

Janusz Sławiński

Bez przydziału (IV)

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 5 (64), 9-17

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Fragmenty

Janusz SŁAWIŃSKI

Bez przydziału (IV)

*

Roman Ingarden (1893), Jurij Tynianow (1894), Boris Eichenbaum (1886), Wiktor Szklowski (1893), Roman Jakobson (1896), Ivor Armstrong Richards (1893), Michail Bachtin (1895), Jan Mukařovský (1891), Władimir Propp (1895); z niechęcią – ale nie mam innego wyjścia – dopisuję do tej listy nazwisko György Lukácsa (1885), którego styl myślenia, a i wszelkie kontynuacje tego stylu, zawsze uważałem za zjawisko odraźające.

Wszystko, co nowe, istotne i najbardziej inspirujące w dwudziestowiecznej teorii literaturoznawczej, było dziełem ludzi z *j e d n e g o* pokolenia: 1885–1896. Zasluguje ono bez wątpienia na miano „pokolenia rozstrzygającego”, żeby użyć określenia Ortegi y Gasset, gdyż jego zdobycze zaważyły decydująco na tego-wiecznych losach naszej dyscypliny – na jej problematyce, kierunkach poszukiwań, wyobrażeniach dotyczących ustroju dzieła i statusu literatury, i na standardach uniwersyteckiej dydaktyki literaturoznawczej, a poprzez nią także na dydaktyce szkolnej. W twórczości tej generacji były źródła wszystkich właściwie nurtów i szkół, które dominowały w akademickiej wiedzy o literaturze do schyłku lat sześćdziesiątych. Późniejsza niewiara w możliwość, potrzebę i sens teorii literatury, głoszona w imię jakiejś dziwacznej, a zarazem jałowej utopii wiedzy bezteoretycznej, też nie wyłoniła się znikąd, lecz z przesytu *o k r e ś l o n y m i* teoriami literatury – koncepcjami, pojęciami i terminami dominującymi uprzednio nurtów i szkół. Wyłoniła się z ich „dekonstrukcji”, z usilnego ich rozkręcania, tak by tracąc systemowe uwiarygodnienia, coraz bardziej przypominały rozsypaną beładnie narzędziownię.

Wolno więc twierdzić, że dokonania teoretycznoliterackie głównych przedstawicieli owego niesamowicie produktywnego pokolenia nie tylko wyznaczyły

Fragmenty

w obecnym stuleciu horyzont takich przedsięwzięć, w których były kontynuowane, rozwijane, wielorako przeformulowywane, odświeżane czy reinterpretowane, ale też określiły – negatywnie – rodzaj zamętu, jaki musiał powstać w dyscyplinie w rezultacie ich zaniedbywania, niszczenia i porzucania. Nasuwa się tu pewna analogia. Otóż znany jest przemożny wpływ, jaki na kształtowanie się europejskich doktryn estetyczno-literackich XVI i XVII w. wywarła tradycja myśli arystotelesowskiej. Wszystkie liczące się wtedy poetyki i teorie literatury wpisywały się – i nie wyobrażano sobie, by mogło być inaczej – w pole tej tradycji. Odniesienie takie stanowiło poniekąd stan zerowy wszelkiego teoretyzowania na temat sztuki słowa i jej powinności. Podobna rola przypadła paręset lat później dorobkowi głównych postaci pokolenia, o którym tu mówię. Byli oni doprawdy z e s p o l o w y m A r y s t o t e l e s e m nowoczesnego literaturoznawstwa!

15 II.1983

*

Najpierwsze przyczyny obecnego sflaczenia teorii literatury jako dziedziny wiedzy tkwiły zapewne w sposobach jej nauczania. Zgodziłbym się z opinią, że początek procesowi degrengolady dało uporczywe preferowanie przez wykładowców a n t o l o g i j n e g o modelu nauczania, wypierającego już dziś całkowicie z dydaktyki uniwersyteckiej wykładanie teorii literatury jako pewnej „własnej” doktryny wykładowcy, który w każdym wypadku (będąc jej twórcą, współtwórcą lub tylko wyznawcą) poczuwa się do odpowiedzialności za nią i pragnie umacniać jej tożsamość pośród innych konkurencyjnych doktryn. Zamiast jakiejś jednolitej budowli pojęciowej oferuje się studentom kawałki najprzeróżniejszych teorii – zestawione w antologiach na jednej płaszczyźnie i bezhierarchicznie. Ma ich radować różnorodność i wielobarwność takich układanek; mogą w nich przebierać do woli, gdyż każda kombinacja poglądów jest na swój sposób interesująca. Ale jeśli komuś, kto nie ma jeszcze żadnego poglądu na daną rzecz, sugeruje się, że może do niej przystępować na sto sposobów, to taka wielkoduszna zachęta do pluralizmu i relatywizmu oznacza w praktyce działanie na rzecz rozregulowania jego aparatu poznawczego. Jakże wtedy oczekiwać, że może się czegokolwiek nauczyć poza umiejętnością powtarzania frazesów o wartościach pluralizmu i relatywizmu?

Trzeba powiedzieć wyraźnie, choć wielu z pewnością nie będzie się to podobać: jakkolwiek dydaktyka, także teoretycznoliteracka, wymaga jednak pewnej dozy d o g m a t y z m u, jeśli ma być zadowalająco efektywna. W swoim punkcie wyjścia nie powinna wstydliwie unikać stanowczego i jednoznacznego orzekania, że coś jest takie lub inne; nie może chować się poza różnorodnością możliwych „podejść” do rzeczy, za jej prymarne zadanie wypada uznać konsekwentne osvajanie nauczanych z wymogami określonego „podejścia”, któremu mają pozostawać wierni w swoich ćwiczeniach badawczych. Zyskują w ten sposób poczucie przynależenia do jakiejś ojczyzny językowej i problemowej, poczucie zakorzenienia wśród pojęć i kategorii, pozwalających im fortunnie porozumiewać się z innymi jej współmieszkańcami na temat tego, co nauczane. Nie idzie oczywiście o to, by ko-

Ślawiński Bez przydziału (IV)

goś na całe życie zawodowe uplątywać w „jedynie słuszną” teorię (choć takiego skutku też nie da się wykluczyć), ale o budowanie pierwotnego oparcia dla jego wiedzy, o tworzenie systemu orientacyjnego, dzięki któremu może w ogóle ruszyć z miejsca – w drogę wyprowadzającą go nieraz w rejony bardzo dalekie od początkowych przywiązań. Zakładam więc, że ów pożądaný dogmatyzm wymaga jako dopełnienia pewnego sceptycznego pomiarkowania, które każdemu, kto żył się z doktryną nauczyciela, daje szansę późniejszego wobec niej krytycyzmu. **S c e p t y c z n y d o g m a t y z m** – ten oksymoron dobrze nazywa wspólną sprzecznych imperatywów określających trudną sztukę dydaktyki. Nie należy go mylić z dogmatycznym sceptycyzmem jako nazwą jednej z najbardziej przykrych chorób dzisiejszego myślenia.

Ale nie tylko dla dydaktyki literaturoznawczej, ovladniętej neurotycznym lękiem przed doktrynalnością, odniesieniem stała się dziś wielojęzyczna gadanina, chaotycznie mieszająca perspektywy i instrumentaria badawcze. Ta sama wielojęzyczna gadanina stanowi także główne pożywienie literaturoznawczego teorii-twórstwa, które nie rodzi się już z potrzeby ulepszenia czy rozwijania koncepcji uważanej przez jakiś krąg uczonych za bliską i wartą pielęgnowania, ani też z potrzeby metodycznego przeciwstawienia się koncepcjom obcym i niezadowolającym. Rodzi się ono z chęci beztroskiego uczestnictwa w gotowaniu owej wspólnej zupy, w której rozpuszczają się wszelkie smaki poszczególne.

21 III 1988

*

Kiedyś (choć tak naprawdę nie wiadomo dokładnie, kiedy) budowało się teorię jak dom, w którym ci, co ją wnoszą, a i ich komentatorzy i wyznawcy, mogliby czuć się „u siebie”. Miało to być ich schronienie i zarazem punkt obserwacyjny, z którego widać podobną krzątaninę współzawodników. Miejsce zamieszkiwania należało utrzymywać w stałym porządku, umacniać je i rozbudowywać, chronić jego odrębność przed napastnikami i samemu atakować, gdy zajdzie taka potrzeba. Teraz już nikt nie pragnie pozostawać „u siebie”, w bezpiecznym oddaleniu od obcych dążeń; chcemy za wszelką cenę znaleźć się tam, gdzie przebywają aktualnie „wszyscy”, gdzie toczy się prawdziwa zabawa. Uparcie starasz się wziąć w niej udział, pilnie zważając, aby to, co masz do powiedzenia, było powiedziane w języku uchodzącym w danym momencie za właściwy i słuszny. Nie zamierzasz twardo obstawać przy swoim i zabiegać o wypracowywanie własnego języka; nie pociągają cię kłótnie metodologiczne, gdyż wyżej od nich cenisz kompromisy; zadowolają cię koncepcje miękkie i na tyle niezdecydowane, by nie kłóciły się z tym, co wypada w danej sprawie mniemać, albo i nie mniemać.

Dyscyplina nasza pada ofiarą lęku przed prowincjonalnością, który nie pozwala jej na naturalną wielodrożność dążeń. Będąc gdziekolwiek, chcemy być zarazem „wszędzie”, nie odstawać od tego, co ma charakter „światowy”. Z pogardą odnosimy się do wszelkich partykularyzmów, warte uwagi wydają nam się jedynie zaciekawienia i dążności ponadpartykularne – owe epidemicznie rozprzestrzeniające

Fragmety

się „trendy”, które prowadzą do kolejnych uniformizacji ogarniających język akademickiego literaturoznawstwa. Jednak przykrym złudzeniem okazuje się wiara w to, że poprzez gorliwość w przyswajaniu uniwersalnego – w danym momencie – języka można dojść, niejako odgórnie, do nowych krystalizacji problemowych. Uniformizacja języka sprzyja – co nieuchronne – wyjałowieniu całych obszarów zagadnień, które mu podlegają. Szansą dla nowych problematyk pozostaje chyba zawsze jakiś rodzaj napięcia między *koiné* dyscypliny a wyrazistością dialektów metodologicznych, które działają w niej odśrodkowo – gdy aspirującemu do powszechnego stosowania mówieniu „jak trzeba” stawiają opór różne odmiany mówienia „jak nie należy”, albo „jak nie wypada”.

30 IV 1989

*

Można oczywiście z rozrzewnieniem wspominać czasy, kiedy teoria literatury (a i humanistyka w ogólności) żyła na sposób policentryczny, kiedy odrębne jej dialekty konkurowały o prymat w dyscyplinie i swobodnie wchodziły między sobą w relacje dialogowe (gdyż tylko odrębność partnerów otwiera możliwość komunikacji), ale, patrząc trzeźwo, niewiele z takich rozpamiętywań wynika. Utrzymując, że właściwym przeznaczeniem humanistyki jest jej mocne zakorzenienie w rozmaitych lokalnościach – zainteresowań, problematyk, metodologii, nie jesteśmy w stanie sprawić, by uparcie nie mijala się ona dzisiaj z tym przeznaczeniem, by nie popadała w pożałowania godne zuniformizowanie, by wycofała się z obiegu planetarnego, w którym jałowiej i staje się nudna, i powróciła do życia w małych obiegach, które decydowałyby o jej sile i atrakcyjności. Żadne postanowienia czy umowy nie zdołają odmienić sytuacji, gdyż utwierdza ją cała socjopsychologia współczesnego życia naukowego.

Gdy istotna praca ideotwórcza humanistów toczyła się w niewielkich wspólnotach uczonych, które podtrzymywał pewien rodzaj zamkniętości, rola w nich każdego uczestnika, przede wszystkim lidera (mistrza), sprowadzała się do tego, że ludziom dobrze sobie znanym przynosił (skądś) czy przybliżał prawdy dotąd im nie znane. Dziś natomiast, w dobie uniwersalnej „otwartości”, gdy każda idea, zaledwie się pojawi, może natychmiast znaleźć się w makroobiegu dyscypliny, gdzie podlega nie kończącym się wzmacniającym powtórzeniom, rola typowego badacza polega na tym, że zupełnie nie znanym sobie – i nieprzeliczonym – ludziom komunikuje prawdy już im skądinąd znane.

15 VI 1994

*

Teorii literatury można nauczać na parę sposobów.

Można przede wszystkim metodycznie przemierzać określoną *d o k t r y n ę* teoretycznoliteracką, wnikając we właściwy jej zakres zainteresowań i zagadnień, w jej system pojęciowy i terminologię. Ci, których tak uczymy, mają stać się kompetentnymi użytkownikami owej doktryny, to znaczy – umieć z jej pomocą radzić

Sławiński Bez przydziału (IV)

sobie z analizą, interpretacją i problematyzowaniem zjawisk literackich. Staramy się im uprzytomnić, że należy ją rozpatrywać jako wciąż rozrastającą się rodzinę tekstów naukowych (zakładam bowiem, że uczymy jakiejś z y w e j teorii literatury, a nie doktryny o wyłącznie już historycznym znaczeniu). Wśród nich podstawowa rola przypada korpusowi tekstów założycielskich, wokół których układają się różne odmiany satelitarnych i pochodnych: rozwijających pierwotne założenia doktryny, systematyzujących jej dokonania, popularyzatorskich, polemicznych.

W innym rodzaju nauczania punkt ciężkości pada nie na stan doktrynalnej koncentracji teorii literatury, lecz na możliwość jej pojawiania się w różnych stanach problemowego rozproszenia w obrębie literaturoznawczej praktyki interpretacyjnej. Celem dydaktycznym jest tutaj kształtowanie wrażliwości adeptów naszej dyscypliny nie tylko na koncepcje teoretyczne formułowane *ad hoc* w pracach historycznoliterackich, ale także na koncepcje w ogóle jako takie nie formułowane, a jedynie implikowane w każdym wypadku przez stosowaną procedurę interpretacyjną, zakładane milcząco, stanowiące niewysłowiony współczynnik działań badawczych. Zarówno owe teorie *ad hoc*, jak też teorie domniemane, mogą być swego rodzaju aneksami do doktrynalnych teorii żywotnych w danym momencie, ale mogą także – i to jest przypadek bardziej interesujący – pozostawać w niezgodzie z tym, co aktualnie jest czynne jako miarodajna doktryna. Albo reprezentują style myśli teoretycznoliterackiej odczuwane obecnie jako przestarzałe, albo stanowią zapowiedź jakiejś przyszłej problematyki teoretycznoliterackiej: otwierają drogi do niej prowadzące. Tak czy owak, najczęściej właściwe im jest bycie nie na czasie.

Jeszcze inny rodzaj nauczania – zdecydowanie różny od dwóch poprzednich – polega na przekazywaniu wiedzy podlegającej uporządkowaniu podręcznikowemu. Nie chodzi tu o fakt istnienia określonego podręcznika, z którego się korzysta w procesie dydaktycznym, ale o typ organizacji wiedzy tak czy inaczej „upodręcznikowanej”, a więc w szczególnie sposób zniżejonej i obumarłej w stosunku do wiedzy źródłowej. Nadbudowuje się ona eklektycznie nad doświadczeniami różnych szkół teoretycznoliterackich, przeszłych i współczesnych (jeśli pominąć rzadkie wypadki, gdy odpowiada jednej tylko doktrynie), zacierając ich swoistości i odrębności, łącząc swobodnie fragmenty rozmaitych kompozycji teoretycznych, sytuując na jednej płaszczyźnie tezy często niezgodne, przechodząc do porządku nad nielączliwymi kombinowanymi pojęć. Systematyzacje podręcznikowe, cokolwiek powie się o korzyściach dydaktycznych płynących z ich pozorowanej spójności, są cmentarzem twórczości teoretycznoliterackiej.

24 X 1979

*

Dwojaka p r o d u k t y w n o ś ć teorii literatury: badawcza i dydaktyczna.

Każda doktryna teoretycznoliteracka w początkowej fazie swego wychodzenia na powierzchnię życia dyscypliny dysponuje pewną pulą swoistych dla niej pojęć i zagadnień, dzięki którym staje się rozpoznawalna. Z nimi wchodzi do gry badawczej. Jej produktywność to zdolność do generowania nowych pojęć i zagadnień wy-

Fragmenty

rastających z tej wyjściowej puli. Pączkuje ona niejako problemami, które są implikowane przez problemy postawione uprzednio. Rozwijając się w taki, chciałoby się rzec – organiczny, sposób, poprzez stopniowe otwieranie miejsc kolejnym kwestiom, teoria ogarnia swoim zasięgiem coraz szersze pola spraw. Dopóki trwa ten proces, nie mamy wątpliwości, że dana teoria jest produktywna (czyli po prostu żyje). Drugi wariant produktywności badawczej sprowadza się do podatności teorii na efektywne stosowanie jej – poprzez a n a l o g i ę – w dziedzinach innych niż te, do których się pierwotnie odnosiła. Jest ona tym bardziej produktywna, im więcej takich dziedzin zdoła znaleźć w niej oparcie. Odwołując się do znanego rozróżnienia Romana Jakobsona, powiemy, że pierwszy wariant produktywności zasadza się na działaniu mechanizmu metonimicznego (implikowanie, „pączkowanie”), natomiast w drugim pracuje mechanizm metaforycznego przeniesienia („przerzut” teorii w nowy dla niej obszar zjawisk badanych).

Ciekawe, że pewne teorie – nawet bardzo dla literaturoznawstwa doniosłe – już jakby z góry niosą w sobie swoją nieproduktywność. Myślę na przykład, i przede wszystkim, o teorii dzieła literackiego Romana Ingardena, teorii wciąż niezmiernie sugestywnej, z pewnością jednej z najpiękniejszych i najbardziej subtelnych, jakie kiedykolwiek wykoncypowano. Wymagamy, by pamiętał ją każdy student: dzieło jest porządkiem czterowarstwowym (brzmienia, znaczenia, przedmioty przedstawione, wyglądy uschematyzowane); każda z warstw konstituuje się we właściwy sobie sposób z odpowiednich elementów – rozwija się w czasie; fundamentalnie ważne dla ustroju dzieła są relacje międzywarstwowe: wzajemne ustosunkowania się warstw do siebie, ich współdziałanie i polifonia. Mamy poczucie, że jest to teoria budowy dzieła kompletna, samotłumacząca się i samowystarczalna. Zostaliśmy nią obdarowani, jednakże nie bardzo wiemy, co dalej z tym darem robić. Możemy ją akceptować, a nawet podziwiać, ale nie wyprowadza nas ona poza to, co już nam od razu zaoferowała. Nie implikuje nowych zagadnień; powiedziała swoje: że dzieło tak właśnie wygląda, że jest czterowarstwowe, że ma wymiar horyzontalny i wymiar wertykalny, i tak dalej – i do niczego ponadto już nie kieruje. I jakkolwiek jest bogata i złożona, to przecież pozostaje n i e p r o b l e m o - t w ó r c z a, niepodatna na rozwinięcia, zamknięta w sobie. Można ją tak czy inaczej komentować, streszczać czy omawiać, natomiast nie daje nam szans na dalszą problematyzację tego, co już w sobie zawiera.

Na przeciwnym biegunie można by postawić strukturalistyczną koncepcję dzieła. Wiadomo, że koncepcja ta, traktująca je jako zorganizowany twór słowny (wypowiedź, ew. tekst), implikowała zainteresowanie językiem i systemem tradycji literackiej, które wytyczają obszar potencjalności dzieła – rezerwar jego możliwości; odniesienie dzieła do tego rezerwaru kierowało uwagę na proces jego generowania w drodze podwójnej operacji – wyboru i kombinacji elementów systemowych; to zaś z kolei nieuchronnie wprowadzało w pole widzenia podmiot owego procesu. Tak więc mamy tu cały ciąg implikacyjny: wyjściowa problematyka immanentnej organizacji dzieła uruchamia trzy nowe problematyki – tradycji literackiej, procesu twórczego i podmiotu autorskiego. Badania nad tradycją impli-

Stawiński Bez przydziału (IV)

kują z kolei zagadnienie procesu historycznoliterackiego; zaś problem autora otwiera rozległą problematykę komunikacji literackiej (odbiorcy, publiczności etc.). Stajemy więc wobec takiej teoretycznej koncepcji dzieła, która skrywa w sobie możliwość różnokierunkowych wyjść poza zainteresowanie jej pierwotnym obiektem i stopniowego ogarniania znacznie szerszych od niego całości literackich.

A produktywność dydaktyczna? Rozumiem ją jako sposobność danej teorii do bycia przedmiotem nauczania. Mówiąc niezręcznie, chodzi o jej nauczalność – podatność na systematyczne wyłożenie. Im więcej z niej udaje się objąć spójnym wykładem, tyleż zrozumiałym, co nie symplifikującym, tym większa jej produktywność.

Te dwie produktywności – badawcza i dydaktyczna – niekoniecznie chodzą w parze. Produktywność dydaktyczna nieodzownie wymaga integralności i wyrazistych konturów przedmiotu, na którym teoria się koncentruje. Z pewnością spełnia ten warunek Ingardenowski model dzieła literackiego – z jego warstwami, wymiarami, międzywarstwowymi przyporządkowaniami, układami symetrycznymi. Z rozmów na ten temat z licznymi kolegami wykładającymi teorię literatury wyniosłem pogląd, że produktywność dydaktyczna koncepcji Ingardenowskiej jest właściwie bezkonkurencyjna. Zdecydowanie mniejszą produktywnością cechuje się teoria szkoły strukturalistycznej, która ma naturalną skłonność – jako przedmiot nauczania – do rozszczepiania się na trzy „różnojęzyczne” części: teorię tekstu, teorię komunikacji literackiej i teorię procesu historycznoliterackiego. Dydaktyczna nieproduktywność wpisana jest, jak można sądzić, w teorię literatury ufundowaną na problematyce intertekstualności, jeśli by nawet komuś taką teorię udało się zbudować. Coś podobnego, z większą jeszcze pewnością, da się powiedzieć o „idiograficznej” koncepcji utworu rozumianego jako niepowtarzalny świat znaczeniowy, wyłaniającej się z doświadczeń hermeneutyki.

3 I 1980

*

W dzisiejszej teorii literatury wiele jest conceptów, mało zaś koncepcji. Jeśli uważamy (nieco staroświecko), że główny sens teoretycznego conceptu sprowadza się do możliwości wkomponowania go w szersze pole zagadnień, gdzie dopiero odegra swoją właściwą rolę, to trzeba stwierdzić, że troska o ten jego zwierzchni sens ulega dziś coraz częściej uśpieniu. Odkrycie nowej zależności między znanymi już pojęciami, znalezienie kategorii zdolnej ogarnąć łącznie obiekty dotąd należące ze sobą nie powiązane, nieoczekiwane odwrócenie tezy, do której zdołano już przywyknąć, szczęśliwy pomysł terminologiczny – w każdym z takich cząstkowych osiągnięć i w nieprzebranej masie im pokrewnych, za naturalny wyraz postawy badacza, któremu przytrafiło się coś podobnego, uznalibyśmy zadane przez niego pytanie: „Co z tym dalej robić?”. Concept – tak by się wydawało – nie może nie mieć dalszych ciągów. Wymaga wmontowania w całą maszynię teorii, a przede wszystkim sprawdzenia, jakie konsekwencje dla jej działania będzie

Fragmenty

miało włączenie tego nowego elementu: czy spowoduje zmiany lokalne, czy dalekosiężne.

Otóż dzisiaj mało kto kłopotczy się o owe dalsze ciągi. Od konceptu badawczego nie oczekuje się bowiem, by znalazł sobie właściwe miejsce w jakimś teoretycznym kontekście; powinien cieszyć naszą myśl sam przez się – swoją pozasystemową wyrazistością i niedopasowaniem do jakiegokolwiek doktryny. Ma rozbłysnąć możliwie najsilniejszym światłem na firmamencie dyscypliny, a potem niech sobie gaśnie, gdyż przewidzianą rolę już spełnił – zwrócił na siebie uwagę, czy nawet wielu zadziwił. I tak na naszych oczach zmienia się tradycyjny status teorii literatury, która metodycznie budowała modele dzieł, faktów i procesów literackich. Obecnie staje się swego rodzaju zbiornicą konceptów teoretycznych – jeszcze jaskrawo świecących, już przygasających i całkiem zgaszonych – dorzucanych do niej beztrasko przez badaczy, którzy wcale nie pragną czuć się odpowiedzialni za to, czy coś się z tych konceptów składa, czy nie. Jeśli komuś bliski był Nietzscheański ideał „wiedzy radosnej”, to może teraz całkiem z bliska przyjrzeć się jego spełnieniom.

Poczucie odpowiedzialności za Całość nie opuściło jednej tylko kategorii badaczy, pochodzących z nieśmiertelnej dotąd rodziny Porządnickich – owych specjalistów od przeglądów, stanów badań, zestawień porównawczych, streszczeń i omówień. Wstrętne są im wszelkie przejawy bałaganu w dyscyplinie, toteż niestrudzenie starają się im przeciwdziałać, ładując wszystko, co się tylko łądzić daje lub nie daje. Nie zaniechali swoich wysiłków i dzisiaj, nie bardzo jednak zdają sobie sprawę, że już nie ze zwykłym bałaganem, dającym się posprzątać, mają do czynienia, ale z chaosem z a s t ę p u j ą c y m jakikolwiek porządek. Trudząc się nad wyliczeniem stu osiemdziesięciu siedmiu odmian intertekstualności występujących aktualnie w literaturze przedmiotu lub pracowicie klasyfikując dwieście dwadzieścia typów metafikcji omawianych przez znawców tejże, ci pełni dobrej woli stróże porządku stają się po prostu częścią chaosu, któremu daremnie próbowali stawiać czoła. Współżyć z chaosem pojęć i poglądów może ten, kto chaos pokochał, a więc potrafi korzystać z niego chaotycznie – zdawać się na wybory losowe i od nich uzależniać swoje zainteresowania. Kto zaś próbuje go systematyzować i ustalać mu mapy – nieodwołalnie w nim grzęźnie niczym w bezdennym bagnie. Tak zatem na naszych oczach wraz z zanikiem dawnej teorii literatury wymiera także stara i zasłużona rodzina Porządnickich.

14 V 1989

Kazimierz BARTOSZYŃSKI

Wobec genologii¹

|

Nasilanie się w ostatnich dziesiątkach lat dyskusji na temat granic pomiędzy polem zjawisk literackich a obszarami wypowiedzi innego typu, rozwój teorii aktów mowy preferującej operacyjne, a nie referencjalne ujmowanie języka, pojawianie się postulatów tekstualnego traktowania dzieł literackich, tezy głoszące zanikanie literackiej gatunkowości – wszystko to skłania do, choćby nader skrótowego, przemyślenia podstaw i dziejów dyscypliny tak dawnej i taką obrosłej tradycją, jak genologia².

Mając na uwadze między innymi tego rodzaju okoliczności, chciałbym mówić o genologii jak najszerzej, używając przy tym terminu „czynności genologiczne”. Bo przecież włącza się w genologiczne myślenie nie tylko badacz sztuki, ale i jej twórca. „Genologiczność” co prawda sugeruje jakąś badawczość czy poznawczość, jednak termin ten obejmuje nie tylko poznawanie, ale również twórczość niezależną rzekomo od wszelkiego poznawania. Tu wszakże niezbędne jest określenie terenu obecnych refleksji. Wynika ono z konieczności wyraźnego rozgraniczenia zjawisk istnienia, powstawania, krzyżowania się i zanikania gatunków lub rodzajów literackich jako autonomicznych bytów artystycznych oraz – twórców teoretycznych, składających się na zespół pojęciowy genologii³. Rozróżnienie to przecież

^{1/} Tekst niniejszy jest fragmentem pracy zbiorowej pod red. W. Boleckiego i I. Opackiego, zatytułowanej *Genologia dzisiaj*, która ukaże się nakładem wydawnictwa IBL PAN na przełomie 2000 i 2001 roku.

^{2/} Ważnym bodźcem skłaniającym mnie do zabrania głosu w tych kwestiach był nr 6. z r. 1999 „Tekstów Drugich”, zatytułowany *Gatunki i potwory*.

^{3/} W tym zakresie podzielałem pogląd S. Balbusa wyrażony w art. *Zagłada gatunków* („Teksty Drugie” 1999 nr 6, s. 28).