

HISTORIA I PAMIĘĆ O CZERWCU '56 W KONTEKŚCIE ZADAŃ WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI HISTORYCZNEJ

Jeśli dzisiaj poważnie stawiamy sobie pytanie, co musimy wiedzieć o przeszłości, byśmy rozumieli samych siebie, oraz jakiej wiedzy o przeszłości będą potrzebowały następne pokolenia, to jedną z odpowiedzi formułowanych z myślą o współczesnej edukacji historycznej jest ta, że pamięć i historia nie są alternatywnymi drogami pozyskania tej wiedzy, lecz powinny nawzajem się dopełniać.

Pytanie, jak uczyć o Czerwcu '56, jest w rzeczywistości pytaniem o to, jak w polskiej szkole uczyć historii najnowszej? W poszukiwaniu odpowiedzi można ograniczyć się do kwestii metodycznych i organizacyjnych, podpowiadając nauczycielom różne strategie nauczania lub podając przykładowe rozwiązania w postaci scenariuszy lekcji i materiałów pomocniczych¹. Ale można też pójść dalej w kierunku pogłębienia refleksji ogólnej na temat konsekwencji tworzenia określonego obrazu najnowszej historii Polski, opierając się na narracji podręcznikowej. Zakładając, że oba tryby postępowania są dla nauczycieli ważne, zacznijmy od pytań: jaki wymiar edukacyjny, potwierdzony zapisem w podstawie programowej, mają wydarzenia Poznańskiego Czerwca '56? czy mają one wymiar narodowy – a więc postrzegane są jako historycznie ważne? czy może mają tylko charakter lokalny, regionalny – a zatem są przechowywane głównie w pamięci społeczności lokalnej oraz w pamięci żyjących świadków i uczestników tych wydarzeń? czy należą do wydarzeń silnie i trwale obecnych w pamięci zbiorowej, także dzięki bogatej historiografii i oficjalnej obecności w mediach? czy też może są upamiętniane zaledwie okazjonalnie i tylko na terenie Poznania?

W dostępnych opracowaniach historycznych² jedni historycy nazywają wydarzenia Poznańskiego Czerwca '56 powstaniem (nawet powstaniem narodowym), inni – pierwszym w powojennej historii wystąpieniem lub buntem robotników. Wszyscy natomiast uważają, że były to wydarzenia przełomowe, a ich znaczenie polegało nie tylko na odegraniu roli precedensowej i zarazem katalizującej kolejne zdarzenia roku 1956 w Polsce, ale także na sile i skali tego protestu, na jego szerokim oddziaływaniu społecznym oraz na rozgłosie

¹ Materiały multimedialne i przykładowe scenariusze lekcji dostępne są na stronie internetowej www.czerwiec56.ipn.gov.pl.

² Obszerna bibliografia prac poświęconych wydarzeniom oraz prowadzonym na ich temat badaniom dostępna jest na stronie www.czerwiec56.ipn.gov.pl; ponadto por. A. Dziurok, M. Gałęzowski, Ł. Kamiński, F. Musiał, *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, Warszawa 2010, s. 278–279.



międzynarodowym. Inne podejście prezentuje nowa podstawa programowa³, która – podobnie jak poprzednia – nie ukazuje Poznańskiego Czerwca jako wydarzenia osobnego i zasługującego na szczególne upamiętnienie. W dokumencie tym przedstawiane jest ono jedynie w szerokim kontekście historii PRL lub ówczesnych kryzysów politycznych.

Czerwiec '56 w podstawie programowej

W nowej podstawie programowej, w części odnoszącej się do szkoły podstawowej, w punkcie poświęconym okresowi PRL, zalecany zakres obowiązkowych wiadomości i umiejętności jest skromny i bardzo ogólny⁴. Nauczyciel może go jednak rozszerzyć i nadać mu specyficzny kierunek. Nadzieję budzi zapis zawarty w zalecanych sposobach realizacji, z którego wynika między innymi, że zadaniem szkoły jest kształtowanie w uczniach postaw, w tym poczucia więzi: „uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną”⁵.

Jeśli zapis ten zostanie zinterpretowany przez nauczyciela podejmującego tematy z historii PRL, to wówczas rodzi się szansa na ukierunkowanie pracy lekcyjnej albo wokół historii regionalnej (w szkołach w Wielkopolsce), albo historii narodowej – przez otwarcie ucznia na przeszłość z perspektywy jego własnej teraźniejszości. Jest to zamysł ze wszech miar słuszny, ponieważ poczucia więzi nie zbuduje się wyłącznie na podstawie historii ujmowanej najczęściej politycznie, jeśli nie będzie towarzyszyć temu próba zrozumienia przez młodzież świata, w którym żyli jej dziadkowie i rodzice. Świat ten pozostał we wspomnieniach i relacjach „na żywo” albo też jest potencjalnie dostępny jako utrwalony na zdjęciach i w materiałach multimedialnych. Zadaniem szkoły, a pośrednio nauczyciela historii, jest zatem docieranie do tego typu materiałów.

Wracając do analizy dokumentu pod kątem obecności w nim zapisu na temat Czerwca '56 na poziomie kształcenia gimnazjalnego, warto dostrzec, że program kończy się na roku 1918, a problematyka związana z historią najnowszą pojawi się dopiero w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Nim ta istotna zmiana zacznie obowiązywać w roku szkolnym 2012/2013, uczniowie klas trzecich będą się uczyć według „starej” podstawy programowej. Wynika z niej, że o Poznańskim Czerwcu mogą dowiedzieć się przy okazji tematów związanych z kryzysami politycznymi lat 1956, 1968 i 1970⁶. Podobnie sformułowany został zapis w nowej podstawie programowej do szkół ponadgimnazjalnych. W zakresie podstawowym temat Czerwca '56 należy do zagadnienia „Polska w systemie komunistycznym”.

Najbardziej niepokojąco wygląda problem Poznańskiego Czerwca i roku 1956 w zapisie rozszerzonym podstawy do szkół ponadgimnazjalnych, czyli obejmującym przygotowanie do matury z historii. Rok 1956 występuje tam jako początek okresu 1956–1970, ale został pominięty przy wyliczeniu kolejnych kryzysów społeczno-politycznych.

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowana w dniu 15 stycznia 2009 r., DzU nr 4, poz. 17.

⁴ Zapis brzmi: „Uczeń: wskazuje na mapie granice PRL i wymienia jej sąsiadów; opowiada o PRL, używając pojęć: odbudowa zniszczeń wojennych, awans społeczny i likwidacja analfabetyzmu, planowanie centralne, zależność od ZSRR, dyktatura partii komunistycznej, cenzura, opozycja demokratyczna”.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*. Odnośny punkt został sformułowany następująco: „Polska po 1945 roku: walka o kształt państwa, polski stalinizm; przemiany gospodarczo-społeczne w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej; kryzysy polityczne lat 1956, 1968, 1970; wybór Polaka na papieża, rok 1980 i powstanie »Solidarności«, stan wojenny i lata osiemdziesiąte; przełom roku 1989, proces budowy III Rzeczypospolitej”.

Wniosek, jaki płynie z analizy dokumentu, jest następujący: właściwe przedstawienie Pozańskiego Czerwca '56 będzie zależało głównie od inwencji dydaktycznej nauczyciela.

Inspirująco mogą zadziałać wskazania mówiące o tworzeniu przez szkoły odpowiednich warunków budowania więzi ze środowiskami lokalnymi. Powinny one uwrażliwić nauczycieli historii w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych na problem pamięci oraz na zadanie upamiętniania przeszłości, zwłaszcza tej najnowszej. Tu pojawia się miejsce dla nowej formy uprawiania historii, sytuującej się na pograniczu historii i pamięci, którą to jest znana i praktykowana w szkołach europejskich, zwłaszcza brytyjskich, historia mówiona (*oral history*).

Historia mówiona jest nową formą usystematyzowania świadectw osób żyjących, opowiadających o własnych doświadczeniach. Historycy zajmujący się *oral history* podejmują próbę weryfikacji zebranych danych, archiwizują je, analizują i umieszczają we właściwym kontekście historycznym. Dzięki temu kolejne pokolenia badaczy będą mogły z nich korzystać jako z wartościowego źródła historycznego.

Dla nauczycieli i uczniów otwiera się nowe zadanie dydaktyczne, polegające na docieraniu do zapisów historii mówionej lub wręcz wspólnego tworzenia tego typu zapisów opartych na metodyce historii mówionej. Warto jednak zastanowić się nad celem takich starań ze strony nauczycieli, bo przecież cała sprawa nie sprowadza się tylko do urozmaicenia lekcji historii atrakcyjnym typem źródeł. Stoi za tym zupełnie nowe podejście do przeszłości, które kryje w sobie poważne zadanie edukacyjne dotyczące odpowiedzialności współczesnych pokoleń za pamięć o przeszłości.

Czerwiec '56 w narracji historycznej podręczników szkolnych

Gdy mowa o historii najnowszej, sprawa podręczników do jej nauczania wydaje się kluczowa, z tego względu że myślenie historyczne uczniów, zwłaszcza w starszych klasach szkół ponadgimnazjalnych, kształtowane jest głównie na podstawie struktury tekstu narracji. Z analizy narracji kilku wybranych podręczników do historii wynika, że w odniesieniu do wydarzeń Czerwca '56 dominują teksty krótkie, skondensowane do wymiaru od trzech do kilkunastu zdań. Objętość tekstu nie ma znaczenia, jeśli narracja jest gruntownie przez autora przemyślana i nadaje tym wydarzeniom jasno określony sens znaczeniowy. A jest to możliwe, gdy zdania formułowane są w taki sposób, że informują rzeczowo, odwołując się do konkretnych danych, i wraz z dołączonym materiałem źródłowo-ikonograficznym tworzą wystarczającą podstawę wyobraźni.

Oto przykład tekstu, który mimo dużego stopnia lakoniczności zachował znamiona informacji rzeczowej: „W czerwcu 1956 roku robotnicy zakładów im. Stalina (dziś Zakłady Przemysłu Metalowego Hipolita Cegielskiego) w Poznaniu zażądali podwyżek płac i obniżenia wyśrubowanych norm. W czwartek 28 czerwca ogłosili strajk i ruszyli ku centrum miasta. Po drodze przyłączyły się do nich załogi innych fabryk. Demonstracja szybko urosła do 100 tysięcy ludzi. Żądano »chleba i wolności«, wołano »precz z komunistami« i zrywano czerwone flagi. Część demonstrantów zajęła więzienie, uwolniła aresztowanych i zaopatrzyła się w broń. Pod gmachem urzędu bezpieczeństwa padły pierwsze strzały. Po południu władze rzuciły przeciwko demonstrantom 8 tysięcy żołnierzy, wspomaganych przez ponad 400 czołgów i pojazdów opancerzonych. Żołnierzy poinformowano, że »agenci imperializmu« wywołali w Poznaniu proniemieckie rozruchy. Wieczorem i w nocy wojsko stłumiło zamieszki. Według oficjalnych danych podczas »pozańskiego czerwca« zginęło 75 osób, a kilkaset odniosło rany”⁷.

⁷ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, Gdańsk 2000, s. 277.

Zacytowany w całości przykład narracji podręcznikowej o wydarzeniach Czerwca '56 spełnia wymogi dydaktyczne, niezbędne dla kształtowania podstawy wyobraźni ucnia. Zawiera sporą ilość informacji, które budują wiarygodny i weryfikowalny źródłowo obraz przebiegu zdarzeń, a nawet skróconej ich topografii. W tekście pojawiają się słowa zacytowane, które nadają narracji sankcję źródłową. Słowa te pochodzą z transparentów niesionych przez robotników, z okrzyków wnoszonych przez manifestujący tłum, ale również z komunikatów radiowych i przemówień przedstawicieli władzy komunistycznej. Owe „cudze słowa” to rodzaj zastępczej obecności w tekście podręcznika różnego typu źródeł mówionych, pisanych, a nawet źródeł fotograficznych zinterpretowanych przez autora narracji podręcznikowej. Dzięki konkretnym danym liczbowym ukazane zostały rzeczywiste rozmiary protestu oraz sił militarnych użytych do stłumienia wystąpień ludności cywilnej. W tym na pozór niewielkim tekście narracji podręcznikowej ukryty jest ogromny potencjał informacyjny i edukacyjny, który nauczyciel może spożytkować w czasie lekcji.

Bywa jednak często, że narracja podręcznikowa tworzona jest na podstawie utartych schematów należących do odmiennego kontekstu kulturowego. Schematy te okazują się zbyt ogólne, czasem zbyt abstrakcyjne, aby mogły informować o konkretnych wydarzeniach historycznych. W takim przypadku dochodzi zazwyczaj do uproszczenia sensu zdarzeń, a to z kolei sprawia, że uczniowie przyjmują te schematy bezrefleksyjnie i biorą je za rzeczywisty przebieg wydarzeń. Pozbawiona komentarza nauczyciela i dodatkowych materiałów pomocniczych schematyczna lub zbyt ogólnikowa narracja podręcznikowa albo staje się niezrozumiała, albo utrwała schematyczny obraz przeszłości, który – nie budząc żadnych wątpliwości i emocji – przemija bez echa. Oto przykład: „Dnia 28 czerwca na ulice miasta wyszli robotnicy. Pokojowa manifestacja przekształciła się w walki uliczne, krwawo stłumione przez wojsko i milicję. Wielu uczestników aresztowano. Protest w Poznaniu przyspieszył bieg wydarzeń w kraju”⁸. (Obok tekstu zamieszczono niewielką fotografię pochodu robotników i pomnika ofiar protestu).

Ale nawet obszerna narracja historyczna nie sprostą wymaganiom dydaktycznym, jeśli nie da gwarancji stworzenia podstawy wyobraźniowej. Oto przykład zdania pozornie informacyjnego: „Kilkadziesiąt osób zginęło, kilkaset było rannych. Kilkudziesięciu skazanych po kilku miesiącach amnestionowano”⁹.

Podręcznik może prowadzić do deformacji obrazu przeszłości także przez nacechowanie narracji słowami, które nieopatrznie przesuwają akcenty w sposobie ukazywania zdarzeń i dwuznacznie oceniają działania ich uczestników: „Pod wpływem fałszywych pogłosek o aresztowaniu delegatów robotniczych tłum manifestantów **wdarł się** do więzienia, a następnie, zabrawszy stamtąd broń, **zaatakował siedzibę** Wojewódzkiego UB. Zniszczono aparaturę zagłuszającą zachodnie rozgłośnie radiowe i uwolniono więźniów. **Bunt** został przez władze krwawo stłumiony, z użyciem wojska” (podkreślenia V.J.)¹⁰.

Owa dwuznaczność bierze często swój początek w dostępnym materiale źródłowym. Posłużenie się oficjalnymi ocenami zdarzeń, komunikatami medialnymi lub wypowiedziami przedstawicieli władz, tworzonymi nawet wiele lat po fakcie, nadaje podręcznikowemu opi-

⁸ G. Wojciechowski, *Razem przez wieki. Zrozumieć przeszłość. Historia do III klasy gimnazjum*, Poznań 2001.

⁹ M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Dzieje najnowsze 1872–2006*, Warszawa 2007, s. 236.

¹⁰ *Ibidem*.

sowi zdarzeń określoną perspektywę, która nie jest perspektywą uczestników tych wydarzeń. W tym kontekście pojawia się problem „pamiętania Peerelu”, a właściwie nieobecności tej pamięci. W sukurs przychodzi prowadzone obecnie z myślą o szkołach cenne projekty edukacyjne, polegające na zapisywaniu cudzych opowieści¹¹. To właśnie obrazy wyłaniające się z tych opowieści mogą zmienić perspektywę narracji historycznej, a przynajmniej wzbogacić ją o nowy, dotąd nieobecny punkt widzenia.

Równie groźne dla konstrukcji wiarygodnego obrazu przeszłości są – pozornie drobne – błędy rzeczowe (np. milicja zamiast służb bezpieczeństwa), dające o sobie znać w narracji podręcznikowej oraz brak orientacji w topografii miasta i kolejności wydarzeń, skutkujący niespójnym opisem ich przebiegu. Efekt ten może zostać wzmocniony, gdy towarzyszy mu nietypowy lub nieadekwatny do opisywanych zdarzeń, a w konsekwencji dezinformujący materiał ikonograficzny¹². Jest to problem dość istotny, dlatego że towarzyszący narracji podręcznikowej materiał źródłowy w postaci fotografii dokumentujących zdarzenia ma za zadanie wspomagać budowanie podstawy wyobraźniowej uczniów umożliwiającej rozumienie sensu zdarzeń. Zatem dobór fotografii nie może być przypadkowy ani wyłącznie ilustracyjny, lecz celowy, ukierunkowany na pomoc w zrozumieniu, a więc czytelny dla odbiorcy. Podobnie dzieje się z doбором tekstów źródłowych, których zadaniem jest budowanie szerszego kontekstu znaczeniowego, a nie efektowne i przy okazji często tendencyjne potwierdzanie tez autora narracji.

Przykładem adekwatnie dobranej dokumentacji fotograficznej i źródła pisanego jest książka przygotowana niedawno przez IPN z myślą o maturzystach. We fragmencie poświęconym wydarzeniom Czerwca '56 umieszczono fotografię panoramicznie ukazującą główną ulicę Poznania wypełnioną czołgami oraz obszerny fragment tekstu przemówienia radiowego Józefa Cyrankiewicza z 29 czerwca, co daje czytelnikowi możliwość pogłębionej pracy interpretacyjnej. Przy nazbyt momentami ogólnej narracji, odwoływanie się do materiału źródłowego bardzo pomaga w konkretyzacji historycznej tego, co w tekście wydaje się dość abstrakcyjne i rozległe. Chodzi o zdania typu: „Rewolta o charakterze ekonomicznym podyktowana dramatyczną sytuacją materialną robotników przerodziła się w antykomunistyczny bunt o antysowieckim charakterze. Stanowiła protest przeciwko komunistycznej rzeczywistości we wszystkich jej wymiarach: ekonomiczno-społecznym, ideologicznym i politycznym”¹³.

Natomiast przykładem niewłaściwego użycia tekstu źródłowego i uniemożliwienia odczytania czy też wręcz zagubienia jego sensu jest powszechne cytowanie jednozdaniowego fragmentu wspomnianego przemówienia Cyrankiewicza: „Każdy prowokator czy szaleniec, który odważy się podnieść rękę przeciw władzy ludowej, niech będzie pewny, że mu tę rękę władza ludowa odrąbie **w interesie walki o podnoszenie stopy życiowej ludności, w interesie dalszej demokratyzacji naszego życia, w interesie naszej ojczyzny**” (podkreślono słowa pomijane w podręcznikach – V.J.).

¹¹ Mowa o projekcie „Pamiętanie Peerelu”, który polega na archiwizowaniu opowieści ludzi, żyjących w czasach PRL oraz gromadzeniu tych wypowiedzi w archiwum Domu Spotkań z historią. www.pamietaniepeerelu.pl. Materiałem przygotowanym z myślą o Czerwcu '56 jest *Notes edukacyjny: Poznań. Czerwiec '56* zawierający zapis wspomnień uczestników i świadków zdarzeń „czarnego czwartku” oraz zapis wspomnień zwykłych ludzi, którzy nie brali bezpośredniego udziału w wydarzeniach. Każda z zebranych wypowiedzi ma wartość materiału źródłowego.

¹² B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia najnowsza. Zakres rozszerzony dla liceum ogólnokształcącego*, Gdynia 2005.

¹³ Por. A. Dziurok, M. Gałęzowski, Ł. Kamiński, F. Musiał, *op. cit.*, s. 278–279.

W wersji skróconej słowa brzmią efektownie, ale świadczą o pewności, arogancji, wręcz brutalności władzy komunistycznej – nic poza tym. Dopiero całość cytatu ukazuje bezwzględność i cynizm komunistów, ich świadomą manipulację w ocenie faktów i napiętnowanie uczestników wydarzeń, skrywane pod pozorami troski o ład społeczny i demokrację. Tekst ukazuje trwale cechy charakterystyczne dla języka władzy, komunikującej społeczeństwu własną wersję wydarzeń.

Na zakończenie...

Niepokoić może tendencja, jaka zarysowała się w wielu podręcznikach do historii, polegająca na zepchnięciu wydarzeń Czerwca '56 do wymiaru lokalnego lub ich faktyczna marginalizacja, a co za tym idzie słabe zakorze-

niona ich obecność w świadomości historycznej poza Wielkopolską. Bez zrozumienia znaczenia, jakie wydarzenia ostatnich dziesięcioleci odegrały w historii Polski, obraz przeszłości utrwalany przez szkołę w pamięci młodych pokoleń staje się niepełny i zagrożony deformującym ujęciem. Efektem tego typu deformacji są silnie utrwalone, stereotypowe przekonania i trudno poddające się weryfikacji opinie na temat najnowszej historii Polski.

Istnieje konieczność łączenia w szkolnej edukacji historycznej ujęć tradycyjnie historycznych z nowym podejściem do przeszłości, w którym swoją obecność wyraźnie zaznacza troska o pamięć. Przykładem takiego komplementarnego podejścia do tematyki Czerwca '56 są wysiłki podejmowane przez poznański Oddział IPN na rzecz utworzenia specjalnej strony internetowej, łączącej w sposób komplementarny oba podejścia do wydarzeń: historię i pamięć¹⁴.



Poznański Czerwiec, manifestacja na pl. Stalina
(obecnie Adama Mickiewicza)

¹⁴ Por. www.czerwiec56.ipn.gov.pl Nauczyciele znajdą na stronie obok tradycyjnych opracowań i materiałów historycznych także zapisy dźwiękowe i materiał przygotowany zgodnie z metodą *oral history*.