

WOJCIECH KALAGA  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Integracja a granice dyscypliny

### Gracja i integracja

Jak graficznie zasygnalizowałem to w tytule mej wypowiedzi, kluczowe słowo tej sekcji – *inte / gracja* – zawiera w sobie ukryty dylemat. Gracie (nb. Promienna, Rozumna i Kwitnąca) to, jak wiemy, rzymskie boginie wdzięku i powabu. I właśnie przez pryzmat obu części – *i inte*, *i gracja* – odczytuję zadanie postawione przed nami w tym panelu, które można by sformułować w sposób następujący: jak wyjść poza granice dyscypliny (także geograficzne), integrując ją z dyscyplinami pokrewnymi (także za granicą), zachowując jednocześnie jej tożsamość i powab, a inaczej zachowując jej ochronne granice, by nie stało się faktem to, co już ponad dwadzieścia lat temu postulował w tytule swej książki Anthony Easthope: *Literary into Cultural Studies* (Easthope 1991), czyli by literaturoznawstwo nie utraciło swego charakteru i tożsamości, nie zamieniło się w jakąś kulturoznawczą czy innoznawczą hybrydę, a jednocześnie by otwarło się, czy pozostawało otwarte na interdyscyplinarne i międzynarodowe przepływy. Problem zatem dotyczy nie wymazania lub podważania granic, a raczej ich perforacji, tak by nie tylko oddzielały, ale i łączyły. W dalszej części, podejmując problem integracji, podzielię ją na *zewnątrzną*, czyli międzynarodową, oraz *wewnętrzną* – w obrębie humanistyki krajowej.

Zanim jednak przejdę do głównego toku, chciałbym poczynić trzy zastrzeżenia: po pierwsze, z racji własnej specjalności, będę kierował swoje uwagi jedynie do literaturoznawczej części polonistyki; po drugie, mogę brać

udział w debacie o polonistyce jako filolog anglista, ale nie śmiałbym mówić z wnętrza dyscypliny, bo w sposób oczywisty brak mi tu kompetencji; inaczej rzecz ujmując, moje spojrzenie na polonistykę to spojrzenie z perspektywy dyscypliny pokrewnej, ale odmiennej. Mogę tylko mieć nadzieję, że ta odmienność doświadczeń stanie się źródłem wspólnych inspiracji. Po trzecie zaś, moje uwagi nie dotyczą właściwie teorii, bo ona z natury swej wymyka się dyscyplinarnym ograniczeniom, a odnoszą się raczej do części historycznoliterackiej i analitycznej dyscypliny – i w tym wymiarze stosują się właściwie do każdej filologii narodowej, w tym także polonistyki.

### Funkcja pedagogiczna a funkcja performatywna

Jako swego rodzaju heurystyczne narzędzie operacyjne chciałbym przywołać tu rozróżnienie, które Homi Bhabha w książce *The Location of Culture* zastosował w zupełnie innym kontekście – w odniesieniu do narodu – ale które wydaje mi się adekwatne dla kwestii zachowania tożsamości jakiegokolwiek filologii narodowej w procesie jej postulowanej integracji z innymi dyscyplinami. Jest to rozróżnienie między dwoma trybami reprezentacji czy dwoma rodzajami dyskursu: pedagogicznym i performatywnym (Bhabha 1994, 145–148), które pozostają ze sobą w nieustannym konflikcie. Adaptując pojęcia Bhabhy dla potrzeb naszej dyskusji, można by jej zasadnicze tło sformułować w sposób następujący: w obrębie dyscypliny ścierają się dwa dyskursy, które pełnią dwie przeciwstawne funkcje: jeden z nich pełni funkcję pedagogiczną, drugi zaś funkcję performatywną. Przybliżę teraz obydwa terminy.

Funkcja pedagogiczna – mimo nazwy nie chodzi tu o dydaktykę – jest warunkiem ciągłości: polega na ustanowieniu wewnętrznej koherencji dyscypliny, zapewnia jej zakorzenienie w tradycji i gwarantuje nieprzerwaną kontynuację zgodną z własnymi aksjomatami. Dyskurs „pedagogiczny” traktuje kształt dyscypliny oraz ideologie i założenia tkwiące u jej podstaw jako coś z istoty swej naturalnego i oczywistego: można powiedzieć, iż bardziej lub mniej świadomie je naturalizuje, przedstawiając konstruowane założenia właśnie jako niepodlegające dyskusji aksjomaty. Jest to dyskurs monologiczny: ustanawia kanon, definiuje rolę i określa kształt dyscypliny w sposób niepodważalny i niekwestionowalny. Jeżeli by spojrzeć z naszej – węższej – perspektywy, to polonista wobec polonistyki byłby tu podmiotem

niewielko paradoksalnym – twórczym i pasywnym jednocześnie – tworzącym wiedzę, ale w sposób niewykraczający poza ramy dyscyplinarnej ciągłości oraz jedności i przez te ramy określony. W istocie więc, będąc podmiotem twórczym, byłby też przedmiotem dyscyplinarnej pedagogiki.

Dyskurs, który pełni funkcję performatywną, stoi w opozycji do dyskursu pedagogicznego i jest wobec niego transgresywny. Taką rolę odgrywają wszystkie te próby krytyczne, które albo wylamują się z tenoru ustalonego przez dyskurs pedagogiczny, albo też próbują jawnie go kwestionować i negować. Dyskurs performatywny wykracza poza ustaloną, na przykład narodową, tradycję, podważa kanony, wywraca hierarchie, a przede wszystkim zakłóca monologiczność dyskursu pedagogicznego; sam zaś jest z natury dialogiczny – jego zasadą jest heteroglosja głosów krytycznych i perspektyw. Tutaj polonista wobec polonistyki staje się podmiotem subwersywnym, zrywa okowy dyskursu pedagogicznego i próbuje go bezpośrednio lub pośrednio podważyć.

Sumując te uwagi w jednym zdaniu, powiemy, iż: dyskurs pedagogiczny zachowuje *status quo* dyscypliny, zaś dyskurs performatywny ten status podważa i usiłuje go zmienić.

## Zachowanie tożsamości

Można, oczywiście, dyskursowi pedagogicznemu zarzucać skostnienie i to, że petryfikuje on dyscyplinę, jednak dla zachowania tożsamości, czyli owych granic dyscypliny, niezbędne jest zachowanie funkcji pedagogicznej. Samo performatywne, a inaczej subwersywne działanie mogłoby prowadzić do rozmycia tych granic i w efekcie rozmycia samej dyscypliny. Inna rzecz natomiast to pytanie, jaki charakter może mieć owo działanie pedagogiczne. Można tu wyróżnić dwa skrajne modele działania dyskursu pedagogicznego w literaturoznawstwie narodowym, między którymi mieściłaby się cała skala ich pośrednich wersji.

Pierwszy typ to literaturoznawstwo wsobne, skoncentrowane na literaturze w kontekście własnego narodu, własnej historii i własnej lokalnej kultury. Nadrzędnym celem jest tu budowanie lub podtrzymywanie na fundamencie literatury tożsamości narodowej, własnej odrębności lub wyjątkowości – mamy tu w istocie do czynienia ze swoistą formą literaturoznawczej polityki historycznej. Literaturoznawstwo tego rodzaju dominuje w krajach,

w których wolność i tożsamość narodowa były kiedyś zagrożone i służy m.in. pielęgnowaniu tych zagrożonych wartości, działając nierzadko siłą inercji i tradycji, mimo że okoliczności się już zmieniły. Te uwarunkowania wewnętrznymi, lokalnymi wartościami mają jednak swoje dalekosiężne skutki: tak jak budowanie esencjalnej tożsamości narodowej pociąga za sobą kreowanie radykalnej inności, tak budowanie esencjalnej tożsamości literatury narodowej czyni ją samą owym innym i odgradza od literatury powszechnej, sprowadzając do statusu literatury peryferyjnej lub dla odbiorcy spoza lokalnego kręgu kulturowego niedostępnej, a w najlepszym razie mało zrozumiałej.

Drugi idealny model – na przeciwległym krańcu – to literaturoznawstwo uniwersalizujące, które eksponuje wartości i ideały ogólnohumanistyczne. Kontekstem badań nie jest tu narodowa lokalność, a świat wartości ogólnych: w centrum uwagi znajdują się wartości estetyczne, kulturowe, moralne i etyczne, czyli po prostu tzw. ogólnoludzkie; ten typ literaturoznawstwa nazywany jest, szczególnie przez krytyków brytyjskich, humanizmem (*humanism*). Tego rodzaju literaturoznawstwo, że posłużę się przykładem ze swojego podwórka, narodziło się w XIX i XX wieku w Anglii, jednak jego zasięg nie ogranicza się jedynie do obszaru wysp, bowiem wydaje się, iż w podobny sposób można by scharakteryzować filologie krajów, których nie trapiły walki narodowyzwolenicze, a jeśli trapiły (jak np. Stany Zjednoczone), to stosunkowo szybko potrafiły się z oków tego bagażu wyzwolić.

Wbrew pozorom, ten drugi typ działania pedagogicznego również buduje inność, choć w sposób utajony. Zarzut główny, padający przede wszystkim ze strony krytyki zorientowanej lewicowo lub społecznie, dotyczy ustanawiania idealów estetycznych, moralnych jednej klasy czy grupy społecznej jako idealów uniwersalnych, a zatem wykluczanie wszelkich wartości tej klasie obcych. Stąd na przykład w Anglii całe dziesięciolecie zajęło budowanie humanistycznej, czyli uniwersalizującej, a nie narodowej nauki o literaturze, ale też przynajmniej dwa dziesięciolecia zajęło przelamywanie tzw. humanistycznej hegemonii. Ostatnie dekady to tzw. *rewriting/re-evaluating*, czyli przewartościowywanie kanonów z perspektyw ideologicznych (klasowych, genderowych, rasowych etc.). Ten zwrot ostatnich dekad nie jest jednak zwrotem w kierunku wsobności, a nową wersją literaturoznawstwa uniwersalizującego, w którym dotychczasowe „parametry”: kryteria estetyczne i moralne zastąpione zostały kryteriami ideologicznymi i politycznymi.

Na pytanie, w którym miejscu na skali między tymi dwoma skrajnymi modelami znajduje się pedagogiczny dyskurs polonistyczny, z pewnością każdy

z czytelników znajduje własną odpowiedź. Jak wspomniałem, nie czuję się upoważniony, by diagnozować z wnętrza dyscypliny, ale rola polonistyki jako „filologii narodowej” w dosłownym, wąskim sensie i jako stróża dziedzictwa zdaje się nadal wysuwać na czoło. Z perspektywy integracyjnego potencjału polonistyki pewne jednak jest, iż im dalej byłaby od modelu pierwszego i im bliżej modelu drugiego, uniwersalizującego, tym dla integracji lepiej.

Oczywiście – postulując zbliżenie do modelu uniwersalizującego – nie mam na myśli klasycznego literaturoznawstwa humanistycznego, którego uniwersalność, jak wspomniałem, dość skutecznie już podważono, ani nawet literaturoznawstwa ideologicznego, które na Zachodzie stało się nowym dyskursem pedagogicznym. Mam raczej na myśli uniwersalizację kontekstu badawczego i rozszerzenie go z wąskiego, narodowego na europejski i środkowoeuropejski. Takie otwarcie badań (i dydaktyki) na szeroki kontekst kulturowy otwierałoby szersze pole dla integracji zewnętrznej.

### Integracja zewnętrzna

Przez integrację zewnętrzną rozumiem przede wszystkim tzw. umiędzynarodowienie badań, które *nota bene* stanowiło jeden z istotnych punktów w przedzjazdowym opisie agendy panelu *Integracja polonistyki w obrębie nauk humanistycznych*.

Jedną z propozycji, z którą spotykałem się już przy różnych okazjach i dyskusjach, było zwiększenie nacisku na publikacje polonistyczne w języku angielskim i przekłady polskich prac naukowych. Obawiam się jednak, iż bez zabiegów merytorycznych, skuteczność takich działań będzie bardzo ograniczona – samo udostępnienie pracy w języku międzynarodowym nie oznacza, że znajdzie ona odbiorcę i będzie czytana. Oczywiście, dostępność jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym; przykładowo: nie przypuszczam, by rozprawa o Morsztynie, jeśli omawiać będzie jedynie twórczość Morsztyna w kontekście polskim, zainteresowała wielu anglojęzycznych czytelników; ale już rozprawa o twórczości Morsztyna w kontekście europejskiej poezji dworskiej może przyciągnąć uwagę specjalistów od tej poezji. Inaczej mówiąc, obok udostępnienia prac badawczych w języku międzynarodowym, należy także wziąć pod uwagę czytelnika docelowego (tzw. *target reader*).

Rozszerzenie kręgu potencjalnych odbiorców można osiągnąć właśnie przez owo przesunięcie dyskursu pedagogicznego w stronę modelu uniwer-

salizującego, czyli przez zmianę perspektywy na polską literaturę z wewnątrz polskiej na perspektywę europejską i środkowoeuropejską – czyli, jeszcze inaczej, przez ukazanie twórczości pisarzy polskich, zjawisk literackich, trendów i prądów w kontekście trendów europejskich, a także literatury polskiej jako środkowoeuropejskiej na tle europejskiej. Wydaje mi się, że tego rodzaju komparatystyczne podejście pozwoliłoby uzyskać dwa efekty umiędzynarodowienia: po pierwsze, umożliwiłoby pozyskanie szerszego grona zagranicznej publiczności akademickiej (czy to na konferencjach czy jako czytelników prac naukowych), po drugie zaś, otworzyłoby merytoryczne pole dla tworzenia zespołów międzynarodowych z udziałem przedstawicieli innych filologii narodowych i pokrewnych dyscyplin; wyobrażam sobie międzynarodowy zespół badający poezję barokową czy dworską – w tym Morsztyna, ale trudno mi sobie wyobrazić taki międzynarodowy zespół badający wyłącznie twórczość Morsztyna. Na tych samych zasadach – przez poszerzenie kontekstu – otwierałoby się pole dla integracji i współpracy z neofilologami w kraju; to zagadnienie jednak przenosi nas już w sferę integracji wewnętrznej.

### Integracja wewnętrzna

Obok tej wspomnianej współpracy z neofilologami integrację wewnętrzną polonistyki w obrębie humanistyki krajowej należałoby wiązać raczej z działaniem, które nazwaliśmy performatywnym. W moim mniemaniu ten trend performatywny od dwudziestu lat rozwija się coraz intensywniej i zmienia oblicze tradycyjnej polonistyki właśnie przez angażowanie dyscyplin pokrewnych. Rozwijają się badania interdyscyplinarne uwzględniające różne perspektywy: antropologiczną, genderową i feministyczną, psychoanalityczną (szczególnie w wydaniu Lacanowskim), kulturoznawczą itd. Pojawiają się prace, które stawiają sobie za cel ponowne odczytanie i przewartościowanie dzieł literatury polskiej z nowych, często właśnie interdyscyplinarnych perspektyw.

Ta interdyscyplinarna integracja coraz częściej zresztą bywa instytucjonalizowana: antropologia literatury ma swoje katedry na Uniwersytecie Jagiellońskim i na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, kilka zakładów na innych uniwersytetach (m.in. w Białymstoku, Gdańsku, Poznaniu, Toruniu i Szczecinie) oraz co najmniej dwa studenckie koła naukowe (w Łodzi i Katowiu-

cach). Istnieją bardzo aktywne centra *gender studies*; Centrum Studiów Humanistycznych na UJ otwiera badania polonistyczne na szerokie perspektywy światowej humanistyki; podobne zadanie, choć w inny sposób, spełnia seria *Horyzonty Nowoczesności*. Nie miejsce tu jednak, aby wyliczać i omawiać te próby szczegółowo; wolalbym raczej – ponieważ dotychczas traktowałem rzecz ogólnie – podać konkretny przykład działań integracyjnych.

Skoro – odwołując się do książki Easthope’a – rozpocząłem od przykładu obrony tożsamości dyscyplinarnej filologii przed ekspansjonistycznymi zapędami *cultural studies*, skoncentruję się na koniec na pożytkach integracji z kulturoznawstwem, a przy okazji także z innymi dyscyplinami. Pośród wielu możliwych obszarów współdziałania jeden wydaje mi się szczególnie wartościowy i owocny w dłuższej perspektywie, a mianowicie analiza dyskursu polonistycznego nie z jego wnętrza (jak powiada Kurt Gödel, nie można podważyć systemu, nie wychodząc poza ten system), a od zewnątrz, z kulturoznawczej, szczególnie zaś Foucaultowskiej perspektywy odsłaniającej mechanizmy powstawania i kształtowania się wiedzy. Inaczej mówiąc, wspólne projekty miałyby za zadanie archeologicznie zbadać, w jaki sposób kształtował się i naturalizował jako oczywisty dominujący model polonistyki.

Tu znowu mogę odwołać się do doświadczeń i dokonań własnej dyscypliny. Otóż w latach 80. minionego wieku w Anglii pojawiła się cała seria publikacji, które można by, od tytułu jednej z nich, wspólnie określić jako *Re-reading English* – „ponowne odczytywanie anglistyki” (jakkolwiek kulawo brzmi to po polsku). Wszystkie te prace postrzegały powstanie i rozwój anglistyki jako produktu „splotów kulturowych i ideologicznych ciśnień” (Widdowson 1982, 8). Jeden z artykułów, zatytułowany wymownie *Ukryta historia studiów anglistycznych* (Doyle 1982, 17–31), stara się wskazać – tu cytuję wybitnego reprezentanta *cultural studies* Graeme’a Turnera – „jak anglistyka pieczołowicie wymazała ślady swej własnej historii i naturalizowała się jako dyscyplina i jako tradycja tekstów” (Turner 1990, 186), czyli kanon.

Oczywiście angielskie i polskie uwarunkowania oraz konteksty są odmienne, ale taka archeologiczna analiza historii polonistyki jako instytucji – jej ideologicznych, kulturowych i politycznych uwarunkowań, czyli wszystkich tych „splotów i ciśnień” – mogłaby być niezwykle interesująca i pożyteczna. Żeby to bardziej szczegółowo zilustrować: z perspektywy kształtowania się dyskursu polonistycznego wartościowa byłaby, na przykład, analiza periodyków polonistycznych czy serii wydawniczych jako czynników legitymizujących pewne dyskursy i wykluczających inne, szczególnie w okresach przesi-

leń metodologicznych czy tzw. zmian paradygmatów. Nie mniej cenne poznawczo byłyby podobne badania nad dyskursem podręczników szkolnych, również dlatego, w moim mniemaniu, iż kiedy mówimy „instytucja”, mamy na myśli polonistykę jako instytucję wiedzy i jednocześnie jako instytucjonalny dyskurs, rozprzestrzeniany i reprodukowany także przez system edukacyjny. Z tej racji w owych „archeologicznych” badaniach należałoby uwzględnić nie tylko polonistykę akademicką, ale także polonistykę szkolną, bo to ona odpowiedzialna jest za konstytuowanie podmiotów obywatelskich i ona w znacznej mierze kształtuje obraz polonistyki w ogóle.

Współpraca czy integracja w obrębie tak przykładowo zarysowanych projektów mogłaby obejmować nie tylko polonistów i kulturoznawców, ale też pewien gatunek „archeologizujących” historyków; otwierałaby też znowu pole dla integracji i projektów z innymi filologiami (np. porównawcze studia powstawania i kształtowania się dyscyplin). Tego rodzaju projekty integracyjne miałyby jeszcze jedną wielką zaletę, a mianowicie przez odnaturalizowanie i uhistorycznienie polonistycznego dyskursu pedagogicznego ułatwiałoby jego przemieszczenie w kierunku modelu uniwersalizującego.

Pozwolę sobie zakończyć te uwagi krótką wycieczką futurologiczną. Jak wspomniałem, integracyjne przenikanie polonistyki i innych dyscyplin humanistycznych jest przede wszystkim wynikiem czy zasługą dyskursu performatywnego. I będzie tak z pewnością do czasu, aż obecny dyskurs performatywny sam się spetryfikuje i nie przemieni w dyskurs pedagogiczny, który potrzebował będzie dla swego zrównoważenia nowego dyskursu performatywnego. Jakiego rodzaju będzie to dyskurs i z jakich obszarów się wyłoni, to jednak już sprawa bardzo przyszłych pokoleń.

#### Literatura

- Bhabha H., 1994, *The Location of Culture*, London and New York: Routledge.
- Doyle B., 1982, *The Hidden History of English Studies*, w: Widdowson, P., ed., *Re-reading English*, London: Routledge, 17–31.
- Easthope A., 1991, *Literary into Cultural Studies*, London and New York: Easthope, A. 1991. *Literary into Cultural Studies*.
- Turner G., 1990, *British Cultural Studies*, Boston: Unwin Hyman.
- Widdowson P., ed., 1982. *Re-reading English*, London: Routledge.