

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/06/benoit-falaize-a-vitatott-temak-oktatasa-a-francia-iskolaban-a-pedagogia-es-a-kollektiv-emlekezet-kihivasai-02-02-09/>

## **Benoit Falaize**

### ***A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai***

(Fordította: Czoch Gábo)

A francia történelem érzékeny fejezeteinek oktatása immár húsz éve rendszeresen visszatérő kérdés mind az iskolai, mind a közéleti és politikai vitákban. Ezt a problémát a történeti emlékezettel kapcsolatos, mindinkább a figyelem középpontjába kerülő véleménykülönbségek kísérik. Az, hogy nap mint nap mi is történik az iskolai osztályokban, egyre jobban alárendelődik egy olyan kérdéskörnek, amely a társadalom egészét érinti, és arra buzdítja, hogy részleteiben vizsgálja az iskolai tananyagot, és ennek révén rávilágítson annak esetleges ferdítéseire, az elhallgatásokra, tetten érje a nagy nemzeti amnéziákat.

Első pillantásra az emlékezés kultuszának jelenlegi divatja és dinamikája valódi forradalmi átalakulást sejtet, de legalábbis azt, hogy komoly változás történt a francia iskolának a hagyományos történettudománnyal való kapcsolatában, illetve a történelemnek az iskolában betöltött helyzetében.<sup>1</sup> Amióta Suzann Citron *Le Mythe national*<sup>2</sup> (A nemzeti mítosz) című könyve megjelent, az oktatás hagyományos nemzeti narratívája megkérdőjeleződött, megingott, de legalább is új megvilágításba került. Nincs olyan tanévkezdés, hivatalos ünnep vagy más megemlékezés anélkül, hogy az iskolai történelemoktatás tartalmának kérdése ne merülne fel, vagy általánosabban, hogy ne képezze mindannyiszor vita tárgyát, miként is tálalják Franciaország történelmét, amit a nemzeti múlt drámái tekintetében vesznek górcső alá.

Ez a fordulat, amit az emlékezet kényszerítő ereje és dominanciája határoz meg, az 1980-as években jelentkezett. Hatása egyértelműen tetten érhető a törvényhozásnak az iskolák irányában tett előírásaiban és elvárásaiban. De ugyanúgy megragadható a tankönyvek tartalmában is, olyannyira, hogy nincs ma az

a tankönyvkiadó, amely ne fogadná el, ha az adott tankönyvben az érzékenynek gondolt témáknak fejezeteket szentelnek. Hasonlóképpen, az osztályokban tartott, egyébként a hétköznapi iskolai gyakorlatból egyáltalán nem kilógó, ilyen témájú órák hatása, amelyeket bár különféle módon, de mégis azonos elvek alapján tartanak, igen jól jelzik ezt az „emlékezeti fordulatot” amely az elmúlt 20 évben bekövetkezett. Kérdés azonban, hogy ezeknek az érzékenynek tartott témáknak az oktatása, megjelenése a mindennapi iskolai gyakorlatban, mennyiben jelent törést vagy fordulatot a francia, de akár az európai társadalmak számára (hiszen, jól látható, hogy ugyanezek a kérdések Európa-szerte megjelennek)?

A helyzet az, hogy tulajdonképpen a történelem egésze érzékeny témává vált, problémás és aktuális kérdéssé, miként arra Alain Legardez és Laurence Simonneaux rámutatnak az iskolában oktatott tudományok didaktikai kérdéseivel foglalkozó munkáikban.<sup>3</sup> Felfogásuk szerint, egy oktatott téma akkor aktuális és érzékeny, ha annak kapcsán az alábbi tényezők együttesen jelentkeznek. Először is, ha az adott kérdés az egész társadalmat foglalkoztatja, vagyis, ha az osztályban tárgyalt téma egyben a média figyelmének is a középpontjában áll, és intenzív viták folynak róla. A második elem az adott tudományág belső vitáival kapcsolatos. A francia forradalom például egyértelműen, és hosszú ideig a történettudományos viták középpontjában állt, de ezáltal aktuális kérdés maradt a közvéleményben is. Végül pedig, egy kérdés aktuális voltát az idézett szerzők szerint az is jellemzi és határozza meg, hogy az mennyire érinti meg az iskolai osztályt. Ilyen esetekben az oktató maga is nehéz helyzetbe kerülhet, konkrétan, amikor azzal a problémával kell szembesülnie, hogy a diákok nem rendelkeznek a szükséges háttérismeretekkel, és ezek hiányában nyilvánulnak meg az adott téma kapcsán.

### **Köztársaság, trauma és didaktika**

Annak az igen komoly horderejű vitának a kapcsán, amely az emlékezet körül jelenleg folyik Franciaországban, miként másutt is Európában, a történész Pierre Nora gyakran használta azt a megfogalmazást, hogy az elhallgatáson, a néha üdvöztetőnek tűnő amnézián túl, míg *„az emlékezet megoszt, a történelem egyesít”*. A történelemnek itt tehát az lenne a szerepe, hogy kimondja az igazságot, vagy legalább is, hogy értelmes érvekkel kezelje a nemzeti, vagy európai közösségek

közötti olyan konfliktusokat, melyeket a kollektív emlékezetek táplálhatnak. Manapság a francia iskolai osztályokban azonban a történelemoktatás is megosztó. Igaz, a történelemoktatás *de facto* sosem nélkülözte teljesen a megosztó jelleget.

Azokban a régiókban például, amelyek annak idején a francia forradalom ellen fordultak, a Köztársaság tanítóinak gyakran keményen meg kellett harcolniuk azért, hogy érvényre juttassák a köztársasági Franciaország hangját. Egy színlelt, külsődleges egység sugalmazása érdekében elhallgatták a forradalom vérengzéseit. De az időközben eltelt idő és a nemzeti megpróbáltatások hatására is, mégiscsak kialakulhatott egy konszenzusra épülő diskurzus (vagyis ami annak tűnt), főként az 1945 és 1964 közötti időszakban. Ennek hátterét a háborút követő időszak fejleményei, döntően az úgynevezett „Harminc dicsőséges év” alatti társadalmi fejlődés teremtette meg, amelynek hatására a történelemről szóló beszéd is átalakult és liberalizálódott. Természetesen, a Szovjetuniót, vagy a kommunizmus természetét illető nézeteltérések ezekben az években is táplálhattak iskolai vitákat, egészen az 1980-as évekig. Csakhogy manapság, legalább mintegy tizenöt éve, az oktatott történelem maga is ismét megosztó, csakúgy, mint a Köztársaság megalapítását kísérő viták időszakában. A tanulóknak egy sor olyan problémával kell szembenézniük, amelyeknek a tényleges súlyát statisztikailag ugyan nehéz lemérni, de amelyek mégis lehetővé teszik, hogy képet alkothassunk az oktatók zavaráról, vagy kellemetlen helyzetéről, amibe egyébként nem csupán a történelemtanárok kerülhetnek, amikor a nemzeti történelem egyes érdekes kérdéseit, és ezáltal a nemzeti identitás témáját kell tárgyalniuk.

Először is, úgy tűnik, a történelmet tanítók nehezen tudnak kialakítani olyan nemzeti narratívát, amely ugyanazzal az integráló erővel bírna, mint amilyen a 1970-es évek előtti Franciaországban rendelkezett. Azzal a hagyományos nemzeti narratívával szemben, amit Suzanne Citron úttörő könyve jelentett, nem jelent meg egyetlen más, koherens alternatíva, hogy kiváltsa azt a teleologikus szemléletet, amely a királyságon, a kereszténységen és a nemzeten alapul, és amelyeket történelmi folyamatossággént ábrázolnak. Másodsorban a történelemtanárok az iskolai közeggel kapcsolatos nehézségek egész sorával kénytelenek szembesülni attól kezdve, hogy megkérdőjeleződik az, amit oktatnak, egészen addig, hogy miként oktatják, és a kritikákat maguk a diákok is megfogalmazzák. Olyan ismeretelméleti kérdésekről van tehát szó, amelyek a gyakorlatot is érintik, és hatásuk ma már nem

csupán az iskolára, hanem az egész társadalomra kiterjed. Mindebből úgy tűnik, a francia iskolák gyakorlata nagyon messze esik attól, amit Paul Ricoeur „az igaz emlékezet” művelésének nevezett. A filozófus ez alatt a történelem és az emlékezet közötti tiszteletteljes és harmonikus kapcsolat kidolgozására való képességet értette, ami magába foglalja a pedagógia és a didaktika területét is.

A nemzeti történelem traumái fájdalmas eseményekhez kapcsolódnak. Az egyéni, a családi és a szélesebb értelemben vett közösségek szenvedését hozó eseményekhez. A XX. század ilyen események egész sorozatát termelte ki, ahogy E. M. Cioran mondaná.<sup>4</sup> Kezdve az örmény genocídiummal és az első világháborúval, a gyarmati elnyomáson át a második világháborúig és hozzá kapcsolódóan a XX. század paradigmatisztikus traumájáig, a holokausztig. Az európai zsidóság kiirtása az a szimbolikus esemény (hívják akár „megsemmisítésnek” vagy „katasztrófának”), amely a viszonyítási pontja az összes olyan emlékezet viszonyítási pontja, amelyben egy nemzet megsemmisítésének képe rémlik fel, és ahol e nemzetek sorsát hozzá próbálják hasonlítani. Bizonyos értelemben a bevándorlás is traumatikus eseményeket hordoz magában, amennyiben valós, anyagi és szimbolikus veszteségek, gyászok kísérik, és *a fortiori*, amikor is ez a bevándorlás a folyamatos megalázás kontextusában megy végbe. Ebből a szempontból az algériai háború után a Harkik<sup>5</sup> bevándorlásának francia története szimptomatikus arra nézve, hogy mit is értünk a történelmi trauma fogalmán. Ez az esemény a gyarmati kontextusba illeszkedik, és mind az anyaországban, mind a független Algériában további következményekkel jár. Végeredménye pedig, hogy főszereplői mindkét oldalon teljes elutasításba ütköznek. Míg egyik részről táborokba zárva, sokuk például Rivesaltes-ban rekedve kísérli meg túlélni a megaláztatást – a francia hadsereg tisztjeiről és családjairól van szó –, sőt a korlátozásokat és a diszkriminációt, addig Algériában rekedt részük a háborút követő bosszú és a leszámolások áldozataivá válik.

Hogyan mondható el a trauma az iskolai osztályokban, hogy elkerüljük a pátoszt, hogy ne távolodjunk el a historiográfia tudományos kánonjaitól? Hogyan beszélünk a halálosan fenyegetett népek tényleges, illetve szimbolikus sebeiről a tényekre, dokumentumokra támaszkodó, távolságtartó (és vajon ez milyen mértékben szükséges?) hangvételben, főként, hogy a dokumentumok nem egyszer ellentmondásban vannak azzal az emlékezettel, amit generációkon át örökítettek, és

amelyeknek a tanulók az osztályban hangot is adhatnak? Vajon magának a „traumatikus emlékezet” fogalmának van-e értelme? Az igazság kimondásának kötelessége és az emlékezés, az együttérzés kényszere közötti ellentmondás feszültsége hatja át a holokaust egész irodalmát, de a leghétköznapibb iskolai tanítási gyakorlatokat is. Ez a probléma pedig kiterjed és áthatja a gyarmatosításról, a rabszolgatartásról író szakemberek munkáit is, de általánosabban mindazok írásait, akik a drámai történelmi pillanatokkal foglalkoznak.

Az első világháború végét követően, a lövészárkok borzalmainak hatására az elkötelezett pacifisták már zászlójukra tűzték az „ezt soha többé” jelszavát, amit azóta rendszeresen újra és újra meg lehet hirdetni. A háborút követően az esemény szörnyűségének kifejezési módja elbeszélő formát öltött, önéletírások, vagy irodalmi alkotások elevenítették fel. A legismertebb példák közül Henri Barbusse, Erich Maria Remarque írásait idézhetjük. Ahhoz ugyanis, hogy az esemény minden rettenetével együtt feldolgozható legyen, mivel nem lehet teljesen megérteni, döntő jelentősége van az elbeszélésnek. A veteránok egészen a huszadik század végéig tartó találkozói sorozata keretében szóban újra lejátszzák az eseményt, szavakba öntik az emlékeket. Ez a jelenség manapság megkettőzött erővel jelentkezik, annak kapcsán, amit Franciaországban az „emlékezet tétjeiként” (enjeux de mémoire) szokás emlegetni. Az 1980-as évektől kezdődően érezhetően szabadabbá vált a holokaust körüli diskurzus, és megsokszorozódott azoknak az elbeszéléseknek a száma, amelyek mind ugyanazt a traumatikus eseményt mondják el. A kortársak kimondva, kimondatlanul úgy vélik, hogy az esemény ismétlődő elbeszélésével, narratív formába öntésével elkerülhető az esemény cselekvő megismétlése. Itt világosan a „történelem ismétli önmagát” elvével szemben jelentkezik az „ezt soha többé” jelszava. Vagyis, a történelem (amelyben az események soha nem teljesen azonos módon ismétlődnek) fátumával szemben az a hit áll, hogy a legrosszabb elkerülhető (amely hit gyakran nem vesz tudomást az aktualitásokról, lásd Bosznia, Ruanda, Darfour...). És megint csak a történelemtudománytól várják, hogy megvonja a tragédiák mérlegét, hogy az elszenvedett sérelmek szimbolikus megoszlásában igazságot tegyen, és elismerje, elismertesse a megaláztatásokat. Éppen ellentétesen tehát azzal az elvvel, amit Marc Bloch fejtett ki, mely szerint a történész feladata a megértés és soha nem az, hogy bíró legyen.

Vajon a modern társadalmak (és különös tekintettel a francia) ahhoz a Freud által megfigyelt gyermekhez hasonlítanak-e, aki a traumatikus eseményt, amelyet nem ért meg, a rendszeres ismételtetésével, mintegy kibeszélésével tudja feldolgozni? A különböző, egymással versengő emlékek özönében, és nem egyszer a történelmi tények elhanyagolásával, a mostani francia társadalmat vajon nem nyűgözi le túlságosan is a morbiditás? *„Nem létezhetek a trauma állandó ismételtetése nélkül”* – mondhatná jó néhány „emlékezet hordozó”. *„Identitásomat az őseim által megélt trauma határozza meg – deportált, rabszolgaságban tartott, gyarmatosított, kivégzett ősök... a történelemben elkövetett igazságtalanságok sora igen hosszú –, amelyet magamban hordozok”*. Ezeket a sérelmeket manapság fogalmazzák meg és olyan általános problémák keretében, amelyek igen gyakran jóval inkább a mostani időkhöz, mintsem a múlthoz kapcsolódnak.

Az a mód, ahogy ma a történelemhez fordulnak, hogy az áldozattá válást, a borzalmakat kifejezésre juttassák, Franciaországnak komoly gondot jelent, elsősorban a nemzeti narratívájának iskolai megjelenítése tekintetében. Egészen az 1970-es évekig, Franciaország történelmét a jövő (akár fényes, akár nem) felé fordulva, az egység és az összetartozás jegyében mesélték el. Franciaországnak megvoltak a maga földjei, vidéki harangjai, pozitív hősei, és úgy tűnt, hogy az egész világ felé akarta kisugározni kultúráját, humanista és forradalmi értékeit (gondoljunk csak az Emberi és polgári jogok nyilatkozatára). Ezt követően azonban a dekolonizáció kapcsán, illetve azzal, hogy a felejtés homályából előkerült a vichyi rendszer és Franciaországnak a zsidók deportálásában játszott gyászos szerepe, minden úgy történik, mintha Franciaország másra sem gondolna, mint az áldozataira, és saját bűnösségére, és ez a felfogás egyre szélesebb rétegekben terjed. A történelem írásának módjában, és abban, ahogy hosszabb távon az ország önmagára tekint, Franciaország a dalolva érkező jövőtől a tegnapok baljós csendje felé fordult.

Paul Ricoeur, illetve még előtte Alphonse Dupront, a keresztes hadjáratok ideológiájának középkorász specialistája már feltették a kérdést: vajon lehet-e a történelem a kölcsönös elismerés és elfogadás eszköze és terepe? Lehetséges-e elfogadni mind a történelemnek, mind a történelem szereplőinek a sokféleségét, felülemelkedve a történelmet strukturáló konfliktusokon? Ez a nemes gondolat, amely rendszeresen megjelenik a francia történelemről, traumáiról, árnyoldalairól

folyó nyilvános vitákban, visszavezethető a történelemnek, mint terápiának a felfogására.

Erre a gyógymódra egy olyan társadalomnak van szüksége, amelyet folyamatosan kikezdenek a legkülönbébb identitás igények, emlékezet-játszmák, egymással versengő emlékezetek, sőt az áldozatisággal való rivalizálás. A történetírás, mint orvoslás<sup>6</sup>, gyógymód az identitások, az emlékezet sérüléseire. Áttéve mindezt az iskolában felmerülő kérdésekre, vajon feltételezhetjük-e, hogy a történelem tanításának is van gyógyító ereje?

A francia Oktatáskutató Intézetben (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP) lassan már egy évtizede folynak olyan kutatások, amelyek lehetővé teszik, hogy jobban beazonosítsuk, milyen nehézségek adódnak a közelmúlt európai történelmének érzékeny, kényes vagy vitatott kérdéseinek iskolai tárgyalásakor.<sup>7</sup> E kutatások mind komolyabb elméleti háttérrel rendelkeznek, különösen néhány éve akár a didaktika<sup>8</sup>, akár a tananyag szociológiai vizsgálata területén.<sup>9</sup> Az alábbiakban ezeknek a kutatásoknak az eredményeire támaszkodhatunk, bár még le nem zárt munkákról van szó, így következtetéseik egyelőre még nem tekinthetők véglegesnek. Emellett elővehetjük a Versailles-i Akadémia keretében 2000 és 2003 között elvégzett, *Emlékezet és tudás között: a holokauszt és a gyarmati felszabadító háborúk oktatása* című felmérést is.<sup>10</sup>

### **Egy felmérés, amely kijelöli a didaktikai kutatások határait**

A Versailles-i Akadémia keretében végzett felmérésben 70 általános és középiskolai tanár volt érintett, több mint huszonöt intézményből. Három tantárgyat tanulmányoztak elsősorban: a filozófiát, a történelmet és az irodalmat. A kutatás során számos interjút készítettek és iskolai osztályokat figyeltek meg. A kutatásnak az egyik tapasztalata az volt, hogy a kollégák könnyebben beszélnek a szakmai gyakorlatukról, mintsem hogy leírják, vagy bemutassák azt. Miközben nem egy esetben nehéz volt olyan kollégákat találni, akik készek lettek volna megválaszolni írásban az INRP kérdőívét, mert az sokaknak túl hivatalosnak tűnt, szinte úgy, mint egy értékelés, a szóbeli válaszadás sokkal kevesebb gondot okozott. Nem szabad azt sem elfelejtenünk, amikor a kutatási eredményeket ismertetjük, hogy a hétköznapi osztálybeli gyakorlat mindig kevésbé szerepelt a beszámolóokban, mint a



különleges vagy ritka eljárások, azok, amelyek újszerűek, illetve eltérnek a napi rutintól. A felmérés eredményeit természetesen az is befolyásolja, hogy csak azoknak a véleményét tudtuk begyűjteni, akik hajlandóak voltak megosztani azt velünk, azért mert érdeklődtek a téma iránt, sőt esetleg maguk is komolyan foglalkoztak már vele.

Hasonlóképpen, miközben a megkérdezett személyek világosan meg tudták határozni pedagógiai eljárásaikat, szívesen ismertették a kérdéssel kapcsolatos valamely kezdeményezésüket, az osztályokban folyó napi gyakorlatot nehezebben tudtuk megismerni. Csakúgy, mint az írásos válaszoknál, a szóbeli beszámolók esetében is elsősorban a kivételes, a megszokott-tól eltérő kerül az előtérbe. Hozzá kell tennünk, hogy ez utóbbi egyébként jóval nagyobb súllyal jelentkezik a diskurzusban, illetve a szakmai tapasztalatban, mint tíz vagy tizenöt évvel ezelőtt.

Módszertani szempontból problémát jelentett számunkra a felmérés megfelelő kiterjedtségének meghatározása is. A dilemma, amivel a kutatócsoport szembesült, a következő: ha a felmérés igazán komoly méretű mintára épül, a magas költségek, a szükséges idő és a megfelelő eszközök hiányában nem lesz elvégezhető, ha pedig a kutatócsoport által megvalósítható keretek között marad, akkor kérdéses a valós értéke. Ez a kérdés időről időre lefékezhetette ugyan a munkát, de sohasem állította meg teljesen. Alapjában véve, a megvalósítható, ám használhatatlan, illetve a megvalósíthatatlan, de hiteles kutatás közötti feszültség, ellentmondás igazi kihívást jelentett a kutatócsoport egésze számára. A statisztikai kérdés mindenesetre igen fontos, sőt meghatározó jelentőségű a mai Franciaországban. Vajon mindaz, amit a köztudat a „communautarisme” (vagyis a vallási, etnikai, kulturális közösségek kialakulását támogató rendszer) előretöréséről, illetve a különféle identitásokhoz kapcsolódó követelésekről gondol, valóban igazolható-e a következetes statisztikai adatgyűjtéssel, vagy ezeket a jelenségeket maga a vizsgálat nagyítja fel torz módon?

Végül egy utolsó, módszertani szempontból lényeges körülmény: az általunk végzett felmérés meglehetősen sajátos körülmények között zajlott. A beszélgetésekre egy roppant izgalmas, „történelmi visszhangokban” bővelkedő pillanatban került sor. A felmérés egy olyan időszakban készült, amikor a politikai, illetve a nemzetközi helyzet az általunk vizsgált téma szempontjából is különösen eseménydúsnak és érdekesítőnek bizonyult. Az addigra állandósult, fel-fellángoló



palesztinai konfliktus egyre hevesebbé váló fegyveres összecsapásai, 2001. szeptember 11-e, Franciaországban pedig elsősorban is az Aussarresse<sup>11</sup> ezredes és a francia hadsereg más tisztjei ellen felhozott vádak keltették fel a közvélemény figyelmét. Ebbe a sorba tartoznak továbbá a Raphaëlle Branche és Sylvie Thénault nem sokkal korábban napvilágot látott értekezései<sup>12</sup> kapcsán az algériai történelemről kialakult történészi viták, melyek során ismét felelevenedtek és a nyilvánosság figyelmének előterébe kerültek az algériai háborúhoz kapcsolódó emlékek. Ott volt az a politikai sokkhatás is, amit a köztársasági elnöki választások második fordulójába jutott Nemzeti Front okozott 2002. április 21-én, aztán az iraki háború kirobbanása 2003 tavaszán, illetve a 2002-től az iskolai antiszemitizmus, 2003-at követően pedig a csador viselése körül kibontakozó viták. Olyan aktuális témák voltak ezek, amelyek rányomták a bélyegüket a beszélgetésekre, amelyek hatással voltak az iskolába járó diákokra, olyan kérdések, amelyek valamennyi megkérdozett személy esetében vitathatatlanul befolyásolták az általuk adott vagy csupán sugalmazott helyzetértékelést. Ez az összefüggésrendszer vizsgálatunk tárgyának szerves részét képezi, és azon legfontosabb elemek egyike, amelyek révén megérthetjük, hogy mi zajlik le az osztályokban, amikor a tanárok – szakmai gyakorlatuktól és az általuk oktatott tantárgytól függetlenül – a XX. századi történelem „kényes kérdéseit” érintik.

Létezik azonban egy másik fontos kontextuális elem is, ez pedig nem más, mint a Franciaországban a „republikánusok” és a „pedagógusok” között körülbelül tizenöt éve hevesen dúló, a frontális oktatás és az ismeretsajátítás konstruktivista irányzatának hívei között kialakult groteszk szópárbajban testet öltő konfliktus. A felmérés egy olyan időszakban készült, amelyben az előbb említett (pedagógiai jellegű) vita meglehetősen hevesességgel zajlott, és ez annál is kevésbé függetleníthető a történelemoktatás kérdésétől, mivel mindinkább kitapinthatóvá vált a hagyományos nemzeti narratíva tanítását és a történettudomány által kínált kritikai, állampolgári és demokratikus ismeretépítést egymással szembe állító tendencia. Ezt a gondolatot fogalmazta meg Nicole Tutiaux-Guillon, amikor a következőket írta: *„Nagy vonalakban megfogalmazva a lényegét, a nemzeti öntudat átformálásához az igazság tekintélyelvű kinyilatkoztatására épülő oktatásról egy olyanra kellene áttérnünk, amely sokkal inkább a vitán és a fogalmak tisztázásán alapul.”*<sup>13</sup> Ettől függetlenül ennek a követelménynek a holokausz kapcsán elég nehéz eleget tenni.

Miről folyhatna a vita, és miféle fogalmi tisztázásra szorul a népirtás szó? A tudományosság tekintélye ilyen esetben nem vezethetne-e az események esetleges relativizálásához? Elképzelhető, hogy a mitizáló narratíva és a kritikai konstruktivitás modelljei között létezik egy középút, amelyen haladva a két említett megközelítési mód hívei közül senki sem érezné úgy, hogy a másik fél a sarokba szorítja őt. Lehetséges, hogy a történelem tanításában vissza kellene térnünk Michel Certau szavaihoz, aki úgy gondolta, hogy *"A történelem egész boltozata romba dőlne a szerkezet záróköve nélkül, amely nem más, mint a kapcsolat az általa vizsgált cselekedet és az általa tükrözött társadalom között (...) Ha kilép saját közegéből (...), széthullik, és pusztá fikcióvá (a múltbéli események elbeszélésévé) vagy ismeretelméleti reflexióvá (a vele való foglalkozás szabályainak tanításává) silányul. A történelem azonban mégsem csupán az a legendárium, aminek az ismeretterjesztő irodalom igyekszik őt beállítani, és nem is az az egyszerű kritériológia, amivé kizárólagosan módszertani szempontból történő vizsgálata fokozná le."*<sup>14</sup> Egy árnyalt és problémaérzékeny narratívával egy csapásra meg lehetne teremteni a Marc Bloch által az összes történelmi vállalkozáshoz, így tehát annak a történelemszemléletnek a legszélesebb tömegekhez való eljuttatásához is szükségesként meghatározott kapcsolatot, amely széleskörű és folyamatos áramlást biztosít az akadémikus kánon, a tudományos kutatás és a történettudomány társadalmi szerepvállalásának előfeltételét jelentő népszerűsítő, ismeretterjesztő tevékenység között. A „nemzeti narratíva” egészéről van szó, amely – amint azt Christian Laville jegyezte meg – változatlan formájában ugyan biztos, hogy nem őrizhető meg immár, de egy egységesítő, mégis sokszínű narratíva érdekében megkerülhetetlen még lehet (Letourneau, G. Bouchard Québecben).

### **Hogyan tanítsuk a holokauszot? Az órák, amelyek különböznek az összes többitől**

Hogy hozzuk szóba a holokauszot az iskolában? Hogyan „tanítsuk a holokauszot”<sup>15</sup>? Tanítani kell-e holokauszot vagy „beszélni róla”<sup>16</sup>? „Hogyan neveljünk Auschwitz ellen”<sup>17</sup> a francia iskolában? Azaz, hogyan lehetne elkerülni a holokausz túlságos „átpedagógizálását”<sup>18</sup> annak érdekében, hogy a történelmi esemény ne relativizálódjon vagy – éppen ellenkezőleg – ne öltön szakrális jelleget? Ezek a kérdések immár majd két évtizede foglalkoztatják a középiskolák és

– amióta 2002-ben bevezetésre kerültek az új általános iskolai tantervek – az általános iskolák tanárait. Hogyan vessünk számot a jóvátehetetlennel? Hogyan írjuk le a „végső megoldás” rendszerét, a haláltáborok működését? Hogyan kezdünk bele ezekbe az „összes többtől különböző” órákba, hogyan kerülhetjük el a rutinszerű sajnálkozás csapdáját, és érinthetjük meg a diákok érzelmeit? Hogyan őrizhetjük meg kritikai és tudományos szemléletünket, és hogyan beszélhetünk úgy a fizikai megsemmisítésről, hogy az esemény szavakkal ki nem fejezhető, pedagógiaiilag fontos dimenziója se sikkadjon el?

Általánosságban elmondható – és ez az első ténymegállapítás –, hogy az Oktatásügyi Minisztérium belső használatra szánt körleveleiben gyakran említett kötelező megemlékezés és a történelemről való beszéd között a gyakorlatban tényleges és jelentős feszültség áll fenn. Az igazság logosza áll szemben a hűség és a szeretet által diktált „emlékezz” paranccsal, és ez az a legjelentősebb ellentmondás, amely napjaink francia iskolájában a történelemtanítás egészét áthatja. Az „emlékezz” erkölcsi parancsa által felölelt témák és a megismerés ontológiai szférája között az európai zsidóság kiirtása a paradigmaticus mátrix, az a fajta esemény, amely a történelmi tananyagok legkomolyabb próbakövét jelenti. A leggyakrabban az együttérzés különböző aspektusai merülnek fel: a részvét, az egyszerű, fekete-fehér szembeállítások (zsidók/áldozatok; nácik/hóhérok), amelyekből hiányzik a „szürke tartomány” (Primo Levi) és elsősorban is valamiféle megrendültség. Bár szinte az összes történelemtanár azt állítja, hogy a tudományos ismeretanyag alapján és fegyelmezett módszertan szerint készül fel ezekre az alkalmakra, az óra maga, illetve az azt követő számonkérés (ha sor kerül rá) sokkal inkább emlékeztet egy memória gyakorlatra, mint a történelemmel való foglalkozásra. A megemlékezés nem sokban különbözik a megszokott történelem órától, mintegy helyettesíti azt.

E didaktikai problémák nyomán egy sor olyan speciális elem bukkant fel az órai munkában, amilyen például a túlélőkkel való találkozás, az „emlékezet helyein” tett látogatások, illetve – a mind rendszeresebbé váló gyakorlatot követve – a különböző filmalkotások megtekintése. Lényegében – és különösen e téma esetében – arról van szó, hogy a tanárok túlnyomó többsége a tanév egyik kiemelkedően fontos pillanataként tekint erre az alkalomra, olyan óráként, amely „más, mint az összes többi”, és sokuk számára ez az az alkalom, amely bizonyítja a történelemtanítás

létjogosultságát. Ez a megkülönböztetett és szimbolikus jelentőséggel bíró óra olyan fontos alkalom, amely lehetőséget teremt a tanároknak például arra, hogy elmélyítsék a diákokkal való kapcsolatukat vagy hogy az új tanítási segédanyagokat kipróbálják. Mindebből a diákok azt vonják le, hogy ez az óra rendkívüli, tehát tulajdonképpen szakrális dimenzióval rendelkezik.

Mindezt még hangsúlyosabbá teszi az a tény, hogy gyakran ezek az órák a kimondott állampolgári nevelés céljait is szolgálják. Ebben az összefüggésben a zsidók kiirtása az emberi jogok tökéletes ellentétéként szerepel, az órai munka során a történelmi esemény elítélését aggályosan kötelességüknek érző tanárok pedig általában a „soha többé” gondolkörében mozognak. Ezt gyakran meg is fogalmazzák, vagy, ha erre mégsem kerül sor, ez a gondolat kimondatlanul is jelen van, és áthatja az órán történeteket. Másként fogalmazva, az anyagrészt állampolgári nevelésben való felhasználásának két közvetlen következménye van. Az első az, hogy a holokauszból erkölcsi kérdés válik (tehát az óra eltávolodik magától a történelemtől), a második pedig az, hogy akaratlanul is átfogalmazódik, új értelmet nyer a hősiességnek a francia történelemben betöltött szerepe. Annak ellenére, hogy a hősiesség hosszú ideje (*de facto* Jules Ferry óta) a jövő felé fordult, mindent a Franciaország hagyományait megtestesítő személyiségek múltbéli dicsőségének fénye ragyogott be, napjaink heroizmusa immár egy olyan erkölcsiségben fogalmazódik meg, amelyet az áldozatok szenvedése hat át. A tegnapok pozitív hőseinek a helyét a múlt hősi rangra emelt áldozatai vették át.

A történelemórákon zajló emlékezés eme sémájában – ez azóta működik, amióta Franciaország képessé vált szembesülni a saját emlékeivel, Vichyvel és a francia zsidóság deportálásával (tehát hozzávetőleg szűk másfél évtizede) – a történelemórák immár több éve olyan tanulói reakciókat váltanak ki, amelyek a szó szoros értelmében aláásták, felforgatták a tanárok és diákok között eleddig fennálló pedagógiai paktumot. A Versailles-i Tankerület által 2000 és 2003 között végzett felmérés igazolta mindazt, amit néhány korábbi kutatás már sejtetett ugyan, ám ténylegesen bizonyítani még nem tudott.<sup>19</sup>

## **A holokauszt tanításának specifikus nehézségei**

Öt főbb nehézséget határozhatunk meg egzakt módon. Az első az a veszély, amit e téma kritikátlan, fenntartások nélküli szemlélete, és ebből adódó szakralizálása okozhat. Sok tanár retteg a hóhér és áldozat szerepkör reflektálatlan rögzülésétől, noha e felosztás kialakulásához és megerősödéséhez ők maguk is hozzájárultak. A tudatos és ésszerű történelemszemlélet, az igazság *logosza* nem a szakrális dimenzióhoz kötődik, és elrettenti azokat, akik az osztály zárt közegében próbálják annak tényleges határait kijelölni.

A második probléma a zsidók viktimizációjához kapcsolódik, és kiterjeszthető valamennyi olyan népcsoportra, amelyet kizárólag a történelemben játszott tragikus szerepében mutatunk be. A francia tantervekben és oktatási gyakorlatban a zsidók tekintetében ez a szemlélet érvényesül. A hatodik osztályt leszámítva, ahol a tizenkét éves korosztály az ókor jelentős civilizációi között hall a héberek világáról, a történelemtanítás során a zsidók kizárólag üldöztetésük és kiirtásuk, vagy (szerény vigasz!) a Dreyfuss-ügy kapcsán kerülnek említésre. Mindez számos kérdést fel, és ezzel különösen azóta vagyunk tisztában, amióta a holokausztra való emlékezés történész specialistája, Annette Wierowka a 80-as években fel is tette, meg is fogalmazta őket. Hogy lehet a holtakkal azonosulni? Hogy lehet azokkal azonosulni, akiknek társadalmi és történelmi státusza kizárólag az áldozattá váláshoz köthető? Az utóbbi években éppen ezért kezelik egyre nagyobb fenntartással azokat az auschwitzi tanulmányi kirándulásokat, amelyekre időnként a szinte még csöppségnek tekinthető alsóbb osztályosokat is elviszik. Ők vajon mit és mennyit fognak fel, éreznek át az egészből? Ezeknek a nem ritkán egyetlen nap leforgása alatt és meglehetősen kényelmetlen körülmények között megtett utazásoknak az értelme nem minden esetben igazán világos.

A tanulók e témát illető telítődése, csömöre jelenti a harmadik problémát. E problémát még elemezni is gyötrelem, mivel ez a jelenség az oktatás által kitűzött pedagógia célok összességének ellentmond, és a tanári szándékkal ellentétes irányban hat. Bár gyakran úgy gondoljuk, hogy ez a jelenség távolról sem új keletű, Annette Wierowka már 1982-ben, a Copernic utcai merényletet követően említést tett az iskolai osztályokban az antiszemitizmus témájában tapasztalható csömörről.<sup>20</sup> A nagy igyekezetben, amellyel a szavakba nehezen önthető eseményekre is szavakat

## **Benoît Falaize: A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai**

akarunk találni, a történelemoktatás tanmentét úgy építettük fel, hogy a diákok az általános iskola alsó és felső tagozatán, illetve a középiskolában is találkozzanak a holokauszttal, ám szinte mindig ugyanazt hallják. Nem is elsősorban az a gond, hogy több tantárgy óráin (az irodalomtól a filozófiáig) ugyanazokat az adatokat, információkat kapják, hanem az, hogy a legtöbbször az órák hangulata és érzelmi hatása is ugyanaz. A holokauszt ily módon olyan közhellyé válik, amit csupán elő kell adni a tanárnak. Ez az, amit egy érettségi előtt álló osztály filozófiatanára úgy mondana: a szó *jelentéstartalma kiüresedett, elcsépeltté vált*. Sokat, túlságosan sokat vagy nem a megfelelően módon beszélünk e témáról, és végül éppen a kívánt pedagógia hatást nem sikerül elérnünk. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy a 37-38 év feletti tanárok (tehát a többség) vagy egyetemistaként, vagy (az idősebbek) már aktív tanárként hallottak először a vichyi korszak zsidó kérdéséről. Ők, akik számára ez a kérdés jó ideig tabunak számított az iskolában, óhatatlanul is még nagyobb, már-már görcsös igyekezettel akarnak beszélni a francia és európai történelem e fájdalmas korszakáról.

A negyedik nehézség az órai munka során felmerülő más, bizonyos mértékig hasonló események, emlékanyagok relativizáló hatásához köthető. A diákok tökéletesen érzékelik a tanári igyekezetet, és ez időnként olyan érzést kelt bennük, mintha ez a kérdés olyan egyéb, általuk már ismert események rovására kapna túlságosan nagy hangsúlyt, amilyen például a ruandai tutsik lemészárlása, az örmény kérdés vagy a gyarmatosítás volt. Az a tény, hogy ezeket a témákat kevésbé részletesen tárgyalják az órai munka során, gyakran sérti a diákok igazságérzetét: ezek szerint „van olyan fájdalom, amely a többinél előrébb való”. Ezek a holokauszt megértését hátrányosan befolyásoló érzések olyan zavart képesek kelteni a diákokban, amelyet a túlterhelt vagy éppenséggel elavult nézeteket valló tanár nem minden esetben képes feloldani. A diákok időnként hajlamosak az igazságtalanságra, az értetlenségre, bizonyos esetekben pedig egyszerűen provokálnak. És ezzel elértünk az ötödik problémához, amellyel akkor találkozunk a tanárok, amikor a diákok nyíltan antiszemita megjegyzéseket tesznek. Az ilyen esetekben két szemlélet, mondhatni, két nemzedék csap össze: a tanár, a hatalmi helyzetben lévő felnőtt és a provokáció eszközéhez nyúló diák, aki azért veszi elő ezt a különleges témát, mert tudja, hogy érzékeny pontra tapint, és biztos lehet abban, hogy a hatás nem marad el.

Egyébként, az ötödik problémáról szólva, a Versailles-i Akadémia felméréséből kitűnik, hogy a tanárok időnként mennyire tehetetlenek, mennyire képtelenek megfelelőképpen reagálni a diákok részéről elhangzó (identitásukat érintő) követelésekre, az általuk tett politikai vagy antiszemita megjegyzésekre. Javarészt történelmi, jogi vagy szociológiai műveltségükhöz köthető okokból a tanárok túlnyomó többsége nem képes meggyőző választ adni az általuk elmondottakra válaszul a palesztin-izraeli konfliktust felemlítő diákok provokációjára.

Ahhoz, hogy Alain Legardez-val együtt megkísérelhessük végiggondolni az órai munka során felmerülő kényes témák tanításának kérdését, át kell tekintenünk, miként karakterizálta ő az iskolai közösségeket élénken foglalkoztató, számtalan csapdát magukban rejtő kérdéseket. Az első a legitimitás kérdéskörét érinti. Egyrészt a tanár által mozgósított tudásanyag legitimitásáról van szó, amely ütközhet a diákokéval, akiknek egyszerre kell a kapott tudásanyagot az oktatás keretében elsajátítani, illetve integrálni azt a saját gondolati rendszerükben (ezt hívja a didaktika a diákok társadalmi tudásának). Az ismeretek e két referenciája között feszültség, sőt kifejezett ellentmondás is kialakulhat. Másrészt (a tudásanyagon túl) a tanár személyes legitimitásának kérdése is felmerül: *„magának, a tanárnak, a franciának fogalma sincs arról a szenvedésről, amit a gyarmatok álltak ki a gyarmatosítás idején, de mi, a családjunk, mi mindent tudunk.”* Az így kialakuló „ők és mi” szembenállást hiba lenne teljes egészében a diákok számlájára írni vagy nekik felróni. *„Hát nem, ami a holokausztot illeti, azok nem olyan órák, mint a többi, nem is lehetnének olyanok. Az algériai háborúról beszélve valahogy – hogy is mondjam... – nincs bennem szenvedély. Annak ellenére nincs, hogy a diákok részéről persze nagyon heves érzelmeket tapasztalok. Végül is, ami engem illet, én inkább csak viszonyulok... inkább csak a diákokban feltörő roppant erős érzelmekkel szembesülök. Ezzel szemben, ha a holokausztról van szó, a szenvedély magától jön.”<sup>21)</sup>*

A társadalmat élénken foglalkoztató kérdések tanításának didaktikai sajátosságai közül másodikként éppen a kockázatokról kell szót ejtenünk, azokról, amelyekkel akkor találják magukat szemben a diákok, amikor olyan tudományos és iskolai anyagot kell befogadniuk, amely a saját társadalmi ismereteikkel, tapasztalataikkal adott esetben kifejezetten ellentmondásban áll: „tanárnő kérem, én nem értek semmit, otthon az *Al Jazirát* nézem, és azt mondják, hogy a zsidók



elnyomják a palesztinokat, itt meg (az iskolában), Primo Levi alapján tényleg igazságtalannak tűnik, amit a zsidókkal tettek.” A kockázatokkal azonban a tanároknak is szembe kell nézniük. Tekintettel arra, hogy ez a kérdés adott esetben heves reakciókat válthat ki, illetve arra, hogy módszertanilag még kevésbé kidolgozott, körbebástyázott, jó részt új keletű, a tanév napi rutinjával szakító megközelítést igényel, hatványozottan fennáll annak a veszélye, hogy az óra szakmai szempontból balul sikerül és nem éri el a célját.

### **Van még mit tanítani a francia zsidóság kiirtásáról...**

Az INRP által a Versailles-i Tankerületben végzett felmérésről szóló jelentés alapján lehetővé vált finomítani mindazt, amit e tárgyhoz kapcsolódva egy, a média nyilvánossága előtt lezajlott vita már feltárt a „köztársaság által elvesztett területekről”, azokról, amelyek ellenségesse váltak az oktatás bármely formájával szemben, azok a nehezen kezelhető antiszemita nagyvárosi negyedek, ahol hallani sem akarnak a holokausztról. Bár a filozófus Alain Finkielkraut fáradhatatlanul emlegette e témát, a statisztikák legalábbis más mutatnak. Ha vannak is Franciaországban olyan oktatási intézmények, amelyekben a tanítói, nevelői munka során komoly nehézségekkel kell szembenézni, az esetek többségében a tantestületek tagjainak még a „kényesnek” vagy „problémásnak” tekintett kerületekben sem okoz a fentebb a vázoltaknál nagyobb nehézséget az ilyen típusú témákhoz kapcsolódó nevelői tevékenység folytatása.

Ugyanakkor a tanárok úgy kezelik ezt a kérdést, hogy közben tökéletesen tisztán látják annak globális jelentőségét. A kényes, érzékeny kérdések tanításának a legmegfelelőbb terepe kétségkívül az irodalomóra. Ennek oka az lehet, hogy az irodalom révén a tanárok hozzászórtak ahhoz, hogy képesek legyenek kezelni a szövegek által keltett érzelmeket, és így a diákokét is. A didaktikai koherenciát a tantárgynak a valósághoz fűződő sajátos viszonya teremti meg.

Ha elfogadjuk azt az elméleti keretet, amelyet Develay<sup>22</sup> jelölt ki, aki szerint „a didaktika úgy tekinti, hogy a tanulás módozatait és a specifikus tanítási módszereket az oktatott ismeretanyag sajátossága határozza meg”. Figyelmesen kell tanulmányoznunk, mit is javasolt Alain Legardez<sup>23</sup>, amikor a szóban forgó kényes témák tanítására vonatkozó ajánlásait felvázolta. Először is a legkeményebb témát is

tudatosan, didaktikailag egyértelmű formában felvetve mindig egy pontos problémafelvetésből kell kiindulnunk még akkor is, ha jól tudjuk, a problémafelvetés csak még jobban felerősíti a téma „forró”, sőt időnként kimondottan „égető” jellegét. A második javaslat a különböző ismeretanyagok egymáshoz való viszonyának területére visz, (amint az a Versailles-i Tankerület felmérésének ismertetéséből kiderült) ahol nem csupán a történelemmel kapcsolatos tárgyi, ténybeli ismeretekre van szükség, de a kérdés jogi, szociológiai vonatkozásaival és az adott iskolára bízott diákok pontos származási és szociológiai összetételével is tökéletesen tisztában kell lenni.

### **Az emlékezés mai problémáinak fényében újraértelmezett konklúziók**

A történelem és az emlékezés Franciaországban tapasztalható feszültségeinek kérdésében bizonyos súlypont eltolódás tapasztalható. Ezt a tényt a tavalyi év folyamán az INRP keretében indított négy kutatás is alátámasztja, így talán nem túlzott merészség már most megfogalmazni azt a feltevést, amely szerint Vichy, a francia és európai zsidóság deportálása és megsemmisítése immár nem „a nem múltó múlt” része, tehát nem tekinthető vitatott kérdésnek. Mindez nem azt jelenti, hogy a témához kapcsolódó didaktikai problémák megszűntek létezni, hanem azt, hogy azok körül immár valamiféle viszonylagos konszenzus alakult ki az oktatási rendszer keretein belül. Ráadásul számos és figyelemre méltó történelmi tanulmány, kiállítás, visszaemlékezés, illetve filmalkotás jött létre, amelyek komoly segítséget nyújtanak a tanárok által végzett pedagógiai munkához. Úgy tűnik, mintha az utóbbi években a történelem órákon folyó munka során a tanárokat és diákokat a másság, az emlékek, és ehhez kapcsolódóan a nemzeti narratívát alkotó egyéni történelmek húsz évvel ezelőtt még nem ennyire nyíltan bevallott sokfélesége, illetve Franciaország gyarmatbirodalmi múltja foglalkoztatná a leginkább.

A fentebb említett négy INRP kutatás közül az első az örmény népirtás tanítását<sup>24</sup>, a második a franciaországi bevándorlás történetét<sup>25</sup>, a harmadik a rabszolgaság témakörét vizsgálja<sup>26</sup>, és végül a negyedik pedig a gyarmati kérdés oktatását az általános iskola alsó és felső tagozatán.<sup>27</sup>

Érdemes kiemelnünk a vizsgálatok domináns közös vonásait, amelyek alapján egységes és átfogó megállapításokra juthatunk. Kezdjük a hivatalos szabályozás

rendelkezéseivel. A nemzeti oktatási programok, a körlevelek, illetve a történelem és az emlékezet iskolai szerepéről folyó nyilvános viták alapos tanulmányozása során csodálkozva tapasztaltuk, hogy e problémakör súlya milyen jelentős mértékben megnövekedett a tanmenetet érintő intézményi döntésekben. Legyen szó akár az örmény népiirtásról, a gyarmatosításról vagy az utóbbi időben a franciaországi bevándorlásról kérdéséről, a minisztérium és a különböző oktatásügyi programokért felelős bizottságok körülbelül 2000 óta mintha egyre inkább átéreznék a nemzeti emlékezethez kapcsolódó ügyek tétjét, fontosságát. A történelemnek az órai munka során eddig nem kellő alapossággal tárgyalt fejezeteivel való foglalkozás terén határozott előrelépés tapasztalható.

Az iskolai tankönyvek kapcsán ugyanerre a megállapításra juthatunk. Átolvasva és elemézve az általános és középiskolai tankönyvek azon részeit, amelyek a francia társadalom kényes (a történelem körébe tartozó) kérdését tárgyalják, elmondható, hogy az emlékezés kényszerítő ereje mindenhol érvényesül. Ezt mi sem bizonyítja jobban, hogy az eddig legjobb esetben is csak 200-300 karakter terjedelemben tárgyalt témák az újabban készült tankönyvekben már két teljes oldalt foglalnak el. Ugyanígy a tanárok számára készített pedagógia ajánlásoknak és segédanyagoknak a köre is folyamatosan bővül, amelyek a gyarmatosítás, a bevándorlás vagy a rabszolgaság témakörének feldolgozásához nyújtanak segítséget.

A tanári munka gyakorlati részét is át kell tekintenünk. A most kezdődő felméréseknek egyértelmű választ kell adniuk arra a kérdésre, hogy mi az, ami változott és mi az, ami változatlan maradt a történelemoktatás gyakorlatában. Az emlékezés kérdéskörének jelentősége milyen mértékben befolyásolja mindazt, amit a történelemről mondunk a diákoknak? Mennyire befolyásolja a tanítás gyakorlati részét a tanulók sokfélesége (vagy mássága)? Fontos kérdések ezek, még akkor is, ha a válaszok bizonyos mértékig már eleve sejthetők. A tanárok által a diákok besorolásához használt valamennyi kategória és a francia történelem új szempontú tanítására ösztönző összes érv mögött a láthatóan bevándorló és a többségtől eltérő vallású gyerekek problémája húzódik meg. Alapjában véve a közoktatási rendszer egyik legfőbb gondja a vallási kérdés újbóli felszínre kerülése. Azt, hogy ez téma ismét aktuálissá vált, az iskola világi jellegéről 2004-ben hozott törvény kapcsán az oktatásügy berkeiben kibontakozó számos és időnként meglehetősen heves vita is jól mutatja. Erre utalnak a diákok megjelölésére szolgáló kategóriák is, amelyekben

egyre inkább a felekezeti hovatartozás válik uralkodóvá („muzulmán” gyerekek, „zsidó” diákok stb.). Mindez természetesen a diákok követeléseiben is tükröződik, akik saját maguk és bevándorló családjuk azonosságtudatának erősítése érdekében visszatérhetnek az iszlámhoz.

### **A gyarmatosítás utáni korszak kérdése**

A gyarmatosítás, a rabszolgaság és a bevándorlás számos, roppant összetett történelmi viszonylatot foglal magában. A hosszan tartó gyarmati státusz történelme magában foglalja a rabszolgaságét is (ha nem is korlátozódik csupán arra), sőt – bár az érintett tömegeknek csak egy része érkezett a gyarmatokról – részben a bevándorlás is köthető a gyarmatosításhoz. Bár kapcsolódnak egymáshoz, de mégis ezeket a témákat különállóként és eltérő jelleggel kezelik a francia oktatási rendszerben.

Az időnként elhangzó megalapozatlan vélekedésekkel ellentétben a gyarmatosítás mindig is szerepelt az iskolai képzésben, és mind az általános, mind a középiskolákban szerves részét képezte a tananyagnak és az ott használt tankönyveknek. Sőt, a Harmadik Köztársaság idején a történelmi ismeretek egyik alapköve, Jules Ferrytől egészen az 1950-es, 60-as évekig a francia diákok állampolgári nevelésének afféle ideológiai felvezetése volt. A gyarmatosítás a francia jövőkép része volt, és így a francia diákság hazafias nevelését érintő elképzelésekből sem maradhatott ki. Jules Ferry korszakában sok francia osztályban a hódításoktól és a gyarmati csapatok előrenyomulásától függően végig is skandálták a gyarmatok nevét. Sem az anyaországban<sup>28</sup>, de még a gyarmatokon<sup>29</sup> sem volt egyetlen olyan francia diák sem, aki megúsza volna, hogy ne tekintsen példaképként a hősgyártás olyan remekbe szabott termékeire, amilyen például a Bugeaud – Abdel Kader kettős volt. Ugyanígy, az osztályok falán lógó, a gyarmatokat ábrázoló színes falitérkép is egészen a 60-as évekig az iskolai „tájkép” része maradt. A Köztársaság dicsőítette a gyarmati civilizációt és haladást, és az általános iskolás tankönyvek ugyanezt tették egészen az oktatás történetének legközelebbi múltjáig: a 1960-as évek közepéig.<sup>30</sup> A gyarmati időkben nyugodtan lehetett emlegetni a „hatalmas Franciaországot”, a „valamennyi területen tapasztalható fejlődést” és „a

több földrészen jelenlévő Franciaország tekintélyét”. Igazság szerint a gyarmatai nélkül el sem tudtuk képzelni a Köztársaságot.

A gyarmati területekről az iskolai tankönyvekben és tantervekben elhangzottak<sup>31</sup> módosulását tanulmányozva az oktatási rendszer egészére kiterjedő átalakulás is nyomon követhető. Az iskolai tankönyvek anyagát vizsgálva Françoise Lantheaume a tankönyvek anyagának összeállításában érvényesülő három fő tendenciát vizsgálta. Az első lényege az, amit ő a tankönyvek szerzői által játszott *feszültségcsökkentő, csillapító* szerepnek hívott. A tankönyvek azon törekvése, hogy a kérdéskör jelentőségét, tétjét csökkentsék, leginkább abban nyilvánult meg, hogy az anyagrészt a különböző évfolyamok között felosztva tárgyalták.<sup>32</sup> A kérdés érzelmi csillapításának másik eszköze értelemszerűen a gyarmatosítás legérzékenyebb témáinak az elhallgatása. A gyarmatokon alkalmazott erőszakot például, amelyet (ha szóba került egyáltalán) a hatvanas évekig hősiességnek és értéknek, a francia civilizáció (adott esetben akár fegyverrel is kivívható) dicsőségének tekintettek, fokozatosan igyekeztek eufemizálni, a jegyzetanyagba száműzni, hogy minél kevesebb szó essék róla.

Ugyanez a helyzet a gyarmatokon tapasztalható, Pierre Vidal Naquet által feltárt rasszizmussal is: sem annak sajátságairól, sem ideológiai és hétköznapi megnyilvánulásairól nem esett szinte egyetlen szó sem. Lényegében arról van szó, hogy a tankönyvírók fokozatosan a gyarmati konfliktus morális vizsgálata felé mozdultak el: az erőszak kérdése a 80-as évek óta egyre inkább háttérbe szorul. A gyarmatosítás (számos dokumentum bemutatásával történő) megalapozott és látszólag objektív kritikája – akár a gyarmatosítókról, akár például az FLN híveiről van szó – elsősorban a túlkapások, a szélsőségek bírálatában testesül meg. Ez a moralizálás időnként ugyan meggátolja a történelemnek a maga összetettségében való átgondolását, de annyi haszna mégiscsak van, hogy csillapítja az amúgy közös nevezőre hozható értékek körül kialakult feszültségeket.

Ha van olyan téma, amelynek iskolai prezentációja – legalábbis annak morális aspektusa – nem változott, az minden bizonnyal a rabszolgaság, illetve az atlanti rabszolgakereskedelem. Gyakran hangzik el, hogy a francia oktatás nem kezdett semmit a rabszolgasággal, hogy nem is ejtett szót róla. Ez a vélekedés a legtöbbször abból adódik, hogy a vélemény megformálójá kronológiailag nem megfelelő távolságból szemléli a kérdést<sup>33</sup>. 1945 után az általános és a középiskolai

tankönyvekben egyaránt szereplő rabszolgakereskedelem a Colbert<sup>34</sup> merkantilista és gyarmatosító politikáját tárgyaló fejezetekben kapott helyet. Ennek magyarázata kétségtelenül azokban a morális felhangokban keresendő, amelyeket ez a téma egy olyan korszakban keltett, amikor rabszolgaság címszó alatt elsősorban a náci Európában elkövetett bűntetteit emlegették. Az általános iskolai tankönyvek, például, Colbert királyi miniszter és a nagykereskedelem kapcsán, egy kifejezetten gyarmati szemlélet jegyében tárgyalták ezt a témát: „Virágzó szigeteink voltak az Antillákon, de ez csak a szégyenletes rabszolgatartás árán volt megvalósítható.”<sup>35</sup> A Fekete törvénykönyv és a rabszolgaság intézménye gyakran önálló bekezdésekben kerültek bemutatásra, ugyanúgy, mint Toussaint Louverture, a francia forradalmi hadsereg tábornoka<sup>36</sup>. Azt követően, hogy a 1969-ben megjelent a „középfokú oktatás első ciklusának új tanterve”<sup>37</sup>, a hivatalos iratok arra ösztönözték a tanárokat, hogy az órai munka során érintsék a rabszolgaság témáját. Az a megkülönböztetett szerep, amit a cukor töltött be az ancien régime kereskedelmében, illetve a gyarmatokról származó javak részesedése a francia királyság kereskedelmi mérlegében megannyi olyan téma volt, amely alkalmat adott a kereskedelmi háromszög, az ültetvényes rabszolgaság és a feketék helyzetének (gyakran hosszadalmas) ismertetéséhez. A Pierre Milza és Serge Bernstein által a felső tagozatosok 4. évfolyama számára írt, 1970-ben megjelent tankönyv<sup>38</sup> is jól mutatja e téma fontosságát. Nehéz megmondani, hogy a diákok pontosan meddig tanulmányozták Colbert (mára mind a tankönyvek, mind a tantervek által elfeledett) merkantilista politikáját, de az mindenképpen alkalmat adott arra, hogy a tanárok hosszabb-rövidebb időt szánva rá, többé-kevésbé alaposan, de a rabszolgaság témáját is feldolgozzák a diákokkal, akár már az általános iskolában.

Ez a tematika tulajdonképpen valamikor 80-as évek folyamán szorult viszonylagosan a háttérbe a francia oktatásban. Ez két főbb tényezőnek köszönhető (vagy tudható be). Az első az, hogy Franciaország történelmének hagyományos értelmezése eltűnőben van. Rolandhoz (Ronceveaux-i csata<sup>39</sup>), Duguesclin<sup>40</sup>-hez, Bayart<sup>41</sup>-hoz hasonlóan immár Colbert sem tartozik a francia történelem emblemikus figurái közé. Napjainkban a politikának és az abszolút monarchia elemzésének áll a zászló. Colbert helyét Bossuet veszi át, a minisztert felváltja az ideológus, a fáradhatatlan és hűséges államférfi anekdotikus elemekkel átszőtt dicsőítése helyett a politikai koncepció elemzése van napirenden. A másik ok, amit

hiba lenne figyelmen kívül hagynunk, az iskolai tankönyveknek a formája: a 70-es évektől a 90-es évekig tartó időszakban a középfokú oktatásban használt tankönyvek terjedelme több, mint a felével, sőt majd kétharmad részével csökkent. Mindez azt jelenti, hogy a szöveg számára fenntartott hely a források rovására csökkent. 12 000 ezer karakterben írni a XVIII. századi „gyarmati fejlődésről” (ahogy azt Pierre Milza és Serge Bernstein tette) egész más, mint a napjainkban rendelkezésre álló 3000-ben (és még sokat is mondtunk!). Választani kell, és mivel a kereskedelmi háromszög térképe továbbra is az iskola és az iskolai könyvkiadás örökségének részét képező dokumentum, a közelmúltban készült tankönyvek az illusztrációként használt térképre utaló szerzői szövegben a „rabszolgaság” szót szerepeltetik (és sokkal kevésbé a „rabszolgakereskedelmet”). E mögött kimondatlanul is az a konszenzusos feltételezés áll, hogy a tanítók vagy a tanárok magától értetődő módon ismerik a rabszolgaság valamennyi vonatkozását. Ez a kétségkívül illuzórikus és a rabszolgakereskedelem jelenségének elmélyült, kritikai elemzésére nézve roppant kártékony helyzet a részbeni magyarázata annak, hogy miért vélik sokan úgy, hogy az iskolai tankönyvek mellőzik a fekete rabszolgákkal való kereskedelem kérdését.

Azt követően, hogy 2001. május 21-én életbe lépett a Taubira-féle törvény, amely hangsúlyosabbá tette a fekete rabszolgák Atlanti-óceánon zajló kereskedelmének szerepeltetését az iskolai tananyagokban, a rabszolgaság történetével foglalkozó szakbizottság által készített jelentés rámutatott arra, hogy az iskola közegét óvatosan és árnyaltan kell megközelíteni. Nyilvánvaló, hogy „semmilyen körülmények között sem elfogadható az az elhanyagolható terjedelem, amelyet az emberkereskedelem és a rabszolgaság kap az oktatásban”<sup>42</sup>, ugyanakkor a jelentés azt is hangsúlyozza, hogy a tankönyvkiadók és -szerzők követik a kérdéskör kutatási eredményeit, és gyakran jóval a hivatalosan megfogalmazott elvárások előtt járnak. Különösen igaz ez az 1996-2006 között a 11-15 éves korosztály számára kiadott könyvek esetében: Hozzávetőleg tíz év alatt (1995-2005) a közölt dokumentumok mennyisége és a téma számára biztosított terjedelem is tekintélyes mértékben növekedett annak ellenére, hogy a tantervben erre semmiféle egyértelmű utalás nem történt.<sup>43</sup>

A gyarmatbirodalmak felbomlásához kapcsolódó kérdések közül a bevándorlás története az, amely – Franciaországban csakúgy, mint számos európai országban – roppant sajtóságos helyzetet teremt<sup>44</sup>. A 70-es évek közepéig a francia oktatás nem



foglalkozott a migráció történetével. A tanárok a családegyesítések és a nagyvárosok peremvidékén élő népességcsoportok mind erősebb koncentrációja miatt kezdtek el olyan napi gyakorlatot kialakítani, amely már a diákok származását is figyelembe vette. A bevándorlóktól származó diákok családjainak története az oktatási rendszer egészét (elsősorban az általános iskolákat) arra kényszerítette, hogy a közelmúlt nemzeti történelmének feldolgozatlan, az egykori gyarmatokról meginduló kivándorláshoz szorosan kapcsolódó részével is számot vessen. A bevándorlás történetének *stricto sensu* (szűkebb értelemben vett) kidolgozására valójában csak a 2000-es évek elején, a párizsi Port-Dorée-nál található Cité nationale de l'histoire de l'immigration létrejöttét megelőző vitáknak köszönhetően került sor. A legközelebbi múltban a tankönyvkiadók és a tananyagok (az 2002-es alsó tagozatosok, de főleg a 2008-ban a felső tagozatosok számára készült szövegek) is elkezdtek lényegiként kezelni a francia nemzet fogalmának e dimenzióját.

### **A bevándorlás története, az iskolapélda**

Ezért is van a bevándorlás történetének igen jelentős szerepe az oktatásban. Az iskolai munka során (különböző alkalmakkor) gyakran alapoznak (vagy támaszkodnak) az osztály tanulóinak a családjára. A bevándorlás történetének és az ahhoz kapcsolódó emlékeknek a tanulmányozásakor az iskola az odajáró diákok szüleikhez, az ő történetükhöz fordulhat. Ezt a módszert azonban elővigyázatosan (időnként félve) alkalmazzák, hogy ne sértsék meg az adott személyek magánéletét. Az órai munka során alsó tagozattól egészen az érettségéig bevett szokás, hogy a történelem, az irodalom, illetve a közgazdasági és társadalmi ismeretek óráin megkérik a diákokat, hogy mondják meg, „honnan származnak”, „honnan jönnek” vagy, hogy mi a „szülőházjuk”. Ez az eljárás annál is elterjedtebb, mert a tanárok azon szándéka motiválja, hogy az ily módon feltárt egyéni sajátosságokban rejlő lehetőségeket a pedagógia munka javára fordítsák. Sőt, az egyéni sajátosság maga is tananyaggá válik. Vannak olyan órák, amelyeken tanítják a bevándorlás történetét, és vannak olyanok (adott esetben ugyanabból a tantárgyból), amelyeken (pedagógia célzattal) megfordítva a szokásos iskolai rendet, nem a tanár magyarázza az anyagrészt a diákoknak, hanem az egyik diák adja elő a „többieknek” (az osztálytársaknak és a tanárnak) a maga fejezetét a bevándorlás történetéből. A

tanárok ilyenkor a visszájára fordítják mindazt, amit addig stigmaként viselt magán az adott diák („bevándorlók leszármazottja”, „maghrebi”, „muzulmán”, „bevándorló”, „máshonnan való” stb.), hogy előnyt kovácsolhasson abból a különlegességből és gazdagságból, amellyel immár (mintha varázsütésre) a „származása” felruházta. Nem többről és nem kevesebbről van itt szó, mint a társadalmi színtéren elvesztett presztízs iskolai visszaállításáról, afféle szimbolikus rehabilitációról: bizonyos értelemben véve egyfajta „pozitív stigmatizálásról”.

Akár a konkrétan megfogalmazott, akár a burkolt formában létező törekvésekről, akár a diákokkal szembeni elvárásokról legyen szó vagy arról, hogy a tanárok mit tekintenek a bevándorlás történetével való foglalkozás végső céljának, a napi események, a jelen kihívásai az iskolák falain belül is mindenütt jelen vannak. Úgy tűnik, hogy a bevándorlás történetéről való pedagógia reflexiót az aktuálpolitika (a közel-keleti, a gazdasági és társadalmi helyzet, stb.) kérdései és tényei (napi szinten is érzékelhető módon) nehezítik meg. Mindez azt jelenti, hogy a napi események nyomasztó súllyal telepsznek a történelmi jelenségre, és ezt mi sem bizonyítja jobban, mint, hogy a bevándorlás történetével való foglalkozásban más tudományágak a történelemnél jóval fontosabb szerepet töltenek be. Mindent az „itt és most” vezényszava irányít. A tanárok határozzák meg a tanítást, illetve az őket foglalkoztató, és a diákjaik számára fontosnak gondolt problémákhoz szorosabban kapcsolódó tantárgyi és tematikus felvezetés módozatait. A migráció és a nemzeti identitás körül a közelmúltban kialakult vita jelentősége, a Cité nationale de l’histoire de l’immigration című kiállítás megnyitása és a rendezetlen helyzetű bevándorlók kiutasítása körül kibontakozott osztársadalmi (politikai és civil) vita megannyi olyan aktuális téma, amely komoly lelkiismereti kérdéseket vet fel egy olyan közegben, mint az oktatásügy, amelynek szereplői – a valamennyi tantárgy nevelési programjában foglaltak szellemében – mindig is érzékenyen viszonyultak a tisztelet, a tolerancia és a világra való nyitottság fogalmához.

Általánosságban kijelenthető, hogy a bevándorlás történetét olyan történelmi jelenségként élik meg (látják és tanítják), amely során az iskolában (és a társadalomban) kapcsolat jön létre az „ők” (a „különbözőnek” tartott diákok), illetve az iskolai és a nemzeti közösség „mi”-je között. A bevándorlás történetének olyan felfogása ez, amelynek az „idegenség”, a „mátság” nagyvonalú, körültekintő és a francia gyarmati múlt kapcsán őszinte elfogadásával maguk a diákok lennének a

közvetítői. A tanulók eltérő identitásának elismerése azonban gyakran mechanikus, merev, és figyelmen kívül hagyja az összefüggéseket, a migrációs folyamat komplexitását. A tanárok abbéli igyekezetükben, hogy tekintettel legyenek diákok kulturális hagyományaira, vagy legalábbis lehetővé tegyék „az ő kultúrájuk” és „az ő történelmük” elfogadását, akaratlanul is szembe mennek a kultúrák közötti párbeszéd egyébként általuk is képviselt eszméjével. A velük szemben üldögélő tanulók feltételezett identitását hangsúlyozva ugyanis, végső soron csupán egyetlen, kizárólagos azonosítási szempontot érvényesítenek, és – eredeti szándékukkal ellentétben – elfedik a diákok életének, hátterének komplexitását és sokféleségét.

Egyébként az elismerés fentebbi, kevésbé tudatos módját alkalmazó tanárok – és ez csak tovább súlyosbítja a pedagógia munkájukban maguk elé tűzött vezérelv körüli zavart – a párbeszédre épülő identitás-teremtés koncepciójával tökéletesen ellentétben, ösztönös jó szándéktól vezérelve, a serdülőkorú diákokat tulajdonképpen bezárják egy olyan csoportba („a maliak”, „a maghrebiek” közé), amelyben aztán (külső szemlélőként) nem igazán tudnak segítségükre lenni. Az általunk ismertetett vizsgálati jelentés megállapítja, hogy az iskolán, sőt az oktatásügyön is az érződik, hogy a migráció története nincs igazán végiggondolva Franciaországban. Ez a végig nem gondoltság nem a bevándorlókat érinti, hanem magát a nemzetet; emiatt lesz mindenből, ami külföldi jóvátehetetlenül más, a bevándorlóból (vagy az ő gyermekei) pedig a nemzeti kérdés gyanús és kétes figurája. Az iskola folyamatosan emlegeti ezeket a „másokat”, de a „mi”-ről, a hosszú történelmünk során megteremtődő nemzeti közösség „mi”-jéről még láthatóan, érezhetően sokkal nehezebben képes őszintén beszélni.

## **Összefoglalás**

A múltbéli tragédiák vagy a nemzeti történelem vitatott témáinak a tanítása szakítást jelent a francia oktatás és tudományosság hagyományaival. Amíg a történelemoktatás a dicsfénytől övezett ősoket, a nemzeti vagy vallási érzéseket (e kettő, bizonyos esetekben, fedte egymást) állította az előtérbe, a francia történelemmel és az emlékezet jelentőségével kapcsolatos viták manapság tapasztalható heves fellángolása fokozza (az iskola keretei között is) az áldozatok közötti versengést.

Összességében a történelemoktatás jelentős mértékű fejlődésen ment át az utóbbi fél évszázad folyamán. Sikerült eltávolodnunk a mozdulatlan, sovinszta történelemszemlélettől, amelyet olyan heroikus figurák népesítették be, akiknek sorsa gyakran összemosódott a nemzetével. Olyan, nem egyszer időben roppant távoli történelmi példákkal igyekeztek „megríkatni” (sikerült is általában), mint amilyen Blandine<sup>45</sup> vértanúsága volt. Ez az érzelm segített fenntartani a múlthoz fűződő bensőséges és misztikus viszonyt, és hozzájárult a nemzeti hősök megteremtéséhez. A történelem tanításának ez a felfogása a hetvenes években került a heves bírálatok keresztüzébe, és ettől a pillanattól fogva mélyreható változás tanúi lehetünk: a hangsúlyok eltolódnak és a nemzetépítés szándéka elhalványul, majd végül el is tűnik. A jelenkor világában igyekszünk elhelyezni magunkat, és olyan kérdésekkel foglalkozunk, amelyekhez a tanárokat és magukat a diákokat is nemzedéki élmények fűzik. Úgy tűnik, a nemzeti történelem gyászos lapjai immár nem számítanak tabunak; az emlékezet továbbadásának kényszere már-már a megszállottságig fokozódik. Érthető, hogy ebben a rengeteg fájdalmas ténnyel terhelt, eseménydús korszakban az érzelmek jellege is megváltozik, és még pregnánsabbá válik. Az emlékezés és az emlékek továbbadásának a 80-as és 90-es években jelentkező társadalmi kényszere jelentős mértékben befolyásolta az olyan, immár érzékenyként kezelt kérdések iskolai feldolgozását is, mint amilyenek (az eddig csupán a hadtörténet és diplomácia keretei között tárgyalt) második világháború vagy a gyarmatbirodalmak felbomlását kísérő háborúk számítanak.

„*Ki vagyunk szolgáltatva a rossz emlékeknek.*”<sup>46</sup> Ez a Patrick Modiano regényéből idézett mondat tökéletesen leírja azt az állapotot, amelyben Franciaország volt harminc éven át, egészen addig, amíg a 70-es, 80-as évek gazdasági és társadalmi válságától sújtott, a köztársaság és az emberi jogok értékeibe vetett addig sziklaszilárdnak hitt meggyőződésében megingott országban ismét felszínre nem került a francia zsidóság deportálásának kérdése és a Vichy-kormánynak a kollaborációban betöltött szerepe. A meglóduló emlékezet hiperamnziás, felfokozott, már-már transz-szerű hangulatában a tanároknak az órai munka során nem volt más választásuk, vállalniuk kellett azt a konfliktust, amit a nemzeti történelem addig „mélyen eltemetett”, „elfojtott” vagy legalábbis „vitatott”, a nemzeti azonosságtudat újradefiniálásra bőven alkalmat adó fejezeteiről való beszéd jelentett. Ezzel együtt – amint azt Nicole Tutiaux munkássága és a didaktikai művek

túlnyomó többsége is jól mutatja – a történelemtanítás (a hagyományokból adódóan) a tudásanyag tényeinek és tétjeinek objektiválásán, érzelmi semlegesítésén alapul.

IV. Henrik fellépése, az egyház és az állam szétválasztása óta az iskolában és annak különböző szintjein mindig is érvényesült ez az érzékeny, kényes kérdéseket „lehűtő”, „csillapító” hatás. Doktori értekezésében Françoise Lantheaume mutatta ki, hogy a háborúról és az annak áldozatairól való beszéd érdekében mozgósított erkölcsiség tette lehetővé, hogy az algériai háború alatti dekolonializációs erőszak kérdését az emberi jogok keretei között tárgyalják. Ezen a ponton – a „pontos emlékezet” szükségességéről szóló Paul Ricoeur gondolatát folytatva – talán nem túlzás kijelenteni, itt az ideje felhívni a figyelmet egy olyan „pontos” történelemtanítás szükségességére is, amely úgy teszi lehetővé az árnyalt és kritikus történelemszemlélet kialakulását, hogy közben nem becsüli alá a szóban forgó emlékezet társadalmi erejét. Továbbá amely úgy képes hű maradni a múlthoz, hogy közben nem tagadja meg az igazságot, és úgy tud hű maradni a tudományos igazsághoz, hogy közben nem tiporja meg a történelem szereplőinek méltóságát, mert végső soron ők azok, akik körül az emlékezet hiteles helyei és szavai szerveződnek.

A jövőre vonatkozó tervek helyett csak annyit: Franciaországnak kétségkívül meg kellett találnia a szavakat ahhoz, hogy az időnként elfojtott vagy csak elhallgatott történelem elbeszélhetővé váljon. Kissé másképp fogalmazva: meg kellett találnia a szavakat, amelyekkel „*minden kimondhatóvá vált*”. Franciaország a történelme során komoly megrázkódtatásokat is átélt. Ezeket eddig a legtöbbször igyekezett elfelejteni vagy eltitkolni, mára azonban kinyílt a szeme. Nincs más hátra, mint hogy igényes munkával kialakítsunk egy, az indulatok helyett a történésekre, az időnként parciális emlékek helyett az ellenőrizhető, igazolható tényekre épülő történeti elbeszélésmódot, és létrehozzuk azt a sokszínű nemzeti narratívát, amely a jövő generáció számára is magában hordozza a reményt, és megteremti a közös élet kereteit.

## **JEGYZETEK**

1. BONAFOUX, C. – DE COCK, L. – FALAIZE, B. (2007): *Mémoires et histoire à l'école de la République*. „Débats d'école”, Armand Colin, Paris.
2. CITRON, Suzanne (1989): *Le Mythe national*. Éditions ouvrières, Paris. (Új, bővített és javított kiadás: Éditions ouvrières, 2007). E könyv a jelen gondolatok bevezetőjeként tekinthető.
3. LEGARDEZ, A. – SIMONNEAUX, L. (2006): *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF, Paris.
4. CIORAN E. M. (1987): *Syllogismes de l'amertume*. Folio Gallimard, Paris.
5. A harki első jelentése szerint azokat a muzulmán algériaiakat jelöli, akik a francia hadsereg melletti segédcsoportokban szolgáltak az algériai háború (1954–1962) során, általánosabban pedig a francia jelenlétet támogató muzulmán algériaiak elnevezése. (A ford.)
6. Paul Ricoeur: *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Éditions du Seuil, 2000, 646 – 652.
7. Az első ezek sorában: CORBEL, L. – FALAIZE, B. (2003): *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. IUMF de l'Académie de Versailles/INRP; továbbá: MÉRIAUX, P. – FALAIZE, B. (2006): *Le génocide arménien à l'école*. INRP; FALAIZE B. (dir.) – ABSALON O. – MERIAUX P. (2007): *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*. Rapport de recherche, INRP, octobre; BENAYOUN, A. M. – BOYER, G. – FALAIZE, B. (2007): *La place de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école primaire*. Rapport de recherche, INRP, novembre; POUSSE, C. (Coord.) (2007): *La place de l'esclavage et de la traite négrière dans les manuels scolaires*, Rapport de recherche, INRP, novembre. A rabszolgaság és a gyarmatosítás általános iskolai oktatásáról szóló jelentéseket 2009 végén tették közzé.
8. TUTIAUX-GUILLON, N. – NOURRISSON, D. (éd.) (2003): *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
9. LANTHEAUME, F. (2002): *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*/Doctorat de sociologie (EHESS). Lásd még ugyanettől a szerzőtől "Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible ?", in: LIAUZU, C. (coord.) (2003): *Tensions méditerranéennes*, Paris, Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, 231-265.
10. CORBEL, L. – FALAIZE, B. (2003)
11. Paul Aussarresse francia katonatiszt, ejtőernyős, az indokínai és az algériai gyarmati háborúk veteránja. 2001-ben jelentette meg visszaemlékezését, amelyben beszámolt az algériai háborúról, és említést tett a kínzás eszközének tudatos alkalmazásáról is. A könyv hatalmas botrányt keltett, majd 2002-ben Aussarresse ezredet „a háborús bűnök magasztalásában való bűnrészesség miatt” el is ítélték.
12. BRANCHE, R. (2001): *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*. Gallimard; THÉNAULT, S. (2001): *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*. La découverte.
13. TUTIAUX-GUILLON, N. – NOURRISSON, D. (éd.) (2003)
14. CERTAU, Michel de (1975): *L'écriture de l'histoire*. NRF, Gallimard.
15. BORNE, Dominique (1994 ): „Faire connaître la Shoah à l'école”. *Les cahiers de la Shoah*, n°1, Liana Levi.
16. LECOMTE, Jean-Michel – GIACOMETTI, Nicolas (1998): *Enseigner sur la Shoah*. Collection pédagogique du Crdp de Bourgogne.
17. FORGES, Jean-François (1997): *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*. Paris, ESF.
18. SCHNURR, Emma – Ernst, Sophie (1997): „Pédagogiser la Shoah?” *Le Débat*, n°96,



## **Benoit Falaize: A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai**

szeptember-október.

19. WIEVIORKA, Anette (1983): *L'enseignement de la Choa: comment les manuels scolaire présentent-ils l'extermination des juifs pendant la seconde guerre mondiale*. A Centre de documentation juive contemporaine és az Association des professeurs d'histoire géographie által rendezett kerekasztal beszélgetés, párizsi regionális szekció, Párizs, 55.
20. *L'enseignement de la Choa*, 55., CDJC, 1983. A kötet az APHG/CGJC által 1982-ben szervezett konferencia anyagát tartalmazza.
21. 39. számú beszélgetés, Történelem, Gimnázium.
22. DEVELAY, Michel (1995): *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. ESF.
23. LEGARDEZ, A. – SIMONNEAUX, L. (2006)
24. FALAIZE B. (dir.) – ABSALON O. – MERIAUX P. (2007)
25. A 2007 áprilisa óta, Párizsban működő Cité Nationale de l'histoire de l'Immigration-nal kötött egyezmény keretében végzett kutatás, amelynek anyaga a <http://ecephg.inrp.fr> címen található honlapon érhető el.
26. Benoit FALAIZE (INRP) irányításával.
27. Françoise LANTHEAUME (INRP/UMR éducation et politique, Lyon 2).
28. EIZLINI, Carine (2005): *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours, cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*. Mesterképzés, szakdolgozat Claude LELIÈVRE vezetésével (Paris 5) 95.
29. *La France et l'Algérie, leçons d'histoire*, F. ABECASSIS, B. FALAIZE, G. BOYER, G. MEYNIER és M. ZANCARINI-FOURNEL vezetésével, « éducation, histoire, mémoire » sorozat, INRP, 2007.
30. EIZLINI, Carine (2005) *Ibid.*
31. LANTHEAUME, F. (2002): *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Szociológiai doktori értekezés, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Párizs, kézirat.
32. A felső tagozaton (11-15 évesek) 3. és 4. osztály; a gimnáziumokban az 1. és végzős évfolyam, eltekintve attól, hogy 2000 óta az érettségi előtt állók a gyarmatosítást és annak felszámolását egy anyagban tanulják.
33. A témával kapcsolatban lásd a következő kutatási beszámolót: *L'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP, 2009. november (B. FALAIZE vezetésével, M. FIGEAC, A. HOURS, S. LALAGÜE, S. LEDOUX, A.-C. PORTE, C. POUSSE és N. RICHARD közreműködésével); az interneten: <http://ecephg.inrp.fr> rovat: enjeux de mémoire.
34. XIV. Lajos főminisztere.
35. Történelem könyv, alsó tagozat utolsó éve, M. GRIGNON, 1950.
36. *Histoire de France des origines à nos jours*, 2. kötet, Equy, 1950.
37. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°37, 1969. október 2.: „Le XVIIIème. Techniques et découvertes nouvelles, les transformations économiques, l'essor colonial, la traite.”
38. MILZA, P. –BERNSTEIN, S. (1970): *Histoire*, 4. osztály, Nathan.
39. Emlékezetes csata, amelyben a vaszkok 778-ban győzelmet arattak a Karolingok felett. E csatának a köztársasági iskola kiemelkedő jelentőséget tulajdonított.
40. (1320-1380) francia nemes és lovag. A francia iskolákban hosszú időn át a hősiesség, bátor és a királyhoz hű kardforgató nemesség jelképes alakjaként beszéltek róla.
41. (1476-1524) Vagyontalan nemes, aki részt vett az itáliai háborúban. A Harmadik Köztársaság történelemkönyveiben „félelem és gáncs nélküli” lovagként említették.



**Benoît Falaize: A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai**

42. A rabszolgaság történetével foglalkozó szakbizottság, *Mémoires de la traite négrière de l'esclavage et de leurs abolitions*, (Maryse Condé előszavával), « Sur le vif », La Découverte, 2005, 35.
43. Vö. az INRP jelentésével; a 11-15 éves korosztály 2011-ben 4. évfolyamba lépő diákjai számára készült legutóbbi, 2008-as tanterv a rabszolgakereskedelmet már egyértelműen a tanulmányozandó témák között említi.
44. B. FALAIZE vezetésével O. ABSALON, N. HERAUD és P. MÉRIAUX közreműködésével: *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, „éducation, histoire, mémoire” sorozat, INRP/CNHI, 2008.
45. A lyoni őskeresztény közösség tagjaként Blandine-t hitsorsosaival együtt bebörtönözték, megkínózták, majd halálra ítélték, ám a lyoni (lugdunumi) arénában az oroszlánok megkímélték az életét. A keresztények jelképes nőalakként tekintettek rá. Az alakját övező kultusz a XIX. században ismét felbukkant, és az első világháborút megelőző korszak köztársasági oktatása, a korábbival szinte azonos módon kapta fel. Egyike volt azoknak a francia hősöknek, akiket az iskolai tankönyvkiadás révén a Harmadik Köztársaság a diákoknak szánt tananyagban ünnepelt.
46. MODIANO, Patrick (2007): *Dans le café de la jeunesse perdue*. Gallimard.