

Jaki kanon?

■ JERZY KANIEWSKI

Kwestionowanie idei kanonu stało się współcześnie częścią szerszej postawy nieufności wobec sztuki – czy wręcz – wobec kultury i jej ustalonych granic. Wynika ona – w znacznym stopniu – z anachronicznych kryteriów wyodrębniania składających się nań utworów: warunkiem umieszczenia dzieła w kanonie staje się jego kulturowa reprezentatywność oraz „kanoniczność” na płaszczyźnie estetycznej.

Kierując się dotychczasowymi kryteriami – nazwijmy je „geograficznymi” (relacja centrum – peryferie) oraz estetycznymi, trudno dziś mówić o kanonie, ponieważ zmieniła się i przestrzeń kulturowa, i samo pojmowanie estetyki oraz wartości estetycznych. Ów panujący współcześnie stan swoistej dezorientacji dobrze wyraził Jerzy Świąch:

Kanon przestał być traktowany jako ponadczasowy ideał (...), a to dlatego, że wraz z zatarciem granic samej literatury, niemożliwej dziś do zdefiniowania, nie można arbitralnie orzekać, co nią jest, a co nie jest¹.

Zanik kluczowej dla dotychczasowego porządku kategorii „centrum” spowodowany, z jednej strony, głębokimi afiliacjami międzykulturowymi (przenikanie kultur) oraz ponadnarodowym wpływem wzorców kreowanych przez kulturę popularną, z drugiej zaś – ideą „multikulturalizmu” doprowadził do zastąpienia *dwuwymiarowej przestrzeni euklidesowej wielowymiarową przestrzenią globalną*². Przywoływane tu zjawisko okazuje się o tyle istotne, że jedną z najważniejszych właściwości kanonu stanowi jego ścisły związek z odwołującą się doń zbiorowością. Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia współcześnie, kiedy w obrębie homogenicznych dotychczas zbiorowości widać wyraźne tendencje do kreowania kanonów indywidualnych, dostrzega się wpływy globalizacji oraz unifikującą rolę ponadnarodowych

wzorców, transmitowanych zwłaszcza przez kulturę popularną. Cecha ta zakłóca wyrazistość dotychczasowej dystynkcji przestrzennej, na której opierały się i kanon, i kształtowana przezeń tożsamość grupowa: *swój* nie oznacza już przede wszystkim najbardziej dostępnej kultury narodowej, lecz również kulturę popularną, szeroko upowszechnianą przez multimedia i środki masowego przekazu. Na czynnik ten nakłada się jeszcze ekspansja lansowanych przez kulturę popularną zasad wartościowania świata.

W nastawionej na ciągłość kulturze tradycyjnej najistotniejszym elementem stawała się **międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa**, zapewniająca tożsamościowe więzi pomiędzy kolejnymi pokoleniami. Równie ważna jak teraźniejszość okazywała więc i przeszłość, i przyszłość. Tymczasem kultura komercyjna, nastawiona na teraźniejszość, nie ma zobowiązań wobec przeszłości i przyszłości, kierując się przede wszystkim aktualnym interesem ekonomicznym. Projektowany przez tę odmianę kultury typ zbiorowości odbiorców ma charakter socjologicznie synchroniczny, ginie w nim zatem obligacja do prze-

¹ J. Świąch, *Burze wokół kanonu/kanonów*, w: *Kanon i obrzeża*, pod. red. I. Iwasiów i T. Czerskiej, Kraków 2005, s. 13-27. Cytowana myśl pochodzi ze strony 16.

² Określenie W. J. Burszty – zob. *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 159.

kazywania wartości pomiędzy generacjami. Ów brak nachylenia ku przeszłości i przyszłości może skutkować kształtowaniem niepełnych wzorów uczestnictwa, marginalizujących istotną w procesie „odtworzenia kultury” wolę dziedziczenia.

Wyznaczniki kanonu

Potrzeba kanonu, przy jednoczesnych sporach o zasadę reprezentatywności dorobku różnych kręgów kulturowych czy wręcz niezgodzie na pomieszczenie w nim określonych pozycji, powoduje, że współcześnie coraz częściej rezygnuje się ze sprowadzania kanonu do listy konkretnych arcydzieł, lecz traktuje się go – jak czyni to np. Jerzy Jarzębski – w kategoriach pewnej idei, która umożliwiłaby stworzenie *plaszczyny porozumienia pomiędzy różnymi narodami i tradycjami*³. Wyznacznikami kanonu stają się więc nie konkretne dzieła, ale wartości stanowiące dla nich układ odniesienia.

Samo przesunięcie akcentów z perspektywy zunifikowanego katalogu dzieł na płaszczyznę aksjologiczną nie rozwiązuje jeszcze w pełni omawianej kwestii. Jeśli bowiem zgodzić się z poglądem Ireneusza Kania, że kanon to swoisty *zespół wartości milcząco deklarowanych i pełniących rolę intencjonalnego punktu odniesienia*⁴, w naturalny sposób obszar zainteresowań przenieść się musi z obiektowego, ponadjednostkowego obszaru idei na płaszczyznę indywidualną, osobową. W takim ujęciu kanon to nie tylko potencjalny układ odniesienia, ale przede wszystkim czynnik wymuszający duchową (intelektualną i emocjonalną) aktywność odbiorcy. Tylko bowiem istniejąca podmiotowo w kulturze jednostka ma pełną możliwość dokonywania wyborów, a więc i indywidualnego opowiedzenia się wobec niesionych (aktualizowanych) przez kanon wartości.

W rozważanym kontekście całkowitą rację ma Janusz Marciniak, kiedy mówi, że we

współczesnym świecie *powrót do kanonu musiałby być powrotem do indywidualnej, wewnętrznej pracy nad sobą*⁵. W tym widzi również siłę tak rozumianego kanonu Andrzej Osęka, mocno akcentujący wolicjonalny charakter osobowego wrastania w kulturę⁶. Taki tok myślenia wpisuje się w najnowsze tendencje humanistyki – koncepcje naratywistyczne czy kulturowe, podkreślające aksjologiczne i tożsamościowe aspekty dzieła literackiego.

Kanon to nie tylko potencjalny układ odniesienia, ale przede wszystkim czynnik wymuszający duchową (intelektualną i emocjonalną) aktywność odbiorcy.

Okazuje się, że omawiana idea „nowego” kanonu staje się zaskakująco bliska podmiotowym orientacjom w polonistycznej dydaktyce szkolnej⁷.

Przyjęta w niniejszym tekście perspektywa edukacyjna każe postrzegać kanon literacki w szerszej perspektywie kulturowej. Wybór taki powodowany jest dwoma czynnikami. W naszym kręgu cywilizacyjnym kanon literacki stanowi i zawsze stanowił nieodłączną część kanonu kulturowego, a do połowy XX w. (dominacja słowa pisanego) to właśnie lite-

³ Tak definiuje kanon kultury europejskiej Jerzy Jarzębski, twierdząc, że kanon *traktować można jako pewien idealny postulat, propozycję wspólnej dla wszystkich Europejczyków płaszczyzny porozumienia, jako istniejący obiektywnie 'gmach kultury'* – zob. J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, „Znak” 1994, nr 7, s. 12-17.

⁴ I. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994 nr 7, s. 40.

⁵ J. Marciniak, *Skrzydła motyla*, „Znak” 1994, nr 7, s. 13.

⁶ Jego zdaniem *Podstawową cechą kanonu, decydującą o jego sile (...) jest to, że wzory przezeń objęte oznaczają dla ludzi jakiegoś kręgu KONIECZNOŚĆ* – zob.: A. Osęka, *Po rewolucji artystycznej, na ruinach norm*, „Znak” 1994, nr 7, s. 28.

⁷ Przywoływana koncepcja zyskała szerokie uzasadnienie teoretyczne w: M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996. Autorka proponuje tu oparcie działań edukacyjnych na trójkącie motywacyjnym: chcę – mogę – muszę. Praktyczną realizację tej koncepcji można znaleźć w podręcznikach *To lubię!*

ratura stanowiła jeden z czynników najmocniej kształtujących tożsamość zbiorowości narodowych. Śledząc zachodzące współcześnie przemiany, można oczywiście wykazać stopniowe ograniczanie „komponentu” literackiego (a w zasadzie całej kultury wysokiej) na rzecz kultury popularnej, nie zmienia to jednak faktu sygnalizowanej wyżej zależności.

Powód drugi wiąże się z formacyjnym wymiarem środowiska kulturowego. Skoro zatem w nim szukać trzeba czynników determinujących tożsamość kulturową młodego człowieka, szkoła powinna traktować kontekst kulturowy całościowo, nie ograniczając swoich zainteresowań wyłącznie do arcydzieł czy uznawanych przez znawców dokonań artystycznych.

Definiując kanon, posłużę się zatem ustaleniami Andrzeja Szpocińskiego, który pojęciem tym obejmuje *zbiór dzieł, postaci i zdarzeń powszechnie znanych, wyznaczających zarazem horyzont przeżywanych tradycji*⁸. W tak pojmowanym kanonie mieściłyby się zatem nie tylko dzieła, ale również przekazywane wzory postaw, sposobów myślenia, oceny i wartościowania świata. By kanon budował określony typ wspólnotowości (nie tylko socjologicznej, ale i międzypokoleniowej), aktualizowane w nim tradycje powinny mieć nie tylko walor powszechności, ale i swoistej ponadczasowości (aktualizacji podlega ta część tradycji, którą trzeba przekazać następcom).

Wyznaczonego powyżej obszaru nie można jednak ograniczać wyłącznie do kompletowania szczegółowego katalogu „kanonicznych” dla określonego kręgu dzieł, postaci, symboli czy też postaw, ponieważ stanowią one jedynie „zewnątrzny” wymiar dziedzictwa kulturowego. Jak twierdzą znawcy zagadnienia, *zasadniczy trzon kultury stanowią tradycyjne (tzn. historycznie narosłe i wyselekcjonowane) idee, a szczególnie związane z nimi wartości*⁹.

Tak jak sztuki nie można ograniczyć jedynie do zbioru dzieł, tak też nie można zredukować kanonu wyłącznie do katalogu pamiętanych faktów kulturowych.

Przywołane wyżej poglądy służyć mają uzasadnieniu koncepcji kanonu dwuwymiarowego, dowartościowującego – umykający często przy pobieżnej obserwacji zjawiska – jego wymiar aksjologiczny. Tak jak sztuki nie można ograniczyć jedynie do zbioru dzieł,

a trzeba ją odnosić do wartości estetycznych i ustalonych reguł kodowania oraz odbioru, tak też nie można zredukować kanonu wyłącznie do katalogu (nawet najszerzej ro-

zumianego) pamiętanych faktów kulturowych. To właśnie sfera aksjologiczna wyznacza „żywy” kanon kulturowy, mający moc formacyjną. Staje się on, jak twierdzi cytowany już Szpociński, nie tylko nośnikiem wartości, idei i wzorów przywoływanych z przeszłości, dostarcza również – istotnych w perspektywie odczuwania uczestnictwa w grupie – *symboli identyfikacji zbiorowej* oraz wyznacza *obszar przeszłości własnej*.

Siła kanonu

Z dydaktycznego punktu widzenia nieuzasadnione wydaje się dokonywane często „unieruchamianie” wartości niesionych przez kanon, nadawanie im wymiaru przede wszystkim diachronicznego. Siła kanonu wynika przecież nie tylko z wartości immanentnie weń wpisanych, ale i z poczucia aktywnego uczestniczenia w kulturowym uniwersum i współtworzenia jego sfery aksjologicznej. Gdyby zredukować kanon do odczytań diachronicznych, znacząco ograniczyłaby się jego rola formacyjna, a tradycja kulturowa zostałaby sprowadzona wyłącznie do najbardziej uchwytnej, czysto „zewnątrznej” otoczki, stając się jedynie rezerwuarem pustych gestów i symboli. Takie niebezpieczeństwo dostrzegali już Lechoń (*Herostrates*) czy Gombrowicz, który na tej

⁸ A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2, s. 47-56.

⁹ Pogląd C. Kluckohna, przytaczam za: W. J. Burszta, *op. cit.*, s. 42.

plaszczyźnie przeprowadził krytykę dotychczasowej kultury.

Zjawiska takie odnotowywała również socjologia w sytuacjach upowszechniania kanonu elit – umasowienie kanonu opierało się *na wyeksponowaniu jednej jego warstwy – zbioru symboli tożsamości grupowej przy jednoczesnym przesłonięciu warstwy wartości*, wiązanych z poszczególnymi elementami kanonu *w sposób schematyczny i zrutyinizowany*¹⁰. By kanon przemówił pełnym głosem, potrzebne są nie oficjalne wykładnie i doraź-

ne sposoby uatrakcyjniania kontaktu z dziełem, sprowadzające się często do uproszczenia bądź też odcięcia sfery wartości wymagających głębszych (i niekiedy bardzo trudnych) uzasadnień, ale warunki do niespiesznego, autentycznego dialogu z tradycją – dialogu, w którym znajdzie się miejsce na indywidualne opowiadanie się wobec wartości, a więc i na spory, dyskusje czy nawet kwestionowanie narodowych świętości. Wszelkie odgórne decyzje, mające na celu narzucenie obowiązującej wizji „polskości” (więcej Sienkiewicza, mniej Gombrowicza) kończyć się muszą oderwaniem narodowej symboliki od stanowiącej jej naturalny fundament sfery aksjologicznej. Zbyt wysoka to cena za opacznie rozumiane „wychowanie patriotyczne”.

Jak pokazuje Teresa Walas, wypreparowane z wartości „puste” symbole łatwiej poddają się manipulacji i bez trudu mogą być włączone w obręb każdej ideologii, stając jej swoiste uprawomocnienie. Zjawisko to eksplikuje w odniesieniu do paradygmatu romantycznego, przytaczając przykłady wykorzystywania romantycznej symboliki zarówno w języku propagandy komunistycznej, jak i w hasłach prawicy. Historia pokazuje więc najlepiej, że – oddzielone od sfery wartości – narodowe symbole tracą swoją moc formacyjną, nie wychodzą poza wymiar politycznego czy, jak chce przywoływana autorka, *narodowego frazesu*¹¹.

Kanon a edukacja

W edukacyjnych dyskusjach na temat kanonu najczęściej podnoszonym argumentem staje się kwestia kształtowania tożsamości kulturowej młodego pokolenia i – co za tym idzie – zachowania poczucia więzi z przeszłością. Mówiąc o tożsamości nie sposób pominąć roli, jaką dorobek kulturowy odgrywa w budowaniu więzi grupowych oraz poczucia przynależności i odrębności poszczególnych członków zbiorowości. Zdaniem Bursz-

Odgórne decyzje, mające na celu narzucenie obowiązującej wizji „polskości”, kończyć się muszą oderwaniem narodowej symboliki od sfery aksjologicznej.

*ty to znany nam świat własnej kultury stanowi dla nas podstawową płaszczyznę odniesienia w ocenie (...) innych ludzi, kultur i obyczajów*¹². Świadomość formacyjnego

wymiaru środowiska kulturowego wymaga jednak refleksji na temat relacji zachodzących pomiędzy jednostką a zbiorowością.

Do niedawna jeszcze tożsamość postrzegana była przede wszystkim z perspektywy społecznej. U podstaw takiego rozumienia leżało przekonanie dotyczące powszechności obowiązujących we wspólnocie zasad, norm czy też szerzej – wypracowanych przez nią na przestrzeni dziejów określonych systemów wartości. Owo konstytuujące zbiorowość uniwersum kształtowało strukturę gru-

¹⁰ A. Szpociński, *op. cit.*, s. 53.

¹¹ Funkcjonowanie owego mechanizmu dobrze ilustrują przywoływane przez T. Walas polityczne aktualizacje „wariantu tytejskiego”, funkcjonującego w międzywojniu w roli państwowotwórczej, a wykorzystywanego później w różnych wymiarach w propagandzie komunistycznej. W taki właśnie sposób przekształcono mający jednoznaczne denotacje wolnościowe romantyczny „czyn zbrojny” w „czyn majowy” – zob. T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie*, s. 164-172.

¹² W. J. Burszta, *op. cit.*, s. 13. Określając wpływ kultury na kształtowanie osobowości jednostki, autor przywołuje metaforę „zagruntowanego obrazu”, by pokazać zasadniczą, choć nie zawsze uświadamianą rolę tego czynnika. Ową materią gruntującą osobowość człowieka ma być oczywiście nabywana w procesie enkultracji kultura (etniczna, narodowa, określonego kręgu kulturowego).



Rys. Emilia Karczewska

py i relacje zachodzące między jej uczestnikami, sama zaś zbiorowość stała na straży jego powszechności, niezmienności i niepodważalności. Obserwując relacje zachodzące między tożsamością indywidualną a tożsamością zbiorową, można stwierdzić, że miały one, z jednej strony, charakter nieantagonistyczny (powszechna akceptacja uniwersum), z drugiej zaś – opierały się na jednoznacznie odczuwanej hierarchii: dziedziczona tradycja traktowana była jako dobro ponadindywidualne, wartość wyższego rzędu. Owa wewnętrzna harmonia uległa zachwianiu w wieku XX, gdy w naszej kulturze coraz wyraźniej zaczęto waloryzować tożsamość indywidualną, marginalizując znacznie więzi grupowych.

Przy rozpatrywaniu tożsamości indywidualnej nie można bagatelizować roli czynnika zbiorowego, ponieważ *do przynależności kulturowa określa w sposób decydujący ludzką tożsamość*¹³, należy jednak pamiętać o prawie jednostki do podmiotowego istnienia w świecie (w kulturze). Prawo to nabiera szczególnego znaczenia w okresie tzw. moratorium, kiedy poszukiwaniu własnej tożsamości towarzyszy pokoleniowy bunt i kwestionowanie autorytetów. Z narzucanym w imię „wyższych racji” modelem „odkrywania tożsamości” (obowiązujące w zbiorowości systemy wartości wymuszają społecz-

nie akceptowane normy zachowań, określając wybory moralne), mającym oczywiste uzasadnienia historyczno-socjologiczne i kulturowe, łatwo pogodzić się z perspektywy osoby dorosłej, trudno natomiast bezwarunkowo zaakceptować go w okresie kształtowania się tożsamości, ponieważ w znacznej mierze ogranicza on pole wyborów indywidualnych. Trzeba zatem szukać innej drogi prowadzącej do identyfikacji młodego człowieka z narodowym uniwersum.

Sposób prezentowania kanonu

Kwestią zasadniczą dla edukacji w szkole średniej staje się odpowiedź na dwa pytania: czy młode pokolenie zechce podjąć dialog z tradycją oraz jak sprawić, by pojawiła się w młodych ludziach „wola dziedziczenia”?

O ile istnieje jakieś rozwiązanie postawionych kwestii, wyniknie ono raczej nie z liczenia się liczbą tytułów ani też z wprowadzania na listę lektur bądź wycofywania z niej konkretnych pozycji, ale przede wszystkim z refleksji na temat sposobu prezentowania kanonu młodym odbiorcom. Istotę owej refleksji dobrze oddają słowa Zofii Agnieszki Klakówny:

*jak wyznaczać (...) problemy (...) żeby – z jednej strony – odpowiadały potrzebom egzystencjalnego samookreślenia, z drugiej – zapewniały postulowaną międzypokoleniową transmisję wartości kulturowych*¹⁴.

Wszelkie działania w tej materii muszą być jednak niesłychanie ostrożne, idzie bowiem nie tylko o ukształtowanie pełnej osobowości ucznia, ale i o „długie” trwanie narodu (odtworzenie istotnego dla funkcjonowania zbiorowości porządku społeczno-kulturowego). Otwierająca się na różne obiegi kulturowe szkoła musi pamiętać, że *narody istnieją tylko tak długo, jak długo ich członkowie podzielają poczucie wspólnotowo-*

¹³ A. Szahaj, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004, s. 28.

¹⁴ Z. A. Klakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 112.

ści¹⁵. Dlatego też np. na gruncie amerykańskim, piętnującym dotychczas ideologie narodowe jako przejaw nacjonalizmu, pojawiła się akceptacja dla ideologii liberalnego nacjonalizmu, uznającej prymat „bycia usytuowanym” nad nieograniczoną swobodą wyboru¹⁶.

Choć idee reformy przenoszą ciężar kształcenia z wymiaru przedmiotowego na podmiotowy (wszechstronny rozwój osobowości ucznia), tylko w nielicznych z proponowanych nauczycielom programów dostrzec można głębszą refleksję na temat sposobu kształtowania tożsamości kulturowej ucznia. Dominują ujęcia „przedmiotowe”, marginalizujące sferę aksjologiczną i formacyjne zadania przedmiotu. Spośród analizowanych przeze mnie programów i podręczników tylko dwie propozycje mają wyraźnie nastawienie formacyjne – opracowany pod kierunkiem Bożeny Chrzastowskiej *Skarbiec języka, literatury, sztuki* oraz krakowskie *To lubię!*. Przywołane tu podręczniki chcą przede wszystkim wspomagać ucznia w kształtowaniu szeroko rozumianej tożsamości (tożsamość jednostkowa i zbiorowa) oraz w budowaniu hierarchii wartości. Oba zrywają z nadrzędnością uporządkowania chronologicznego, przy czym w propozycji Chrzastowskiej, wyraźnie zorientowanej na

Trzeba zatem szukać innej drogi prowadzącej do identyfikacji młodego człowieka z narodowym uniwersum.

sferę aksjologiczną, mocno wyeksponowana została współczesność, potraktowana nie tylko jako punkt wyjścia, ale i stała płaszczyzna odniesienia nabywanych doświadczeń kulturowych.

Perspektywa taka wydaje się ze wszech miar słuszna. Jak zauważył Zenon Uryga: *o żywotności tradycji rozstrzyga w znacznej mierze to, co i z jaką siłą*

*poruszania wyobraźni dzieła sztuki mówią pokoleniu współcześnie żyjącemu o człowieku w jego egzystencjalnym i społecznym wymiarze*¹⁷.

Postrzegane w takim kontekście znaczenie kanonu zasadza się nie na potencjalnie zamkniętych w nim sensach, a na wartości samej lektury, rozumianej nie tylko jako proces odczytywania wpisanych w dzieło znaczeń, ale i jako umiejętność stawiania utworowi pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Rację ma zatem Andrzej Skrendo, wiążąc zmiany zachodzące w poglądach na kanon z poglądami na temat lektury i uznając wartości nabywane w kontakcie z kanonem za istotniejsze od tych przenoszonych przez poszczególne dzieła¹⁸.

Po raz kolejny zatem pojawia się kwestia podmiotowego kontaktu z kanonem i indywidualnego wysiłku wkładanego w budowanie tożsamości osobowej oraz grupowej (narodowej). Kanon kulturowy może pełnić jedynie rolę kroniki, na podstawie której każdy uczestnik zbiorowości musi zbudować własną narrację. Parafrazując poglądy narratystów, można powiedzieć, że kanon *jest tylko pewnym materiałem, z którego czytelnik (...) może sam utworzyć swoją własną opowieść*¹⁹. Owe opowieści pozwolą określić i tożsamość indywidualną i – rozumianą nieortodoksyjnie – tożsamość zbiorową. Tu widziałbym szansę na harmonijne ich współistnienie, swoistą *jedność w wielości...*

¹⁵ Pogląd W. Kymlicki – przytaczam za: A. Szahaj, *op. cit.*, s. 42.

¹⁶ Termin W. Kymlicki, amerykańskiego kulturoznawcy i filozofa polityki. Określając kierunki współczesnej polityki kulturowej państwa, autor widzi je w przestrzeni wyznaczanej – z jednej strony – przez liberalny nacjonalizm, z drugiej zaś – przez ideały wielokulturowości (polietniczności) – przytaczam za: A. Szahaj, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004.

¹⁷ Z. Uryga, *op. cit.*, s. 23.

¹⁸ A. Skrendo, *Kanon i lektura*, w: *Kanon i obrzeża*, s. 65–74.

¹⁹ G. Grochowski, *Historia i historie. Narracja historyczna według Haydena White’a*, w: *Praktyki opowiadania*, pod red. B. Owczarka, Z. Mitosek, Z. Grajewskiego, Kraków 2001, s. 202.

Jerzy Kaniewski – dr, pracownik naukowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.