

## **Történelmi tanulmányok: Csoportok/Intézmények**

(Historical Studies: Groups/Institutions)

Annette Henry  
University of Washington, Tacoma

Fordította: Tornyi Zsuzsa  
Lektorálta: Németh Nóra Veronika

Carriacou, egy varázslatos név, mint a fahéj, a szerecsendió, a guajáva zselé ízletes kis kockái színes zsírpapírba csomagolva.... Carriacou, amit se a Goode iskolai atlasz, se a Junior American World Gazette nem jelöl, és nincsen feltüntetve egyik térképen se, amelyet eddig találtam. Így amikor kerestem ezt a varázslatos helyet a földrajzórák alatt, vagy a tanuló-időben a könyvtárban, azt kezdtem hinni, hogy anyám története a fantázia szüleménye, vagy örültség, de legalábbis túl idejétmúlt, és igazából talán egy Curacoa nevű helyről beszélt, amely egy holland gyarmat volt az Antillák másik oldalán.

- Lorde (1982, p. 14)

A legtöbb munkám dolgok átnézéséhez köthető: átnézni az írott feljegyzéseket, amelyek aztán a történelem hivatalos verziójává válnak, és ezekbe belehelyezni az addig kifelejtett életeket.

- Cliff (1993, 9. 71)

A kanadai Torontóban folytatott posztgraduális képzés alatt jöttem rá, hogy velem együtt az emberek és a történetem is láthatatlan. Egy kurzuson vettem részt, amely a nők történetével foglalkozott az oktatás területén. Három fekete és két fehér nő vett részt ezen a doktori szemináriumon. Semmi sem volt a tanterven, ami utalt volna az életünkre. Azonban én már olvastam és ismertem a fekete nők oktatásban betöltött alapvető szerepeiről Kanadában, az Egyesült Államokban, a Karib-szigeteken vagy bárhol a világon, ahonnan éppen származunk és felnövünk. Ezért hozzákezdtam egy tanulmányhoz, amely kortárs fekete kanadai tanárnőkkel foglalkozik, ezzel elhelyezvén munkájukat a fekete nők és fekete közösségek oktatási nehézségei ellen folytatott küzdelem történelmében, illetve az észak-amerikai közgazdaságban. Azért kezdem ezzel a történettel, mert a történészek számára a „némák” és a „láthatatlanok” képeznek lehetőségeket kritikus kérdésekben. A „periférián” lévő tudósokról szóló munkám és kutatásom egy kísérlet a közösségekhez kapcsolódó történelmi múlt és a kortárs tudomány átvizsgáláshoz (pl. Blount, 2000; S. Smith, 1999; Watkins, 2001). Hajlamosak vagyunk olyan témákról írni, melyekről magunk is szívesen olvasnánk. Ezek a múlt korrekcióját jelentik, talán folytonosságot egy történelmi és kulturális emlékezetben.

Vegyünk sorra néhány példát, melyeken keresztül a történelmi oktatás kutatása a tudósok – melyek közül többen marginális csoportok tagjai - analizálása által változtatható és vizsgálható újra. Ezek után bemutatom bizonyos módszertanok használatát csoportokkal és intézményekkel foglalkozó történelmi tanulmányokban. Még ennél is fontosabb, hogy ennek az értekezésnek a központja a körül mozog, hogy az ismeretek hogyan jönnek létre, és a kisebbségek és kultúráik hogyan jelennek meg, hogyan értelmezik őket félre, vagy hogyan nem ábrázolják őket egyáltalán. Az irodalmár és kultúra-kritikus Edwards Said (1993) által

létrehozott kontrapunktikus technika<sup>1</sup> elméletét hasznos megemlíteni. A kontrapunktikus olvasást, vagy esetünkben írást, az alábbiként magyarázza Aschcroft és Ahluwalia (2001)

Téma és variáció technikája, amely által ellenpont jön létre a birodalmi elbeszélés és a poszt-koloniális meglátás között, egy „ellen-narratíva”, amely behatol a szövegek felszíne alá, hogy vizsgálja az imperialista és általános kultúra mindenütt meglévő jelenlétét. (p. 93)

Said univokális, azaz egyértelmű helyett kontrapunktikusan nézi a szellemi történelmet és így újra értelmezni "a kulturális archívumot":

Azáltal, hogy tudatában van mind az elbeszélte városi történelemnek, és mindazon történelemeknek, amelyek előbbi ellentétei. A nyugati klasszikus zenében az ellenpontozás során különböző témák jelennek meg, és ideiglenesen veszi át időnként bármelyik a vezető szerepet. (p. 51)

Remélem ez a fejezet hasznos lesz azok számára, akiknek kérdéseik vannak a történelmi oktatás kutatásának értelmezésével és létrehozásával kapcsolatban. Nem az a célom, hogy az oktatással foglalkozó teoretikusok számára hasznos útmutatást nyújtsak a történelmi kutatásokhoz. Nem adok elméleti áttekintést ebben a tanulmányban, habár a téma széleskörű lehetőségeket rejt erre vonatkozóan. A legtöbb példát legfőbb érdeklődési körömből, a (fekete) nők történelméből merítem, annak ellenére, hogy néhol megemlítek más marginális jellegű esetet, valamint más történetre is hivatkozok. A történelem során a fekete nők élete és aktivitása mindig is központi kérdése volt az oktatásnak (Bryan, Dadzie, & Scafe, 1985; Littlefield, 1999; Perkins, 1983; Ransby, 2003). Emellett az észak-amerikai oktatás kritikus vizsgálata szükségszerűvé teszi a rasszok, a társadalmi osztályok és a nemek elemzését is. A fekete nők testesítik meg ezt a küzdelmet mind materiálisan, mind szimbolikusan. Például Audre Lorde (1986) az *Our Dead Behind Us* című művében azokat a nőket hiányolja, akiket a történelem kivetett magából és a perifériára helyezett (pl. fekete, leszbikus), és megtalálnák oda a visszavezető utat.

A "Történelmi tanulmányok: Csoportok/Intézmények" tárgyának hatásköre túlzottan kiterjedt. Hogy megpróbáljam szűkíteni a kört, kissé áthelyeztem a fókuszot a "kultúrákra és emberekre", amely témát az 1993-as lisszaboni Oktatás Történet Nemzetközi Állandó Konferenciájáról kölcsönöztem: (Nóvoa, Depaepe, & Johannigmeier, 1995). Azonban e miatt a fókuszváltás miatt több korábbi koncepcióm nem működhetett. Ahogyan Parekh (1997) mondta, a kultúra "egy igen képlékeny és meghatározhatatlan fogalom" (p. 65). Bár a kultúra központi szerepet játszik ebben a tanulmányban, az intézmények eszméje, mint rendszerek melyeken keresztül a hatalom működik, szintén nagy jelentőséggel bír.

Egy csoport a hagyományos és modern értelemben is "két vagy több egyén halmaza, akiknek a közössége megfelelő kommunikációs hálózat, közös kollektív identitás vagy közös célok által jön létre" (Smith, 1978, p. 292). Szociológiai szempontból a csoport egy olyan közösségeként vagy kultúráként értelmezhető, amelynek azonos megnyilvánulásai és szimbólumai vannak (Foucault, 1969/1972; Parekh, 1997). Az új szociológiai értelmezések szerint a kultúra egy folyamat, gyakorlatok összessége, jelentések létrehozása és cseréje, vagy akár a társadalom tagjai közötti képviselő. Stuart Hall (1997) magyarázat szerint:

---

<sup>1</sup> Az **ellenpont** a zeneművészetben polifon több szólamú szerkesztésmód, mely a szólamokat önállóan és egyenrangúnak tekinti, ellentétben a főként hangzatokban gondolkodó homofóniával. (a fordító megjegyzése)

Minden szociális tevékenység vagy intézmény létrehozza és igényli a jelentéseknek és gyakorlatoknak a külön, saját világát - a saját kultúráját... Minden szociális tevékenységnek vannak kulturális vagy diszkurzív feltételei. A szociális tevékenységek "diszkurzívak", mivel a jelentéstől függ, hogy egy diskurzus során működni tudnak-e és van-e hatásuk. " (pp. 225-226).

A csoportokat etnikai és faji szemszögből vizsgáló szociológusok gyakran utalnak a "kisebbségi csoportokra". Ezek olyan csoportok, amelyek létszámukat tekintve meghaladhatják a lakosság többi részét, azonban pozíciójukat tekintve nem mindig töltenek be domináns szerepet. A hatalmi elit definíciója szerint a kisebbségek olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amely megkülönbözteti őket a lakosság többi részétől gazdasági, vallási, kulturális, nyelvi, etnikai, faji vagy szexuális alapon, és akik marginálisan helyezkednek el a domináns kultúrák mellett (James, 2003; Kimmel & Feber, 2003). Azon csoportok történelme kap hangsúlyt itt, amelyek valamely dimenzióban elnyomást szenvednek, amelyek történelme gyakran a kevésbé ismertek. Az elnyomás és előjog komplex és összefonódó kapcsolatát nem könnyű tisztázni. Ahogyan korábban említettem, egy átfogó értekezés lehetetlen egy ilyen nagy kiterjedésű intellektuális téma esetében.

Az intézmények (Latin, institutio - instituo, helyre tesz, létrehoz) lehetnek épületek vagy "gondolati rendszerek" (Caputo & Yount, 1993; Foucault, 1971). Caouto és Yount ezt írja:

A hatalom az a vékony, elkerülhetetlen réteg, amely beborítja az összes emberi interakciót, legyenek azon intézményen kívüliek vagy intézményen belüliek. Az intézményi struktúrák szexuális, gazdasági, szociális stb. kapcsolatokkal telítettek és mindig a hatalmi kapcsolatokért jönnek létre. (p. 4)

Egyház, család, barátság, házasság, iskola, heteroszexualitás - ezek mindegyike értelmezhető intézményként. (Rich, 1997; B. Smith, 1998) Ezeket az intézménytípusokat a történelemtudomány képes tanulmányozni és leírni. B. Smith vitatta, hogy a történelemtanulmány a mindennapi élet elbeszélését irrelevánsnak tartja.

Ennek a tanulmánynak ez a két fő területe. Először a történészek munkáját veszem górcső alá, figyelembe véve a jelentés és képviselő bonyolult helyzetét. Másodsorban megvizsgálom néhány megközelítést és megfontolást a kiszorítottak történelmével kapcsolatban. Kifejezetten érdekelnek azok az emberek és esetek, akik megpróbálnak "tárggyá válni a tárgy halálakor". Hogy egy Luisa Passerinitől (2000) kölcsönvett címmel éljek: azok iránt, akik érdeklődnek a hivatalos történelmi dokumentumok kutatásában, "belehelyezvén azokat az életeket, amelyek kimaradtak", így nem kell azt gondolnunk, hogy anyáink történelme a "fantázia szüleménye vagy örültség", mint ahogy Michelle Cliff Raiskin (1993) és Audre Lorde (1982) írta.

Amit a történészek tesznek

A történelem létrehozása és a hatalom fenntartása

A történelmet a történészek írják. (Scott, 1989, p. 681)

A történelem természeténél fogva politikai. (Nóvoa, 1995, p. 9)

John Rury (15. fejezet, ezen kötet) világosan kifejtette, hogy nem könnyű a történészek, oktatók, vagy mások munkájáról értekezni. Sőt, az elmúlt negyven évben a társadalomtudományi kutatók számára komoly nehézségeket jelentett, hogy hogyan

értelmezzék újra a csoportokkal és intézményekkel kapcsolatos tanulmányokat (Kaestle, 1997). Peter Burke (2001) szerint ez valóban egy "szédítő" időszak a történészek számára. A történelem, mint megannyi kortárs posztmodern momentum, a tárgyilagosság többféle értelmezéséből fakadóan könnyen darabokra hullhat. A társadalmi, gazdasági és politikai történelem "új és régi" iskolákra van felbontva. Az új történelemszemlélet, amely reakció a tradicionális (Kuhn által megfogalmazott) paradigmára, "látszólag minden emberi tevékenységgel" foglalkozik (Burke, 2001, p. 3). Elég csak a történelmi konferenciák tematikáját megnézni, hogy lássuk ezt az új diszciplináris változást: történelmi szociológia, történelmi antropológia, történelmi gazdaságtan, politikai történelem és így tovább. Ezen felül azok a kutatók is, akik amúgy nem történészek, munkáikat ők is történelmi dimenziókba foglalják. Burke (1992) több példát is hozott fel arra, ahogyan különböző tudományágak történészei és kutatói "látszólag elfutnak egymás mellett, mint két vonat párhuzamos síneken" (p. 20), ahelyett, hogy fontolóra vennék munkájukhoz az elméleti kérdések lehetséges releváns formáit.<sup>2</sup>

Mit értünk történelem alatt? Gaye Tuchman (1994) szerint a történelem nem más, mint "emberek és társadalmak története az időn át" (p. 310). Peter Burke (1992) a következőképpen írta körül ezt a fogalmat: "az emberi társadalommal foglalkozó tudomány, amely a hangsúlyt a társadalmak között lévő különbségekre helyezi és azon változásokra, amelyek létrejöttek ezekben a társadalmakban időről időre" (p. 2). A történelem bizonyára több mint annak rögzítése "ami történt", ahogyan azt John Rury (15. fejezet, ezen kötet) véli. Valójában az interpretálás és reprezentálás, kiváltképp napjainkban, nagyon fontos. A történészek beszámolóit rekonstruált interpretációk. Norman Dezin (2000) azt írja, hogy "mindig elfogultak azok a történetek, amelyek a történelemről mesélnek" (p. 375) és így ezek mindig bizonyos szociális és történelmi képviselő befolyása alatt álló események. John Scott (1989) sokatmondóan azt állította, hogy a történelmet a történészek hozzák létre. A történelmet természeténél fogva a politikai hatalmi viszonyok befolyásolják:

A történelem alatt nem azt értem, ami történt, nem az igazságot "odaát", amit fel kell fedezni, hanem amit tudunk a múltból, hogy milyen szabályok és konvenciók irányították annak a tudásanyagnak a létrejöttét és elfogadását, amit ma történelemnek hívunk. Az első felvetésem az, hogy a történelem nem csupán hivatkozások összességéből áll, hanem sokkal inkább csak történészek által felépített tudomány. Az írott történelem tükrözi, és egyúttal létrehozza a hatalmak közötti kapcsolatot. Nem objektíven kerül kiválasztásra, hogy a történelem mit foglaljon magába, és mit hagyjon kívül, valamint mit találjon fontosnak, hanem politikailag létrejött konvenciók alapján. Így amit történelemként tartunk számon, az a múlt politikájának a következménye; ma arról folynak a versenyek, hogy a történelem hogyan alakítható át a jelen számára. (p. 681)

Nóvoa (1995) ezt írja:

A történelem természeténél fogva politikai. Nincsen egyetlen meghatározott mérték, amely alapján azonosítani lehetne az "igaz" történelmet. ...Inkább vitákról beszélhetünk, amelyek többé-kevésbé pontosak a történelmi tudásanyag jelentését és létezését illetően. Ez a folyamat a történelem hegemónikus definícióinak a létrehozásáról és vitatott pontjairól szól. (p. 9)

---

<sup>2</sup> Lásd Peter Burke (1992, 1. fejezet) tanulmányát a történelem és elmélet különbségeiről és konvergenciájáról.

Nóvoa és Scott versenyterületként látják a történelmet. Megjegyzéseikben hangsúlyozzák a történelem fontosságát. Ezen kívül megkérdőjelezzik az ismeretelmélet eszméjét. Mi számít tudásnak és kinek a tudása? Kinek az értelmezései? Milyen célokból? Ki hozhat létre tudást? Ki lehet a tudás birtokosa? Véleményük szerint a kontinentális és az angol történelemtudománnyal foglalkozó szakemberek jelentik azokat a normákat és alapokat, akikre lehet támaszkodni a tudomány szempontjából. A tudás hierarchiájára jó példa a népi történelem és az elit történelem közötti különbségek megjelenítése. A perifériára szorultak (pl. mozgássérültek, nők, faji, etnikai és szexuális kisebbségek) tudásáról úgy tartják, hogy "a tudományos szint alatt helyezkednek el" (Foucault, 1980, p. 81). A felvilágosodás óta a nagyobb történelmi elbeszélések férfiak és Európa centrikus gondolkodók által jöttek létre. Nóvoa (1997) azt írja, hogy "Európa az intellektuális munka és a történelmi tudás megfelelője" (p. 24). Megjegyezte, hogy a nem-európaiaknak olvasniuk kell a "nagy" nyugati történelemszövegeket, míg az európai és nyugati tudósokkal szemben nem elvárás, hogy tudjanak a nem-nyugati munkákról.

### Történelmi elbeszélés és hatalom

A hatalom jellege meghatározó a történelmi elbeszélésekben. Amikor "nem-domináns" csoportok történelmét vizsgálják, akkor ezek mindig Európa-központú és patriarchális szempontból kerülnek analízisre. A tudományos életre vonatkoztatva Gary Okihiro (2001) ezt írja: "a fehérek határozzák meg a területet. ... Megnevezték magukat és másokat, és kiválasztották, valamint kihagyták a közösségük bizonyos tagjait" (p. 113). A történelmet mindig a hatalmi elit határozta meg; a "többi" különösnek, sőt, sokszor működésképtelenné tűnik. Erről van szó, például fekete családok és közösségek kapcsán. Ezzel ellentétben az önéletrajzi és más történelmi források felfedik a szabados – csakúgy, mint ellentmondásos - oktatási helyeknek a létezését a családokon és más fekete intézményeken (pl. vallási szervezetek, klubok, iskolák, stb.) keresztül az Egyesült Államokban vagy bárhol máshol (pl. Bryan et al., 1985; Hooks, 1991; Talbot, 1984).

Jean Theoharis (2001) a feketék bostoni oktatási nehézségeit vizsgálta (1960-1976). Kutatása kimutatta, hogy a bostoni faji megkülönböztetésről szóló beszámolók elsősorban a fehér ellenállásra vonatkoznak, nem véve figyelembe a feketék deszegregációs törekvéseinek 15 évét. A történelmi beszámolók azt sem említik, hogy sok fehér nem ellenezte az integrációt. Elmagyarázta, hogy ez a küzdelem nem kapott megfelelő tudományos figyelmet, mert kihívást jelentett volna az emberi jogok szempontjából (pl. délen). A bostoni küzdelem a történelem egyik példája arra, hogy a domináns történelmi beszámolók fajilag megkülönbözteti és mérlegeli az egyéneket. Theoharis kiemeli, hogy "a fehér támogatók kihagyása és az ok, amiért támogatókká váltak, homogenizálja a fehér munkásosztályt" (p. 64). Az osztályokkal, nemekkel és etnikumokkal kapcsolatban felmerülő problémák soha sincsenek megmagyarázva. Theoharis azt is megjegyezte, hogy bár az újságok megfelelő teret biztosítottak a fehér szülők szervezkedéseinek megjelenítésére, "sok szerző egyszerűen átsiklik a fekete szülők nehézségei fölött, amit a bostoni iskolákban jelenlévő faji egyenlőtlenségek miatt életek át" (p. 64). Végül megjegyezte, hogy "nem is említettek sok olyan fekete nőt, akik a bostoni iskolákban részt vettek a faji megkülönböztetés ellen folytatott harcokban" (p. 64). Megnevezett tudományos szerzőket és nemzeti újságokat, amelyek hozzájárultak, hogy a történelemből kimaradjanak ezek a személyek. A fekete nők képviselete ki van törölve a történelemből, és egy jobban preferált narratíva töltötte be a helyüket.

Kinek a tudása? A tudományos rendszerek tükrözik a világról alkotott nézeteinket: hogy milyen jelenségeket tanulmányozunk, milyen kérdéseket teszünk fel, hogyan kezeljük a kutatásokról szóló irodalmat, és hogyan vizsgáljuk és értelmezzük a történelmi témákat. A kialakult módszertanok is tudományos megfontolásokból és feltételezésekből erednek. A különböző tudományágak szakemberei átalakítják módszertanaikat és módszereiket, hogy azok visszaadják az alárendelt csoportokhoz tartozó emberek és kultúrák oktatási történelmét. Valójában, mint ahogy azt Denzin (2000) is megállapította, alaposan meg kell vizsgálni minden apró részletet az adatok forrását és a módszereket illetően. A kanadai fekete tanárnőkről szóló munkámban például merre indulhattam? Nem tudtam korábbi munkákra építeni tanulmányomat. Tehát olyan kanadai, amerikai, brit, és Karib-térségi irodalmakból merítettem vizsgálati anyagokat, amelyek fekete tanárnőről szólnak. Néhány évvel ezelőtt így kezdtem egy cikket: "Fekete tanár vagyok. Én egy fekete tanár vagyok a saját konceptuális rendszeremben" (Henry, 1992, p. 392). Ezáltal szerettem volna kritizálni a totalitásra törekvő, alapvetően európai és brit férfiak által irányított kutatásokat. Reméltem, hogy így hangsúlyozni tudom az elméleti hozzáállás polifóniáját, és egyben megalkotni a saját kulturális és történelmi emlékeimet.<sup>2</sup>

A marginalizálódott történelmet kutató oktatási történészeket az foglalkoztatja, amit Foucault (1980) "leigázott tudásnak" hív; ami "kimaradt, mert nem találtatott megfelelőnek, vagy nem szenteltek a kidolgozásának elég figyelmet" (p. 82). Úgy jellemezte ezeket a történelmeket, mint amelyek alárendeltek és arra vannak ítélve, hogy úgy tekintsenek rájuk, mint "a hierarchia alján elhelyezkedő gyermeteg tudásra, amely nem éri el a tudományos szint elvárásait" (p. 82). A bennszülött feketék szeretnének írni a tudásukról, "populáris tudásukról" (le savoir des gens):<sup>3</sup>

Az általános és józanészbeli tudástól messze helyezkedik el, éppen ellenkezőleg. Egy bizonyos helyi, regionális, megkülönböztető tudás ez... amely egyedül annak a durvaságnak köszönheti erejét, amely által minden ellenzi azt ...amin keresztül a kritika megalkotja munkáját ... azoknak a küzdelmeknek a történelmi tudásáról ... amelyek a tudás perifériájára szorultak." (pp. 80-82)

#### Az elmélet szerepe és szükségessége

Vannak emberek, akik az elméletet tompítóan használják, ami által az elmélet csak határokat állít fel, ahelyett, hogy érvénytelenítené azokat. A szakértelem által egy korlátozó tényezővel teli erődítmény jött létre. (Minh-ha, 1992, p. 00)

Carl Kaestle (1997) megjegyezte, hogy "a legtöbb történész mellékesen és szelektíven alkalmazza az elméletet" (p. 126). A történészek meglehetősen sok időt töltenek a történelmi tanulmányokhoz kapcsolódó elméletek szerepének meghatározásával (pl. Burke, 1992; Koselleck, 2002). Koselleck felhívta rá a figyelmet, hogy a társadalmi történelem (szociális feltételekkel foglalkozik) és a konceptuális történelem (Begriffsgeschichten) különböznek egymástól. Ezek a felvilágosodás óta a kérdésfelvetés határozott módjaiként léteznek. Peter Burke (2001) azt írta, hogy a tradicionális történészek "úgy tekintenek a történelemre, mint események sorozatának elbeszélésére" (p. 4), míg az új történelem követői – definíciós problémákkal – sokkal inkább a szerkezetek analizálásában érdekeltek. Az oktatással foglalkozó történészeknek meg kell érteniük a történelem és a társadalomelmélet közötti bonyolult és problematikus kapcsolatot. Valójában azt kellene szem előtt tartani, hogy a

<sup>3</sup> Myriam Díaz-Diocaretz (1985) magyarázata szerint „A kultúra magába foglalja az emlékeket, de nem csak emlékezés ez, és a cél az, hogy az egyéneket össze tudjuk kapcsolni minden egyes múltbeli élménnyel” (p. 4).

történelemmel foglalkozó tudományoknak rengeteg területe van. Az elmélet szerepéről a történészek munkájában ezt írta Kaestle:

A történészeknek olvasniuk kellene az elméletekről és elgondolkozni, hogy milyen az elmélet kapcsolata a munkájukkal. Több okból kifolyólag is. Ha az odavonatkozó tudományágban elolvassuk a legjobb elméleti munkát, az emberi tapasztalásról alkotott vélemény formálhatóvá válik azáltal, hogy tanulunk más tudományágakból. Végezetül a történelmi munka pontosan tükröződik a társadalomelméletekben, ezzel megerősítve, megcáfolva, vagy megváltoztatva számos elméleti megállapítást. (p. 126)

A történészek már régóta beszélnek az új történelemről (Burke, 2001; Nóvoa, 1995). Ennek az új történelemnek a nagy része más területekről és más szakemberek által alakult ki. Az oktatáselmélet, a kultúra tanulmányok, a média tanulmányok, a film tanulmányok, az irodalomelmélet, az etnográfia, az antropológia, a szociológia, a politikaelmélet, a jelentéstudomány, a feminizmus és a pszicho-analitika elmélete mind-mind interdiszciplináris kapcsolatban van egymással. A történelemelmélet és a történelemírás alapját a nagyobb szociális, történelmi, politikai folyamatok, harcok, elméleti megközelítések és viták alkotják. Denzin és Lincoln (2000) szerint az 1970-es és 1980-as évek nagy társadalomelméleti felbolydulása, az új történelem és szociológia időszaka járult hozzá azon intellektuális momentumok növekedéséhez, amelyeket "elmosódott műfajoknak" és "az értelmezés krízisének" hívnak. Azonban Burke (1992) szerint ez a vita a határokról a történészek közötti megosztottságot tükrözi:

A kulturális relativizmus magától értetődően rászólgál arra, hogy nagy hangsúlyt fektessenek rá. Az új történelemnek az a filozófiai alapja, hogy a valóság szociálisan vagy kulturálisan van felépítve. A két diszciplína jelenlegi konvergenciájára magyarázatként szolgálhat, hogy az előbbi feltételezéssel egyetért több társadalomtörténész és antropológus is. A relativizmus szintén aláássa a különbséget a "központi" és a "periférikus" történelem között. " (pp. 20-21)

A tudományterület így megbomlik és darabokra hullik. Mégis kialakulnak az alternatív történelmek. A marginalizálódottak oktatási történelme egyre terjed ebben a zavaros, ámde lehetőségekkel teli időkben (pl. Blount, 2000; Gallegos, 1992).

A történelem átdolgozása: szubjektivitás,  
Nem, faj, osztály, és szexualitás

Re-vízió - visszatekintés, egy régi szöveg új szemszögből való értékelése - többet jelent számunkra, mint egy fejezet a kulturális történelemben: ez maga a túlélés. (Rich, 1993, p. 166)

A történészek átvizsgálják a gondolatok jelenlegi formáit. Új módszerekkel megnézik a meglévő adatokat, vagy „újrakutatható” bizonyítékot keresnek. Ezekre a módszerekre mutatok be néhány példát. Az oktatástörténész Afua Cooper (2006) írta le Marie-Joseph Angélique történetét, aki egy New France-i fekete rabszolga volt és felakasztották, mert állítólag felgyújtotta a gazdáit és 46 épületet Montrealban. Cooper adatai között megtalálható volt Angélique "vallomása" az életéről a tárgyalása alatti néhány hónapban. William Watkins (2001) a *Fekete oktatás fehér építőiben* rámutat a filantróp társadalom hiányosságaira azáltal, hogy dokumentálja a fehér hatalmi elit befolyását a feketék oktatását illetően az Egyesült Államokban. Kathleen Weiler (1998) a *Vidéki tanárnők* előszavában az általa megkérdezett

nyugalmozott általános iskolai tanárok emlékeit veti össze a szintén általa vizsgált archív adatokkal. Ezek a források egyben "megkérdőjelezték és megerősítették" elképzelését a vidéki tanárnők helyzetéről: "A tanárok munkájukkal kapcsolatban autonómiáról és büszkeségről számoltak be, de ezzel egyidejűleg elbeszéléseikben bizonyítékot lehetett találni az állam növekvő befolyására a tananyagot és a tanítást illetően" (p. 3).

Weiler és Middleton (1999) hívta fel rá a figyelmet, hogy rengeteg tanulmány készült az 1980-as és 1990-es években a nők oktatási történelmével kapcsolatban. Ezeknek nagy része mégsem lett az oktatástörténelem része (pl. szociológia, pszichológia stb.). Egy példa erre Alison Prentice vallomása (1999) melyet könyvéről, az *Iskolai kezdeményezőkről* (1977) írt. Ebben azt nehezményezte, hogy ki kellett hagynia bizonyos részeket a művéből:

Több okból kifolyólag sem a tanároknak, sem a nemek problematikájának nem sikerült kimagaslóan megjelennie a disszertációból készült könyvemben. A kéziratot le kellett rövidíteni és a tanárokról szóló fejezet egyike volt azon két fejezetnek, amely eredetileg helyet kapott a tanulmányban, de a könyvben nem. (1999, p. 28)

Prentice később átírta és kibővítette tanulmányát a 19. századi tanárnőkről. Ez a történet példa a korábbi felvetésekre, miszerint bizonyos tudás arra van kárhoytatva, hogy "a tudás hierarchiájának alján helyezkedjen el". Bizonyos életek, létformák kimaradnak a "férfi központú történelemből". A fekete nők hiánya a kanadai nők történelmében arra sarkallta a fekete női történészeket, hogy megírják a *We're Rooted Here and They Can't Pull Us Up*<sup>4</sup> -ot (Bristow et al., 1994). Ebben a kötetben a beszámolók - és más alternatív történelmek - mutatják be az oktatás funkcióinak és értelmezésének a fontosságát társadalomtörténeti és kulturális kontextusban, valamint a politikai gazdaságban egyaránt. Például a kanadai és az amerikai 19. századi fehér nők történelme nagymértékben különböző volt fekete nőtársaikétól. Amerikába érkezésük óta utóbbiakat otthonukon kívüli munkára kényszerítették (Brand, 1988). Így a 19. századi ideológia a nők háziasszonyként betöltött szerepéről irrelevánssá válik velük kapcsolatban. A nehéz gazdasági helyzet azt diktálta, hogy a fekete nők például tanítsanak házasság után is, ellentétben fehér társaikkal. A fekete lakosság iskolái anyagilag kevésbé álltak stabilan, mint a fehérek számára működtetett iskolák, ezért a fekete tanárok átmenetileg töltötték be pozíciójukat, többségük egyszerre több iskolában is dolgozott egyszerre. A fekete férfi tanárokat időnként fehér férfi tanárok váltották fel, a fekete tanárnőket pedig fekete férfi tanárok. Cooper (1991) kutatásai során rábukkant, hogy Ontarióban volt 1871-ben a legtöbb fekete tanárnő. A fekete nők gyakran voltak jobban iskolázottak a fekete férfiaknál, azonban utóbbiak magasabb fizetést kaptak. A fekete tanárnők kevesebbet kerestek, mint a fehér nők és a fekete férfiak. A történészek rámutattak arra is, hogy a 19. és 20. században kevés lehetőség állt a fekete nők előtt. A tanítás és az oktatás által lehetett elkerülni a szociális elidegenítést, a szexuális zaklatást, az erőszakos közönséget; azaz a fehér házaknál való munka következményeit (Littlefield, 1999; Silvera, 1988). Bár fekete közösségeken belül az oktatás szociális és gazdasági előrelépést jelentett, a kapitalista hatalmi kapcsolatokon belül ellenállást és küzdelmet váltott ki.

Prentice (1999) a "nemek problémáját" olyan problémaként tekinti, amelyre az oktatással foglalkozó történészek nem fordítottak kellő figyelmet. Jackie Bount (2001) megjegyezte, hogy bár elég sok tanulmány született a nők és az oktatás különböző aspektusairól, mint pl. a tanítás "nőiesedése" (pl. Clifford, 1991; Rury, 1989), a nemek szerepét mégsem vizsgálták oktatástörténészek. A történelmi kutatások főként biológia szemszögből vizsgálták a nemi kérdést. A nem biológiai értelemben vett nemiség "szociális, politikai és kulturális kontextusban lezajló interakciók által jön létre" (Biklen & Pollard, 2001,

---

<sup>4</sup> A gyökereink itt vannak, nem irthatnak ki bennünket (a ford.)



p. 726). A nemiség tradicionális fogalma, ahogyan azt Blount (2000; 2005) magyarázza, a férfiasság és nőiesség polarizált definícióit kínálja. Ráadásul a nemiség kérdése ugyanúgy vonatkozik a férfiakra, mint a nőkre. A férfiasság egy másik olyan terület, amely mögött nincsen elegendő elméleti háttér, főként akkor nincs, ha az adott férfi nem fehér (Bérubé, 2003; McCready, 2001).

Kevés oktatástörténelmi cikk vizsgálja a "nemi áthágást" és a heteronormativitást. Jackie Blount (2000) rávilágított a nemek és a szexualitás kérdéseire az iskolai foglalkoztatottság kapcsán. Arra is kitért, hogy a "nemi áthágó" oktatókat hogyan "büntették meg, vagy távolították el az intézményekből" (p. 85), hogy ne sérüljenek az intézményi normák. Blount (2000) azt mondja, hogy "az iskolai foglalkoztatottság során fellépő nemi polarizáció nem csak a mélyen gyökerező szexizmus miatt alakult ki, hanem ebben a homoszexualitástól való félelem is közrejátszott" (p. 97). Pat Griffin és Matthew Oullette (2003) felkutatott néhány lesbikus, homoszexuális, biszexuális és transz-szexuális ügyet az oktatásban. Griffin (2003) megkérdőjelezi az "iskolai vezetésbe, programozásba és gyakorlatba ágyazott hatalmi rendszereket" a transzszexuális ügyek "történelmi némaságát" illetően (p. 105).

Catherine Lugg (2003a; 2003b) rámutatott, hogy a nemek meghatározása problematikus – "gyorsan változó szociológiai és a kulturális konstrukció" – amelyet különböző módon definiálnak a különböző tudományágak, és ahol a "szexuális orientációt gyakran összetévesztik a nemekkel" (p. 101)<sup>5</sup>. A törvényes homoszexuális elméletekből feltérképezte "az USA homoszexuális oktatástörténetét", analizálva a "mélyen lévő alapokat" (p. 105); azt az örökséget, ami jelen van napjainkban is a törvényes ügyekben és politikai küzdelmekben.<sup>5</sup>

### Marginalizálódott csoportok kutatói

A faji, nemi és kulturális kisebbségi csoportokból kikerülő tudósok gyakran találják magukat szembe a már korábban megemlített kérdésekkel, mint a „kinek az értelmezéséről van szó?” és „kinek készül a kutatás?”. Olyan intézményekben folyik a felsőoktatás, amelyekben az elsajátítható módszertanok nem állnak összhangban a közösségekkel kulturális tekintetben (Hennepe, 1996; S. Smith, 1999). A marginalizálódott közösségek tagjai kételkedve fogadják a kutatókat és kutatásokat, tudván, hogy az életüket és közösségüket félreértelmezik az irodalmakban. Kinda Tuhiwai Smith (1999) megjegyezte, hogy „a kutatás talán az egyik legcsúnyább szó a bennszülött világközösségben” (p.1). Hasonlóképpen gyanakvóak a fekete és más közösségeket érintő kutatások célját illetően. Ráadásul beszélgettem fekete, ázsiai és őshonos amerikai tudósokkal, akik aggodalmukat fejezték ki, hogy „fehér patriarchális szemmel tekintenek” a munkáikra (Hooks, 1992). Az akadémiai intézményen belül mik a „fekete írás” lehetőségei és korlátai? Mik a történelmi kutatás alternatív módjainak a lehetőségei és korlátai?

A marginalizálódott csoportok kutatói szükségszerűen vállalták politikai hozzáállásukat kutatásaikban és elméleti rendszereikben. Kwasi Wiredu (1996), afrikai filozófus a „konceptuális dekolonizációt” hiányolja (p. 10). Kérdéseket tett fel a nyelvvel, kultúrával és hatalommal kapcsolatban. Ezt írta:

Az intézményes oktatás pusztán tényéből kifolyólag gondolkoztunk már ezeken a koncepciókon és problémákon, több nyelven is. A probléma az, hogy ha angol nyelven gondolkozunk ezekről, akkor maga a folyamat is angol módon zajlik. ... Esetünkben ez a konceptuális rendszerek alapján történő gondolkozást jelenti, ami azonban

---

<sup>5</sup> Lugg (2003a; 2003b) szerint „a cikk célja szempontjából, a szexuális beállítottság emocionális elem, a nem az identitás gyakorlása, a biológiai nem pedig a biológiai jellemzőkre vonatkozik” (p. 101).

nagyban különbözhet mindenkinek a saját nyelvén értelmezett gondolkodástól. Ezen jelenség folytán az önkéntelen mentális deafrikanizáció mindig fenyegetést fog jelenteni, hacsak nem használjuk tudatosan és szándékosan a saját nyelvünket (és kultúránkat). (p. 137)

A tudományos közösség egyértelműen kitagadja azt a kutatót, aki "túlságosan kívülálló" tudományterülettel foglalkozik. Szeretnék hozzájárulni a tudományos közösség munkájához a feketék történelmi és jelenlegi oktatásának elméleti és gyakorlati jelentőségéről szóló vizsgálattal. Szintén szeretném tiszteletemet leróni az általam tanulmányozott közösségek történelmi sajátosságai előtt egy fekete nő szemszögéből. Tanulmányom fekete és feminista szemszögből készül el, így tudatában vagyok, hogy valószínűleg minimalizálódik a kollégákkal való párbeszéd a témát illetően, holott a munkám olyan felvetésen alapszik, amelynek bármely közösség mélyebb konceptuális és tudományos értelmezése segít az oktatás kapcsán felmerülő problémák tisztázásában. Feminista szemszögből marginalizálódott történelemmel foglalkozó kutatóként tudományos hitelességünk kétséges marad az intézményeken belül. Munkánkat és tudásunkat tudományon kívülinek tartják, hacsak nem használjuk tanulmányainkban a „megosztottság” és „multikulturalizmus” fogalmát.

A fehér patriarchális véleményezésen kívül az ember a saját tudományos kulturális csoportján belül is találkozhat kétkedéssel. Patricia Zavella (1997) említette egyszer, hogy kutatási eredményei hogyan világítottak rá a csikánó identitás helyi változataira egy csoport New Mexico-i nő között. Elmondta, hogy az alanyok által használt szavak és koncepciók hogyan „döntötték meg a csikánók/latinók azonosítására használt tudományos kulturális normákat” (p. 53):

Két alkalommal készítettem úgy beszámolót a kutatási eredményeimről, hogy kiemeltem a kutatási alanyok identitásának felépítését, hogy ilyen módon írásba foglaljam az ő értelmezéseiket. Mégis támadások értek, és megkérdőjelezték az integritásomat is, amikor a spanyol szót használtam. Az egyik kolléga elmondta, hogy még nem is hallotta soha senkitől a spanyol amerikai kifejezést a „közösségen belül” és így nem érti, hogy én hogyan használhattam azt. Kivallattak a motivációmat és céljaimat illetően, megkérdőjelezték a kapcsolatomat az interjúalanyokkal, és tudni akarták, hogyan használnám fel az adatokat. A kérdéseik alapján láthatóan feltételezték rólam, hogy azonosultam a fehér hatalmi elittel és úgy használnám az információkat, hogy azzal ártanék a megkérdőjelezetteknek. (p. 53)

Az elméleti és módszertani tisztánlátás fontossága alapvető elem az oktatástörténelem újraértelmezésében, mint ahogyan azt például James Anderson (1988) és William Watkins (2001) ajánlja. A történelmi transzformációk számos kontrapunktikus kutatásnak voltak részei; olyan kutatásoknak, amelyek „visszabeszélnék” felvázolván a fekete oktatás politikai, ideológia és gazdasági küzdelmeit az Egyesült államokbeli oktatásban és a mögötte álló kolonális-kapitalista projekteknél. Ebben a környezetben a transzformáció alatt az új tudáshoz való hozzájárulást és a történelemben a kívülálló csoportokba tartozó emberek helyének kitöltését értem.

## Néhány módszertani kérdés: Módszerek és források

„Az új történészek legnagyobb problémáit a források és módszertanok jelentik”, írta Burke (2001, p. 1). A módszertan „elemzése és analizálása annak, hogy egy kutatásnak hogyan kellene lezajlania” (Harding, 1987, p. 2). A módszertan folyamatokra és technikákra utal (Harding, 1987). Nem tűnik viszont ennyire egyértelműnek a definiálás, hiszen ahogyan Sandra Harding (1987) írta, a módszertan kifejezést egyaránt utal a kutatás szempontjaira és az ismeretelméletre (a tudás elméletére).

A történészek által vizsgált emberek, események és jelenségek illusztrálják, hogy bármilyen témáról lehet történelmet írni. Sara Delmont (2002) javaslata szerint háromféle irodalmat kell egy kutatónak olvasnia, amelyek megfelelő háttérrel nyújtanak:

1. Olvasmányok a témáról.
2. Olvasmányok, amelyek ellentmondanak a témának, hogy szkeptikusok és kíváncsiak maradjunk.
3. Társadalomtudományi olvasmányok, amelyek által analitikus és elméleti kategóriák jönnek létre.

A történelmi kutatáshoz a kulcs tehát a széleskörű olvasás és az analizálás. Darlene Clark Hine (Andelson, 1997) az alábbiakat szorgalmazta:

Azt gondolom, hogy a történészek legjobban az emberek történelmének a tanulmányozása által készülhetnek fel; minél többet tudunk arról, hogy a többi ember hogyan kezelte ugyanazokat a problémákat, annál jobban fejleszthetők az analitikai készségek azon emberi cselekedetek megértéshez, amelyek a legjobban érdekelnek minket. (p. 121)

John Rury (15. fejezet, ezen kötet) ezt írta: „a történész feladata, hogy logikus következtetéseket vonjon le a kéznél lévő bizonyítékokból”. Azonban a hatalom és a vezetés gyakran biztosítja, hogy a „bizonyítékot” nehéz legyen megtalálni, vagy rosszul legyen rendszerezve vagy akár, hogy ne is legyen nyilvántartva. A történészek viszont még mindig új kérdések után kutatnak, és újabb forrásokat találnak a hagyományos adatok mellé (pl. levelek, újságok, naplók, censusok vagy más kormányzati okmányok). Például Carol Auster (1985) hetven évre visszamenőleg tanulmányozott át lánycserkésznek szóló útmutatókat. Célja az volt, hogy megvizsgálja a lányok oktatását és szocializálódását. Afua Cooper (1991) Mary Bibb, az abolicionista Henry Bibb feleségének az oktatástörténet felkutatását ahhoz hasonlította, mintha „tűt keresne a szénakazalban”. Most hogy elhangzott egy mondat Mary Bibbről, és említésre került a lábjegyzetben (éppen varrónő, vagy éppen tanár, mindig valakinek a felesége, egyszer épp Henry Bibbnek) Cooper (1991) fáradtságos munkája bizonyítja, hogy milyen gazdasági, politikai és szociális kapcsolatok kutathatóak, kinek a történelme számít, és ki lehet a tudás birtokosa. Hasonlóképpen az 1873 és 1995 közötti időszakra vonatkozóan a nőket vizsgáló kutatásában Jackie Blount (1998) így írta le a kutatási folyamatot:

A kutatások iránt a doktori program alatt kezdtem el érdeklődni, amikor egyik barátom megemlítette, hogy az 1990-ben szolgált összes vezetőnek csupán 3%-a volt nő. Gyorsan megpróbáltam ellenőrizni ezt az adatot, de rá kellett jönnöm, hogy a női vezetők számával foglalkozó tanulmányok csupán limitált felméréseken alapulnak, és nem átfogó kutatásokon. Ezekben a tanulmányokban más-más eredmények szerepeltek

és különböző mintavételi technikákat alkalmaztak. A történelmi jelentésekben hasonló hibák fedezhetők fel. Én ennek ellenére hónapokig folytattam a kutatást abban a reményben, hogy találok néhány kevésbé ismert, de egyben felvilágosító írást a nők vezetői pozícióban lévő jelenlétéről a 20. században. Ez a kutatás nem hozott sok eredményt. Amikor korábbi századok statisztikai adatairól van szó, Tyack és Hansot a helyzet bonyolultságára világít rá, amikor azt írják, hogy a statisztikai adatok rohamos növekedésének korában a nemre vonatkozó adatok furcsamód elérhetetlenné váltak. A hallgatás konspirációja sem lehetett volna kevésbé véletlen. (p. 4)

Blount (2005) legutóbbi munkájában iskolai dolgozók élményeivel kapcsolatban mesélt a töretlen lelkesedéssel végzett, ugyanakkor igen fárasztó, tízéves történelmi adatok után való kutatásáról. Nem csupán arról van szó, hogy az 1960-as évekig alig jelent meg valami a témában, hanem hogy a fehér kiváltságosok tettek róla, hogy a színes bőrűekkel kapcsolatos emlékek kevésbé legyenek szem előtt. Munkáját nehezítette a vandalizmus: számos utazása során, melyek alatt kutatói könyvtárakat látogatott meg, azt tapasztalta, hogy a vizsgálati források közül „sok hiányzott, szét volt szakadva, gyűrött volt, vagy össze volt firkálva”, míg néhány másik „fekete filccel volt összerajzolva, a fénykép és néhány helyen a szöveg el volt távolítva” (p. 9). Ezek a történelmi hiányosságok számos kereséssel töltött plusz időt jelentettek a kongresszusi könyvtárban. Az ilyen veszélyeztetett szöveget archiválók jobban vigyáznak az archív kérésekkel. Blount (2005) így írta le első látogatását egy ilyen jellegű archívumtárban:

Mielőtt átutaztam volna a fél kontinenst, hogy ezt a szolgáltatást igénybe vegyem, időben egyeztettem, hogy biztosítsam a hozzáférést az információkhoz. Megmondták, hogy mely napokon és mely órákban mehetek, azonban addig nem adták meg a címet, amíg a városba nem értem. Amikor telefonáltam útmutatásért az archívumtárba, számos kérdést tettek fel, hogy meggyőződjek személyazonosságomról. Kívül az épületen nem volt semmiféle felirat, jelzés. Amikor odaértem, meg kellett nyomnom a csengőt és vártam. Végül a megbeszélt időpontban megnyomtam a csengőt, és kinyílt a leláncolt ajtó. Ismét igazoltam magam, célomat, és bemutatam a papírjaimat. Megkértek, hogy a hátizsákomat hagyjam a kocsiban és elmondták, hogy csak az általuk rendelkezésre bocsátott papírt és ceruzát használhatom. Ezen kívül azt is megtudtam, hogy aznap az archívum két órán keresztül lesz nyitva és a hét további részében még két órán át. Gyorsan és jól kellett dolgoznom, de a hatalmas gyűjtemény igen kemény kutatómunkát igényelt. (p. 10)

Hasonló problémákkal állnak szemben az alternatív oktatással foglalkozó történelem után kutató történészek (pl. Purvis, 1987; Weiner, 2000). A maori elméleti szakember, Linda Tuhiwai Smith (1999) írt a „nőről a fényképen... elbújva a hátsó sor szélén” (p. 61). Ez a nő nem csak, hogy a sor szélén állt, de a személyisége is mélyen el volt temetve a nemzetközi archívumban található Új-Zélandi őshonos iskolarendszer nyilvántartásaiban. Smith (1999) ezt írta:

A nőt, a fényképet, a közösséget, az aktákat, az iskolát és a múltat olyan szépen tárolták időtől és helytől függetlenül, különböző gyűjteményekben, hogy mindez csendben feledésbe is merült. Mary valószínűleg nem az első maori női iskolaigazgató, de valószínűleg az első női iskolaigazgató Új-Zélandon. (p. 62)

Smith (1999) megemlékelt, hogy a történelmi alak, Mary felfedezése majdnem véletlen volt. Akkor történt, amikor egy sokkal nagyobb történelmi projekten dolgozott. Szerencsére Új-Zélandon az őshonos iskolák történelmi dokumentumai egy jól rendszerezett archívumban könnyen megtalálhatók. Smith (1999) már korábban említett története két fontos pontra világít rá a történészek számára. Elsősorban, ahogyan arról már korábban szó volt, a tanulmány témái az oktatási-kutatási anyagok folyamatos olvasása közben kerültek elő. Másodsorban többféle módszer és forrás segíthet egy történet összeállításában; főként olyan esetekben, amikor a történet a felsőbbrendű elbeszéléseken kívül kapott helyet. Végül ez a többféle forrás és módszer segít egy sokkal jobban felépített történelem létrehozásában. Azon emberek szóbeli történetei, akik kapcsolatban álltak az őshonos iskolákkal, lehetővé tették, hogy a fotón lévő nő, Mary története létrejöhessen.

Bármely fénykép vagy művészi alkotás megköveteli a kritikai vizsgálódást. Peter Burke (2001) hívta fel a figyelmet rá, hogy „csakúgy, mint a történészek, a fényképészek sem a valóságot, hanem annak csak a reprezentációját adják vissza.” (p. 12). Kihangsúlyozta, hogy napjaink fényképei, képei, ideértve a filmeket is, azt a feltételezést hordozzák magukban, hogy a kamera a valóság objektív rögzítése; és hasonlóan a történészekhez, a fényképészek tudatos és tudat alatti érdeklődési körei, gondolatai, értékei és előítéletei hatással vannak az általa választott nézőpontra. Ian Grosvenor (1999) azt vallja, hogy egy fénykép a múltnak csak egy pillanatát rögzíti, és pont emiatt válik problematikusá: „A megörökítés folyamata sosem ártatlan” (p. 90), és többféle értelmezési mód is lehetséges. Kérdéseket tett fel a fotós meglátásait (a kép felépítését, a gyártás technológiáját, a fotó elkészítésének célját, a fotó történelmi és kortárs értelmezéseit, a fotó címét és a fotó megjelenését [pl. hogyan lesz kiállítva]) illetően. Ezeket az ideológiai megfontolásokat kell figyelembe venni fényképek és más művészeti alkotások vizsgálatakor. Antropológusok és muzeológusok kutatták, hogy a fényképeket és más művészeti alkotásokat milyen módon mutattak be tévesen embereket és kultúrákat (Butler, 1999; Pieterse, 1995). Az oktatási történészek is ilyen jellegű kérdéseket vetnek fel az osztálytermek történelméből hiányzó részekkel kapcsolatban (pl. Grosvenor, 1999).

### Technológia a tanteremben, és a tanterem, mint technológia

A történészek tanulmányozzák a technológiákat. Ahogyan azt Martin Lawn (1999) mondta, a technológia napjainkban a hardverre, vagy még korábban, fizikai tárgyakra (pl. kréták, könyvek, stb.) utal. A technológia úgy tűnik, nem vonatkozik a tanárra. Ráadásul látszatra csak mellékes szerepet töltenek be az osztálytermekben. Lawn azonban azt vallja, hogy a technológia több mint oktatási tárgyak összessége, „eszközként és megközelítésként is lehet definiálni” (p.67). Ugyanakkor a technológia azon eszközök, folyamatok és tudásanyag összessége, amely lehetővé teszi a munkát a tanteremben (p. 72). A technológiák vonatkozhatnak „oktatási eszközökre, tervezett környezetre és tanárookra, és a köztük lévő kapcsolatra” (p. 67) egyaránt. Ilyen szemlélettel a történészek el tudják az eszközöket helyezni egy olyan módszertani kontextusba, amelyben az ötletek, pedagógia, tanárok, hálózatok megalkotása és használata elérhető számukra vizsgálatra. Lawn tanulmányozta Bijker és Pinch (1987), valamint Dreeben (1970) definícióit erre a használatra, amely a technológia elterjedt koncepcióihoz képest egy sokkal tágabb értelmezésnek számít. Lawn arra kérte a történészeket, hogy tegyenek fel kérdéseket a „hálózattal”, az osztálytermek rendszereivel, az eszközökkel és az iskolai történelem rekonstruálása alatt szerepet játszó folyamatokkal kapcsolatban.

Lawn (1999) elképzelései központivá váltak a szegények, elnyomottak és marginalizálódottak történelmében. Vizsgáljuk meg az afrikai-amerikai iskolák történelmi

tanulmányait (pl. Anderson, 1988; Littlefield, 1999; Perkins, 1983; Tyack, 1974; Willis, 2002). Littlefield az alábbira hívta fel a figyelmet:

Az 20. század jelentős részében a „tanterem” nem sorokba rendezett egyforma székeket, táblát, padokat, földgömböt, könyveket és dolgozatokat jelentett a legtöbb afro-amerikai tanárnak az Egyesült Államok déli részén. (p. 149)

Paul Murray leírásával illusztrálta nézetét:

Az orrunk egész nap be volt dugulva a barna portól. A West End sokkal inkább nézett ki raktárnak, mint iskolának. Egy öreg, rossz állapotban lévő, rozoga, kétemeletes faépület volt, ami recsegett és hullámzott a szélben, mintha éppen össze akarna omlani. (p. 147)

Ahogy az korábban említettük, a 20. századi kanadai és amerikai fekete oktatást a források, a támogatás, hely és eszközök hiánya jellemezte. A bennszülött fekete lakosság tantermeinek és technológiájának rekonstruálása közben például figyelembe kell venni a koloniális történelmet még napjainkban is, mivel jelenleg is ilyen intézkedések vannak életben a posztmodern-posztkoloniális világban.

Önéletrajz, élettörténet, szájhagyomány

Az önéletrajzi tanulmányok mindig a történelmi kutatómunka részei voltak, kiváltképpen történelmileg marginalizálódott csoportok esetében. A nőkről szóló, a faji és szexuális kisebbségekkel kapcsolatos kutatások abból erednek, hogy többet szeretnénk tudni a megélt élményekről. Kathleen Weiler (1999) például ezt írta az egy évtizedig tartó, vidéki kaliforniai tanárnőkről szóló kutatásáról:

Ahogy sok más feminista kutatónál is előfordult, a saját történelmem és vágyaim vezértek, hogy kifejezetten erről írjak. Bizonyos értelemben ezt a történelmet írva felfedeztem a saját múltamat, mivel egy kaliforniai kisvárosban születtem és nőttem fel. (p. 43)

Kate Rousmaniere (1999) önéletrajza az 1870-es években tanárként dolgozó szakszervezeti aktivista Margaret Haley-ről kitér az identitás és önéletrajz kutatással kapcsolatban. Rousmaniere megvizsgálta a „csendet”, a hiányzó helyeket és ellentmondásokat ennek a tanárnak a munkájában. Ezt írta:

Az a meggyőződése, hogy Margaret húsz évig tanított a Hendricks-ben valószínűleg téves, hiszen az iskola 1884-ben épült, amikortól hivatalos dokumentumokat találhatunk az iskolarendszerben való alkalmazásáról, és 1900-ban hagyta el az iskolát, és legalább egy évet kihagyott azokban az években. Az önéletrajzíró számára Haley tanítási gyakorlatának elhanyagolása sokkal nagyobb problémát jelent egy 16 éves kihagyásnál az élettörténetében. Az ilyen fajta elhanyagolás részben azért frusztráló, mert valószínűsíthetően Haley politikai nézetei szakszervezeti vezetőként, a vidéki tanárok szükségének felismerése, és a meglátásai a chicagói tanárok szerveződéséről ezekben az években fejlődhetett ki. (p. 238)

Rousmaniere esszójét a történész-önéletrajzíró komplex munkájának fontosságát kihangsúlyozva zárta:

Ezért nem meglepő, hogy egy tanár önéletrajza kevésbé tűnik mindennapi eseményekről szóló beszámolóknak, hanem inkább képek, benyomások, történések és érzések összességének. Így tehát a történész is kevésbé hasonlít egy hagyományos értelemben vett történészhez, hanem sokkal inkább valaki, aki fáradtságos munkával felkutatja és összegyűjti a legszemélyesebb forrásokat és a legtágabb intézményi adatokat. (p. 255)

Posztmodern világukban az oktatással foglalkozó történészek elismerik a történelmek és identitások többértelműségét. Ezáltal a történelmi tárgyak komplexitásai ellentmondásossá válnak. A posztmodern világ elutasítja a „hőstörténeteket” (Burke, 2001, p. 20). Ennek ellenére a történet lényege és a mesélő személyazonossága versenyre kelhet.

Az, hogy kinek kellene a marginalizálódott közösségeket kutatnia, egy mindenhol jelenlévő kérdés a végzős diákok között, amikor vizsgálati témákat keresnek. Fontos példákat felhozni „közösségen” kívüli emberek nagyszerű munkájából, akik politikai és történelmi kontextusba helyezték kutatásaikat. Harminc évvel ezelőtt például a feminista történész, Gerda Lerner (1972) tette fel ezt a kérdést, a *Fekete nők a fehér Amerikában* című könyvének előszavában. Munkája sok tekintetben jelentős lépés volt a vizsgált területen, mégis a következőkre hívta fel a figyelmet:

A feketéknek a történelem ezen pontján név nélkül kell magukat meghatározni, név nélkül kell magukat, múltjukat, jelenüket, és jövőjüket értelmezni. ... Ezután a kijelentés után mondanunk kell valamit a fehér történészekről. A fehér történészek a kultúrájuktól fogva adott rasszista feltételezéseikkel kevés felelősséget vállalnak, amiért elhanyagolták és eltorzították a fekete múltat. A fehér történészek jelenlegi generációjának tagjaitól azt várják, hogy helyrehozzák a kihagyásokat és elferdítéseket, és ehhez a saját kutatási eredményeiket és értelmezéseiket kell egy, a réginél sokkal jobb módszerrel megközelíteni. ... Mindenesre ahhoz a kultúrához vagy szubkultúrához tartozó történészek, amelyről írnak, külön minőségi munkát tudnak készíteni, mivel az ő meglátásaik és értelmezéseik különbözőek egy kívülállóétól. ... Mindkét [külső és belső] nézőpont fontos a múlt igazának megtalálásához és annak a megfejtéséhez, hogy „mi is történt valójában”. (pp. xvii-xix)

Alice Walker (1983) szerint a legfontosabb, hogy egy történetnek minden aspektusára fény derüljön.

Az oktatásban a „jelenlegi történelmi” elbeszélések és önéletrajzok gyakran a szóbeli történelmi módszereket alkalmazzák a tanárok személyiségnek és tetteinek a vizsgálatához éppúgy, mint a munkájuk szociálpolitikai dimenzióinak az analizálásához. (pl. Casey, 1994; Foster, 1996; Khyatt, 1993; Middleton, 1998). Ráadásul a kutatók identitása sokat számít ezekben a vizsgálatokban. Foster azt írta, hogy „amikor a feketék írnak fekete tanárokról, a leírások sokkal lenyűgözőbbnek és kiegyensúlyozottabbnak tűnnek (p. 18). Ezzel azonban nem azt állítjuk, hogy a fekete tanárok életeivel kapcsolatban felmerült ellentmondások el vannak simítva. Ugyanakkor a kortárs elméleti szakemberek figyelmeztetnek a belsős-külsős kutatások egyszerűsített feltételezéseire (Scott, 1992; Zavella, 1997).

Az élettörténetek és az elbeszélések értelmezése különböző lehet a diszciplináris, a filozófiai, és a módszertani megközelítések szempontjából. Használjuk őket az orvostudományban, a pszichoanalízis során, a pszichológiában, a szociológiában, a politikai

tudományok területén, az antropológiában, a történelemben, a teológiában és az oktatásban (Baum 1982; Warren 1982). A kutatók ezeknek a megközelítéseknek a tudományos és filozófiai alapjait használták a marginalizálódott közösségekkel való munkájuk során. Néhányan úgy vélték, hogy az ilyen módszerek sokkal hatékonyabbak az elnyomott csoportok esetében (Etter-Lewis & Foster, 1996; Okihiro, 1984; Reinhartz, 1992). Gary Okihiro (1984) így vélekedik erről:

A szájhagyomány útján terjedő történelem nem pusztán a történelem feltáráshoz használatos egyik eszköz, hanem egyben egy olyan történelemelmélet, amely szerint a köznépek és az elnyomottaknak is van történelme és ezt a történelmet meg kell írni. ... Hagyományosan a történelmet olyan idegenek írják, akik ideiglenesen elvegyülnek köztünk, de keveset tudnak rólunk. (pp. 206-208)

A kultúrák különböző hangsúlyt fektetnek a „szóbeliségre” (Edwards & Sienkewicz, 1990). Az élettörténeti módszer fontos szerepet játszott a „szónak” szentelt kutatások során a szóbeli kultúrákban, amelyekre néhány fekete és afrikai kultúrkörből származó tudós nommo vagy nummo-ként utalt: „a kimondott szó alkotóereje” (Griaule, 1965; Mbiti, 1990; Vansina, 1994). Egy módszertanban az elismerése való törekvés kulturális módjai rezonánsak egy bizonyos történelmi-kulturális közösséggel. Például Gloria Joseph (1988) és Patricia Hill Collins (1990) jellemzett egy afro-amerikai nők által az álláspontjuk értékeléséhez és elfogadtatáshoz használt alternatív ismeretelméleti metódust: (a) a párbeszéd használata tudás megítéléséhez, (b) a személyi kifejezőkészség központúsága, (c) a személyi hitelesség etikája, és (d) konkrét tapasztalat mint az értelmezés egyik kritériuma.<sup>4</sup> Collins kifejti, hogy ez az ismeretelméleti álláspont a következőknek köszönhetően jött létre: a közösségek, amelyekben a fekete nők élnek, azon fizetett és nem fizetett munkák, amiket végeznek, és a meglévő kapcsolataik.<sup>5</sup> Paul Thompson (1998) azt vitatta, hogy a szóbeli történelmi megközelítések kooperatív természete „a történelem és a közösségi fundamentális kapcsolatának a radikális megkérdőjelezéséhez vezetett... engedvén ezzel a közösségnek, hogy legyen elég magabiztos ahhoz, hogy megírja saját történelmét” (p. 27).

A szociál-feminista Frigga Haug (1987) által a memóriával kapcsolatos munkák elméletéből és módszertanából, valamint Luisa Passerini (1987) torinói nők aktivitásáról szóló szóbeli történelmet feldolgozó kutatásából kiindulva, Naomi Norquay (1999) felfedezte a család, iskolázás, és társadalmi különbségek gyerekkori emlékeit hat fehér torontói tanárnővel. Norquay ezt írta:

A történetek ellentmondásossá tétele és megkérdőjelezése számos kérdést felvetett annak a kapcsán, hogy a lázadásról szóló történeteket a résztvevők hogyan használták fel, hogy magukat a feministák közé helyezhessék, és hogy fejlesszék identitásukat progresszív tanárként. A lázadásos történetek a nemnek és az osztálynak az identitás kialakulásában játszott kapcsolatokról is számos kérdést vetnek fel. (p. 417)

Haug kollektív módszertanát követve, amelynek célja az volt, hogy „ugródeszkát jelentsen társadalmi cselekvéshez”, Norquay női résztvevőit szintén összehozta egy közös beszélgetésre a családról, iskolázottságról és társadalmi különbségekről. A résztvevők és a leiratok összehasonlítása újabb összevetéseket és kérdéseket eredményeztek. Norquay kutatásából az derült ki, hogy a résztvevők vonakodva kérdőjelezték meg saját történeteiket, „mert sok energiát fektettek a történetbe, hogy megerősítsék, kik ő valójában” (p. 431).



A feminista és interszubjektív módszertanokban érdekeltek körében az emlékek feldolgozása egyre jelentősebbé vált nem csak Európában, hanem Észak-Amerikában, Új-Zélandon és Ausztráliában is (Onyx & Small, 2001). Gannon (2001) a kollektív önéletrajz kifejezést használta:

Mert leírja az emberi történetekkel való kutatás módszertanát és a kifejezés ellentmondásos jelentései elővetítik azt a feszültséget az egyén és a közösség között, amely egyben a módszer legnehezebb része és a dilemmák forrása. (p. 788)

## Történelem és az önkép

Michael Foucault (YEAR) kérdése, hogy „Mi is egy szerző?” nagyon foglalkoztatta az irodalomelméleti szakembereket két évtizeddel ezelőtt. B. Smith (1998) szerint ez a történészeket kevésbé érdekelte. Foucault (1969/1972) a kérdést a tárgy és a szerzőnek a műhöz való viszonya kapcsán tette fel. Az „én” nem csupán a tanulmányozás alatt álló történelmi tárgy miatt fontos, hanem a kutató pozícióját illetően is. Egy kutató (pl. „az-én-koncepuális-elméletem-az-hogy-én-egy-fekete-tanár-nő-vagyok”) részese a történelmi-kulturális emlékeknek abban a szociális világban, amelyet kutat éppen (Darroch & Silvers, 1982). És valóban ez a „közös emlék” interpretációkat épít fel. Kutatóként értékelem a 14. századi „bipoláris nézetet” (Henry, 2001). A marginalizálódott csoportok tudósai beleviszik kutatásaikba kétféle meglátásaikat és értelmezéseiket.

Luisa Passerini (1996) megbonyolította a történelmi kutatás szubjektivitásának fogalmát, amikor rájött, hogy „az emlékek megkövetelik, hogy történelmet alkossanak magukról” (p. 23). Passerini az Egy generáció önéletrajza: Olaszország című munkájában felfedezte, hogy a szubjektivitást szorosán összekapcsolódik az önéletrajzzal, pszichoanalízissel, a történelemmel és aktivista tanulók élettörténeteivel, amit Joan Scott a bevezetésben (1996) „végre egy egyedi és kollektív önéletrajznak” nevezett” (p. xiv). Az önéletrajzi műfajokkal foglalkozó irodalomelméleti kutató S. Smith (1998) írta, hogy „a múltra való emlékezés nem pusztán személyes, hanem következetesen társadalmi és politikai is egyben” (p. 58).

A történészeknek mélyen el kell gondolkozniuk a reprezentációról, nem csak én-mint-történészként, hanem a tárgy-mint-alanyként is. Nancy Hartsock (1987) tette fel a népszerű kérdést:

Miért pont akkor, amikor olyan sokan hallgatásba burkolóztunk, kezdtük el követelni a jogot saját magunk megnevezéséhez, hogy a történelemnek tárgyai és ne bábjai legyünk. Hogy aztán a tárgy fogalma „problematikussá” váljon?<sup>6</sup> (p. 196)

Egy provokatív konferenciai beszédben, amelynek címe *Tárggyá válni a tárgy halálának idejében*, Luisa Passerini (2000) ennek a fogalomnak több kritikáját is megvizsgálta és azt találta, hogy a tárgy nem halott, hanem a tárgyról alkotott régi nézet nem létezik többé, ezáltal lehetőségek széles tárházát biztosítva a szubjektivitásnak. A szubjektivitás elmélete szükségessé teszi az önéletrajzi történelemírás megértését.

A bölcsészet és a társadalomtudományok írói azt kísérlétezik ki, hogy az én szerepét hogyan lehetne beépíteni a történelembe; így talán rengeteg műfaj válik megfelelővé a célra:

---

<sup>6</sup> Lásd Collins (1990, pp. 208-219)

memoárok, önéletrajzok, autentográfok, és még autobimitológiák is. Ezeket a műfajokat számunkra az önéletrajz kategóriájába teszem. Skinner és Waller (1998) ezt magyarázta:

Az önéletrajzi műfaj a fókuszát az életről az éltre tette át. A műfaj keveredett a történelemtudománnyal és az események „alternatív” beszámolóival. (p. 102)

Az akadémiai történész, Michelle Cliff (1980; 1984; 1996) „visszaír” munkáiban a történelemtudomány és az önéletrajz keverésével, amint felfedezi a karibi kutatási alanyainak életében a koloniális történelmet.

Az oktatási kutatás szemtanúja, ahogyan új módon kerül a figyelem középpontjába a pozicionalitás és szubjektivitás. Például az oktató William Ayer (2001) memoárja, a Szökevény napok egy ellentmondásos példája annak, hogy az emlékek és a fikció hogyan keveredik a történelmi tényekkel. Skinner és Waller (1998) azzal kritizálta az önéletrajzírás néhány trendjét (pl. Jane Gallop, 1997), hogy megerősítik a koherens ént azáltal, hogy szerelembe esnek az egóval. És valóban, az elmúlt években a média találmányaként kezelte a memoárokat. Gondoljunk csak Vivian Gornick (1987) és James Frey (2003) memoárjaira. Valamint gondoljunk Benjamin Wilkomirski sokat vitatott művére, a Töredékek: egy háborús gyermekkor történetére. Számos komoly díjat nyert. Részleteket tizenkét nyelvre fordítottak belőle. Két dokumentumfilmet készítettek. Tanári útmutatók jelentek meg nagy számban, az iskolák és egyetemek tananyagává vált. Ez a példa és sok más felerősítette a tudományos ellentmondást ennek a műfajnak a lehetőségeit illetően. Azonban az oktatásban az oktatás gyakorlásáról szóló önéletrajzi és személyes elbeszélések segítik a tanítást és az oktatás nagyobb szociológia és politikai kontextusának megértését.

Mialatt a történelmi írás határai kitolódnak, az *én* szerepének fontossá válása felveti a személyes élmények problematikáját. Máshol (Henry, 1998) már említettem ezt a dilemmát, mint tanári önéletrajzok kutatója. Joan Scott (1992) azt kérdezte, hogy „Mi lehet igazabb, mint az alany személyes beszámolója arról, amit átélt?” (p. 24). Azt vélte, hogy „az élmények már értelmezve vannak, ugyanakkor értelmezésre van szükségük” (p. 37). Az élményeket szociális és történelmi kapcsolatok alakítják, és ezért Scott szerint „meg kell keresni a történelmi magyarázatokban játszott eredeti státuszát” (p. 37). Az élményeket meg kell kérdőjelezni, a tudomány eredményeit pedig ki kell elemezni. Scott figyelmeztetett minket a különbségek honosítására, és azt javasolta,<sup>7</sup> hogy tegyünk fel „kérdéseket az élmények szerkezetéről [és] hogy a tárgyak hogyan jönnek létre különbözőként” (p. 25).

Intézmények: Épületek szövegeként

Az intézmények itt használt definíciója a „gondolati rendszerek”. Megpróbáltam kérdéseket felvetni a történelem ellentmondásosságával és szubjektivitásával kapcsolatban. Azonban az intézmények, mint épületek szintén képviselik ezeket a gondolati rendszereket. Nemrégiben miközben egy jól ismert chicagói építész előadását hallgattam, elgondolkoztam az intézmények, építmények és hatalom fogalmán. Ez a gondolat vezetett el engem, hogy átgondoljam a történészek által végzett „detektív munkát”, amelyet az építmények – ideológiailag kialakított helyek - szociális szerepeinek a megértésére fordítanak. Az építész Thomas Markus (1993) arra hívta fel a figyelmet, hogy az épületeket konkrét valóságként értelmezzük. A társadalmi és történelmi szövegeket magukban kell tanulmányozni. Bármilyen történelmi intézmény, pl. iskolák tanulmányozása alatt a hatalom behatolna minden „zeg-zugába” (p. 5). Marcus az épületet narratívaként kezelte:

---

<sup>7</sup> A posztmodern idők álláspont ismeretelméletéről bővebben lásd Harding (1991, p. 106), Henry (1998, pp. 91-95), és Lubiano (1990, p. 156).

Attól a pillanattól kezdve, hogy gondolatban megfogant, a tervezésen, a megépítésen, a folyamatos rekonstrukción át a lebontásáig az épület egy fejlődő történet, amelynek a nyomain mindig léteznek. (p. 5)

Más oktatási műalkotásokhoz hasonlóan, az épületek szövegek és a társadalom és az oktatás történet vizsgálatának egy új módját képviselik. Gondoljunk például Jane Addams Hull House Múzeumára, ami 1889-ben létrehozott társadalmi alapkő. Az Illionisi Egyetem chicagói campusán található az a múzeum, amely intézményünk büszkesége és a fejlődő történelem egyik jelképe. A Hull House-t nem régiben újítták fel, hogy úgy nézzen ki, mint egy romantikus „babaház”, ahogyan azt az egyik művészettörténész kolléga megjegyezte. Egy ilyen kép felkelti a nők érdeklődését és törődését a 20. század fordulóján élő bevándorló gyerekek iránt; hiszen ez a ház közel sem olyan, mint azok a lepusztult lakótelepi házak, amelyek valójában léteztek. A chicagói Illinois Egyetemen néhány feminista kolléga a történelmet vizsgálja át ezen a múzeumon keresztül. Ez a példa mutatja, hogy az intézmények – gondolati rendszerek – meghonosítják az identitást, jelen esetben az „anyaságtudat” kitalált párbeszéde alapján (Steedman, 1985).

Hogyan vizsgálhatjuk, hogy hogyan működtek az iskolák bizonyos történelmi periódusokban? Sok esetben az épületek már nem állnak fent, nem használják őket, vagy teljesen más funkciót töltenek be – ami egykor tanterem volt, az most lehet, hogy egy társasházi lakás, irodaház, vagy egyáltalán nem is létezik, mint ahogyan anyám mesélt az iskolaépületről-templomról, ahova általános iskolába járt a jamaikai hegyekbe: „Teljesen lerombolták”, emlékezett vissza. Gondoljunk bele, hány magánház szolgált hivatalos és nem hivatalos iskolaként a feketék számára Észak Amerikában. Gondoljunk el, hány nő tanított gyerekeket az otthonában, vagy ahogyan a nagynéném esetében, egy templomi „fészerben”, de legtöbbször egy fa alatt a jamaikai vidéken. Ezek a „történetek” elmondnak valamit a hatalomról, a nemekről, az osztályokról és fajokról.

Az iskoláztatás filmrészletekként való kísérleti használata által Allen Pred, Humprey Jennings, és Walter Benjamin, Ian Grosvenor és Martin Lawn (2001) új gondolati utakat fejlesztett ki az „iskolai tér csendjének és láthatatlan szereplőinek megértésére” (p. 57). Montázs, vagy képek mozaikjának használatával tanulmányozta Grosvenor és Lawn az 1880-as években tervezett Prince Albert iskolát, és ezáltal új adatforrásokat hozott létre, amelyeket aztán integráltak a meglévő műemlékekkel, hogy közletről szemügyre vehessék a „mintákat, anyagokat, használatot, nagyságrendet, és folyamatot; és az állandó visszatérő kérdést az iskolai térrel és idővel kapcsolatban” (p.2).

Több mint háromszáz fotó készült iskolákban és iskolák körül többféle módon is: felvételeket készítettek a fizikai terekről, a környezetről, mint például fali kiírások, folyosók, lépcsőházak. Az iskolalátogatások során is számos fotó készült, valamint a képeket az idősebb tanárok összehasonlították a régi állapotokkal. Egy másik tanár pedig azt fotózta, hogy napi szinten hogyan vannak kihasználva a terek. Megkértek 7-11 éves gyerekeket, hogy fényképezzék le, ők hogyan használják ki az iskolát, mint tervezett teret. A résztvevőket arra is megkérték, hogy beszéljenek a képekről. Ezen felül az eredeti iskolaépület terveit (9 rajz) kiállították az intézményben. Így a kutatók kapcsolatba tudtak lépni a történelmi és újkori adatokkal a montázsok összeállítása, a látható bizonyítékok többféle vizsgálata, és a résztvevőkkel (pl. osztályfőnökök, idősebb tanárok) való beszélgetések során. A gyerekek által készített képeken „az iskolai lépcsőházak visszatérő képe” bizonyította, hogy az iskola hogyan fejlődött egy évszázad alatt. „A látogató érezte a helyszín labirintusi természetét. Az ablakok új perspektívát adtak a helynek, és a lépcsőházak folyamatosságot fejeztek ki.” (Grosvenor & Lawn, 2001, p. 66). A montázsos módszerrel egy teljesen máshogyan megtervezett tér vált láthatóvá és új terek alakultak ki. A szerzők el tudtak merülni „az iskola

régészeti leleteiben... hogy láthassák az idő során bekövetkezett változásokat, a leülepedett emlékeket és szokásokat, valamint az iskola és az iskolai munka változó kontúrjait” (p. 67).

### Összefoglaló megjegyzések

A történelmet folyamatosan újra kell írni, ahogyan idővel átfogalmazzuk a hivatalos elbeszéléseket, úgy, mint ahogyan új kérdéseket teszünk fel új tárgyakról. A terület nyitott a sajátosságok, ambivalenciák és hiányosságok vizsgálatára. A tanulmányt alátámasztó téma az ellentmondás fogalma, egy olyan fogalom, amely ennek a történelmi momentumnak magyarázatot ad. Valójában, ahogyan Said (1993) mondta, a kontrapunktikus élmények egybefonódó és átfogó történelmek” (p. 18). Mint a (nyugati) klasszikus zenében, bevezetik a témát, majd kontrapunktikus témák jelennek meg intertextuális összefüggésben, átvételek során, visszatérésekkel, és így tovább.

Szándékosan idéztem „marginalizálódott” szerzőktől és költőktől. Azt mondják, hogy a költő az igazi forradalmár. A nyelv valójában a transzformáció nehézségeinek központi eleme. Az oktatási történelemtudomány egy olyan terület, ahol meg lehet vizsgálni a félreértelmezéseket és a kihagyásokat, tolmácsolván a Minh-ha (1992) által leírt „minden vita során meglévő nyelvi hiányokat, miközben megkérdőjelezzük az elnyomás természetét és különböző manifesztációit” (p. 155). A szó (nummo) valójában regeneratív és hatalma van.<sup>8</sup>

Ennek a kötetnek céljai és témája alapján ez a tanulmány inkább Amerika centrikus, és a történelemről alkotott koncepciónk a nyugati gondolkodást képviseli. Ahogyan Trinh Minh-ha (1998) írta, néhány kultúra esetében a történész lehet költő, varázsló, pap (vagy papnő), gyógyító, vagy akár zenész is. A bennszülött afrikai kultúráknál az emberek ráébredtek, hogy a történelmen keresztül egy intergenerális tudatosság továbbítható, és a történészek fontos szerepet töltenek be a társadalomban. Nyugat-Afrikában úgy tartják, hogy amikor egy griot<sup>9</sup> meghal, akkor egy könyvtár ég el. Egy történész hónapokon keresztül mesélhet történeteket, napról napra folytatva, vagy pedig megszakításokkal előadva, ahogyan azt a közönség kívánja. Ezek a tulajdonságok különböznek a nyugati tradícióktól, John Rury (15. fejezet, ezen kötet) hívja fel a figyelmünket, hogy a történelemtudomány fő célja egy „magas szintű kutatás, amely a diszciplináris kérdésekhez és sztenderdekhez szól”. Peter Novick (1988) ezzel ellentétben a szakma 1980 utáni megosztottságát egy Bírak Könyvből vett idézettel jellemezte: „Akkoriban nem volt Izraelnek királya; mindenki azt tette, amit helyesnek látott.” (p. 628) Ebben a fejezetben próbáltam megvilágítani a történelmi párbeszédet, melyek hatalmi kapcsolatokkal és távolságtartással is bírnak. Így a domináns narratíva ellen érvelők számára, visszatérve Edward Said (1993) szóképéhez, a szakma által elfogadott kontrapunktikus írás nem mindig kézenfekvő, ha a projekt célja hiányzó tárgyak elhelyezése vagy felhívás a történelem alternatív módon történő feldolgozására.

---

<sup>8</sup> A nő, a víz, és a szó kapcsolata mindenütt előfordul az afrikai kozmogóniában (Minh-ha, 1989). Ogotemmel, a Dogeon azt mondta, hogy „a nő testrészeiből kiindulva a szó egyik másik szexuális részbe hatol be, nevezetesen a fülbe” (Griaule, 1948/1965, p. 85).

<sup>9</sup> A **griot** a nyugat-afrikai társadalmakban olyan vándor énekes, mesemondó, vándorzenész, aki szájhagyomány útján adja tovább az íratlan történelmet. (a ford. megjegyzése)