

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

ORCID: 0000-0002-2422-6405

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

E-mail: dhild@amu.edu.pl

## RAMY INTERPRETACYJNE I KLUCZE POWIĄZAŃ W NARRACJACH NARODOWYCH: PRZYCZYNEK DO SOCJOLOGICZNEJ ANALIZY PODRĘCZNIKÓW DO HISTORII

### WPROWADZENIE

Rodzące się w XIX wieku państwo narodowe wspierało profesjonalizację historii jako bezstronnej dyscypliny naukowej, opartej na krytycznej analizie źródeł. Zasadniczy element infrastruktury historycznej, mającej na celu instytucjonalizację przekazu wartości patriotycznych oraz wiedzy o narodzie, stanowiły podręczniki do historii. To one miały kształtować pamięć zbiorową członków „wyobrażonej wspólnoty”. To one miały być źródłem pamięci zapośredniczonej (*mediated memory*), która przestawała być wyłącznie indywidualna i osobista. Pamięć zapośredniczona miała być „mediowana” za pomocą narzędzi takich jak podręczniki, pomniki czy retoryka polityczna, kształtujące to, co i jak społeczeństwa pamiętają. Nie miała polegać jedynie na przypominaniu faktów, lecz na selektywnych procesach, które są zdeterminowane kulturowo, społecznie i politycznie (Wertsch, 2002).

Zarówno w oczach elit państwowych, jak i profesjonalnych historyków, edukacja w zakresie historii narodowej miała być podstawą „budowania narodu” i definiowania „odpowiedzialnego obywatelstwa” w tymże państwie narodowym (Wertsch, 2017). Pamięć zbiorową kształtują takie narzędzia kulturowe jak narracje, symbole i praktyki instytucjonalne, a klasa szkolna i przerabiane w niej podręczniki to przestrzenie stworzone do organizowania i interpretowania wydarzeń historycznych w spójny sposób. Poruszając się w ramach szablonów narracyjnych (ang. *narrative templates*) określonych przez instytucje i grupy dominujące, społeczeństwa strukturyzują opowieści historyczne (Wertsch, 2002). Kadrują

je w taki sposób, aby powstałe wzorce wspierały spójne zrozumienie przeszłości, wzmacniając jednocześnie wspólną tożsamość (na potrzeby teraźniejszości) (Wertsch, 2008). Szablony narracyjne oferują „rusztowanie” dla opowieści historycznych, umożliwiające wyniesienie niektórych tematów (np. heroizm, ofiarność), przy jednoczesnym neutralizowaniu innych wątków. Choć różnią się w zależności od kultury, szablony narracyjne pełnią podobne funkcje, jednocząc społeczność i legitymizując jej tożsamość zbiorową. Mimo pozornej spójności nie są jednak przestrzenią wolną od konfliktów, co podkreśla James V. Wertsch, analizując napięcia w pamięci zbiorowej i wskazując, że rywalizujące grupy społeczne wzajemnie podważają dominujące szablony narracyjne, co prowadzi do sporów o interpretację przeszłości i ukazuje rywalizację o kształt pamięci kulturowej (Wertsch, 2008). Zrozumienie socjokulturowego wymiaru pamięci zbiorowej jest fundamentem badania, jak systemy edukacyjne, w tym podręczniki szkolne, podtrzymują określone narracje historyczne, definiując (i redefiniując) tożsamości grupowe, w tym – narodowe. Koncepcja szablonów narracyjnych oraz pamięci zapośredniczonej to także punkt wyjścia do analizy sporów o narracje historyczne w społeczeństwach coraz bardziej wielokulturowych i politycznie podzielonych.

#### PROBLEM I CEL BADAŃ

Współcześnie w wielu krajach dostrzega się wyraźny renesans narracji narodowych w edukacji historycznej (Carretero i in., 2012; Grever i van der Vlies, 2017; Maresz, 2017; Podeh, 2000; Repoussi i Tutiaux-Guillon, 2010). Kluczowym zarzutem formułowanym w debatach publicznych jest przekonanie, że młodzież nie posiada dostatecznej wiedzy o historii kraju, w którym mieszka. Krytycy obarczają szkolną historię odpowiedzialnością za fragmentaryczność wiedzy uczniów, promowanie relatywistycznych narracji oraz marginalizowanie tradycyjnych opowieści narodowych. Badania wykazują jednak, że podręczniki do historii raczej utrwalają „tradycyjne narracje” pomimo nowych odkryć i interpretacji, przyczyniając się do strukturalnej amnezji oraz eliminacji alternatywnych form pamięci (van der Vlies, 2022, s. 13). Tradycyjne narracje historyczne cechują się ogromną siłą oddziaływania i wykazują znaczną odporność na zmiany polityczne. Mity narodowe, choć poddawane krytyce i próbom dekonstrukcji przez historyków, nauczycieli w publikacjach naukowych czy programach telewizyjnych, zachowują swoją trwałość. Przykład narracji o Solidarności w polskich podręcznikach historycznych wyraźnie to potwierdza. Badania pokazały, że pomimo zmian politycznych od lat 90. XX wieku do drugiej dekady XXI wieku przekaz pozostał zasadniczo stabilny i tradycyjny. Chociaż doszło do znacznej redukcji objętości treści i swoistej tabloidyzacji, narracja o Solidarności nadal opiera się na bohater-

skim, mesjanistycznym, narodowo-katolickim wzorcu, który głęboko zakorzenił się w polskiej kulturze pamięci. Ta ciągłość ukazuje, jak silne i trudno poddające się krytycznemu oglądowi są historyczne narracje narodowe (Hejwosz-Gromkowska i Hildebrandt-Wypych, 2023).

Zrozumienie, dlaczego podręczniki do historii konstruują narracje jako spójne i znaczące połączenie trzech wymiarów czasu (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości<sup>1</sup>), przybliża przyjęcie perspektywy socjologicznej. Makrosocjologiczna analiza strukturalnych podstaw i mechanizmów funkcjonowania narracji narodowych, wgląd w ich „ciągłą konstrukcję i rekonstrukcję” umożliwia lepsze uwzględnienie perspektyw transnarodowych, co jest szczególnie istotne w kontekście europejskich debat nad historią i pamięcią zbiorową (Berger, 2007). Niniejszy tekst proponuje spojrzenie na analizę treści podręczników do historii, które wykracza poza tradycyjną, reprezentacyjną analizę przeszłości. Historia – jak podkreśla Jörn Rüsen (2008, s. 2) – obejmuje zarówno rzeczywisty bieg wydarzeń w czasie, jak i jego znaczeniową interpretację. Filozofia historii wyraźnie różni dwa kluczowe aspekty: dowody faktograficzne i narracje fikcyjne, a także interpretację i reprezentację. Prawdziwa historia stanowi syntezę tych elementów. Badanie podręczników z perspektywy socjologicznej koncentruje się na połączeniu analizy zewnętrznych wpływów kontekstualnych, takich jak edukacyjne, społeczno-polityczne i naukowe uwarunkowania, z wewnętrzną dynamiką tekstu, szczególnie uwzględniając analizę ram interpretacyjnych (ang. *framing*) oraz kluczy powiązań (ang. *keying*). Zrozumienie znaczenia reprezentacji przeszłości we współczesności oraz przyszłości wymaga porzucenia dwubiegunowych opozycji, takich jak materializm wobec idealizmu czy realizm kontra konstruktywizm (Rüsen, 2008, s. 2). Zamiast tego należy spojrzeć na historię jako na zintegrowaną całość, łączącą różnorodne podejścia i perspektywy. Jak podkreślał C. Wright Mills w klasycznym dziele z 1959 roku: *The Sociological imagination*, istnieje potrzeba integracji perspektywy historycznej z analizą socjologiczną. Kluczowym pojęciem w jego rozważaniach była „wyobraźnia socjologiczna”, umożliwiająca jednostkom zrozumienie własnych doświadczeń w kontekście szerszych procesów historycznych, łącząc w ten sposób biografię, historię oraz struktury społeczne (za: Mills, 2000). Przykładem badaczy działających na styku historii i socjologii byli m.in. Michel Foucault, Reinhart Koselleck, Peter Burke oraz Ernest Gellner,

---

<sup>1</sup> Analiza trzech wymiarów czasu – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – pozwala uchwycić, w jaki sposób podręczniki do historii konstruują narracje narodowe, łącząc interpretację wydarzeń historycznych z bieżącymi potrzebami społecznymi i aspiracjami na przyszłość. Przeszłość służy jako fundament tożsamości narodowej, teraźniejszość ukazuje wykorzystanie historii w celach ideologicznych, a przyszłość wskazuje kierunki rozwoju i wzmacnia poczucie ciągłości kulturowej. Taka perspektywa umożliwia zrozumienie podręczników nie tylko jako narzędzi edukacyjnych, lecz także jako elementów kształtujących pamięć zbiorową i wspólnotowe wartości.

których prace wnoszą kluczowy wkład w rozumienie procesów historycznych z perspektywy socjologicznej. Michel Foucault analizował wzajemne relacje między wiedzą a władzą, ukazując, jak historyczne zmiany kształtują społeczne struktury myślenia. Reinhart Koselleck, nazywany „niemieckim Foucaultem,” skupił się na historii pojęć (niem. *Begriffsgeschichte*), redagując monumentalne dzieło *Geschichtliche Grundbegriffe*. Peter Burke z kolei badał pogranicza historii kultury i socjologii wiedzy, zaś Ernest Gellner podejmował zagadnienia nacjonalizmu oraz struktury ludzkich społeczeństw, podkreślając znaczenie analiz społecznych dla lepszego zrozumienia historii (za: Šubrt, 2017, s. 14). Razem ich prace ukazują, jak badania historyczne mogą być wzbogacone przez socjologiczne narzędzia analizy.

Celem niniejszego tekstu jest namysł nad możliwością zastosowania makrospołecznej analizy kontekstowej, a także socjolingwistycznej analizy ram interpretacyjnych i kluczy powiązań do zrozumienia mechanizmów utrwalania i dynamiki narracji narodowych w podręcznikach do historii. Socjologiczna analiza podręczników do historii ujmuje narracje historyczne jako konstrukcje społeczne, które odzwierciedlają, a zarazem kształtują dominujące wartości, ideologie oraz wyobrażenia o tożsamości narodowej i kulturowej. Nacisk położony na analizę strategii narracyjnych może dać lepszy wgląd w zrozumienie roli podręczników jako narzędzi społecznego konstruowania rzeczywistości. Stanowią one konstytutywną część „socjomenalnej topografii przeszłości” (Zerubavel, 2003, s. 2), która odnosi się do sposobu organizacji i przekazywania pamięci zbiorowej oraz narracji historycznych za pomocą narzędzi edukacyjnych, takich jak podręczniki. Eviatar Zerubavel przedstawia tę koncepcję jako społecznie skonstruowaną ramę, która klasyfikuje wydarzenia historyczne, przypisując im różną wagę i znaczenie. Proces ten selektywnie eksponuje niektóre aspekty przeszłości, marginalizując inne, co odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej. Pozwala to dostrzec, w jaki sposób konstruujemy początki historyczne, wiążemy nieciągłe wydarzenia w opowieści, tworzymy bohaterów, a także wyznaczamy granice epok historycznych za pomocą symbolicznych momentów przełomowych.

#### STAN WIEDZY

Maria Repoussi i Nicole Tutiaux-Guillon (2010) za jedną z kluczowych kwestii w obszarze badań nad podręcznikami do historii uznają ewolucję metodologii stosowanych w tych badaniach, związaną z rosnącym naciskiem na analizę dyskursu oraz badanie struktur narracyjnych. Obok tradycyjnych metodologii, koncentrujących się na tym, *co* jest przedstawiane (treść), na znaczeniu zyskują nowe podejścia, zwracające uwagę na to, *jak* jest to przedstawiane (narracja,

dyskurs, ramy interpretacji). Podczas gdy wcześniejsze metody dążyły do oceny zgodności z faktami, nowsze podejścia badają ideologie i struktury leżące u podstaw prezentacji historii w podręcznikach. Badacze koncentrują się na sposobach, w jakie podręczniki konstruują wydarzenia historyczne, przyglądają się użyciu języka, który może nieść ideologiczne przesłania, a także badają rolę elementów wizualnych, takich jak obrazy i mapy, w utrwalaniu interpretacji historii. Celem jest rozpoznanie mechanizmów, które czynią z podręczników nośniki transmisji określonych światopoglądów wśród uczniów.

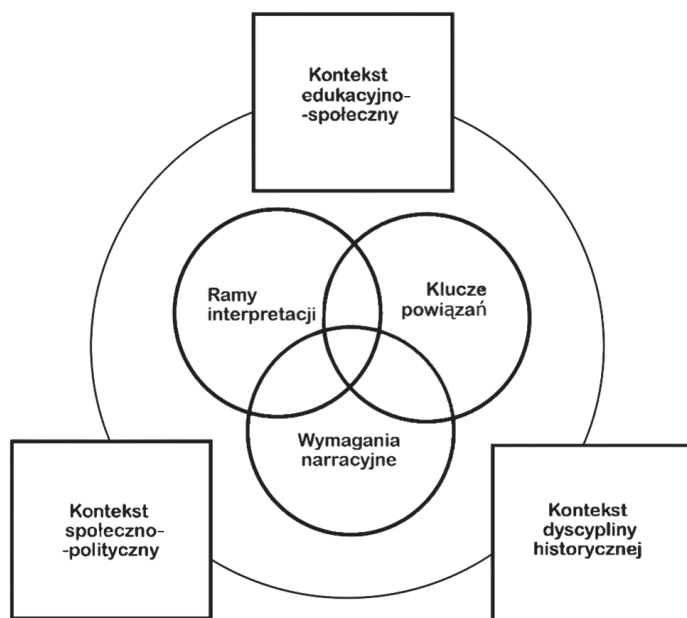
Jak zrozumieć mechanizmy utrwalania i dynamikę narracji narodowych w podręcznikach do historii? Inspirującą propozycją jest model zaproponowany przez Tinę van der Vlies, który wykorzystuje podejście wielowymiarowe, integrując kontekstualne wpływy oraz dynamikę tekstową (van der Vlies, 2022, s. 21–22). Oferuje on kompleksowy wgląd w trwałość (kontynuację) i zmianę narracji narodowych w podręcznikach, sięgając zarówno do kontekstów zewnętrznych, jak i wewnętrznej dynamiki narracji (tekstu), co czyni go wszechstronnym narzędziem analitycznym w badaniach edukacyjnych i społecznych. Model ten można zastosować do ram metodologicznych stosowanych w naukach społecznych i politycznych, takich jak krytyczna analiza dyskursu, historyczny instytucjonalizm oraz teoria zależności ścieżki (ang. *path dependency*). Jak ukazuje rysunek 1, zasadniczymi komponentami modelu są trzy konteksty zewnętrzne: społeczno-polityczny (wpływy zewnętrzne), dyscypliny historycznej (wpływy akademickie) oraz edukacyjno-społeczny (ramy dydaktyczne i oddziaływania polityczne systemu edukacji). Pierwszy kontekst koncentruje się na tym, jak debaty polityczne, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym, kształtują treść programów nauczania historii. Odnosi się do pośredniej ingerencji politycznej, odzwierciedlającej szersze wydarzenia społeczno-polityczne i ideologiczne spory, zamiast bezpośrednich interwencji państwowych. Metodologiczną inspiracją mogłaby tu być krytyczna analiza dyskursu (ang. *Critical Discourse Analysis, CDA*) pozwalająca badać, w jaki sposób ideologie polityczne wpływają na narracje podręcznikowe, a także analiza polityki edukacyjnej, umożliwiającą zrozumienie zmian w programach nauczania wynikających z priorytetów politycznych. Przykładem oddziaływania kontekstu społeczno-politycznego są – obecne w wielu krajach – debaty nad tożsamością narodową, w których podkreśla się znaczenie motywów heroizmu i martyrologii dla wzmocnienia poczucia jedności (debata nad tzw. kanonem).

Kontekst dyscypliny historycznej odnosi się do wpływu historiografii akademickiej oraz infrastruktury profesjonalnej historii jako dyscypliny. Analizuje, w jaki sposób debaty naukowe, paradygmaty teoretyczne i instytucjonalne normy kształtują sposób nauczania historii. W perspektywie metodologicznej byłby to m.in. historyczny instytucjonalizm, pomagający zrozumieć, jak ustalone normy i tradycje akademickie wpływają na podręczniki. Przykładowo, rozwój historii społecznej

jako subdyscypliny rzucił wyzwanie tradycyjnym narracjom narodowym, choć często współistnieje z nimi. Ostatni fundamentalny kontekst, edukacyjno-społeczny, obejmuje cele pedagogiczne i moralne edukacji historycznej, takie jak promowanie krytycznego myślenia, wartości obywatelskich czy patriotyzmu. Dotyczy również wskazówek dydaktycznych dla nauczania historii. Promowanymi podejściami metodologicznymi byłaby tu analiza pedagogiczna, badająca, jak cele edukacyjne wpływają na treści nauczania, a także ramowe analizy normatywne, pomagające zrozumieć, w jaki sposób wartości wpisane w politykę edukacyjną wpływają na narracje historyczne. Przykładem oddziaływania tego kontekstu jest akcentowanie inkluzywnych (włączających) narracji, aby dostosować się do współczesnych celów pedagogicznych, bądź eksponowanie wydarzeń historycznych związanych z walką o prawa człowieka, takie jak ruchy emancypacyjne czy działania na rzecz równości płci, aby wspierać równość jako centralną wartość w edukacji.

### Rysunek 1

*Zewnętrzne wpływy kontekstualne i wewnętrzna dynamika tekstu w podręcznikowych narracjach historycznych*



Źródło: opracowanie własne na podstawie van der Vlies, 2022, s. 23.

Wewnętrzny krąg modelu odnosi się do sposobu, w jaki narracje są konstruowane w podręcznikach. Ramy interpretacyjne i klucze powiązań determinują sposób prezentowania i łączenia wydarzeń historycznych. Jako pierwszy wpro-

wadził koncepcję ram interpretacyjnych Gregory Bateson (1954), wskazując na ich kluczową rolę w organizowaniu i rozumieniu interakcji społecznych. Następnie Erving Goffman w 1974 roku rozwinął tę ideę, definiując ramy jako schematy poznawcze, które pomagają jednostkom organizować i klasyfikować doświadczenia oraz nadawać im sens (Goffman, 1974). Warto również wymienić Barry'ego Schwartza (1996), który badał rolę ram pamięci kulturowej w organizowaniu narracji historycznych, podkreślając ich znaczenie w konstruowaniu społecznych potrzeb związanych z pamięcią zbiorową. Ostatni z wymienionych badaczy, socjolog pamięci społecznej, wskazuje na dwie kluczowe techniki ukazane na rysunku 1 – ramy interpretacyjne i klucze powiązań – które kształtują interakcję między narracjami historycznymi a teraźniejszością. Ramy interpretacyjne selektywnie organizują wydarzenia historyczne w struktury interpretacyjne, nadając im znaczenie w kontekście współczesnym. Klucze powiązań dostosowują ton narracji, czyniąc je bardziej zrozumiałymi i zgodnymi z aktualnymi wartościami społecznymi. Schwartz podkreśla, że te techniki nie tylko wzmacniają trwałość narracji historycznych, ale także zapewniają ich ciągłość, podtrzymując ich aktualność w zbiorowej wyobraźni (Schwartz, 2014; van der Vlies, 2022, s. 15).

Ramy interpretacyjne polegają na selektywnym podkreślaniu określonych aspektów historii przy jednoczesnym pomijaniu lub marginalizowaniu innych. Podstawowa z metodologicznego punktu widzenia analiza treści umożliwia identyfikację wydarzeń i postaci historycznych, które zostały uwypuklone lub pominięte. Możliwą do zaadaptowania do analizy ram interpretacyjnych w podręcznikach jest też Teoria Ram Relacyjnych (ang. Relational Frame Theory, RFT), opracowana głównie przez Stevena C. Hayes. Wskazuje ona na to, że znaczenia nadawane bodźcom (w tym słownym – werbalnym<sup>2</sup>) wynikają z ich relacyjnych powiązań (równoważność, opozycja, przyczynowość), co można zastosować do analizy podręczników szkolnych, zwłaszcza w kontekście narracji historycznych. W podręcznikach do historii relacje między zdarzeniami, postaciami czy ideami mogą być przedstawiane w różny sposób, co wpływa na interpretację i odbiór treści. Przykładem nadawania ram interpretacyjnych jest „kadrowanie” wydarzeń jako „punktów zwrotnych” lub „mitów założycielskich”, które wzmacnia ich zna-

---

<sup>2</sup> U organizmów werbalnych – dzięki zjawisku odpowiedzi relacyjnych – pojawia się bardziej złożona perspektywa czasowa. Poprzez język i procesy poznawcze organizmy te potrafią konstruować sekwencje czasowe, wiążąc wydarzenia z przeszłości z przewidywanymi rezultatami w przyszłości. Takie „ramowanie czasowe” umożliwia rozumienie „czasu werbalnego” – „przeszłości rozumianej jako skonstruowana przyszłość w teraźniejszości” (*the past as the constructed future in the present*). W tym kontekście organizm aktywnie buduje relacje między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, co pozwala na bogatsze i bardziej abstrakcyjne postrzeganie czasu (por. Hayes, 1992).



czenie dla tożsamości narodowej i integralności wspólnoty. W kontekście narracji podręcznikowych relacje te mogą przyjmować różne formy:

- 1) **relacje przyczynowo-skutkowe**, np. „rewolucja prowadzi do niepodległości”, które podkreślają związki przyczynowe i ich konsekwencje;
- 2) **relacje porównawcze**, takie jak „wojna była bardziej destrukcyjna niż rewolucja”, które koncentrują się na zestawianiu wydarzeń pod względem ich cech;
- 3) **relacje opozycji**, na przykład „bohaterowie kontra wrogowie”, które tworzą binarne podziały w interpretacji historii.

Analiza tych struktur w treściach podręcznikowych umożliwia identyfikację dominujących typów relacji oraz ich wpływu na percepcję historii przez uczniów. Badania te mogą ujawnić, czy i w jaki sposób podręczniki eksponują takie schematy jak „ofiary i oprawcy” w narracjach dotyczących wojen lub konfliktów bądź „cywilizacja kontra barbarzyństwo” w narracjach dotyczących podbojów kolonialnych lub ekspansji terytorialnych, kształtując w ten sposób określoną interpretację wydarzeń historycznych.

Kolejnym wymiarem dynamiki narracji historycznej jest nazywanie/definiowanie tzw. kluczy powiązań. Odnoszą się one do użytych w tekście metafor, symboli i narracji, które rezonują emocjonalnie i/lub kulturowo wśród odbiorców. Przykładowe metodologie dające wgląd w klucze powiązań to analiza semiotyczna (bada zastosowanie symboli i metafor w narracjach historycznych) oraz studium nad pamięcią kulturową (bada, w jaki sposób klucze zakotwiczą tożsamość zbiorową). Powszechnym przykładem klucza powiązań jest określanie przywódców historycznych mianem „ojców założycieli” lub „bohaterów narodowych”, wzmacniając tym samym ich mityczny status; innym – opisywanie rewolucji jako „przebudzenia narodu”, wykorzystujące metaforę odrodzenia, która wzmacnia narrację o narodzie jako jedności zdolnej do przezwyciężania trudności i budowania nowej przyszłości. Przykładem klucza powiązań w polskiej historii jest sposób, w jaki Powstanie Warszawskie z 1944 roku bywa niekiedy przedstawiane jako „polskie Termopile”. Zastosowanie tego klucza powiązań pozwala na spojrzenie na Powstanie Warszawskie nie jako na klęskę, lecz jako akt szlachetnego oporu, który zachowuje trwałe znaczenie moralne, wzmacnia emocjonalny i symboliczny wymiar powstania i wpisuje je w uniwersalną narrację heroicznej walki<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Przykład zastosowania klucza powiązań w polskich mediach stanowi porównanie katastrofy smoleńskiej z 2010 roku i zbrodni katyńskiej z 1940 roku, które ukazują, jak współczesne wydarzenia są reinterpretowane przez pryzmat pamięci historycznej. Medialne (i polityczne) zestawienie dwóch symbolicznie obciążonych epizodów stworzyło narrację o narodowej traumie i poświęceniu, zakorzenioną w polskiej świadomości zbiorowej. Katastrofa smoleńska została przedstawiona jako symboliczne przedłużenie polskiego cierpienia i kontynuacja nierozliczonych napięć związanych



Ostatnim wymiarem dynamiki tekstualnej są wymagania narracyjne, które pozwalają zrozumieć, dlaczego niektóre narracje są trwałe i odporne na zmiany. Van der Vlies zwraca na to uwagę, pisząc: „Pamięć zbiorowa jest zależna od wcześniejszych wydarzeń i kształtowana przez wcześniejsze sposoby przedstawiania jej treści” (van der Vlies, 2022, s. 22). Narracje narodowe są kształtowane przez wcześniejsze iteracje pamięci i tekstu, a ewolucja pamięci zbiorowej pozostaje pod wpływem wcześniejszych reprezentacji. Mamy tu do czynienia z zależnością od ścieżki – gdy określona narracja zostanie zinstytucjonalizowana, staje się odporna na zmiany z powodu społecznej, politycznej i edukacyjnej inercji. Trwałość schematów narracyjnych można wyjaśnić poprzez trzy kluczowe elementy zależności od ścieżki (Howlett i Rayner, 2006, s. 5). Po pierwsze, wcześnie wydarzenia mają znaczenie (*early events in a sequence matter*) – narodowe narracje kształtowane są przez początkowe interpretacje, które stają się fundamentem dalszego przekazu. Te pierwsze iteracje często nadają kierunek i ramy, w których pamięć zbiorowa będzie się rozwijać. Po drugie, wczesne wydarzenia są kontyngentne (*early events are contingent*), co oznacza, że mogą być przypadkowe lub wynikające z konkretnych warunków historycznych, ale mimo to ich wpływ jest trwały. Na przykład wybór bohatera narodowego lub dominującej interpretacji przeszłości może być dziełem przypadku, politycznego kontekstu lub decyzji elit, lecz z czasem zyskuje status niepodważalnej „prawdy”. Po trzecie, późniejsze wydarzenia są inercyjne (*later events are inertial*), co oznacza, że raz ustalona narracja staje się trudna do zmiany (Mahoney, 2000). Instytucjonalizacja tej narracji w edukacji, polityce czy kulturze tworzy bariery dla interpretacji alternatywnych. W rezultacie ewolucja pamięci zbiorowej zostaje ograniczona, a dominujące schematy narracyjne utrzymują się nawet w obliczu nowych faktów czy reinterpretacji.

#### PODSUMOWANIE

Stworzenie przestrzeni dialogu między historią a socjologią oferuje podejście analityczne pozwalające lepiej zrozumieć złożoność rzeczywistości społecznej, co znajduje zastosowanie również w badaniach nad podręcznikami do historii. Analiza podręczników, będących zarówno nośnikami wiedzy, jak i narzędziami kształtowania tożsamości zbiorowej, wymaga podejścia interdyscyplinarnego,

---

z Katyniem, wzmacniając opowieść o walce Polski o niepodległość i suwerenność, stawiającej opór wobec zewnętrznej agresji. Narracja ta wpisuje się też w trwały motyw Polski jako „Chrystusa narodów”, kraju cierpiącego i poświęcającego się w imię odkupienia, w myśl Mickiewiczowskiej, romantycznej wizji (Cöllen, 2010; Roszkowski, 2016).

które uwzględnia zarówno perspektywę historyczną, jak i socjologiczną. Analiza ram interpretacyjnych oraz kluczy powiązań stosowanych w narracjach historycznych pozwala dostrzec, w jaki sposób przeszłość jest konstruowana i rekonstruowana w kontekście społecznych potrzeb teraźniejszości i przyszłości. Integracja tych perspektyw umożliwia przezwyciężenie podziałów między historią a socjologią, oferując spójniejszy i głębszy obraz rzeczywistości edukacyjnej.

Van der Vlies wiąże nowe podejścia do analizy podręczników z metaforą palimpsestu, który – jako rękopis wielokrotnie wymazywany i przepisywany – symbolizuje warstwowy charakter pamięci, w której ślady przeszłości pozostają widoczne i kształtują teraźniejszość. W tym ujęciu podręczniki można traktować jako palimpsesty, w których narracje historyczne są wielokrotnie przepisane i podlegają wpływom różnych warstw pamięci, doświadczeń i kontekstów kulturowych. Analiza podręczników historycznych z perspektywy metafory palimpsestu pozwala uchwycić, jak warstwy narracyjne na przestrzeni czasu nakładają się na siebie, tworząc nowe znaczenia. Van der Vlies (2022) podkreśla, że proces interpretacji historycznej nie powinien być sprowadzany jedynie do „poszukiwania analogii między wydarzeniami historycznymi” (s. 36). Takie porównania często koncentrują się na ustaleniu, które wydarzenia były „gorsze” lub „ważniejsze,” co prowadzi do debat o wyjątkowości i wyższości jednych wydarzeń nad innymi.

Koncepcja „pamięci palimpsestowej” akcentuje proces twórczy, w którym nowe znaczenia powstają w wyniku spojrzenia na jedno wydarzenie historyczne przez pryzmat innego. Podejście to wykracza poza zwykłe porównania, koncentrując się na tym, jak elementy różnych momentów historycznych wzajemnie na siebie oddziałują, nakładają się i transformują, tworząc bogatsze, bardziej zniuansowane rozumienie przeszłości (van der Vlies, 2022, s. 36). Proces ten jest generatywny, co oznacza, że nowe znaczenia powstają nie tylko przez dodanie kolejnych warstw, ale poprzez twórczą interakcję między nimi. Przykładowo współczesne podręczniki mogą interpretować rewolucję z perspektywy późniejszego ruchu niepodległościowego, podkreślając analogie lub różnice między tymi wydarzeniami. Taka analiza pozwala uczniom dostrzec nie tylko ciągłość, ale także zmienność narracji historycznych. W ten sposób podręczniki nie tylko przekazują wiedzę, lecz także konstruują ramy interpretacyjne, w których przeszłość i teraźniejszość wzajemnie się przenikają. Metafora palimpsestu w analizie podręczników podkreśla również ich potencjał edukacyjny – umożliwia uczniom krytyczne spojrzenie na historię jako proces dynamiczny, gdzie każde wydarzenie może być reinterpretowane w świetle nowych kontekstów. Takie podejście zachęca do refleksji nad sposobem, w jaki narracje kształtują pamięć zbiorową, oraz nad rolą języka, symboli i struktur narracyjnych w budowaniu tożsamości narodowej i kulturowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bateson, G. (1954). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39–51.
- Berger, S. (2007). Writing national histories in Europe: Reflections on the pasts, presents, and futures of a tradition. W: K.H. Jarausch, T. Lindenberger (red.), *Conflicted memories: Europeanizing contemporary histories* (s. 55–68). Berghahn Books.
- Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez-Moneo, M. (red.). (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing.
- Cöllén, B. (2010, 11 kwietnia). *Die Welt*: „Cyniczny cios historii“. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/pl/die-welt-cyniczny-cios-historii/a-5455749>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Grever, M., van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286–301.
- Hayes, S.C. (1992). Verbal relations, time, and suicide. W: S.C. Hayes, L.J. Hayes (red.), *Understanding verbal relations* (s. 109–118). Context Press.
- Hejwosz-Gromkowska, D., Hildebrandt-Wypych, D. (2023). Ludzie „Solidarności” i jej symbole – dyskursywna analiza podręczników szkolnych. *Saeculum Christianum: Pismo Historyczne*, 30(1), 272–284. <https://doi.org/10.21697/sc.2023.30.1.19>
- Howlett, M., Rayner, J. (2006). Understanding the historical turn in the policy sciences: A critique of stochastic, narrative, path dependency, and process-sequencing models of policy-making over time. *Policy Sciences*, 39, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11077-005-9004-1>
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29, 507–548.
- Maresz, T. (2017). Podręcznik szkolny narzędziem kształtowania świadomości historycznej młodzieży. Analiza porównawcza polskich, rosyjskich, białoruskich i ukraińskich podręczników do historii z przełomu XX i XXI wieku. W: G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska (red.), *Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej* (s. 123–136). Wydawnictwo „Avalon”, Uniwersytet Wrocławski – Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych.
- Mills, C.W. (2000). *The sociological imagination (Fortieth anniversary ed., with a new afterword by Todd Gitlin)*. Oxford University Press. Praca oryginalna opublikowana w 1959 roku.
- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli educational system: The portrayal of the Arab–Israeli conflict in history textbooks (1948–2000). *History & Memory*, 12(1), 65–100.
- Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154–170.
- Roszkowski, W. (2016, 10 kwietnia). *Katastrofa smoleńska konsekwencją zbrodni katyńskiej*. Polskie Radio 24. <https://polskieradio24.pl/artykul/1605373.prof-wojciech-roszkowski-katastrofa-smolenska-konsekwencja-zbrodni-katynskiej>
- Rüsen, J. (2008). Introduction: What does „Making sense of history” mean? W: J. Rüsen (red.), *Meaning and representation in history* (s. 1–8). Berghahn Books.
- Schwartz, B. (1996). Memory as a cultural system: Abraham Lincoln in World War II. *American Sociological Review*, 61, 908–927.
- Schwartz, B. (2014). Where there’s smoke, there’s fire: Memory and history. W: T. Thatcher (red.), *Memory and identity in ancient Judaism and early Christianity: A conversation with Barry Schwartz* (s. 7–37). SBL Press.
- Šubrt, J. (2017). *The perspective of historical sociology: The individual as homo-sociologicus through society and history*. Emerald Group Publishing.

- van der Vlies, T. (2022). *Echoing events: The perpetuation of national narratives in English and Dutch history textbooks, 1920–2010*. Brill V&R Unipress.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (2008). Collective memory and narrative templates. *Social Research: An International Quarterly*, 75(1), 133–156.
- Wertsch, J.V. (2017). Foreword to the special feature „Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education”, edited by Jocelyn Létourneau and Arthur Chapman. *London Review of Education*, 15(2), 152–154.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps: Collective memory and the social shape of the past*. University of Chicago Press.

**Author:** Dobrochna Hildebrandt-Wypych

**Title:** Interpretative frameworks and keys to connections in national narratives: A contribution to the sociological analysis of history textbooks

**Keywords:** history textbooks; sociological analysis; historical narratives; collective identity; cultural memory; palimpsest metaphor; social construction of reality; interpretative frames

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

This article explores methodological approaches to studying history textbooks by integrating sociological and historical perspectives. Textbooks serve not only as educational tools but also as mechanisms for shaping collective identity. By employing macro-social contextual analysis and examining interpretative frames, the study sheds light on how historical narratives are constructed and reconstructed in response to contemporary and future social needs. Drawing on the metaphor of the palimpsest proposed by van der Vlies, the article conceptualizes textbooks as spaces where traces of past narratives persist, shaping successive interpretations. This perspective highlights the ways in which historical narratives are continuously rewritten, negotiated, and reinterpreted, as well as how the dynamic interaction of different memory layers influences meaning-making. By integrating historical and sociological approaches, the study offers a deeper understanding of textbooks as carriers of cultural memory and instruments of social reality construction.