

R U C H L I T E R A C K I

DWUMIESIĘCZNIK

Rok LIV

Kraków, lipiec–październik 2013 Zeszyt 4–5 (319–320)

Polska Akademia Nauk Oddział w Krakowie
i Wydział Polonistyki UJ

PL ISSN 0035-9602

DOI 10.2478/v10273-012-0077-0

POZA WSPÓLNĄ HISTORIĄ. HISTORYCZNO LITERACKIE
UWAGI NA MARGINESIE EMIGRACYJNEJ
POLONISTYCZNEJ DYDAKTYKI*

BOŻENA KARWOWSKA**

Omawiając wydaną niedawno anglojęzyczną kulturową historię literatury francuskiej autorstwa Alison Finch¹, recenzenci podkreślają nowatorstwo zaproponowanego przez nią podejścia do opisu diachronicznych procesów literackich. Jak zauważa Diana Holmes², Finch wychodzi poza tradycyjne już koncentrowanie się na historycznych kontekstach literatury, pokazując w zamian osadzenie utworów literackich w tkance historii i kultury. Wiąże się to z przeformułowaniem podejścia do literatury i zauważeniem jej organicznego wplecenia w polityczną, społeczną i intelektualną materię narodowej historii, której stanowi istotny element i dokument. Badacze zajmujący się tak rozumianą kulturową historią literatury podkreślają także istotność przekraczania granic tradycyjnego kanonu literackiego i tradycyjnej analizy tekstowej. Uznane i na nowo odkryte teksty literackie autorka nowej historii literatury francuskiej pokazuje więc w ich społecznych, politycznych, instytucjonalnych i kulturowych związkach. Sytuuje je

* Referat wygłoszony w ramach grantu „Kulturowa historia literatury”.

** Bożena Karwowska – associate professor, Uniwersytet Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver (Kanada).

¹ A. Finch, *French Literature. A Cultural History of Literature*, Polity Press, Malden MA, 2010.

² D. Holmes, recenzja tomu *French Literature: A Cultural History*, by A. Finch, *The Modern Language Review*, Vol. 106, No. 3 (July 2011), s. 884–885.

w relacji do współczesnej im polityki, dyskursu religijnego i jego retoryki, ruchów intelektualnych, recepcji krytycznej i kultury popularnej, traktowanej jako wprowadzającą i propagującą formy i tematy kultury elit. I choć sama zmiana optyki i podejścia nie gwarantuje sukcesu, czego świadectwem są krytyczne opinie o pracy Christophera Cannona *Middle English Literature. Cultural History*³, coraz częściej historii literatury pisane są jako „historie kulturowe”, ukazujące twórczość literacką jako jedno z ogniw działalności kulturotwórczej. Zdaniem badaczy nie ulega bowiem wątpliwości, że teksty literackie są świadectwem zachodzących procesów społecznych i kulturowych, ale także wchodzą z owymi procesami w liczne dyskusje i spory, niejednokrotnie zmieniając lub modyfikując kierunek przemian.

Zwrotowi w zainteresowaniach sprzyja stosowanie nowoczesnych metod literaturo- i kulturoznawczych, wykorzystanie osiągnięć feminizmu i badań postkolonialnych oraz zwrócenie uwagi na transkulturowe i transnarodowe uwarunkowania twórczości literackiej. Co niezmiernie istotne, demontują one zastane modele wiedzy, odbierając władzę dotychczasowym hegemonom wyznaczającym kategorie ocen wartości zarówno artystycznych, jak i moralno-etycznych, i pozbawiając odbiorców „wytycznych” określanych przez metanarracje, a zatem pozostawiają ich często zdanych na samych siebie. Badacze zgodnie podkreślają przy tym, że najcenniejszymi osiągnięciami tak przeformułowanego podejścia do historii literatury jest pokazanie tekstów w kontekście ich recepcji, prowadzące do badania literatury jako żywotnego elementu tych zbiorowych „struktur uczucia” (*structures of feeling* – określenie Raymonda Williamsa⁴), które stanowią podstawę narodowej tożsamości, wpływają na szeroko pojętą politykę i w związku z tym także wyznaczają pola najbardziej intymnych ludzkich odczuć. W ujęciu Williamsa „struktury uczucia” oznaczają kulturę określonego momentu historycznego, kategorii zastępującej tradycyjne pojęcia „ducha epoki”.

Zauważmy przy okazji, że istotne dla przywołanych tu rozważań jest pojęcie narodu, przynajmniej w zakresie, w jakim posługuje się nim historia i literatura. Nic więc dziwnego, że w powszechnie chwalonej i stawianej za wzór dla podobnych przedsięwzięć pracy Alison Finch kwestia języka stanowi jedno z najistotniejszych zagadnień. W jej ujęciu twórczy i świadomy stosunek do języka obecny w literaturze francuskiej od początków jej powstania wyraża poczucie przynależności narodowościowej. Dla świadomości wspólnoty istotny jest także, zdaniem badaczki, powszechny szacunek dla myśli narodowej i duma z osiągnięć wspólnej historii intelektualnej, obejmującej przez wieki różne orientacje filozoficzne i polityczne. Podejście takie pozwala nie tylko na omawianie utworów literackich w ich związkach z dziełami wcześniejszymi, ale także na szukanie

³ Ch. Cannon, *Middle English Literature. A Cultural History of Literature*, Polity Press, Malden MA, 2008.

⁴ R. Williams, M. Orrom, *Preface to Film*, Film Drama, London, 1954.

analogii w literaturze i kulturze późniejszej. Umożliwia też wychodzenie poza dorobek narodowy i sięganie do twórczości stanowiącej transkulturową, światową skarbnicę, do której odnoszą się członkowie różnych narodów i kultur.

Jedną ze znaczących cech wyróżniających pracę Finch spośród innych podobnych przedsięwzięć naukowych jest właśnie osadzenie jej rozważań w dyskursie narodowościowym. Okazuje się bowiem, że choć we współczesnym świecie powszechne są nawoływania i próby przekraczania narodowych barier, jednak w praktyce okazuje się często, że historie i związane z nimi procesy oparte są na pojęciu narodu, nawet jeśli w analogiach i porównaniach ponad to, co narodowe, wychodzą. Na rynku wydawniczym pojawiają się prace dotyczące literatur narodowych, a oceniający je krytycy, nieomal przecząc sami sobie, poszukują w nich odpowiedzi na pytanie o istotę narodowych tożsamości, widzianych jako jedne z najistotniejszych „struktur uczucia”. Nie dziwi to zresztą jeśli bierze się pod uwagę ekonomiczne uwarunkowania przemysłu wydawniczego (szczególnie politykę rynkową), gdyż głównym polem dochodu wydawnictw są podręczniki uniwersyteckie, a ośrodki akademickie nadal w przeważającej większości oparte są na strukturze wyodrębniającej (lub co najmniej zaznaczającej) różnice narodowościowe. Tak też organizowane są kursy *undergraduate*, które mają najliczebniejsze klasy (nierzadko liczące kilkuset studentów). Proces edukacyjny, szczególnie w dziedzinie, którą zwykło się nazywać filologiami narodowymi, w połączeniu z polityką rynkową koncernów wydawniczych, wpływa więc na zjawisko, które można by nazwać „kulturową historią nauki”. Przyczyn trudności wyjścia poza narodowościowe nastawienie można jednak szukać także w trudnościach w mediowaniu wiedzy historycznej i kulturowej wśród czytelników, których pamięć wspólna (czy pamięć kulturowa⁵) daleka jest od oczekiwań tekstowych (czy czytelnika wpisanego w tekst).

Choć kursy literatury polskiej na anglojęzycznych uniwersytetach nie osiągną prawdopodobnie takiej ilości studentów, aby powstała kulturowa historia literatury polskiej skierowana do anglojęzycznych studentów polonistyki, jednakże uczenie tej literatury i kultury poza Polską jest doświadczeniem, którym warto się podzielić właśnie w kontekście kulturowego podejścia do historii literatury. Tym bardziej kiedy odbywa się ono właśnie poza europejską wspólnotą kulturową, a właściwie poza jakąkolwiek kulturową wspólnotą. Od dwudziestu pięciu lat związana jestem z Uniwersytetem Brytyjskiej Kolumbii w Vancouver, na którym literatura polska obecna jest na kilku kursach sławistycznych i środkowo-europejskich, a więc (bardzo selektywnie) dociera rocznie do kilkuset studentów, a od kilku lat w programie ma kurs literatury polskiej i filmu w przekładzie, na który uczęszcza corocznie 35–50 studentów. Na liczącym około 50 tys. studentów kampusie nie ma jednak wystarczającej liczby studentów zainteresowanych

⁵ Y. Lotman, *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*, tłum. Ann Shukman, Indiana University Press, Bloomington, 1990.

kursem literatury w języku polskim, okazało się natomiast, że nasza kultura budzi zainteresowanie wśród międzynarodowych studentów. Dodam, że dydaktyka nie stanowi tu sama w sobie istotnego problemu, jest raczej doświadczeniem, które pozwala na refleksję nad recepcją literatury polskiej poza wspólnotą kulturowo-historyczną Europy, która stanowi jej naturalny choć nie zawsze wystarczająco doceniany kontekst. Starcie świadomości wielo- (bardziej niż trans-) kulturowej społeczności vancouverских studentów z europejskością polskiej kultury uświadamia niejednokrotnie paradoksalność związanych z tym trudności.

Przypomnę tylko pokrótce⁶, że położone nad brzegami Pacyfiku Vancouver jest miastem wielokulturowym, którego ludność jest w większości pochodzenia azjatyckiego – kolejne fale emigracyjne to przybysze z Indii (włączając w to Sikhów z prowincji Punjab), Wietnamu, Filipin, Iranu, Hong-Kongu, Tajwanu, Chin Ludowych, którzy wyparli uprzywilejowanych tu wcześniej Brytyjczyków i ich potomków. Następujące po sobie pokolenia imigrantów różnią się od siebie znacznie, co widać nawet na przykładzie polskiej diaspory budowanej najpierw przez przedwojenną niewykształconą emigrację chłopską (tak zwany sienkiewiczowski model „za chlebem”), następnie przez wojennych i powojennych wygnańców końca lat czterdziestych dwudziestego wieku (realizujących romantyczny model patriotyczny), a w końcu przez tak zwaną emigrację postsolidarnościową, realizującą w praktyce model nie tyle za chlebem ile „po masło i szynkę”, ale posługującą się (w tym celu) patriotyczną retoryką. Różnice w owych modelach sprawiły, że trudno tu mówić o jakiegokolwiek ciągłości czy nawet porozumieniu. Pewnie nieprzypadkowo dom polski w Vancouver nazywa się „Zgoda”.

Obraz innych grup narodowościowych wygląda zresztą podobnie, kolejne fale imigrantów niezbyt często szukają kulturowego porozumienia z osadzonymi już na emigracji „rodakami”. Moje obserwacje dotyczące „polskich” (a także rosyjskich) studentów dowodzą, że często trudno byłoby tak naprawdę w przypadku różnych emigracyjnych generacji mówić nawet o wspólnocie językowej. Dodajmy do tego wrastanie w kraje osiedlenia, małżeństwa pomiędzy członkami różnych kultur (dużym powodzeniem wśród Polaków w Vancouver cieszą się Filipinki, być może dzięki rzymskokatolickiej wspólnocie religijnej, ale prawdopodobnie także dzięki swojej przysłowiowej pracowitości, wyrażanej wśród polskich mężczyzn powiedzeniem „robotna jest”). Dzieci z wielokulturowych małżeństw mają potem dzieci z innymi dziećmi z innych wielokulturowych małżeństw...

Za przykład służyć może jedna z moich studentek, Stephanie, piękna brunetka o lekko kręconych włosach, właściwie niespotykanych u Azjatów. W zainspirowanej *Domem dziennym, domem nocnym* Olgi Tokarczuk i *Hannemanem* Stefana Chwina internetowej dyskusji na temat tożsamości napisała:

⁶ Por. B. Karwowska, *Vancouver: przestrzeń, pamięć, płęć*, „Teksty Drugie”, 2012, nr 3, s. 157–174.

Imigrowałam do Kanady z Niemiec jak miałam 3 lata i w mojej pamięci pozostały tylko takie pojedyncze „ciepłe i nieostre” wspomnienia z Hamburga i naszego tam mieszkania. Moja mama jest Chinką, tata Persem, Niemcem, Polakiem; moj dziadek jest Persem a babcia miała rodziców pochodzenia polskiego i niemieckiego (to bardzo skomplikowane, żeby wyjaśnić, i okropnie pokręcone). Jak sami rozumiecie kiedy ktoś mnie pyta kim jestem, wydaje mi się, że muszę wyjaśnić gdzie się urodziłam, gdzie urodzili się moi rodzice, a gdzie ich rodzice i tak dalej. Po prostu kiedy mam określić moją tożsamość narodową przedstawiam zredukowaną opowieść rodzinną, myślenie o tożsamości sprawia, że moje myśli idą w różnych kierunkach i zacierają wiele granic [...] oddalenie od rodziny mieszkającej w Niemczech i Iranie też nie pomaga mi w zrozumieniu skąd jestem. Myślę, że tożsamość narodowa wiąże się z pamięcią wspólną.

Kampus uniwersytecki oczywiście odzwierciedla wielokulturową mozaikę miasta do której dołączają studenci zagraniczni, często niewiele różniący się od studentów miejscowych należących do pierwszego imigracyjnego pokolenia. Co raz częściej studenci porozumiewają się między sobą językiem innym niż angielski, który rozprzestrzeniając się po świecie stracił zresztą już dość dawno „narodowościowy” i „narodowościowotwórczy” charakter, stał się językiem (a może nawet językami?) przechowującym różne pamięci różnych narodów. Literatura polska uczona jest na kursach, na które studenci zapisują się w ramach tak zwanych *electives* i nie wymaga wcześniejszej znajomości historii regionu (ani nawet jego geografii). W moich rozważaniach ograniczę się tutaj do obserwacji z kursu literatur słowiańskich, gdzie literatura polska obejmuje około 15 godzin, i kursu literatury i filmu polskiego. Oba obejmują wyłącznie dzieła współczesne, a opis informuje studentów, że celem zajęć jest zapoznanie ich z literaturą i filmem związanymi blisko z historią regionu i krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Projekt dydaktyczny związany jest więc z kulturowym podejściem do literatury, która stanowi dla studentów źródło i punkt wyjścia do poznawania historii politycznej, materialnej i społecznej, kultury i literatury polskiej, ale przede wszystkim publiczności literackiej współczesnych Polaków z ich „strukturami uczucia”.

Oczywiście, brak znajomości historii Polski (czy wręcz Europy) w znacznym stopniu utrudnia, o ile nie uniemożliwia, studentom zrozumienie polskich filmów i literatury, a właściwie odnalezienie znaczenia poruszanej w nich problematyki, choć praca dydaktyczna oznacza takie przygotowanie materiału, aby wprowadzał studentów w zagadnienia związane z określonymi momentami historycznymi. Chodzi tu zarówno o próbę zrozumienia polskiego adresata, jak i „generalnych”, międzynarodowych (czyli zachodnich!) wartości i przesłań. Próbujący doszukać się sensu w prezentowanym materiale studenci dość szybko czuli się zagubieni i dochodzili do wniosku, że brak im podstawowej wiedzy potrzebnej do zbudowania obrazu kultury polskiej i umiejscowienia w niej omawianych prac, ale przede wszystkim do zrozumienia diskutowanych w nich problemów. Podobna sytuacja kontaktu z anglojęzyczną publicznością literacką, a przede wszystkim studentami kalifornijskiego uniwersytetu, doprowadziła Czesława Miłosza do często artykułowanego przekonania, że bez znajomości historii zrozumienie li-

teratury polskiej jest po prostu niemożliwe⁷. Stąd we wstępie do swojej wydanej w 1969 roku *Historii literatury polskiej* stwierdzał:

ponieważ literatura w Polsce zawsze silnie reagowała na sytuacje historyczne, a nie zawsze można zakładać u czytelnika znajomość faktów, do każdego rozdziału dołączyłem jako wprowadzenie krótki zarys międzynarodowej i krajowej sceny politycznej. W tych wstępnych uwagach skłaniam się ku historii instytucji i idei⁸.

Swoje podejście do historii literatury uzasadniał przynależnością intelektualną. „Wychowany w Polsce, przesiąkniętym [...] typowym dla wielu europejskich intelektualistów historycyzmem” (s. 12). Od kulturowego podejścia odróżniał więc Miłosza przede wszystkim poglądem, że literatura nie tyle współuczestniczy w procesach kulturowych ile po prostu reaguje na historię, która jest od niej niezależna – ale od tego czasu wiele zmieniło się także w podejściu do historii uprawomocnianej metanarracją (wielką narracją). Współczesny wykładowca północnoamerykańskiego uniwersytetu ostrożny byłby także z podkreślaniem swoich intelektualnych europejskich korzeni, które w postkolonialnym świecie nie zawsze brzmią atrakcyjnie, ale zawsze protekcjonalnie.

Zmienili się także czytelnicy i ich możliwości dostępu do znajomości faktów – większość studentów w klasach ma stały dostęp do komputerów, tabletek, Internetu i do smartfonów oferujących na zawołanie dostęp do encyklopedycznych haseł. Coraz częściej i coraz wyraźniej to nie brak znajomości faktów stanowi problem, ale brak zrozumienia dla wartości wyrastających z „intelektualnych europejskich korzeni” a zatem niemożność spójnego ułożenia wiadomości w znaczącą całość.

Praca dydaktyczna na UBC uświadomiła mi, że o ile brak tak zwanego „wyszkolenia klasycznego” w pokoleniu obecnych profesorów nie stanowił problemu, nie rzucaliśmy się (z braku Internetu) do encyklopedii, aby czytając *Campo del Fiori* Miłosza sprawdzić kim był Giordano Bruno, polska publiczność (pokolenia 50+) tak jak i moi wielokulturowi studenci, również (choć z zupełnie innych powodów) nie znała polskiej historii, tworzyła ją i odtwarzała z okrucich opowieści, aluzji, przemilczeń i pominięć, a ogromną rolę w tym procesie poznawania odegrała właśnie literatura. Miała ogromną rolę także w przechowaniu i transponowaniu zasad moralnych i uwierzytelnianiu jednostkowych zdarzeń wielkimi narracjami (których niestety studenci moi nie tylko nie znają, ale nie znając, odrzucają).

Brak znajomości szeroko pojętej kultury polskiej wśród studentów sprawia, że głównym materiałem pomocniczym w dydaktyce stają się filmy. Nie tylko

⁷ Por. B. Karwowska, *Miłosz i Brodski. Recepcja krytyczna w krajach języka angielskiego*, Warszawa 2000, s. 107–108.

⁸ C. Miłosz, *Historia literatury polskiej*, Kraków 1993, s. 12. Wszystkie cytaty w tekście odnoszą się do tego wydania.

ilustrują historię, ale zarazem pomiędzy literaturą i filmem zachodzi ciekawa wymiana. Wiele pojęć (jak np. Miłoszowski *Ketman*) znakomicie ilustrują polskie filmy (*Obywatel Piszczyk* Andrzeja Munka czy *Cwał* Krzysztofa Zanussiego). Poza tym polska szkoła filmowa i tak zwane kino moralnego niepokoju są nadal atrakcyjne i interesujące dla międzynarodowej publiczności, jednakże tylko wtedy, gdy nie zamykają się w odniesieniach do kultury i literatury polskiej (np. *Aktorzy prowincjonalni* Agnieszki Holland odwołujący się do *Wyzwolenia* Wyspiańskiego). Być może wręcz paradoksalnie istotne okazuje się tu (w „wolnym kraju wolnych ludzi”) podnoszenie problematyki moralnej i wytrącanie odbiorcy z luksusu niezauważania problemu, czyli zmuszanie do zajęcia stanowiska, do sformułowania opinii. Moje dydaktyczne doświadczenia potwierdzają, że nieprzypadkowo to właśnie film, a właściwie tak zwana „polska szkoła filmowa” znalazła światowe uznanie. Również dwukrotne uhonorowanie polskich poetów literacką Nagrodą Nobla w ostatnim dwudziestoleciu znajduje swoje potwierdzenie w reakcjach studentów. Choć zazwyczaj niezbyt chętnie początkowo sięgają po poezję, z czasem po każdym seansie filmowym niecierpliwie czekają na wiersz, stanowiący (przeważnie zupełnie niezamierzony) komentarz do filmu. Jako przykład posłużyć tu mogą: *Dedykacja* Miłosza po *Człowieku z marmuru* Wajdy, *Pierwsza fotografia Hitlera* Szymborskiej po *Dekalogu* siedem Kieślowskiego, ale także zestawienia prozy (szczególnie opowiadań) z poezją – jak na przykład *Stół* Pawła Huelle z *Martwą naturą z balonikiem* czy *Muzeum* Szymborskiej. Zestawienia takie w jakimś sensie odtwarzają przecież obcowanie polskiego odbiorcy z kulturą i zmuszają czytelnika przychodzącego z innego kręgu kulturowego do przyjęcia punktu widzenia, skojarzeń i wartości współuczestniczących w tworzeniu „struktur uczucia” Polaków w różnych okresach.

Oczywiście taka propozycja dydaktyczna bliska jest z jednej strony praktykom badawczym kulturowej historii literatury (lub ściślej literatur), nie odbywa się jednak w próżni zakładającej, że przychodzący z wielu kultur studenci odwoływać się będą do doświadczeń własnych, i w ich ramach i kontekstach uczestniczyć w odbiorze kultury polskiej. Sytuacja jest bardziej złożona i skomplikowana. Jednym z ubocznych efektów odejścia od z góry nadanych standardów i uprawomocnionych metanarracjami prawd jest niechęć (czy wręcz nieumiejętność) zajmowania stanowiska, ucieczka w relatywizm i – podobno niezwykle „kanadyjskie” – rozważanie racji wszystkich stron. W zestawieniu z patriotycznie zorientowaną polską tradycją literacką jest to pewna recepta na niepowodzenie... Przykłady jakie podam być może początkowo wydadzą się niespójne – bohaterski gest romantyczny to głupota, a przy tym zupełnie niezrozumiała, bo nie przynosząca efektów. *Folksdojcz* (*volksdeutsch*) to tożsamość hybrydalna, płynna, więc ciekawa, a pozycją w której najchętniej umieszczają się studenci czytający o powstaniu w gettcie warszawskim jest karuzela; siedząc na niej można po prostu niczego nie oceniać (a w końcu też jeśli trzeba można dorobić ideologię, że być może chodzi o zajrzenie za drugą stroną muru – jak w *Wielkim*

tygodniu Andrzejewskiego/Wajdy). Zwyczajowym (i powszechnie akceptowanym) wyjaśnieniem braku opinii (i oceny) jest fraza „nie byłem nigdy w takiej sytuacji, więc nie wiem, co ja bym zrobił”. Okazuje się więc w praktyce, że utwory literackie można omawiać, widząc ich wcześniejsze i późniejsze, rodzime i zagraniczne konteksty i powiązania, patrząc na nie jako na element kultury materialnej i politycznej, ale trzeba dołączyć do tego także dominujące podejścia filozoficzno-krytyczne, które wpływają na wielokulturową recepcję narodowej kultury, szczególnie w okresie poprzedzającym kulturową globalizację. W oparciu na gospodarce rynkowej społeczeństwie coraz trudniej oczekiwać od studentów zrozumienia różnicy pomiędzy tożsamością, koniecznością a wygodą. Stąd jeden ze studentów w klasowej prezentacji porównywał członków SS i gestapo z młodzieżowymi grupami neonazistowskimi, argumentując, że o ile tych ostatnich należy surowo potępiać, to zachowania Niemców okresu hitleryzmu można usprawiedliwić przymusem. Na moje pytanie dotyczące przymusu wynikającego z nacisku grup rówieśniczych, po namyśle odpowiedział, że właściwie można zrozumieć i być ostrożnym w ocenie wszystkich. Dodam, że mojego zdumienia nie podzielali inni studenci, których łączy także przekonanie, że procesy demokratyczne są istotniejsze od wiedzy i zrozumienia, że dawne pojęcie autorytetu już dawno przestało funkcjonować, i że jeśli oni mają inne niż ja zdanie, to zawsze przecież jest ich więcej i mogą mnie przegłosować.

Okazuje się zresztą, że z analogicznymi problemami zawłaszczenia kategorii i pojęć, i posługiwania się nimi na własne sposoby stykają się marginalizowane wcześniej grupy społeczne. Twórczyni wprowadzonego we wczesnych latach 90. do studiów postkolonialnych pojęcia „outsidera wewnątrz” (*The Outsider within*) związanego z teorią „punktu widzenia” (*Standpoint theory*), Patricia Hill Collins, w 1999 roku⁹ podkreślała, że początkowo użycie jej kategorii pomagało opisać „jak umiejscowienie grupy społecznej w specyficznym, historycznym kontekście [...] może wpływać na jej punkt widzenia na świat” (s. 85). Historia (nad?)używania wprowadzonej przez nią kategorii sprawiła, że badaczka zaczęła podkreślać niebezpieczeństwo związane z przeniesieniem nacisku na indywidualne problemy jednostki, gdyż takie podejście musi, jej zdaniem, doprowadzić do odwrócenia uwagi od historycznych warunków, które kreują społeczną lokację „outsidera wewnątrz”. W wyniku wejścia pojęcia „outsidera wewnątrz” w społeczno-polityczne dialogi, co jest zresztą dość charakterystyczne dla wielu współczesnych pojęć teoretycznych wywodzących się z ruchów wyzwolńczych, sama Collins zaczęła podkreślać jego związek z konkretną sytuacją historyczną. Zauważyła bowiem, że „[...] tożsamości outsidera wewnątrz są tożsamościami sytuacyjnymi, związanymi z określonymi historiami [...] – nie są pozbawioną kontekstu kategorią tożsamościową oderwaną od historycznych społecznych nie-

⁹ P. H. Collins, *Reflections on the Outsider within* [w:] *Journal of Career Development*, vol. 26, 1 (Fall 1999), s. 85–88.

równości, którą może każdy przyjmować na zawołanie [...]”¹⁰. W kontekście wielu moich dyskusji ze studentami znakomicie rozumiem frustrację Hill Collins.

W sumie trudno jest pośredniczyć w poznawaniu kultury, która ze względu na swoje europejskie korzenie i osadzenie odbierana jest przez pozaeuropejską publiczność jako kultura kolonialna, dominująca. A przecież nawet jeśli ona sama widzi siebie jako aspirującą do europejskości i europejskiej przynależności, zawsze pozostaje przez nią marginalizowana i niedoceniana, i rzadko wchodzi z nią w dialog twórcy kultury wysokiej europejskiego kanonu. Poza tym choć utożsamia się z (kolonialną) kulturą władców, gloryfikuje jednak ofiarę, odmawiając zwycięzcy praw moralnych (i uprzywilejowanej pozycji ofiary). Brak znajomości „zachodniego” horyzontu oczekiwań, a bardziej precyzyjnie: starcie polskiej literatury z horyzontem oczekiwań współczesnych wielokulturowych czytelników, te paradoksy odsłania. Może więc łatwiej spojrzeć na literaturę polską z perspektywy marginesowej? Pod wieloma względami znalazła się bowiem ona w przestrzeni, którą Homi Bhabha określa jako „przestrzeń enuncjacji” obdarzoną potencjałem hybrydyzacji, pozwalająca na „temporalnie rozłączne pozycje, które mniejszości zajmują ambiwalentnie wewnątrz przestrzeni narodu”, w tym przypadku zaś byłaby to „przestrzeń enuncjacji”¹¹ wewnątrz tak zwanej kultury europejskiej, czy kultury Zachodu. Może łatwiej wtedy będzie napisać taką kulturową historię literatury polskiej, która pokazując formowanie się polskich „struktur uczucia”, łatwiej przemawiać będzie do horyzontu oczekiwań hybrydycznego wielo-trans-inno-kulturowego odbiorcy.

Bożena Karwowska

BEYOND COMMON HISTORY: THE DIDACTICS OF POLISH STUDIES ABROAD
FROM THE PERSPECTIVE OF A HISTORIAN OF POLISH LITERATURE

Summary

Teaching Polish literature in translation at the University in Vancouver constitutes for the author a point of departure for deliberations on the cultural history of Polish literature. Teaching students of various cultural backgrounds make the author realize the inadequacy of many notions of postcolonial discourses in reference to Polish culture. Despite entering into incessant dialogues with the culture of the so called West, Polish literature is nevertheless marginalized by the West; as such, imperialistic discourse does not constitute for it an appropriate reference in educational practices aimed at international students. Didactic solutions based on appeals to processes of familiarizing Poles with their own history and literature (and national values transmitted by them) despite the censorship of the Polish People's Republic provide a guidance to study of (inter)relationships between literature, culture, and politics and their roles in building a national “structures of feelings”.

¹⁰ Tamże, s. 85.

¹¹ B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin (red.), *The Post-Colonial Reader*, London, Routledge, 1995, s. 206.