polonistycznej dla kształtowania środowiska naukowego i nauczycielskiego, a także dla budowania środowiska ludzi kultury zyskało swoje pełne potwierdzenie także w innych niż Polska krajach. Zakres obecności uczniów z zagranicy w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego będzie się na pewno zmieniał, trudno jednak byłoby wyobrazić sobie te zawody bez udziału uczniów z Ukrainy, Białorusi, Litwy, Łotwy i innych państw...

Teresa Dalecka

LOSY OLIMPIJCZYKÓW

Różne mogą być odpowiedzi na pytanie, co skłoniło ucznia szkoły polskiej na Litwie do wzięcia udziału w Olimpiadzie Polonistycznej. Wśród wypowiedzi może pojawić się „zainteresowanie literaturą”, „potrzeba reprezentowania szkoły”, „zachęta nauczyciela”, „chęć sprawdzenia własnych sił”, wreszcie „zamiar studiowania polonistyki”. Z tym, że ważniejsze wydaje się być to, co nastąpiło po zwycięstwie w Olimpiadzie. Czy konsekwencją bycia laureatem stały się studia polonistyczne, później być może praca związana z językiem i literaturą polską, czy może wszystko skończyło się na chwilowej przygodzie i nie miało swojej kontynuacji. Jedno jest pewne – laureaci mniej więcej pierwszych dziesięciu Olimpiad Polonistycznych skorzystali z możliwości wyjazdu na studia do Polski. Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że pierwsza Olimpiada odbyła się w 1990 r., w okresie, gdy Litwa przeżywała transformację polityczną i gospodarczą, wyjazd do Polski dla młodych osób był też logiczną konsekwencją ekonomiczną, przy jednoczesnym silnym poczuciu przynależności kulturowej i językowej. Niepoślednią rolę odgrywały także kontakty ze studiującymi w Polsce olimpijczykami z wcześniejszych lat. Stanowili oni przykład tego, że można poradzić sobie na studiach nie gorzej niż rodacy z Polski. Poza tym do zachęty przyczyniały się też opowieści o bogatym życiu studenckim. Znajomość języka litewskiego ponadto pomagała w zdawaniu egzaminów językoznawczych. Należy też podkreślić, że doświadczenie dzieciństwa spędzonego w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym stanowiło o bogactwie „przybywszy” z Litwy do Polski.

W połowie lat 90. w Warszawie została powołana organizacja, która początkowo nosiła nazwę Stowarzyszenie Polonistów Olimpijczyków z Kresów. Zdecydowała o tym duża liczebność osób studiujących w Polsce polonistykę, a pochodzących z Wilna i Wileńszczyzny. Z biegiem lat stowarzyszenie zyskało

nazwę Studenckiej Międzyuczelnianej Organizacji Kresowiaków i objęło również osoby studiujące na innych kierunkach i w innych miastach. Naczelnym celem działalności stowarzyszenia było dokształcanie się poprzez organizowanie różnych kursów, staży, praktyk. Organizowano również obozy integracyjne w górach i nad morzem. Celem pośrednim było też obejmowanie opieką młodszych roczników studentów przybywających na studia do Polski. Poloniści jako założyciele organizacji zajmowali w niej zazwyczaj stanowiska kierownicze.

Ta i inne inicjatywy, podejmowane przez kolejne roczniki polonistów, oraz wysoki poziom nauczania sprawiły, że ze studiów polonistycznych w Polsce jest zadowolona zdecydowana większość absolwentów. Olimpijczycy skorzystali z szansy zdobycia wykształcenia na wysokim poziomie, potwierdzili też, że ich oczekiwania spełniły się. Ewentualne niedociągnięcia w wiedzy wyniesione ze szkoły polskiej na Litwie dało się nadrobić, jak również przewyciężyć tęsknotę za domem dzięki przejawianej aktywności i dużym możliwościom rozwoju. Na końcowym etapie studiów w Polsce poważne obawy rodziły się z myślą o powrocie na Litwę po zakończeniu studiów. Obawy te dotyczyły wizji tego, co dalej po powrocie, po pięciu-sześciu latach nieobecności. Absolwenci do największych swoich niepokojów zaliczali oderwanie od realiów życia na Litwie, brak kontaktów, które zostały zerwane przez oddalenie, brak doświadczenia zawodowego, zapominanie języka litewskiego, problemy adaptacyjne po studiach w nowym środowisku. Najważniejszą kwestią było oczywiście znalezienie pracy. Z podjęciem jej w zawodzie mniejszy problem miały osoby, które jako pierwsze ukończyły studia polonistyczne w Polsce. Pod koniec lat 90. jak się wydaje rynek pracy jeszcze nie był nasycony.

Z pierwszych roczników laureatów Olimpiady trzy osoby (Beata Piasecka, Kinga Geben i Teresa Dalecka) po powrocie na Litwę zostały zatrudnione na Uniwersytecie Wileńskim, w Katedrze Filologii Polskiej. Naturalną konsekwencją podjętej pracy była obrona doktoratów, działalność na rzecz pielęgnacji na Litwie języka i literatury polskiej, kształcenie kolejnych roczników polonistów. Laureaci Olimpiady Polonistycznej zasilili również szeregi dziennikarskie, na Litwie i w Polsce. Pierwszy na Litwie polski portal internetowy został założony właśnie przez olimpijczyków. Walenty Wojniłło, przy wsparciu kilku innych polonistów (Beata Gulbinowicz, Edyta Maksymowicz), zajął się dziennikarstwem telewizyjnym i internetowym. Część osób, które ukończyły polonistykę w Polsce, zatrudniono w szkole. Niekiedy zajmują oni stanowiska kierownicze (Kazimierz Stankiewicz jest dyrektorem renomowanej szkoły w Warszawie). Poloniści, niegdyś uczestnicy Olimpiad, przygotowują obecnie kolejne roczniki uczniów szkół polskich na Litwie, niekiedy również laureatów Olimpiad Polonistycznych. Część osób jest zatrudnionych w branży reklamowej, część zajęła się działalnością gospodarczą. Spośród olimpijczyków wywodzi się także grupa tłumaczy.

Wskazane tu kwestie dotyczą (jak wspomniałam), przede wszystkim pierwszych, mniej więcej, dziesięciu roczników laureatów Olimpiady Polonistycznej, którzy skorzystali ze stypendium przyznanego przez Rząd RP. Zasadnicze zmiany, jeśli chodzi o laureatów Olimpiad Polonistycznych na Litwie, obserwuje się od początku XXI wieku. Zwycięstwo w Olimpiadzie przestało oznaczać, jak wcześniej, automatyczne podjęcie studiów polonistycznych w Polsce. Uczniowie zaczęli traktować udział w niej jako możliwość niekiedy dostania się na studia do Polski, ale na inny kierunek, możliwość zdobycia dodatkowych punktów w drodze prowadzącej na inne uczelnie.

Laureaci z czasem poszli (nierzadko) swoją, inną niż polonistyczna, drogą. Olimpiada pozostała dla nich przygodą, przystankiem na drodze do czegoś wcześniej nieznanego, niedostępnego. Dzisiaj studiują, bądź już ukończyli, medycynę, prawo, kulturoznawstwo i inne kierunki. Ale na pewno pamiętają przygodę, której nazwa brzmi „Olimpiada”.

Irena Masojć

W PRZEDEDNIU JUBILEUSZU OLIMPIADY JĘZYKA POLSKIEGO NA LITWIE

W 2014 roku na Litwie odbędzie się XXV Olimpiada Języka Polskiego. W ciągu ćwierćwiecza swojego istnienia wpisała się ona na trwałe nie tylko do kalendarza imprez szkolnych, ale stała się corocznym doniosłym wydarzeniem w środowisku polskim w tym kraju.

Olimpiada Polonistyczna na Litwie zaczęła odmierzać swój czas od roku 1990. Można by więc rzec, że jest ona rówieśniczką odrodzenia litewskiej niepodległości. Idea tego przedsięwzięcia zarodziła się jednocześnie na Litwie i w Polsce. W znamennym 1989 roku, zapowiadającym rychłe zmiany społeczne i długo oczekiwane otwarcie się na kontakty polsko-litewskie, w Komitecie Głównym Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Warszawie dojrzał pomysł włączenia do eliminacji krajowych uczniów polskiego pochodzenia z Litwy, Białorusi, Ukrainy oraz Czech. Został on z radością przyjęty przez Teresę Michajłowicz, która w owym czasie była pracownikiem Ministerstwa Oświaty i Nauki Litewskiej SRR, odpowiedzialnym za szkolnictwo polskie w republice. Już wcześniej widziała ona pilną potrzebę wyzwolenia nauczania języka polskiego jako ojczystego na Litwie z wąskich ram narzuconych mu w okresie sowietyzacji i nadania mu nowych barw. Dzięki wspólnym staraniom w 1990 r. w Szkole Średniej w Podbrodziu (obecnie Gimnazjum „Žeimenos”) zorganizowano pierwszą Olimpiadę Języka Polskiego na Litwie. Obecni na niej członkowie Komitetu Głównego z Polski – prof. Teresa Kostkiewiczowa oraz Tomasz Chachulski – objęli patronat nad tą imprezą, służąc radą i pomocą oraz potwierdzając swoje żywe zaangażowanie corocznym w niej udziałem. W 1992 roku obowiązki organizacyjne przejęła Alicja Barbara Kosinskienė, która przez wiele kolejnych lat była w Ministerstwie kuratorem tego przedsięwzięcia. Dzięki

jej staraniom zaczęło ono nabierać, na fali odrodzenia narodowego, coraz większego znaczenia. Od 2008 roku organizacja wszystkich olimpiad przedmiotowych przeszła w gęstą Centrum Informacji i Twórczości Technicznej Uczniów. Ostatnią zmianą organizacyjną było powołanie w 2011 roku Komitetu Olimpiady Języka Polskiego na Litwie, który ma czuwać nad przebiegiem tej imprezy. W jego składzie znalazły się osoby zajmujące się dydaktyką oraz popularyzacją języka i kultury polskiej: przedstawicielki Ministerstwa Oświaty i Nauki RL (Ona Čepulėnienė) oraz Centrum Rozwoju Edukacji (Danuta Szejnicka), dyrektor Instytutu Polskiego w Wilnie (dr Małgorzata Kasner), poloniści reprezentujący środowisko akademickie (dr Mirosław Dawlewicz, dr Irena Masojć) i nauczycielskie (Anna Jasińska) oraz kordynator Olimpiady z Centrum Edukacji Nieformalnej Uczniów (Dina Mackevič).

Pokłosiem Olimpiad Języka Polskiego na Litwie są dwie publikacje. Pierwsza książka o charakterze metodycznym *Jak umiejętnie operować słowem pisanym. Poradnik młodego polonisty* ukazała się w 1999 roku przy okazji obchodów dziesięciolecia tego przedsięwzięcia. Jej powstanie było podyktowane potrzebami praktycznymi. Autorzy tego poradnika – Sabina i Romuald Naruńcowie – podali wskazówki metodyczne dotyczące pisania rozprawki oraz eseju interpretującego tekst literacki i zamieścili w nim przykłady najlepszych olimpijskich prac pisemnych. Druga, niezwykle cenna pod względem informacyjnym, publikacja *Kalendarium Olimpiad Literatury i Języka Polskiego na Litwie* wydana została w 2009 roku. Jej pomysłodawczynią była Helena Juchniewicz – dyrektor Szkoły im. J. I. Kraszewskiego w Wilnie, w której odbywała się XX Olimpiada Języka Polskiego na Litwie. Zgromadzono w niej wspomnienia organizatorów, nauczycieli, olimpijczyków i fundatorów, liczne zdjęcia pamiątkowe, tematy prac pisemnych, zamieszczono wykaz wszystkich laureatów.

Obecnie na Litwie funkcjonuje 78 szkół z polskim językiem wykładowym (a wśród nich 10 gimnazjów i 30 szkół średnich), do których uczęszcza ponad 13 tysięcy uczniów. Do Olimpiady przystępują ci najbardziej dojrzały z XI-XII klas. Mimo, iż jej regulamin nie wprowadza takiego ograniczenia, dotychczas nie wziął w niej udziału żaden uczeń ze szkoły litewskiej czy rosyjskiej, ponieważ lekcje języka polskiego prowadzi się w nich wyjątkowo. Przebieg Olimpiady obejmuje trzy etapy: początkowo w obrębie szkoły, następnie w skali terytorialnego wydziału oświaty i wreszcie na poziomie krajowym. W ostatnich eliminacjach III stopnia bierze udział co roku około 35-40 uczestników. Laureatami tradycyjnie jest pierwsza szóstka (jedno I miejsce, dwa II miejsca i trzy III miejsca). Na zawody ogólnopolskie zostaje oddelegowanych zazwyczaj pierwszych 10 osób.

Należy zaznaczyć, że Olimpiada cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem, którego nie zachwiały ani zmieniające się warunki polityczne i cywilizacyjne, ani odsunięcie w polityce oświatowej humanistyki na drugi plan.

Trafna formuła organizacyjna, narzucona już podczas pierwszej edycji, zgodnie z którą do jej realizacji zostały włączone szkoły, spowodowała, że przygotowanie tego przedsięwzięcia na należyłym poziomie stało się kwestią prestiżu szkoły oraz sposobnością do jej promocji. W wyborze szkoły zawsze kierowano się zasadą geograficzną i starano się włączyć do organizacji zarówno wielkomiejskie placówki oświatowe, jak też położone w odległych, ale interesujących zakątkach Wileńszczyzny (np. w opisanych przez Tadeusza Konwickiego w *Bohini* Bujwidzach). Nowy zatwierdzony przed trzema laty regulamin zmienił przebieg ostatniego etapu Olimpiady. Pisemne i ustne eliminacje konkursowe przeniesiono na uniwersytet (w 2012 roku odbyły się one na Litewskim Uniwersytecie Edukologicznym, w 2013 roku – na Uniwersytecie Wileńskim), co sprawiło, że Olimpiada nabrała akademickiego splendoru. W ten sposób udział w niej nadaje wysiłkowi intelektualnemu uczniów większej powagi, pozwala większości z nich po raz pierwszy odczuć akademicką atmosferę. Uroczyste ogłoszenie wyników Olimpiady, połączone z programem kulturalnym, tradycyjnie odbywa się w wybranej szkole.

Obecność na Litwie polonistycznego środowiska akademickiego umożliwiła względnie samodzielny rozwój Olimpiady na Litwie. Od początku odpowiedzialność za jej obudowę merytoryczną wzięli na siebie wykładowcy ówczesnego Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego (obecnie – Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego). Pierwszą i wieloletnią przewodniczącą komisji oceniającej była Maria Niedźwiecka. Udziałem we wszystkich Olimpiadach może się poszczycić dr Barbara Dwilewicz, a poczynając od drugiej, uczestniczy w nich dr Halina Turkiewicz. Gdy w 1993 roku powstała polonistyka na Uniwersytecie Wileńskim, grono jury z czasem uzupełnili również jej przedstawiciele. Funkcja pracowników naukowych sprowadza się nie tylko do przygotowania tematów prac pisemnych oraz pracy w komisji oceniającej. Wykonują oni także żmudną „pracę u podstaw”: pomagają w doborze tematu na część ustną oraz w poszukiwaniu odpowiednich opracowań, udzielają konsultacji, prowadzą seminaria dla nauczycieli, podczas których analizują olimpijskie prace pisemne i wskazują przykłady typowych błędów.

Do Olimpiady Języka Polskiego zgłaszają się uczniowie z różnymi motywacjami – ci rozmiłowani w literaturze, prymusi uczestniczący we wszystkich olimpiadach przedmiotowych, oraz osoby, dla których ta przygoda może się stać odkryciem drzemających w nich zdolności humanistycznych. Pokonanie wszystkich etapów eliminacji jest niezapomnianym przeżyciem intelektualnym, które może wpłynąć na przyszłe losy i wybory życiowe. Zwycięstwo w eliminacjach ogólnopolskich licznym osobom zapewniło indeks polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego ze stypendium Rządu RP. Wymierne profity przynosi też tytuł laureata na szczeblu litewskim. Wcześniej jego zdobywcy byli zwalniani z egzaminu maturalnego z języka polskiego, uzyskując automatycznie

najwyższą notę, od kilku lat laureaci uzyskują dodatkowe punkty przy rekrutacji na litewskie uczelnie wyższe, co – jakkolwiek byłoby to paradoksalne – pozwala im nieraz dostać się na tak prestiżowe kierunki, jak medycyna czy ekonomia. Wymiar pragmatyczny udziału w Olimpiadzie nie pozostaje bez znaczenia. Mimo iż celem Olimpiady jest popieranie zainteresowań humanistycznym, przyciąga on do udziału najzdolniejszych uczniów, co podnosi ogólny poziom olimpijczyków.

Przyszłego olimpijczyka trzeba „wypatrzeć”, przekonać i ukierunkować. To zadanie przypada w udziale nauczycielom języka polskiego. Nie jest to łatwe w ostatnich klasach szkoły średniej, gdy uczniowie starają się skupić na przedmiotach, z których będą zdawali państwowe egzaminy maturalne, mające duży wpływ na dostanie się na bezpłatne studia. Od 2001 roku, gdy egzamin maturalny z języka ojczystego w szkołach polskich na Litwie przestał być obowiązkowy i jest zdawany tylko na poziomie szkolnym, trzeba przykładać niemało starań, aby zmotywować uczniów do bezinteresownego poznawania literatury i kultury polskiej oraz doskonalenia swojego warsztatu językowego. Polonista sam powinien być przykładem takiej pasji. Wielu osobom jednak się to udaje. Można wyróżnić nauczycieli, którzy mogą się poszczycić dużą liczbą swoich uczniów – zdobywców miejsc I-III. Prym wiodą wśród nich nauczyciele dużych szkół wileńskich: była polonistka ze Szkoły Średniej im. Sz. Konarskiego Anna Gulbinowicz (11 laureatów), nauczycielki z Gimnazjum im. A. Mickiewicza – Aneta Polakiewicz (10 laureatów) i Ludmiła Siekacka (9 laureatów) oraz ze Szkoły im. W. Syrokomli – Irena Matoszko (9 laureatów). Laureatka pierwszej Olimpiady, Elwira Bielawska, doczekała się już pięciu swoich wychowanków laureatów. Wszyscy zdają sobie sprawę, że zainteresowanie językiem ojczystym trzeba zacząć pielęgnować znacznie wcześniej. Służą temu coraz częściej organizowane na różnych szczeblach mini-olimpiady języka polskiego dla uczniów młodszych klas.

Należy wreszcie podkreślić, że Olimpiada Języka Polskiego ma na Litwie wymiar symboliczny dla całej społeczności polskiej. Uroczyste podsumowanie jej wyników często przeradza się w wielkie święto, w którym biorą udział przedstawiciele polskiej placówki dyplomatycznej, licznych organizacji polskich oraz sponsorzy. Zapal uczniów starają się oni podtrzymać zarówno słowem, jak też wartościowymi nagrodami. Wielu wzrusza podniosły nastrój tej imprezy, niektórych razi czasami jej pompacyjność. Wszyscy są jednak zgodni, że bardziej niż jakakolwiek inna konsoliduje ona różne środowiska polskie na Litwie – szkolne, akademickie, polityczne i przedsiębiorcze.

Barbara Dwilewicz

**OLIMPIADA –
„RZECZNIKIEM TRWAŁYCH WARTOŚCI”**

„Myślę, że Olimpiada Polonistyczna na Litwie jest czymś w rodzaju poczucia obowiązku, jak i głębokiej potrzeby wewnętrznej odczuwanych przez osoby o zainteresowaniach humanistycznych... Jestem przekonana, że rozwijanie zainteresowań humanistycznych, utrwalanie wiedzy o języku ojczystym, wprowadzanie młodzieży w obszar myśli o człowieku, jego duchowych potrzebach i aspiracjach – a takie są szeroko pojęte cele Olimpiady – jest potrzebne, a nawet konieczne zawsze i w każdym czasie. Być może jednak na początku XXI wieku jest to potrzeba szczególnie wyrazista i istotna. W czasach postępu technologicznego, konsumpcyjnego stylu życia, osłabienia czytelnictwa na rzecz kultury obrazkowej, w czasach dominacji banalnej i pustej kultury masowej Olimpiada pozostaje ciągle rzecznikiem i propagatorem uniwersalnych, trwałych wartości wielowiekowego dorobku kulturowego i literackiego. Olimpiada wprowadza w świat kultury wysokiej, uczy kontaktu i rozumienia dzieł o nieprzemijającym przesłaniu myślowym, a także odczuwania i czerpania radości z estetycznych walorów sztuki słowa, otwiera młodych ludzi na sferę doznań duchowych, pomaga im być pełnymi ludźmi, przeciwdziałając ograniczaniu ich potrzeb i zainteresowań” – tak (trafnie) określa misję Olimpiady prof. dr hab. Teresa Kostkiewiczowa, wieloletnia Przewodnicząca Komitetu Głównego.

Stało się już tradycją Olimpiadę nazywać świętem mowy ojczystej, gdyż angażuje ona tych, którym zależy na podniesieniu prestiżu języka polskiego na Litwie, funkcjonującego w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku, co wymaga dodatkowych zabiegów, jeżeli chodzi o jego pielęgnację i zapewnienie mu przyszłości w ogóle.

W ciągu ponad dwóch dekad utarł się zwyczaj, że przy wybieraniu motta kolejnej edycji Olimpiady oraz podczas układania tematów prac pisemnych uwzględnia się jubileusze wybitnych pisarzy polskich, jak też różnego rodzaju aspekty lokalne (regionalne). Cieszą się popularnością takie nazwiska, jak Mickiewicz, Słowacki, Sienkiewicz, Staff, Iwaszkiewicz, Miłosz, Twardowski, Szymborska. Kilkakrotnie była też brana na warsztat twórczość bardziej znaczących współczesnych polskich poetów Wileńszczyzny, takich jak na przykład Wojciech Piotrowicz, Sławomir Worotyński, Henryk Mażul, Alicja Rybałko i inni.

Warto przypomnieć, że pierwszej Olimpiadzie towarzyszyło motto zaczerpnięte z poematu Juliusza Słowackiego:

*Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa.*

Podczas XIII Olimpiady został uhonorowany poeta wileński Sławomir Worotyński, gdyż w 2002 roku przypadało 60-lecie jego urodzin:

*Kwitnąca gałązka bzu.
Jak o szczęściu nie krzyknąć?
Kwitnąca gałązka bzu.
Jakie jest piękne życie!..*

Ostatnia, XXIV Olimpiada, przebiegała natomiast pod hasłem zaczerpniętym z wiersza Wisławy Szymborskiej:

*Jeśli radość, to z domieszką trwogi,
jeśli rozpacz, to nigdy bez cichej nadziei.*

Podczas zawodów pisemnych uczniowie otrzymują propozycje do wyboru spośród trzech tematów przekrojowych oraz dwie, trzy interpretacje tekstów literackich (poezja i proza). Uczestnicy pierwszych Olimpiad najchętniej sięgali po tematy przekrojowe, np. *Najsympatyczniejsza postać kobieca w literaturze. Próba oceny i uzasadnienia wyboru*; „Człowiek coraz bardziej bytuje w lęku” (Jan Paweł II). *Dramat ludzkiej egzystencji w wybranych utworach literatury współczesnej*; „Litwo, ojczyzno moja. Żarliwie i prosto powtarzam słowa naszego pacyfisty”. *Rozwiń myśl Teodora Bujnickiego, przywołując motywy litewskie w literaturze polskiej*; „Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest. Miłość nie zazdrości, nie szuka poklasku (...)” (1 Kor 13, 4). *Ideał miłości a jej obraz w literaturze polskiej i światowej (na podstawie wybranych utworów)* i in. Obecnie olimpijczycy coraz częściej dokonują interpretacji tekstów literackich, np.: *Interpretacja wiersza Urszuli Kozioł „Nie spojrzymy prawdzie w oczy”*; *Interpretacja wiersza Ewy Lińskiej*

„Chwila”; *Dokonaj interpretacji wiersza Henryka Mazula „przedwiośnie mą miłością”*; *Dokonaj interpretacji fragmentu powieści Tadeusza Konwickiego „Sennik współczesny”*; *Dokonaj interpretacji porównawczej wierszy Adama Mickiewicza „Ja rymów nie dobieram” i Wisławy Szymborskiej „Niektórzy lubią poezję”*.

Ponieważ interpretacja tekstu literackiego nie była najmocniejszą stroną olimpijczyków z Litwy, a tematy jej dotyczące nie cieszyły się zbyt dużą popularnością, podczas zawodów II stopnia zadania prac pisemnych ograniczają się obecnie właśnie do interpretacji różnych tekstów literackich. Organizatorzy zrezygnowali także z testu językowego, który obowiązywał na II etapie, na rzecz testu obejmującego zarówno zadania językowe, jak literacko-kulturowe. Sprawności językowe uczniów świetnie się przecież ujawniają w pracach pisemnych olimpijczyków.

W celu ułatwienia uczestnikom przygotowania się do eliminacji III stopnia w ciągu dwóch ostatnich lat (Olimpiady XXIII i XXIV) oprócz mota ogłasza się również tzw. zagadnienia przewodnie. Są one uwzględniane przy formułowaniu tematów prac pisemnych. Na przykład podczas ostatniej Olimpiady (XXIV) takie zagadnienia przewodnie stanowiły: poezja Wisławy Szymborskiej i powstanie styczniowe.

Wybór tematów w części ustnej opiera się na materiale przygotowanym przez Komitet Główny OLİJP, gdyż laureaci Olimpiady na Litwie (tradycyjnie około 10 osób) kończą swoje zmagania w Warszawie.

W obrębie tematów literackich dawniej uczniowie częściej wybierali zagadnienia dotyczące literatury klasycznej (J. Kochanowski, I. Krasicki, A. Mickiewicz, E. Orzeszkowa, B. Prus, H. Sienkiewicz, S. Żeromski i in.). W ostatnich latach uczestnicy nie stronią także od tematów związanych ze współczesną literaturą polską (Cz. Miłosz, T. Różewicz, M. Białoszewski, W. Szymborska, Z. Herbert i in.). Niektórzy z nich sięgają nawet po twórczość autorów, uprawiających nietradycyjne poetyki (W. Gombrowicz, B. Schulz, S. I. Witkiewicz). Coraz większą popularnością cieszą się tematy przekrojowe, na przykład: *Miasta pełne tajemnic...*, *O Żydach i kwestii żydowskiej* i in. Zdarzają się także uczestnicy, którzy sięgają po tematy z dziedziny teatru i dramatu polskiego.

Wśród zagadnień z zakresu językoznawstwa dominuje tematyka dotycząca odmiennych i nieodmiennych części mowy, związków frazeologicznych, ewolucji języka polskiego, leksykologii i leksykografii polskiej, polszczyzny północno-kresowej, poprawności językowej, stylów współczesnego języka polskiego, a w ostatnich latach także etykiety językowej oraz perswazyjnej funkcji języka w różnego typu tekstach.

„Olimpiada [jak twierdzi Karolina Narkiewicz, laureatka XVI Olimpiady] – to wymagająca wiele pracy, ale jakże ciekawa przygoda, wędrowka w odkrywanie na nowo ojczystego języka, literatury, siebie oraz wspaniałych ludzi, którzy kochają słowo pisane i mówione. [...] Bardzo ważne jest, abyśmy pielęgnowali to, co mamy najcenniejsze”.

Anna Janicka

**OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO
NA BIAŁORUSI.
Z PERSPEKTYWY PIĘTNASTOLECIA**

Ogromne przedsięwzięcie organizacyjne i merytoryczne, jakim jest Olimpiada Literatury i Języka Polskiego na Białorusi, trwa nieprzerwanie od ponad dwudziestu lat. Jubileusz dwudziestolecia, który przypadł na rok 2012, skłania do podsumowań, ujęć syntetyzujących, budowania prognoz. Trzeba jednak podkreślić, że już znacznie wcześniej, nie tylko w perspektywie jubileuszowej, Olimpiada doczekała się ujęć podsumowujących i to w różnych perspektywach – badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej¹.

Niniejszy tekst nie ma ambicji syntetyzujących, stanowi jedynie szkicową próbę opisanie własnych doświadczeń autorki, związanej od kilkunastu lat z poszczególnymi etapami zmagani uczestników zawodów olimpijskich w ramach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Grodnie na Białorusi.

Osobliwość białoruskiego doświadczenia „olimpijskiego” daje się uchwycić szczególnie na tle innych zagranicznych Olimpiad Polonistycznych, na przykład

¹ Wśród teksów podejmujących zasadnicze kwestie związane z OLiJP w perspektywie panoramicznej wymienić należy przede wszystkim: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzęstowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988; A. Kiezuń, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego poza krajem. Jej rola i znaczenie we współpracy środowisk szkolnych i uniwersyteckich*, w: *Polonistyka za granicą. Tradycje i perspektywy. Wybór tekstów pokonferencyjnych*, red. A. Kietlińska, Białystok 2012. Ta ostatnia pozycja zawiera wyczerpującą bibliografię dotyczącą Olimpiady, nie będę więc tu z osobna wymieniać poszczególnych tekstów ani też ich omawiać. Osoby zainteresowane odsyłam do tekstu Anny Kiezuń.

tej odbywającej się na Łotwie.² Choć mieszkający tam Polacy stanowią z jednej strony – podobnie jak na Białorusi – część społeczeństwa dawnej Rzeczypospolitej, z drugiej zaś – wywodzą się z rzeczywistości postsowieckiej, to jednak łotewska przynależność do Unii Europejskiej, otwartość granic, demokratyczny system władzy, gospodarka wolnorynkowa, właściwy krajom bałtyckim i skandynawskim pragmatyzm i liberalizm powodują, że Olimpiada sytuuje się tam w odmiennym nieco kontekście. Przede wszystkim wpisuje się w wielość edukacyjnych i kulturalnych propozycji dla młodzieży, co z kolei ma znaczący wpływ na motywacje uczniów, przystępujących do zawodów olimpijskich; trudno tu, doprawdy, o determinację i konsekwencję, z jaką mamy do czynienia w Grodnie. Inaczej też, w związku z powyższym, wygląda zaangażowanie nauczycieli – w Rydze wykonują oni po prostu swój zawód, na Białorusi – podejmują decyzję o nauczaniu języka polskiego w całkowicie odmiennym kontekście politycznym.

Białoruś bowiem pozostaje ciągle daleko od wzorca zachodnioeuropejskiej demokracji, zawieszona między Europą a Rosją, z dramatycznie „przygaszonym” czy nawet wykluczonym etnosem białoruskim, silną pozycją etnosu polskiego i postępującą lawinowo rusyfikacją – w tej niezwykle skomplikowanej konfiguracji politycznej Olimpiada Literatury i Języka Polskiego staje się przede wszystkim (jedyną? jedną z nielicznych?) możliwością partycypacji w kulturze europejskiej, jednak za pośrednictwem kultury i języka polskiego, umacnia więc etnos i etos polski. Rzeczywistość na Białorusi nie przypomina ani mitologicznych i nostalgicznych kresów z wizji polskich pisarzy, ani wizji współczesnych postkolonialnych demitologizatorów³. Jest po prostu inna, trudno nawet powiedzieć, iż nie jest to świat czarno-biały lub tylko „skomplikowany”. Choć nieodległy, pozostaje kulturowo i politycznie rzeczywistością specyficzną, na pewno odmienną. Inną.

OSOBY I MIEJSCA

Olimpiada sytuuje się w mojej biografii w przestrzeni kształcenia polonistycznego. W sposób dosłowny, ponieważ na przygodę z grodzieńską olimpiadą

² Eliminacje w ramach OLİJP na Łotwie odbywają się w Szkole Polskiej w Rydze (od roku 2008).

³ Zob. nostalgiczne wizje kresowości w: J. Weyssenhoff, *Mój pamiętnik literacki*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin 1925; *Studia postkolonialne nad kulturą i cywilizacją polską*, red. K. Stępnik, D. Trzeźniowski, Lublin 2010; S. Musijenko, *Mała ojczyzna w świadomości twórczej Adam Mickiewicza i Czesława Miłosza*; A. Janicka, „Czytając ponownie”. Czesław Miłosz i pisarze białorusko-litewskiego pogranicza: Józef Weyssenhoff, Maria Rodziewiczówna, Włodzimierz Korsak, w: Czesława Miłosza „północna strona”, red. M. Czermińska, K. Szalewska, Gdańsk 2011.

namówiła mnie przed laty moja pierwsza polonistka ze szkoły podstawowej i jednocześnie wychowawczyni – mgr Anna Omilian. Kiedy przed laty właśnie, z ramienia podlaskiego oddziału Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, poszukiwała na Uniwersytecie osoby zainteresowanej udziałem w Olimpiadzie poza granicami kraju, jej wybór w sposób niejako naturalny padł na dawną wychowankę, teraz polonistkę zatrudnioną na Wydziale Filologicznym, w Zakładzie Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski. Propozycja wyjazdu „zapoznawczego” do Grodna wydała mi się wówczas kusząca ze względu, przede wszystkim, na Elżbę Orzeszkową, która związana była z tym miastem przez wiele lat, ale też w planie biografii własnej propozycja taka mieściła się w porządku zdarzeń niejako naturalnych. Dla osoby takiej jak ja, z Wołyniem, Pińskiem, Wilnem i Białymstokiem jako miejscami wpisanymi w pochodzenie i historię rodzinną, Grodno wydawało się miejscem nie tyle poza granicami kraju, co miastem pozostającym w naturalnej konstelacji miejsc rodzinnych, związanych bowiem z szeroko rozumianym „pograniczem”.

Grodno jako miejsce warte poznania, Olimpiada jako wyzwanie dla młodej polonistki, jaką wtedy byłam – to zazębiające się ze sobą motywacje osobisto-zawodowe, które spowodowały, że na propozycję wyjazdu do Grodna w ramach prac jury OLİJP odpowiedziałam pozytywnie.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego ma już swoją ponad czterdziestoletnią historię (została zainicjowana w roku 1970). W nią właśnie, w znaczący sposób i w znaczącym historycznie momencie, w roku 1989 zostały włączone zmagania olimpijskie adresowane do uczniów kształcących się w szkołach z językiem polskim na Litwie⁴. Inicjatorem tego przedsięwzięcia był Tomasz Chachulski. Naturalną niejako konsekwencją takiego przekroczenia granic politycznych w imię wspólnotowego spotkania w przestrzeni kultury i literatury polskiej było to, że w roku 1993 Olimpiada zagościła w Grodnie. I rozgościła się tam na dobre, dzięki zaangażowaniu organizacji polonijnych, wsparciu polskiej dyplomacji (Konsulat Generalny w Grodnie) i ciężkiej, systematycznej pracy nauczycieli języka polskiego.

Czas ten wydawał się niezwykle sprzyjać tego typu przedsięwzięciom. Jak pokazują bowiem zaprezentowane na V Kongresie Polonistyki Zagranicznej w Opolu badania statystyczne Mirosława Dawlewicza z Centrum Polonistycznego Uniwersytetu Wileńskiego⁵, w samym Obwodzie Grodzieńskim liczba

⁴ Informacje związane z historią OLİJP podają za: Anna Kiezuń, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego poza krajem. Jej rola i znaczenie...*

⁵ M. Dawlewicz, *Sytuacja języka polskiego na dawnych Kresach północno-wschodnich* (kserokopie powielone). Jeśli idzie o dane dotyczące struktury używania języka polskiego na Białorusi, Autor powołuje się na opracowanie H. Giebień, w: *Rola i status języka*

Polaków uznających język polski za swój język ojczysty wzrosła z około 25 tysięcy (24 407) w roku 1979 do około 47 tysięcy w roku 1989, by dziesięć lat później wzrosnąć jeszcze do ponad 55 tysięcy. Jednak kolejne dziesięciolecie przyniosło równie spektakularny spadek do około 12 tysięcy w roku 2009. Wydaje się, że ma to bezpośredni związek z polityką państwową i stwarzanym przez nią poczuciem zagrożenia i wykluczenia w momencie zadeklarowania przynależności do innego języka. W tej trudnej sytuacji Olimpiada niejako kanalizuje to, co jako wybór oficjalny (na przykład w ankietach statystycznych) mogłoby być źle postrzegane.

Powiedzieć chyba więc można, że Olimpiada Literatury i Języka Polskiego na Białorusi włączyła się w, potwierdzony statystycznie także w innych obwodach, proces odzyskiwania świadomości narodowej poprzez językową tożsamość i jej systematyczne, ciągłe aktywizowanie.

Początkowo zawody olimpijskie przeprowadzano w grodzieńskiej siedzibie Związku Polaków na Białorusi, następnie – kiedy oddano do użytku siedzibę szkoły polskiej w Grodnie – zawody zostały przeniesione właśnie tam. Polityczne i organizacyjne pęknięcie, które zakończyło się politycznym podziałem Związku Polaków, spowodowało drobne wahnięcia w organizowaniu zmagania olimpijskich w Grodnie, nie spowodowało jednak zerwania ciągłości Olimpiady, co uznać można za spory sukces, pokazujący przewagę działań edukacyjnych nad doraźnymi poczynaniami czy decyzjami o charakterze politycznym.

Od 2006 roku zawody olimpijskie odbywają się więc w grodzieńskiej (teraz już nowej, imponującej) siedzibie Polskiej Macierzy Szkolnej, zazwyczaj w miesiącach zimowych (styczeń – luty). Ponieważ porządek tego szczególnie konkursu polonistycznego w Grodnie został już wyczerpująco opisany⁶, w tym miejscu warto tylko przypomnieć, że dynamika zmagania olimpijskich zasadza się na dwuetapowości (zawody najpierw okręgowe, potem – republikańskie)⁷. Warto też podkreślić, że od lat, bez względu na miejsce, w którym Olimpiada była akurat organizowana, nadawano jej – jako wydarzeniu – szczególny format sytuacyjny, podkreślając tym samym jej kulturową i edukacyjną ważność. Grodzieńscy organizatorzy (od lat z ramienia Polskiej Macierzy Szkolnej w Grodnie za kształt organizacyjny Olimpiady odpowiada pani Teresa Kryszczyńska) pamiętają więc o nadaniu każdemu z etapów statusu wydarzenia

polskiego wśród Polaków na Białorusi. Zarys problematyki, materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kresy – wspólne dziedzictwo (w aspekcie językowo-kulturowym)”, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, 19-20 października 2011 r., w druku.

⁶ Por. A. Kieźuń, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego poza krajem. Jej rola i znaczenie...*, s. 160-165.

⁷ Początkowo obowiązywał jeszcze etap szkolny, z którego w latach ostatnich zrezygnowano.

szczególnego. Życzliwe słowo zachęty skierowane do uczestników ma nie tylko przewodnicząca jury, ale też gospodarz miejsca – prezes PMS pan Stanisław Sienkiewicz i – zazwyczaj – zaproszeni goście z Konsulatu Generalnego RP w Grodnie. Słowa te, układające się w rodzaj życzliwej zachęty, odsłaniają uczniom rangę wydarzenia, w którym uczestniczą; sytuacyjnie zaś dodają otuchy i pewności siebie, nadają okoliczności formalnej charakter spotkania kameralnego, bez mała – rodzinnego. To także ma znaczenie niebagatelne.

CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

Jednym z największych atutów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego na Białorusi jest, co już podkreślałam, ciągłość. Rozumiem ją, w odniesieniu do tego szczególnego wydarzenia, jako cechę o wymiarze wieloaspektowym. Po pierwsze, ciągłość ta ma wymiar merytoryczny, nad czym od lat z dużą starannością i konsekwencją czuwa Komitet Główny OLjIP w Warszawie. Daje to osobom zaangażowanym w grodzieńskie zawody komfort stabilności i braku zaskakujących a niemiłych niespodzianek; komfort tym cenniejszy, im bardziej wyróżnia się on na tle nieustannych zmian i zawirowań w polskim szkolnictwie. Merytoryczna spójność sprzyja bowiem koncentracji na pracy i zadaniach edukacyjnych, zwalniając nas tym samym ze śledzenia nowości i nowinek, które – co pokazuje doświadczenie polskich nauczycieli – mają zazwyczaj żywot krótki i błały.

Tak rozumiana ciągłość ma też swój wymiar – by tak rzec – personalny, co można chyba uznać za niemały sukces organizacyjny Olimpiady w Grodnie. Od wielu bowiem lat skład jury zawodów grodzieńskich zmieniał się tylko nieznacznie i stale łączył Olimpiadę z pracownikami Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku. Profesor Anna Kiezuń (przewodnicząca jury), dr Barbara Olech i dr Anna Janicka⁸ miały więc przez lata okazję do wypracowania wspólnych metod pracy na niełatwym przecież gruncie, mających uzasadnienie w ich zainteresowaniach badawczych, a także do podzielenia się zagadnieniami wybieranymi przez olimpijczyków oraz wyciągania praktycznych wniosków z wyjazdów za wschodnią granicę i dzielenia się nimi pomiędzy sobą. W tym przypadku jest to warunek niejako konieczny. Trzeba bowiem podkreślić, że wyjazdy z Białegostoku do Grodna, pomimo bliskości miast, mają raczej charakter wyprawy.

Podróż pociągiem, obfitująca w dość niezwykle „atrakcje” (i trudno je nazywać turystycznymi), trwa około trzech godzin. Do tego dochodzi przekraczanie granicy ze wszystkimi właściwymi jej etapami, już raczej niespotykanymi

⁸ W kwestiach językowych wspierała nas przez wiele lat nauczycielka języka polskiego mgr Barbara Brzezińska.

w Europie: tłok w starym, podmiejskim pociągu, który udaje międzynarodowy środek lokomocji, podejrzliwość celników z obu stron, tropiących przemytników papierosów i alkoholu, zabiegi skądinąd bardzo sympatycznych Białorusinów i Polaków, by coś ukryć w zakamarkach wagonu lub w ubraniu tuż przed kontrolą, wreszcie rozkręcanie na kawałki wagonu przez celników, notoryczne spóźnienia, tłok pasażerów, którzy po wyjściu z pociągu biegną, by zająć najlepsze miejsce w kolejce do odprawy granicznej w Grodnie. Jest to więc podróż, która wymaga nie tylko (iście olimpijskiej) kondycji fizycznej, ale też przygotowań i wzajemnego wsparcia. Jak każda wyprawa.

Dla pracowników naukowych Uniwersytetu w Białymstoku ma owa wyprawa zawsze także dodatkowy wymiar spotkania z kolegami z Grodna, znakomitościami tamtejszej polonistyki, takimi jak prof. Swietłana Musijenko, założycielka Katedry Polonistyki na Państwowym Uniwersytecie im. Janki Kupały w Grodnie, obdarzonej w 2012 roku zaszczytnym tytułem Honorowego Członka Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. W laudacji podkreślono także jej zasługi jako osobistości wspierającej Olimpiadę⁹. Dzięki tym wyprawom na Białoruś więzy współpracy między środkowiskiem naukowym Białegostoku i Grodna zacieśniły się na tyle, że grodzieńscy poloniści są już stałymi gośćmi tak znaczących imprez białostockich, jak międzynarodowe konferencje upamiętniające sejmowy Rok Juliusza Słowackiego (2009) czy sejmowy Rok Józefa Ignacego Kraszewskiego (2012)¹⁰. Prace Grodnian na temat Mickiewicza czy Orzeszkowej, pisarzy wciąż ważnych dla Białorusinów i Polaków z Białorusi, w nowym świetle pokazują nam tych twórców jako osobowości zakorzenionych – mocniej, niż to sobie w Polsce uświadomiamy – w białoruskim etnolekcie, w języku i tradycji pogranicza¹¹.

Trud organizacyjny olimpijskich wyjazdów na Białoruś od lat dźwiga podlaski oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, co nadaje naszej pracy organizacyjną stabilność i niezawodność. Ogromne znaczenie ma też, wyróżniająca pozytywnie Olimpiadę grodzieńską na tle innych zawodów poza granicami kraju, polska

⁹ Zob. J. Ławski, *Swietłana Musijenko*, w: *Laudacje nowych Członków Honorowych Towarzystwa Literackiego im. Adam Mickiewicza*, „Wiek XIX”, Rok V (XLVII), Warszawa 2012, s. 644-645.

¹⁰ Por. G. Kowalski, *Kraszewski – obraz uzupełniony*, „Nasz Uniwersytet” nr 20 (27), Białystok 2013, s. 14-15.

¹¹ Zob. *Eliza Orzeszkowa w estetycznej przestrzeni krajów słowiańskich*, red. S. Musijenko, N. Chmielnicki, Mińsk 2013; *Twórczość Elizy Orzeszkowej w estetycznej przestrzeni współczesności*, red. S. Musijenko, Grodno 2011; *Adam Mickiewicz i kultura światowa. Materiały Międzynarodowej Konferencji 12-17 maja 1997. Grodno – Nowogródek*, Księga III, red. M. Burta, A. Chojnacki, S. Musijenko, I. Żuk, Siedlce 2000 [jeden z tomów publikacji liczącej pięć woluminów!].

kontynuacja zmagania olimpijskich, czyli kilkudniowe warsztaty organizowane dla zwycięzców eliminacji republikańskich przed ich wyjazdem na zawody centralne do Warszawy i Konstancina. Młodzież wraz z opiekunami przyjeżdża do Białegostoku i tu, pod kierunkiem wybranych pracowników IFP Uniwersytetu w Białymstoku oraz nauczycieli białostockich szkół, opracowuje wybrane przez siebie tematy z zakresu literatury i nauki o języku. Zintensyfikowana w ramach warsztatów praca nad wybranymi do zaprezentowania w Warszawie zagadnieniami nie tylko porządkuje wiedzę olimpijczyka, ale też znacząco ją poszerza i uspoźnia, co – jak można przypuszczać – ma też wpływ na wyniki na ostatecznym sprawdzianie, jakim jest warszawski finał Olimpiady. Wielu z naszych uczniów, którzy odnieśli sukces na etapie centralnym, jest dziś dobrze w życiu i w Polsce funkcjonującymi ludźmi, parającymi się pracą w biznesie, kulturze, ale też na przykład w strukturach MSZ-u. Wielu z nich osiedliło się w Polsce, założyło tu rodziny. Także tym, którzy powrócili na Białoruś, wiedzie się nieźle dzięki kontaktom nawiązanym w Polsce.

Wydaje się, że tylko z perspektywy tak rozumianej (merytorycznej, organizacyjnej) ciągłości można uchwycić zmiany zachodzące w OLİJP na Białorusi. Zmiany te, jak sądzę, nie dają się uchwycić w badaniach statystycznych, wynikają bowiem z obserwacji i doświadczeń, które z trudem można przełożyć na dane liczbowe.

Zmienia się przede wszystkim, i to jest chyba rzecz najistotniejsza, uczestnik zawodów olimpijskich. Przed kilkunastoma laty olimpijczykami byli przede wszystkim uczniowie legitymujący się polskim pochodzeniem, co przekładało się na sposób funkcjonowania języka polskiego w ich biografii. Był to często język, którym mówiono w domach, najczęściej w relacjach z dziadkami, ale też – z rodzicami. Teraz z taką sytuacją spotykamy się niezwykle rzadko. Do Olimpiady przystępują bowiem osoby, dla których polskość jest jedną z nitek (babcia lub dziadek polskiego pochodzenia) „źmutu” – by użyć określenia Jarosława Marka Rymkiewicza¹² – ich rodzinnych korzeni, bądź też osoby po prostu zainteresowane polską kulturą, zachęczone do udziału w Olimpiadzie przez swoich nauczycieli i uczące się języka od kilku zaledwie lat (sytuacja taka w latach ostatnich staje się niemal regułą)¹³.

Wpływa to znacząco na kształt polonistycznego kształcenia i preferencje lekturowe olimpijczyków. O ile przed kilkunastoma laty w wyborach lekturowych

¹²J. M. Rymkiewicz, *Żmut*, Paryż 1987.

¹³Moje obserwacje zdają się znajdować potwierdzenie w ujęciach statystycznych. Jak pokazują badania przywoływane przez cytowanego już Mirosława Dawlewicza, liczba Polaków rozmawiających po polsku w domach spadła w Obwodzie Grodzieńskim z ponad 16 tysięcy w roku 1999 do zaledwie ponad 3 tysięcy w roku 2009.

olimpijczyka dominował kanon szkolny, wyznaczany przez nazwiska Mickiewicza, Orzeszkowej czy Żeromskiego, czytanych tradycyjnie i przede wszystkim poprzez ich „sztandarowe” dzieła (choć zawsze też ogromnym zainteresowaniem cieszył się Bruno Schulz czy Witold Gombrowicz), o tyle ostatnio następują znaczące przesunięcia w ramach tegoż kanonu bądź też próby przekroczenia jego granic. Jeżeli więc pojawia się twórczość Elizy Orzeszkowej, to już nie tylko jako grodzieńskiej autorki *Nad Niemnem*, lecz także autorki powieści psychologicznie skomplikowanej i wielce niejednoznacznej, czyli *Chama*. Takie przesunięcia wydają się znaczące i symptomatyczne, ponieważ coraz częściej i chętniej młodzież z Białorusi sięga po inspiracje płynące z nowych metodologii, które to inspiracje pozwalają im – głównie na poziomie warsztatowych przygotowań do zmagani centralnych – znacznie poszerzyć konteksty interpretacyjne czytanych przez siebie tekstów.

Temu „kontekstowemu” nacechowaniu sprzyja też zmiana generalnego nastawienia wobec tekstów literatury polskiej. Kilkanaście lat temu dosyć często pojawiała się postawa, którą można określić jako antagonizującą czy też konfrontacyjną (pojawiała się wówczas w wypowiedziach olimpijczyków zasadniczo stawiana kwestia, czy na przykład Adam Mickiewicz był poetą polskim czy białoruskim – z tak właśnie ujętym zagadnieniem spotkałam się przynajmniej kilkakrotnie)¹⁴. Teraz to konfrontacyjne nastawienie zdaje się znacznie słabsze, zaś młodzież coraz częściej zamiast antagonistycznych rozstrzygnięć wybiera potrzebę komparatystycznego rozpoznania badanych przez siebie tekstów. Coraz częściej pojawia się też kulturowy horyzont literackich zagadnień – wśród tematów wybieranych na zmagania centralne coraz większą popularnością cieszy się na przykład twórczość Gabrieli Zapolskiej czy też polski dyskurs emancypacyjny, jak też tematy wymagające uruchomienia komparatystycznych kompetencji; w preferencjach olimpijczyków zaczynają pojawiać się również tematy *stricto* kulturowe¹⁵.

¹⁴ Białoruskość Mikołaja Hussowczyka, Jana Czczota, Ryszarda Berwińskiego, Władysława Syrokomli, Jana Barszczewskiego, Adama Mickiewicza jest zresztą stale podkreślana w białoruskich historiach literatury [nie sądzę, by trzeba było prowadzić polemiki z takim stanowiskiem – jako pisarze wyrastający z wielokulturowego świata przynależą do kultury polskiej, ale mają do nich prawo także Białorusini, Litwini]. Por. o innych twórcach pogranicza: Teodor Bujnicki, *Ostatni bard Wielkiego Księstwa Litewskiego*, red. Tadeusz Bujnicki, Białystok 2012, Naukowa Seria Wydawnicza „Colloquia Orientalia Bialostocensia”; *Chrześcijańskie dziedzictwo duchowe narodów słowiańskich*, Seria II: *Wokół kultur śródziemnomorskich*, t. I, *Literatura i słowo*, t. II, *Historia, język, kultura*, red. Z. Abramowicz, J. Ławski, Białystok 2009-2010.

¹⁵ Por. M. Sobecki, *Rola literatury w kształtowaniu tożsamości kulturowej Polaków mieszkających na Białorusi*, w: *Polonistyka za granicą...*

Obserwacje takie, jak sędzę, pozwalają wskazać bardziej zasadniczy kierunek zmian, w zgodzie z którymi ewoluuje Olimpiada Literatury i Języka Polskiego na Białorusi. Określiłabym ten kierunek następująco: Olimpiada, pozostając ciągle w swoim zasadniczym kształcie formą kształcenia polonistycznego, staje się jednocześnie – równie zasadniczym – „łącznikiem” międzykulturowego dialogu. Sprzyja temu niewątpliwie fakt, że Olimpiada Polonistyczna przez te wszystkie lata swojej znaczącej obecności na Białorusi stała się – dzięki wysiłkowi organizatorów grodzieńskich i strony polskiej – ośrodkiem innych działań promujących kulturę i język polski poza granicami kraju. I można w tym miejscu wymienić organizowane konsekwentnie od lat z inicjatywy Polskiej Macierzy Szkolnej Dyktando Polskie na Białorusi bądź też obchody – jak to było w minionym 2012 roku – Roku Bolesława Prusa.

Pierwsze Dyktando Polskie na Białorusi¹⁶ odbyło się w Grodnie, w gościnnych progach Szkoły Polskiej, w roku 2004. Ta debiutancka wtedy impreza otrzymała należny jej rozmach. Projekt zorganizowania dyktanda w Grodnie entuzjastycznie zaakceptowała pomysłodawczyni polskich edycji tego wydania senator Krystyna Bochenek, sama zaś impreza została wyróżniona obecnością nie tylko pomysłodawczyni dyktanda, ale też profesora Jerzego Bralczyka, redaktora Tadeusza Sznuka i redaktora Lesława Skindera. Tekst dyktanda, tematycznie związanego z ziemią grodzieńską, ułożyła członkini jury Olimpiady, mgr Barbara Brzezińska. Kolejne edycje dyktanda polskiego na Białorusi miały zmienną, nieprzewidywalną, bogatą dramaturgię, zawsze jednak w pracach komisji sprawdzającej znajdowały się osoby związane z Olimpiadą, zaś wśród uczestników dyktanda można było odnaleźć byłych, obecnych bądź przyszłych uczestników Olimpiady.

Od roku 2012 Dyktando Polskie na Białorusi nosi imię senator Krystyny Bochenek.

Z kolei wspomniane obchody Roku Prusa były zjawiskiem wyjątkowym na tle krajowym. Na prelegentów z Polski czekały trzy wypełnione przez słuchaczy sale. W tej samej godzinie kilkudziesięciu młodych ludzi z Grodna i ich wychowawców przyszło do siedziby Polskiej Macierzy Szkolnej, by posłuchać wykładów pracowników Uniwersytetu w Białymstoku na tematy tak różne, jak: *Lęki i niepokoje bohaterów „Lalki” Prusa, Ironia w „Lalce” Bolesława Prusa, Świat kobiet w twórczości Bolesława Prusa*¹⁷. Zdumiewała nośność tak,

¹⁶ Dyktanda Polskie na Białorusi odbywają się w cyklu dwuletnim: 2006 (Grodno, Mińsk), 2008 (Grodno, Brześć), 2010 (Grodno, Brześć), 2012 (Grodno, Mińsk).

¹⁷ Wykłady wygłosili pracownicy Instytutu Filologii Polskiej z Wydziału Filologicznego UwB: prof. Anna Kiezuń [Zakład Literatury Dwudziestolecia Międzywojennego i Literatury Współczesnej], dr Anna Janicka [Zakład Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski], prof. Jarosław Ławski [Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód”].

zdawałoby się, odległego tematu, jak twórczość autora *Placówki*, który we współczesnej interpretacji – ukazany jako przedstawiciel formacji kulturowej zapoczątkowującej nowoczesność, jako estetyczny prekursor-ironista, a nawet pisarz opisujący typ ludzi zagubionych w świecie liberalnym – przemówił do wyobraźni młodzieży¹⁸. Młodzieży, która bez naiwności patrzy na Białorusi na perspektywy samorealizacji współczesnych Wokulskich, a równocześnie pełna jest wiary w swą przyszłość, energii i optymizmu, co, pomimo niełatwych warunków w tym kraju, tak odróżnia tę młodzież od polskich rówieśników.

Wyjaśnia to w wielkim stopniu źródła sukcesu Olimpiady w tym kraju, gdzie jest ona jedną z możliwości uchylecia drzwi do świata wartości zachodnio-europejskich przed młodymi ludźmi, szukającymi swego miejsca w świecie. Chcą oni pozostać, a czasem zostać, Polakami także dlatego, że pragną życia na miarę swoich aspiracji: dostatniego, wolnego, stwarzającego możliwości zawodowej samorealizacji (pomimo że coraz częściej przenika na Białoruś wiedza o tej ciemniejszej stronie życia w świecie liberalnego Zachodu).

Jak widać więc, edukacyjna przestrzeń Olimpiady nieustająco się poszerza, wspierając niejako inne polskie imprezy w Grodnie i dialogując z nimi. Przestrzenią tego dialogu pozostaje zaś niezmiennie kultura i język polski. Zapytałam nauczycieli polskiego z Białorusi i nauczycieli z Polski uczących w tym kraju o ocenę Olimpiady z ich perspektywy. Znamienna wydaje się wypowiedź pani Łucji Kulwanowskiej, która od kilku lat uczy na kontrakcie w Grodnie języka polskiego. Jej głos podaję tu jako świadectwo, wyrażające ogólniejszą i powszechną, prostą w swej treści opinię: że Olimpiada jest bezwzględnie potrzebna:

Olimpiada literatury i języka polskiego na Białorusi z perspektywy 20 lat – podsumowania, propozycje?

Moja perspektywa obejmuje 4 lata, podejście do zawodów za każdym razem wiąże się z ogromem pracy ucznia. Może co pewien czas należałoby zorganizować warsztaty dla nauczycieli, którzy przygotowują uczestników do Olimpiady. Informacje na stronie internetowej warto zaś poszerzyć o część gramatyczną, na wzór materiałów związanych z zakresem wiedzy historycznoliterackiej.

Zmiany: jak wyglądają, czego/kogo dotyczą, w jakim kierunku zmiernają?

Nie zauważyłam zmian na przestrzeni ostatnich czterech lat. Jednak liczba chętnych do udziału w zawodach oraz stopień przygotowania mogą być zmienne.

¹⁸O takim Prusie zob. tom: *Bolesław Prus: pisarz nowoczesny*, red. J. A. Malik, Lublin 2009.

Kształt olimpiady a wyzwania współczesności?

Myślę, że to dobrze, że uczniowie są motywowani do czytania dużej liczby lektur, zwłaszcza tych z dawniejszych epok. Może dobrze by było, żeby osoby, które dojdą do etapu republikańskiego, były zwolnione z egzaminu z części humanistycznej (teraz są zwolnione są z niego tylko te, które zakwalifikują się do etapu w Warszawie) – a przecież także uczestnicy republikańskiego etapu są bardzo dobrze przygotowani.

Uwagi, komentarze, refleksje

Doskonale, że liczba osób, które jadą do Warszawy, jest taka duża. To wspaniałe, że na obu etapach są członkowie Jury z Białegostoku.¹⁹

W obecnej formie jest więc i dla uczniów, i dla nauczycieli z – podkreślę! – Białorusi Olimpiada wydarzeniem ważnym i dobrze zorganizowanym, sprawnie prowadzonym, pomimo różnych okoliczności. Nie do przecenienia wydaje się także trudny do opisanja jej aspekt poznawczy – młodzi ludzie z Białorusi najczęściej po raz pierwszy w czasie Olimpiady przyjeżdżają do Polski, poznają świat zachodni.

Trudno mieć wątpliwości, że tę część świata czekają w najbliższych latach znaczące, ogromne zmiany społeczne, kulturowe, polityczne i geopolityczne. W nowych warunkach niezaprzeczalnie także Olimpiada zmieni swój charakter; będzie musiała poszukać nowego oblicza, przyciągnąć zainteresowanie nie tylko Polaków i tych, którzy polskość swą dzięki niej odkrywają, ale i Białorusinów, Rosjan czy po prostu ludzi „miejscowych”. Oby nie stała się, jak w niektórych krajach, przymusem czy spełnianym bez przekonania obowiązkiem, a nawet udręką dla nauczycieli, którzy muszą ją z musu „zaliczyć”.

Osobnym problemem pozostaje przygotowanie już teraz, Anno Domini 2013, kolejnego pokolenia nauczycieli i wykładowców, którzy poprowadzą Olimpiadę w XXI wiek. Muszą to być osoby doskonale przygotowane merytorycznie, ale nade wszystko chcące poznać tę «bliską inność», jaką jest Białoruś. Potrzeba zarówno osób, które pojadą na Grodzieńszczyznę, by przeprowadzić tam etap eliminacji, jak i ochotników, najlepiej naukowców, doktorantów, którzy szkolić będą młodzież w Białymstoku w czasie warsztatów przygotowywanych przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”. Muszą to być ludzie znający także

¹⁹ Ankietę otrzymałam drogą elektroniczną w lutym 2013 roku. Por. jako kontekst: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice 2006; *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak i J. Tambor, Katowice 2001.

kulturowe, społeczne i polityczne uwarunkowania miejsca, do jakiego jadą, a ponadto, no cóż, niezrażający się zbyt szybko warunkami materialnymi, w których czasem przyjdzie im pracować. Dobrze, gdyby pracę w Olimpiadzie udało się wciąż łączyć z żywymi, owocnymi kontaktami z polonistami z Grodna i całej Białorusi²⁰. O dziwo, chętnych do takiej pracy i współpracy nie brakuje i w Polsce, i za wschodnią granicą.

Warto więc zadbać o to, by Olimpiada Literatury i Języka Polskiego na Białorusi zachowała tę pożądaną symetrię pomiędzy stałością a zmianą, by nie stała się jedynie epizodem w biografjach olimpijczyków, lecz pozostała tym, czym była do tej pory: niezapomnianą przygodą intelektualną z kulturą polską; przygodą, która pasję poznawania przekształca w poczucie kulturowej przynależności.

²⁰ Owocem takiej, pomyślanej na szerszą skalę, współpracy białorusko-polsko-rosyjskiej były uroczystości nadania tytułu Doktora Honoris Causa rosyjskiemu uczonemu prof. Wiktorowi Aleksandrowiczowi Choriewowi, zorganizowane na Uniwersytecie im. J. Kupały przez prof. S. Musijenko 24 maja 2012 roku.



Pierwsze organizatorki Olimpiady na Litwie – od lewej: Alicja Barbara Kosinska i Teresa Michajlowicz, następnie: Romuald Naruniec, Lucja Brzozowska



Finał Olimpiady na Litwie. Dyplom wręczają Alicja Barbara Kosinska i Algis Kaleda, za nimi goście z Polski: Eligiusz Szymanis i Barbara Kryda



Julia Sierkova
(Chmielnicki, Ukraina)



Algis Kaleda (Wilno, Litwa)



Uczestnicy Olimpiady poza Polską (Litwa)



Teresa Michajłowicz i Alicja Barbara Kosinskiene



Od lewej: Maria Iwanowa, Barbara Kryda, Alina Sawicka



Ludmiła Siekacka (Wilno, Litwa)



Hanna Gulbinowicz (Wilno)



Teresa Dalecka (Wilno)





BADANIA LITERATUROZNAWCZE





Mirosława Hanusiewicz-Lavallee

O LITERATURZE STAROPOLSKIEJ W OLIMPIADZIE POLONISTYCZNEJ

Literatura dawna nie jest szczególnie popularna wśród uczestników Olimpiady. Najczęściej przedmiotem swoich „przedolimpijskich” studiów czyni ją zaledwie trzech – czterech uczestników. Zdarzyło się wprawdzie raz, że tematy z tego obszaru wybrało dziesięć osób, ale zdarzyło się też innym razem, iż nie zainteresował się nimi nikt.

Ta sytuacja wydaje się dość typowa, jeśli wziąć pod uwagę odsetek studentów pierwszego roku polonistyki, którzy deklarują zainteresowanie literaturą staropolską. Na ogół trzeba właśnie pogłębianych studiów, by je rozbudzić, lub raczej – by rozpoznać w dawnym tekście literatury czy kultury ten sam głos, który przecież, o ile zostaje wyartykułowany w formach i kategoriach współczesnych, wydaje nam się wyrażać nasze własne doświadczenie. „Dawność” jest wyzwaniem, bo zakłada potrzebę złamania kodu, czasem nawet na bardzo podstawowym poziomie samego języka, by nie wspomnieć już o kontekście kulturowym i historycznym, różnicach motywów i gatunków, o odmiennej aksjologii, estetyce, mentalności. Ten trud bywa zniechęcający, tym bardziej że na pierwszy rzut oka, nim przedrzemy się przez owe warstwy niezrozumiałości, nie sposób dostrzec blasku ani usłyszeć głosu, a tekst wydać się może martwym okruchem niedającej się już zidentyfikować całości, jak fragment prehistorycznej ceramiki, który zachowuje urok jedynie w oczach archeologów.

Można, oczywiście, próbować „oszukać czas”, miniony i współczesny, wydobyc ów okruch z dawnego kontekstu i stawiać dziełu pytania, które, nawet jeśli sam jego autor pewnie uznałby je za niedorzeczne, mogłyby ów tekst (niewątpliwie istniejący już obiektywnie i uwolniony od autorskiej gwarancji) uczynić elementem jakiejś nowej propozycji estetycznej i semantycznej. Tak

jak można by to pewnie uczynić właśnie z owym okruczem ceramiki, gdyby miał się stać budulcem jakiejś współczesnej kompozycji plastycznej. Tak w gruncie rzeczy toczy się życie i rozwija nasza cywilizacja; znużone karły odpoczywają na barkach gigantów, kapitele rzymskich kolumn wyzierają spod asfaltu, piosenki rockowe dziwnie się komponują z tonami chorału gregoriańskiego... Dzieła, zwłaszcza te dawno już porzucone przez swoich autorów, mają swój własny byt i potencjał semantyczny, ten zaś ujawnia się i aktualizuje, gdy wchodzi w rozmaite interakcje z innymi tekstami kultury, gdy trafiają w ręce kolejnych użytkowników. To procesy naturalne i dobre, to życie kultury i literatury. Nie zżymam się więc, gdy na przykład w parafialnym kościele organista głośno śpiewa „poprawione” wersje siedemnastowiecznych kolęd; muszą one w końcu zapłacić pewną cenę za swoje długie trwanie. I nie bez satysfakcji stwierdzam, że i tak – okrojone i zrewidowane – wygrywają przecież bez trudu ze wszystkimi kolędami gitar czarnych, czerwonych i wszelkich innych maści...

Można by więc o literaturze dawnej myśleć w taki sposób, by traktować ją jako wezwanie do kolejnych aktualizacji dokonujących się w kolejnych lekturach. Rzecz w tym jednak, że im mniej rozpoznana zostanie semantyczna złożoność pierwotnego komunikatu, tym skromniejsza i mniej owocna będzie owa aktualizacja, oparta raczej na przypadkowości skojarzeń, mniej lub bardziej bujnej wyobraźni. Przeczytany, lecz wciąż nieodgadniony tekst stanie się jedynie przypisem do własnego (może i narcystycznego) monologu czytelnika, nie zaś – głosem partnera.

Dedykowany uczestnikom Olimpiady Literatury i Języka Polskiego *Przewodnik po tematach* zawiera dość obszerny blok zagadnień z zakresu literatury dawnej, opracowany przez kilku autorów, a w swej zasadniczej części przez wybitnego badacza staropolskiego piśmiennictwa, śp. prof. Adama Karpińskiego, i niżej podpisaną. Pomyślany on został w taki sposób, by – z jednej strony – zachęcić uczestników właśnie do owej aktualizacji dzieł, które zbyt często traktujemy jako obiekty muzealne, z drugiej zaś jednak – by uświadomić im, że mają one sobie właściwą semantykę, niosą swe własne komunikaty, które domagają się rozpoznania, nie zaś zagłuszenia. Ośmiusetletnia kultura i literatura Pierwszej Rzeczypospolitej ufundowała podstawowe kategorie naszej wyobraźni społecznej, preferencje estetyczne, nawyki mentalne. Podróż w głąb tego dziedzictwa jest więc warunkiem samopoznania, zrozumienia źródeł idei, wartości, ale też mitów i kompleksów.

Sekwencja tematów zaproponowanych uczestnikom Olimpiady jest zaproszeniem do takiej podróży. Można uznać, że ich układ jest klasyczny. Czytelnik bez trudu rozpozna ład chronologiczny, który prowadzi go od średniowiecza do późnego baroku; jest tu miejsce na tematy skupione na postaciach konkretnych, wybitnych twórców, takich jak Rej, Kochanowski, Potocki czy Morsztyn, ale też na zagadnienia przekrojowe, dotyczące ogólniejszych kategorii estetycznych, nurtów czy toposów.

Ten prosty układ poszczególnych tematów ma spełniać funkcję pomocniczą, ma być rodzajem mapy pamięci, wspierającej już bardziej złożone struktury semantyczne. Autorzy dążyli bowiem do znalezienia równowagi pomiędzy wymogami, tak ważnej w wypadku studiów staropolskich, „twardej” erudycji i wiedzy historycznoliterackiej a propozycją nowoczesnej interpretacji. Cóż bardziej tradycyjnego (i pewnie zniechęcającego) niż wskazanie na potrzebę studiów nad twórczością Mikołaja Reja? Pragniemy jednak, by uczestnicy Olimpiady spróbowali spojrzeć na niego w perspektywie jego artystycznych eksperymentów, prowokacji i kontestacji. Nagłowicki twórca może się wówczas okazać protoplastą niejednej awangardy... Kochanowski jest autorem obowiązkowym i „szkolnym”. Oczywiście, lecz koniecznie trzeba go wyzwolić z politycznych i patriotycznych serwitutów, którymi obciążają go szkolne interpretacje i dostrzec zarówno istotę jego programu „polskiej literatury klasycznej”, jak i ukryte w nim paradoksy, które sprawiają, że czarnoleski twórca transcenduje i własny program, i humanizm jako taki. Wciąż trwa walka o barok. Dydaktyka szkolna w najlepszym razie proponuje jego obraz oparty na rozpoznaniach i interpretacjach sprzed, z górą, półwiecza. W badaniach nad literaturą staropolską króluje jednak filologia i to właśnie ustalenia filologów, edytorów, badaczy związków międzytekstowych każą zakwestionować wiele dawniejszych ujęć interpretacyjnych, podważają „romantyczną” wizję baroku i podkreślają jego zapoznany komponent klasyczny, podlegający wszakże w wieku XVII fascynującym transfiguracjom. Na te nowe ustalenia usiłują zwrócić uwagę autorzy proponowanych w *Przewodniku* tematów. Także przywołując pojęcie sarmatyzmu, jakże często prezentowanego w szkole z perspektywy jego oświeceniowych krytyków, pragną podkreślić, że zjawisko to jak najbardziej wymaga obiektywnego opisu (także w kategoriach estetycznych), nie tylko jakże często zastępującej jakąkolwiek deskrypcję oceny. W krajobrazie literatury barokowej z jednej strony dążymy do tego, by wyeksponować jej bujność, bogactwo i różnorodność, estetyczne paradoksy, z drugiej zaś – te tropy mentalne, które wiodą przecież ku współczesności i pozwalają traktować literaturę wieku XVII jako nasz „portret własny”.

Studia nad literaturą staropolską są przygodą niełatwą, ale też zapewniają wyjątkowe satysfakcje. Na śmiałków czekają nowe lądy; wciąż tyle jest tu jeszcze do odkrycia – nieznanne przekazy, nieznanne dzieła, nieznanymi autorzy, nigdy nierozpoznane fakty, zjawiska i związki. Każde pokolenie badaczy daje tej, na pozór uwięzionej w przeszłości, literaturze nowe życie i to nie tylko przez kolejne interpretacje, ale także właśnie przez odkrywanie coraz to nowych fragmentów owej Atlantydy, wielkiej kulturowej przestrzeni Najjaśniejszej Rzeczypospolitej. Rzeczypospolitej niezmiądzzonej jeszcze dziejowymi klęskami i nietrapionej zanadto kompleksami, wielonarodowej i otwartej, śmiało wchodzącej w dialog z innymi kulturami i literaturami. Takiej, o jakiej cicho dziś marzymy, a która przecież była, wciąż jest, dostępna poznaniu i wyobraźni. I jaka nadal czeka na swoich odkrywców.

Tomasz Chachulski

LITERATURA OŚWIECENIA W OLIMPIADZIE POLONISTYCZNEJ

Sytuacja literatury polskiego oświecenia w szkole średniej jest trudna. Od lat zakres obecności pisarzy XVIII wieku w programach edukacyjnych systematycznie się zmniejsza. Zainteresowanie epoką stanisławowską, widoczne dziś wśród historyków, historyków sztuki, filozofów, literaturoznawców – nie przełożyło się jeszcze na podobne uznanie w środowiskach szkolnych. Jeśli przyjmując podstawę programową z języka polskiego do liceum za wyznacznik uczniowskiej wiedzy o literaturze tej epoki, wynikałoby z niej, że uczestnik Olimpiady Polonistycznej potrafi rozpoznać klasycystyczny wiersz, zna przynajmniej jedną wybraną przez nauczyciela satyrę Ignacego Krasickiego lub *Monachomachię* tegoż pisarza w wyborze – i to wszystko. Nie jest to obraz napawający optymizmem i trzeba się cieszyć, jeśli uczniowie dzięki inwencji nauczyciela i podręcznikom poznali w szkole kilka utworów Franciszka Karpińskiego, fragmenty *Sofijówki* Stanisława Trembeckiego czy *Rękopisu znalezionego w Saragossie* Jana Potockiego, czasem *Krakowiaków i Górali* Wojciecha Bogusławskiego, adaptacje teatralne lub filmowe dramatów Franciszka Zabłockiego, filmowe – prozy Potockiego, czy teatralne – prozy Jędrzeja Kitowicza. Ponadto już znacznie wcześniej w programach kształcenia wydarzenia historyczne epoki zdominowały wiedzę o literaturze tego czasu, a wsparte dydaktycznym charakterem oficjalnie promowanej przez Stanisława Augusta twórczości literackiej skłaniały autorów podręczników do wybierania takich utworów, które zobrazowałyby tę sytuację, pokazały typowe prądy i nurty literackie czasów stanisławowskich, publicystyczne zaangażowanie pisarzy w wielką debatę o naprawie Rzeczypospolitej. Zarysowana wyżej sytuacja poniekąd tłumaczy mniejsze zainteresowanie epoką wśród uczestników Olimpiady Polonistycznej.

Literatura oświecenia na niższych etapach Olimpiady jest jednak systematycznie obecna i co ważniejsze – chętnie wybierana przez uczestników. Przypomnijmy tematy z zawodów szkolnych z ostatnich kilku lat, dotyczące Oświecenia lub epoki staropolskiej aż po schyłek XVIII wieku włącznie: *Komizm i żart w literaturze dawnej (do końca XVIII wieku)* – XXXV OLiJP (2004/2005); *Od dialogu do dramatu. Gatunki dramatyczne w dawnej literaturze polskiej (od średniowiecza do końca XVIII wieku)* – XXXVI OLiJP (2005/2006); *Alegoria w dawnym piśmiennictwie polskim (do końca XVIII wieku)* – XXXVII OLiJP (2006/2007); *Warszawskie Łazienki w poezji i prozie* – XXXVIII OLiJP (2007/2008); *Relacje z podróży w piśmiennictwie epok dawnych (do końca XVIII wieku)* – XLI OLiJP (2010/2011); *Topos miejsca przyjemnego (locus amoenus) w literaturze epok dawnych: postacie i funkcje* – XLIV OLiJP (2013/2014). Tematy te pomyślane były tak, by obejmowały literaturę Pierwszej Rzeczypospolitej od jej Jagiellońskiego rozkwitu aż do upadku, traktując ten czas jako pewną całościową formację kulturową, w której Oświecenie zajmowało miejsce ważne, choć jak wiemy – ostatnie, otwierające zarazem perspektywy szeroko rozumianej nowoczesności.

Niewiele rzadziej utwory pisarzy znanych i mniej znanych XVIII i pocz. XIX wieku pojawiały się w tematach rozprawek lub interpretacji w pisemnej części zawodów II i III stopnia. Na etapie okręgowym były to samodzielne wiersze do interpretacji wraz ze wskazaną problematyką, którą należało uwzględnić – np. w 2009 roku zaproponowano uczestnikom temat: *Zinterpretuj wiersz Józefa Morelowskiego „O zimie”, zwracając uwagę na to, jakie tradycje i jakie głosy można w nim usłyszeć*; w 2010 – *Zinterpretuj wiersz Wojciecha Miera [Tam, kędy gminu oczy zaćmione...], sytuując go w kontekście koncepcji szczęśliwego życia, znanych Ci z piśmiennictwa epok dawnych. W czym przejawia się odmienność myśli Miera? Czasem przy interpretacjach ukierunkowanych dawniejszych utworów proszono uczniów o wskazanie osiemnastowiecznych przykładów np. realizacji pewnych postaw (2006: *Mikołaj Sęp-Szarzyński, Pieśń V. O Fridruszu – zinterpretuj wiersz, przywołując również inne przykłady etosu rycerskiego w literaturze polskiej do schyłku XVIII*). W tematach rozprawek na II i III etapie nie omijano oświecenia: *Białogłowy: uczone, gospodarne; święte, miłośnice. Wizerunki kobiet w dawnej literaturze polskiej i europejskiej* (2005), *Zachwycenie światem i lęk przed światem w literaturze polskiej dawnych epok (do schyłku Oświecenia)* (2004), „Człowiek poczciwy”, *żołnierz-Sarmata (według Paska), Doświadczynski, Gustaw i Konrad, Wokulski, Judym, a może jeszcze ktoś inny? Które z osób przedstawianych we współczesnej literaturze polskiej mogłyby zostać uznane za reprezentatywne postaci naszych czasów w różnych okresach historii powojennej? Jakie cechy charakteryzują tych bohaterów?* (2008), *Gdziekolwiek jest, jeśliś jest... (Jan Kochanowski, Tren X). Motywy eschatologiczne w literaturze dawnej (do końca XVIII wieku)* (2010).*

Wiersze stanisławowskie pojawiały się również w zestawieniach interpretacji porównawczych na zawodach ogólnopolskich. Oto kilka przykładów z lat ostatnich: Adam Naruszewicz, *Do strumienia* i Bolesław Leśmian *Strumień* (2001); Franciszek Dionizy Kniaźnin, *Żal V* (z cyklu *Żale Orfeusza nad Eurydyką*) i Piotr Müldner-Nieckowski, *Tren suchy* (2005); Józef Baka, *Uwaga nikczemności świata* i Czesław Miłosz, *Na cześć księdza Baki* oraz Walenty Gurski, *Do malarza* i Cyprian Norwid, [*Nie myśl, nie pisz...*] (2007); Stanisław Trembecki, *Wilk i baranek* i Zbigniew Herbert, *Wilk i owieczka* (2008), Franciszek Karpiński, *Na odmienione Nadprucie* i Czesław Miłosz *Dwór* (2011) – twórczość Baki traktowano jako obecne w epoce relikty poprzedniej formacji.

To dłuższe zestawienie pokazuje, jak często utwory z XVIII wieku pojawiały się w Olimpiadzie. Autorzy wymienionych tematów pośrednio wskazywali na atrakcyjność poezji stanisławowskiej, podsuwając uczniom wiersze nieraz wysokiej jakości artystycznej. Także w tym celu, by uczestnicy i ich nauczyciele sięgnęli (później) po tomy liryki poetów znanych i mniej znanych czy po dawną prozę, ze świadomością stałego i ciągłego rozwoju literatury.

W ustnej części zawodów ogólnopolskich Autorzy *Przewodnika po tematach* zaproponowali uczestnikom blok interesujących zagadnień, podsuwając bardzo różnorodne zakresy wiedzy. Literatura XVIII i początku XIX wieku ujęta została w dziesięciu tematach, poświęconych najwybitniejszym pisarzom tego czasu i ich dokonaniom, a także tym zjawiskom literackim, które wydawały się szczególnie ważne. I tak uczestnik OLJP może wybierać spośród tematów o Ignacym Krasickim, Franciszku Karpińskim, Franciszku Dionizym Kniaźninie, Stanisławie Trembeckim, Janie Potockim, a także o autorach dramatów: Franciszku Zabłockim i Wojciechu Bogusławskim. Z problemów ogólnych zaproponowano zaledwie dwa: narodziny polskiej powieści oraz problem zbiorowości i jednostki w poezji i dramacie epoki. Z oczywistych względów wybrano tylko niektóre utwory wymienionych wyżej pisarzy: *Sofijówkę* Trembeckiego, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, *Parady* i *Podróże* Potockiego, *Bajki*, *Satyry* i pisma prozą Krasickiego, późną lirykę Kniaźnina, wybrane dramaty Bogusławskiego i Zabłockiego. Utwory dobrano starannie: *Bajki* Krasickiego to niewątpliwie arcydzieło, uderzające trafnością egzystencjalnych rozpoznań, zarazem zbanalizowane i... trudne, jeśli tylko uważny czytelnik w ślad za literaturą przedmiotu próbuje wyjść poza utarte, szkolne frazesy, obejrzeć zbiór Krasickiego jako kompozycyjną i znaczeniową całość; libertyński poemat Trembeckiego, uważany przez Mickiewicza za szczytowe osiągnięcie literatury przełomu XVIII i XIX w. i naznaczony piętnem narodowej zdrady; przygodowa fantastyka Jana Potockiego, ciesząca się od początku drugiej połowy XX wieku niesłabnącym zainteresowaniem francuskich czytelników, podobnie jak jej ekscentryczny autor, kończący srebrną kulą barwny żywot podróżnika; piękne, elegijne wiersze Karpińskiego; późna liryka Kniaźnina, pisana w latach,

gdy poeta stopniowo pogrążał się w mroku schizofrenii, której nie potrafiono wówczas leczyć... Nie brakuje w podanej uczestnikom literaturze przejmujących sytuacji egzystencjalnych, urzekającej liryki osobistej, literatury autobiograficznej, skrzących się humorem komedii i dramatów.

Jak zawsze, gdy uczniowie sięgają po twórczość dawniejszą, na przeszkodzie staje swoista bariera językowa. Swoista, ponieważ utwory powstałe u schyłku XVIII wieku na pozór napisane są językiem bardzo podobnym do współczesnej, dzisiejszej polszczyzny. Trzeba jednak pewnego trudu, by wychwycić właściwe znaczenia, dotrzeć do sensów wpisanych w tekst, by wiersz czy proza zaczęły „mówić” do czytelnika to, co mają mu do przekazania.

Co roku kilku uczestników zawodów III stopnia wybiera na ustną część zawodów tematy oświeceniowe. Najczęściej jest to Krasicki lub Karpiński, rzadziej Trembecki, Potocki, Bogusławski...



Historycy literatury staropolskiej: Alina Nowicka-Jeżowa i Adam Karpiński



Od lewej, w pierwszym rzędzie: Marta Piwińska, Anna Kieźuń, Bogusław Dopart, w drugim rzędzie: Bernadetta Kuczera-Chachulska, Tomasz Chachulski, zdjęcie z 1997 roku

Bernadetta Kuczera-Chachulska

**MIEJSCE ROMANTYZMU W OLIJP
(kilka myśli)**

Romantyzm w historii literatury polskiej sprawia wrażenie miejsca jednoznacznie i do końca niemal określonego. Wynika to zarówno z idei i problematyki niesionych przez twórczość tego okresu, które łączą się z kluczowymi dla Polski wydarzeniami z przeszłości, jak i nadzwyczaj intensywnym wówczas rozwojem sztuki, zwłaszcza – sztuki słowa. Ponieważ piarstwo takiej rangi szybko zyskiwało sobie obfite, fachowe (i mniej fachowe) komentarze, pojawił się również sprzyjający grunt dla kostnienia sądów i powielania ocen, prawdziwych najczęściej, ale powtarzanych z taką częstotliwością, że w rezultacie, jeśli cały ten proces nie prowadził do karykaturalizacji obrazu epoki, to ją ustatyczniał.

Zwłaszcza uczniowie, nawykli do obrazków martyrologicznego romantyzmu, szuflad, przedziałów i wydeptanych ścieżek, nawet wówczas, kiedy te ścieżki i szuflady naruszał chwilowy autorytet Boya-Żeleńskiego czy Gombrowicza, na taką statyczną wizję epoki byli specjalnie narażeni.

Od jakiegoś czasu szkoła usiłuje zaradzić temu kostnieniu romantyzmu w recepcji młodych pokoleń, przycinając programy, relegując tytuły, demontując cykle, a nawet pojedyncze poematy czy większe utwory poetyckie. W jednym z podręczników z ostatnich dwudziestu lat usunięto nawet strofę z *Fortepianu Szopena*, zapewne z nadzieją, że w ten sposób tekst Norwidowskiego wiersza-poematu będzie przystępniejszy. Trudno dziwić się desperacji autorów tej decyzji; wszak im utwór mniejszy, tym większa nadzieja, że uczeń na niego spojrzy. W wielu próbach szkolnych „podejść” do romantyzmu (w tym podręcznikowych) można zaobserwować próby banalizacji, uproszczeń, z punktu widzenia ekonomii procesu dydaktycznego jak najbardziej dopuszczalnych.

Tymczasem wiedza o romantyzmie, myślę również i szczególnie o romantyzmie polskim, uległa znaczącemu zaawansowaniu i sublimacji; zaś dystans między nią a szkołą ustawicznie się powiększa.

Olimpiada ze swoją propozycją romantyzmu stanęła w sytuacji łącznika między uniwersytetem a uczniem wybitnie uzdolnionym, pozostając jednocześnie blisko uniwersytetu.

Do *Przewodnika po tematach* przygotowano (pracownicy IBL PAN, KUL, UJ) bloki zagadnień, które zwracają uwagę szczegółowością podejścia do tematu, a także wysokim pułapem problematyzacji materiału. Pozornie sprawiają one wrażenie propozycji bardzo ograniczających zakres wymaganej wiedzy, w praktyce domagają się jednak jej intensywnego pogłębienia, np. „*Maria*” Antoniego Malczewskiego. *Romantyczny poemat o miłości, śmierci i dramacie sumienia*, poświęcony względnie krótkiemu, chociaż arcydzielnemu utworowi, domaga się od uczestnika nie tylko znajomości genezy historyczno-artystycznej dzieła, jego fabuły i prostej – jak mogłoby się wydawać – kompozycji, ale złożonej, na tle romantyzmu, filozofii i antropologii, estetyki tego czasu, uwarunkowań rodzącego się właśnie nurtu, a może przede wszystkim głębokiego zrozumienia trudnych mechanizmów, rządzących ekspresją niezwykłego poematu (np. rola mowy pozornie zależnej w ekspresji stanów psychicznych bohaterów, przemiana personifikacji oświeceniowej w romantyczną, związane z tym przełożenie akcentu z „esencji” na „egzystencję”; opisał i w pewien sposób odkrył te zjawiska Marian Maciejewski).

Wbrew melodramatycznej fabule, utwór pozostaje tekstem trudnym do interpretacji; szereg problemów z nim związanych, jak się wydaje, pozostaje do przemyślenia i opisanego. Nie jest to również wiedza impresyjna, ale – w świetle dotychczasowej literatury przedmiotu – konkretna, logiczna, antropologicznie inspirująca.

Pytający w trakcie zawodów olimpijskich, mający dokładną znajomość literatury przedmiotu, jest w stanie prowadzić z uczestnikiem długą i ważną rozmowę, niezrozumiałą może czasami nawet dla historyka literatury zajmującego się inną epoką.

Generalnie w projektach układu wiedzy o romantyzmie w Olimpiadzie chodzi o to, żeby nie nadbudowywać impresji i wolnych myśli na utwory literackie, ale znaleźć najbardziej ukryty sposób ich obecności; prawa rządzące ich naturą. Zważywszy, że czas romantyzmu polskiego jest czasem arcydzieł, ich zgłębienie, wymagające i wiedzy, i samodzielności myślenia, jest znakomitym probierzem dla wiedzy i sprawności intelektualnej uczestników.

Tematy-propozycje zawarte w *Przewodniku po tematach* przeznaczonym dla olimpijczyków podporządkowane są dwóm zasadniczym kierunkom: historii idei i rozwojowi form artystycznych. Uczestnicy w większości znakomicie rozpoznają ten typ formuły ujmującej całość epoki. Z jednej zatem strony proponujemy

uczestnikom np. komentarze Aliny Witkowskiej i jej uczniów, z drugiej zaś Czesława Zgorzelskiego oraz jego naukowych „dzieci i wnuków”. Generalnie chodzi nam o to, żeby uczestnik był w stanie zgłębić niezwykłość problemów wyznaczanych nawet przez jedno romantyczne arcydzieło. Sprawdzamy nie tylko ilość wiedzy, ale również, może przede wszystkim, w jaki sposób uczeń jest w stanie, na poziomie bardzo głębokim, zrewidować mechanizmy rządzące rozwojem polskiej liryki, zrozumieć, na czym polega cezura romantyzmu w ewolucji języka poetyckiego i w jaki sposób ta epoka zaważyła na myśli i ideach w czasach późniejszych (np. sprawa wallenrodyzmu, tak znakomicie wydobyta i opisana przez Marię Janion, czy przełomowych prac Mariana Maciejewskiego, np. *Od erudycji do poznania*).

Zdarza się, że Olimpijczyk zwabiony pozornym zawężeniem tematu (np. decydujący się na wybór jednego niedużego utworu) zostaje w momencie rozmowy finałowej zaskoczony niemożnością poradzenia sobie z komplikacją wewnętrzną i kontekstami historyczno-artystycznymi danego utworu. Tak bywa ze wspomnianą *Marią* Malczewskiego, nawet wczesnymi *Dziadami* Mickiewicza (nie mówiąc o cz. III), *Księdzem Markiem* Słowackiego i in. Bardzo dużej sprawności intelektualnej domaga się tutaj również literatura przedmiotu, umiejętność wyboru i rozróżnień. Bo jak uczeń, zwodzony archaiczną formą wypowiedzi Juliusza Kleinera (*Mickiewicz*), ma dostrzec, że jest to kompendium wiedzy o utworach romantyzmu trudne do bardziej zasadniczego (poznawczego) przekroczenia dla autorów najbardziej nowoczesnych i brawurowych rozpraw? I że udało się – to przekroczenie – tylko nielicznym? Że może tylko należy wziąć w nawias balast biograficznych dygresji?

Bywają także edycje Olimpiad, kiedy finałowych „wyborów romantycznych” jest wyjątkowo dużo. Łączy się to najczęściej z zaistnieniem na wcześniejszych etapach tematów rozprawek dotyczących literatury pierwszej połowy XIX wieku. Takie konfiguracje wyborów sprzyjają dodatkowemu pogłębieniu rozumienia epoki. Trwanie Olimpijczyka z twórczością romantyzmu okazuje się bardzo przydatne.

Wielka rocznica roku 1998 roku stała się okazją do starannych, długodystansowych prac przygotowujących Konkurs Mickiewiczowski dla szkół średnich. Patronat nad konkursem objęli IBL PAN, MEN, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Komitet Obchodów Dwusetnej Rocznicy Urodzin Adama Mickiewicza, ale w rzeczywistości współ-patronat OLIJP wiązał się z jej pełną merytoryczną i organizacyjną troską o całość. Trwałym rezultatem tych przygotowań jest m.in. książeczka zawierająca bloki tematyczne dotyczące problematyki mickiewiczologicznej, obszerną bibliografię do każdego z tematów, wypracowane podczas wspólnych dyskusji badaczy romantycznego poety z różnych środowisk naukowych (IBL PAN, KUL, UG, UJ). Wydano również w formie interesującej książki prace uczestników konkursu (redakcji naukowej dokonał Tomasz Chachulski).

Pozostaje mieć nadzieję, że wiedza o romantyzmie zdobyta przez uczniów w spotkaniu z Olimpiadą przyniesie szerszy, społeczny rezonans, zawróci niebezpieczne trendy dydaktyczne w szkołach (próby eliminacji ważnych dzieł romantycznych z programów kształcenia!!!) i nie dopuści do takiego obumarcia wyobraźni, jakiego zdarzyło mi się doświadczyć podczas rozmowy z pewnym dentystą, kiedy ten podczas wizyty dowiedział się ode mnie, że zajmuję się romantyzmem, i wtajemniczonym szeptem stwierdził: „Proszę pani, my tu musimy myśleć o przyszłości, przecież ten Słowacki i Mickiewicz to takie głupoty, głupoty, jak to mają czytać młodzi ludzie...”. Śniadeckiego „a kysz! a kysz!” zabrzmiało wówczas z niesłychaną wyrazistością...

Grażyna Borkowska

**(NIE)OCZEKIWANA ZMIANA MIEJSC.
LITERATURA POZYTYWIZMU I MŁODEJ POLSKI
W OLIJP**

Literatura okresu pozytywizmu (a także w jakiejś mierze – Młodej Polski) nie cieszyła się w ostatnich dekadach zbyt gorącym zainteresowaniem czytelników, również uczniów. Co o tym zdecydowało? Ogólne przekonanie, że jest to literatura słuszna, ale mało ciekawa, naiwnie uwikłana w scjentystyczne mity i utopie. Przekonanie, że zdominowały ją problemy zdroworozsądkowe, że nie ma w niej miejsca dla porywających uczuć, zawiłych kwestii egzystencjalnych, intrygujących rozwiązań artystycznych. Z czasem przybywało prac i odczytań, które przeczyły tym opiniom. Dzięki książkom moich znakomych kolegów, starszych i młodszych – Anny Martuszeńskiej, Józefa Bachorza, Stanisława Fity, Tadeusza Budrewicza, Bogdana Mazana, Ewy Paczoskiej, Jana Tomkowskiego, Macieja Glogera, Tomasza Sobieraja, Anety Mazur, Krzysztofa Kłosińskiego, Krystyny Kłosińskiej, Ryszarda Koziołka, Beaty Obsulewicz, Barbary Bobrowskiej, Leny Magnone, Andrzeja Mencwela, Ryszarda Nycza, Magdaleny Popiel, Anny Czabanowskiej-Wróbel, Gabrieli Matuszek i wielu innych – okazywało się, że nic nie zostało przesądzone raz na zawsze, że potencjał interpretacyjny ukryty w dziełach Prusa i Brzozowskiego, Przybyszewskiego i Zapolskiej jest niewyczerpany, a na dodatek wchodzi w dialog ze zjawiskami wczesnej i późnej nowoczesności: działaniami emancypacyjnymi, rewolucją artystyczną, problemem umasowienia kultury (i akulturacji mas).

Staraliśmy się wprowadzać do *Przewodnika* olimpijskiego tematy odpowiadające tym nowszym ustaleniom, jak również te kwestie, które przed rokiem 1989 mogły w nim znaleźć jedynie ograniczoną reprezentację, podyktowaną względami politycznymi (mam tu na myśli temat związany z funkcjonowaniem

cenzury; w PRL-u można było o niej mówić w odniesieniu do okresu zaborów, ale ze zrozumiałych względów raczej ogólnie, bez wnikania w cały proces komunikacji społecznej opartej na aparacie represyjnym). Staraliśmy się też zachować równowagę pomiędzy tematami klasycznymi: życie i twórczość (m.in. Żmichowska, Orzeszkowa, Prus, Sienkiewicz, Dygasiński, Świętochowski, Asnyk, Konopnicka) a tematami przekrojowymi, problemowymi, np. *Życie codzienne w czasach niewoli*, *Fragmenty dyskursu emancypacyjnego*, *O Żydach i „kwestii żydowskiej”*. Nie tylko uaktualniono, ale także przepracowano tematy dotyczące kwestii języka i formy powieściowej w literaturze Młodej Polski. Temat dotyczący problemów płci w okresie modernizmu zredagowano tak, by w jak najszerszym zakresie odsyłał do lektur, w najmniejszym zaś zahaczał o doświadczenia biograficzne ucznia (wyrzuteń osobistych nie odsuwalibyśmy na bok, gdyby poddawały się ocenie konkursowej!). Wprowadzono dwa tematy genologiczne (baśń, fantastyka w literaturze Młodej Polski), unikając „dużych” gatunków, takich jak powieść. Nie przeoczono żadnej sytuacji, dzięki której literaturze tego okresu można było nadać większą rangę: jubileusz Henryka Sienkiewicza (150 rocznica urodzin i 80 śmierci) stał się okazją do tego, by życie i twórczość wielkiego pisarza uczynić przedmiotem tematu konkursowego.

Autorom tych propozycji wydawało się, że stworzyli (na czas jakiś, do najbliższej modyfikacji) zestaw atrakcyjny i wyważony, dający olimpijczykom satysfakcję czytelniczą oraz wskazówki erudycyjne, zakorzenione we współczesnej wiedzy teoretyczno- i historycznoliterackiej, a także możliwość swobodnego, choć ograniczonego, odwołania się do współczesności, własnej biografii, doświadczeń pokoleniowych. Wyobrażaliśmy sobie rezultat naszej pracy w postaci trójkąta idealnego, którego wierzchołki wyznacza temat, przyciągający ciekawe lektury z epoki i fascynujące inspiracje interpretacyjne. Jeśli temat był zbyt koneserski, np. poezja II połowy XIX wieku, a w dodatku wymagający żmudnych kwerend lub lektur prezentujących wartość wyłącznie historyczną, albo wyjścia poza literaturę przedmiotową w języku polskim – rezygnowaliśmy z niego. Mieliśmy świadomość dokonanego wyboru (tematów mogło być więcej lub mniej, mogły zostać inaczej „wykrojone”), ale zasada „trójkąta idealnego” nadawała naszej pracy przynajmniej pozory logiki.

Zrobiliśmy swoje („my” to znaczy: Ewa Paczoska, Magda Rudkowska, Iwona Wiśniewska, Bartłomiej Szleszyński, Grażyna Borkowska, mam nadzieję, że nikogo nie pominęłam) – i czekaliśmy na rezultaty. Chyba nie liczyliśmy na to, że zmienimy w sposób zasadniczy preferencje olimpijczyków, wybierających dotąd przede wszystkim literaturę współczesną. Może jednak liczyliśmy, że żelazny zestaw ulegnie małej dekompresji. Nie prowadziłam obliczeń statystycznych, ale gołym okiem widać było, że największym zainteresowaniem cieszą się od lat tematy związane z Schulzem, Leśmianem, Gombrowiczem, Herbertem (dorzucić można by jeszcze Różewicza, Witkacego). Czy skutecznie

mogli konkurować z nimi: Prus, Brzozowski, Orzeszkowa, Żmichowska, Dygasiński, Wyspiański, Berent? Pierwsze lata dały negatywną odpowiedź na to pytanie. Modyfikacja informatora nie zmieniła – według mnie – wiele na liście tematów preferowanych (przesunęły się nieco w górę tematy staropolskie, ale to odrębne zagadnienie, które pominę dla jasności wyводу). Skąd to przywiązanie do tych kilku znakomitości, porównywalnych wszakże z innymi wielkimi nazwiskami polskiej literatury? Skąd ta zdumiewająca stałość w uczuciach?

W ubiegłym roku – w związku z obchodami Roku Prusa – zaproponowaliśmy olimpijczykom konkurs poświęcony życiu i twórczości tego pisarza. Zainteresowanie było – zdaje się – mniejsze niż w przypadku Mickiewicza, ale wcale niebagatelne, zważywszy na różne trudności i opóźnienia. Konkurs przeprowadzono, nagrody rozdano. Dodatkowym bonusem, jaki spotkał organizatorów, było zwiększone w stopniu bezprecedensowym zainteresowanie epoką pozytywizmu (i Młodej Polski). W konkursie właściwym wybierano nie tylko samego Prusa, ale także jego rówieśników – po raz pierwszy chyba słuchałam podczas zawodów polskich (sytuacja w krajach ościennych przedstawia się w tym względzie zupełnie inaczej) wypowiedzi olimpijskich na temat Orzeszkowej, Świętochowskiego! Jaka radość! Jaka przyjemność! Jaka satysfakcja!

Oczywiście, trudno przewidzieć, co będzie działo się z literaturą pozytywizmu i Młodej Polski dalej. Czy utrzyma swoją – może sztucznie wywindowaną – pozycję? Czy wróci po krótkim okresie chwały do literackiego kąta? Jedno wszakże jest dla mnie pewne: warto zabiegać o zainteresowanie młodego czytelnika. Bo mimo młodości jest on niesłychanie konserwatywny: wybiera to, co wybrali jego poprzednicy! Wybiera to, co wybrali inni! Autorzy *Przewodnika* budowali trójkąty idealne, a ich odbiorcy – raczej trójkąty Girardowskie: podobało im się to, co podobało się starszym kolegom! Kochali tych, którzy byli już kochani! Konkurs rozbił ten układ, zarysował inną hierarchię, która okazała się atrakcyjna. Na jak długo? Tego nie wiemy. Tego dowiemy się wkrótce.

Rzecz jasna, (my, autorzy tematów i zadań) nie konkurujemy między sobą. Wybór dokonywany przez olimpijczyków jest ich sprawą i w gruncie rzeczy nie ma znaczenia, kto i co przyciągnie uwagę ucznia do literatury. Układając *Przewodnik*, rozmawiając z olimpijczykami podczas zawodów (lub za pośrednictwem składanych przez nich prac), chcemy jedynie mieć pewność, że wybrali świadomie, że zdawali sobie sprawę, z czego rezygnują, decydując się na temat z tej, a nie innej epoki. Innymi słowy, chcemy rzetelnie wywiązać się z roli przewodników, pokazać to, co jest możliwe do pokazania.

Nie konkurujemy ze sobą także w tym znaczeniu, że nie nastawiamy się na przeciwstawienie pozytywizmu – romantyzmowi czy modernizmowi. Przeciwnie, naszą intencją jest budowanie większych całości – np. wspólnej przestrzeni wieku XIX, szukanie kolejnych progów nowoczesności, wskazywanie długiego trwania wielu motywów i problemów. O takim nastawieniu informuje

wewnętrzny układ tematów, zawsze zakorzeniony w przeszłości kulturowej i otwarty na literacką przyszłość. Przewodnik – w wielu znaczeniach tego słowa – prezentuje się jako konstrukcja otwarta, tzn. podatna na zmiany płynące ze strony nowych ujęć i koncepcji literaturoznawczych (antropologia literacka, krytyka feministyczna, socjologia literatury, sztuka interpretacji, kognitywizm, wiedza o kulturze) i ze strony wrażliwych odbiorców, jakimi są uczniowie i nauczyciele.

Anna Legeżyńska
Piotr Śliwiński

**LITERATURA WSPÓŁCZESNA W OLIMPIADZIE
LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO –
ZAKRES, PROBLEMY, FUNKCJE**

Czym jest literacka współczesność? Można ją rozumieć jako doświadczenie czytelnicze (czyli recepcję aktualnej twórczości literackiej) lub też jako przedmiot edukacji; w obu jednak znaczeniach chodzi o ujmowanie literatury i otaczających ją instytucji, zjawisk, kontekstów społecznych w historycznej bliskości z naszym „tu i teraz”. Współczesne zatem jest to, co współbrzmi z czasem, w którym żyjemy. Natomiast jako nazwanie jednostki procesu historycznoliterackiego „współczesność” stanowi jeden z bardziej kontrowersyjnych terminów, odnoszonych – przez kolejne generacje – do wszystkiego, co działo się z literaturą polską od drugiej wojny światowej do czasów najnowszych. W konsekwencji każde kolejne pokolenie dysponuje coraz szerszym obrazem „literatury współczesnej”, rozmywając wszakże semantykę i funkcjonalność nazwy. (Jeśli więc dla laureatów Olimpiady sprzed lat dwudziestu „współczesność” kończyła się mniej więcej na granicy XX wieku, to dziś naturalnie zagarnia ona już drugą dekadę nowego stulecia, czyli łącznie lat niemal siedemdziesiąt!). Pewnym sposobem rozwiązania tego metodologicznego kłopotu jest bardziej szczegółowa segmentacja procesu rozwojowego powojennej literatury za pomocą granicznych (i symbolicznych) dat 1956, 1968, 1976, 1989 roku. Ale kłopot całkiem nie znika; współczesność obrzeżona inicjalną datą 1939 czy 1945 roku jest „stara”, odległa od doświadczenia czytelniczego najmłodszych uczestników Olimpiady, więc jako termin periodyzacyjny musi zostać zastąpiona przez literaturę „po 1989 roku” lub – jeśli kto woli – „najnowszą”. Natomiast wszystko, co działo się w kulturze wcześniejszej, między powstaniem

a upadkiem PRL, powinno zostać nazwane inaczej. Jak? To dylemat badawczo-edukacyjny, który trudno w tym miejscu ostatecznie rozstrzygać; wystarczy uświadomienie wszystkich komplikacji wynikających z zastosowania zużytej siatki porządkowania dziejów dwudziestowiecznej literatury.

Nie mają takich problemów autorzy syntez epok dawnych, choć i oni zadają nowe pytania o terminologię i granice epok, formacji, okresów. Refleksja metodologiczna poszerza się o pojęcia nowoczesności i przednowoczesności, szczególnie wiek XIX i XX są portretowane raz jeszcze, wzajemnie się oświetlając. Także dla „współczesności” nowe obrazy epok tworzą istotne odniesienie, tradycja bowiem umożliwia zarówno odczytywanie modernistycznej innowacyjności, jak i docenianie dialogów z przeszłością. Nie jest zatem „współczesność” antonimem „tradycji”, natomiast jest z pewnością jej weryfikatorem, wyzwaniem, testerem.

Dzisiaj wiemy o tym lepiej niż przed, mniej więcej, dwudziestu laty, kiedy bardzo dużo mówiło się o tzw. postmodernizmie. Definiowano tę jakoby na wskroś odmienną formację za pomocą takich kategorii, jak „wyczerpanie”, „koniec historii”, koniec „logocentryzmu”, zmierzch „wielkich narracji”, „władza dyskursu”, „multiwersalność”, „kalejdoskopowość”, „sylwiczność”, „ludyczność”, „autoironia”, „pastisz”, „gra” czy „brak zobowiązań”. Sądono, iż w rezultacie swoistego zużycia się dotychczasowych wartości (nowatorstwo, silna tożsamość) i aspiracji (nowy człowiek, nowy język, na powrót trwały i wiarygodny sens) kultura osiągnęła stan luzu i swobody. Wprawdzie ceną za to było metafizyczne czy moralne ukierunkowanie, będące dotychczas źródłem jej autorytetu, lecz w zamian zyskiwała niedostępne lub nawet wykluczone możliwości, przede wszystkim prawo do konstruowania egzystencji na multum sposobów. Stawała się ona ponadto bliższa rozwiniętemu, konsumpcyjnemu społeczeństwu. Odrzucała dogmaty i utopie, w imię konkretności i jednostki wyzierała się idea, prawdy obiektywnej, dydaktyzmu i ambicji przewodzenia, dostając za to nieograniczony przywilej zagospodarowywania wolności według dowolnych upodobań.

Nie można stwierdzić, by projekt ten okazał się nietrafiony, a pojęcia, które z nim się łączą, literatura, sztuka i filozofia, które go reprezentują, poniosły porażkę. Po wszystkim, co powiedziano na temat postmodernizmu, humanistyka jest obecnie z pewnością inna, mniej kategoriowa, daleka od rozmaitych uproszczeń, silniej nastawiona na komunikację i komunikatywność, na przenikanie się z różnymi dyscyplinami, które ją tworzą, a także innymi dziedzinami życia, bliższa estetyce niż epistemologii itd. Mimo tej przemiany dużo częściej mówimy o „późnym modernizmie” niż „postmodernizmie”. Wynika to z przekonania, że literatura, sztuka, krytyka nadal chcą oddawać doświadczenia swego czasu, te zaś nie aż tak radykalnie różnią się od tego, co stanowiło o istocie XX wieku. Nie straciły aktualności takie pojęcia, jak historia,

„odczarowanie” świata, nihilizm, sprawiedliwość, trauma, niektóre zaś, bardzo ważne od dawna, jak niewyraźność, przybrały wręcz na sile. A poza tym trudno nie zauważyć, że literatura polska ostatnich dwóch dekad w znacznej większości nie uległa postmodernizacji, lecz – na odwrót – coraz wyraźniej ujawnia swe modernistyczne, romantyczne czy klasycystyczne zakorzenienie.

Olimpijski *Przewodnik po tematach* zawiera dział *Historia literatury*, w którym pod miano „współczesności” podpadają aż cztery bloki: 1. *Literatura po 1939 roku*, 2. *Przemiany idei, form, konwencji literackich*, nadto: 3. *Sylwetki* oraz 4. *Życie literackie*. Przed nimi wyodrębniony został osobny okres: *Dwudziestolecie międzywojenne*. Przecina ono, niczym mocny **pas graniczny**, łącznie ujęte *Pozytywizm i Młodą Polskę* od literatury drugiej połowy XX wieku. I ma to swoje uzasadnienie w dzisiejszych badaniach nad modernizmem, którego międzywojenna postać wydaje się niejako „modelowa”, najsilniej koncentrująca cechy, dylematy i aporie nowoczesności. Być może miałyby wtedy sens nazwanie twórczości powstającej w okresie kultury PRL po prostu literaturą drugiej połowy XX wieku? Sięgałaby ona cezury (mniej lub bardziej oczywistego) przełomu 1989 roku; wszystko, co późniejsze, można by było (też od biedy) objąć mianem „literatury najnowszej”.

Na użytek Olimpiady przyjęto nieco odmienne rozwiązanie, próbując połączyć ustaloną, więc także w jakiejś mierze wciąż praktykowaną przez nauczycieli, tradycję periodyzacyjną z intencjami nowych badań historycznoliterackich. Dominuje w nich pytanie o możliwość syntezy literatury XX wieku, zwykle rozwiązywane sceptycznie – wielka synteza jest już niemożliwa, twierdzą badacze, muszą ją zastąpić scalenie cząstkowe, z dominującą poetyką eseju, „prywatnej” historii literatury, bądź słownika, encyklopedii czy kalendarium.

W *Przewodniku po tematach* zaproponowano historycznoliteracki „model do składania”. Każdy z jego fragmentów pozwala na odmienne oświetlenie rytmu rozwojowego literatury polskiej, choć model jest komplementarny, spójny i zbudowany z myślą o lekturze rozumiejącej i pobudzającej myślenie historyczne. Oznacza to więc także **komplementarność interpretacji i erudycji**. W segmencie pierwszym poza nieobszerną, elementarną *Bibliografią ogólną* znalazły się – uszeregowane chronologicznie – wybrane, duże tematy literatury po 1939 roku. Traumie wojennej poświęcono część nazwaną *Poeci na (i po) wojnie*, wskazując łączność okresu wojny i okupacji z czasem obrachunków powojennych, jak też z tradycją wcześniejszą: romantyczną i międzywojenną. Postawy etyczne, motywy historiozoficzne oraz formy liryki pisanej w czasie wojny (choć nie zawsze w tym czasie również publikowanej) tworzą szczególną konstelację estetyczno-generacyjnych doświadczeń, których pamięć rzuca długi cień na następne dekady literackich dokonań. Ciągłość tej pamięci bywa silniejsza lub słabsza, niemniej doświadczenie wojenne pozostaje głównym kontekstem dla interpretacji dorobku zarówno pokolenia urodzonego na początku

lat 20. (Różewicz, Herbert, Białoszewski), jak i poetów nieco młodszych (z tzw. pokolenia „Współczesności”). Kontekst ten stanie się również nieodzowny dla lektury utworów powstałych w okresie stanu wojennego z początku lat 80. Inne oświetlenie doświadczenia wojennego i powojennego zaproponowano w części pt. *Dwa totalitaryzmy*, wskazując tym razem jako główny materiał literacki twórczość prozatorską, eseistyczną i autobiograficzną. Nazizm i komunizm zostały tu wpisane w konteksty dużej i małej (prywatnej) historii, generującej istotne dla kultury XX wieku pytania etyczne, filozoficzne i estetyczne. Proponowana lista lektur i zagadnień odbija też dokonującą się w końcu wieku zmianę myślenia historycznoliterackiego, albowiem literatura krajowa i emigracyjna, mimo różnicy zapisywanych w niej doświadczeń, tworzy całość w porządku tradycji. Trzeci, bardzo rozległy i prowadzący aż do literatury najnowszej nurt lekturowy wyznacza segment zatytułowany *Zagłada*. Wskazane tu utwory, świadectwa, analizy i opracowania pozwalają głęboko problematyzować i dokumentować temat *Zagłady* nie tylko jako doświadczenie historyczne, lecz także jeden z najważniejszych tematów badawczych dzisiejszej humanistyki. Inny zakres obejmuje część pt. *Światy zatopione – światy ocalone*. Mitologie małych ojczyzn, zasilające zarówno literaturę po 1956 roku, jak i prozę przełomu wieków, łączą generacyjnie odmienne doświadczenia bezdomności, wykorzenia, utraty dziedzictwa lub też wrastania w pojałtańskie topografie kresów. Czytelnicze zadanie prześledzenia towarzyszących tym procesom interesujących przemian form literackich wzbogaca się o dodatkową, bardzo żywotną w nowej humanistyce mnemoreflexję: rozważania o istocie, funkcji i formach pamięci. Ścisłe z tym związany temat historii został też podjęty w części następnej, zawierającej odniesienia do współczesnej powieści, noweli i dramatu. Historia jako temat i „pretekst” w utworach Iwaszkiewicza, Brandysa, Andrzejewskiego, Parnickiego i innych pisarzy jest przedmiotem refleksji zuniwersalizowanej, nierzadko parabolicznej, w swoisty dla literatury sposób opisującej, jak też interpretującej bieg dziejów – zwłaszcza w XX wieku. Opracowanie lekturowe tego typu twórczości umożliwia też podjęcie zagadnień ogólnych, na przykład pytania o stosunek prawdy i fikcji, mimetyczności i paraboliczności, etc. Historyczne determinacje polskiej literatury ujawniają się także w twórczości stanu wojennego i tzw. drugiego obiegu, której poświęcono część nazwaną *Czas solidarności – czas samotności*. Zapisana w tytule antynomia może być interpretowana zarówno na podstawie wskazanych w spisie lektur utworów poetyckich, jak i prozatorskich czy dokumentalnych; wysokoartystycznych, jak i przynależących do ówczesnego folkloru. Łączy je kategoria buntu przeciw opresyjnej rzeczywistości, ale również w pewnych odmianach twórczości jeszcze głębszy sprzeciw egzystencjalny, ewokujący tematykę metafizyczną. Czytanie literatury tego okresu stwarza też możliwość oceny wartości artystycznej – pytanie o wkład wniesiony w zasoby tradycji, głównie przez twórców tzw. pokolenia '68.

Z przeglądu materiałowej i problemowej zawartości bloku pt. *Literatura po 1939 roku* wynika tedy, że obejmuje on główne **polskie doświadczenia historyczne** z dziejów wojennych i powojennych, utrwalone i sprobematyzowane w twórczości poetyckiej i prozatorskiej. Natomiast inne, z perspektywy wewnętrznej ujęte, zagadnienia procesu historycznoliterackiego zaproponowano w następnym bloku pt. *Przemiany idei, konwencji i form literackich*. Projektowana sytuacja odbiorcza wymaga tutaj skupienia uwagi na ewolucji form, poetyk, języków – jakkolwiek nadal łączonej z rytmem dziejów literatury. Kompetencje analityczne muszą obejmować **umiejętność rozpoznania semantyki formy**. Charakterystykę gatunkowych osobliwości powojennej poezji, prozy powieściowej, eseju, autobiografii, literatury faktu czy wywiadu-rzeki trzeba połączyć z szerszym kontekstem: filozofii języka, pojmowania wyznaczników literackości, tzw. kryzysu reprezentacji, a także dwudziestowiecznych przemian samej instytucji literatury oraz kulturowej ekspansji innych mediów. O ile wcześniej – w opracowywaniu zagadnień *Literatury po 1939 roku* – konieczne jest odniesienie do doświadczeń historycznych, to charakterystyka nowych form zmusza też do uwzględnienia zasobów słownika teorii literatury.

Zmianę perspektywy i połączenie umiejętności analizy utworu literackiego z interpretacją procesów kształtujących przemiany literatury, nakazuje tytuł trzeciego bloku tematów historycznoliterackich: *Sylwetki*. Listę najwybitniejszych pisarzy powojennych tworzą nazwiska Iwazskiewicza, Wata, Przybosa, Gombrowicza, Miłosza, Różewicza, Białoszewskiego, Szymborskiej, Herberta, Konwickiego, Hartwig, Barańczaka. Niektóre z nich są w edukacji szkolnej utrwalone, niektóre zapewne zupełnie nieobecne. Widać nadto liczącą przewagę twórców poezji. Jeśli *Sylwetki* czytać jako **propozycję kanonu**, to dominacja poezji nad prozą oznacza też wartościowanie zasobów tradycji. Twórcy *Przewodnika...* eksponują w ten sposób, z perspektywy „współczesności”, czyli początku XXI wieku, wysoką ocenę liryki powojennej. Sąd ten znajduje odzwierciedlenie także w zewnętrznych obrazach literatury polskiej, z której najwięcej tłumaczeń dotyczy wybitnych poetów (Miłosza, Herberta, Szymborskiej), w mniejszym zaś stopniu znane są osiągnięcia prozaików (z których rekordy popularności w przekładach biją twory Lema).

Przy tej okazji warto zasygnalizować kwestię wciąż chyba niewystarczająco obecną w projektach tematycznych Olimpiady, a mianowicie **kontekst literatury obcej**. Zarówno badacze dwudziestowiecznej literatury polskiej, jak i nauczyciele wciąż poświęcają zbyt mało uwagi jej związkom z szeroko pojętą kulturą europejską i światową. Program Olimpiady w tym względzie nadal wymaga poszerzenia. Ustalenie oczywistych odniesień polskiej awangardy międzywojennej czy – dla odmiany – realizmu socjalistycznego do inspiracji zewnętrznych nie wystarcza, ważne byłoby także zwrócenie uwagi (w spisie lektur i zagadnień) na odmienną realizację ogólnych nurtów i poetyk (np.

surrealizmu, egzystencjalizmu, realizmu magicznego), a także pewnych gatunków i motywów (choćby: powieść inicjacyjna, powieść historyczna, tzw. powieść drogi, tematyka wojenna, etc.). Co więcej, kiedy wydawało się – po 1989 roku – że wkrótce narodzi się literatura całkowicie nowa, te odniesienia zewnętrzne, głównie anglosaskie, miały być ważniejsze od rodzimych. Na początku lat 90. pomysł młodej literatury na samą siebie polegał m. in. na tym, by eksponować związki np. z Frankiem O'Harą, Johnem Ashberym, Thomasem Pynchonem czy G. W. Russellem, a nie z Teodorem Parnickim, Czesławem Miłoszem lub Zbigniewem Herbertem. I chociaż zjawisko to tłumaczy się do pewnego stopnia potrzebą ustalenia przez młodych pisarzy odmiennej pozycji wobec współczesności i tradycji, to przecież w niemałej mierze oddaje faktyczny stan rzeczy. Obecnie czytanie literatury polskiej jest bowiem niemal tyle samo warte, co czytanie w ogóle; z pewnością przestało być traktowane jako powinność wyższego rzędu, patriotyczna czy obywatelska.

Czwarty fragment mozaiki, który w *Przewodniku...* odnosi się do „współczesności”, nosi nazwę *Życie literackie w latach 1945-1989 – w kraju i na emigracji*, a dopełnia go część pt. *Życie literackie po 1989 roku*. Tutaj także włączono część zatytułowaną *Literatura po 1989 roku – transformacje, rewolucje, kontynuacje*. O ile dwie pierwsze wyznaczają zakres lektur i zagadnień wyraźnie kierujących uwagę w stronę instytucji, obiegu, publiczności czytelniczej, czasopism literackich i wydarzeń budujących panoramę, na tle której interpretować trzeba rozwój literatury, to trzecia część ma charakter nieco odmienny. Odnosi się ona bowiem do zjawisk i dokonań artystycznych nam najbliższych, których znaczenie i wartość wciąż musi być poddawana ocenie. Idole literatury początku lat 90., nagradzane utwory, czytelnicze rankingi popularności – wszystko to nie składa się jeszcze na historię literatury, lecz co najwyżej właśnie na obraz życia literackiego. Z pewnością rządzonego po 1989 roku zdecydowanie nowymi regułami, wynikającymi z transformacji ustrojowej, która odmieniła charakter całej kultury. Urynkowienie, zniesienie cenzury, szeroka recepcja literatury obcej i gwałtowna inwazja popkultury, zmieszanie literackich obiegu, nowe formy kontaktu z czytelnikiem i wiele innych jeszcze czynników przesądziło o tym, że panorama literatury po 1989 roku jest tyleż wielobarwna, co i nieoczywista, niegotowa. Jednocześnie dość pewne wydaje się przekonanie, że właśnie ta literatura – najnowsza, lecz tylko w swych wybranych reprezentacjach, a nie w szerszym ujęciu rozpoznawana – cieszy się szczególnym zainteresowaniem młodszej publiczności. Uczniowie i studenci czytają prozę Olgi Tokarczuk czy Andrzeja Stasiuka, wiersze Świełlickiego czy Tkaczyszyna-Dyckiego z większym zapałem niż prozę Iwaszkiewicza, Konwickiego, albo wiersze Wata, bądź nawet Miłosza... W związku z tym trwa, i nieprędko skończy się, dyskusja o kanonie: jest, czy go nie ma, powinien powstać, czy może wystarczą kanony prywatne albo środowiskowe?

Jaką rolę w kształtowaniu społecznej świadomości odgrywa kanon szkolny; czy możliwe jest wyparcie z tego kanonu klasyki na rzecz literatury nowszej? A jeśli nie, to jak w szkole czytać klasykę i jak ustalać zakres maturalnych kompetencji ucznia, który w ciągle redukowanym programie edukacji historycznej i literackiej traci możliwość niespiesznego i gruntownego zdobywania wiedzy o tych wszystkich zjawiskach, które sprawiają, że literatura zyskuje rangę „kanonu” – wspólnotowej, elementarnej i nieodzownej listy lektur, będącej jednocześnie lekcją autorytetu i samodzielności, budulcem więzi i wezwania do buntu przeciwko narzuconym czy przynajmniej zastanym kryteriom?

Autorzy zagadnień konkursowych zamiast kanonu literatury najnowszej, obejmującej – przypomnijmy – epokę całą, bo lat już ponad dwadzieścia, proponują uczestnikowi Olimpiady do wyboru i rozważenia zestaw wybranych zagadnień, który w ich przekonaniu nie tworzy pełnego obrazu, lecz jednak wyznacza mocne kierunki orientacji w literaturze najnowszej. Są to zagadnienia inspirowane zarówno przez samą twórczość poetycką, prozatorską bądź eseistyczną autorów różnych generacji i artystycznych temperamentów, jak również przez aktualne zainteresowania badawcze humanistyki. Zagadnienia takie, jak: *Spotkanie z Innym. Literatura przełomu XX i XXI wieku wobec problemów tolerancji, obcości, wykluczenia, czy też: Bohater naszych czasów: homo memoriens. Tematyka i poetyka pamięci w literaturze współczesnej*, pozwalają poszerzyć zakres interpretacji o interdyscyplinarny kontekst, obejmujący refleksję filozoficzną, antropologiczną i socjologiczną. Powracają także dawne tematy literatury, osadzone przez twórców w nowych realiach i doświadczeniach. A zatem literatura znów zapisuje *Echa idylli, obrazy spustoszenia*, podejmując motywy utraty domu i mitologie zadomowienia; powraca związane z dyskursem tożsamościowym pytanie: „*Polaku, kim jesteś?*”, powraca też metafora „*Historii spuszczonej z łańcucha*”, tym razem w twórczości poświęconej nie tylko konstrukcji, lecz i dekonstrukcji polskich mitów bohaterskich. Literatura najnowsza rozlicza się, ale i czerpie soki z nieodległej tradycji, dlatego pojawia się pytanie: *Co się stało z Nową Falą?* Wreszcie też komplikuje się znaczenie i waloryzacja artystyczna pojęcia *sacrum*, dlatego wśród proponowanych tematów widnieje też taki: *Krucjaty, konwersje, apostazje, bluźnierstwa...* Odmiennosc nowej literatury przejawia się w jej języku, wrażliwości i stosunku do archetypowych motywów. Jednym z istotnych zagadnień staje się zatem *Eros nowoczesny*. Wszystkie wymienione propozycje ukierunkowania interpretacji utworów wybranych z literatury po 1989 roku uwrażliwiają na **kulturowe konteksty**, w jakich literatura ta powstaje i funkcjonuje. Oczywiście nietrudno dostrzec, że opracowanie takich zagadnień wymaga złączenia optyki historycznej z krytycznoliteracką, a w konsekwencji wyostrego krytycyzmu wobec dostępnych, cząstkowych syntez czy opracowań, których twórcy wciąż ryzykują nietrafność diagnoz w perspektywie „długiego trwania”

literatury. Uczeń musi mieć tedy świadomość, że najnowsza „współczesność”, jakkolwiek mentalnie i być może estetycznie najbliższa, jest zarazem tym fragmentem historycznoliterackiego procesu, który zda się najbardziej podatny na odkształcenia, ideologizację i fałszywe upostaciowania. Co jednocześnie wcale nie likwiduje atrakcyjności tego fragmentu dziejów literatury jako najbardziej dostępnego, zrozumiałego i autentycznego świadectwa, a nawet więcej – stwarza wyjątkową i bezcenną okazję, by młody czytelnik mógł poczuć się prawdziwie istotnym uczestnikiem dyskusji o książkach „nieocenionych”, wolnych jeszcze od nalotu komentarzy, niepodlegających interpretacyjnej rutynie, będących wezwaniem dla jego inteligencji i wrażliwości, których miejsce w obrazie literatury zależy również od niego.

Gwałtowność przemian polskiej kultury na przełomie wieków jak nigdy dotąd zróżnicowała pokoleniowe i środowiskowe odniesienia wobec najnowszej literatury. Gdy jedni rozpoznają zanik „centrali” (hierarchicznego porządku kultury), inni obwieszczają jej powrót; gdy jedni akceptują i afirmują ponowoczesną „płynność”, więc także relatywizm czy postmodernistyczną ludyczność i form zamięnienie, inni prowadzą batalie o „katedry”, dziedzictwo, „styl wysoki” literatury. Nie są to oczywiście jedyne wybory, literatura po 1989 roku kwitnie wielostylowo i wielotematycznie, niemniej powraca pytanie/wołanie o arcydzieło... A więc pytanie o literacką hierarchię, ponadestetyczne znaczenie literatury i jej formacyjną funkcję, która szczególnie w kształceniu młodych ludzi nie może być bagatelizowana. Czy w twórczości po 1989 roku znajdziemy arcydzieło? Takie, które wytrzyma konkurencję poprzedników? Aby na to pytanie odpowiedzieć, uczeń musi gruntownie poznać literaturę wcześniejszą, znacznie wykraczając poza zakres maturalnych testów. Program Olimpiady z naddatkiem umożliwia realizację tego zadania, ale też może coraz dobitniej uświadamiać dobrym, ambitnym nauczycielom i uczniom, że w swej codziennej praktyce lekturowo-edukacyjnej uczestniczą w dwóch zupełnie odmiennych rejestrach kultury. Jak chyba nigdy dotąd, kształcenie szkolne i akademickie (niestety, także) sprzyja powierzchowności i redukcji czytania; nie tylko dlatego, że z literaturą ostro konkurują sztuki wizualne. Bo konkurencja ta mogłaby także sprzyjać pogłębianiu estetycznej wrażliwości i wiedzy. Rzecz w tym, że napiera pragmatyzm – krótkowzroczne widzenie edukacji wąsko sformatowanej na kształcenie „umiejętności”. Powtórzmy: w tym względzie uniwersytet przybliża się do szkoły, a Olimpiada Literatury i Języka Polskiego zyskuje (dość dwuznaczny) status edukacyjnego ogniwa nie pośredniego, lecz nadrzędnego... Bo zaprojektowane w jej programie wiedza o literaturze i kompetencje analityczno-interpretacyjne ocalają, niczym symboliczna placówka, wielki dorobek artystyczny i badawczy, który w szybkim tempie znika z programów nie tylko szkolnych, lecz i uniwersyteckich. Z tej przyczyny, obok wartości ściśle merytorycznych i poznawczych, rośnie **formacyjne znaczenie** uczestnictwa w tym konkursie.

Grzegorz Grochowski

TEORIA, LEKTURA, KONTEKSTY

Teoria literatury od dawna zajmuje ważne, choć może nie nazbyt eksponowane, miejsce w Olimpiadzie Polonistycznej. Zarówno w sposobie formułowania tematów, jak i w doborze proponowanych lektur widać ślady nawiązań do koncepcji, kierunków oraz kontrowersji metodologicznych, przyciągających w danym momencie uwagę akademickiej humanistyki (co nie powinno dziwić, jeśli wziąć pod uwagę, że przez wiele lat pracom Komitetu Głównego przewodniczyła Profesor Teresa Kostkiewiczowa – Autorka prac łączących koncepcyjne nowatorstwo z filologiczną skrupulatnością i erudycją). Z drugiej strony wypada przyznać, że ogólna refleksja nad literackością nie zdołała się tu wybić na niepodległość i zachowała status bliższy jednej z nauk pomocniczych, czy też wąskiej specjalizacji, wtłoczonej między obszary głównych subdyscyplin. Łatwo sobie wyobrazić, że na tle spektakularnego rozwoju nowoczesnych metodologii taki układ materiału mógł się komuś wydać zbyt mechaniczny i staroświecki. Zwyczajowe porządkowanie materiału według czasowego następstwa (epok, pisarskich biografii, arcydzieł) zapewne zdaniem niektórych trąciło myszką w czasie, gdy teoria kładła podwaliny pod gmach „prawdziwie naukowej” wiedzy o literaturze, a historyczna synteza zaczynała z wolna okazywać się przeżytkiem dziewiętnastowiecznego nacjonalizmu i domeną pedantycznego encyklopedyzmu. Dziś jednak poruszamy się w zupełnie innej rzeczywistości, w której przeważa rozczarowanie ideą standaryzacji badań oraz ogólne zniechęcenie do racjonalistycznych utopii. Klasyczne doktryny odchodzą do przeszłości, a przedstawiciele nowszych kierunków unikają składania programowych deklaracji i kodyfikowania analitycznych procedur, skupiając się raczej na sytuowaniu czytanych utworów w konkretnych kontekstach. Spójne, całościowe projekty czy systemowe prezentacje metod stają się rzadkością, mnożą się zaś prace kwestionujące przydatność

poetyki, przekonujące o szkodliwości teoretycznych hipostaz, a nieraz diagnozujące wręcz stan obumarcia tej dziedziny. Najpopularniejsze manifesty głoszą hasło „anty-teorii” jako formuły spontanicznych praktyk czytelniczych i tylko nieliczni próbują podejmować heroiczny wysiłek obrony odrzucanego sposobu myślenia¹. Z obecnej perspektywy należałoby więc raczej chwalić roztropność organizatorów, którzy wykazali trzeźwą ostrożność wobec przesadnych obietnic scjentyzmu i utrzymali równowagę między otwartością na koncepcyjne nowinki a troskliwym kultywowaniem tradycji.

Nie znaczy to jednak, że program konkursu należy oczyścić z wszelkich form teoretycznego namysłu i w całości wypełnić anegdotycznym konkretem. Bezkrytyczne przyjmowanie haseł ponowoczesnego kontekstualizmu byłoby współcześnie przejawem podobnego konformizmu, jakim niegdyś groziłoby uznanie dyktatu metodologicznych doktryn. Jak już wspomniałem, refleksja tego rodzaju nie wypełnia wprawdzie przytłaczającej części materiałów przedkładanych uczestnikom, ale podczas zawodów ma do odegrania swoją istotną rolę, określoną głównie odniesieniem do wymogów dydaktyki. Obecność teorii w Olimpiadzie nie może więc polegać na prostym przenoszeniu kolejnych conceptów badawczych w rytmie wyznaczonym przez doraźne przemiany mózgu intelektualnych. Sensowne wykorzystanie dorobku tej dziedziny wymaga zaś nie tylko starannego wyboru spośród nieprzebranego mrowia stanowisk, prac, kategorii, lecz również ustawienia wybranych treści w proporcjach zgodnych z poznawczymi możliwościami ucznia oraz zaakcentowania tych zagadnień, które mogą się okazać interesujące poza akademickim kontekstem.

Brzmi to dość mgliście i ogólnikowo, dlatego warto przywołać konkretne przykłady. Charakter i ukierunkowanie teoretycznych zainteresowań Olimpiady najłatwiej będzie nam określić w oparciu o niezmiernie pożyteczny i wielokrotnie wznawiany *Przewodnik po tematach*. Wartość tego tomu, jako świadectwa programowych dążeń organizatorów, wydaje się tym większa, że oni sami przypisują mu szczególnie uprzywilejowaną rolę. We *Wstępie* czytamy wprost:

„Najbardziej obszerna część *Przewodnika* omawia tematy przeznaczone do trzeciego etapu Olimpiady, ale zebrane tu sugestie tematyczne, sposoby ujęć oraz informacje bibliograficzne chcielibyśmy traktować jako merytoryczną

¹ W tej sprawie zob. np.: A. Burzyńska, *Czy teoria literatury jeszcze istnieje?*, „Teksty Drugie” 2006, nr 1-2; tejsze, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006; G. Tihanov, *Dlaczego nowoczesna teoria literatury narodziła się w Europie Środkowej i Wschodniej? (I dlaczego dziś jest martwa?)*, przeł. M. Adamiak, „Teksty Drugie” 2007, nr 4; D. Ulicka, *Obrona teorii*, „Teksty Drugie” 2007, nr 4. Spośród licznych prac obcojęzycznych warto wspomnieć choćby klasyczny już zbiór *Against Theory. Literary Studies and the New Pragmatism*, red. W. B. Michaels, University of Chicago Press, Chicago and London 1985.

pomoc nie tylko dla uczestników Olimpiady i ich wychowawców, lecz także dla wszystkich polonistów w ich codziennej pracy szkolnej, w której odejście od schematów i odnowienie punktów widzenia na literaturę jest jednym z warunków wychowawczego i dydaktycznego sukcesu”².

Ten wyrazisty komentarz pozwala nam widzieć w *Przewodniku* nie tylko pomocniczy spis lektur, ograniczony zakresem jednego z etapów, lecz również tekstową manifestację sposobu myślenia, określającego całościową koncepcję Olimpiady. Co daje nam podstawę, by utrwalone wybory przedmiotowe potraktować jako domyślne wyznaczniki usytuowania i sprofilowania interesującej nas problematyki.

Tak więc przede wszystkim historycznoliteracka część *Przewodnika* zawiera oddzielny zestaw tematów teoretycznych: *Gatunki literackie, Literackie związki międzytekstowe, Komunikacyjny charakter utworu literackiego, Teoria dzieła literackiego Romana Ingardena*. Nieco bardziej złożoną postać przyjmują tzw. tematy konkursowe: *Co czytelnik „robi” z utworem literackim? Odbiorca i odbiór w badaniach literackich; Kanon literacki jako problem kultury dawnej i współczesnej; Historycy literatury. Portrety i autoportrety; Rozkosze tekstu. Jak się czyta, jak się pisze o literaturze*. Tę kompleksowość ujęcia dobrze ilustruje zwłaszcza ostatni temat, który sam składa się z kilku bardziej szczegółowych propozycji: *Poetyka odbioru, Dzieło literackie jako partytura, Historia literatury – wielość badawczy*. W pewnej mierze pokrewna problematyka dochodzi też do głosu w bloku poświęconym zagadnieniom dramatu, gdzie pojawiają się pytania o konstrukcję postaci, odmiany sytuacji dramatycznej czy rolę parodii, choć tutaj zostają odniesione do konkretnych utworów jako interesujących przykładów. I wreszcie, dalekie echa teoretycznej debaty wybrzmiewają w tle niektórych propozycji językoznawczych (np. w wypadku stylizacji bądź problemu aktów mowy).

W przywołanym wyborze da się zauważyć wyraźne uprzywilejowanie kategorii pozwalających opisywać budowę utworu, wyodrębniać w nim różne poziomy organizacji i układy znaczeniowe oraz dookreślać jego sens w rozmaitych kontekstach, obejmujących także uwarunkowania historyczne oraz kulturowe. Chodzi tu nie tyle o czysto poznawcze ustalanie ogólnych prawidłowości, ile raczej o kształtowanie umiejętności lekturowych i dostarczanie uczniom takich narzędzi, z których można by korzystać w realnej praktyce interpretacyjnej. Można by co prawda przekonywać, że włączenie wątków teoretycznych w obręb obszerniejszego działu, poświęconego prezentacji zjawisk historycznoliterackich, jest jedynie decyzją kompozycyjną, która wynika

² Wstęp, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Przewodnik po tematach*, red. B. Kuczera-Chachulska, Warszawa 1999, s. 9.

z dbałości o przejrzysty układ materiału, ale podobnemu przyporządkowaniu sprzyja również proponowane uszczegółowienie tematów. Najwyraźniej widać to w punkcie poświęconym zagadnieniom genologii, gdzie pytania pomocnicze bynajmniej nie ograniczają się do wyliczenia dylematów typologicznych, lecz uwydatniają wielorakie uwikłania form gatunkowych, ich elastyczność i historyczną zmienność, jak również złożoność relacji między samymi konwencjami a ich tekstowymi wcieleniami. Normy gatunkowe (podobnie jak instancje nadawcze czy odniesienia intertekstualne) nie pojawiają się tu więc jako narzędzia myśli systematyzującej ani jako składniki abstrakcyjnych modeli, lecz raczej zostają uznane za istotne wyznaczniki kompetencji czytelniczej, aktualizowane na różne sposoby w indywidualnych lekturach. Również w przywołanym temacie konkursowym, poświęconym kwestii odbioru, wyraźnie eksponuje się zanurzenie tej problematyki w tradycji (pojawia się np. punkt *obecność czytelnika w dawnych poetykach*) oraz jej podatność na historyczne modyfikacje (np. pytanie o „*Historyczność*” *dzieła wobec „historyczności*” *czytelnika*).

Z tym propedeutycznym ukierunkowaniem na kształtowanie refleksyjnej lektury wiąże się też skłonność do wybierania klasycznych ujęć, opartych na stabilizowaniu procedur i terminologii, przy braku wyraźnych nawiązań do bardziej radykalnych wystąpień, zachowujących walor ożywczych prowokacji myślowych, lecz trudnych do przełożenia na codzienną praktykę (choć w temacie konkursowym pojawia się nawiązanie do głośnego niegdyś i dość śmiałego – jak na swoje czasy – konceptu „rozkoszy tekstu” Rolanda Barthesa). Ponadto, w opublikowanych tematach i sugestiach szeroko reprezentowane są zwłaszcza takie kierunki i podejścia, w których literatura uznawana jest za względnie samoistny przedmiot uwagi, zasługujący na oddzielne potraktowanie (np. fenomenologia, strukturalizm, estetyka recepcji), a zdecydowanie rzadziej pojawiają się propozycje z obszaru tych koncepcji, w których refleksję teoretycznoliteracką rozwija się mimochodem, na marginesie innych rozważań, a utwory artystyczne omawia się jako przykłady, ilustrujące funkcjonowanie jakichś istotniejszych prawidłowości (takich jak np. psychoanaliza, marksizm). Nie ma tu również nawiązań do szczegółowych analiz technicznych, zrozumiałych jedynie dla wąskiego grona specjalistów, ani do nadmierne abstrakcyjnych kwestii ogólnych, wymagających snucia spekulatywnych roztrząsań. Charakterystyczny wydaje się pod tym względem choćby przykład strukturalizmu, który jest reprezentowany przez nurt komunikacyjny, skupiony na pragmatyce wypowiedzi, a nie pojawia się w swej wersji skrajnie scjentystycznej, zainteresowanej tworzeniem tekstowych algorytmów i sformalizowanego metafizyka.

Mogłoby się wydawać, że opisywana dominanta nie obejmuje koncepcji Romana Ingardena. Rozważania filozofa dotyczą przecież głównie ontologii dzieła, jakości metafizycznych, intencjonalności sensu, logicznego statusu

wypowiedzi artystycznej, a więc bardzo ogólnych i abstrakcyjnych zagadnień filozofii literatury. Przekonanie, że szczegółowe studia konkretnych dyscyplin raczej ograniczają niż wzbogacają nasze myślenie, należało wręcz do programowych założeń fenomenologii rozumianej jako medytacja o sprawach podstawowych. W znacznej mierze wypada więc się zgodzić z diagnozą Michała Pawła Markowskiego, wedle której „teorie Ingardena, choć należą niewątpliwie do kanonu wiedzy teoretycznoliterackiej, nie znajdują dziś wielu zwolenników, co należy tłumaczyć ich nikłą przydatnością w procesie interpretacji i znikomym zainteresowaniem dla kontekstualnego usytuowania literatury”³. Wskazywano też nieraz, że terminologiczna pedanteria i zawiłość subtelnych dywagacji wielu czytelnikom utrudnia obcowanie z dorobkiem tego myślicie-la. Biorąc pod uwagę wszystkie wskazane zastrzeżenia, należy jednak przyznać, że w swych pracach Ingarden przedstawił spójny i przejrzysty model dzieła literackiego i zaproponował pewien język opisu, który może służyć jako znaczący punkt odniesienia nawet wtedy, gdy nie podziela się poznawczych założeń fenomenologii. Utrwalił w myśleniu teoretycznoliterackim kategorię świata przedstawionego, która bywa dziś zaliczana do pojęciowych oczywistości, niezależnie od szczegółowych preferencji metodologicznych. Zwrócił uwagę na problem fikcji jako atrybutu twórczości artystycznej; i wreszcie, postawił pytanie o stosunek między utworem a czytelnikiem w procesie wytworzenia znaczeń – chociaż współcześni badacze na ogół rozstrzygają tę kwestię zupełnie inaczej niż niegdyś Ingarden, to sam dylemat wydaje się wciąż sprawą godną uwagi. Jeśli ujmujemy fenomenologię w ten sposób, przesłanki jej przywołania w omawianym zestawie okazują się czytelne i zrozumiałe.

Przypadek Ingardena stanowi dogodny pretekst, aby napomknąć – choć tylko w trybie luźnej hipotezy – o jeszcze jednym czynniku, który mógłby mieć pewne znaczenie dla doboru i układu teoretycznych tematów w konkursie. Nie chciałbym przykładać nadmiernej wagi do tej okoliczności, ale za jeden z argumentów przemawiających za włączeniem danych zagadnień bądź koncepcji można by uznać stopień ich zdomowienia w rodzimej tradycji badawczej. Choć bowiem twórca fenomenologicznej koncepcji właściwie nie był teoretykiem

³ M.P. Markowski, *Fenomenologia*, w: A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 102. Por. też: D. Ulicka, *Co nam zostało z fenomenologii? Roman Ingarden a rozwój badań literackich (w Polsce i za granicą w latach 1980-2000)*, w: *Sporne i bezsporne problemy współczesnej wiedzy o literaturze*, red. W. Bolecki i R. Nycz, Warszawa 2002. Charakter tej diagnozy dobrze oddaje choćby wyraziste przekonanie Autorki, że: „Na pytanie: *czy Roman Ingarden realnie istnieje* w ostatnim dwudziestoleciu w nauce o literaturze polskiej – odpowiedź musi być negatywna”, tamże, s. 44.

literatury, to wciąż pozostaje najbardziej znanym polskim przedstawicielem tej profesji, najczęściej omawianym i komentowanym w światowym piśmiennictwie naukowym. Również teoria komunikacji literackiej, mimo że wyraźnie zainspirowana dorobkiem czeskiego strukturalizmu, w pewnym momencie stała się firmową specjalnością nadwiślańskiej humanistyki (niekiedy zyskując nawet miano „polskiej szkoły komunikacji literackiej”).

W pozostałych tematach owo nacechowanie lokalnym kolorytem nie jest już tak oczywiste, przy odrobinie dobrej woli można jednak również tutaj doszukiwać się jego śladowych postaci. Kiedy na przykład w wielu innych krajach teoretyczne poszukiwania miały w dużej mierze poza-genologiczny charakter i zmierzały do uchwycenia ogólniejszych struktur, niezależnych od zastanych klasyfikacji, a same gatunki przyciągały raczej uwagę historyków, wówczas przez polską naukę o literaturze przetoczyła się cała fala ważnych prac genologicznych (od erudycyjnych studiów Stefanii Skwarczyńskiej po błyskotliwe rozważania Ireneusza Opackiego), co w pewnym stopniu można tłumaczyć ówczesną karierą poetyki historycznej (*Powieść młodopolska* Michała Głowińskiego, a więc monografia danej formacji gatunkowej, stała się nawet swoistym manifestem metodologicznym tej subdyscypliny). Idea intertekstualności niewątpliwie pochodzi z importu, miała natomiast to szczęście, że przywędrowała w okresie narastającego znużenia strukturalistycznym paradygmatem i skupiła na sobie uwagę wielu badaczy jako alternatywna możliwość problematyzowania zjawisk literackich. Przystrojona w wariację bliższym wykładni Genette’a niż Kristevej i zreinterpretowana zgodnie z tradycją semiotyczno-komunikacyjną, zdołała zintegrować pod jednym hasłem wiele kręgów problemowych (od poetyki tekstu po teorię procesu historycznoliterackiego) i pozwoliła odświeżyć literaturoznawcze instrumentarium, o czym przekonują nie tyle programowe polemiki, ile raczej konkretne przykłady znakomitych prac analitycznych (m.in. Stanisława Balbusa, Włodzimierza Boleckiego, Michała Głowińskiego, Ryszarda Nycza).

To tylko domysły i przypuszczenia, choć nie pozbawione oparcia w uchwytanych realiach. Jeśli jednak nawet nieco wyolbrzymiam rangę domniemanego oddziaływania lokalnej tradycji, mogę przywołać na swoją obronę okoliczność łagodzącą, za jaką w tym szczególnym wypadku uznałbym dobre intencje. Celem niniejszego wywodu nie jest bowiem ani bałwochwalcze czczenie naszych tubylczych przyzwyczajęń, ani też – dla odmiany – małostkowe wyszukiwanie etnocentrycznych zakłóceń perspektywy. Próbuję natomiast pokazać, że charakterowi Olimpiady bliskie jest – i być powinno – traktowanie teorii jako usytuowanej kontekstowo praktyki dyskursywnej. Przy takim ujęciu przestaje ona być apriorycznym schematem sztucznie narzuconym na wielokształtną rzeczywistość – jak to karykaturalnie przedstawia się w niektórych tekstach polemicznych – lecz sama okazuje się częścią kultury, jej szczególną domeną,

w której literatura dopracowuje się historycznie zmiennych form refleksyjnej samowiedzy. Innymi słowy, chodzi tu o taką teorię literatury, która by nie zastygała w rytuale hermetycznych objaśnień, strzeżonym przez metodologiczny protokół, ale która wyrasta z bieżących zainteresowań lekturowych i umożliwia faktyczne rozeznanie w przedmiocie.

Kładę nacisk na zanurzenie problematyki teoretycznej w historycznym kontekście i jej powiązanie z lekturową praktyką również dlatego, że właśnie w odniesieniu do tych spraw da się wciąż odczuć pewien niedosyt. Nie można bowiem poprzestać na zarysowaniu domyślnych preferencji programowych związanych z określonym układem tematów, ale należy również uwzględnić informację zwrotną, którą przynoszą głównie pisemne wystąpienia uczestników konkursu. Tytuły prac nie mają wprawdzie charakteru zagadnień teoretycznych i dotyczą przede wszystkim zjawisk historycznoliterackich, większość z nich dostarcza jednak dogodnych okazji, by zademonstrować opanowany repertuar kategorii pojęciowych, stopień zrozumienia pełnionych przez nie funkcji oraz swobodę ich stosowania w odpowiednich kontekstach. Wyraźnie widać to zwłaszcza w interpretacjach porównawczych, gdzie szczegółowe roztrząsanie sensów przypisywanych zadanyemu utworowi bywa zwykle wsparte omówieniem domniemych podobieństw i różnic w ich budowie – to zaś wymaga korzystania z narzędzi poetyki opisowej. Istotną wartością diagnostyczną w tej sferze cechuje się również tradycyjna formuła rozprawki. Jeśli bowiem w temacie pojawiają się pytania o strategię kreacji autobiograficznych, artystyczne gry z tradycją, formy opowiadania o przeszłości, literackie przedstawienia pamięci, parodystyczne stylizacje czy wreszcie o koncepcje języka poetyckiego – za każdym razem autor danej pracy musi postawić pewne kwestie ogólne (dotyczące np. statusu narracji, specyfiki gatunkowej, wyznaczników stylu czy też granic językowej *mimesis*) i podjąć choćby na chwilę rozważania bliskie myśli teoretycznej.

Trzeba przyznać, że prace olimpijczyków, czytane pod tym kątem, wywołują mieszane uczucia. Często ujawniają opanowanie znacznej części terminologicznych zasobów współczesnej humanistyki, na ogół świadczą też o sporym odczuciu i niezłym zorientowaniu w nowszych kierunkach i tendencjach metodologicznych. Rzadziej niż kiedyś zdarzają się dziś interpretacje lekceważące budowę omawianych utworów, mniej też jest egzaltowanych szkiców pseudo-eseistycznych, wypełnionych lirycznymi wynurzeniami (trend ów wydaje się zresztą dość długotrwały, skoro Bożena Chrzastowska już parę dekad temu dostrzegła u większości uczestników wzrost świadomości teoretycznej i rozwój umiejętności analitycznych⁴). To niewątpliwie znaczące osiągnięcie

⁴B. Chrzastowska, *O interpretacjach porównawczych*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, wyd. II.

edukacyjne, w którym Olimpiada zapewne ma również swój udział. Wciąż jednak da się zauważyć kilka negatywnych zjawisk, związanych właśnie ze sposobem traktowania teorii w praktyce dydaktycznej. W wielu wypadkach uderza na przykład kontrast między bogactwem i oryginalnością przywołanych kategorii a mechanicznym, banalnym sposobem ich wykorzystania. Autorzy prac chętnie wyliczają i definiują modne terminy, zapewne w celu uwiarygodnienia swych kompetencji, ale często mają potem kłopot, by zrobić z nich faktyczny użytek i ostatecznie wspierać się raczej myśleniem zdroworozsądkowym. Rzetelna analiza raz po raz zmienia się w pedantyczne, ale niezbyt funkcjonalne, wyliczenie formalnych właściwości utworu, nieprowadzące do konkretnych wniosków i pozbawione realnego związku z interpretacyjną częścią wywodu. Niektórzy uczestnicy próbują łagodzić ów rozróżnienie przez arbitralną i przesadną semantyzację budowy – przy takim podejściu typowe, standardowe elementy poetyki są zwykle przedstawiane jako wyraziste gesty artystyczne, a dowolnie przypisywane im sensy jako rozpoznania odautorskich sugestii.

W czasach, gdy znani filozofowie i teoretycy programowo bronią „demonicznych użyć” oraz „anarchizmu interpretacyjnego” przeciw pieczołowitej, ale nudnej egzegezie, ostatnia uwaga może sprawiać wrażenie staroświeckiego, małostkowego zrzędzenia. Trzeba więc podkreślić, że nie chodzi tu o śmiałe eksperymenty myślowe, oryginalne gry z tekstem, podejmowane ze świadomością osobistego ryzyka, ale o niefortunne maskowanie dowolności wnioskowań i pozorowanie ich solidnego osadzenia w strukturach wiedzy. Pojedyncze prace tego rodzaju mogą nieraz świadczyć o pomysłowości i perswazyjnej sprawności ich Autorów, ale jako szersze zjawisko stanowią przejaw tej samej bezradności poznawczej, która prowadzi do tworzenia oderwanych, mechanicznych opisów. W obu wypadkach kłopotem jest bowiem nie tyle poprawne skatalogowanie i objaśnienie danych zjawisk (to zwykle wychodzi nieźle), ile raczej dokonanie właściwego wyboru spośród nich oraz wskazanie tych, które mogą faktycznie odgrywać istotną rolę w konkretnej sytuacji. Dla wielu uczestników nazbyt trudnym zadaniem okazuje się znalezienie ogniw pośrednich, łączących odległe kwestie, jak również uwzględnienie lokalnych kontekstów, które wielokrotnie zmieniają znaczenie i funkcję ogólnych kategorii.

Zapewne takie usztywnienie myślenia do pewnego stopnia wiąże się z charakterem obecnej dydaktyki szkolnej, dążącej do standaryzacji i schematyzacji treści programowych, nastawionej głównie na przygotowanie uczniów do mechanicznego rozwiązywania sformalizowanych testów maturalnych. Pozostawienie całej odpowiedzialności po stronie szkoły byłoby jednak pójściem na łatwiznę i rezygnacją z wypracowanej tożsamości. Profil Olimpiady, usytuowanej gdzieś między lekcjami języka polskiego a profesjonalną humanistyką, po części zależy również od rodzaju oferty, przedkładanej przez akademickie literaturoznawstwo. Wątpię, by na tym etapie kształcenia najlepszą strategią

miało się okazać – tak gromko postulowane ostatnimi laty – odrzucenie teoretycznych uporządkowań i radosne poddanie się spontanicznej, beztroskiej przygodzie czytelniczej. Z drugiej wszakże strony nie sędzę, by skutecznym lekiem na wspomniane bolączki była „twarda” teoria literatury – zamknięta w granicach instytucjonalnej specjalizacji, przekonana o własnej samowystarczalności, uporczywie broniąca wyśrubowanych standardów nieco przebrzmiałej naukowości. Niedostatki, cechujące niektóre prace, unaoczniają zarówno naiwność i chaotyczność konfesyjnej lektury, nieskrępowanej żadnym rygorem, jak też bezużyteczność wyrafinowanych instrumentów, nazbyt skomplikowanych w obsłudze i nieprzystających do chropowatej materii. Najbardziej sensownym sposobem ujmowania teorii w Olimpiadzie pozostaje więc wciąż traktowanie jej jako krytycznej refleksji, usytuowanej kulturowo i powiązanej z praktyczną umiejętnością problematyzowania konkretnych tekstów.



**METODY PRACY
Z UCZNIEM ZDOLNYM.
OLIMPIADA POLONISTYCZNA
W SZKOLE**



Bogusław Dopart

**„I CIĄGŁE WIDZĘ ICH TWARZE...”
O POLONISTYCZNEJ SPOŁECZNOŚCI OLIMPIJSKIEJ**

Pamiętamy dobrze te wersy: *I ciągle widzę ich twarze, / ustawnie w oczy ich patrzę...* To Stanisław Wyspiański. W swym „teatrze ogromnym”, w „duszy teatrze”, nieustannie śledzi on, bada, wspomina oblicza ludzi i cieni, tych ze sceny i tych z widowni. W Krakowie, w obrębie foremnego trójkąta: dawny Teatr Miejski – Teatr Stary – polskie Akropolis, słowa te zachowują *timbre* specyficzny. Ale w poniższej krótkiej refleksji nie będę zmierzał bynajmniej ku lokalnym sprawom spod Wawelu. Przeciwnie, pozwolę sobie przez chwilę ogarnąć myślą wielką polonistyczną społeczność olimpijską, z którą obcuje od kilku dziesięcioleci – jako „zawodnik”, licealista z południowo-wschodnich peryferii kraju, student filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim (w tym okresie kolega i kompan wielu bardziej i mniej uwiecznionych olimpijczyków), uczestnik prac małopolskiego i krakowskiego zespołu organizatorów OLiJP¹, a wreszcie – jako juror zawodów centralnych. Nasza Olimpiada dobiega jubileuszu profetycznych lat czterdziestu i czterech; w tym okresie powołała ona pod swe znaki uczestników i organizatorów w liczbie odpowiadającej mieszkańcom kilkudziesięciotysięcznego miasta. Spotkałem i poznałem osobiście wielu ludzi Olimpiady. Więcej niż kilkuset, w grę wchodzi znaczna liczba czterocyfrowa. Ciągle widzę ich twarze... Kim oni są?

Drogę do Olimpiady Polonistycznej tradycyjnie wskazują nauczyciele. Nikt nie potrafi od nich lepiej odróżnić zdrowych ambicji olimpijskiego adepta od przesadnych roszczeń oraz nadmiernej uczniowskiej skromności od możliwości

¹ Profesor Bogusław Dopart jest Przewodniczącym krakowskiego Komitetu Okręgowego OLiJP – przyp. red.

rzeczywiście przeciętnych. Nakład pracy dydaktycznej polonisty – opiekuna olimpijczyka jest ogromny, nieproporcjonalny do jakiegokolwiek wynagrodzenia czy aktu wdzięczności. Jest wyjątkowy, nawet jeśli przygoda olimpijska licealisty kończy się na szkolnym etapie zawodów. Przygotowanie pracy wstępnej wymagało zawsze, a dziś wymaga szczególnie, znacznie wyrastających ponad kryteria szkoły średniej: erudycji, metodyki poznania humanistycznego, sprawności wypowiedzania się. Pewna (nieznaczna) liczba prac pozytywnie zrecenzowanych w liceach wskazuje, że niekiedy nauczyciele gotowi są firmować iluzoryczne kompetencje swoich wychowanków; z drugiej jednak strony jurorzy komitetów okręgowych powinni z roztropną pobłażliwością traktować niedostatki prac szkolnych i stwarzać kandydatom możliwość sprawdzenia się na drugim szczeblu, jeśli tylko dostrzegą oni w przedłożonej rozprawce znamiona obiecującej samodzielności, oryginalności, wrażliwości, pomysłowości, talentu literackiego.

Z każdym etapem Olimpiady rola nauczyciela – mentora rośnie. Jego trud zasługuje na szacunek niezależnie od tego, czy (i jakie) trofea ostatecznie wychowankowi przypadną. Znicz olimpijski dociera też do szkolnych bibliotek, do kółek zainteresowań, na zajęcia nadobowiązkowe. Alert olimpijczyków gości w dobrze zaopatrzonych księżnicach pedagogicznych, uczelnianych, miejskich, powiatowych... W prasowych salonikach. W teatralnych archiwach etc., etc. Zapisują się w pamięci napotkane tam życzliwe twarze.

Na etapie okręgowym i centralnym włączają się organizatorzy i arbitrzy. Niewidoczny dla olimpijczyków wysiłek sekretarzy, praca niewidzialnych rąk, dzięki którym zawody odbywają się w schludnych pomieszczeniach, a na stołkach pojawia się wzmacniający poczęstunek. Należy hołd trzeba tu oddać jurorom. Tylko wytrwała obserwacja „od wewnątrz” i refleksja, motywowana głęboką odpowiedzialnością za przebieg zawodów, pozwalają choćby częściowo zrozumieć, ile potrzeba wytrawnego profesjonalizmu i nauczycielskiego poczucia sprawiedliwości, a także (to bardzo ważna sprawa) umiejętności zespołowej pracy dydaktyczno-organizacyjnej, aby komisja olimpijska przekształciła się w doborowe jury. Czerpię wiele satysfakcji z pracy jurorów, nieraz młodych wiekiem, w Komitecie Okręgowym, z którym jestem związany. Uchybienia w pracach komisji nie mogą się nie zdarzać, mam tego świadomość, ale równocześnie nie wątpię, że błędy jury, wpływające w rozstrzygającym stopniu na los olimpijczyka, należą do przypadków absolutnie odosobnionych. Wydaje mi się niezwykle ważne, aby przewrażliwienie na punkcie formalnej poprawności przebiegu olimpijskiego sprawdzianu nie urosło do skali ograniczającej spontanicznie twórczy charakter rozmowy jurora z uczniem, który wchodzi na najlepszą drogę polonistycznych wtajemniczeń.

Na szczeblu okręgu olimpijczyk znajduje chyba najszersze pole do prezentacji swych atutów i zarazem podlega najbardziej wszechstronnej ocenie. Prace

przygotowane w szkole jeszcze raz są tutaj czytane i recenzowane. Sprawdzian pisemny – literacki i gramatyczny – idzie pod ocenę nieśpieszną i gruntowną. Prezentacje ustne otrzymują opinię ze strony komisji, która ma aktualny wgląd w dotychczasowe dokonania olimpijczyka i bierze je za punkt wyjścia do rozmowy. Pod względem naukowym najbardziej wymagającą „konkurencją” jest zapewne temat przygotowywany na zawody centralne, ale decydujący krok olimpijczyk stawia między przygotowaniem w szkole a imprezą okręgową. Nie zamierzam w najmniejszym stopniu deprecjonować tą opinią opieki nauczycielskiej, bo z wykształcenia i wsparcia mentalnego szkoły uczeń wszechstronnie korzysta. Mam na myśli banalny fakt, że dopiero etap okręgowy skonfrontuje olimpijczyka z polonistyką instytucjonalnie (w jakimś stopniu także merytorycznie) odmienną od szkolnej i wyposaży go w doświadczenie dodatkowo sprzyjające sukcesowi na zawodach centralnych. Pod względem standardów dyskursu, ekonomii wypowiedzi, komunikacyjnego *modus operandi*, skali wymagań merytorycznych – finał olimpijski nie jest doświadczeniem zaskakująco odmiennym od Olimpiady okręgowej.

W tej sytuacji rzecz zrozumiała, że komitety okręgowe coraz szerzej i bardziej świadomie angażują się we współpracę z nauczycielami nad olimpijską dydaktyką licealistów. Kształcenie grupowe (o charakterze warsztatowym, seminaryjnym, wykładowym) wydaje się szczególnie odpowiednie: to naturalne, że adepci polonistyczni co pewien czas przenoszą się ze swoich klas, w których różnicowanie zainteresowań i możliwości uczniowskich jest nieuniknione, do zespołu międzyszkolnego, poddanego bardzo intensywnym bodźcom rozwojowym. Indywidualne konsultacje, wydaje się, powinny podlegać, z łatwych do odgadnięcia przyczyn, jasnym regułom. Nie czuję się kompetentny, aby takie „reguły przejrzystości” formułować, ale ze swej strony nie miałbym nic przeciwko temu, gdyby nadawały one owym konsultacjom charakter maksymalnie zinstytucjonalizowany (określony adres szkolny czy akademicki, jawny termin, zgłoszenie do KO faktu ich udzielenia etc.) i gdyby zalecano, aby podobne spotkania dydaktyczne odbywały się w obecności nauczyciela lub co najmniej za jego wiedzą.

Okręgową Olimpiadę Polonistyczną odczuwam jako swoiste lokalne święto edukacyjne, nawet szerzej: święto kulturalne. Ma ona – naturalnie – na celu wyłonienie grupy najlepszych licealistów, którzy będą reprezentować okręg w finałach. Ale rywalizacja nie jest, w moim rozumieniu, sensem tych zawodów, a ranking głównym ich celem. Czynnikiem rywalizacji nie może się nie ujawnić, zdrowa emulacja nie może być potępiana w olimpijskich szrankach. Powiada się czasem, ostrzegawczo, że olimpiady, nawet na niższych niż licealny szczeblach edukacji, wtapiają się stopniowo w wyścig karierowy, wpisany obecnie już w sam system szkolny. Trudno ocenić obecną skalę takiego niebezpieczeństwa; ignorowanie go, np. na poziomie koncepcji i decyzji programowych,

byłoby jednak niewybaczalnym brakiem przezorności. Tymczasem – z perspektywy okręgu – można z ulgą stwierdzić, że humanistyczny kontekst OLiJP trwa i opiera się na obiecujących podstawach. W wielu znanych mi środowiskach związanych z Olimpiadą formułuje się wprost oczekiwanie, że klasyczne wartości i umiejętności humanisty będą zachowywane. Stąd właśnie olimpiada humanistyczna przybiera charakter swoiście inicjacyjny. Stosunkowo szeroka grupa adeptów polonistyki – odnoszę wrażenie – przynosi ze sobą zróżnicowaną kulturę humanistyczną licznych środowisk, rozpoznawalnych poprzez swe specyficzne dominanty etosowe i własne tradycje. Nie chodzi mi o prosty przekaz międzypokoleniowy czy zwykłą identyczność regionalną. Tym bardziej nie o fetysze tożsamości czy zużyte imperatywy kontynuacji. Przez analizy literackie, eksplikacje językoznawcze i narracje o faktach kulturalnych młodych ludzi przebijają bowiem wartości poznawcze, reguły racjonalności, znaki humanistycznej obecności po prostu, które mają swój rozpoznawalny kontekst i czytelne miejsce w kulturowej przestrzeni. Wydaje się czymś dla istoty naszej Olimpiady zasadniczym, aby wprowadzała ona w taką naukę, której nieobcy jest wymiar realnych humanistycznych wartości, i aby zachęcała do studiowania kultury, która różnicuje, a nie symplifikuje; łączy, a nie alienuje; wyzwala, lecz nie do iluzji.

Tak się złożyło, że większość uczonych, którym zawdzięczam swoją formację naukową, poznałem pierwotnie poprzez lekturę olimpijczyka – i z pewnością pod tym względem nie stanowią wyjątku. Pomijając jednak nazbyt prywatny wątek dziedziczenia naukowego, chciałbym wyrazić przekonanie, że poprzez społeczność olimpijczyków badacze-humaniści mają szansę pełnienia, wraz z dydaktykami szkoły średniej, szerokiej i pięknej misji nauczycielskiej. Być może jest to tylko osobisty, a przy tym nieco tradycyjny, punkt widzenia – lecz za specjalny wymiar tej misji uznałbym szerzenie kultury umiejętnego czytania. Czy istnieje coś bardziej pasjonującego, niż porozumienie z pięknem i sensem arcydzieła? Tak się osobliwie złożyło, że wraz z datą inauguracji OLiJP posypały się znakomite podręczniki lektury polonistycznej. Rok 1971 przyniósł *Lirykę polską. Interpretacje* (pod red. Jana Prokopa i Janusza Sławińskiego) oraz I tom *Sztuki interpretacji* (w wyborze i opracowaniu Henryka Markiewicza). Niewiele wcześniej wydano *Czytamy utwory współczesne* (interpretacje pióra Teresy Kostkiewiczowej, Aleksandry Okopień-Sławińskiej, J. Sławińskiego, 1967), zbiór *Czytamy wiersze* (w oprac. Janusza Maciejewskiego), nieco później zaś – m.in. *Literaturę polską w szkole średniej* (pod red. Franciszka Bielaka i Stanisława Grzeszczuka), tom *Nowela, opowiadanie, gawęda. Interpretacje* (pod red. Kazimierza Bartoszyńskiego, Marii Jasińskiej-Wojtkowskiej i Stefana Sawickiego) czy popularne *Lektury obowiązkowe. Szkice, eseje, felietony na temat lektur szkolnych* (pod red. Stanisława Balbusa i Włodzimierza Maciąga). W większości książki te miały kilka wydań i przetrwały w bibliotekach

nie tylko jako przykłady interpretacji, nierzadko wciąż niezastąpionych, ale też, niekiedy, jako lektury humanistyczne o autonomicznej wartości. Z późniejszych publikacji warto jeszcze wymienić choćby prace środowisk uniwersyteckich Wrocławia (*Eksplikacje literackie*), Poznania (dwa *Glosariusze...*), Krakowa (*Lektury polonistyczne*). Tak oto, można by powiedzieć, OLiJP stała się wiernym sojusznikiem wytrawnej lektury, zawsze odnoszącym się do całego bogactwa koncepcji lekturowych i niezapominającym o wyrafinowanych formach sztuki interpretacji. Nie trzeba, przypuszczam, zbytniego wysiłku wyobraźni, aby przewidzieć, jakie konsekwencje kulturalne, ale i antropologiczne, pociągnęłaby za sobą utrata na szeroką skalę paktu z arcydziełem.

Wielu laureatów OLiJP staje się dziś niezmiernie poszukiwanymi i cenionymi studentami różnych kierunków humanistycznych i społecznych. To świadczy o merytorycznej wartości Olimpiady i prestiżu lauru olimpijskiego. Ale bez wątplenia miejscem, gdzie na uczestników tych zawodów oczekuje się szczególnie – są kierunki polonistyczne. Droga od liceum na fakultet polonistyczny jest dla olimpijczyka traktem dobrze już znanym. Jeśli nie mała część młodych talentów z drogi tej rezygnuje, to chyba nie dlatego, że nie ceni przedmiotu studiów i całej struktury dostępnej na polonistyce humanistycznej wiedzy. Pytanie tylko, czy na uniwersyteckich studiach w zadowalający młodego człowieka sposób układają się proporcje między dążeniem do najwyższej kultury bycia a oczekiwaniem sukcesu...



Laureaci Konkursu Mickiewiczowskiego podczas spotkania z Marszałkiem Sejmu RP, Maciejem Płażyńskim, 1998 rok



Od prawej – w pierwszym rzędzie Tomasz Chachulski (Przewodniczący OLiJP), laureat XLI OLiJP, w drugim rzędzie: Mikołaj Sokołowski (Dyrektor IBL PAN), Teresa Dobrzyńska (Wiceprzewodnicząca OLiJP), Teresa Kostkiewiczowa (Honorowa Przewodnicząca), Katarzyna Hall (Minister Edukacji Narodowej), Aleksandra Wójtowicz (sekretarz naukowy OLiJP), 2011 rok



Od lewej: Dawid Maria Olsiński i Jerzy Tamacki, 2012 rok



**Od prawej – w pierwszym rzędzie: Janusz Tazbir, Maria Bokszczanin,
w drugim rzędzie: Stanisław Siekierski, Józef Porayski-Pomsta, Bernadetta
Kuczera-Chachulska, w trzecim rzędzie: Michał Głowiński, Zdzisław Łapiński**



**Tomasz Różycki i Sekretarze Komitetów Okręgowych: Barbara Smutek
i Mateusz Skucha**

Mateusz Skucha

**NAUCZYCIEL –
MISTRZ CZY PRZYJACIEL OLIMPIJCZYKA?
O ROLI POLONISTY W PRZYGOTOWANIU UCZNIĄ
DO OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO**

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego trwa nieprzerwanie od niemal pół wieku. Zmieniała się jej formuła, rozwijała popularność. Liczbę jurorów i członków poszczególnych komitetów można podawać w setkach. Podobnie jest z liczbą laureatów i finalistów. Wielu olimpijczyków zostaje później wybitnymi teoretykami i historykami literatury oraz językoznawcami. Doświadczenie nabyte w kolejnych etapach zmagani olimpijskich jest bezcenne. I śmiało da się zaryzykować twierdzenie, że wszystkie osoby związane z Olimpiadą tworzą wielką naukową rodzinę. Ważnymi członkami tej olimpijskiej społeczności – obok olimpijczyków i jurorów – są nauczyciele, przygotowujący uczniów do konkursu. W dużej mierze to od nich zależy sukces młodego człowieka. Z drugiej strony – praca z uczestnikiem Olimpiady jest dla nich nie lada wyzwaniem, wymagającym wielu starań, ogromnej wiedzy i znakomitych umiejętności dydaktycznych. Poza tym nauczyciele angażują się w zawody olimpijskie prawie w takim samym stopniu jak uczniowie. Poświęcają mnóstwo swojego prywatnego czasu, sprawdzając kolejne wypracowania i organizując dodatkowe zajęcia. Zaś porażki uczniów wielokrotnie traktują jak swoje własne.

Nauczyciele wielokrotnie pytali mnie¹, jak powinna wyglądać współpraca z olimpijczykiem, jakie są ich zadania oraz jak dalece może sięgać współudział

¹ Autor tekstu, dr Mateusz Skucha, jest Sekretarzem krakowskiego Komitetu Okręgowego – przyp. red.

w pisaniu rozpraw konkursowych. Oczywiście, każdy musi wypracować własne strategie i metody. Niemniej, tekst ten stanowić ma pewnego rodzaju pomoc dla nauczycieli w przygotowaniu uczniów do zawodów olimpijskich. Omawiam tu główne problemy, na jakie natrafić może zarówno uczeń, jak i nauczyciel podczas kolejnych etapów Olimpiady.

OLIMPIJCZYK JAKO UCZEŃ ZDOLNY

Niewątpliwie olimpijczyk należy do uczniów szczególnie uzdolnionych. Na temat metod pracy z uczniem zdolnym napisano już wiele², warto jednak pamiętać o niektórych zasadach rządzących taką współpracą. Przede wszystkim należy rozpoznać, z jakim typem ucznia zdolnego mamy do czynienia (czy jest to twórca, badacz, prowokator, lingwista). Od tego bowiem zależy dobór metod kształcenia, rozwijających umiejętności młodego człowieka. Poza tym wysiłki nauczyciela powinny koncentrować się na dwóch obszarach: na sferze intelektualnej oraz sferze emocjonalno-społecznej. Rozwijanie pierwszej jest stosunkowo proste i temu poświęcone są dalsze partie artykułu. Natomiast wspieranie drugiego obszaru może okazać się trudne i skomplikowane. Ucznia zdolnego cechuje ponadprzeciętny intelekt, ciekawość świata, pomysłowość, rozległa wiedza, dociekliwość, niezależna postawa i pracowitość. Często pojawiają się jednak również cechy negatywne. Bywa on czasem albo egocentrykiem, mającym trudności z przystosowaniem się do grupy, albo osobą sfrustrowaną z powodu bycia uważanym za „kujona i lizusa”. Ponadto, nie można zapominać, że udział w kolejnych etapach Olimpiady jest niezwykle czasochłonny i wymaga poświęcenia znacznej ilości czasu wolnego. Tym samym uczeń nie tylko jest – co naturalne – przemęczony, lecz także zaniedbuje inne przedmioty, co skutkuje obniżeniem wyników w nauce, a to z kolei prowadzi do rozgoryczenia i zniechęcenia. Dodatkowo, trzeba brać pod uwagę fakt, że Olimpiada to konkurs, a jako taka wiąże się z ogromnymi sukcesami lub wielkimi porażkami (kiedy uczeń nie przechodzi do kolejnych eliminacji). To również wpływa na niego negatywnie, prowadzi do złości, rozczarowania, a nawet – do utraty wiary w siebie i własne możliwości.

Wszystkie te problemy powodują, że nauczyciel musi występować niejako w dwóch rolach. Z jednej strony powinien być dla ucznia mistrzem (intelektualistą,

² Zob. np.: K. Bieluga, *Praca z uczniem zdolnym*, Lublin 1991; E. Gondzik, *Wybrane problemy z dydaktyki kształcenia uczniów zdolnych*, „Oświata i Wychowanie” 1976, nr 6; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980; J. Reykowski, *Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną?*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 1; J. Rostkowski, *O zdolnościach i uczniach zdolnych*, „Oświata i Wychowanie” 1980, nr 20; M. Styk, *Praca z uczniem zdolnym*, „Życie Szkoły” 2000, nr 4.

erudytą, specjalistą „od wszystkiego”). Z drugiej – jego przyjacielem, który stanowi wsparcie emocjonalne, cieszy się z sukcesów, a zarazem pociesza w porażkach. Ta druga rola jest o wiele trudniejsza, bo bardzo łatwo tu o przekroczenie pewnej dozwolonej granicy, zaś uczeń – często zupełnie nieświadomie – może nadużywać przyjaźni nauczyciela. Przecież praca z olimpijczykiem trwa intensywnie od września do kwietnia. W tym okresie nauczyciel i uczeń spędzają ze sobą mnóstwo czasu, odbywają setki rozmów, spotykają się nie tylko w szkole (choćby w celu pożyczania książek czy przedyskutowania jakichś naukowych kwestii). Dlatego profesjonalizm uczącego, odpowiednie rozpoznanie sytuacji i wytyczenie granic musi tu pełnić funkcję nadrzędną.

„ATMOSFERA OLIMPIJSKA”

Niezwykle ważne jest, aby kwestia Olimpiady Literatury i Języka Polskiego – jako pewnej całości czy instytucji humanistycznej – pojawiała się na lekcjach języka polskiego w zasadzie od samego początku. Nazywam to wytwarzaniem „atmosfery olimpijskiej”. Nie chodzi tu o szczegółowe omawianie kolejnych etapów zawodów czy tematów rozprawek i interpretacji, lecz o pewnego rodzaju osvajanie uczniów z Olimpiadą, pokazywanie, czym jest jej idea i jakie korzyści mogą wypływać z udziału w niej. I nie mam na myśli jedynie faktu zwolnienia z matury czy wstępu na studia, ale także wiedzę, umiejętności i dojrzałą orientację w humanistyce jako takiej. Na przykład: nawet jeśli uczeń nie zostanie finalistą, to zdobędzie takie umiejętności, które pomogą mu bardzo dobrze zdać maturę, a później ułatwią pisanie prac zaliczeniowych na studiach. Przecież – co godne odnotowania – niektóre rozprawy z zawodów szkolnych swoim poziomem nie odbiegają wiele od prac licencjackich.

Poza tym, przygotowując lekcje języka polskiego, warto korzystać z bogatego archiwum Olimpiady. Tematy i zadania z ubiegłych lat stanowią pomocne źródło inspiracji zarówno w układaniu ćwiczeń ze stylistyki oraz języka, jak i tematów rozprawek oraz interpretacji. I to dla wszystkich uczniów – nie tylko olimpijczyków.

Istotnym elementem w budowaniu wspomnianej „atmosfery olimpijskiej” jest prezentowanie szerokiego spektrum humanistyki, pokazanie czym różni się ta „prawdziwa” od tej szkolnej. Wiadomo, że w rzeczywistości współczesnej szkoły (przy przepełnionych klasach, okrojonym programie i ograniczonej liczbie godzin) każdy polonista skazany jest na dokonywanie uproszczeń i rezygnowanie z wielu interesujących zagadnień. Ale kwestie te można „przemycać” właśnie pod hasłem Olimpiady. Niewątpliwie atrakcyjne dla uczniów jest, między innymi, pokazanie kilku różnych interpretacji jednego tekstu, dokonanych przez różnych badaczy, albo też oryginalnych omówień danego dzieła. Nie do przecenienia pozostaje tu z jednej strony klasyczny zbiór *Literatura*

polska. Interpretacje, z drugiej nowocześnie podręczniki: *Teorie literatury XX wieku* A. Burzyńskiej i M. P. Markowskiego oraz *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów* D. Korwin-Piotrowskiej³.

Wytwarzanie „atmosfery olimpijskiej” okazuje się niezwykle przydatne w późniejszym czasie. Poważny problem, przed którym staje większość polonistów, sprowadza się bowiem do tego, jak zachęcić uczniów do wzięcia udziału w Olimpiadzie. Przecież pracy jest bardzo dużo, czasu niewiele, a wizja sukcesów niepewna. Poza tym przepaść, jaka dzieli szkołę i Olimpiadę, stale się powiększa. Od reformy szkolnictwa polskiego i konstruowania kolejnych podstaw programowych poziom kształcenia w liceum stale się obniża (za dowód może posłużyć mocno okrojona lista lektur czy tendencja odchodzenia od nauczania historii literatury). Natomiast wymagania stawiane olimpijczykom, szczęśliwie, pozostają niezmiennie na bardzo wysokim poziomie. Z kolei uczniowie, przytłoczeni obowiązkami, stają się coraz bardziej „zadaniowi” i uważnie kalkulują, co im się opłaca (tzn. przyniesie korzyści), a co nie. Wszystko to powoduje, że – niestety – liczba uczniów, którzy przystępują do pierwszego etapu Olimpiady, stale maleje. Dlatego stworzenie „atmosfery olimpijskiej” pomaga nauczycielowi w namawianiu młodych ludzi do podjęcia olimpijskiego wyzwania.

ZAWODY SZKOLNE

Zawody szkolne polegają na napisaniu pracy na jeden z tematów przygotowanych przez Komitet Główny OLiJP. To chyba najtrudniejszy etap – zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Musi on bowiem posiadać rozległą wiedzę, by dobrze ukierunkować pracę przyszłego olimpijczyka, a także – nieustannie poprawiać kolejne wersje rozprawki. Nie może on przy tym zapominać, że uczeń po raz pierwszy w życiu pisze tekst tego typu (o takich rozmiarach i o takim stopniu trudności). Poniżej przedstawiam kilka sugestii dotyczących tego, jak powinna wyglądać współpraca nauczyciela z olimpijczykiem na tym etapie i jakie są w związku z tym zadania i obowiązki polonisty.

1. Przede wszystkim należy doradzić uczniowi odpowiedni temat. Nauczyciel musi wnikliwie zapoznać się ze wszystkimi propozycjami i listą lektur, a następnie skomentować każdy temat, wskazując jego dobre i złe strony. Poza tym winien zasugerować, jak dany temat można ograniczyć i zawęzić oraz które pozycje z literatury podmiotowej i przedmiotowej okażą się najbardziej przydatne. Oczywiście, nie trzeba dodawać, że z większością z tych lektur i opracowań polonista powinien się zapoznać. Warto też pomóc uczniowi w zdobywaniu odpowiednich książek.

³ Inne ważne i pomocne książki podaję w bibliografii na końcu artykułu.

2. Następnie należy wyjaśnić zasady pisania rozprawy naukowej (tzn. omówić takie zagadnienia, jak realizacja tematu, adaptacja narzędzi teoretycznych, analiza i interpretacja, kreatywność, kompozycja, styl, logika wywodu, układ graficzny, konwencja formułowania wstępu, kolejnych argumentów i zakończenia). Warto też pokazać olimpijczykowi kilka prac z ubiegłych lat. Zachęcam tu nauczycieli do tworzenia własnego archiwum rozpraw swoich byłych uczniów lub zwrócić się o to z prośbą do Sekretarza Komitetu Okręgowego. Prace te stanowią bowiem dobry wzór i mogą okazać się inspirujące dla kolejnych pokoleń olimpijczyków.

3. Następny krok to wytłumaczenie uczniowi, na czym polega sporządzanie przypisów i bibliografii, oraz wyczulenie go na kwestie związane z plagiatem. Olimpijczyk powinien wiedzieć, że każde zdanie zaczerpnięte z opracowań (nawet tych z internetu) trzeba umieścić w cudzysłowie i opatrzyć odpowiednim przypisem. Również przy powoływaniu się na cudze uwagi oraz interpretacje, a także parafrazowaniu cudzych zdań musi znaleźć się właściwa adnotacja.

4. Na każdym etapie pisania rozprawy uczeń przedstawia nauczycielowi swoje pomysły i interpretacje. Zadanie polonisty polega tu na dyskusowaniu nad kolejnymi kwestiami, korygowaniu błędów oraz wyjaśnianiu spraw problematycznych.

5. Następnie uczeń zaczyna oddawać fragmenty swojej rozprawy. Nauczyciel musi czytać je bardzo uważnie, poprawiając błędy merytoryczne oraz stylistyczne i językowe. Błędy te należy jednak zaznaczać, nie pisać zaś całych zdań (wyręczając ucznia). Przeciwnie praca olimpijska powinna być samodzielna. Na koniec polonista otrzymuje ostateczną wersję rozprawy. Zazwyczaj zdarza się, że błędów jest jeszcze dość dużo, więc można powiedzieć, że to „pierwsza ostateczna wersja”, bo będzie ich jeszcze kilka. Dlatego bardzo istotną rolę odgrywa dobre zaplanowanie pracy i organizacja czasu. Nie wolno zostawiać wszystkiego na ostatnią chwilę, bo zaowocuje to niepotrzebnym stresem i błędami, wynikającymi z braku koncentracji.

6. Kolejne zadanie nauczyciela to napisanie recenzji. Nie miejmy obaw przed pisaniem recenzji wnikliwych i obszernych, a zarazem krytycznych. Praca olimpijczyka powinna być bardzo dobra, co nie znaczy – doskonała. Jeżeli w jej ostatecznej wersji znajdują się jeszcze jakieś błędy, trzeba je zaznaczyć i odnotować w recenzji. Na pewno nie zaszkodzi to uczniowi, a zarazem będzie dobrze świadczyło o poloniście.

7. Ostatni element zawodów szkolnych to część ustna. Uczeń powinien mieć możliwość zaprezentowania efektów swojej pracy szerszemu gronu – komisji szkolnej złożonej z opiekuna olimpijczyka, drugiego polonisty oraz dyrekcji (pozostali uczniowie mogą zostać zaproszeni jako publiczność). Ten etap może składać się np. z dwóch części: najpierw uczeń wygłasza prezentację, będącą streszczeniem rozprawy, a następnie odpowiada na pytania dotyczące samej

rozprawy, opracowań oraz kontekstów historycznoliterackich i językowych. Sugeruję przy tym, aby zadbać o to, by egzamin ten miał charakter miłej rozmowy, podczas której wysiłki olimpijczyka zostaną docenione.

Jednakże, obok działań związanych bezpośrednio z pomocą w pisaniu rozprawy, muszą znaleźć się również takie, które wspierają ogólny rozwój wiedzy i umiejętności ucznia. Najlepiej zorganizować zajęcia dodatkowe („kółko olimpijskie”), na których omawiane będą zagadnienia takie, jak stylistyka i kompozycja dzieła literackiego (zwłaszcza środki stylistyczne, czas i przestrzeń, narrator i podmiot liryczny). Wszystko to nie powinno ograniczać się do teorii, ale praktyki – analizy i interpretacji wybranych tekstów. Można tu posłużyć się zadaniami z archiwum Olimpiady. Na zajęciach takich należy powtarzać i uzupełniać wiedzę ucznia z zakresu historii literatury oraz językoznawstwa. Pamiętajmy, że na tym etapie nie wolno zadawać uczniowi za dużo wypracowań do napisania (rozprawek oraz interpretacji), by nie zaniedbał pisania głównej rozprawy konkursowej.

Przygotowanie ucznia do zawodów szkolnych to moment, który wymaga od nauczyciela najwięcej pracy i czasu. Obejmuje on okres od września do grudnia, a współpraca powinna przebiegać dwukierunkowo: pomoc w przygotowaniu rozprawy oraz troska o ogólny rozwój uczestnika Olimpiady w zakresie wiedzy i umiejętności polonistycznych.

ZAWODY OKRĘGOWE (CZĘŚĆ PISEMNA)

Część pisemna zawodów okręgowych składa się z dwóch typów zadań. Wszyscy olimpijczyki zakwalifikowani do tego etapu w wyznaczonym terminie (zazwyczaj w lutym) przez cztery godziny piszą albo rozprawkę, albo interpretację (mają do wyboru kilka tematów przygotowanych wcześniej przez Komitet Główny), a następnie rozwiązują test językowy (głównie gramatyka i stylistyka, rzadziej gramatyka historyczna). Sprawdzana jest tutaj zatem zarówno wiedza historyczno- i teoretycznoliteracka oraz językoznawcza, jak i umiejętności pisania rozprawek lub interpretacji. Intensywne przygotowania do tej części trwają zazwyczaj dwa miesiące, ale obejmują one w zasadzie wszystkie wcześniejsze działania nauczyciela i ucznia, podejmowane od września.

Wysiłki polonisty powinny koncentrować się wokół nabywania przez olimpijczyka umiejętności konstruowania dojrzałej interpretacji albo rozprawki. Należy wyjaśnić, na czym polega pisanie wypracowań tego typu. Jeśli chodzi o interpretację, trzeba zwrócić uwagę między innymi na następujące problemy: jak łączyć analizę i interpretację, jak poprawnie wskazywać i omawiać środki stylistyczne oraz zabiegi wersologiczne, jak umiejętnie posługiwać się różnymi kontekstami (literackimi, filozoficznymi, historycznymi itd.). Z kolei dla wybierających rozprawkę istotne zagadnienia to: jak sformułować tezę,

jak gromadzić argumenty i je hierarchizować, do jakich tekstów się odwoływać, ile przykładów podawać, jak wprowadzać kolejne argumenty oraz jak formułować zakończenie, zawierające wnioski. Z doświadczenia wiem, że na tym etapie uczniowie chętniej wybierają pisanie interpretacji. Forma ta wymaga bowiem od nich wielu umiejętności i wiedzy z zakresu poetyki, mniej zaś – wiedzy historycznoliterackiej. Odwrotnie jest z rozprawką. W tym przypadku uczeń może nie posiadać wyspecjalizowanych umiejętności interpretacyjnych, musi natomiast wykazywać się rozległą wiedzą z historii literatury, a także filozofii i kultury.

Z tego względu uczeń – przygotowując się do zawodów okręgowych – musi przede wszystkim pisać dużo wypracowań (średnio: jedna rozprawka i jedna interpretacja tygodniowo). Zadbajmy o to, aby tematy tych wypracowań były stosunkowo trudne i oryginalne – wówczas będą one stanowić wyzwanie dla olimpijczyka, dzięki któremu poszerzy swoją wiedzę i umiejętności. Po raz kolejny odsyłam tu do archiwum Olimpiady, gdzie znaleźć można setki tematów rozprawek i interpretacji. Oczywiście, polonista wnikliwie czyta każdą pracę, poprawia błędy językowe i stylistyczne, a także merytoryczne. Ważne jest również dokładne skomentowanie i omówienie poprawionego wypracowania. Tylko w ten sposób uczeń będzie miał okazję doskonalic swój polonistyczny warsztat.

Praktyką, która przynosi efekty, jest zadawanie olimpijczykowi do przeczytania modelowych interpretacji. Na przykład: najpierw uczeń samodzielnie pisze interpretację danego tekstu, a następnie porównuje ją z interpretacją napisaną przez profesjonalistę. Zbiorów zawierających takie interpretacje jest mnóstwo (by wymienić choćby wspomnianym już tom *Liryka polska. Interpretacje*). Poza tym nauczyciel może wykorzystać wypracowania swoich uczniów z ubiegłych lat. Przecież wiele razy zdarza się, że olimpijczycy piszą znakomite, wnikliwe i oryginalne interpretacje, które później stanowią wzór dla następnych pokoleń. W tym miejscu znów zachęcam nauczycieli do tworzenia własnego archiwum prac.

Rzecz jasna, nie można zapominać o ćwiczeniach z gramatyki. Okazuje się bowiem, że uczniowie mają trudności z rozwiązywaniem zadań językowych. Da się tu wskazać przynajmniej dwa powody: po pierwsze, czasem zdarza się, że w gimnazjum kształcenie z zakresu gramatyki schodzi na dalszy plan, a po drugie – bywa, że w liceum uwaga nauczycieli koncentruje się bardziej na literaturze niż na języku. Dlatego też wiele kwestii gramatycznych trzeba po prostu wyjaśnić uczniowi od początku. Szczególnie mam tu na myśli składnię (rozbiór logiczny i gramatyczny zdania wielokrotnie złożonego) oraz słowotwórstwo. I znowu odsyłam do archiwum Olimpiady, gdzie znajdują się testy gramatyczne z ubiegłych lat. W przygotowaniu olimpijczyka polecam obranie na przykład takiej strategii: uczeń rozwiązuje test z grupy A, następnie

nauczyciel go sprawdza i wyjaśnia błędy, następnie uczeń rozwiązuje analogiczny test z grupy B, a nauczyciel kontroluje, czy olimpijczyk nie ma problemów z poleceniami.

Istotne są również powtórki z historii literatury. Nauczyciel powinien sprawdzać znajomość kolejnych epok i utworów oraz nieustannie poszerzać wiedzę olimpijczyka. Poza tym szczególną uwagę należy zwrócić na literaturę powstałą po 1945 roku. Na szkolnych lekcjach języka polskiego zagadnienia te pojawiają się dopiero w drugim semestrze klasy trzeciej, więc olimpijczyk sam zgłębia wiele ważnych kwestii związanych z utworami XX-wiecznymi, a polonista musi mu w tym pomóc, organizując dodatkowe zajęcia, zadając nowe lektury do przeczytania i omawiając je. W ten sposób uczeń zdobędzie niezbędną wiedzę do napisania dobrej pracy.

ZAWODY OKRĘGOWE (CZĘŚĆ USTNA)

Przerwa między częścią pisemną i ustną zawodów okręgowych jest niewielka (zazwyczaj dwa lub trzy tygodnie). Czasu na przygotowanie jest zatem bardzo mało. Dlatego okres ten wymaga niezwyklej koncentracji zarówno ze strony olimpijczyka, jak i nauczyciela. Część ustna polega na rozmowie, jaką przeprowadzają jurorzy (najczęściej w składzie trzech – czterech członków Komitetów Okręgowych) z uczniem. Jest to pewnego rodzaju obrona pracy z etapu szkolnego. Jak głosi regulamin: „Uczestnicy odpowiadają na stawiane przez członków komisji pytania związane z tematem i zawartością pracy oraz z historycznoliterackimi i językowymi zagadnieniami, pozwalającymi sprawdzić wiedzę ucznia w tych obszarach”. Pytania sprowadzają się do trzech typów: 1. związane z samą pracą, 2. dotyczące wiedzy historycznoliterackiej, 3. sprawdzające wiedzę językoznawczą. To ważna informacja, uczeń musi bowiem znakomicie orientować się nie tylko w temacie swojej rozprawy, ale również w historii literatury i języku. Czyli na przykład, w sytuacji, gdy – powiedzmy – olimpijczyk pisał pracę na temat reportażu w XX wieku, może pojawić się pytanie, czy *Sonety krymskie* Mickiewicza są reportażem. Albo: jeśli temat pracy dotyczył komizmu staropolskiego, uczeń może zostać poproszony o porównanie tego komizmu z ironią romantyczną lub groteską XX-wieczną. Pozwoli to sprawdzić jego wiedzę z historii literatury w ogóle. Podobnie jest z pytaniami językowymi. Na przykład: gdy pisał o rodzinie w literaturze najnowszej, może zostać zapytany o językowy obraz świata (z uwzględnieniem kategorii rodziny) albo o funkcję zdrobnień, spieszczeń i zgrubień we współczesnym języku polskim. Oczywiście, podaję tylko kilka przykładów, ponieważ możliwości jest tu wiele (mówi o tym Regulamin OLİJP – „Zawody II stopnia. Ad. 3”).

Rola nauczyciela ogranicza się do rozmów z olimpijczykiem. To znaczy: polonista powinien spróbować przewidzieć, jakie pytania mogą się pojawić

podczas rozmowy z jurorami (a – jak pisałem – możliwości jest wiele) i próbować symulować taką sytuację egzaminacyjną. Musi również nieustannie sprawdzać wiedzę swojego ucznia z historii i teorii literatury oraz z gramatyki. Co się tyczy językoznawstwa, polecam tutaj zwłaszcza podręczniki Renaty Przybylskiej, Jadwigi Kowalikowej i Urszuli Zydek-Bednarczuk.

Na tym etapie funkcja nauczyciel się zmienia. Owszem, nadal jest mistrzem dla swojego olimpijczyka, ale coraz bardziej powinien stawać się także jego „przyjacielem” i stanowić dla niego wsparcie psychiczne. Część ustna zawodów okręgowych jest chyba najbardziej stresującym elementem Olimpiady. Nie zapominajmy, że to w gruncie rzeczy pierwszy tak poważny egzamin w życiu młodego człowieka. W obecnym modelu szkoły znacznie większy nacisk kładzie się na wszelkie pisemne formy sprawdzania wiedzy, a egzaminy ustne należą do rzadkości. Z tego względu uczniowie coraz gorzej radzą sobie ze stresem w takich sytuacjach. Poza tym zawsze pojawia się element zaskoczenia – nigdy nie wiadomo, jakie pytania padną. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że olimpijczyka czeka rozmowa z pracownikami wyższych uczelni, niekwestionowanymi autorytetami w swych dziedzinach, często autorami książek i opracowań, które uczeń czytał. Wszystko to sprawia, że część ta stanowi nie lada wyzwanie dla olimpijczyka i jest dla niego ogromnym przeżyciem. Dlatego też wysiłki nauczyciela muszą koncentrować się wokół złagodzenia uczniowi tego stresu i prób przemienienia stresu blokującego w stres twórczy.

ZAWODY OGÓLNOPOLSKIE

Z czasem rola nauczyciela w przygotowaniu olimpijczyka maleje. W pewnym momencie uczeń staje się bowiem samodzielnym badaczem. I tę jego samodzielność polonista powinien wspierać i kształtować. Sytuacja taka ma miejsce wtedy, gdy olimpijczyk zostaje zakwalifikowany do zawodów ogólnopolskich. Odbývają się one w kwietniu w Warszawie i składają się z dwóch części – pisemnej i ustnej. Podczas pierwszej z nich uczeń musi napisać rozprawkę lub interpretację porównawczą na jeden z tematów przygotowanych przez Komitet Główny. Druga polega na rozmowie z jurorami na dwa – opracowane wcześniej przez ucznia – tematy (literacki i językowy), pochodzące z *Przewodnika po tematach OLiJP*.

Najważniejszą funkcją polonisty jest pomoc w wyborze tych tematów. Przede wszystkim musi rozpoznać, czy jego uczeń jest raczej typem dociekliwego analityka (wówczas powinien zdecydować się na temat związany z jednym utworem), czy rzetelnego monografisty (wtedy lepiej wybrać temat dotyczący twórczości jednego autora), czy teoretyka literatury (w sytuacji takiej dobre są tematy związane z danym gatunkiem lub zjawiskiem literackim), czy w końcu filozofa (wtedy warto zdecydować się na tematy dotyczące na przykład

kwestii egzystencjalnych). Poza tym trzeba zastanowić się, czy olimpijczyk bezpieczniej czuje się w literaturze staropolskiej, czy bardziej w literaturze XIX lub XX wieku. Podobnie rzecz się przedstawia z wyborem tematu językowego. Uczeń może okazać się mocniejszy w omawianiu zjawisk gramatycznych *sensu stricto* albo raczej interesować go mogą zagadnienia filozofii i teorii języka.

Po dokonaniu takiego wyboru nauczyciel powinien bardzo dokładnie omówić oba tematy, wskazać ich dobre i złe strony (tzn. niebezpieczeństwa i problemy, które mogą się pojawić), polecić najważniejsze dla danego tematu publikacje, a następnie zaplanować ich opracowywanie. Należy pomóc olimpijczykowi w zdobywaniu odpowiednich materiałów, a następnie konsekwentnie sprawdzać postępy w nauce oraz wyjaśniać wątpliwości. Pamiętajmy, że poziom trudności jest tu bardzo wysoki i uczeń najzwyczajniej w świecie może nie rozumieć niektórych tekstów lub kwestii. Polonista winien przedyskutować z olimpijczykiem każdy przeczytany tekst oraz każde zagadnienie, pojawiające się w doprecyzowaniu danego tematu w *Przewodniku*. Pożyteczne jest również zadanie uczniowi do przygotowania krótkich (maksymalnie pięciominutowych) prezentacji obu tematów. Tym sposobem będzie on zmuszony do kondensacji wiedzy, dokonania wyboru najważniejszych – według niego – aspektów, a zarazem nauczy się (krótko acz treściwie) wypowiadać na te tematy.

Rzecz jasna, cały czas na uwadze trzeba mieć część pisemną. Uczeń nadal – przy współpracy z polonistą – musi pogłębiać swoją wiedzę z historii literatury oraz doskonalić umiejętności pisania rozprawek i interpretacji porównawczych. Korzystając z tematów z ubiegłych lat (archiwum Olimpiady), polonista powinien zadawać uczniowi kolejne wypracowania do napisania, a następnie rzetelnie je sprawdzać i omawiać. Sugeruję przy tym, aby tych prac nie było za dużo (maksymalnie jedna tygodniowo). Na tym etapie bowiem olimpijczyk nie ma już większych trudności z wypracowaniami tego typu. Więcej czasu należy zaś poświęcić na zdobywanie – fachowej już – wiedzy z historii literatury oraz na opracowywanie tematów na część ustną.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego to dla ucznia i jego nauczyciela fascynująca przygoda. Ale też nie lada wyzwanie – trudne i czasochłonne. Rola polonisty w przygotowaniu olimpijczyka jest niebagatelna. W dużej mierze to od niego zależy olimpijski sukces. Tym bardziej, że ten okres ośmiu miesięcy naznaczony jest zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi momentami. Olimpijczyk wielokrotnie przechodzi chwile zwątpienia i frustracji. Dlatego nauczyciel powinien przyjąć dwa oblicza. Z jednej strony musi być mistrzem – erudytą, w którego osobie uczeń znajdzie rzetelną pomoc merytoryczną. Z drugiej – przyjacielem, stanowiącym wsparcie psychiczne i niosącym inspirację oraz pociechę. Mając obok siebie takiego człowieka, olimpijczyk może osiągnąć naprawdę wiele. Owszem, pracy jest dużo. Ale radości z sukcesu jeszcze więcej.

BIBLIOGRAFIA:

Niżej podaję listę kilkunastu publikacji, które można wykorzystać podczas pracy z olimpijczykiem. Nie jest to spis lektur i ma raczej charakter fakultatywny niż obligatoryjny. Są to jedynie pewne sugestie, które mają na celu pomoc uczniowi w pisaniu dojrzałej analizy i interpretacji tekstu literackiego, czyli: w zdobyciu umiejętności sprawdzanych na każdym etapie zawodów Olimpiady.

PODRĘCZNIKI I SŁOWNIKI:

A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006;
J. Culler, *Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie*, przeł. M. Bassaj, Warszawa 1998;
T. Dobrzyńska, *Tekst – styl – poetyka (zbiór studiów)*, Kraków 2003;
M. Głowiński, J. Sławiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, *Słownik terminów literackich*, Warszawa 2000 (lub inne wydanie);
M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991;
D. Korwin-Piotrowska, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*, Kraków 2011;
E. Miodońska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatara, *Zarys poetyki*, Warszawa 1978;
J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 2000 (lub inne wydanie).

PRAKTYKA INTERPRETACYJNA:

S. Balbus, *Poezja w czasie marnym. O metafizyce i historiozofii poezji Tadeusza Nowaka*, Kraków 1992;
J. Błoński, *Mikołaj Sęp-Szarzyński a początki polskiego baroku*, Kraków 1996;
A. Fiut, *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Kraków 1998;
H. Friedrich, *Struktura nowoczesnej liryki. Od połowy XIX do połowy XX wieku*, przeł. E. Feliksiak, Warszawa 1978;
M. Głowiński, *Monolog wewnętrzny Telimeny i inne szkice*, Kraków 2007;
M. Głowiński, *Zaświat przedstawiony. Szkice o poezji Bolesława Leśmiana*, Kraków 1998;
J. Kwiatkowski, *Magia poezji. (O poetach polskich XX wieku)*, Kraków 1995;
Liryka polska. Interpretacje, red. J. Prokop, J. Sławiński, Kraków 1971;
M.P. Markowski, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007;
Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety, red. J. Kwiatkowski, Kraków 1985;
Sporne postaci polskiej literatury współczesnej, red. A. Brodzka, Warszawa 1994;

184 METODY PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM. OLIMPIADA POLONISTYCZNA...

Sporne postaci polskiej literatury współczesnej. Następne pokolenie, red. A. Brodzka, L. Burska, Warszawa 1995;

Sporne postaci polskiej literatury współczesnej. Kontynuacje, red. A. Brodzka, L. Burska, Warszawa 1996;

M. Stala, *Blisko wiersza. 30 interpretacji*, Kraków 2013;

M. Stala, *Trzy nieskończoności. O poezji Adama Mickiewicza, Bolesława Leśmiana i Czesława Miłosza*, Kraków 2001;

Sztuka interpretacji, t. I-III, red. H. Markiewicz, Wrocław 1971.

Tomasz Dziurzyński

OLIMPIADA JAKO PIĘKNO WIELORAKIE

Posługując się tym sugestywnym, wywiedzionym z dziejów estetyki, sformułowaniem, określam Olimpiadę Polonistyczną jako doświadczenie tak bogate, pełne tak różnorodnych wartości, że nie sposób go opisać za pomocą jednorodnych, należących do tej samej sfery poznania, pojęć i ocen.

Wiedzę o Olimpiadzie gromadzę nieprzerwanie od 1995 roku. Od tego czasu byłem na każdym z finałów centralnych, zawsze występując w roli opiekuna uczestników z Dolnego Śląska i swoich uczniów z I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Legnicy (18 z nich zdobyło tytuł laureata, a 60 to finaliści i uczestnicy zawodów III stopnia). Rozumiejąc dobrze istotę tej edukacyjnej przygody, jestem przekonany o tym, że wyczerpującą prawdę o niej można ukazać, łącząc myślenie typowo polonistyczne z wrażliwą refleksją pedagogiczną, by uchwycić fenomen kształtujących uczestników zdarzeń, ważnych rozmów, początkujących trwale przyjaźnie spotkań. Tak jak piękno w swej naturze nie poddaje się żadnej schematycznej deskrypcji, tak i Olimpiada wymaga zastosowania różnorodnych kryteriów wartościowania, by wytłumaczyć jej humanistyczny wymiar.

O METODACH PRACY I ICH EFEKTACH

Przyszłego olimpijczyka trzeba odkryć jak najszybciej – najlepiej w pierwszych tygodniach jego licealnej kariery. Gdy daje się to uczynić wcześniej (w zespołach szkół praca przygotowawcza często zaczyna się już w gimnazjum), szanse rosną w sposób niewyobrażalny. Wiem, jak świetnie wykorzystują je szkoły odnoszące od lat największe sukcesy. Sam nie mam tych możliwości, więc staram się ich brak rekompensować sobie aktywną promocją idei olimpijskiej, czemu służą okazjonalne spotkania z gimnazjalistami (konkursy, dni

otwarte, a od roku dodatkowa praca w zaprzyjaźnionym z I LO gimnazjum niepublicznym).

Sposób pracy z uczniem-olimpijczykiem zasadniczo zmienił się w trzyletnim liceum. Reforma programowa i organizacyjna, kojarząca się dzisiaj z edukacyjnym pośpiechem i marną jakością efektów kształcenia, okazała się czymś bardzo niewspółmiernym do olimpijskich wymagań. Zmiany w regulaminie Olimpiady wymuszają większą niż kiedyś samodzielność, posługiwanie się metodami pracy zbliżonymi do naukowych, umiejętność swobodnego i skutecznego komunikowania się, gdy tymczasem polska szkoła już prawie zapomniała, czym jest sztuka dialogu czy zwykłej ustnej wypowiedzi.

Diagnoza wstępna, poprzedzająca zachętę do udziału w Olimpiadzie, to przede wszystkim wnikliwa, rzeczowa ocena umiejętności pisania przyszłego uczestnika. Klasyczne wypracowanie problemowe, tworzone w warunkach kontrolowanych (prace pisane w domu przestały być wiarygodne), pozwala doświadczonemu opiekunowi uchwycić przede wszystkim kompetencje uniwersalne – znajomość norm systemu języka, zasób leksykalny, sygnały tego, co w przyszłości zadecyduje o sukcesie, czyli zdolność do formułowania ocen i sądów, elementy humanistycznej erudycji (na przykład funkcjonalne odwołania do tekstów kultury). Praca taka, choć jest zapisem myśli bardzo jeszcze niedojrzałej, stanowi bogaty materiał do analizy, bo wpisany w nią językowy obraz świata wiele mówi o wiedzy i systemie wartości autora.

Właściwa praca przybliżająca do olimpijskiego startu wykonywana jest na zajęciach pozalekcyjnych, na które z reguły wiele czasu nie pozostaje. Spotkania te muszą być systematyczne, starannie zaprogramowane na rozwijanie kilku kluczowych umiejętności.

Za najważniejsze spośród tych umiejętności uznają redagowanie tekstu analityczno-interpretacyjnego, który byłby świadectwem funkcjonalnego pojmowania poetyki, inteligencji w dążeniu zupełnie nieznanymi wcześniej zagadnień i który zarazem ukazywałby umiejętnie przywołane elementy wiedzy literackiej, zdolność wskazywania kontekstów filozoficznych i kulturowych. Ogląd recenzji formułowanych w części okręgowej i centralnej Olimpiady przekonuje, że ta wiedza i te umiejętności bronią się zawsze i wpływają na dobrą ocenę pracy, nawet gdy kompetencje teoretycznoliterackie piszącego są skromne. Tak właśnie rozumując, uznają omawianie tekstów źródłowych z filozofii i antropologii kultury za jedną z ważniejszych form olimpijskiej propedeutyki.

Bezценne, a może w tym wszystkim najważniejsze, jest stałe obcowanie z przykładami krytyki literackiej. Lektura prac Anny Legeżyńskiej, Anny Nasiłowskiej, Grażyny Borkowskiej, Przemysława Czaplińskiego, Piotra Śliwińskiego i innych, klasycznych już zbiorów szkiców, takich jak *Liryka polska. Interpretacje, Czytamy wiersze*, tekstów publikowanych przez „Biuro Literackie” (np. głośna „Rozbiórka”), daje uczniowi nie tylko wyobrażenie o zjawiskach

literackich, ale też uczy samodzielnego patrzenia na sztukę słowa. Jestem przekonany, że uważne, wnikliwe czytanie takich wypowiedzi nauczy również olimpijczyka wypowiadania się w różnych konwencjach gatunkowych (esej, szkic, recenzja, artykuł polemiczny).

Gdy wystarczy czasu, w niełatwej codzienności szkolnej, warto poszerzyć wyobraźnię olimpijczyka o refleksję nad metodami i teoriami, którymi żyje współczesne literaturoznawstwo. Świadomość tego, czym jest fenomenologia, krytyka feministyczna czy badania genderowe, może naprawdę twórczo wpłynąć na sposób odbioru literatury, bardzo praktycznie pomóc w rozumieniu niektórych tematów prac przygotowawczych (także wybranych zagadnień z eliminacji centralnych), które coraz częściej są przykładem oddziaływania tych atrakcyjnych dziś tendencji (*Język a płeć*, *Postaci kobiecej tożsamości*, *Kobieta w podróży*, *Teoria dzieła literackiego Romana Ingardena*).

W myśl, sprawdzonej w edukacji, zasady nakazującej podpatrywać mistrzów, stale prezentuję podopiecznym przykłady wypowiedzi pisemnych rówieśników – i tych wybitnych, wcześniej wysoko ocenionych, i tych mających formę ćwiczenia, tworzonych na etapie szkolnej inicjacji. Metoda ta jest bardzo skuteczna, bo obcowanie z tekstami innych olimpijczyków wyzwala naturalną motywację i ambicję dorównania im. Czas zajęć staje się więc okazją do krytycznej, wieloaspektowej analizy takich prac, dającej odniesienie do wartościowania własnych kompetencji w pisaniu.

Patrząc z perspektywy niemal dwudziestu lat pracy z olimpijczykami, wiem, jak ważne jest gromadzenie wszelkich materiałów związanych z Olimpiadą, zwłaszcza że publikacji na jej temat jest bardzo niewiele. Własne teczki pełne archiwaliów to materiał, bez którego pracować się nie da – prace przygotowawcze i próbne to bardzo konkretne wzorce, podstawa dyskusji, także przemyśleń metodycznych. Niezbysowną część tego archiwum stanowią testy językowe, przykłady rozwiązań i skojarzone z nimi ćwiczenia. Praca z nimi nie ogranicza się do tak charakterystycznego dla dzisiejszej szkoły mechanicznego rozwiązywania, ale służy przede wszystkim zrozumieniu tego, co jest podstawą teoretycznej i praktycznej wiedzy o języku. Myślę, że diagnoza kompetencji językowych ucznia zaczynającego olimpijską przygodę jest czynnością, której zaniedbać nie wolno – absolwenci gimnazjum, chociaż błyskotliwi intelektualnie, przychodzą do liceum ze sporymi zaległościami w znajomości gramatyki i stylistyki.

W formowaniu duchowości przyszłego olimpijczyka istotna jest też troska o jego świadomą obecność w kulturze, podpowiadanie możliwości obcowania ze sztuką, ukazywanie roli mediów, zachęta do redagowania form wypowiedzi, uczestnictwa w dyskusjach, spotkaniach uczących odwagi w wyrażaniu siebie, tak przecież w Olimpiadzie niezbędnej.

OLIMPIADA JAKO PRZESTRZEŃ WOLNOŚCI

Opis warsztatu pracy i efektów kształcenia to za mało, by nakreślić pełny obraz wartości, jakie Olimpiada stwarza i pozwala osiągnąć wszystkim, którzy część swojego życia są w stanie jej poświęcić. Za najważniejszą ideę wpisaną w ten konkurs uznaję wolność oznaczającą w tym rozumieniu niczym nieograniczone możliwości rozwoju odkrywane przez uczestników, a także ich opiekunów, w których ta naukowa przygoda wyzwala chęć i konieczność czytania, rozwiązywania niełatwych problemów, odkrywania tych prawd, przed którymi raczej wzbrania się szkolna codzienność.

Wolność poznawania, jaką daje Olimpiada, to przede wszystkim jedyna dzisiaj szansa docenienia prawdziwej pasji i talentu, indywidualności, w bardzo ograniczonym wymiarze nagradzanych przez aktualny system egzaminacyjny. Ile to razy było tak, że laureaci i finaliści okazywali się tylko poprawni, gdy do ich prac przykładano maturalne kryteria oceniania.

Wolność to przecież także możliwości przekraczania granic, przewycięzania lęków i niewiary w siebie, doświadczanie tego, że poznawanie i tworzenie oznacza spełnienie. Taką właśnie szansę daje Olimpiada. Bardzo często jest ona dla młodego człowieka doświadczeniem przełomowym, bez względu na skalę osiągniętego sukcesu.

Wspominając wiele poruszających zdarzeń i sytuacji, pozostających w pamięci jako prawdy ważne i trwałe, określam świat, o którym piszę, jako rzeczywistość, w której wolność oznacza po prostu czynienie dobra. Tak właśnie trzeba pojmować bliskość i serdeczność relacji łączących wszystkich tworzących olimpijską wspólnotę. Jakże często przeradzają się one w wytrzymujące próbę czasu przyjaźnie, które zawsze ożywia pamięć o tym, co stało się impulsem twórczego życia. Gdy dzisiaj pytam siebie o to, co jest tą największą radością, po dwudziestu latach z olimpijczykami, wiem że ten moralny, ludzki wymiar wspólnych doświadczeń często bardziej przemawia niż spektakularne osiągnięcia.

Odnajdując w naszej Olimpiadzie prawdy niezbędne do mądrego i godnego życia, nie zapominam o roli ludzi, których bezinteresowne poświęcenie, pedagogiczna wrażliwość, wiara w możliwość upowszechniania idei nauki, twórczego kształtowania drugiego człowieka uczyniły z niej wartość tak bezcenną. Z szacunkiem i wdzięcznością myślę zwłaszcza o roli sekretarzy. Prof. Tomasz Chachulski (Przewodniczący Komitetu Głównego) i Jerzy Tarnacki (z Komitetu Okręgowego we Wrocławiu) to osoby, bez których istnienie tego konkursu w tej części Polski trudno sobie wyobrazić. Nie ograniczając swojej roli do rozwiązywania najtrudniejszych problemów organizacyjnych, traktują Olimpiadę jako wspólne dobro wymagające troski i oddania.

Pragnę również podziękować wieloletnim przewodniczącym – prof. Teresie Kostkiewiczowej (obecnie Honorowa Przewodnicząca OLiJP) i prof.

Mieczysławowi Ingotowi (Komitet Okręgowy we Wrocławiu). Zapisali się Oni w mojej pamięci jako wybitni uczeni świetnie rozumiejący szkołę, autentycznie zaintrygowani jej życiem.

Wierzę, że za sprawą osób i instytucji rozumiejących, że Olimpiada Polonistyczna jest dobrem, dla którego nie ma miary, nie straci ona swego edukacyjnego i kulturotwórczego znaczenia, nadzwyczajnej zdolności formowania postaw i charakterów.

Katarzyna Poremska
Daniel Zych

OLIMPIJCZYK W SZKOLE – UWAGI OPTYMISTYCZNE

Tekst ten jest próbą opisu pracy z uczniami przygotowującymi się do udziału w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego, z którymi pracujemy w LXIV Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Ignacego Witkiewicza w Warszawie. Zaznaczyć trzeba, że nie posiadamy przepisu na uczynienie ucznia laureatem Olimpiady i nie wierzymy, by taki przepis istniał. Praca z uczniami zdolnymi jest działaniem wieloaspektowym, a na ewentualny sukces – ucznia i nauczyciela – składa się bardzo wiele czynników. Część z nich ma charakter niesystemowy, jednorazowy, ważny w przypadkach jednostkowych. Pragniemy na wstępie przedstawić historię, która ilustruje to, co w pracy nauczyciela uznajemy za najważniejsze, tzn. gotowość do nieustannego weryfikowania swojej wiedzy.

Na uroczystości odsłonięcia pomnika ku czci ofiar katastrofy samolotu United Airlines lot 93 (samolot został porwany, rozbił się pod Shanksville w stanie Pensylwania 11 września 2001 r., gdy pasażerowie podjęli walkę z terrorystami) wybitny amerykański poeta Robert Pinsky odczytał wiersz Czesława Miłosza *Zakłęcie*. Jest miło, kiedy czytamy, że Amerykanie tak cenią Miłosza, choć okoliczności tego zdarzenia były dramatyczne. Czytamy przecież ten wiersz na zajęciach olimpijskich, a także na spotkaniach przygotowujących do matury rozszerzonej, interpretując go jako ironiczną refleksję nad – pięknymi skądinąd – marzeniami czy uroszczeniami o pięknie i mocy ludzkiego rozumu. Czyżby Pinsky rekonstruował sensy tekstu inaczej, dosłownie, jako apoteozę rozumu? Poszukując informacji w internecie, znajdujemy esej Pinsky'ego, w którym amerykański poeta wyznaje, że *Zakłęcie* jest hołdem złożonym realnemu istnieniu pewnych idei oraz wyznanie, że jest to jego ukochany wiersz.

Następnie czytamy: Seamus Heaney, laureat literackiego Nobla, poeta irlandzki, napisał, że Miłosz w utworze tym wypowiada wiarę w cudowny, radosny potencjał sztuki i intelektu. Może więc należy przy kolejnej lekturze tekstu Miłosza z mniejszą pewnością mówić o ironicznym wydźwięku tego wiersza?

Wydarzenie to ilustruje potrzebę czujności intelektualnej. I nie chodzi tu o to, że wiedza ma charakter płynny, bo przecież w pracy dydaktycznej trzeba pomóc uczniowi stanąć na stabilnym gruncie minimalnej choćby pewności poznawczej, więc taką minimalną pewność należy konstruować. Idzie o to, by nie zasklepić się w niezmiennych, nawet najbardziej uzasadnionych intelektualnie przekonaniach, by dostrzec, że czytanie literatury z uczniami zdolnymi jest spotkaniem – a zatem rodzajem potrójnego dialogu – po pierwsze czytelnika z tekstem, po drugie nauczyciela z uczniami, po trzecie wreszcie uczniów między sobą. Dialogi te muszą odnieść się do różnych, często sprzecznych wobec siebie, tradycji interpretacyjnych – pojawia się zatem kolejny czynnik wpływający na lekturę. Jak widać – mamy do czynienia z wielką ilością zmiennych niezależnych, co w praktyce nauczycielskiej powinno przekładać się na stosowną ostrożność interpretacyjną. Tym, co można uznać za względnie trwałe fundament wiedzy, są techniki interpretacji tekstu oraz, rzecz najważniejsza, elementarne zasady logiki – czego przede wszystkim staramy się uczyć naszych podopiecznych.

Wspomniane problemy uważamy za najważniejsze, jednak na końcowy sukces składa się jeszcze wiele czynników. Pierwszym spośród nich jest model szkoły.

„Witkacy” jest szkołą olimpijską, co znaczy, że w codziennej pracy ruch olimpijski zajmuje szczególne miejsce. Duży procent uczniów startuje w olimpiadach przedmiotowych. Organizowane są dla nich rozmaite zajęcia dodatkowe. W przypadku języka polskiego taki charakter mają: kółko przeznaczone zasadniczo dla pierwszoklasistów, na którym czytane są najczęściej powieści klasyczne (np. utwory Jane Austina, Balzaka, Flauberta, Dostojewskiego, Kafki) i współczesne (np. Tokarczuk, Stasiuk, Myśliwski, Marquez) oraz dramaty (Szekspir, Ibsen, Witkacy). W tych pracach uczestniczą nie tylko przyszli olimpijczycy, ale również uczniowie zainteresowani literaturą i pragnący poszerzyć swoje kompetencje czytelnicze. Pracujemy różnymi metodami – zajęcia często rozpoczynają się referatem przygotowanym przez ucznia, który pełni wtedy funkcję gospodarza bądź współgospodarza spotkania; często wykorzystywaną metodą są także dyskusje.

Bezpośrednio do udziału w zawodach przygotowuje kółko olimpijskie, na którym interpretowane są teksty literackie, zwłaszcza poetyckie. Zajęcia te odbywają się po lekcjach, raz w tygodniu w wymiarze dwóch godzin zegarowych, a także (nie częściej niż raz na trzy tygodnie) w soboty – w czasie od trzech do pięciu godzin zegarowych i bez sztywnego programu. Ich tematyka

wynika bardzo często z zainteresowań i bieżących lektur nauczyciela bądź uczniów – dzięki temu mogliśmy np. wysłuchać uczniowskiego, ale kompetentnego wykładu poświęconego prezentacji poezji Keatsa na tle romantyzmu angielskiego, czy również uczniowskiej prezentacji wątków filozoficznych w twórczości Miłosza.

Szczególną uwagę poświęcamy tutaj technice analizy tekstów literackich. Ich dobór nie jest ustalony z góry, chociaż niektóre powtarzają się w kolejnych latach – przykłady konceptystycznej poezji barokowej, *Z Tatr i Notre Dame* Przybosa, *Rozkład jazdy* Tymoteusza Karpowicza, obszerny wybór z twórczości Białoszewskiego (m.in. *Leżenia* i *Wywód jestem'u*), *Egzamin* Ewy Lipskiej. Ich lektura ma charakter szkoleniowy – chodzi przede wszystkim o wprowadzenie, zastosowanie i utrwalenie podstawowych kategorii analizy i interpretacji tekstu literackiego. Wychodzimy bowiem z założenia, że podstawą kompetencji intelektualnych uczestnika Olimpiady jest umiejętność pogłębionej, uważnej lektury tekstu. Od wypracowania umiejętności takiej właśnie lektury zaczyna się proces przemiany miłośnika tekstu – godnego szacunku i, niestety, coraz rzadszego w polskich szkołach – w początkującego badacza literatury. W procesie tym przemianie ulega technika czytania. Mądrość, wzruszenie, zachwyty, zabawa – tego przede wszystkim na początku szukają w literaturze uczniowie zainteresowani udziałem w Olimpiadzie Polonistycznej. Chodzi więc o to, aby wykorzystać te motywacje i rozwinąć je tak, by pojawiła się tu również ciekawość badawcza, tzn. potrzeba odpowiedzi na pytania o to, jak zbudowany jest tekst literacki i jak jego ukształtowanie wpływa na jego sensy. Co z kolei pozwala na to, by uczeń nie bał się tekstów nieznanymi sobie, by już samodzielnie poszukiwał nowych wyzwań czytelniczych.

Przyznać tu trzeba, że wyzwania te bywają zbyt trudne i w takiej drodze przydatna może być pomoc nauczyciela, choć bywa, że i nauczyciel staje bezradny wobec pytań i wątpliwości uczniów. Sytuacja to niełatwa, ale jakże interesująca intelektualnie i dydaktycznie – stwarza bowiem możliwość prawdziwej współpracy ucznia i nauczyciela; pracy, w której odnaleźć można to, co jest radością odkrywania. W procesie tym, który uważamy zresztą za coś najbardziej wartościowego i najprzyjemniejszego w pracy nauczycielskiej, ważniejsze od satysfakcji z rozwiązania zagadki, jaką bywają sensy tekstu, jest wspólny namysł, w którym tyleż uczeń uczy się od nauczyciela, co nauczyciel od ucznia i obydwoje bywają odkrywcami. Chodzi bowiem o to, by we wspólnej, niekiedy przecież bardzo trudnej i żmudnej pracy, przygotowującej do udziału w Olimpiadzie, nie zapomnieć o sprawie najważniejszej: o radości lektury, radości poznawania, radości zwycięstwa – nie w zawodach olimpijskich, bo to zależy od wielu czynników, czasem niemożliwych do zaplanowania – ale w walce z ograniczeniami własnego umysłu. Bez tej radości praca mogłaby przekształcić się w wąsko pragmatyczną produkcję kandydatów do laurów olimpijskich.

Rzecz w tym, aby spotkanie nauczyciela i ucznia było relacją partnerów równoprawnych w dążeniu do odkrycia prawdy. Istotne jest także to, że w tej drodze obie strony nierzadko błędzą, bo taka jest przecież natura procesów poznawczych. Zadaniem nauczyciela – co powinno wynikać z jego kompetencji profesjonalnych – jest dbanie, by nie ulec błędnym sugestiom i interpretacjom, ucznia zaś, by wzorować się na nauczycielu i korzystać z jego doświadczenia. W takiej sytuacji – w kluczowych dla poznania momentach – zanika charakterystyczna dla pewnego typu dydaktyki relacja między nauczycielem a uczniem, którą można określić jako relację podmiot – przedmiot; bowiem obie strony występują tu w charakterze partnerów równoprawnych. Nauczyciel – bardziej niż nieomylnym mędrcom – staje się organizatorem pracy i kimś w rodzaju kierownika projektu badawczego.

To *sui generis* małe laboratorium badawcze jest w liceum „Witkacego” działaniem zbiorowym. Jego uczestnikami są przede wszystkim obecni, lub byli, uczniowie, nauczyciele języka polskiego, a także nauczyciele innych przedmiotów. Na szczególną uwagę zasługuje tu współpraca z nauczycielem filozofii: bardzo wielu uczestników Olimpiady Polonistycznej bierze również udział w Olimpiadzie Filozoficznej. Kładziemy nacisk na to, aby uczniowie zetknęli się z różnymi osobowościami i temperamentami nauczycieli, a przede wszystkim z różnymi szkołami myślenia. Zdarza się, że na zajęciach prowadzonych przez dwoje nauczycieli dochodzi między nimi do merytorycznych sporów, co, nawiasem mówiąc, zdaje się bardzo cieszyć obserwatorów tych kontrowersji. Ma to także istotny wymiar intelektualny – pomaga uczestnikom tych spotkań uświadomić sobie, że ten sam tekst może być poprawnie interpretowany w różny sposób. Nasi olimpijczycy nie mają więc jednego nauczyciela, który przygotowuje ich do zawodów olimpijskich, a w jakimś sensie nie są to wyłącznie nauczyciele języka polskiego. W trakcie bardzo intensywnej pracy przygotowującej do udziału w Olimpiadzie – dotyczy to przede wszystkim pracy przed pierwszym etapem – uczeń ma prawo, po uprzednim umówieniu się z osobami nauczającymi innych przedmiotów, do przełożenia prac klasowych czy zaliczeń.

Ogromną, być może najważniejszą rolę w przygotowaniu do zawodów olimpijskich odgrywa współpraca samych uczniów. Ponieważ w zajęciach bierze udział znaczna liczba uczestników, możliwe jest wykorzystanie rozmaitych form pracy zespołowej. Odbyna się ona nie tylko na spotkaniach kół olimpijskich, ale – co zapewne ważniejsze – także poza nimi, wtedy już bez udziału nauczycieli. Nie chcemy nadzorować czy kontrolować tej aktywności, ale staramy się do niej zachęcać. Ma to, jak sądzimy, istotny wpływ na kształtowanie się samodzielności intelektualnej, a co najmniej decyduje o stopniu zaangażowania w pracę. Formy tego ukrytego „drugiego życia” olimpijskiego bywają rozmaite – od pożyczania książek, poprzez rozmowy, aż po współpracę przy pisaniu prac wstępnych.

Nie do przecenienia jest także pomoc laureatów Olimpiady z poprzednich lat, którzy są jeszcze uczniami naszej szkoły. Większość z nich bierze czynny udział w pracach kół olimpijskich, często występując w charakterze referentów czy prowadząc zajęcia. Szczególnie ważne jest to dla uczniów klas pierwszych – już na początku swojej nauki, zwykle na przełomie września i października – poznają swoich starszych kolegów i poprzedników, którzy nie tylko mogą opowiedzieć im (często lepiej niż nauczyciele) czym jest Olimpiada i jak się do niej przygotowują, ale też w naturalny sposób stają się dla nich autorytetami. To oni wyznaczają horyzont rozwoju intelektualnego. Nie bez znaczenia jest również pragnienie dorównania laureatom.

Nieoceniona jest również współpraca naszych absolwentów: laureatów, finalistów i uczestników Olimpiady. Najczęściej polega ona na incydentalnym prowadzeniu zajęć, kiedy problem, którym się zajmujemy, szczególnie ich interesuje. Miewa ona charakter instytucjonalny, kiedy prowadzą oni koła naukowe. Przykładem takich działań było istniejące w roku szkolnym 2009/2010 i 2010/2011 koło KonTekst, prowadzone przez troje absolwentów, studentów pierwszego i drugiego roku studiów na Uniwersytecie Warszawskim (MISH). O jakości tych zajęć i o intelektualnym rozmachu niech świadczy propozycja z roku 2011.

KonTekst 2011; 01 – 06.2011, 2 godziny raz w tygodniu; prowadzący: Paweł Grad, Aleksandra Wiśniewska, Mateusz Płatos; forma zajęć: analiza tekstu literackiego/filozoficznego/publicystycznego, dyskusja, krótkie wprowadzenia w formie mini-wykładów; zadania dla uczestników: czytanie zadanych tekstów, współprowadzenie bloga – dokumentowanie kolejnych spotkań, zamieszczanie własnych analiz i interpretacji utworów; uczestnictwo w wybranych wydarzeniach związanych z Rokiem Miłosza.

Ramowy program zajęć:

1. Przedstawienie programu zajęć. Wprowadzenie do najważniejszych zagadnień: problem relacji „dzieło – życie”, biograficzne uwikłania intelektualistów XX wieku, bohaterowie naszych spotkań (Miłosz – kontekst Roku Miłosza 2011, Heidegger, Kołakowski, Gombrowicz, Kapuściński), narzędzia, którymi będziemy się posługiwali (poetyka historyczna, analiza dzieła literackiego i filozoficznego).

2. Miłosz, odsłona 1: litewskie dzieciństwo i młodość (*Dolina Issy, Świat. Poema naiwne*, tomik *Trzy zimy*) – Kresy Wschodnie w tradycji polskiej, historia Wileńszczyzny, środowisko intelektualne dwudziestolecia międzywojennego, dzieje stosunku Miłosza do swojego pochodzenia („obywatel Wielkiego Księstwa Litewskiego”), autorefleksyjność.

3. Miłosz, analiza 1: analiza porównawcza wierszy *Obecność* i *Do Natury z Wierszy ostatnich* (Kraków 2006) – problem natura/kultura, refleksja religijna w twórczości Miłosza, wprowadzenie narzędzi z zakresu poetyki (przykładowa

lektura interpretacji z *Liryka polska. Interpretacje*), wiersze Miłosza na tle historii literatury polskiej.

4. Heidegger, odsłona 1: *Heimat Meâkirch*: prowincjonalne pochodzenie i istotne problemy. Stosunek Heideggera to ojczyzny, wspólnoty, narodu, katolicyzmu oraz „dziejowe” problemy tożsamościowe dwudziestego wieku. (*Dlaczego zostajemy na prowincji? Przyczyńki do filozofii* (fragm.). Odpowiednie fragm. *Bycia i czasu*).

5. Heidegger, analiza 1: analiza eseju *Budować, mieszkać, myśleć*. Ojczyzna, wspólnota, dom. Człowiek i „bogowie” – Heideggera myślenie religii. Heideggera samodzielne poszukiwania etymologiczne: język narodowy, wspólnotowość a język i dzieło filozoficzne.

6. Miłosz, odsłona 2: wojna i pierwsze lata emigracji (*Rodzinną Europą*, fragmenty, artykuł *Nie* w paryskiej *Kulturze*, tomik *Ocalenie, Transatlantyk Gombrowicza*): radykalne zerwanie Gombrowicza a zerwanie Miłosza w latach '50, kontrowersje wśród emigracji (opozycja Paryż – Londyn).

7. Miłosz, analiza 2: *Zniewolony umysł* (szczególnie rozdziały *Murti Bing* i *Ketman*) – stosunek do komunizmu (kontekst rozmów z Watem, *Mój wiek*, fragmenty), mowa ezopowa w twórczości Miłosza, znaczenie *Zniewolonego umysłu* w karierze Miłosza, kontekst innych książek o totalitaryzmie (Orwell *Rok 1984*, Kafka *Proces*, Arendt *Korzenie totalitaryzmu*, Kapuściński *Cesarz*).

8. Heidegger, odsłona 2: *Zniewolony umysł* rektora. Heidegger i nazizm. Heidegger wobec tradycji romantycznej, procesów społecznych początku dwudziestego wieku, biograficzne uwarunkowania zaangażowania. Jak czytać zaangażowanie Heideggera? (C. Wodźniński, *Heidegger i problem zła*. Odpowiednie fragmenty *Bycia i czasu. List o humanizmie*).

9. Heidegger analiza 2: analiza mowy rektorskiej: *Samoutwierdzenie się niemieckiego uniwersytetu*. Problem nieswoistości języka mowy rektorskiej. Mowa propagandy i mowa filozofii. Projekt filozoficzny i projekt rewolucji narodowosocjalistycznej. Język narodowy, tradycja, język filozoficzny i polityczne zaangażowanie.

10. Polskie historie z komunizmem w tle (Trznadel *Hańba domowa*): uwiedzeni socjalizmem, historie po '56 roku.

11. Przypadek Kapuścińskiego – sytuacja socjalisty zaangażowanego w Polsce Ludowej (napięcie między racjami politycznymi a ideologicznymi w piarstwie Kapuścińskiego, PRL jako ojczyzna – problem antykomunistycznej normy w Polsce potransformacyjnej, cenzura w recepcji i autocenzura w dziełach Kapuścińskiego po 1989 r.).

12. Przypadek Kołakowskiego: *Kapłan i błazen*.

13. Miłosz, odsłona 3: USA, California, Berkeley, katedra na uniwersytecie (korespondencja Miłosza z Giedroyciem i Herbertem, wiersze z lat '60 – '80, *Historia literatury polskiej*).

14. Miłosz, analiza 3: *Rok myśliwego* – pakt autobiograficzny (dlaczego wierzymy tzw. literaturze faktu, dziennikom, pamiętnikom, wywiadom), pogranicze gatunków – dążenie Miłosza do „formy bardziej pojemnej”.

15. Heidegger, odsłona 3: Filozof po wojnie – Heidegger w nowej rzeczywistości (*Pytanie o technikę, Rzecz, Co zwie się myśleniem?*). Miejsce Heideggera w powojennym krajobrazie kulturalnym i filozoficznym. Krytyka nowoczesności, myślenie polityki – prorok czy guślarz?

16. Heidegger, analiza 3: *List o humanizmie*. Rozliczenie z okresem nazistowskim? Wobec własnej przeszłości i teraźniejszości kultury. Casus biograficzny Heideggera jako „miejsce wspólne” nowoczesnej historii Europy.

17. Kapuściński, analiza wybranych fragmentów dzieł. Nurt Nowego Dziennikarstwa i jego źródła, poetyka literatury faktu (porównanie z innymi przedstawicielami gatunku, np. T. Capotem), pakt autobiograficzny i referencyjny w książkach Kapuścińskiego. Kapuściński jako bohater własnych reportaży, mitologizacja i orientalizacja Trzeciego Świata.

18. Miłosz, odsłona 4: późna twórczość (tomiki *To, Druga przestrzeń, Wiersze ostatnie*) – prozaizowanie języka, potoczność, fizjologia i ciało, odchodzenie od liryki maski/roli, poetyka wyznania, spowiedź.

19. Miłosz, analiza 4: wiersze metafizyczne (z V części *Wierszy ostatnich*, np. *O zbawieniu, z Drugiej przestrzeni*).

20. Heidegger, odsłona 4: „*Tylko Bóg może nas uratować*”. To, co ostateczne u Heideggera. Ostatnie lata i ostatnie oraz ostateczne drogi myślowe Heideggera (*Przewyciężenie metafizyki. Czym jest metafizyka? Przyczynki do filozofii*). Ponowione pytanie o początek drogi Heideggera: pytanie o wiarę religijną i stosunek do metafizyki.

21. Heidegger, analiza 4: równoległa lektura: fragm. *Przyczynków do filozofii* oraz *Koniec filozofii i zadanie myślenia*. Koniec historii i koniec filozofii. Metafizyka, wiara i filozofia – Heidegger apokaliptyk?

22. Miłosz, analiza 5: księgi biblijne w przekładach Miłosza. Język poetycki jako „forma bardziej pojemna” dla słowa świętego (porównanie z innymi przekładami naukowymi i literackimi). Laicy tłumacze Biblii (zestawienie z Arturem Sandauerem).

23. Heidegger inaczej niż zwykle: projekt filozoficzny Heideggera i biblijna tradycja prorocka: analiza porównawcza wybranych tekstów niemieckiego filozofa oraz Ksiąg Izajasza i Jeremiasza. Rzeczy ostateczne i historia.

Program był za trudny i wielu celów nie udało się osiągnąć, ale to, co z pewnością należałoby uznać za fanaberię intelektualną i skrytykować za niestosowność dydaktyczną, gdyby to nauczyciele sformułowali taki program, w wydaniu dwudziestolatków zasługuje, naszym zdaniem, na podziw; także dlatego, że zapewne sami nie bylibyśmy w stanie zrealizować takiego projektu.

Efektom tych wszystkich działań jest powstanie czegoś w rodzaju „sztafety pokoleń”, co w praktyce oznacza także, że nasi absolwenci zachowują związek ze szkołą.

Wszystko, co zostało tu w skrócie przedstawione, służy przygotowaniu do zawodów olimpijskich. Jednak udział uczniów w Olimpiadzie nie jest najważniejszym celem naszej pracy. Oczywiście, jest sukcesem dla nas wszystkich – olimpijczyków i ich nauczycieli – kiedy udaje się zdobyć laury olimpijskie. Jednak Olimpiada to, jak sądzimy, przede wszystkim pretekst do tego, by wyjść poza ścisłą realizację „programu dydaktyczno-wychowawczego” i przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego, choć to przecież (z powodów praktycznych) bez wątpienia najważniejsze nasze nauczycielskie zadanie. Praca nad przygotowaniem uczniów do udziału w olimpiadach pozwala nam czytać te teksty literackie, na które nie ma miejsca we współczesnej szkole; zadawać takie pytania, które mogą wydać się niewłaściwe z racji swojego skomplikowania; rozważać problemy, które nie istnieją w szkolnym horyzoncie poznawczym; wreszcie kształtować te umiejętności, które z punktu widzenia potrzeb szkolnych są nadmiarowe. A przede wszystkim – nie pozwala popaść w monotonię ani uczniowi, ani nauczycielowi.



Daniel Zych, Katarzyna Poremska,
zdjęcie z lat 90.



**Małgorzata Grzebień, wieloletni juror
Olimpiady – laureatka X edycji OLiJP
(zdjęcie z uroczystego zakończenia
Olimpiady, 1980 rok)**

Małgorzata Grzebień

OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO – TRZY PUNKTY WIDZENIA

Moje związki z Olimpiadą datują się na koniec lat 70. Jako uczennica liceum dwukrotnie brałam udział w Olimpiadzie – potocznie zwanej „polonistyczną”. Za drugim podejściem, w klasie maturalnej, zostałam laureatką. Po tylu latach trudno oczywiście odtworzyć wszystkie szczegóły związane z tamtym czasem, ale to, co najistotniejsze, ciągle jest żywe w mojej pamięci. Po latach mogę także lepiej zobaczyć, jakie znaczenie miała dla mnie Olimpiada w późniejszym życiu zawodowym. Inaczej spojrzałam na olimpijskie wymagania i sam proces przygotowywania się do zawodów, kiedy zostałam nauczycielką języka polskiego w jednej z warszawskich szkół średnich. Od prawie dwudziestu lat przygotowuję swoje uczennice¹ do udziału w zawodach polonistycznych. Nie zawsze ich praca kończy się spektakularnym sukcesem, czyli uzyskaniem tytułu laureata czy finalisty, jednak daje ona dużą satysfakcję nauczycielowi prowadzącemu olimpijczyka. Trzecia perspektywa oglądu olimpijskich zmagania pojawiła się w momencie, kiedy rozpoczęłam współpracę z Komitetem Głównym OLiJP jako juror zawodów centralnych, a potem jako członek Prezydium Komitetu Głównego.

Z PERSPEKTYWY UCZNIWA

Po wielu latach, przywołując w pamięci czas przygotowań do Olimpiady, mogę chyba przede wszystkim uznać go zarówno za okres intelektualnego

¹ „Uczennice” – ponieważ autorka pracuje w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym Sióstr Nazaretanek w Warszawie – przyp. red.

dojrzewania, jak i kształtowania ważnych w dorosłym życiu postaw i nawyków. Olimpiada nauczyła mnie samodzielności. Byłam uczennicą niewielkiego liceum w podkarpackim miasteczku. Pamiętam, z jakim trudem zdobywałam potrzebną literaturę. Duże biblioteki były w oddalonym o kilkadziesiąt kilometrów mieście wojewódzkim, wyjeżdżałam więc na cały dzień, żeby na miejscu przeczytać potrzebne lektury. Tak, między innymi, poznałam *Ferdydurke* Gombrowicza – autora w czasach PRL-u zakazanego, ale obecnego na listach lektur OLiJP. W tym sensie Olimpiada była dla mnie „przestrzenią wolności”. Przygotowując temat dotyczący prozy XIX i XX wieku, zetknęłam się także z dziełami innych „nieobecnych” w szkole autorów. Z trudem przedzierałam się przez uczone dysertacje dotyczące przemian w narracji, robiłam szczegółowe notatki (mam je do dzisiaj), oswajałam się z nieznaną mi terminologią. Zmieniało się w ten sposób też moje spojrzenie na literaturę. Z jednej strony uczyłam się analizy tekstów literackich na innym niż szkolny poziomie, z drugiej dostrzegałam ich wzajemne powiązania i oddziaływania, nie tylko w ramach jednej epoki. Ten rodzaj entuzjazmu i samozaparicia dziś widzę u moich uczennic, które przygotowują się do Olimpiady trzydzieści lat później, niż ja to robiłam. To kroczenie „własną” ścieżką, swoisty indywidualny tryb nauki dawały mi poczucie pewnej wyjątkowości. Mniejszą wagę przywiązywałam do rywalizacji, choć w sposób naturalny trzeba było się porównywać z innymi uczestnikami. Wielkim przeżyciem była dla mnie ostatnia część zawodów ogólnopolskich – egzamin ustny. Miałam przed sobą autorów artykułów i rozpraw, które wcześniej czytałam. Pamiętam ich zdziwienie, kiedy okazało się, że przeczytałam wszystkie wskazane w temacie teksty, mimo że wiele z nich było trudnodostępnych. Ważniejszy jednak był fakt, że potraktowano mnie jako partnera do dyskusji, wysłuchano cierpliwie i życzliwie. Po maturze wybrałam studia polonistyczne i to Olimpiada miała znaczący wpływ na ten wybór.

Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELA

Polska szkoła, w ciągu ostatnich dwudziestu kilku lat, jest miejscem nieustannych zmian i eksperymentów. Naszym udziałem jest obecnie kolejna reforma programowa, której efektem jest między innymi radykalne zmniejszenie liczby lektur obowiązkowych. Ze szkolnego kanonu zniknęło w ostatnich latach wiele pozycji uważanych za fundamentalne dla zrozumienia nie tylko procesów historycznoliterackich, ale także kultury polskiej i europejskiej. Na tym tle Olimpiada Literatury i Języka Polskiego stanowi wyjątek. Od uczniów oczekuje się niezmiennie znajomości tekstów ważnych tak dla literatury polskiej, jak i europejskiej. Także poziom wiedzy o języku wykracza poza współczesne programy szkolne. Przygotowanie ucznia do zawodów stanowi więc coraz trudniejsze zadanie. Dużą część potrzebnej wiedzy i koniecznych umiejętności musi

on zdobyć samodzielnie. Mimo to nie brakuje chętnych do podjęcia trudu olimpijskich przygotowań. Ważną rolę w tych przygotowaniach odgrywa nauczyciel, któremu ten rodzaj aktywności zawodowej również przynosi wiele satysfakcji i korzyści. Zaangażowanie się w pracę z uczniami zdolnymi pozwala doskonalić warsztat, wymaga zapoznawania się z nowymi tekstami literackimi (spoza szkolnego czy nawet akademickiego kanonu) oraz z najnowszą literaturą przedmiotu. Proponowane sposoby analizy i interpretacji można wykorzystać, pracując z klasą na lekcjach. Udział w Olimpiadzie, jak sądzę, wpływa na rozwój nie tylko ucznia, ale także nauczyciela. Ważną rolę odgrywa tu szczególnie rodzaj współpracy, swoiste partnerstwo, zwłaszcza gdy uczeń osiągnie już pewien stopień dojrzałości naukowej. Przygotowanie do OLIJP wpisuje się w sposób naturalny w indywidualizację procesu nauczania. Oczywiście, Olimpiada jest konkursem, a z koniecznością rywalizacji nie wszyscy sobie dobrze radzą. Lepiej więc wskazywać poznawcze korzyści, jakie daje uczniom udział w zawodach polonistycznych. Jednocześnie, jak to podkreśliła jedna z moich uczennic, Olimpiada sprzyja szeroko pojętej socjalizacji, możliwości sprawdzenia się poza dobrze znanym środowiskiem szkolnym, nabrania pewności siebie. Towarzystwo uczniom na tej drodze dojrzewania – nie tylko intelektualnego – jest dla mnie źródłem największej zawodowej satysfakcji.

Z PERSPEKTYWY JURORA

Od kilkunastu lat mam ten szczególny przywilej uczestniczenia w pracach Jury ostatniego ogólnopolskiego etapu Olimpiady. Dzięki sprawdzaniu prac pisemnych, tak uczestników z Polski, jak i spoza kraju, zyskuję pewien rodzaj wiedzy o poziomie polonistycznego wykształcenia najlepszych uczniów polskich szkół². Oczywiście, mam świadomość, że uczestnicy tego etapu często bardzo daleko wykroczyli poza wymagania szkolne i trudno na podstawie ich osiągnięć wyrokować o kondycji szkolnej edukacji polonistycznej, pewne prawidłowości można jednak zauważyć. Olimpijczyków mogę jednocześnie zobaczyć na szerszym tle. Jako egzaminator z języka polskiego co roku sprawdzam prace maturalne uczniów z różnych szkół średnich. Niewiele znajduję punktów wspólnych. Tym, co może zbliżać egzamin maturalny do etapu pisemnego

² Zgodnie ze zmianami wprowadzonymi w Regulaminie OLIJP w 2012 roku, jeżeli w zawodach biorą udział uczniowie lub podopieczni członka Komitetu Głównego lub Okręgowego, nie może on zasiadać w komisji egzaminującej uczestników, zob. § 3, punkt 4 oraz § 5, punkt 3 Regulaminu. Jednak również przed wprowadzeniem tej regulacji członek Jury zasiadał jedynie w tej komisji, w której w grupie egzaminowanych przez niego uczniów nie było jego podopiecznych – przyp. red.

202 METODY PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM. OLIMPIADA POLONISTYCZNA...

Olimpiady, są zadania z analizy tekstu. Na tym jednak podobieństwo się kończy. Tak zwany „model odpowiedzi”, czyli założony z góry schemat rozwinięcia tematu, krępuje i ogranicza tak uczniów (którzy chcą „wstrzelić się” w klucz) jak i egzaminatorów. W obecnie obowiązującej formule egzaminu maturalnego zrezygnowano z tradycyjnej rozprawki, nie tyle sprawdza się wiedzę ucznia, co jego umiejętności. Przygotowując się do Olimpiady, uczeń do pewnego stopnia musi wziąć rozbrat z ćwiczonymi w szkole formami prac pisemnych i samodzielnie kształcić choćby formę dłuższej rozprawki. Trudniej zobaczyć mu tekst literacki w kontekście epoki, prądu literackiego, gatunku, tym bardziej że zadania szkolne to najczęściej analiza krótkiego fragmentu w oderwaniu od całości tekstu. Od olimpijczyków wymaga się znacznie więcej. Docenia się warsztat polonistyczny, samodzielność myślenia, erudycję, umiejętność odczytywania tekstu na wielu poziomach. Z jednej strony, jako juror, dostrzegam więc coraz większy rozdział między wymaganiami szkolnymi a oczekiwaniami wobec olimpijczyków. Na podstawie sprawdzanych prac mogę też zauważyć, jak nieoczywista jest dla wielu olimpijczyków znajomość tekstów literackich, które przez ich poprzedników kilka czy kilkanaście lat temu były zaliczane do ścisłego kanonu. Może mieć to swoją przyczynę także w różnorodności programów, podręczników. Dzisiejszy olimpijczyk ma, moim zdaniem, trudniejsze zadanie niż jego poprzednicy, musi na dużo większą skalę podjąć wysiłek samokształcenia.

Trzy wymienione przeze mnie punkty widzenia podkreślają wielowymiarowość i różnorodność aktywności, działań i doświadczeń, które wiążą się z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego. Dla ucznia Olimpiada jest bezpieczną i sprawdzoną drogą rozwoju intelektualnego i kształtowania charakteru, dla nauczyciela jedną z metod pracy z uczniem zdolnym i okazją do wzbogacania swojego warsztatu, dla jurorów i osób zaangażowanych w jej przeprowadzanie na różnych szczeblach – swoistą misją, jak napisała o tym we wstępie do *Przewodnika po tematach olimpijskich* profesor Teresa Kostkiewiczowa: „przywróceniem należnego miejsca w świadomości społecznej wartościom humanistycznym”.



**PO DWÓCH STRONACH BIURKA –
INFORMACJE I WSPOMNIENIA**





Dawid Maria Osiński

**KONKURS HISTORYCZNOLITERACKI DLA
UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH „BOLESŁAW PRUS –
W SETNĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI PISARZA”¹**

1.

W roku 2012 – uchwalonym przez Sejm RP rokiem Kraszewskiego i Korczaka – w środowisku polskiej humanistyki ważnym okazało się, nie tylko na szczęblu akademickim, lecz także (i może przede wszystkim) na szczęblu szkolnym – przypomnienie setnej rocznicy śmierci Bolesława Prusa – pisarza, myśliciela, propagatora nowoczesnych trendów myślenia i możliwości rysujących się przed odpowiedzialnym człowiekiem epoki nowoczesności, a także publicysty, kronikarza Warszawy.

Obok różnorodnych przedsięwzięć organizowanych w związku z obchodami rocznicy (wydarzenie to zostało objęte patronatem UNESCO) odbył się konkurs historycznoliteracki dla uczniów szkół średnich (i ostatniej klasy gimnazjum). Konkurs był częścią ogólnopolskiego i międzynarodowego programu, na który złożyły się konferencje i edycje naukowe utworów autora *Lalki*, festiwale, warsztaty oraz wykłady okolicznościowe. Organizatorzy Konkursu włączyli się w obchody 165. rocznicy urodzin pisarza i 100. rocznicy jego śmierci (maj 2012 roku).

Nie było to pierwsze przedsięwzięcie edukacyjno-naukowe angażujące młodzież szkolną z Polski, ale skierowane również do uczniów z Łotwy, Litwy,

¹ Autor tekstu, dr Dawid Maria Osiński, był koordynatorem Konkursu „Bolesław Prus – w setną rocznicę śmierci pisarza” – przyp. red.

Białorusi, Ukrainy. Mając w pamięci Konkurs Mickiewiczowski sprzed kilkunastu lat – organizatorzy Olimpiady Literatury i Języka Polskiego postanowili w ramach Roku Prusa zaproponować uczniom udział w konkursie historyczno-literackim. Poprzez taką formę sprawdzenia swojego warsztatu, w założeniu mieli oni zmobilizować się twórczo do sięgnięcia po ciągle aktualne i nośne dzieła Prusa – zarówno te kanoniczne (jeśli to pojęcie można bez dyskusji i narażenia się na anachroniczność przywołać w tym miejscu), jak i te nieco zapomniane bądź w ogóle nieznane uczniom.

2.

Zawody konkursowe przeprowadził Komitet Główny OLiJP oraz Komitety Okręgowe, a także organizatorzy Olimpiady poza Polską. Konkurs tematyczny odbył się w roku szkolnym 2011/2012. Przeznaczony był dla uczniów szkół średnich (liceum i ostatniej klasy gimnazjum), a także uczniów szkół polskich na Litwie, Łotwie, Ukrainie i Białorusi. Celem Konkursu było upowszechnienie i pogłębienie wiedzy o Bolesławie Prusie i literaturze epoki pozytywizmu, pokazanie związków z innymi rodzajami sztuk, wskazanie na uniwersalistyczny i europejski charakter twórczości Prusa.

Konkurs miał charakter dwustopniowy. Zawody polegały na przygotowaniu i napisaniu (w domu) pracy na jeden z tematów zaproponowanych przez organizatorów (tematy wraz z bibliografią i odpowiednimi dyspozycjami udostępniono na stronie internetowej Konkursu², prace składano w okręgach „olimpijskich”) oraz obronie dopuszczonych (najlepszych) prac przed komisją konkursową składającą się z historyków literatury – badaczy pozytywizmu i twórczości Bolesława Prusa.

Uczniowie mieli do wyboru sześć tematów konkursowych, które zostały opatrzone wskazówkami merytorycznymi i bibliografią tematyczną. Były to następujące propozycje:

1. Biografia Bolesława Prusa w kontekście biografii innych pisarzy z pokolenia pozytywistów.
2. Spotkania Prusa z doświadczeniem nowoczesności: „ludzie czasu zmiany”.
3. Warszawa Prusa – między realizmem a fantasmagorią (na podstawie *Lalki*, *Emancypantek*, *Dusz w niewoli*, nowel z tomu *Szkice warszawskie*).
4. *Kroniki* Bolesława Prusa – obserwatorium (nie)spiesznego przechodnia (punkty obserwacyjne, główne tematy, bohaterowie, czytelnik).

² Była to strona internetowa utworzona specjalnie na potrzeby konkursu: www.konkurs-prusa2012.pl. Obecnie dostęp do niej można uzyskać pod adresem: <http://olijp.p9.pl/prus/> – przyp. red.

5. Lęki zbiorowości i niepokoje bohaterów w powieściach Bolesława Prusa.
6. Świat bohaterów Prusa: intrygi, plotki, gry komunikacyjne.

Największym zainteresowaniem cieszyły się dwa ostatnie z wymienionych tematów.

3.

Uczniowie przystępujący do konkursu stosowali te same kryteria i „czynności”, które powszechne są w konkursie olimpijskim. Wybierali temat pracy spośród propozycji opublikowanych przez organizatorów na stronie internetowej, następnie zgłaszali szkolnemu nauczycielowi polonistę gotowość przystąpienia do konkursu. W dalszej kolejności przygotowali w domu samodzielną pracę pisemną na wybrany przez siebie temat, korzystając z bibliografii podanej przez organizatorów. Podobnie jak w Olimpiadzie autorzy sami decydowali o sproblematyzowaniu i układzie swojego wywodu. Uczestników konkursu zgłaszały szkoły, przed złożeniem pracy wypełniali oni ankietę zamieszczoną na stronie internetowej konkursu, następnie dokumentacja była przekazywana do Komitetów Okręgowych OLiJP. Sekretarze Komitetów sporządzali szczegółowe protokoły ze wszystkich etapów działań.

Komisje okręgowe dokonywały wstępnej oceny prac, wybierając najlepsze spośród nich. Prace oceniane były według zasad obowiązujących w Olimpiadzie (w systemie od 0 do 60 punktów, do kolejnego etapu kierowano ocenione na co najmniej 45 punktów). Każda praca była sprawdzana i recenzowana przez dwóch jurorów, z uwzględnieniem podstawowych kryteriów: samodzielność i oryginalność opracowania, osadzenie w literaturze przedmiotu, wyraziste zasady budowy wywodu (kompozycja), językowy poziom wypowiedzi (poprawność języka, spójność wywodu, styl). Odrzucenie pracy wymagało wyraźnego uzasadnienia. Najwyżej ocenione prace trafiały do Komitetu Głównego Olimpiady, gdzie specjalnie utworzona w tym celu komisja (w skład której wchodził najznakomitsi badacz pozytywizmu w kraju) dokonała ponownej oceny prac. Najlepsze prace, wyłonione na drodze porównania wszystkich nadesłanych, oceniano ponownie w skali od 0 do 60 punktów. Osoby, które uzyskały co najmniej 45 punktów, zostały dopuszczone do finałowej części ustnej konkursu i rozmowy z komisją. Finałiści przyjechali do Warszawy pod opieką Sekretarzy Komitetów Okręgowych. Ustna obrona pracy miała miejsce 18 maja 2012 roku w Instytucie Badań Literackich PAN w Warszawie.

Uczestnicy odpowiadali na stawiane przez członków Jury pytania związane z: tematem i zawartością pracy, wiedzą o biografii i twórczości Bolesława Prusa, historycznoliteracką wiedzą ucznia o epoce. Co najmniej jeden z członków komisji musiał znać dokładnie pracę odpowiadającego. Rozmowa dotyczyła kilku

kręgów zagadnień, tak by przyjmując pracę odpowiadającego za punkt wyjścia, komisja sprawdziła jego: samodzielny wkład w napisanie pracy; przygotowanie i sprobematyzowanie tematu; znajomość opracowań historycznoliterackich, na które się powołuje; wiedzę o biografii i twórczości Bolesława Prusa, uzyskaną dzięki znajomości literatury wymienionej w bibliografii ogólnej, a także rozeznanie w tradycji literackiej związanej z danym problemem (tematem, wątkiem, gatunkiem). Oceniano także: orientację w innych, równoległe powstających i rozwijających się zjawiskach literackich (pisarze, problemy literatury i języka tego czasu, wątki i tematy, najważniejsze dzieła literackie); znajomość recepcji dzieł. Komisja podczas części ustnej stosowała również ocenę punktową (od 0 do 60 punktów). Ostateczny wynik był sumą oceny punktowej uzyskanej z pracy pisemnej i odpowiedzi ustnej. Lista zwycięzców została ustalona podczas posiedzenia Jury kończącego ustną część zawodów, a ogłoszona w dniu następnym, podczas uroczystego zamknięcia Konkursu 19 maja w Sali Lustrzanej Pałacu Staszica.

„Galę finałową” otworzył dr hab. Tomasz Chachulski, prof. IBL PAN – Przewodniczący Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Następnie głos zabrał Dyrektor IBL PAN – prof. dr hab. Mikołaj Sokołowski, który podsumował zmagania uczestników i efekty ich pracy, a także wskazał na znaczenie przedsięwzięcia, jakim było przygotowanie konkursu i zaangażowanie młodzieży. Uczestnicy-finaliści i nagrodzeni laureaci oraz nauczyciele przygotowujący uczniów do konkursu, a także jurorzy wysłuchali wykładu prof. dr hab. Ewy Paczoskiej dotyczącego znaczenia twórczości Prusa w XXI wieku. Uczestnicy gali finałowej mogli również przenieść się choć na chwilę do czasów autora *Lalki*, kiedy aktorzy Ignacy Gogolewski z Teatru Polskiego oraz Dorota Landowska i Mariusz Bonaszewski czytali fragmenty powieści Prusa.

4.

Od uczestników konkursu zarówno na poziomie pisania pracy, jak i podczas rozmowy konkursowej oczekiwaliśmy znajomości zarówno podstawowych faktów z biografii pisarza, jak i jego rozmaitych ról pisarskich (powieściopisarza, humorysty, nowelisty, dziennikarza, kronikarza, eseisty, myśliciela), treści wskazanych powieści, drobiazgów (szkiców, nowel, opowiadań) i kronik. Ponadto uczniowie musieli posiadać wiedzę dotyczącą: przemian wzorców i realizacji gatunkowych w twórczości pisarza (m.in. konwencji gatunkowych, typów narracji, typów obrazowania, przemian poetyki realizmu, eksperymentów narracyjnych – narracja pierwszoosobowa, narracja w mowie pozornie zależnej, polifoniczność); sposobów kreacji postaci literackich; kształtowania się Prusowskiej formuły realizmu; specyfiki języka; środków stylistycznych, formalnych i figur retorycznych używanych przez pisarza; funkcji ironii

i humorystyki zapisu; wreszcie powinni posiadać umiejętność określenia tematyki dzieł literackich i wykorzystania odwołań filozoficznych w twórczości Prusa. Uczestników części ustnej zawodów proszono także o umiejętne usytuowanie wzorca powieściowego Prusa w kontekście głównych kierunków przemian powieści europejskiej w drugiej połowie XIX w. (Charlesa Dickensa, Honoré de Balzaka, Gustawa Flauberta, Émile'a Zoli). Komisja oczekiwała, by w minimalnym stopniu znali również biografię zbiorową generacji postyczniowej, osocze historii i kultury epoki Prusa.

Temat „**Biografia Bolesława Prusa w kontekście biografii innych pisarzy z pokolenia pozytywistów**” okazał się wcale niełatwy. Uczniowie wybierający go mieli trudność w ujawnieniu zależności i kontekstów biografii danego twórcy w zestawieniu z biografią Prusa, jak również w dokonaniu całościowego spojrzenia na specyfikę życia pokolenia polskiego pozytywizmu. Duży kłopot sprawiało uczestnikom rozróżnienie kategorii pokolenia i pokoleniowości, określenie dystynktywnych cech wspólnotowych kształtujących biografię pozytywisty. Wyraziście – co w pewnym sensie zrozumiałe – bo wiążące się z katalogową formą przyswojenia wiedzy przez młodzież – okazało się wskazanie specyfiki Lublina i Szkoły Głównej oraz innych miejsc geografii pozytywistycznej wyznaczających punkty przecięcia spotkań polskich pozytywistów. Podobnie ciekawe spostrzeżenia i śmiałe tezy stawiali uczniowie piszący na temat relacji miasta i prowincji w biografii i twórczości Prusa, piszący o zależnościach, które determinowały kształt jego wyborów życiowych. Podobnie rejon wydawałoby się trudny i niejednoznaczny, jakim jest określenie filozoficznych komponentów biografii Prusa oraz ewolucji jego myślenia, w kontekście ścieżki twórczej innych pisarzy pozytywizmu, młodzi uczestnicy konkursu potraktowali z dużą pieczołowitością.

Największą jednak trudnością dla uczniów, którzy wybrali ten temat, było określenie i zdiagnozowanie dylematów i wyborów artystycznych Prusa oraz innych pisarzy – Orzeszkowej, Sienkiewicza, Świętochowskiego. Wiąże się to oczywiście nie tyle z dezorientacją czy niewiedzą uczniów polskich liceów, ile z niedoskonałością programu zatwierdzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zwłaszcza dyrektywami i wytycznymi „Nowej podstawy programowej” (NPP) – nastawionej na pozornie interdyscyplinarny, komparatystyczny model edukacji, a przede wszystkim procesu lekturowego. I choć powieścią, która jeszcze „widnieje” w programie szkoły ponadgimnazjalnej, jest *Lalka*, to uczniowie nie mają żadnej orientacji w twórczości Orzeszkowej, niewiele pamiętają z powieści historycznych Sienkiewicza, kilkoro z nich nie słyszało o Świętochowskim. Oczywiście młodzież decydująca się na konkurs dotyczący twórczości Prusa musiała liczyć się z tym, że wiedza szkolna jest tu niewystarczająca, konkurs jest bowiem przedsięwzięciem wysoce wyprofilowanym, stąd bardzo wnikliwe próby zgłębienia przez nich tematu warto zdecydowanie

pochwalić. W jednej z prac imponujące okazało się prześledzenie drogi od realizmu do niemożliwości przedstawiania (ewolucja przekraczania poetyki realizmu) w twórczości Prusa i innych pisarzy epoki.

Temat „**Spotkania Prusa z doświadczeniem nowoczesności: „ludzie czasu zmiany”**” wybrało kilkanaście osób. Uczniowie próbowali trafnie, powołując się na propozycje metodologiczne ostatnich lat, określić ramy i granice nowoczesności w twórczości Prusa oraz wskazać, na czym polega specyfika zmiany myślenia i zmiany tożsamości jako wyznaczniki kondycji ludzkiej. W kilku pracach szczególnie wyraziście został określony profil tekstów autora *Lalki* wskazujących niejednoznaczność portretów psychologicznych bohaterów, które to portrety zostały poddane wnikliwej analizie i próbie określenia determinujących cech ich swoistości. Z dużą łatwością uczniowie określili również specyfikę fenomenu przejściowości ludzi i kultury – określając tym samym warunki i zależności, jakie tym procesem rządzą. Odwoływali się niejednokrotnie do współczesnej literatury i choć czasami „wycieczki kontekstowe” bywały nieuzasadnionym elementem naddatku (pozornej erudycji, niesfunkcjonalizowanej w toku wywodu), to służyły ujawnieniu ciekawego pola porównawczego. Był to zresztą wyrazisty składnik większości prac – odbijających zapewne standardy egzaminacyjne i okoliczności, jakich wymaga się od ucznia szkoły ponadgimnazjalnej, piszącego rozprawkę „porównawczą” czy dokonującego umiejętnej analizy fragmentów różnorodnych tekstów kultury.

Ciekawym rysem prac było umiejętne i wyraziste ujęcie spotkania z nieznanym i niewyraźnym w tekście Prusa. Określało ono kondycję indywidualną, wspólnotową i pokoleniową bohaterów. Dwie prace podejmowały próbę opisanego fenomenu kultury jako źródła cierpień w opowiadaniach i powieściach pisarza, ponadto opisanie mechanizmów kształtujących doświadczenie tożsamościowe wynikające ze specyfiki presji historii. Mimo zdawałoby się trudnego dla ucznia szkoły średniej problemu, jakim jest określenie ram i istoty wyobrażenia, ideału, fantazmatu w spotkaniach Prusa z nowoczesnością oraz określenie kondycji i nazwania podmiotowości bohaterów Prusa (monadyzm, nomadyczność, wędrowność, stabilność, ucieczki), uczniowie odkrywczo i niezwykle trafnie zdiagnozowali te strategie egzystencjalne bohaterów i określili rolę środków terapii „na codzienność i nowoczesność”.

Najciekawiej spośród wszystkich prac konkursowych został sproblematyzowany, a nie tylko zaprezentowany, temat: „**Warszawa Prusa – między realizmem a fantasmagorią (na podstawie *Lalki*, *Emancypantek*, *Dusz w niewoli*, nowel z tomu *Szkice warszawskie*)”**. Uczniowie w swych rozpoznaniach wskazywali najważniejsze pola tematyczne związane z możliwością realizacji zagadnienia. Dyspozycje do tego tematu zostały nie tylko ciekawie obudowane i wypełnione, lecz wyznaczony przez nie horyzont w pracach został zdecydowanie przekroczony. Inwencja uczniów zasługuje na szczególne uznanie.

Najważniejsze kręgi interpretacyjne ogniskowały się wokół próby określenia miasta jako języka, miasta jako tematu w prozie Prusa oraz miasta jako przestrzeni zmiany (ze wskazaniem na charakter uczestnictwa w kulturze miejskiej). Kilka prac wnikliwie poddało problematyzacji warunkowanie tożsamości uczestnika miejskiej wędrówki oraz dynamizm procesów miejskich wynikających i jednocześnie warunkujących doświadczenie uczestnictwa w mieście.

Uczniowie mieli czasami trudność (wynikającą – jak przypuszczam – z ich kompetencji teoretycznoliterackiej czy wręcz „poetologicznej”) w opisanu języków miasta i miejskości, określających tożsamość jej uczestników, ponadto w nazwaniu specyfiki narracji oraz wskazaniu na profile widzenia bohaterów (kto i z jakiej perspektywy opowiada o mieście i w jaki sposób buduje swoją refleksję). Umiejętnie sfunkcjonalizowali jednak w tym przypadku kontekst kulturowo-społeczny, określający w dużym stopniu (obok indywidualnych doświadczeń i przeżyć bohaterów wiodących) sposób i charakter przeżywania miasta oraz miejskości jako rezerwuaru znaczeń i sensorium doświadczeń. Konieczne ucieczki z miasta Prusowskich bohaterów – zdaniem większości uczniów – określane były jako eskapistyczne wybory wynikające z niemożności poradzenia sobie z własną tożsamością, przede wszystkim relacjami z najbliższymi, chybionym *decorum* rodzinnym, brakiem i towarzyszącą bohaterom pustką emocjonalną i egzystencjalną. W dwóch pracach wskazany został ponadto determinujący to doświadczenie wyobcowania brak stołeczności jako wyróżnik tożsamościowy bohaterów (Warszawa i warszawskość Prusa jako miasto i miejskość, których nie ma). Prace konkursowe uwzględniały również specyfikę i znaczenie ikon miejskości, różnicowały doświadczenie Warszawy i Paryża w świecie *Lalki*, opisywały (często jednak zbyt powierzchownie) doświadczenie miejskości (sensoryczność, drobiazgowość, wycinkowość) i zasadność unieważniania artefaktów miejskich w prozie Prusa. Uczniowie próbowali określić także jakość spotkań w mieście i poza miastem, lokalność i prowincjonalność Iksinowa i Warszawy, ponadto chwytły iluzji i niedookreślenia jako ważne wybory i dylematy pisarza realisty. Stąd w trzech pracach poddane zostało wnikliwej analizie znaczenie języka jako „narzędzia” prowadzącego ku odkrywaniu niewyraźnego (z próbą odpowiedzi na pytanie, czy miasto da się wysłowić i opisać).

Temat „**Kroniki Bolesława Prusa – obserwatorium (nie)spiesznego przechodnia (punkty obserwacyjne, główne tematy, bohaterowie, czytelnik)**” przysparzał uczniom trudności o tyle, o ile nie był na poszczególnych etapach wyводу należycie problematyzowany. Uczestnicy konkursu, którzy wybierali ten temat, z reguły popadali w pułapkę odtworzenia zaproponowanych dyspozycji i odwzorowywali poszczególne elementy, zamiast problematycznie ująć wybrane i wnikliwie zanalizowane zagadnienie poruszane w kronikach autora *Lalki*. Próba porównawczego spojrzenia na *Kroniki* Prusa i innych kronikarzy epoki (choćby Aleksandra Świętochowskiego czy Jana Lema) sprowadzała się

do skatalogowania wybranych problemów, wymiarów tematycznych zapisów, a nie do określenia specyfiki zapisu kronikarskiego (ze wskazaniem na prawdziwość, język, narrację). Rzadko w pracach dokonywana była właściwa analiza materiału z *Kronik*, który przecież podlega selekcji, segmentacji, wartościowaniu (na poziomie bohaterów, zdarzeń, narracji). Duży nacisk w pracach uczniowie kładli – i słusznie – na wykładniki ironii, humoru i dystansu, jako środki wspierające narracyjny obraz zapisywanego świata Prusa (i innych kronikarzy Warszawy czy Lwowa). Próbowali określać, nad wyraz precyzyjnie, charakter wędrówki i przygód w mieście Prusowskich bohaterów (i samego narratora) wyznaczające ramy specyfiki uczestnictwa w kulturze, a tym samym diagnozujące i pokazujące gatunek kroniki jako formę spektaklu, voyeryzm i podglądanie miasta i ludzi – jako środki oraz mechanizmy warunkujące trwałość i momentalność doświadczenia (a także możliwości zapisu i niemożliwość opisu), w końcu tradycję i historię jako komponenty nowoczesności. Zdecydowana większość prac odpowiadała na pytanie podstawowe zawarte w temacie: co to znaczy być kronikarzem życia codziennego, jakie są strategie „niespiesznego przechodnia”, jaka codzienność jest wyróżnikiem tożsamościowym i wymiarem doświadczenia bohaterów i narratora kronik. Jedynie w jednej pracy wyraziście i rzetelnie zostały ujęte kronikarskie „punkty widzenia”, perspektywizm poznania i nazywania świata, jako narzędzie służące kronikarzowi w definiowaniu rzeczywistości, ale także literatury i pojemności realizmu; a tym samym wspierające filozoficzny wymiar kronik (w kontekście *Wędrówek po ziemi i niebie*).

Największą popularnością cieszył się wśród uczniów temat „**Lęki zbiorowości i niepokoje bohaterów w powieściach Bolesława Prusa**”. Uczestnicy decydujący się na wybór tego tematu, a później (w przypadku pozytywnej oceny komisji okręgowej) obronę pracy w części finałowej, mieli dużą świadomość czekających ich trudności związanych z tym psychologicznie i socjologicznie wyprofilowanym tematem. Wynikały one z konieczności wskazania przyczyn lęków uświadomionych i niejawnych u bohaterów powieści Prusa, ponadto ich historycznego, kulturowego i psychologicznego podłoża, określenia, czym była presja nowoczesności i cywilizacji dla większości bohaterów *Lalki*, *Emancypantek*, *Dusz w niewoli* czy *Faraona*. Prace ogniskowały się wokół ważnych i standardyzujących ujęcie tematu problemów, takich jak: integracja i dezintegracja podmiotu („kładki, na których się spotykamy”), kłopoty bohaterów z identyfikacją, pęknięta rodzinność bohaterów Prusa, fantazmaty jako projekcje rzeczywistości, wyobrażenie jako figura określająca tożsamość i kondycję bohaterów. W większości prac skutecznie i trafnie uczniowie diagnozowali różnicę między lękiem indywidualnym i zbiorowym, określali modele schizofreniczności uczestnictwa z relacjach prywatnych i publicznych, ujawniali również przekonująco, na co chorują i na co cierpią bohaterowie Prusa. Próba ujęcia i opisanego mechanizmów ratunkowych bohaterów Prusa – którzy musieli zidentyfikować

prywatne i zbiorowe lęki czy niepokoje wynikające z różnorodnie do nich mówiących głosów rzeczywistości – wypadła w zdecydowanej większości prac bardzo przekonująco i niezwykle sugestywnie. Nawet trudne do jednoznacznego określenia granice dezintegracji i dekonstrukcji osobowości oraz relacji międzyludzkich ocenione zostały przez uczniów wnikliwie. Pomocną była w tym przypadku przywoływana w trakcie wywodu i dająca się poznać w trakcie rozmowy konkursowej (podczas obrony pracy) duża wiedza z zakresu socjologii i psychologii osobowości, jak również metodologiczne podstawy określające granice i znamiona „płynnej nowoczesności” przełomu XIX i XX wieku, które uczniowie czerpali z prac Kępińskiego, Baumana, Goffmana.

Dużym zainteresowaniem cieszył się również ostatni z zaproponowanych tematów konkursowych: „**Świat bohaterów Prusa: intrygi, plotki, gry komunikacyjne**”. Plotkę, intrygę, donos, list – jako język narracji w powieściach Prusa – uczniowie trafnie diagnozowali. Rozpoznawali ich zasięg oraz wpływ na przekształcenia fabularne, a także tożsamość osób uczestniczących w sytuacji chybionej komunikacji interpersonalnego i wspólnotowego dialogu. Wskazywali na konieczność gry w doświadczeniu bohaterów jako motoru napędzającego decyzje i wybory; na znaczenie i rolę zmyślenia jako konstruktywnego i kształtującego czynnika fabuły i narracji, wyobrażenia, iluzji, utopii wyrażania zderzonych z faktami czy twardą wiedzą o rzeczywistości bohaterów, wreszcie na znaczenie i relacje normy i antynormy, wartości i antywartości, określające stopień przeżywania i doświadczenia bohaterów Prusa. Pytanie o to, dlaczego i w co grają ze sobą bohaterowie, stanowiło podstawowy punkt wyjścia wszystkich rozpoznań, które w konsekwencji próbowały ujawnić, dlaczego Prusowi i jego bohaterom potrzebna jest konieczność budowania iluzji rzeczywistości. Atutem prac było wnikliwe śledzenie specyfiki języka i możliwości komunikacyjnych bohaterów – zarówno języka prywatnego, jak i publicznego, dzięki któremu znacznie łatwiej można było pokazać zamazanie granic i wyrazistości indywidualnych bohaterów, specyfikę kodów komunikacji interpersonalnej, słabość języka służącego porozumieniu i stabilizowaniu komunikacji między bohaterami, wreszcie określić charakter i jakość symulacji i prawdziwości jako antywartości w etycznym projekcie Prusa. Dzięki tym analizom można było opisać jego „świat wychodzący z zawiasów” (w tym kontekście warto zaznaczyć, iż w jednej z prac ten szekspirowski kontekst w twórczości Prusa i znaczenie hamletyczności zostały szczególnie dobitnie wskazane i sfunkcjonalizowane).

5.

Do części ustnej (obrona prac pisemnych) zostali dopuszczeni autorzy prac najwyższej ocenionych. Ta część Konkursu odbyła się 18 maja 2012 – w Instytucie Badań Literackich PAN. Uroczyste zakończenie odbyło się 19 maja w Sali

Lustrzanej Pałacu Staszica w Warszawie. Uczniowie podczas pisania prac i w trakcie przygotowań do rozmowy finałowej mogli zadawać pytania ogólne, dotyczące zarówno kwestii związanych z organizacją i przebiegiem całego konkursu, jak i kwestii merytorycznych i regulaminowych. Pośród członków komitetu organizacyjnego konkursu należy wymienić: Przewodniczącego Konkursu – dr. hab. Tomasza Chachulskiego, prof. IBL PAN (Przewodniczący Komitetu Głównego OLİJP), dr. Dawida Marię Osińskiego – koordynatora merytorycznego konkursu (przebieg zawodów, tematy, bibliografia ogólna, wykłady prusowskie), mgr Aleksandrę Wójtowicz (kwestie regulaminowe i pomoc w koordynacji konkursu) oraz dr. Pawła Kucińskiego (sprawy dotyczące organizacji części ogólnopolskiej). Ponadto w prawie wszystkich ośrodkach olimpijskich (blisko dwudziestu okręgach w Polsce oraz w Grodnie) odbyły się wykłady prowadzone przez historyków literatury zajmujących się twórczością Prusa i historią literatury pozytywizmu. Równoległe do cyklu wykładów zorganizowano konsultacje dla uczestników zawodów. W wykładach uczestniczyło, w całej Polsce i w Grodnie, około 2000 uczniów. Ta popularyzatorska forma kontaktu uczniów z „akademikami-prusologami” upowszechniała wiedzę o pisarzu wśród młodzieży licealnej, nauczycieli, a często także w gronie osób niezwiązanych zawodowo z literaturoznawstwem, ale ciekawych potencji tekstów Prusa.

Prac konkursowych wpłynęło tylko (a może aż) 182 ze wszystkich okręgów (w tym 3 z Grodna). Recenzenci sprawdzający prace – zgodnie z regulaminem – dopuścili do finału osiemdziesięciu sześciu uczestników (w tym jedną osobę z Grodna). Do finału zakwalifikowano prace z następujących okręgów³: z Rzeszowa (12), Szczecina (10), Białegostoku (8), Gdańska (7), Poznania (7), Warszawy (6). Każdy z finalistów otrzymał dyplom uczestnictwa w finale, podpisany przez członków Jury, oraz *Leksykon „Lalki”*⁴.

Dysponując ośmioletnim doświadczeniem w pracy jurora OLİJP, mogę stwierdzić, że prace, które nie zostały ocenione najwyżej bądź nie spełniały wymogów prac konkursowych (podobnie jak rozprawki olimpijskie z I szkolnego etapu), choć ciekawe i poprawne (w systemie szkolnym ocenione mogłyby być nawet bardzo wysoko), „grzeszyły” nierzadko nieumiejętnością problematyzacji i oryginalnego realizowania wybranego tematu. Powodem niższej noty punktowej była odtwórczość i katalogowość problematyzowania tematu, brak stworzenia własnego projektu czytania tekstów, a przez to brak oryginalnej propozycji interpretacyjnej. Nieumiejętność dokonania wyboru

³ Konkurs przeprowadzono zgodnie z podziałem na okręgi obowiązującym podczas przebiegu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, zob. <http://olijp.pl/struktura-organizacyjna/komitet-y-okregowe> – przyp. red.

⁴ *Leksykon „Lalki”*, red. A. Bąbel, A. Kowalczykowska, Warszawa 2011 – przyp. red.

materiału tekstowego to poważny problem prac, które nie zostały zakwalifikowane do finału. Wytyczne do tematów uczniowie, w powyższym przypadku, często traktowali jako punkty do realizacji. Większość prac była właśnie wypełnieniem (choć często wnikliwym i rzetelnym) tych punktów, stąd wiele prac było podobnych do siebie i trudno się różnicujących. Prezentacja – a nie problematyka – dominowała w kolejnych partiach wywodu uczniowskiego.

6.

Jury konkursowe wyłoniło dziewięciu laureatów konkursu. Dwoje z nich uzyskało maksymalną liczbę 120 punktów – (60 punktów z recenzowanych prac oraz 60 punktów z rozmowy finałowej) – Agnieszka Milewska z I LO im. Zygmunta Krasińskiego w Ciechanowie oraz Piotr Krajewski z I LO im. Adama Mickiewicza w Białymstoku.

Główną nagrodą dla zwycięskiej dziewiątki licealistów był wyjazd do Paryża w lipcu 2012 roku śladami Bolesława Prusa i... Stanisława Wokulskiego, którymi prowadził uczestników dr hab. Grzegorz Bąbiak. Razem z opiekunem laureatów i sekretarzem naukowym OLiJP, mgr Aleksandrą Wójtowicz, uczestnicy przemierzali tropem „niespiesznych przechodniów” paryskie bulwary, ścieżki, muzea. Na miejscu uczestnicy wycieczki spotkali się z prof. dr hab. Krzysztofem Rutkowskim – pokazał on uczniom miejsca, które (na kartach *Lalki*) odwiedzał w czasie swego pobytu w Paryżu Wokulski oraz poprowadził ich również szlakami związanymi z postacią Adama Mickiewicza oraz tymi znanymi czytelnikom książki *Paryskie pasaże...*⁵.

Komitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego planuje w przyszłości organizację podobnych konkursów tematycznych związanych z rocznicami wybitnych pisarzy. Członków Komitetu skłoniło do tego przedsięwzięcia aprobatywne przyjęcie ze strony uczniów i nauczycieli, pozytywne głosy uczestników wynikające z zaskoczenia lekturą różnorodnych tekstów Prusa i potrzebą literackiej przygody i podróży w „świat literackości”. Pozwala to niejednokrotnie konfrontować uczniowskie dylematy, wybory i problemy „mieszkańców” nowoczesności, miejskości, prowincjonalności XXI wieku. W konsekwencji umożliwia, dzięki diagnozom Prusa, natrafienie na takie „kładki”, na których spotkać można iluzję i deziluzję możliwości, jakie oferuje rzeczywistość, język, a przede wszystkim ludzie, którzy – jak bohaterowie Prusa – często potrzebują konfrontacji z najważniejszymi doświadczeniami ludzkiego życia, by (mówiąc słowami *Lalki*) wiedzieć, czym jest dla młodych (i nie tylko) „użytkowników” kultury i własnej biografii „ziemia, prosty człowiek i Bóg”.

⁵ K. Rutkowski, *Paryskie pasaże. Opowieść o tajemnych przejściach*, Gdańsk 2008 – przyp. red.



**Gala Konkursu Prusa, od
lewej: Ewa Paczoska, Dariusz
Trzeźniowski, Ryszard
Koziołek, Bartłomiej
Szleszyński, 19 maja 2012 roku**



**Laureaci
Konkursu
Prusa podczas
wyjazdu do
Paryża
(stanowiącego
główną
nagrodę),
lipiec/sierpień
2012 roku**



Laureaci Konkursu Prusa podczas spaceru po Paryżu z Krzysztofem Rutkowskim



Opiekunowie laureatów Konkursu Prusa w Paryżu: Aleksandra Wójtowicz i Grzegorz Bąbiak

Teresa Kostkiewiczowa

LUDZIE OLIMPIADY

PROFESOR ZDZISŁAW LIBERA

Należał do grona założycieli Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, był członkiem, a później Honorowym Przewodniczącym Komitetu Głównego, ale także aktywnym uczestnikiem wszystkich najistotniejszych jego działań – do końca swych dni. O Profesorze Zdzisławie Liberze, jako przedstawicielu szczególnego pokolenia humanistów urodzonych koło roku 1910, oraz o jego roli w życiu warszawskiego i ogólnopolskiego środowiska uniwersyteckiego pisało już dużo¹. Warto jednak utrwalić pewien szczególny rys jego osobowości, który przejawiał się w jego stosunku do uczestników Olimpiady i w udziale w jej pracach. Profesor był pedagogiem i wychowawcą z powołania i z potrzeby wewnętrznej. Pracę nauczycielską pojmował jako jedno z najważniejszych zadań społecznych, jako misję decydującą o jakości życia zbiorowego i sytuacji jego uczestników. Przywiązywał też wielką wagę do poziomu i jakości wykształcenia humanistycznego, które traktował jako fundament osobowości człowieka, umożliwiającą budowanie wszelkich innych jego sprawności i umiejętności. Dlatego Olimpiada była dla niego tak ważna.

Profesor był zarazem człowiekiem wielkiego serca, otwartości na innych ludzi, cieszącym się ich sukcesami, ale też wyrozumiałym dla ich trudności, braków i niedoskonałości. Był pełen dobroci i sympatii dla młodzieży, podziwiał jej zapał, chęć podejmowania wyższych wyzwań i obowiązków. Dlatego w pracach Komitetu Głównego występował zawsze jako rzecznik uczestników

¹ Zob. m.in. *Etos inteligenta-humanisty pokolenia 1910. Osoba, działalność i twórczość profesora Zdzisława Libery*, red. R. Taborski, Warszawa 2003.

Olimpiady, stawiający się niejako w ich sytuacji i z ich punktu widzenia oceniający działania organizatorów. Autorom tematów przygotowywanych na kolejne etapy zadawał zawsze pytanie: czy uczniowie są w stanie sprostać takiemu zadaniu, czy nie przekracza to ich możliwości, czy są do tego przygotowani, czy znają utwory pozwalające napisać pracę na proponowany temat. Doceniał zdolności i zapał młodzieży, ale też uczulał na niebezpieczeństwo proponowania uczniom prac zbyt trudnych, które mogłyby ich zniechęcić i osłabić wiarę we własne siły. W sytuacjach gorących czasem dyskusji o jakimś temacie, zwracał się do autora: a jak Pan (Pani) odpowiedział(a)by na tak sformułowane pytanie? Obligował nas do rozważań i racjonalnego podejścia do możliwości uczestników, do brania pod uwagę szczególnej sytuacji uczniów, piszących czy też odpowiadających w warunkach napięcia i pod presją niełatwych okoliczności zawodów, a wszelkie kwestie dyskusyjne był skłonny rozwiązywać zawsze na ich korzyść. Z wielką starannością przyglądał się wszelkim materiałom Olimpiady, zwracając uwagę na ich jasność, precyzję, zrozumiałość i stosunek do programu szkolnego.

Literaturę traktował Profesor przede wszystkim jako sposób przekazywania myśli, jako źródło poznania świata i człowieka, ważne były dla niego przede wszystkim treści zawarte w dziełach, ujęcie historycznoliterackie uznawał za podstawowe dla poznawania tej dziedziny ludzkiej twórczości. Toteż niejednokrotnie – na przekór dominującym tendencjom – dyskutował ze zbyt dużym, jego zdaniem, naciskiem na samą poetykę dzieła, na sposób jego ukształtowania, który zawsze traktował jako służebny wobec zawartości myślowej, sytuowanej na pierwszym miejscu w ocenie literatury. Było to bardzo ważne i pomocne dla zachowania właściwych proporcji, równowagi i trafnego profilu problemowego tematów, dla doskonalenia prac, dla myślenia o zadaniach i celach zawodów.

Profesor był człowiekiem dialogu, lubił swobodną dyskusję o szerokich horyzontach problemowych oraz na różne tematy, umiał takie rozmowy inicjować i zachęcać do ich prowadzenia. Jako Przewodniczący Komisji Jurorów na zawodach ogólnopolskich cieszył się spotkaniem z młodymi humanistami, możliwością bezpośredniego kontaktu, poznania ich zainteresowań i poziomu umysłowego. Dlatego też chętnie z nimi rozmawiał w czasie zawodów ustnych, nie tylko sprawdzając ich wiedzę i przygotowanie, ale też ukazując im jakieś niedostrzeżone kwestie, nowe punkty widzenia, zachęcając do dalszych wysiłków, utwierdzając w wyborze zainteresowań. Nieraz te rozmowy przeciągały się, Profesor spokojnie, bez pośpiechu i napięcia robił nieraz mini-wykład zainteresowanemu czymś olimpijczykowi, więc podczas gdy inne komisje skończyły już swoją pracę, komisja kierowana przez Profesora ciągle nie była gotowa do podsumowania zawodów. Zmęczeni jurorzy czasem niecierpliwicko się, ale finaliści wychodzący z pokoju Profesora byli zachwyceni i zbudowani, czuli

się docenieni jako partnerzy refleksji o literaturze, nawet jeśli nie zawsze stanęli na wysokości zadania i umieli sprostać otrzymanyim pytaniom. Często rozmowy te pozostawały długo w pamięci i wpływały na dalsze zawodowe losy olimpijczyków.

Profesor Libera dużą wagę przywiązywał do wychowawczego, formacyjnego znaczenia uczestnictwa w Olimpiadzie. Bliska mu była zawsze tradycja antyczna i wywodzące się z niej idee szlachetnego współzawodnictwa w doskonaleniu charakteru i intelektu. Jako Honorowy Przewodniczący Komitetu Głównego często i chętnie przemawiał do uczestników na rozpoczęcie ogólnopolskich zawodów pisemnych i na uroczystości zakończenia. Było w nich zawsze zawarte przesłanie zarówno o charakterze naukowym, jak i etycznym. Profesor utwierdzał uczestników w dokonanym wyborze zainteresowań, w dążności do doskonalenia wiedzy humanistycznej, w przywiązaniu do książki i lektury, w kształceniu umiejętności pięknego mówienia i pisania. Podnosił wartość podejmowanego przez nich wysiłku, wykraczającego poza wymogi i standardy szkolne, a świadczącego o pasji, wytrwałości i wewnętrznym harcie, który uzdolnia do przekraczania własnych słabości, stawiania sobie wymagań i dzielnego trwania na wybranej drodze, nawet wbrew dominującym modom czy postawom. Te cechy młodych humanistów cenił na równi z ich zdolnościami i umiejętnościami, chciał je też utwierdzać i dawał temu wyraz w słowach kierowanych do olimpijczyków, starając się budować zarówno ich profil poznawczy, jak i osobowość. W jednym z ostatnich skierowanych do nich przemówień przytoczył swoją ulubioną, nawiązującą do motywu Wergiliańskiego łacińską maksymę: „macte animo!” – brawo, bądź dzielny, postępuj śmiało, odważnie. Była to pochwała młodych humanistów, akt dodania im otuchy, zachęcającej do doskonalenia się w tym, co Profesor zawsze uznawał za najważniejsze – w poznawaniu intelektualnych i artystycznych wartości ludzkiego dorobku.

Marek Zaleski

LUDZIE OLIMPIADY

INKA OLIMPIJKA

Zatytułowałem tekst brawurowo i teraz zastanawiam się, jak o Ince, czyli Profesor Alinie Brodzkiej-Wald, powinienem pisać. Jakie wybrać *decorum*. Pozostać przy oczywistym kontekście polonistycznych zawodów sportowych, pozostać w świecie Olimpiady Języka Polskiego i Literatury, przedsięwzięcia, które od lat stanowi chlubę, ba – okręt flagowy! – Instytutu Badań Literackich szacownej Polskiej Akademii Nauk? Inka od samego początku uczestniczyła w pracach Komitetu Głównego Olimpiady i jako jej młodszy kolega miałem okazję obserwować ją w tych zmaganiach: pracowaliśmy przez dobrych dwadzieścia lat w tej samej komisji egzaminacyjnej. Z drugiej jednak strony, przez kilka pierwszych lat mojej z nią znajomości daleko bardziej oczywisty był dla mnie kontekst inny, wtedy zgoła mitologiczny. Inkę poznałem wiosną 1973 roku. Trafiłem na prowadzone przez nią w Instytucie, początkowo wspólnie ze Zdzisławem Łapińskim, seminarium dla studentów polonistyki zmęczonych postną atmosferą, jaka zapanowała na uniwersytecie po marcu 68 roku. Była dla mnie jedną z tych legendarnych postaci, półbogów i półbogiń przechadzających się korytarzem Instytutu Badań Literackich. Oba więc konteksty będą tutaj czynne, ale zacznę od tego, od czego zacząłem w czerwcową niedzielę tego roku, gdy po raz pierwszy wręczaliśmy nagrody jej imienia autorom najlepszych prac, tym razem doktorskich (bo trzeba wiedzieć, że powstała nagroda Funduszu imienia Inki Brodzkiej). Inka była warszawianką. Urodziła się w tym mieście i w tym mieście umarła. Jeśli jednak przywołuję ten fakt, to raczej po to, żeby odwołać się do skojarzeń, jakie budzi słowo „Warszawianka” – pewnie nie tylko wśród historyków literatury. Chcę powiedzieć, że Inka była uosobieniem szarmu, humoru, dzielności i jeszcze czegoś,

co jest właściwe temu miastu: wcieleniem tego, co jest w nim jakąś obietnicą dla przybyszów z różnych stron Polski, tego, co ich tutaj przyciąga. Myślę, że wszyscy, którzy się z nią zetknęli, kiedy do Warszawy trafili, wiedzą, o czym mowa, i że za sprawą takich ludzi jak Inka cuda się zdarzają, to znaczy podarunki, jakich oczekujemy od losu, spełniają się.

Powiedzieć, że w olimpijskich zawodach Inka grała budzącą respekt rolę sędziego czy też raczej sędzi, to nic nie powiedzieć. Zwłaszcza dziś, gdy wspólną nam wszystkim mantrą okazała się dewiza bohatera Ilfa i Pietrowa, Ostapa Bendera, który, kiedy ktoś się do niego o coś zwracał, zwykł był mówić: „Czas, który chwilowo posiadamy, to pieniądz, którego chwilowo nie posiadamy”. Inka w obdarowywaniu innych swoim czasem, i więcej – w obdarowywaniu ich swoją życzliwością, dobrocią, przyjaźnią i mądrością, była jakby nadludzka, nieustrudzona. Potrafiła wytrwać w tym, często na przekór okolicznościom. Ta życzliwość, dobroć, przyjaźń i mądrość zdawały się epifanijne: jeśli istnieją gdzieś siły czy byty, takie jak dobro, mądrość albo przyjaźń, to Inka zdawała się medium, poprzez które zjawiają się, rozprzestrzeniają się i pomnażają. Była żywym dowodem na to, że zdarzają się wśród nas istoty jasne i wyposażone w zdolność czynienia nas lepszymi i lepiej rozumiejącymi, do czego jesteśmy przeznaczeni. Inka w rozmowie, stanowiącej przecież jakiś egzamin na olimpijskich zawodach, w pamięci pokoleń młodych, zdolnych ludzi zapisała się jako opiekuńcze bóstwo. Choć wielu laureatów potem miało szansę współpracować z nią i lepiej ją poznać, wielu też cieszyło się jej przyjaźnią, niemniej jednak warto może przybliżyć jej postać tym, którzy poznali ją tylko okazjonalnie.

O swoim dzieciństwie i o swej młodości, ale nie tylko o tym, także o tym, co sądzi o przygodzie bycia wśród ludzi, opowiedziała w świetnej rozmowie z Ewą Wilk (zamieszczonej w „Polityce” nr 46/2010, ale dostępnej też w internecie¹), i tych, którzy chcieliby dowiedzieć się czegoś więcej, odsyłam do tej rozmowy. I jej, i jej rodzicom udało się wyjść z getta. Inka uczyła się na tajnych kompletach gimnazjalnych w Warszawie, w Warszawie też spędziła powstanie. Po wojnie maturę zrobiła w Państwowym Liceum im. Marii Konopnickiej w Łodzi. Traf chciał, że potem Maria Konopnicka była bohaterką jej pracy doktorskiej i pierwszej książki, jaką opublikowała. Studiowała polonistykę na Uniwersytecie Łódzkim, ale ukończyła ją już w Warszawie. Miała przekonania lewicowe i była czynną działaczką Związku Walki Młodych. Powróciła do Warszawy w roku 1950 i zaczęła pracować w założonym właśnie Instytucie

¹ E. Wilk, *Uśmiech do losu*. Rozmowa z prof. Aliną Brodzką-Wald, „Polityka” 2010, nr 46, <http://archiwum.polityka.pl/wydanie/2,19644.html>, dostęp 10 października 2013 – przyp. red.

Badań Literackich, który to Instytut miał być kuźnią marksistowskiego literaturoznawstwa. Za Inki – między innymi – sprawą szybko stał się jednak czymś jeszcze innym, a wkrótce, stał się – jak to się dzisiaj mówi – *think-tankiem* polskiej humanistyki. Inka w roku 1960 obroniła doktorat, wydała książkę o nowelach Konopnickiej i wyjechała na dwuletnie stypendium do Paryża, do École Pratique des Hautes Études, gdzie z młodym Jacques’iem Derridą chodziła na seminaria Luciena Goldmanna. Dla poznanego w Paryżu Jorge Sempruna, uczestnika wojny domowej w Hiszpanii, a wkrótce bardzo znanego pisarza, do końca życia zachowała czuły podziw. Była także w Paryżu owej przez długie lata zapomnianej październikowej nocy 1961, kiedy to policja brutalnie rozprawiła się z uczestnikami pokojowej manifestacji Frontu Wyzwolenia Algierii. Ocaliła być może wtedy życie młodemu Algierczykowi, którego wyciągnęła z policyjnej obławy, a tamtej nocy zginęło ponad 200 osób zabitych na ulicy albo na komisariatach, zepchniętych do Sekwany. Inka opowiadała mi, że groza tamtej nocy prześladuje ją nie mniej, aniżeli wspomnienia z niemieckiej okupacji.

Po powrocie z Paryża habilitowała się na podstawie pracy „O kryteriach realizmu w badaniach literackich”. I niedługo potem stała się rzecz dziwna, Inka praktycznie przestała pisać. Zaszczepiła sobie chyba zbyt dużą dozę krytycyzmu. A może zbyt pochopnie zbiegła z Olimpu ku braciom i siostrzom śmiertelnikom? Nie napisała więc wiele, ale to, co zdołała napisać, przetrwało. Lena Magnone, autorka wydanej niedawno monografii Marii Konopnickiej, uznaje doktorską książkę Inki o nowelach Konopnickiej za „nowatorską” i wielokrotnie się na nią powołuje. Prekursorska praca Inki o kryteriach realizmu w badaniach literackich ciągle pozostaje w literaturoznawczej tradycji. Jej twórcza obecność w Instytucie a i poza nim, manifestowała się nieustannie i na rozmaite sposoby. Z seminariów, które prowadziła albo współprowadziła, powstały liczne książki, w tym tak znaczące jak dwa tomy podręcznika historii literatury *Literatura polska 1918 – 1944*. Była redaktorem naukowym tego przedsięwzięcia. W pierwszym tomie znajdują się rozdziały autorstwa Inki, przynoszące jej świetną lekturę prozy dwudziestolecia międzywojennego. Od roku 1977 była członkiem Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk, ale była również zaangażowana w działalność przedsierniowej opozycji demokratycznej, w działalność Towarzystwa Kursów Naukowych, a w stanie wojennym współprowadziła seminarium poświęcone „literaturze źle obecnej”. Po roku 1989 jako szefowa Pracowni Literatury Współczesnej kierowała wielkim projektem, jakim był „Słownik literatury polskiej XX wieku”. Potem kierowała projektem „Sporne postaci literatury polskiej” i „Sporne problemy literatury polskiej”, z których to projektów powstały również książki. Była do końca niestrudzoną czytelniczką i nowej prozy polskiej, i nowej prozy brytyjskiej i hiszpańskiej, jurorką nagród literackich (warto tu wymienić „Nagrodę

Literacką Gdynia”) i nie tylko literackich; by wymienić stypendia tygodnika „Polityka” *Zostańcie z nami* dla młodych wyróżniających się naukowców. Była też promotorką i recenzentką kilkudziesięciu rozpraw doktorskich i habilitacyjnych. Nie sposób wymienić wszystkich komitetów i przedsięwzięć, w których uczestniczyła.

Ale obecność Inki w Instytucie to była jej duchowość: Inka była ciągle wszystkiego ciekawą i otwartą na nowe pomysły wspaniałą rozmówczynią, akuszerką wielu cudzych tekstów, konferencji naukowych i książek. Rozdawała sobie rozrzutnie, miała dziesiątki uczniów, ale nie domagała się wyłączności: jej rozmówcy wychodzili od niej w poczuciu, że wychodzą bogatsi, a bez poczucia ciężącego na nich długu. Inka i dziś jest dobrym duchem Instytutu Badań Literackich i nie tylko Instytutu. Każdy z nas ma związane z nią jakieś żywe wspomnienia i dotyczą one najlepszych rzeczy, jakie nas w życiu spotkały. Czy to nie jest jakimś znakiem?



Alina Brodzka





**OLIMPIADA LITERATURY
I JĘZYKA POLSKIEGO
W BIOGRAFIACH
LITERATUROZNAWCÓW**



Grażyna Borkowska

**OLIMPIADA
JAKO DOŚWIADCZENIE EMANCYPACYJNE**

Przygotowania do Olimpiady zaczęłam w trzeciej klasie liceum. Był rok 1974. Miałam wtedy 18 lat. Mieszkałam na obrzeżach Szczecina. Szkolna polonistka nie była zainteresowana moim udziałem w konkursie. Uważała, że piszę wypracowania bardzo tradycyjne w formie, a powinny być one jej zdaniem – inne. Nowatorskie, wystrzałowe. Oceniła moje szanse nisko; nie przeskadzała, ale nie pomagała. Za radą rodziców (nauczycieli) zaczęłam regularnie odwiedzać położoną w pobliżu Wałów Chrobrego – Bibliotekę Pedagogiczną. Mieściła się przy ulicy Jarowita, malowniczo obsadzonej starymi drzewami, ciemnej i wąskiej, obiecującej, tajemniczej, pełnej pohukiwania ptaków; musiałam wspomóc się internetem, by przypomnieć sobie tę nazwę. Dziś biblioteki w tym miejscu nie ma; przeniesiono ją do nowego budynku. Ale kiedyś była.

Po lekcjach, obowiązkowym obiedzie wybierałam się do „miasta”. Nie musiałam rodzicom tłumaczyć, dlaczego wychodzę (nie byli autorytarni, ale Mama wolała mieć mnie pod ręką). W bibliotece znajdowałam książki i czasopisma, których potrzebowałam, ale znajdowałam coś więcej: smak swobodnego kształtowania własnego warsztatu pracy, smak przygody i wolności. Szybko zrozumiałam, że taki tryb życia – swoboda działania, czytanie, robienie notatek, myślenie o sprawach niepraktycznych, abstrakcyjnych, spacer przez miasto, kawa, niestety muszę wyznać – również papieros, wypalany trochę „pod strachem” (uczenica, prymuska!) w Parku Żeromskiego, to było życie, którego pragnęłam. Mniej lub bardziej świadomie.

Wtedy to się zaczęło. Tam, w tamtym miejscu, które ciągle mam przed oczyma, weszłam do rzeki, którą ciągle płynę. Najbardziej zadziwiające jest to, iż to dziewczęce rozpoznanie było trafne. Nic się nie zmieniło. Dzisiaj, w upalną sierpniową sobotę 2013 roku pojechałam do Biblioteki Narodowej, a potem

podziwiałam niebo błękitne jak koszula policjanta, jadłam obiad w syryjskiej restauracji, myślałam leniwie i bez pośpiechu, co jeszcze muszę doczytać i co mam zrobić. Czy to wciąż jest życie, którego pragnę?

Olimpiada była nie tylko okazją do zdobycia wiedzy; była czasem prawdziwej emancypacji, samowiedzy, samopoznania. Wyrastałam ze stanu nieletniości, dosłownie i w przenośni. Poprzez lektury, ale i poprzez rytuał samodzielnej pracy, radosnego uczestnictwa w republice wolnych umysłów, sztuki, pewnego stylu bycia (materialnie bardzo skromnego), który nadawał mojemu życiu inną jakość.

Czy to wszystko stałoby się moim udziałem bez Olimpiady? Nie wiem. Sukces olimpijski pozwolił mi na studia w Warszawie (obowiązująca wtedy rejonizacja narzucała naukę w Poznaniu). Studiowałam polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, ale dzięki kontaktom zapamiętanym z Olimpiady, a szczególnie z egzaminu ustnego, w którym byłam traktowana jak dama – witana przy drzwiach jednego z pomieszczeń bodaj Pałacu Kultury i Nauki przez wysokiego eleganckiego Pana, chyba prof. Golińskiego (tego nie jestem pewna), uwagę kierowałam w stronę Instytutu Badań Literackich. Studia doktoranckie w IBL-u dopełniły reszty. Ale pierwszy krok postawiłam tam – na tej ciemnej ulicy szczecińskiej, która była jednym z doświadczeń mojej młodości.



Grażyna Borkowska – Laureatka V Olimpiady, 1975 rok



Grażyna Borkowska – Juror Olimpiady (na zdjęciu z Teresą Kostkiewiczową i Krzysztofem Mrowcewiczem)

Elżbieta Kiślak

DROGA DO INTELEKTUALNEJ DOJRZAŁOŚCI

W moim liceum olimpiady, wówczas zaledwie kilkuletnie *novum* ograniczone do paru przedmiotów, były autentycznie popularne i do udziału raczej nie trzeba było nikogo namawiać; ostra, ale zarazem przyjacielska rywalizacja naznaczała eliminacje wewnątrzszkolne. Uczestniczyłam w OLiJP już w trzeciej klasie (na etapie wstępnym napisałam rozprawkę o Pirandellu, który fascynował mnie od półtora roku), a w rozgrywce na etapie województwa, na eliminacjach ustnych, w których prawdziwą mękę stanowiła dla mnie obowiązkowa recytacja (wybrałam prozę poetycką Szymborskiej), czekałam na swoją kolejkę w łagodzącym stres towarzystwie czwartoklasistów z mojej szkoły. Zwyciężył wówczas Andrzej Gradzik, który niebawem w finale został laureatem z III lokatą. Pamiętam, jak w tym samym roku, stojąc w zmęczonym i chaotycznym tłumie (w którym licealiści wyczekiwali na obowiązkowe dołączenie do rytualnego pochodu pierwszomajowego) podsłuchiwałam, jak Andrzej, już w glorii zwycięskiego olimpijczyka, z niezwykłą subtelnością interpretował kolegom *Pieśń o bębnie* Herberta, dając też ironiczny kontrapunkt dla otaczającej nas propagandy. Kiedy to wspominam, myślę z goryczą o tym, ile błyskotliwych talentów poszło bezpowrotnie na rozkurz w latach 80. Szczątki Andrzeja znaleziono po dwóch latach od jego zaginięcia w Wielkim Kanionie, jednym z ulubionych miejsc samobójców; przedtem zaliczył dziesięcioletnią emigrację w Kanadzie, gdzie jego uniwersytecki dyplom z wyróżnieniem nie przydał mu się w żaden sposób. Muszę więc po latach tym bardziej oddać mu sprawiedliwość i przyznać się do ukrytej rywalizacji: przenikliwość i wrażliwość na tekst, którymi imponował starszy o rok przyjaciel, stanowiły dla mnie wyzwanie i wyznaczały poziom interpretacji. Kiedy w klasie maturalnej brałam powtórnie udział w Olimpiadzie, na etapie wojewódzkim napisałam niemożliwie erudycyjną wielostronicową rozprawkę o literaturze

iberoamerykańskiej, ale mimo swojej predylekcji do prozy (do opracowania wybrałam temat o przemianach powieści dwudziestowiecznej, i z racji potężnej dawki prac Michała Głowińskiego szybko zostałam strukturalistką) w eliminacjach centralnych nastawiłam się zawczasu na porównawczą interpretację wierszy. Przygotowałam się solidnie – po prostu przeczytałam wszelkie dostępne w tamtych latach interpretacje utworów poetyckich, od Jakobsona do Anny Kamieńskiej, a przedtem każdy z tych utworów spróbowałam zinterpretować na własną rękę. (Dziś to zadanie wcale nie wydaje mi się takie proste.) Zestaw wierszy nie stanowił więc dla mnie żadnego zaskoczenia, a na analizę obu z nich już trafiłam wcześniej. Niestety, nie uchroniło mnie to przed błędnym rozpoznaniem wersyfikacji w jednym z utworów. Ubolewam przy tym, że *Amfion* Ważyka, książka, która zmieniła radykalnie moje podejście do miary stopowej wiersza polskiego, nie ukazał się kilka lat wcześniej. Po powrocie z wyjazdu na finał Olimpiady streszczałam swoją rozprawkę Andrzejowi Krzysztofowi Waśkiewiczowi, który zresztą na zaproszenie naszej polonistki kilka miesięcy wcześniej dał naszej humanistycznej klasie lekcję czytania poezji współczesnej; jego refleksje nad utworami autorów wówczas w szkole nieistniejących – jak *Popiół i papier* Barańczaka – były dla mnie nieocenionym hermeneutycznym doświadczeniem (do dzisiaj jestem wdzięczna mgr Danieli Białawie za tę inicjatywę i za warsztat polonistyczny, jaki zdobyłam jeszcze przed Olimpiadą). Kiedy opowiadałam o różnych motywach swojej konkursowej analizy porównawczej, Waśkiewicz natychmiast dorzucił jeden – dość oczywisty, który przeoczyłam w swoim odczytaniu pary Wierzyński – Mickiewicz. Nie wykluczam, że na kierunek moich późniejszych tzw. zainteresowań badawczych, dotyczących obecności tradycji romantycznej w literaturze współczesnej, w dużej części wpłynęła chęć zrehabilitowania się po tym straszliwym potknięciu. Część ustną finału zapamiętałam jako raczej zdawkową rozmowę z Michałem Głowińskim o autotematyzmie. Zadano mi też jedno pytanie z leksykografii (wybrany przeze mnie temat z bloku nauki o języku), które do dziś pamiętam, a mianowicie, jaką definicję w słowniku zastosowałabym do słowa „powychodzić”. Udzieliłam na nie lakonicznej, ale trafnej odpowiedzi, zgodnej z zasadami Doroszewskiego. Może najintensywniejszym przeżyciem z eliminacji centralnych był dla mnie teatralny bonus dla olimpijczyków: spektakl *Sprawa Dantona* Stanisławy Przybyszewskiej w reżyserii Wajdy w Teatrze Powszechnym.

W finale Olimpiady znalazł się także kolega z mojej klasy, co może być samoistnym dowodem na niezły poziom mojego liceum, w którym nie zaniżano wymagań wobec uczniów i wspierano indywidualne zainteresowania. Niemniej jednak wspominam atmosferę szkoły – i nie sądzę, żeby było to zjawisko li tylko lokalne – jako upupiająca, w której niezależność i samodzielność myślenia uchodziły za nieco irytujący ekscentryzm. Podobnie jak całe społeczeństwo PRL-u, uczniów dotykała swoista infantylicyzacja, rodzaj ubezwłasnowolnienia,

ograniczenia działań do ściśle wyznaczonych ram. Tymczasem na Olimpiadzie proponowano uczestnikom wachlarz problemów wykraczających poza szkolne zaprogramowanie, w wersji bez taryfy ulgowej dla młodocianych, z ambitną bibliografią na poziomie uniwersyteckim; w istocie więc Olimpiada nie tylko rozszerzała podręcznikowe horyzonty, przede wszystkim otwierała szybką ścieżkę do intelektualnej dojrzałości. I w tym widzę dzisiaj jej główny walor.

Daniel Zych

MOJA OLIMPIADA

Moja Olimpiada była dawno temu, w roku szkolnym 1977/78. Zdarzyła się tak dawno, że szczegóły powinny zaginać w niepamięci, jednak pamiętam zaskakująco dużo z tamtych dni. Naprzód trzeba jednak powiedzieć, że mój udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego był i przypadkowy, i nieprzypadkowy. Przypadkowy – bo I Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego w Częstochowie, do którego chodziłem, nie było szkołą olimpijską, a w każdym razie nic nie wiem o moich olimpijskich poprzednikach. Nieprzypadkowy – bo jako „wieczny prymus z polskiego” oraz zawzięty i nałogowy czytelnik przeróżnej, choć nie zawsze dobrej, literatury marzyłem o studiach polonistycznych, a Olimpiada otwierała mi drogę do wielkiego świata – do Krakowa lub Warszawy. Szkoła mi też jakoś nie wystarczała – wiedziałem już wtedy, z wykradanych z makulatury numerów „Literatury na Świecie” i „Dialogu”, kim byli Dario Fo, Peter Schumann z Bread and Puppet Theatre, Malina i Beck z Living Theatre, a także Witold Gombrowicz (w bibliotece Miejskiego Domu Kultury znalazłem *Bakakaj* w wydaniu z 1957 roku), Rafał Wojaczek czy Edward Stachura. Rozmawiało się o nich i o ich twórczości, często poznawanej z drugiej ręki, w kawiarni empiku – mateczniku częstochowskiej alternatywy licealnej. Te lektury i te rozmowy były fascynujące i rozwijały intelektualnie, ale błędziliśmy przecież w swoich poszukiwaniach. Byliśmy – albo chcieliśmy być – buntownikami, ale mieliśmy też potrzebę sprawdzenia naszych intelektualnych intuicji. Myślę, że w moim przypadku właśnie ta potrzeba opowiedzenia o świeżo nabytej wiedzy komuś, kogo mógłbym uznać za autorytet i kto chciałby ze mną porozmawiać, była jeszcze jednym ważnym powodem decyzji o udziale w Olimpiadzie. Pracę wstępną, bardzo długą, jak mi się wtedy wydawało, napisałem o Mironie Białoszewskim. Wybór był oczywisty – po pierwsze był to poeta awangardowy; po drugie, najtrudniejszy ze wszystkich,

jakich czytałem. Wtedy właśnie doświadczyłem tej przyjemności, którą cenię do dziś, a mianowicie ślęczenia w bibliotece. Mam wrażenie, że przeczytałem w czytelni biblioteki wojewódzkiej w Częstochowie wszystko, co dotyczy bohatera mojej pracy, przekopując się przez przypisy i przypisy do przypisów, i przypisy do tych kolejnych przypisów. Pamiętam, że nadal nie rozumiałem, dlaczego „tu nie fis/ i nie harmonia,/ ale dysonans”, ale wiedziałem, bodaj za Tadeuszem Nyczkiem, że Białoszewski mozolnie buduje świat z okruczeń rozbitego lustra. Pamiętam mozolne przedzieranie się przez studia Marii Dłuskiej o wersyfikacji i pokrętne frazy Artura Sandauera. Prawdziwym odkryciem była wtedy lektura *Pamiętnika z powstania warszawskiego*, w którym odnalazłem argumenty przeciw nadmiarowi patosu, którym zdręczała mnie szkoła.

Pracę nad swoim wypracowaniem, szumnie określanym mianem „szkicu krytycznego”, wspominam jako wspaniałą przygodę intelektualną. Wydawało mi się wtedy, że „grzebactwo biblioteczne”, ta świeżo odkryta przyjemność, to prawdziwy sens życia.

Praca została zakwalifikowana do II etapu Olimpiady. Zawody odbywały się w Opolu, do którego wybraliśmy się w kilkunastoosobowym składzie z Częstochowy. Pamiętam uczone rozmowy o poezji i filozofii na ponurej przesiadkowej stacji kolejowej w Fosowskim, gdzie musieliśmy dosyć długo czekać na pociąg do Opolu. Oczekiwanie to urozmaicili bywalcy bufetu baru „Warsu”, którzy popijali piwo i tworzyli – jak u samego Stachury – konieczny kontekst życia dla młodzieńczych wlotów duchowych. Muszę przyznać ze wstydem, że na chwilę moją miłość dla spraw wyższych przesłoniła niezwykła umiejętność jednego z piwoszy – otóż zrywał on kapsle z butelek nie otwieraczem, ani nawet nie zębami, ale po prostu zrywał je palcami. Pociąg jednak ruszył i znów wróciliśmy do poezji.

W eliminacjach okręgowych w Opolu pisałem pracę na temat najnowszego filmu polskiego, m.in. o *Zdjęciach próbnym* Agnieszki Holland, Pawła Kędzierzkiego i Jerzego Domaradzkiego. A potem był egzamin ustny i budzący grozę w częstochowskiej ekipie ówczesny docent Jerzy Pośpiech. Opowiadałem o romantycznych obrazach natury u Mickiewicza, przede wszystkim w *Sonetach krymskich* i w *Farysie*, którego nie znałem, ale który z jakichś względów zainteresował komisję egzaminacyjną. Deklamowałem także – bo takie były podówczas wymagania – wiersz. Wybrałem *Obóz głodowy pod Jasłem* Szymborskiej, i oczywiście zaciąłem się w połowie tekstu. Spocony i zaniepokojony czekałem na wynik moich zmagania z literaturą i gramatyką. I euforia – jadę do Warszawy. I to z pierwszym miejscem!

Czasu, który pozostał do zawodów finałowych, nie spędziłem na intensywnych przygotowaniach także dlatego, że nikt w moim otoczeniu nie wiedział, jak to robić. Czytałem tak, jak to robiłem do tej pory, teraz jednak występowałem jako ekspert w kawiarni empiku. Co robiłem w szkole? Nie pamiętam.

Zapewne to samo, co zawsze. To nie była szkoła olimpijska. A poza tym zbliżała się matura.

W Warszawie czuło się napięcie – w końcu to najlepsi z najlepszych. Zakwaterowano nas w samym centrum miasta, w Domu Turysty PTTK, obok pomnika Kopernika. Nie wiedziałem wtedy, że w znajdującej się na parterze tego budynku „Harendzie” będę już niedługo spędzać całe godziny między zajęciami na warszawskiej polonistyce, a czasem i po nich. Wieczorem długie rozmowy o literaturze i życiu, a rano część pisemna. Wybrałem temat *Codziennosc i sytuacje próby w literaturze o wojnie i okupacji*, ponieważ, po pierwsze, był najbliżej współczesności, a po drugie miałem trochę rzeczy przeczytanych spoza programu szkolnego: oprócz *Pamiętnika z powstania warszawskiego* byłem świeżo po lekturze kilku pamiętników obozowych. Dumny byłem z konceptu na całość pracy – dowodziłem tezy, że w tej literaturze i w tamtej rzeczywistości najtrudniejszą próbą była codzienność. Jednak coś mnie podkusiło, żeby całość rozpocząć i zamknąć ciągiem anafor rozpoczynających się od słów „Był czas, kiedy...”. Chcąc uniknąć patosu, popadłem w patos nieznośny. Gdyby dziś któryś z moich uczniów oddał mi taką pracę, musiałby się liczyć z ostrą krytyką. Komisja była jednak miłosierna i znalazłem się w finałowej części ustnej. Wieczorem organizatorzy sprawili mi wielką osobistą przyjemność – byliśmy w Teatrze Powszechnym na wyreżyserowanym przez Ryszarda Majora spektaklu, opartym na fragmentach „Teatru osobnego” Mirona Białoszewskiego. W ten sposób dowiedziałem się, że Białoszewski miał coś wspólnego z teatrem.

Zawody ustne odbywały się w Pałacu Kultury i Nauki. Żałowaliśmy wprawdzie, że nie było to na ostatnim piętrze, bo na tym, gdzie się znajdowaliśmy, nie zauważyłem żadnych okien. Przewodniczącą mojej komisji była, nieznana mi wówczas, cudowna Pani Profesor Alina Brodzka, ale za to dostrzegłem tam znanych mi z programów telewizyjnych Stefana Treugutta i Stanisława Marcza-Oborskiego. Odpowiadałem z tematu, o ile pamiętam jego dokładne brzmienie, *Dramat trzydziestolecia PRL*. Co prawda nie wiedziałem nic o wielu autorach spoza oficjalnej listy lektur olimpijskich, Różewicza znałem tylko *Kartotekę* i pewnie jej nie rozumiałem, ale Szaniawskiego, Kruczkowskiego i Brylla miałem przeczytanych, a tego pierwszego nawet chyba przemyślano. Mówiłem więc o koncepcji teatru poetyckiego i teatru realistycznego w *Dwóch teatrach*, o prawdzie i kłamstwie w *Żeglarzu*, o tzw. szaniawszczyźnie. Egzamin rozpoczął się jednak od drobnego incydentu. Otóż po pierwszych moich słowach profesor Brodzka, którą ledwie było widać zza ogromnego, przykrytego zielonym sukniem stołu, powiedziała: „Ale nie musisz dziecko krzyczeć, my dobrze słyszymy”. Uwadze tej towarzyszył jednak śliczny uśmiech, więc dalej chyba nie krzyczałem.

Z literatury było dobrze, ale znacznie gorzej z językoznawstwa. Wybrałem sobie najbardziej ambitny podówczas temat *Język jako system znaków*, ale byłem

właściwie nieprzygotowany – odpowiednie fragmenty z monografii Milewskiego czytałem, pożyczwszy książkę od lepiej wyposażonej w pomoce naukowe koleżanki, w noc poprzedzającą egzamin. Moja niewiedza musiała być oczywista, ale pytała mnie przecież Inka Brodzka, która, po nieskutecznej zapewne próbie wydobycia ode mnie podstawowych definicji, rozpoczęła interesującą rozmowę, w której, jak się zorientowałem po kilku latach, poszedłem śladami Molierowskiego pana Jourdain, wpadłem na godną samego Piotra Bogatyriewa ideę pansemiotyzmu i przeanalizowałem rozmaite znaczenia szafy (nie słowa, ale przedmiotu). Byłem tak rozemocjonowany, że, o ile mogę to pamiętać, nie zauważyłem prośby Przewodniczącej komisji o to, bym już zakończył.

Byłem zachwycony. Może nie tyle sobą, ile sposobem prowadzenia rozmowy przez komisję. Pytał mnie przecież sam Stefan Treugutt, którego prelekcji przed spektaklami teatru telewizji często słuchałem. Pytał, a ja potrafiłem mu odpowiadać!

Dalej była długa cisza. Wyjechałem z Warszawy, nie znając swojego wyniku. Przeczytałem co prawda, bodaj w „Miesięczniku Literackim”, że Olimpiadę wygrali – i tu podano nazwiska trzech zwycięzców. Było mi trochę smutno, ale pocieszałem się tym, że było interesująco i że „nie dałem plamy”. I dopiero gdzieś pod koniec kwietnia, kiedy akurat przygotowywałem się do matury z matematyki, listonosz przyniósł do domu list z Warszawy, a w nim informację, że zostałem zdobywcą drugiej lokaty w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Ale to nie był koniec mojej Olimpiady. Po kilkuletniej przerwie wróciłem do niej – jako nauczyciel olimpijczyków, później jako współpracownik, juror, organizator Olimpiady na Wschodzie oraz dla dzieci i młodzieży polskiej z całego świata. To logiczna kontynuacja tego, co zaczęło się w 1977 roku od czytania Białoszewskiego.

I równie logiczna konsekwencja sposobu, w jaki byłem pytany na obu etapach Olimpiady. Komisjom nie zależało na „przyszpileniu” chłopaka spod Częstochowy, na wykazaniu mu, że nie zna wielu ważnych szczegółów historycznoliterackich albo że nie do końca precyzyjnie posługuje się terminologią teoretycznoliteracką. Egzaminatorzy dostrzegli (a nawet, być może) ucieszyli się tym, że spotkali młodego człowieka (no, mnie) czytającego, myślącego, starającego się zgłębić tajniki historii i teorii literatury, i językoznawstwa. Na koniec spostrzeżenie o tym, co być może najważniejsze – Olimpiada dała mi w latach 70. prawo do wolności myślenia.



Daniel Zych – Laureat VIII Olimpiady, 1978 rok



Od prawej: Tomasz Różycki i Daniel Zych, Konstancin, 19 kwietnia 2013 roku

Mateusz Werner

PIERWSZA LEKCJA

Szkoła to wyścig – każdy, kto do niej chodził, o tym wie. Ten wyścig często nie ma sensu, trwoni tylko siły ucznia, jego energię i zaangażowanie na rywalizację, która w dłuższej perspektywie niewiele dobrego po sobie pozostawia. Na tym tle konkurs polonistyczny w szkole podstawowej i olimpiada przedmiotowa dla licealistów stanowiły oazę sensowności – tu konkurencja miała ściśle reguły, jasno wytyczone pole, a wysiłek zainwestowany w przygotowanie do walki o zwycięstwo – był tak naprawdę szlachetną zaprawą w doskonaleniu tego, co w człowieku najlepsze. No i nagroda, nagroda najwspanialsza z możliwych: ominięcie wyścigu powszechnego, tej edukacyjnej wolnej amerykanki, bezładnej, chaotycznej szarpaniny w dyscyplinach, bez których doskonale mógłby obyc się świat. Tak właśnie postrzegałem szansę, jaką daje udział w Olimpiadzie Polonistycznej, gdy miałem 17 lat... Pamiętając doświadczenie konkursu polonistycznego, dzięki któremu bez egzaminu wstępnego dostałem się do liceum, wiedziałem, że moim dalekosiężnym celem jest udział w Olimpiadzie i uzyskanie w ten sposób uniwersyteckiego indeksu. Zostałem jej laureatem jeszcze w trzeciej klasie, co miało ten paradoksalny skutek, iż rok maturalny zapisał mi się w pamięci jako Elizjum beztroski i rozkoszy młodości. Przypominam sobie także pewną nieufność i rezerwę, z jaką traktowali mnie niektórzy nauczyciele mający świadomość, że szkoła średnia utraciła nade mną sporą część swojej władzy – w jakimś sensie należałem już do innego świata: byłem studentem, choć przed maturą... Gdy dodać do tego posmak nieśmiertelności, jaki niósł ze sobą widok własnego nazwiska za szybą dostojnej gabloty w centralnej części korytarza szkolnego – obraz grzęzawiska niebezpiecznych pokus czyhających na laureata Olimpiady, ze szczególnym uwzględnieniem pokusy nieusprawiedliwionej pychy i związanych z nią zawrotów głowy – będzie pełny.

Z obrazów związanych bezpośrednio z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego, które utkwiły mi najmocniej w pamięci, chciałbym przywołać egzamin ustny pośredniego szczebla, któremu przewodniczył świętej pamięci profesor Zdzisław Libera. Wylosowałem pytanie o stosunek do tradycji szlacheckiej w polskiej literaturze XX wieku. Jako młodzian zbuntowany, szydłerczy i przesławczy jałem bezlitośnie chłostać i dekonstruować (choć wówczas nie znałem jeszcze tego słowa) naszą biedną tradycję szlachecką w duchu Gombrowicza i przeciwko Sienkiewiczowi. Pamiętam dobrotliwy wyraz twarzy profesora Libery, który – co wydawało mi się wówczas nieprawdopodobne – znał na pamięć wszystkie moje argumenty i słuchał z uśmiechem, przyglądając się mojej zapalczywości, czym mnie do niej jeszcze bardziej podniecał. Wolałbym oczywiście, gdyby się oburzył, jak Pimko lub Bładaczka – wtedy wiedziałbym, co robić dalej. Wobec dobrotliwej przychylności, która jednak nie oznaczała myślowej akceptacji – czułem się trochę bezbronny. Gdy już skończyłem swój wywód, Profesor pokiwał głową i powiedział: „No tak, Gombrowiczowi wolno tak myśleć, ale... co my mamy z tym zrobić w szkole? I jak w ogóle szkoła miałaby wyglądać?”. A następnie Profesor zamyślił się i nastąpiła cisza, tak jakby teraz od nas miało zależeć, co stanie się z polską szkołą w następnych dziesięcioleciach. Poczuję się przez chwilę częścią tego namysłu i zrozumiałem, że odpowiedź wcale nie jest taka łatwa i prosta. I nagle *Ferdydurke*, biblia mej młodości, przestała być gotową receptą na świat.

Tak wyglądała moja pierwsza akademicka lekcja literatury.

Piotr Wilczek

35 LAT Z OLIMPIADĄ LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

Moja przygoda z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego rozpoczęła się wiosną 1978 roku, gdy miałem 16 lat i byłem uczniem III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Katowicach. Wtedy właśnie (gdy kończyłem pierwszą klasę) zwróciła się do mnie moja polonistka, pani Elżbieta Paczkowska, z pytaniem, czy chciałbym uczestniczyć w Olimpiadzie – już jako uczeń drugiej klasy – co w tamtym czteroklasowym liceum nie było zbyt częste, gdyż brano udział w olimpiadach zazwyczaj dopiero w trzeciej i czwartej klasie. Ta rozmowa zaważyła właściwie na całym moim późniejszym życiu i na związkach z Olimpiadą, które trwają do dziś.

Pamiętam czytanie przez całe wakacje lektur z licealnego i olimpijskiego kanonu, pisanie na etapie szkolnym pracy o Mikołaju Sępie-Szarzyńskim (pod dość pretensjonalnym tytułem *Humanista ascetyczny i heroiczny. O poezji Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego*). Pamiętam także pracę o znaczeniu literatury staropolskiej pisaną na zawodach okręgowych i rozmowę na etapie ustnym tych zawodów, która odbywała się w jakimś obskurnym i ciasnym pomieszczeniu Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach. Pamiętam wreszcie zaskoczenie i towarzyszący mu wielki stres, gdy dowiedziałem się, że już wtedy zostałem finalistą IX Olimpiady, ale także wielkie rozczarowanie, gdy finał okazał się dla mnie niepomyślny. Dyplom laureata z III lokatą uzyskałem na kolejnej, X Olimpiadzie, jako trzecioklasista. Do zawodów ustnych wybrałem temat o Janie Kochanowskim, który do dziś jest najbliższym mi polskim pisarzem. Pamiętam wreszcie, jak wielkim przeżyciem było dla mojej polonistki i dla mnie uroczyste zakończenie Olimpiady w czerwcu 1980 roku w Pałacu Staszica i myślę o tym co roku, patrząc na obecnych laureatów i ich nauczycieli, gdy uczestniczę w takiej samej uroczystości w tej samej Sali Lustrzanej.

Do dziś trzymam w domu jak relikwię oryginał dyplomu laureata, na czerpanym papierze, z podpisami Aliny Brodzkiej, Michała Głowińskiego, Mieczysława Klimowicza, Teresy Kostkiewiczowej, Aleksandry Okopień-Sławińskiej i innych wybitnych uczonych, autorów moich lektur, których wówczas poznałem, a raczej tylko zobaczyłem.

Ta niezwykła w naszych warunkach ciągłość – nieprzerwane trwanie Olimpiady od 1970 roku – pokazuje wielką siłę tej instytucji (tak, **instytucji**, a nie „projektu” jak teraz mówi się o wszelkich tego rodzaju przedsięwzięciach). W tamtych trudnych latach 70. i 80. Olimpiada była, dzięki wysiłkowi wielu wybitnych polonistów z IBL PAN i uniwersytetów, swoistą enklawą, w której byliśmy chronieni przed trudną i smutną rzeczywistością „realnego socjalizmu”. Olimpiada to był świat, do którego nie przenikała propaganda i fałsz tamtych czasów. O tym fenomenie warto pamiętać szczególnie dzisiaj, gdy patrzymy na czasy PRL jednostronnie, przez pryzmat kolejnych historycznych odkryć i sensacji, które eksponują głównie to, co brudne, złe, fałszywe, ohydne. Olimpiada była czysta i piękna, ofiarowała uczniom takim jak ja szansę na kontakt z prawdziwą humanistyką, a także azyl i poczucie wolności.

Wybór studiów polonistycznych był dla mnie potem wyborem oczywistym, gdyż dawał – dzięki Olimpiadzie – poczucie, że uczestniczę w czymś ważnym, wolnym od ideologicznego bełkotu, który otaczał nas w czasach zwanych „epoką późnego Gierka”. Olimpiada kształtowała w nas to poczucie smaku, o którym pisał później Herbert w wierszu opublikowanym wiosną 1981 roku. Studia, które rozpocząłem wkrótce potem (jesienią tegoż roku) utwierdziły mnie w przekonaniu, że polonistyka była dobrym wyborem, a siłą akademickiej humanistyki są przede wszystkim ludzie – nasi wykładowcy. Studia rozpocząłem w tym bardzo szczególnym roku 1981, ale też w bardzo szczególnym miejscu – w Sosnowcu, do którego osiem lat wcześniej przeniesiono polonistykę Uniwersytetu Śląskiego, dodając do niej kierunki neofilologiczne i wydzielając z katowickiego Wydziału Humanistycznego Wydział Filologiczny, umieszczony w Sosnowcu, by w ten sposób – jak głosiła środowiskowa legenda – w miejscu urodzin i dzieciństwa Edwarda Gierka zaistniał Uniwersytet. Decyzja ta miała zapewne nobilitować to zaniedbane, przemysłowe miasto, które zresztą od tego czasu bardzo wypiękniało, nabrało znaczenia (stało się m.in. stolicą nowej, katolickiej diecezji), a Wydział Filologiczny zyskał tam kilka lat temu piękny gmach dla kierunków neofilologicznych, dzięki funduszom unijnym. Jednak początki były trudne. Taka decyzja, czyli umieszczenie Uniwersytetu w miejscu urodzin przywódcy, dziś kojarząca się tylko z mentalnością władców Korei Północnej czy Białorusi, spowodowała, że w mieście bez żadnych tradycji akademickich pojawiło się kilka wydziałów uniwersyteckich: obok filologii także Wydział Nauk o Ziemi i Wydział Techniki. Jednak w tym ponurym i brzydkim wówczas mieście działo się wtedy coś niezwykłego – moje

studia rozpoczęły się od studenckiego strajku, na którym nasi nauczyciele nas odwiedzali, wygłaszając wykłady, prowadząc seminaria i debaty, opiekując się nami w różny sposób. Ci nauczyciele, często sprowadzeni do Sosnowca w latach 70. z kilku polskich uniwersytetów, zwłaszcza z UJ, UMCS i KUL, stanowili grupę ludzi niezwykłych, na czele z śp. prof. Ireneuszem Opackim, wybitnym znawcą romantyzmu i legendarnym wykładowcą, śp. dr Urszulą Kowalską czy dr. Leonardem Neugerem, wówczas szefem wydziałowej „Solidarności”, później – po przymusowej emigracji w stanie wojennym – profesorem Uniwersytetu w Sztokholmie. Ten strajk stał się – nie tylko dla nas – przeżyciem pokoleniowym i takim nieoficjalnym festiwalem nauki, o którym dziś tylko można marzyć. Mocno przeżyliśmy potem stan wojenny, internowanie wielu naszych wykładowców, w tym Leonarda Neugera czy wspaniałej językoznawczyni, wówczas „solidarnościowej” prorektor Uniwersytetu, prof. Ireny Bajerowej. Wrosłem w to środowisko, do którego zaprowadziła mnie Olimpiada, i najpierw dzięki niej, a potem dzięki studiom, którym nadawali sens ci i inni wykładowcy, miałem poczucie, że humanistyka jest ważna, potrzebna i stanowi nieodłączną część życia każdej wspólnoty. Pozostałem potem na Uniwersytecie jako asystent, a następnie adiunkt i profesor.

Nowy etap moich kontaktów z Olimpiadą rozpoczął się, gdy w roku 2001, po trzyletnim pobycie na uniwersytetach amerykańskich, znalazłem się ponownie w Katowicach (polonistyka śląska wróciła tam z Sosnowca w roku 1990) i dostałem od prof. Anny Opackiej zaskakującą i zaszczytną zarazem propozycję przejęcia od niej przewodnictwa Komitetu Okręgowego Olimpiady. Współpracowałem z Komitetem już wcześniej, przez rok pracowałem jako nauczyciel polonista w liceum, więc miałem pewne doświadczenie potrzebne do pełnienia takiej funkcji, ale to, że byłem laureatem Olimpiady, stanowiło podobno główny argument na rzecz mojej kandydatury, zatwierdzonej potem przez Komitet Główny. Te siedem lat pracy w katowickim Komitecie Okręgowym (połączonych przez sześć lat z pełnieniem funkcji dziekana Wydziału Filologicznego UŚ) nauczyło mnie bardzo wiele – o zmianach w edukacji i programach szkolnych, o różnicach między humanistyką szkolną i uniwersytecką, o korzyściach, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli z pracownikami Uniwersytetu (nauczyciele stanowili około połowy składu naszego Komitetu), o zmieniających się motywacjach i zainteresowaniach uczestników Olimpiady. Przede wszystkim jednak co roku przeżywałem Olimpiadę jako zdarzenie wyjątkowe, łączące uczniów, nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych w wyjątkową wspólnotę, która trwa od ponad 40 lat, w kształcie niezmiennym, jeśli chodzi o wartości uosabiane przez tę instytucję. To samo przeżywam od kilku lat, z innej perspektywy, jako profesor Uniwersytetu Warszawskiego i członek Prezydium Komitetu Głównego Olimpiady.

Najważniejsze w Olimpiadzie jest dla mnie nadal to, że – mimo wszystkich formalnych uzależnień organizacyjnych – jest od początku aż do dziś instytucją niezależną, godną zaufania, jedną z niewielu w Polsce instytucji, które nie musiały niczego oddzielać „grubą kreską” i ukrywać (lub odkrywać) wstydlivych faktów ze swej przeszłości. Dzięki postawie jej niezwykłych twórców i organizatorów, dzięki wyjątkowemu charakterowi Instytutu Badań Literackich PAN, Olimpiada Literatury i Języka Polskiego na trwałe wpisała się w historię polskiej humanistyki.

Na koniec chciałbym jeszcze wspomnieć o laureatach Olimpiady i ich roli. Do dziś utrzymuję stały kontakt z innym laureatem X Olimpiady, którego poznałem ponad 33 lata temu na zawodach centralnych. On został anglistą, zrobił doktorat w Oxfordzie, jest obecnie profesorem i szefem anglistyki na jednym z uniwersytetów brytyjskich. Laureaci to zwykle osoby, które w swoich środowiskach osiągnęły znaczące pozycje i jako grupa tworzą ważną społeczność. Może warto by było pomyśleć o wykorzystaniu talentów i możliwości laureatów z różnych lat – od tych najstarszych do najmłodszych – i zorganizować ich spotkanie czy wspólną konferencję, może nawet warto by zawiązać stowarzyszenie laureatów, które mogłoby być ważną organizacją działającą na rzecz polskiej humanistyki? Podobne stowarzyszenie, gromadzące byłych stypendystów nowojorskiej Fundacji Kościuszkowskiej, zostało powołane w marcu tego roku. Jako członek-założyciel i prezes zarządu tego stowarzyszenia – Klubu Stypendystów Fundacji Kościuszkowskiej – widzę, jak ważne możliwości daje taka wspólnota ludzi, którzy często w ogóle się wcześniej nie spotkali, ale łączy ich podobne doświadczenie intelektualne i akademickie, a jednocześnie chęć działania na rzecz instytucji, od której kiedyś uzyskali wsparcie i na rzecz jej nowych „beneficjentów”. Może właśnie stowarzyszenie laureatów, gromadzące ludzi pracujących obecnie w różnych zawodach, często „niehumanistycznych” i pełniących nierzadko istotne funkcje społeczne, mogłoby się stać ważnym *lobby* działającym nie tylko na rzecz Olimpiady, ale i na rzecz całej polonistyki i humanistyki polskiej?

Piszę te słowa podczas wakacyjnego pobytu w bibliotece naukowej w Niemczech – kraju, który jak chyba żaden inny w Europie jest znany z dbałości o humanistykę, łączonej harmonijnie z dbałością o gospodarkę. To kraj, w którym nie tylko rząd krajowy i rządy lokalne, ale i wielkie korporacje, takie jak choćby Bosch czy Krupp, wydają miliony euro na wsparcie projektów humanistycznych. Taka działalność nie przynosi bezpośredniego zysku, jednak zarówno rząd, jak i ludzie biznesu wiedzą, że przynosi korzyści niewymierne, służące harmonijnemu rozwojowi społeczeństwa. Być może dzięki byłym laureatom Olimpiady, działającym w różnych środowiskach i zorganizowanym w stowarzyszenie, dałoby się zawiązać sojusz na rzecz rozwoju humanistyki w kraju, w którym rząd planujący oszczędności budżetowe bez wahania obcina w pierwszej

kolejności fundusze na założony przez siebie, jedyny w kraju program rozwoju humanistyki; w kraju, w którym nauka ma służyć obecnie przede wszystkim wąsko rozumianej „gospodarce”, a wielki biznes nie ma motywacji ani ideowej, ani podatkowej, by wspierać nauki humanistyczne i społeczne. Może właśnie stworzenie stowarzyszenia na rzecz rozwoju humanistyki to zadanie między innymi dla byłych laureatów Olimpiady, którym pomogła ona odnaleźć się w różnych branżach i środowiskach zawodowych, niekoniecznie humanistycznych.

Emden, 28 sierpnia 2013



Jurorzy podczas finału Olimpiady, lata 70., od prawej: Alina Sawicka, Krystyna Poklewska, Stanisław Marczak-Oborski (teatrolog), Zbigniew Goliński, Alina Brodzka, Teresa Kostkiewiczowa, Halina Kurkowska, Jan Basarz (językoznawca)



Jurorzy podczas finału Olimpiady, 2013 rok, od prawej: Tomasz Chachulski, Anna Kieźuń, Konrad Niciński, Aleksandra Wójtowicz



Uczestnicy pisemnej części finału – lata 70.



Uczestnicy pisemnej części finału – 2013 rok



Teresa Kostkiewiczowa i Tomasz Chachulski, ok. 2010 roku



Zdzisław Libera i Alicja Szlązakowa, lata 90.



Tomasz Chachulski (ówczesny kierownik organizacyjny) i Bernadetta Kuczera-Chachulska (sekretarz naukowy), lata 90.



Konrad Niciński (obecny kierownik organizacyjny) i Aleksandra Wójtowicz (sekretarz naukowy), 2013

NOTY O AUTORACH

Grażyna Borkowska – należy do grona najwybitniejszych spośród żyjących historyków literatury 2 poł. XIX wieku; ważną rolę odegrały także jej badania poświęcone sytuacji kobiet-pisarek w kulturze polskiej. Najważniejsze publikacje książkowe: *Dialog powieściowy i jego konteksty: na podstawie twórczości Elizy Orzeszkowej* (1988); *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej* (1996); *Pozytywiści i inni* (1996). Przewodnicząca Rady Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, Prezes Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, b. przewodnicząca Rady Naukowej IBL PAN. Redaktor naczelna Pamiętnika Literackiego, kierownik Pracowni Literatury 2. poł XIX wieku IBL PAN. Laureatka Olimpiady Literatury i Języka Polskiego (2. miejsce w V edycji OLiJP, 1974/75).

Tomasz Chachulski – dr hab., prof. w Instytucie Badań Literackich PAN i na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, historyk literatury, zajmuje się poezją polskiego oświecenia oraz edytorstwem naukowym, a także dydaktyką literatury polskiej, autor pracy: *Opóźnione pokolenie. Studia o recepcji „głębokiej” Jana Kochanowskiego w poezji polskiej XVIII w.* (2006). Związany z Olimpiadą od końca lat 80. XX w. – najpierw jako juror, potem od 1990 roku jako kierownik organizacyjny. Członek Prezydium i Komisji tematycznej, od 2010 roku Przewodniczący OLiJP. Doprowadził do rozszerzenia OLiJP poza Polskę.

Teresa Dalecka – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1997 roku pracownik Katedry Filologii Polskiej (od 2007 – Centrum Polonistycznego) Uniwersytetu Wileńskiego. Autorka książki *Dzieje polonistyki wileńskiej 1919-1939* (2003), artykułów naukowych i popularnonaukowych. Tłumaczka literatury litewskiej na język polski. Zainteresowania naukowe dotyczą historii i związków literatury polskiej i litewskiej w XX i XXI w., recepcji literatury polskiej na Litwie, życia literackiego Wilna w XX w.

Teresa Dobrzyńska – profesor zwyczajny w Instytucie Badań Literackich PAN, kierowniczka Pracowni Poetyki Teoretycznej, przewodnicząca Rady Naukowej IBL w kadencji 2011 – 2014. Jest autorką ponad dziewięćdziesięciu szkiców i rozpraw oraz ośmiu książek z zakresu teorii tekstu, poetyki (zwłaszcza poświęconych metaforze) i wersologii. Wykłada teorię literatury w Akademii Teatralnej w Warszawie, prowadzi też konwersatorium na Studium Doktoranckim przy IBL PAN. Od 1984 r. współpracuje z Komitetem Głównym Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, a od 1990 r. pełni w nim funkcję wiceprzewodniczącej. Za tę działalność otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej.

Bogusław Dopart – prof. dr hab., od r. 2003 prof. tytularny, od r. 2005 kierownik Katedry Historii Literatury Oświecenia i Romantyzmu na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się głównie historią literatury, estetyką i metodologią badań nad romantyzmem, a także historią kultury XIX wieku. Opublikował ponad 200 prac naukowych i krytycznych, w tym książki autorskie: *Mickiewiczowski romantyzm przedlistopadowy* (1992), *Mickiewicza słowa sekretne* (1999), *Romantyzm polski: pluralizm prądów i synkretyzm dzieła* (1999), *Poemat profetyczny. O „Dziadach” drezdeńskich Adama Mickiewicza* (2002), *Polski romantyzm i wiek dziewiętnasty* (2013), *Kominy, ludzie i obłoki: modernizacja i kultura* (wraz z Tadeuszem Epszteinem i Magdaleną Gawin, 2013). Zredagował pięć tomów zbiorowych, poświęconych m.in. *Dziadom* i *Panu Tadeuszowi*, jest współautorem książki *Lettres Européennes* (Hachette 1992; przekład pol. *Literatura Europy. Historia literatury europejskiej*, 2009) i współtwórcą syntezy okresu romantycznego: *Historia literatury polskiej w dziesięciu tomach*, t. V: *Romantyzm* (2003, 2006, 2007). Przygotował wraz z Agnieszką Ziółowicz pierwszą *Antologię wierszy polskiego Romantyzmu „I ziarno duszy nagie pozostało”* (2006). Redaguje serię naukową *Studia Dziewiętnastowieczne*.

Jest członkiem Komisji Historycznoliterackiej PAN i Rady Muzeum „Pana Tadeusza” przy Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich we Wrocławiu. Należy do Rady Redakcyjnej periodyku „Wiek XIX”, współredagował kwartalnik UJ „Universitas”. Prezes Krakowskiego Oddziału Towarzystwa Literackiego im. Adam Mickiewicza. Laureat III Olimpiady Polonistycznej (1973), b. wiceprzewodniczący Małopolskiego Komitetu, obecnie przewodniczący Krakowskiego Komitetu OLiJP.

Barbara Dwilewicz – doc. dr. w Centrum Języka Polskiego, Kultury i Dydaktyki Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego. W 1981 r. ukończyła filologię polską (kierunek nauczycielski) na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1996 r. na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie pracy *Język mieszkańców wsi Bujwidze rejonu wileńskiego* uzyskała stopień naukowy doktora

nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Jest autorką szeregu prac poświęconych polszczyźnie litewskiej, kontaktom językowym, językowi pisarzy związanych z Wileńszczyzną, zagadnieniom przekładu literackiego oraz podręczników do nauki języka polskiego do szkół polskich na Litwie. Od 1991 r. jest członkiem komisji sprawdzającej Olimpiady Języka Polskiego na Litwie.

Tomasz Dziurzyński – ur. 1956, absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego. Od 1979 roku nauczyciel języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych. W 1991 podjął pracę w I Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Legnicy. W latach 1995 – 2013 osiemnastu jego uczniów uzyskało tytuł Laureata Olimpiady Polonistycznej, a sześćdziesięciu zostało finalistami lub uczestnikami zawodów centralnych. Od 1996 pracuje w Komitecie Okręgowym OLiJP we Wrocławiu.

Grzegorz Grochowski – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Pracowni Poetyki Teoretycznej w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Zajmuje się poetyką i analizą dyskursu. Autor książki *Tekstowe hybrydy* (2000). Współautor *Słownika pojęć i tekstów kultury* (2002). Przełożył pracę zbiorową *Dyskurs jako struktura i proces* (2001). Członek kolegium redakcyjnego „Tekstów Drugich”. Z OLiJP współpracuje od 2003 roku.

Małgorzata Grzebień – laureatka X OLiJP, ukończyła polonistykę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pracuje jako nauczycielka języka polskiego w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym Sióstr Nazaretanek w Warszawie, jest także egzaminatorem maturalnym. Systematycznie przygotowuje swoje uczennice do udziału w zawodach olimpijskich; dwie z nich otrzymały tytuł laureata, jedna finalisty. Od 1994 roku pełni funkcję jurora zawodów ogólnopolskich, a od 1996 roku jest członkiem Komitetu Głównego OLiJP.

Mirosława Hanusiewicz-Lavallee – ur. 1963, profesor nauk humanistycznych, kierownik Katedry Literatury Staropolskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, autorka książek *Świat podzielony. O poezji Sebastiana Grabowieckiego*, Rzym–Lublin 1994; *Święte i zmysłowe w poezji religijnej polskiego baroku*, Lublin 1998; *Pięć stopni miłości. O wyobraźni erotycznej w polskiej poezji barokowej*, Warszawa 2004 oraz wielu innych studiów z zakresu historii literatury polskiego renesansu i baroku. Jej prace dotyczą głównie dziejów form artystycznych w poezji religijnej i miłosnej XVI i XVII wieku, komparatystyki literackiej, struktur wyobraźni poetyckiej. Współpracuje z Komitetem Głównym Olimpiady Literatury i Języka Polskiego od roku 2008; wraz

ze śp. prof. dr. hab. Adamem Karpińskim przygotowała zestawy tematów z literatury staropolskiej.

Anna Janicka – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze: literatura polska II połowy XIX wieku, twórczość Gabrieli Zapolskiej, kultura polska w jej związkach z kulturami Wschodniej Europy. Autorka m.in. studiów: *Figury tożsamości. O języku bohaterów w prozie Grabieli Zapolskiej* (1998); „...Z punktu widzenia Małgosi”. *Faust i kobiety* (2001), a także *Krasiński postyczniowy. Przypadek młodych pozytywistów* (2011). Ostatnio współredagowała tomy: *Zeromski. Tradycja i eksperyment* [Seria I, 2013], *Pogranicza, cezury, zmierzchy Czesława Miłosza* [Białystok 2012], *Starość. Doświadczenie egzystencjalne – temat literacki – metafora kultury* [t. 1-2, 2013]. Wydała monografię *Sprawa Zapolskiej. Skandale i polemiki* [Białystok 2013]. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Elżbieta Kiślak – dr hab. prof. IBL, absolwentka teatrologii UJ i studiów doktoranckich IBL PAN, uczennica prof. Marii Żmigrodzkiej. Autorka książek *Król-duch i car-trup. Rosja w twórczości Juliusza Słowackiego* oraz *Walka Jakuba z aniołem. Czesław Miłosz wobec romantyczności*, a także szeregu studiów o literaturze romantyzmu i literaturze współczesnej. Od około 1998 r. współpracuje z Komitetem Głównym OLiJP jako członkini Jury.

Dorota Kopcińska – doktor nauk humanistycznych, językoznawca z Instytutu Języka Polskiego UW; badaczka składni i współczesnej leksyki polskiej; prowadzi zajęcia z gramatyki opisowej, wprowadzenia do językoznawstwa synchronicznego i leksykografii; opiekunka Internetowej Poradni Językowej IJP UW; od 30 lat związana z Komitetem Głównym OLiJP – obecnie członek jego Prezydium; współautorka testów z nauki o języku na eliminacje okręgowe w kraju oraz części językoznawczej *Przewodnika po tematach*, jurorka w części ustnej zawodów III stopnia; autorka testów z zakresu nauki o języku na eliminacje okręgowe i republikańskie OLiJP prowadzone poza Polską.

Teresa Kostkiewiczowa – prof. dr hab., emerytowany profesor Instytutu Badań Literackich PAN i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, autorka kilkunastu książek i licznych artykułów dotyczących literatury i kultury polskiego oświecenia oraz publikacji przeznaczonych do użytku szkolnego. Od 1972 roku członek Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, w latach 1984 – 2010 Przewodnicząca Komitetu Głównego. Uczestniczka merytorycznych prac programowych Olimpiady, współredaktor (z prof.

Bożeną Chrzastowską) publikacji *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, Warszawa 1980 (wyd. drugie poszerzone 1988). Obecnie Honorowa Przewodnicząca Komitetu Głównego.

Bernadetta Kuczera-Chachulska – prof. zw. dr hab. w UKSW, pracownik naukowy IBL PAN; zajmuje się literaturą romantyzmu (Mickiewicz, Norwid), współczesną (głównie poezją) i estetyką literacką. Autorka książek *O kategorii wysiłku w poezji Norwida* (1998), *Przemiany form i postaw elegijnych w poezji polskiej XIX wieku* (2002), *Norwida „przyprawienie o piękno” i inne szkice z pogranicza genologii i estetyki* (2008), *Z estetyki nieskończoności. Szkice o polskiej poezji (nie tylko) XX wieku* (2012). Kierownik Katedry Badań nad Romantyzmem i Twórczością Cypriana Norwida oraz Zakładu Aksjologii i Estetyki Literackiej na WNH UKSW. Redaktor naczelny „Colloquiów Litterariów”. Członek Prezydium OLiJP, w latach 1993 – 2008 pełniła funkcję sekretarza naukowego Olimpiady.

Anna Legeżyńska – prof. dr hab., wykłada historię i teorię literatury XX i XXI wieku w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, zajmuje się także krytyką literacką. Autorka książek: *Tłumacz i jego kompetencje autorskie. Na materiale powojennych tłumaczeń poezji A. Puszkina, W. Majakowskiego, I. Kryłowa i A. Błoka* (Warszawa 1986; wyd. II, poszerzone: 1999), *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej* (Warszawa 1996), *Wisława Szymborska* (Seria „Czytani dzisiaj”, Poznań 1996 wyd. I, 1997 wyd. II i III), *Gest pożegnania. Szkice o poetyckiej świadomości elegijno-ironicznej* (Poznań 1999), *Krytyk jako domokrążca. Lekcje literatury z lat 90.* (Poznań 2002), *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej* (Poznań 2009). Jest również współautorką syntezy *Poezja polska po 1968 roku* (z P. Śliwińskim, Warszawa 2000) i tomu pt. *Literatura polska XX wieku* (Seria: „Zrozumieć literaturę”, z B. Kaniewską i P. Śliwińskim, Poznań 2005). Opracowała podręczniki: *Teoria literatury. Skrypty dla studiów zaocznych* (z B. Kaniewską, Poznań 2002 wyd. I, 2003 wyd. II, 2005 wyd. III) oraz *Skarbiec języka, literatury, sztuki* (podręcznik z wypisami dla kl. I liceum ogólnokształcącego, z B. Chrzastowską, B. Kaniewską i in., Poznań 2002, 2003).

Jarosław Łachnik – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Leksykologii, Stylistyki Teoretycznej i Kultury Języka Polskiego w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego; naukowo zajmuje się synchronicznym słowotwórstwem formalnym, polsko-włoskim słowotwórstwem porównawczym oraz językiem tekstów prawnych; prowadzi zajęcia z kultury języka polskiego, poprawności językowej w tekstach specjalistycznych oraz etykiety językowej, a także przedmioty związane z językową redakcją tekstu; od 2003 r.

jest związany ze Stołecznym Komitetem Okręgowym OLiJP (ocenia prace pisemne przygotowane na I etap Olimpiady, testy z nauki o języku, jest członkiem komisji podczas eliminacji ustnych oraz autorem recenzji tematów olimpijskich i testów z wiedzy o języku).

Irena Masojć – doc. dr, kierownik Centrum Języka Polskiego, Kultury i Dydaktyki na Litewskim Uniwersytecie Edukologicznym. W 1986 r. ukończyła studia polonistyczne w Wileńskim Państwowym Instytucie Pedagogicznym (obecnie – Litewski Uniwersytet Edukologiczny). W 1999 r. uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (kierownik naukowy – prof. dr hab. Alicja Nagórko). Zainteresowania naukowe: socjolingwistyka, kontakty językowe, lingwistyka kulturowa, metodyka nauczania języka polskiego w obcym środowisku kulturowym. Najważniejsze publikacje książkowe: *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie* (2001), we współautorstwie z J. Riegerem, K. Rutkowską *Słownictwo polszczyzny gwarowej na Litwie* (2006). Ostatnio opublikowała artykuły: *Los wyrazu „szlachta” w języku litewskim* (2010), *Wielojęzyczność Polaków litewskich. Wtręty obcojęzyczne jako wyznaczniki interferencji kulturowej w środowisku wieloetnicznym* (2011), *Życzenia po wileńsku – przykład interferencji językowej i kulturowej* (2012). Autorka podręczników języka polskiego dla szkoły średniej oraz współautorka *Tematycznego słownika polsko-litewskiego* (2007). Przewodnicząca Rady Olimpiady Języka Polskiego na Litwie.

Maria Napiontkowa – doktor nauk humanistycznych, historyk teatru współczesnego, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Teatru, wieloletnia redaktor-dokumentalista Almanachu Sceny Polskiej, współpracuje z kwartalnikiem „Pamiętnik Teatralny” oraz miesięcznikiem „Teatr”; zajmuje się teatrem polskim XX wieku, głównie okresu Polski Ludowej, obecnie pracuje nad monografią Tadeusza Łomnickiego oraz zeszytem monograficznym „Pamiętnika Teatralnego” poświęconym teatrowi Tadeusza Różewicza. Z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego współpracuje od 1991 roku, od 1993 w Komitecie Głównym Olimpiady, koordynuje działalność specjalizacji teatrologicznej.

Konrad Niciński (ur. 1980) – doktor nauk humanistycznych, historyk kultury. Ukończył historię sztuki i polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie obronił pracę doktorską (w Zakładzie Literatury i Kultury II Połowy XIX Wieku Instytutu Literatury Polskiej). Publikował m.in. w „Pamiętniku Literackim” i „Więzi”. Obecnie jest pracownikiem Zakładu Bałtystyki UW; współpracuje z Pracownią Literatury Modernizmu Europy Środkowej i Wschodniej

przy ILP UW oraz z Zespołem Badań Obszarów Trzecich Literatury przy IBL PAN. Jego zainteresowania badawcze dotyczą przede wszystkim literatury i kultury polskiej w latach 1905 – 1930, szczególnie ówczesnych projektów antropologicznych i korespondencji sztuk. Od stycznia 2013 r. jest kierownikiem organizacyjnym Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Dawid Maria Osiński (ur. 1981) – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Literatury i Kultury Drugiej Połowy XIX Wieku w Instytucie Literatury Polskiej UW. Wiceprezes warszawskiego oddziału Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Autor monografii *Aleksander Świętochowski w poszukiwaniu formy. Biografia myśli* (2011). Od 2005 roku członek jury Stołecznego Komitetu Okręgowego OLiJP. W 2012 roku koordynator merytoryczny konkursu tematycznego „Bolesław Prus – w setną rocznicę śmierci pisarza” przy Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego, w ramach ROKU PRUSA 2012 współorganizator warsztatów dla uczniów, nauczycieli i studentów „Prus niedoczytany – Prus nieodczytany”.

Katarzyna Poremska – nauczycielka języka polskiego w LXIV LO im. Stanisława Ignacego Witkiewicza w Warszawie; w latach 1988 – 1993 sekretarz naukowy Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego; obecnie członkini Prezydium Olimpiady, współorganizatorka zawodów olimpijskich na Wschodzie; w latach 2010 – 2013 współorganizatorka z ramienia Olimpiady konkursu polonistycznego dla dzieci i młodzieży polskiej przebywającej za granicą (ponad 1000 uczestników każdego roku, a zwycięzcy grupy licealnej uczestniczyli z sukcesami w zawodach finałowych OLiJP); autorka programów nauczania i podręczników dla liceum; opiekunka wielu laureatów i finalistów Olimpiady.

Dorota Siwicka – doktor nauk humanistycznych, historyk literatury, zatrudniona w Pracowni Literatury Romantycznej IBL PAN. Opublikowała książki: *Ton i bicz. Mickiewicz wśród towiańczyków* (1990), *Romantyzm 1822–1863* (1995), *Zapytaj Mickiewicza* (2007). Współautorka tomu *Mickiewicz. Encyklopedia* (2001) oraz podręczników szkolnych z serii „Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura” Wydawnictwa Piotra Marciszuka „Stentor”. Od 2010 r. pełni funkcję Zastępcy Dyrektora ds. Naukowych IBL PAN.

Mateusz Skucha – doktor nauk humanistycznych, pracownik w Katedrze Teorii Literatury na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz nauczyciel polonista w I Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Autor książki *Ładni chłopcy i szalone. Męskość i kobiecość w późnym piarstwie Józefa Ignacego Kraszewskiego*. Publikował m.in. w „Tekstach Drugich”, „Wiek XIX”,

„Ruchu Literackim” i „Wielogłosie”. Zainteresowania naukowe: najnowsze kierunki badań literackich oraz literatura XIX wieku. Związany z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego od 1999 roku – najpierw jako uczestnik i finalista zawodów, później jako wychowawca wielu laureatów i finalistów. Od 2004 roku pełni funkcję Sekretarza Krakowskiego Komitetu Okręgowego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Piotr Śliwiński – prof. dr. hab., historyk i krytyk literatury, prof. w Instytucie Filologii Polskiej UAM, kierownik Zakładu Poetyki i Krytyki Literackiej. Autor i współautor kilku książek o literaturze XX w. i poezji najnowszej (ostatnio wydał „Horror poeticus”, 2012). Stale publikuje m. in. na łamach „Tygodnika Powszechnego”. W latach 2006 – 2013 Przewodniczący Nagrody Literackiej Gdynia.

Mateusz Werner – (ur. 1970), filozof kultury, eseista, krytyk filmowy. Doktor nauk humanistycznych. Autor książki *Wobec nihilizmu. Gombrowicz, Witkacy* (Warszawa 2009). Ukończył Wydział Polonistyki UW i Szkołę Nauk Społecznych przy Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Wykładał gościnnie m. in. na filozofii w warszawskiej SWPS i w Instytucie Kultury UW. W latach 2001 – 2010 kurator programu filmowego w Instytucie Adama Mickiewicza. Redaktor kwartalnika „Kronos”. Obecnie adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW. Laureat II miejsca na OLiJP w 1988 roku, od 2 lat uczestnik prac w jury Olimpiady.

Piotr Wilczek (ur. 1962) – profesor zwyczajny na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego (od roku 2008), członek Komitetu Nauk o Literaturze PAN i Rady Naukowej Instytutu Badań Literackich PAN. W latach 1986-2008 pracownik polonistyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dziekan Wydziału Filologicznego UŚ (2002-2008), Przewodniczący Komitetu Okręgowego OLiJP w Katowicach (2001-2008). Od roku 2008 członek Komitetu Głównego OLiJP. Profesor wizytujący na kilku uniwersytetach amerykańskich, współtwórca programu studiów polskich w Cleveland State University (od roku 2012). Autor licznych publikacji na temat literatury epok dawnych i przekładu artystycznego. Więcej informacji na stronie: www.al.uw.edu.pl/pl-165.

Aleksandra Wójtowicz – doktorantka Instytutu Badań Literackich PAN, członkini zespołów realizujących projekty: *Redefiniowanie filologii*, *Geo-poetyka*, *Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych* oraz redakcji serii naukowej „Filologia XXI”, koordynatorka *Centrum Humanistyki Cyfrowej*. Publikowała na łamach „Tekstów Drugich”, „Forum Akademickiego” oraz w tomach zbiorowych.

Przygotowuje dysertację doktorską poświęconą twórczości Wacława Berenta oraz pracę poświęconą przemianom Pałacu Staszica. Zainteresowania badawcze: historia literatury przełomu XIX i XX wieku, edytorstwo i filologia, geokrytyka, nowe media. W latach 2010 – 2013 sekretarz naukowy OLiJP, członkini Jury Olimpiady, Prezydium i Komisji tematycznej. Współorganizatorka konkursu „Bolesław Prus – w 100 rocznicę śmierci pisarza”.

Marek Zaleski (ur. 1952) – profesor Instytutu Badań Literackich PAN, kierownik Zespołu do Badań nad Literaturą i Kulturą Późnej Nowoczesności. Autor książek *Przygoda drugiej awangardy* (1984 i 2000), *Mądrym biada?* (1990), *Formy pamięci* (1996 i 2004), *Zamiast. O twórczości Czesława Miłosa* (2006 i 2011), oraz *Echa idylli* (2007). Z Komitetem Olimpiady Języka Polskiego i Literatury współpracuje od roku 1984.

Marta Zielińska – prof. IBL PAN, historyk literatury, varsavianistka. Kierownik Pracowni Literatury Romantyzmu. Członek jury OLiJP od 1993. Obecnie wiceprzewodnicząca Komitetu Głównego. Opublikowała m. in. *Mickiewicz i naśladowcy* (1984), *Opowieść o Gustawie i Maryli czyli teatr, życie i literatura* (1989, 1998), *Korespondencja filomatów* (1989), *Warszawa, dziwne miasto* (1995), *Kapliczki Warszawy* (1991), *Polacy, Rosjanie, romantyzm* (1998), [współaut.] *Mickiewicz. Encyklopedia* (2001, 2010).

Daniel Zych – nauczyciel języka polskiego i wiedzy o kulturze w LXIV LO im. Stanisława Ignacego Witkiewicza w Warszawie; członek Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego od ponad dwudziestu lat; współorganizator zawodów OLiJP na Ukrainie; w latach 2010 – 2013 organizator z ramienia Olimpiady konkursu polonistycznego dla dzieci i młodzieży polskiej przebywającej za granicą (ponad 1000 uczestników każdego roku, a zwycięzcy grupy licealnej uczestniczyli z sukcesami w zawodach finałowych OLiJP); autor programów nauczania i podręczników dla liceum i gimnazjum; wykładowca na studiach podyplomowych; wychowawca kilkunastu laureatów i kilkudziesięciu finalistów OLiJP.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
--------------------	---

SPOŁECZNA I EDUKACYJNA ROLA OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

Teresa Kostkiewiczowa OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO W EDUKACJI SZKOLNEJ I W POLU WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI	15
Konrad Niciński KILKA SŁÓW O HISTORII OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO	29
Dorota Siwicka NASZ WSPÓLNY OLIMP	35
Bernadetta Kuczera-Chachulska POLONISTYCZNE SPOTKANIA NA SZCZYCIE	41
Teresa Dobrzyńska Dorota Kopcińska WIEDZA O JĘZYKU W PROGRAMIE OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO	51
Jarosław Łachnik OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO OKIEM JĘZYKOZNAWCY	58
Maria Napiontkowa SPECJALIZACJA TEATROLOGICZNA – PRÓBA PODSUMOWANIA	67
Ewa Szczęsna WIEDZA O KULTURZE W BADANIACH LITERATUROZNAWCZYCH, EDUKACJI SZKOLNEJ, OLIMPIADZIE	71

Marta Zielińska	
EPOKA POSTPAPIEROWA	80
Aleksandra Wójtowicz	
OD REMEDIACJI DO KONTAMINACJI – ZMIANA FORM WYPOWIEDZI PISEMNYCH, STATUSU UTWORÓW LITERACKICH ORAZ ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW OBCUJĄCYCH Z TEKSTEM POPRZEZ SIEĆ	85
Tomasz Chachulski	
OLIMPIADA POZA GRANICAMI POLSKI	93
Teresa Dalecka	
LOSY OLIMPIJCZYKÓW	99
Irena Masojć	
W PRZEDEDNIU JUBILEUSZU OLIMPIADY JĘZYKA POLSKIEGO NA LITWIE ...	102
Barbara Dwilewicz	
OLIMPIADA – „RZECZNIKIEM TRWAŁYCH WARTOŚCI”	106
Anna Janicka	
OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO NA BIAŁORUSI. Z PERSPEKTYWY PIĘTNASTOLECIA	109

BADANIA LITERATUROZNAWCZE

Mirosława Hanusiewicz-Lavallee	
O LITERATURZE STAROPOLSKIEJ W OLIMPIADZIE POLONISTYCZNEJ	129
Tomasz Chachulski	
LITERATURA OŚWIECENIA W OLIMPIADZIE POLONISTYCZNEJ	132
Bernadetta Kuczera-Chachulska	
MIEJSCE ROMANTYZMU W OLJIP (KILKA MYŚLI)	137
Grażyna Borkowska	
(NIE)OCZEKIWANA ZMIANA MIEJSC. LITERATURA POZYTYWIZMU I MŁODEJ POLSKI W OLJIP	141
Anna Legeżyńska	
Piotr Śliwiński	
LITERATURA WSPÓŁCZESNA W OLIMPIADZIE LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO – ZAKRES, PROBLEMY, FUNKCJE	145
Grzegorz Grochowski	
TEORIA, LEKTURA, KONTEKSTY	153

METODY PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM. OLIMPIADA POLONISTYCZNA W SZKOLE

Bogusław Dopart	
„I CIĄGLE WIDZĘ ICH TWARZE...” O POLONISTYCZNEJ SPOŁECZNOŚCI OLIMPIJSKIEJ	165
Mateusz Skucha	173
NAUCZYCIEL – MISTRZ CZY PRZYJACIEL OLIMPIJCZYKA? O ROLI POLONISTY W PRZYGOTOWANIU UCZNIĄ DO OLIMPIADY LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO	173
Tomasz Dziurzyński	
OLIMPIADA JAKO PIĘKNO WIELORAKIE	185
Katarzyna Poremska	
Daniel Zych	
OLIMPIJCZYK W SZKOLE – UWAGI OPTYMISTYCZNE	190
Małgorzata Grzebień	
OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO – TRZY PUNKTY WIDZENIA	199

PO DWÓCH STRONACH BIURKA – INFORMACJE I WSPOMNIENIA

Dawid Maria Osiński	
KONKURS HISTORYCZNLITERACKI DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH „BOLESŁAW PRUS – W SETNĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI PISARZA”	205
Teresa Kostkiewiczowa	
LUDZIE OLIMPIADY – Profesor Zdzisław Libera	218
Marek Zaleski	
LUDZIE OLIMPIADY – Inka Olimpijka	221

OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO W BIOGRAFIACH LITERATUROZNAWCÓW

Grażyna Borkowska	
OLIMPIADA JAKO DOŚWIADCZENIE EMANCYPACYJNE	229
Elżbieta Kiślak	
DROGA DO INTELEKTUALNEJ DOJRZAŁOŚCI	232

SPIS TREŚCI

263

Daniel Zych	
MOJA OLIMPIADA	235
Mateusz Werner	
PIERWSZA LEKCJA	240
Piotr Wilczek	
35 LAT Z OLIMPIADĄ LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO	242
Noty o autorach	251