

NADIA BAIESI

A megsemmisítő táborok az emlékezet és a történeti tudás között (A LANDIS didaktikai munkajavaslat)

A bolognai *Laboratorio nazionale per la didattica della storia* (LANDIS, Országos Történelmi Didaktikai Műhely), amely a második világháború alatti ellenállással foglalkozó történeti intézetek országos hálózatához (*Istituti storici della Resistenza*) tartozik, főleg didaktikai kutatással, valamint a történelem és a társadalomtudományok tanárainak továbbképzésével foglalkozik.¹ Első, szaktanároknak szervezett „iskolájában”² a LANDIS kidolgozott egy didaktikai javaslatot, mely a koncentrációs táborok tapasztalatainak és a náci rasszizmusnak a témáját dolgozta fel. A javaslatot elsősor-

* A tanulmány eredeti címe és megjelenési helye: Campi di sterminio tra memoria e sapere storico. Una proposta di lavoro didattico del LANDIS. In: *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*. A cura di Enzo Traverso. Torino, Bollati Boringhieri, 1995. 124–138.

¹ A LANDIS az 1980-as évek elején alakult, és azoknak a történeti intézeteknek a hálózatához tartozik, amelyek az olaszországi felszabadító mozgalmakkal foglalkozó országos intézetre (*Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia*) vezethetők vissza. Az *Istituto nazionale* és a mintegy hatvan társult intézet, etikai-civil célkitűzéseinek megfelelően, a történetírás tevékenysége mellett az ismeretterjesztés és a didaktika konkrét feladatait is vállalja. A teljes intézeti hálózat jellegzetessége, hogy sokféle, egymást kiegészítő kompetenciát fog össze, oly módon, hogy történészeket, levéltárosokat, könyvtárosokat, a didaktika metodológusait és tanárokat alkalmaz. A LANDIS különösen didaktikai kutatásokat támogat és bonyolít le, innovatív didaktikai útvonalakat tervez, a történelemre és társadalomtudományokra szakosodott tanárok képzését támogatja, dokumentációs központot és egy folyóiratát tart fenn, melynek gyűjtőköre a történeti-társadalomtudományi diszciplínákra terjed ki.

² 1991-től a LANDIS egy rendszeresen visszatérő, történelemmel és társadalomtudományokkal foglalkozó „iskolát” intézményesített, amelynek célja a területen működő tanárok, illetve szakemberek képzése. Erre az iskolára bízta a történetírás és a didaktika közötti kapcsolat megteremtését – történészek, a társadalomtudományok művelői, didaktikai szakemberek, illetve tanárok bevonásával – valamint a mai világban felmerülő „határhelyzetekkel” való szembenézést. Az első iskola *A szubjektivitás historiográfiai megközelítései a te-*

ban a középiskola alsó tagozatának szánta, és egy szöveggyűjteményre építette, mely egykori deportáltak – piemonti nők és férfiak – tanúságtételeit tartalmazta, és *La vita offesa (A megsértett élet)* címmel, Anna Bravo és Daniele Jalla gondozásában a Franco Angeli Kiadónál jelent meg 1986-ban. A gyűjtemény azoknak az embereknek a szubjektív élményire reflektál, akik a „végsőkkel szemben” („face à l’extrême”)³ találták magukat. Az itt bemutatandó didaktikai útvonal egy tanárokból álló csoport⁴ közös munkájának az eredménye, amelyet Ivo Mattozzi koordinált – neki köszönhetjük az átfogó terv alapvonalait, illetve didaktikai látásmódjának fő vonásait.

A megsemmisítő táborok az emlékezet és a történelmi tudás között – ezt az alcímet viseli az a munka, amelyet „központi” oktatási egységként, a 20. századi történelem hipotetikus tanmenetén belül gondoltunk el. Döntésünket elsősorban az indokolja, hogy a témát a történészek többsége centrálisnak tekinti: erre meggyőző érveket hoz Enzo Traverso 1991-ben írt cikkében (*Auschwitz, a történelem és a történészek*), ahol kifejezetten arról beszél, hogy „Auschwitz a 20. századi történelem egyik középpontja, s ez akut kérdésként él a mai emberek tudatában.”⁵ Primo Levi a maga szempontjából így pontosítja ezt a *La vita offesa* előszavában: „Csak a közelmúltban, de nem csupán Olaszországban érett meg az a bizonyosság, hogy századunk történelmében – a nukleáris fegyverek tragikus bevezetéséhez hasonlóan – központi szerepe van a tömeges politikai deportálásnak, melyhez a népirtás eltökéltsége és a rabszolgagazdaság visszaállítása társult. Mindez a túlélők emlékezetében is középpontba került.”⁶

Ezt a tézist egyelőre azonban nem övezi teljes egyetértés, hisz mindig számolnunk kell a történetíráson belüli revizionizmussal, ennek nemcsak legdurvább, vagy éppen legrafináltabb formáival, hanem azzal a jelenséggel is,

kintélyuralmi rendszerek kontextusában címet viselte, és többek közt a náci légereken belüli szubjektivitást – az embereket és kötődéseiket – vizsgálta. A munka 1991 márciusában kezdődött egy első elméleti jellegű egységgel, és 1992 áprilisában egy második didaktikai-operatív jellegű egységgel zárult: az itt született javaslatok közé tartozik az is, melyet frásunkban bemutatunk.

3 A kifejezést Tzverov Todorov könyvének címéből vettük: *Face à l’extrême*. Paris, Seuil, 1991.; mely rövidesen olaszul is megjelent: *Di fronte all’estremo*. Milano, Garzanti, 1992.

4 Abban a munkacsoportban, mely részt vett az oktatási egység megszerkesztését előkészítő tanácskozáson, a bolognai, cagliari-i, nápolyi, Sesto San Giovanni-i, torinói *Istituti storici della Resistenza* didaktikai szekcióinak oktatói kaptak helyet.

5 Enzo Traverso: *Auschwitz, la storia e gli storici*, in „Ventesimo secolo” n. 1. 1991. január–február, 87.; a cikk újabb megjelenése: Enzo Traverso: *Gli Ebrei e la Germania. Auschwitz e la «simbiosi ebraico-tedesca»* Bologna, Il Mulino, 1994.

6 Primo Levi: *Prefazione*. In *La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti di duecento sopravvissuti*, a cura di Anna Bravo és Daniele Jalla. Milano, Angeli, 1986. 7.

amit „diffúz revizionizmusnak” nevezhetnénk: ez a médián keresztül terjed, és sokan – diákjaink közül is – kritika nélkül fogadják.

Auschwitz kapcsán az oktatókat – nemcsak a történelem szakosokat – a téma történészek által jelzett központi szerepén túl az is közelről érinti, hogy Auschwitz, mely a tanításban is központi szerepet játszik, és a 20. századi tananyag megtervezésekor kikerülhetetlen, hogyan ismertethető meg a diákokkal.

Ezzel máris az etika, illetve a közvetítendő értékek területére lépünk: mivel a tanárok számára ez mindennapi kérdés, érdemes részletesen beszélnünk róla. Annál is aktuálisabb a probléma, mert egy ideje vitatottá vált „az a racionalizáló és technikai megközelítés, mely az utóbbi évtized didaktikai és pedagógiai termésének nagy részét jellemezte. Úgy tűnik, a technika felváltotta az etikát, a funkció és a szerep elnyomta az egyéni szubjektivitást.”⁷ A kritika nem e megközelítés eredményeit tagadja vagy utasítja el, hanem éppen az eredményeit kívánja szélesebb látószögben értelmezni, nem tartva attól, hogy olyan szavakat hozzon vissza az iskolai szóhasználatba, mint a „személyiség”, a „kapcsolat”, az „etika”, az „értékek”, a „megítélés”.

Aki úgy dönt, hogy tanításának csomópontjává teszi a légerekben való létezés szélsőségeinek témáját, tisztában van azzal, hogy e döntése összefügg a „soha többé Auschwitzot!” tudatunkban élő imperativusával. Yannis Thanassekos professzor a következőket fejtette ki Adorno idevágó gondolataival kapcsolatban a *Shoah és deportálás a történelem didaktikájában* című konferencián: „A »soha többé Auschwitzot!« imperativusára adott radikális válasz az lenne, ha megváltoztatnánk azokat a feltételeket és struktúrákat, melyek lehetővé tették, hogy megtörténjen, s amelyek közt továbbra is úgy él az emberiség, mintha Damoklész kardja lebegne felette. Adorno nem éri be ezzel az általánossággal, habozás nélkül kijelenti, hogy azoknak a társadalmi vagy politikai értelemben *objektív feltételeknek* a megváltoztatására, amelyekből ezek a jelenségek következtek, végeredményben nagyon korlátozottak a lehetőségeink. Ebből ered fő konklúziója: a pedagógiának és a nevelésnek különös jelentősége van, ha változást akarunk elérni e téren. Ha a strukturális feltételek átalakítása bizonyos értelemben *nem aktuális* és objektív lehetőségek híján halasztást szenved, akkor elkerülhetetlen, hogy a szubjektív szférára irányítsák erőiket

⁷ R. Lamberti: *Per un insegnamento della storia delle donne*. Contributo alla Conferenza nazionale della scuola promossa dal Ministero della pubblica istruzione. Roma, 1990. A fenti idézetet Maria Bacchi is hozza cikkében: *L'identità sospesa: bambine, bambini e storia*. AA. VV., Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993. 80.

mindazok, akik e jelenségek megisméltődése ellen küzdenek – mondja Adorno – mégpedig olyan tényezők felé, amelyek egyéni és kollektív szinten *formálják* a gondolkodást és a tudatot. [...] Ezzel magyarázható, hogy számunkra oly fontossá válik az az iskolai és civil nevelés, mely koncepciójának alkotóelemévé teszi Auschwitz emlékezetét.”⁸

Ez az oktatási akció többé-kevésbé explicit módon ugyanolyan célokat fogalmaz meg, mint amelyenket Primo Levi vall magáénak az *I sommersi e i salvati* (*Akik odavesztek és akik megmenekültek*)⁹ című művében: „harcba szállni” a fasizmus ellen, a tragédia milliányi áldozatáért szót emelve hirdetni az igazságot, azokkal szemben, akik azt állítják, hogy a tömegek elpusztítása nem történt meg: hogy csak mellékes epizódról volt szó, vagy a sztálini gulagokra adott német „válaszról”. A tanár, miután kijelölte saját horizontját, figyelembe veszi: annak, aki a tudás átadására hivatott, mindenekelőtt abban áll a felelőssége és autoritása, hogy elsőbbséget ad a distinkciónak, vagyis annak az ítélőképességnek, amit minden gondolkodó embernek használnia kellene, ha a részletek felderítésére törekszik, jelen időben, a létünket meghatározó átlagos vagy szélsőséges körülmények között. Ha nem élünk ezzel az ítélőképességgel, lehetetlen megismernünk a jelent, emlékeznünk a múltra, tudást szereznünk a történelemről.¹⁰

De miként érhetők el ezek a célok?

Tegyük fel a kérdést, vajon a történelemtanításnak kitüntetett szerepe lehet-e abban, hogy a lágerek emlékezete egy átfogóbb nevelési terv alkotóelemé váljék, s ha igen, hogyan. Ha igaz, amit Adorno tézise nyomán Thanassekos állít, vagyis hogy Auschwitz után már tudjuk: „a humanitás ily töréseit lehetővé tevő feltételek virtuális módon benne rejlenek a mai társadalmak objektív körülményeiben és struktúráiban”;¹¹ akkor az első szükséges – bár nem elégséges – lépés az lehetne, hogy a történetírás eszközeivel elemezzük ezeket a körülményeket és struktúrákat, és a rájuk irányuló reflexióval leplezzük le őket. Munkánk során éberem kell figyelnünk az imént említett témákra, számolva azzal a ténnyel, hogy az egyszer már elértnek vélt konklúziók bármikor megkérdőjelezhetők. Vidal-Naquet módján úgy vélekedhetünk, hogy

8 Yannis Thanassekos: *L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell'autoriflessione*. In: *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio. A cura di Enzo Traverso*. Torino, Bollati Boringhieri, 1995. 21–22.

9 Magyarra ford. Betlen János. Budapest, Európa, 1990.

10 *Il giudizio e la pietà. Per aprire un dibattito nella scuola*, a LANDIS vezetői tanácsa által elfogadott dokumentum, 1994. május 5.

11 Thanassekos, *L'insegnamento della memoria* i. m. 21.

a revizionizmusnak megvan az a haszna, hogy a probléma újabb felvetésére és mélyebb vizsgálatára készíti a történészeket.

Az a történelemtanár, aki úgy dönt, hogy személyes tanítási programjában nagyobb teret ad ennek a specifikus témára épülő didaktikai egységnek, sőt, ahogy esetünkben történt, ebből a témából, mintegy központi magból bontja ki az európai nácizmus és fasiszmus általánosabb tematikáját, elfogadja a fent említett előfeltételeket, és a benne lévő kihívást is: meg kell találnia az anyag átadását hatékonyra tevő eszközöket.

1986-ban a *Westdeutscher Rundfunk* riportere a következő kérdést tette fel Primo Levinek: „Mi az oka, hogy a mai „történelemellenes” időben – amikor sokan kerülnek az elemző gondolkodást – szükségét érezte, hogy visszatérjen a megsemmisítő táborok témájához, és újra végiggondolja, amit átélt?” Levi így felelt: „Éppen az, hogy ráébredtem: »történelemellenes« időket élünk. Ahogy mondja. Rájöttem, hogy első két könyvem ma is sokan olvassák, különösen a *Se questo è un uomo*-t;¹² Olaszországban is, ahol egy jegyzetekkel ellátott iskolai változata is megjelent. Tankönyv lett belőle. Olaszországban az előírás szerint az általános iskola nyolcadik osztályában a diákoknak el kell olvasniuk egy mai olasz szerző művét. Elmondhatom, hogy minden évben 10–15 ezer kötet fogy el az iskolákban, és gyakran hívnak, hogy beszéljek a könyvről. Sokszor érzem a megindultságot, az együttérzést a leveleikben – sokat kaptam –, de mintha csak olyan eseményről lenne szó, ami alig érint már bennünket, aminek nincs köze Európához, a mi századunkhoz; mintha, mondjuk, az amerikai függetlenségi háborúban történt volna.”¹³

Ez a megállapítás arra a tényre is rávilágít, hogy az a módszer, mellyel eddig a lágerek emlékezetét próbáltunk közvetíteni, nem célravezető (vagy már nem az). Levi az interjúban a tények „feloldódásáról, elködösüléséről” beszél: ő is emiatt akart újra jelentkezni egy olyan művel, mint az *Akik odavesztek és akik megmenekültek*.

Vajon miért „nem hagy nyomot” az a módszer, mellyel az iskolában megközelítik ezeket az eseményeket? A túlélőkkel való találkozás, vagy ennek erős érzelmi hatása sem elég: talán másfajta megközelítésre van szükség.

12 Magyarul: *Ember ez? Fegyvernyugvás*. Önéletrajzi regények. Ford. Magyarósi Gizella. Budapest, Európa, 1994.

13 A *Westdeutscher Rundfunk*-nak 1986 szeptemberében adott interjú. A szöveget Milvia Spadi tette közzé az *In Memory: Revisiting Nazi Atrocities in Post-Cold War Europe. International Conference to Commemorate the fiftieth Anniversary of the Massacres around Arezzo* c. konferencián (1994. június 22–24.).

A tanárnak, elsősorban a történelemtanárnak, feladata, hogy foglalkozzék ezzel a problémával, és igyekezzék megoldani. Mindenekelőtt azonban kerülnie kell kétféle veszélyt: az egyik, hogy fenntartás nélkül elfogadja azt a szemléletet, mely szerint ez az esemény a 20. század politikai, társadalmi és gazdasági feltételeinek elkerülhetetlen következménye volt, a mai világ egyfajta „elkerülhetetlen tragédiája”. Így a holokauszt valamiféle abszurd „normalitás” része lesz, egy a közelmúltban történt népirtások közül, amely lényegében azonos a többivel, és nem is kegyetlenebb náluk. Ezzel ellentétben a másik veszély: az az elképzelés, hogy ami a lágerekben történt, megismétlődhetetlenül „egyedi”, a történelem tévedése, olyasvalami, ami soha nem következhet be többé, mivel csak egy őrült elmét terhel érte felelősség.

Mindkét álláspont szélsőséges következtetésekhez vezethet: ahhoz a meggyőződéshez, hogy voltaképp egyre megy, tanítjuk-e ennek vagy a vele egy horizonton lévő eseményeknek a történetét, és végeredményben az egész témát elhanyagolhatjuk. Másfelől annak a csábító gondolatnak is ellen kell, hogy álljunk, mivel a pusztítás, a hozzá kapcsolódó rettenet és kegyetlenség mérhetetlenül nagy, nem is lehet átadni, elbeszélni, érzékeltetni, hogyan történt: tehát a Läger témája taníthatatlan, amiből az a végkövetkeztetés adódik, hogy csak hallgatni lehet róla. Ha beszélünk a témáról, oly végletes érzelmi hatást keltenénk, hogy egy fiatal tanítvány nem bírná el, talán egyenesen visszautasítást váltanánk ki, vagyis „olyan tagadást, amit a túl nagy szenvedés okoz”.

Az itt bemutatott didaktikai javaslat, amellelt, hogy feltételezi a témának a történelemben és az oktatásban betöltött központi helyét, elfogadja azt a tézist is, hogy a lágér élménye egyedülálló, és nem lehet kimerítő magyarázatot adni róla az egyszerű, mechanikus ok-okozati összefüggések nyelvén. Állítja továbbá, hogy a jelenség századunk történelmi valóságában gyökerezik, amely „megteremtette” a jelenség bekövetkeztének feltételeit, miként más, megtörtént vagy éppen megtörténő szörnyű események feltételeit is, amelyek bár hasonlóságot mutatnak a lágerek történetéhez, mégsem bizonyítható, hogy teljesen egyformák lennének vele. Nem véletlenül erős ma annak az igénye bennünk, hogy átgondoljuk e tapasztalatot, más, a lágerekben történetekhez hasonló eseményekkel összevetve, amelyek ugyanolyan szinten voltak lehetségesek. Egy ilyen didaktikai útvonal célja nem más, mint hogy érzékeltesse a diákokkal az esemény összetettségét, elhelyezze abban a történelmi pillanatban, mikor a „humanitás törése” bekövetkezett, mégpedig azzal a meggyőződéssel, hogy mindez: a történelem része. Leírhatjuk a folyamatát, elkülöníthetjük a szakaszait és megállapíthatjuk az okait, de továbbra is ár-

nyék borítja, kifürkészhetetlen marad, ahogy Primo Levi írja, „fekete lyuk” – amellyel szemben tehetetlenek vagyunk. Ha az árnyékba borult területre akarunk lépni, a hagyományos történelmi diskurzus elégtelen, nem vezet sehová. Így arra lenne szükség – vállalva a Claude Lanzmann által a *Shoah*-ban megfogalmazott kihívást –, hogy a történelmi dimenziót egy másikkal egészítsük ki: a főszereplők *emlékezetével*, különösen a túlélőkével, amely nem próbál képmutatóan racionális magyarázatot adni az eseményekre, hanem egyfajta belső tanúbizonytságot kínál róla.¹⁴

Megpróbáltuk elfogadni ezt a kihívást, helyet adni a tanúbizonytságnak, amelyek itt a munka középpontjába kerülnek.

Úgy vélem, nekünk, tanároknak az okozza a legtöbb fejtörést, hogy legyen bármily hatékony a történetek átadása, nem menthet meg minket attól, hogy elkerüljük a humanitás egy újabb, bár most már másféle „törésének” veszélyét (hasztalan elbizakodottság lenne az ellenkezőjét hinni). Aggasztó szembesülni azzal is, hogy esetleg minden erőfeszítésünk kevés a szörnyűségekkel szembeni közöny eloszlásához, az általunk passzívnak látott, és sokak, fiatalok részéről is tapasztalt felfogás megváltoztatásához.

A LANDIS nemrég kiadott, az emlékezetnek a jelenbe való átvitelével kapcsolatos dokumentuma egy helyen a „radikális rosszról” beszél. „A rossz annak feledése, hogy van, amit nem szabad elfeledni. Annak a feledése, hogy meg lehet és meg kell különböztetni az emberi határokat respektáló cselekvéseket azoktól, amelyek áthágni próbálják e határokat. A rossz az emlékezet gesztusának és a határok tiszteletének elvitatásával is azonosítható.”¹⁵

A nevelés területén tevékenykedőknek megmarad tehát az a felelősségük, hogy korrekt információt szolgáltatassanak, különösen, hogy olyan képet adjanak a múlttól, mely a lehető legjobban reprezentálja annak sűrűségét és bonyolultságát, miközben tudatában vannak, hogy végül a tanuló dönti el, mit fogad be ebből az örökségből. Akik iskolában tanítanak, jól ismerik azt az ellentmondást, hogy „az átadandó örökséget a befogadó (vagy a befogadást elutasító), valamint a befogadás módja és mértéke határozza meg.”¹⁶

Először talán meg kell határoznunk, milyen keretekben belül kívánjuk elhelyezni a téma tanítását. Tudjuk, hogy egyrészt a tanúk, másrészt a diákok felé kell fordulnunk, figyelembe vennünk és hasznosítanunk, amit a témával foglalkozó történetírás az utóbbi években elért, gyakran pedig előnyben részesítenünk a szóbeli forrásokat. Érdemes végiggondolnunk, milyen

¹⁴ Traverso: *Gli ebrei e la Germania* i. m. 191.

¹⁵ *Il giudizio e la pietà* i. m.

¹⁶ Uo.

összetett képet alkot mindez, és a fiatalokkal is átgondoltatnunk, főleg ha a középiskola első két tagozatában végezzük ezt a munkát. A tanárra vár tehát, hogy „átvegye a „tanúságtételt”, és továbbadja a többieknek – szokásos szerepének köszönhetően ez a feladat számára úgyszólván már természetessé vált. Feladata lesz, hogy mindkét felet respektálja, különösen, hogy elfogadja a diákok „sokféleségét”, azt a tényt, hogy tőle eltérően érzékelik az eseményeket, másképp dolgozzák fel azokat, másképp emlékeznek rájuk.

Figyelembe kell vennünk, hogy a fiatalok világosan érzékelik az eseményektől való távolságot, mely számukra nem mérhető, melyet gyakran a „differenciálatlan múltban” helyeznek el (ugyanott, ahol az „amerikai függetlenségi háborút”, miként a fenti Primo Levi-idézetben láttuk). Szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a fiatalokra jellemző egyfajta megbékülési vágy, az a hit, hogy ideje lezárni a kényelmetlen múltat, és nyitni kell a jövő felé. Ez a világszerte elterjedt látásmód a második világháború eseményeiben, illetve a légerek emlékében a tudat mély sérüléseit ismeri fel, és attól tart, hogy ha e sebek nem hegednek be, akkor állandósul az elkülönülés, szorongásérzet ébred, „együttlétünk” meghiúsul, és akadályba ütközünk, ha a jövő felé haladnánk.

Mit takar az a gondolat, hogy távolodjunk el a múlttól, s inkább a jövő felé siessünk könnyed léptekkel? Oly gondolat lenne ez, mely minden nemzedékváltáskor vissza-visszatér, s annál természetesebbnek tűnik, minél távolibbak a közvetlen emlékezet számára azok a gyökerek, melyekre emlékeznünk kellene? Vagy inkább arról van szó, hogy a történetírás széles körben elterjedt revizionizmusa befolyásol minket – a tömegkommunikációs eszközök által –, anélkül, hogy észrevennénk? És ha a múlt hagyatékának és a jelen nehézségeinek eltávolításával együtt olyan felfogás érvényesülne – főleg a fiatalabb generációkban –, miszerint a múlt nem ad fogódzót a jellel való szembenézéshez, ha tehát így lenne meg az invenció és a megújulás igénye?¹⁷

A didaktikai munkát tehát a fentiek figyelembe vételével kell megfogalmaznunk, másrészt számolva a túlélők sürgető igényével is, hogy ne engedjük eluralkodni a felejtést, s az igazságot szolgáljuk. Munkamódszerünk, mely az átadás hatékonyságát tűzi ki célul, talán ezekre a kérdésekre is választ ad.

Nemrég megjelent cikkében Maria Bacchi írja az általános iskola alsó tagozatában való történelemtanítás kapcsán, hogy „identitást és emlékezetet, a gyökerek megtartását szeretnénk kínálni, illetve azt a lehetőséget, hogy a tanulók magukra ismerjenek a kulturális konstrukció, a nyelvhasználat, a kapcsolati dinamika folyamataiban: tehát olyan jelent kínálunk, amely nem

¹⁷ *Il giudizio e la pietà* i. m.

a múlttal való szakításból indul ki, hanem úgy fogadja be az egyéni történeteket, hogy mindannyiunk történetének értelmet ad.”¹⁸ Ez a cél azonban nem korlátozódik a kötelező iskolákon belüli történelemtanításra, hanem a felsőbb szintű oktatás egyik elsődleges céljaként nyer általánosabb rangot. Hangsúlyos pont, melyre úgy alapozhatjuk a „konstrukciót”, hogy közben fejlesztjük a diákok speciális készségeit, egyre közelebb visszük őket a történelemhez mint tudományhoz.

Egy olyan helyzetben, ahol cezúra választ el bennünket a múlttól – melyre Levi figyelmeztet az interjúban – azt a látásmódot próbáljuk visszaszerezni, amely az emlékezettől a történelem felé halad, és közben a szubjektivitást helyezi a középpontba.

Az általunk hivatkozási alapként választott szöveg, *A megsértett élet*, éppen a legyőzöttek szubjektivitását állítja a kutatás középpontjába, az egykori deportáltak, férfiak és nők elbeszéléseire épül, mivel „az életrajz szinte kötelező lépés ahhoz, hogy kellő mélységet tudjunk adni ama nézőpontoknak, melyekből a Lágert vizsgáljuk, hogy konkrét személyekkel, konkrét nevekkel és történetekkel népesítsük be”.¹⁹

„A könyvben kétszáz ember szólal meg, az élettörténeteikből vett több mint kilencszáz szövegrészlet alkot montázst”.²⁰ Mivel a kötet szerkesztői „a légerek egységesítő hatásával” számoltak, a montázs készítésekor lehetségesnek látták, hogy feláldozzák „az egyes elbeszélések integritását, és „a mindeddig különálló történetek összekapcsolásával létrehozott egybehangzást” tegyék a helyére,²¹ a történeteket pedig specifikus témakörök szerint csoportosítsák. A szöveg tagolása a táborral kapcsolatos tapasztalatok időrendi sorrendjét követi, az emberek elfogásától kezdve, szabadulásukon át hazatérésükig, másrészt annak a szerkesztői döntésnek engedelmessékedik, mely e tapasztalatsor legfontosabb pontjait emeli ki.

A valódi szubjektum ez esetben olyan csoport, amely formába akarja önteni saját tapasztalatait, és kifejezett célja, hogy ezt egy új nemzedéknek adja át. Ha a túlélők nagy figyelmet fordítanak beszélgetőpartnereikre, ezt azért teszik, mert majd nekik kell – minél jobban járható – hidat teremteniük a különböző világok között. Sokat elmondanak nekik, hogy eleget értsenek meg, és aránylag sokat adjanak tovább. Az elbeszélő és a hallgató kimondatlan egyezménye, mely minden beszélgetésben benne rejlik, ezúttal úgy jön létre,

18 Bacchi: *L'identità sospesa: bambine, bambini e storia* i. m. 81.

19 *La vita offesa* i. m. 30.

20 Uo. 32.

21 Uo. 33.

hogy a beszélő teszi saját tervének részesévé a hallgatót: eltérően a megszokott sémától, mikor a kutató választja meg területét és forrásait.²²

Szövegünk tehát didaktikai szempontból hatékony perspektívát választ, sőt, már önmagában didaktikának számít. A tanítás általunk kidolgozott egysége azonban először a „montázs szétbontását” helyezi kilátásba, amit Ivo Mattozzi a következőképp ír le: az egység szerkezete egy adott didaktikai rend szerint teszi megközelíthetővé a szöveget, és arra törekszik, hogy a diákok, miközben elvégzik a kognitív műveleteket, ugyanazt a gondolatmenetet járják végig, mint a könyv szerkesztői: a náciizmus, majd a tanúbizonyosságok megismerését, mindezek elemzését és értelmezését, a módszertani reflexiót. E folyamat abban a JELEN-ben zajlik, melyben a tanúbizonyosságok szövegét gondozó és értelmező történészek állnak.²³

Az irányított munka elvileg a kötet egységei szerint is haladhatna, következhetné például a „tábor népe”, a „női foglyok”, a „túlélés” stb. tematikai egységeit. A munkacsoport azonban másképp döntött: központi témát jelölt ki a Läger történeti kutatásában, és innen próbált indítani egy útvonalat, melyet szakaszokra tagolt. Úgy találtuk, hogy az egész könyvön végighaladó, központi téma *A személyes identitás elvétele* címmel ragadható meg. A tanúbizonyosságok – úgy a szövegben lévő részletek, mint a Primo Levihez hasonló „főszereplők” elbeszélései – közül sok azt bizonyítja, hogy a táborok aberráltsága, túl a fizikai fájdalom és szenvedéseken, mindenekelőtt a szubjektum megsemmisítésében, identitásának eltörlésében nyilvánult meg. Tudatosan véghezvitt, hihetetlen és kifinomult gonosszággal kivitelezett cél: a foglyok, attól kezdve, hogy megfosztották őket személyes tárgyaiktól, a szeméremre mit sem adva meztelenre vetkőztették őket, hajukat leborotválták, a legszörnyűbb magalázásokat szenvedték el, így fokozatosan önnön maguk „felszámolására” kényszerítették őket. A rabok őrei a humanitást a legkülönbözőbb eszközökkel törtek meg, de legfőbb céljuk az volt, hogy töröljék a múlt emlékét, és a személyiséget, akinek még az emlékezés is tiltott, pusztá számmá fokozzák le. A diákok figyelmét fel kellene hívni erre, és végiggondolhatnák, milyen kapcsolatban áll egymással az identitás, az egyén és az emlékezet.

Ennek kapcsán utalhatunk itt a *La vita offesa* című műben összegyűjtött tanúságokra, amelyek a foglyok álmairól szólnak, vagy akár az *Ember ez?* című regénynek arra a részletére, amikor Primo Levi tábori kórházba kerül és

²² *La vita offesa* i. m. 36.

²³ Ivo Mattozzi: *Presentazione del percorso didattico: «Razzismo nazista. Campi di sterminio tra memoria e sapere storico»*, Contributo alla prima scuola del LANDIS, *Approcci storiografici alla soggettività nel contesto dei regimi autoritari*, Sant’Agata sui Due Golfi, 1992. április.

ráébred, hogy ha a múltra emlékezik, még mindig fájdalmat érez, s éppen ez a szenvedés a „humanitás jele”: „A sajtó emberi érzésektől lüktető fabarakk csordultig van szóval, emlékekkel és egy másfajta fájdalommal. »Heimweh«, mondja erre a fájdalomra a német; szép szó, szó szerint „honfájdalmat”, „honfibút” jelent.

Tudjuk, honnan jöttünk: a külvilág emlékei benépesítik álmainkat és ébrenléteinket, döbbsen vesszük észre, hogy semmit sem felejtettünk el, minden előhívott emlék fájdalmas-tisztán rajzolódik ki előttünk.”²⁴ Talán így szerezük vissza identitásunk töredékét.

Terveztünk az alábbi struktúra²⁵ szerint épül fel:

- részletesen kifejti JELEN–MÚLT–JELEN ciklikus kapcsolatát, három fázist jelöl ki, amelyek megegyeznek a történeti megismerés alakulásának fázisaival: a) a kognitív és affektív motivációk létrejötte (JELEN); b) a már feldolgozott ismeretanyag tanulmányozása és újabb ismeretek kialakítása (MÚLT); c) Az ismeretek áthelyezése (VISSZATÉRÉS A JELENHEZ);
- A szöveg tematikáját veszi alapul (a központi téma nem a náciizmus vagy önmagukban a megsemmisítő táborok, hanem a deportáltak szubjektivitása a fogság alatt és utána, az átélt szenvedéssel összefüggésben);
- A diákokhoz igazodva részletezi a tematikát, mivel először a táborokkal kapcsolatos ismeretek elsajátítását kínálja, és csak később készíti őket arra, hogy ezen ismeretek birtokában gondolkodjanak a szubjektivitáson és más, hozzá kapcsolódó témákon;
- A funkcionális ismeretek előzetes elsajátítását javasolja, hogy érthetővé tegye a központi témát (erre a célra kidolgozott informatív cédulák által);
- Segíti a tanulás előzetes motivációinak a kialakulását;
- Explicit módon tárgyalja a JELEN–MÚLT–JELEN kapcsolatot, oly módon, hogy a történeti ismeretek valóban hasznosak legyenek (vagyis nem csupán jósolja, hogy mennyire lesznek hasznosak az ismeretek);
- A szövegek olvasását és feldolgozását javasolt feladatok által bontja szakaszokra, illetve hangolja össze, amelyek megoldásával a diákok megteszik az első lépéseiket a növekvő megértés, illetve a specifikus értelemben diszciplináris területen való ismeretanyag felépítése irányában.

²⁴ Primo Levi: *Ember ez?* I. m. 67.

²⁵ Az itt reprodukált struktúra Ivo Mattozzi munkája, *Presentazione del percorso didattico* című cikkét vesszük alapul.

A rendszer minden eleme néhány adott pont felé mutat, mindegyik a maga sajátos módján. E pontok a következők:

- kognitív térkép megalkotása;
- a történeti megismerésre jellemző műveletek véghezvitele (tematizálás, a történeti ténynek – mint az elemzés alapegységének – rekonstrukciója, kronológiai elrendezés, problémafelvetés, magyarázat, fogalomalkotás stb.);
- reflexió a következő kapcsolatokról: a) Cselekvő szubjektum (tanú) / megélt történet; b) Megismerő szubjektum / múlt; c) Megismerő szubjektum / történetírás;
- reflexió az emlékezet, a történeti megismerés és a történetírás kapcsolatáról;
- az emlékezet forrásainak sajátosságairól és használatukról;
- a történelem és az etika kapcsolatáról;
- néhány módszertani kérdéstről;
- annak érzékeltetése és konkretizálása, hogy a történeti ismeretek mennyiben járulnak hozzá a jelen megértéséhez.

A célok kitűzése után az alábbi főbb pontok szerint haladhatunk tovább:

- I. RÉSZ. Bevezető kérdőív (mit tudnak a diákok, kitől tudják, hogyan értékelik, milyen értékekkel és kérdésekkel szembesülnek, „újra megtörténhet-e”...) *A jelen és a múlt* (neonácizmus; a nácizmus tagadása és szerepének kisebbítése; heurisztikus kérdőív összeállítása a diákok által).
- II. RÉSZ. A múlt. Történeti információk (Európa és a világ 1938-ban; nácizmus; faji törvények; a II. világháború; a megsemmisítő táborok földrajzi elhelyezkedése; kvantitatív adatok (a népirtás „számadatai”); július 25.; szeptember 8.)²⁶ *Az emlékezet: élet és halál a megsemmisítő táborokban. A szubjektum elvétele: „kötelező” lépések a tanúbizonyások olvasása előtt. A probléma – a diákok problémafelvetései („hogyan történhetett?” ...). A magyarázat – egyes magyarázati típusok elemekre bontása és vizsgálata.*

²⁶ A Fasiszta Nagytanács 1943. július 25-én távolította el Mussolini a hatalomból; a Pietro Badoglio új kormánya által kötött fegyverszüneti megállapodást Eisenhower amerikai elnök szeptember 8-án hozta nyilvánosságra, ami a németek ellenlépéseit váltotta ki – többek közt az olasz hadsereg lefegyverzését, Róma megszállását –, és ezután vette kezdetét az olaszországi zsidók tömeges deportálása. (*A szerk.*)

- III. RÉSZ. *Visszatérés a jelenhez* (válaszok a heurisztikus kérdőívre (az oda nem illő kérdések bírálata); a szubjektivitástól a szubjektumokig (életrajzok, az identitás útjai); az életrajztól a történelemig; emlékezet – múlt – történelem).

A fenti séma egyértelmű lépésein túl talán érdemes kiemelni az egész rendszert meghatározó alapelvek közül, hogy a munka középpontjában végig a diákok szubjektivitásának kell állnia. Ezt nemcsak a munkában való részvétel egyes mozzanatai bizonyítják (például a kérdőívek használata, nemcsak a bevezető szakaszban), hanem az is, ahogy a jelenből induló, végül ugyanoda visszatérő útvonalat szakaszokra bontjuk.

A didaktikai egység magja a második rész. A történelmi időszak összefoglalása után, amit erre alkalmas cédlákkal oldunk meg, következhet a szubjektumtól való megfosztás témájáról szóló tanúságok olvasása, amelyeket a munkacsoport az alapul vett szövegből választ, és antológia formájában készít elő.

A szöveggyűjtemény felépítése két párhuzamos útvonalat követ: az egyik bemutatja, milyen eszközöket használtak a rabtartók, hogy elérjék céljukat, „a személyiség megsemmisítését”. A másik azokat az eszközöket veszi sorra, melyekkel egyes emberek „ellenálltak” az erőszaknak. Az egész arra a rabtartók és áldozatok közti, leginkább egyenlőtlen harcra világít rá, amely az utóbbiak sokszor az érzéketlenség és az eltompultság mélységeibe, a „humanitást” vesztett állapotba taszította: bizonyítékul arra, hogy a rabtartók elérték céljukat.

A szövegolvasás minden pontjához, akár csak a folyamat további szakasza-ihoz, igyekeztünk feladatokat „kitalálni”, „didaktikai műveleteket” javasolni, amelyeknek többnyire az a céljuk, hogy ösztönözzék a reflexiót, problémafelvetésre, összefüggések, kapcsolatok, összevetések elgondolására késztessek a diákokat. A feladatok fő funkciója az, hogy a diákok ne torpanjanak meg a tanúbizonyosságok által keltett érzelmi hatás miatt – amely néha igen erős lehet –, hanem tanulják meg „használni” őket, ahogy egy történész tenné. Ha felfedezik, hogy a táborban uralkodó erőszakra az egyes emberek a nemüktől, vallási, kulturális, politikai stb. hovatartozásuktól függően különbözőképpen reagáltak, ha általában véve analógiákat és különbségeket tudnak felismerni, ha megtanulják, hogyan viszonyítsák ezeket a történések által adott értelmezésekhez: ha tehát *kognitív műveletekhez* segítjük hozzá a fiatalokat, azzal a „ítélőképesség” gyakorlását mozdítjuk elő, s döntő lépést teszünk céljaink eléréséhez. Mindez végső soron hozzájárul, hogy a tanítás olyan „nyomot” hagyjon,

amelyet egy másfajta megközelítés mindeddig nem tudott (ld. fenn a Primo Levi-interjút).

A javaslat a harmadik részben, egy újabb, a „szubjektivitástól a szubjektumokig” vezető út szakaszait mutatja be: ez elsősorban a szöveggyűjtemény függelékében közölt rövid életrajzok használatát igényli, melyekből a túlélőknek a lágerek megtapasztalása előtti és utáni életéről kapunk információt. Innen bonyolultabb témák felé vivő elágazásokhoz haladunk tovább, annak érdekében, hogy az emlékezettől az életrajzon át – lépésről lépésre – a történelemig jussunk, amit részben kiterjedt kontextualizáció által, részben pedig azáltal tehetünk meg, hogy a táborok rendszerére vonatkozó főbb történeti értelmezéseken reflektálunk. Arra kell törekednünk, hogy cezúrák, megszakítások nélkül haladjunk, megtartván a kapcsolatot emlékezet és történelem, múlt és jelen között. Még egy gondolatkört kell itt bevonnunk: „az emlékezet idejéről, módjáról és feltételeiről” szóló reflexiót, amelyet a tanúbizonyások feldolgozásával párhuzamosan kell vezetnünk. Így állandóan figyelemmel kísérhetjük azt a témát, mely voltaképp az egész útvonal bejárása során a háttérben áll. Itt is használhatjuk a már ismert szöveggyűjteményt, hisz egy teljes fejezete foglalkozik a témával, és elidőzik az emlékezet tegnapi és mai „árának” problémájánál. Ez a téma különösen nagy esélyt ad a további fejlődésre, arra készítetvén bennünket, hogy a lágerek túlélőinek „megsértett emlékezetéről” gondolkodjunk – amelyről bőséges szakirodalom áll rendelkezésre, akárcsak arról, hogyan használják a történészek a túlélők elbeszéléseit, vagy éppen arról, hogy módszertanilag miként lehet megközelíteni a szóbeli forrásokat: munkánk ilyen utakat nyithat a probléma mélyebb megismerése érdekében.

A javaslat végső formájában egyfajta útmutatót jelentene a tanár számára, aki eldöntheti, hogy ebben a formában veszi át, vagy más módszereket dolgoz ki, és csupán segédeszközként használja a mellékelt cédulákkal és az egyes alegységekhez kapcsolódó anyaggal együtt.

A munka eredménye megítélésünk szerint azt bizonyítaná, hogy „Auschwitzot tanítani” lehetséges, hogy át tudjuk és át kell lépünk azt az akadályt, amit egy ilyen téma elkerülhetetlenül elének állít, amennyiben belátjuk, hogy – ha csak részben is – „miénk az átadás feladatának felelőssége és autoritása”. Elgondolkodtatóak Yosef Hayim Yerushalmi szavai: ha azt állítjuk, hogy egy nép „emlékezik”, akkor nem mást állítunk, mint hogy valamiféle múlt aktív módon átadódik a jelen nemzedékének, ez értelmet lát benne, és elfogadja. Ellenkező esetben, egy nép akkor „felejt”, ha a múltat birtokló generáció nem osztja meg azt a következővel, illetve ez elutasítja a befogadását, vagy a maga

idején nem adja tovább, ami végső soron ugyanaz. Az átadásban hirtelen is bekövetkezhethet a törés, és a fokozatos erózió folyamatában is, de az elv ugyanaz. Egy nép nem „felejtheti el” azt, amit közvetlenül sosem kapott meg.²⁷

Keresztes Melinda és Erdősi Péter fordítása

²⁷ Yosef H. Yerushalmi: *Riflessioni sull'oblio*, AA. VV., *Usi dell'oblio*, Parma, Pratiche, 1990. 14.