

SOMOGYVÁRI LAJOS

Ikonográfia a neveléstörténet-írásban

Pedagógiai életképek
a hatvanas évekből

V N I V E R S I T A S
P A N N O N I C A



SOMOGYVÁRI LAJOS

Ikonográfia
a neveléstörténet-írásban

VNIVERSITAS PANNONICA

Sorozatszerkesztő

BÚS ÉVA, GÉCZI JÁNOS

Szerkesztőbizottság

NAVRACSICS JUDIT, SZITÁR KATALIN,
SÁNTHA KÁLMÁN, KALMÁR ZOLTÁN

SOMOGYVÁRI LAJOS

Ikonográfia a neveléstörténet-írásban

Pedagógiai életképek a hatvanas évekből

Gondolat Kiadó
Budapest, 2015

LEKTORÁLTA

Ambrusné Kéri Katalin, Pukánszky Béla

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes, írásbeli hozzájárulásához van kötve.

© Somogyvári Lajos, 2015

www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Tördelő Lipót Éva
Nyomta és kötötte Rolling-Site Nyomda

ISBN 978 963 693 629 7

ISSN 2062-5073

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
I. A KÉPELEMZÉSEK ELMÉLETI HÁTTERE.	9
1. A vizuális információk jelentősége: a kutatás csomópontjai.	12
2. A kutatás módszertana	17
2.1. <i>Antropológiai megalapozás</i>	17
2.2. <i>Ikonográfia</i>	20
2.3. <i>Történetiség, oktatástörténet és narratívák</i>	21
2.4. <i>Rövid sajtótörténeti áttekintés.</i>	24
3. Szakirodalmi előzmények	28
3.1. <i>Az antropológia főbb csomópontjai.</i>	29
3.2. <i>Ikonológia és ikonográfia</i>	33
3.3. <i>Kép és oktatástörténet</i>	36
3.4. <i>Narratívák és diskurzusok</i>	40
II. A KÉPELEMZÉSEK GYAKORLATA.	45
1. A fényképész nézőpontja	45
2. Pedagógiai életképek	54
3. A pedagógus szakma reprezentációja.	69
4. Közösségi tevékenységek: munkára nevelés, mozgalmi élet és kirándulások	75
5. A művészeti nevelés emblematikus alakja: Kodály	84
6. Az iskolán kívüli világ: ifjúsági szubkultúrák	87
7. Privát képek	91
BEFEJEZÉS	95
IRODALOM	97

Jelen monográfia az utóbbi években elvégzett kutatásaimon, döntő részben a 2014-ben benyújtott és sikeresen megvédett disszertáción alapul. Az Universitas Pannonica sorozat kereteit figyelembe véve rövidítettem írásomat, kiemeltem a legfontosabb tendenciákat, valamint bővítettem a dolgozatot a témához kapcsolódó, azóta publikált tanulmányaimmal, melyek további lehetséges vizsgálati irányokat jelöltek ki számomra.

Célom az ikonográfia (képelemzés) módszerének elméleti feltárása és gyakorlati alkalmazásának megmutatása a neveléstörténet-írásban. Főleg sajtófotókat vettem figyelembe, doktori dolgozatom befejezése után a személyes fényképek és a helytörténet irányába tágitottam a forrásbázist. Az időbeli kereteket 1960 és 1970 között jelöltem ki – szándékosan nem kötöttem történeti vagy pedagógia-történeti fordulópontokhoz a kezdő és záró időpontot, hiszen így az értelmezést nem befolyásolták az olyan, kulturális és tudományos jelentésekkel erőteljesen megterhelt évszámok, mint 1948, 1956 vagy 1968. Érvényesülhettek a hosszabb távú, egymást metsző tendenciák, és lehetővé válik a későbbiekben az összehasonlítás az ötvenes vagy hetvenes évekkel.

Hat periodika (*Család és Iskola*, *Gyermekiünk*, *Köznevelés*, *Óvodai Nevelés*, *A Tanító*, *A Tanító Munkája*) fényképanyaga – 5371 antropológiai, azaz emberi figurát tartalmazó fotó – alapján hoztam létre a forrásbázist. Az újságok kiválasztásánál a döntő szempontot az országos terjesztés, a minisztériumi fenntartás és a rendszeres fényképes publikáció jelentette. A sajtótörténeti megközelítést csak

érintőlegesen, egy rövid fejezetben összefoglalva, illetve a képelemzések kontextusában alkalmazom ebben a tanulmányban, hiszen ez túlfeszítené az írás kereteit: a döntő szempontot a kötet összeállításánál a gyakorlati felhasználás minél szélesebb körű bemutatása adta. Valamennyi képelemzés széles körű kutatáson alapul, amelynek során felhasználtam a korabeli törvényeket, rendeleteket, párthatározatokat, statisztikákat, cikkeket és visszaemlékezéseket. Írásom első részében az ikonográfia elméletét és szakirodalmát foglalom össze, ezt követően a képelemzések gyakorlati lehetőségeit mutatom be, különböző példák alapján. Az elmélet és az interpretációk többsége a disszertációból származik, amennyiben nem, feltüntetem az alapul szolgáló írásom forrását.

Első könyvem létrehozásához nyújtott támogatásáért mindenkéltől Géczi Jánosnak tartozom köszönettel, továbbá dolgozatom opponenseinek, Pukánszky Bélának és Sáska Gézának, valamint a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, Ambrusné Kéri Katalinnak.

I. A KÉPELEMZÉSEK ELMÉLETI HÁTTERE

Kutatásaimat számos, egymást kiegészítő és egymásból kiinduló kérdés motiválta, ezek megválaszolására változatos módszerek és megközelítések váltak szükségessé, melyek a képelemzések jellegéből következnek. A pedagógiai terek és fényképek összekapcsolásával, interpretációjával próbáltam meg feltárni a tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli környezetét. Az így létrejövő tér-képek az oktatás-nevelés egy adott korszakára, az 1960-as évekre jellemző hétköznapi gyakorlatokat, a tanítás-tanulás és nevelés formális tapasztalatát jelenítik meg. A vizsgálat forrásbázisául a magyar képes pedagógiai szaksajtó fotóanyaga szolgál, melynek megközelítéséhez a következő kérdések adták a kiindulópontot: Milyen antropológiai elemek mutathatók ki a neveléstudományi szaksajtó adott időszakra vonatkozó fényképanyagából? Fel tudunk-e ez alapján vázolni egy szocialista világ- és emberképet? Kimutatható-e folytonosság a régi világképekkel, milyen új elemek bukkannak fel? A térben megjelentetett szereplők, cselekvések és tárgyak hogyan befolyásolják egymás értelmezését és lehetséges jelentéseit?

A kutatás során folyamatosan újabb problémák merültek fel – ezek egy része a források feldolgozásával kapcsolatos, más részük pedig a képek által kiváltott hatással foglalkozik, a fotók értelmezéséhez kötődik. A kétfajta szempont természetesen összefügg, s nagyrészt a fénykép ontológiai státuszához kapcsolódik: nincs egyetértés a kérdéssel foglalkozó tudósok körében a kép mibenlétével és lehetséges kontextualizálásával kapcsolatban (Horányi 2003). A fotó a kép-anyagban a szöveges információ illusztrációjaként, önálló ismeret-

közlő médiumként, vagy nagyobb szekvenciák, sorozatok elemeként is előfordul, így a kutatás lehetőséget ad a fentebb említett kérdés részletesebb megvitatására.

A fénykép trivialitása, elterjedtsége és tömegessége felveti az egyedi interpretáció lehetőségeinek korlátait. Hogyan, milyen szempontok alapján válogathatunk a nagyméretű forrásanyagból? A képek jelentésadásában elkerülhetetlen a szubjektivitás, a kutató kérdésfeltevés és narratívaalkotás (későbbiekben kifejtendő) döntő szerepe, a képanyag jellemzői meghatározzák a belőlük alkotott történeteket és interpretációkat. A kutatás vállalt interdiszciplinaritása, más tudományok eredményeinek hasznosítása és az azokkal való folyamatos összevetés biztosítja a releváns jelentések létrehozásának másik biztosítékát. Ez nem azt jelenti, hogy végső, biztos magyarázat birtokába jutunk, hanem hogy érvényes, továbbgondolható és módosítható narratívákat alkotunk meg, amiket mindig kritikailag kell szemlélnünk.

A kérdés másik megközelítése szerint a fotók készítőinek, közléstevőinek intencionalitása is bizonytalan – nem tudhatjuk, mi volt az eredeti szándék, amely többszörös áttételeken keresztül megnyilvánult, mikor a fotók megjelentek a lapok hasábjain. Kivételes esetekben megtudhatjuk a szerzői (fényképészi) szándékokat – erről fog szólni első példám –, de az esetek többségében ezek az információk nem felkutathatók. Ismerjük azokat a szelekciós mechanizmusokat, amely a képek kiválogatásában és publikálásában közrejátszottak (Simon 2000), de csak következtetni tudunk ezek miéértjére, az általuk létrejövő gyermek-, pedagógus- és iskolaképekre. A képek céljai, funkciói és az általuk kiváltott hatás kapcsolata, a recepció problémája olyan kérdés, amit nem tudunk pontosan meghatározni, csak valószínűsíteni. A szándék kérdése az ideológiával, az oktatás mögött meghúzódó világmagyarázatokkal is kapcsolatos. A központi akarat és irányítás nem érvényesülhetett teljes egészében, bár a lapok minisztériumi irányításúak és ellenőrzésűek voltak, a képalkotás konvenciói és a régi világképi elemek befolyása sokkal nagyobb, mint ahogyan azt elsőre képzelnénk.

Mentális képzeink kialakításával (Nyíri 2001) a világról szóló ismereteinket rendszerezzük, reprezentáljuk, s tesszük mások számára hozzáférhetővé. A képek ebből a szempontból egyéni és közösségi identitásunkat meghatározó és kifejező tényezők, általuk (is) fogalmazzuk meg a múlthoz, hagyományhoz és a jövőhöz fűződő elvárásainkat és elképzeléseinket. Az így létrejövő antropológiai célképzetek és értéktételezések sokban hozzájárulnak a szocialista pedagógia egy korszakának felvázolásához, időbeni változásaihoz és embereszményének körvonalazásához. Norma és a normától való eltérés kulturális-társadalmi gyakorlata újabb vizsgálati téma ehhez kapcsolódóan, mely kiváltképpen alkalmas hatalom és egyén kapcsolatainak, viszonyrendszerének és kölcsönhatásának megvilágítására (Foucault 1990).

Összegezve: a történeti kutatás súlypontjának áthelyezése az írásos forrásokról a képekre számos problémát felvet a tudományosság szempontjából (Lehmann 2001). Valamennyi kérdés a vizuális anyagról vallott elképzeléseink függvénye, melyek alapvetően meghatározzák, hogy milyen világ- és emberképi narratívákat tudunk megalkotni a rendelkezésre álló fotóanyagból. Az egyszerre univerzális és egyedi gyermek- és pedagógusképek (Rousmaniere 2001) magukban hordozzák a fénykép alapvető kettősségét – az adott pillanat rögzítése miatt a kép felületét beállított és spontán elemek és jelek alkotják, s ezek elkülönítése nem mindig lehetséges (Mietzner és Pilarczyk 2010). A hipotézis és az elmélet-módszertan bemutatása után a téma szakirodalmi előzményeit tekintem át nemzetközi és hazai viszonylatban, ezt követi a gyakorlati alkalmazás, a képelemzések kisgyermekkortól az iskola elhagyását jelentő ballagásig terjedő íve.

1. A vizuális információk jelentősége: a kutatás csomópontjai

A képek, fényképek, rajzok státuszára, felhasználási módjaira és tágabb társadalmi-kulturális környezetére sok kérdés irányul napjaink társadalomtudományában. Az érdeklődés megélénkülése számos tudományterületet illető, sokrétű tevékenységet jelez. A történeti-muzeológiai kutatások éppúgy idetartoznak, mint az oktatástörténet figyelme, a fotó- és technikátörténet érdeklődése, a hagyományos művészeti-méleti-filozófiai irányultság, vagy a vizuális antropológia és szociológia kérdésfeltevései. Mindezen irányokat a szakirodalmi-módszertani áttekintés során részletesebben elemzem, itt csak a képi források meg-növekedett jelentőségére hívom fel a figyelmet. A magyar neveléstudo-mány kontextusában ennek ellenére a képelemzések használata nem megszokott, ami megindokolja a téma részletesebb feldolgozását.

A „képi fordulat” (Mitchell 1994) nemcsak a tudományos életben jelentkező tendencia – mindennapjaink gyakorlatában is megfi-gyelhetjük a képigény, a képfelhasználás egyre növekvő elterjedését. A fordulat az oktatásra szintén rányomja bélyegét (Benedek és Nyí-ri 2012), s a vizuális nevelés egyre növekvő hazai szakirodalma (pl.: Kárpáti 2011; Bodóczy 2012) szintén ezt a tényt bizonyítja. Képeink között, képek által kifejezve élünk, melyek befolyásolják önmagunk-ról, másokról és környezetünkről alkotott véleményeinket. Mai vilá-gunkban döntő fontosságú ezért, hogy a hétköznapi gondolkodásban milyen mechanizmusok segítségével dolgozzuk fel és értelmezzük a vizuális információkat. Ebben nyújthat segítséget, ha múltunk egy szeletén elkezdjük ezt a feltárást, abban az időszakban (az 1960-as években), amikor Magyarországon a sajtófotó elterjedésével, általá-nossá válásával megkezdődött az a folyamat, mely elvezetett napja-inkig, mikor a (gyakran reflektálatlan) képi jelenségek mindent és mindenkit körbevesznek (Mitchell 2008).

Kutatásom kétfajta metszet együtt látásán/láttatásán alapul, mely a neveléshez, szocializációhoz (tágabb értelemben a gyermek

és felnőtt látványához) fűződő megszokott jelenségek új kontextusba helyezését jelenti. Vertikális és horizontális metszetnek nevezem vizsgálódásom két fő hangsúlyát, mely egyszerre próbálja a nevelés univerzalitását, korokon átívelő jellegét és az adott korszak történeti-társadalmi valóságába való beágyazottságát megjeleníteni. Az eredetileg a tudás, tudásátadás és az intézményi – szervezeti kereteket leíró fogalmi pár (Pazonyi 2009) új jelentést kap itt: az antropológiai terek és világképek elemeit (a horizontális felületet) próbálja leírni az oktatáspolitikai és irányítás időbeli változásaival (a vertikális dimenzióval) összhangban, kapcsolódási pontjaikat és változásait feltárva. A történetiség szempontjai részletesebben a képelemzések-nél kerülnek kifejtésre, a dolgozat első részében csak a legfontosabb események és keretek kijelölése történik meg.

Ehhez az elemzésre szánt képanyag mellett szükséges egy párhuzamos korpusz létrehozása is, mely változatos szöveges dokumentumokat foglal magában – az 1960-as évek törvénykezésétől, rendeleteitől és párthatározataitól az újságcikkekig, tantervekig, korabeli szakirodalomig, személyes visszaemlékezésekig terjedően. Fénykép és szöveg egymást kiegészítő és magyarázó jellege ugyanakkor a téma háttérének feltérképezéséhez és a kutatás beágyazásához is szükséges. Az emberi jelenséggel foglalkozó antropológia számára központi kategória a tér, az a dimenzió, amiben megjelenik az emberi test, másokkal kölcsönhatásba lép, cselekvéseket és jelentéseket, kulturális-társadalmi gyakorlatot hoz létre (Lawrence-Zúñiga és Low 2003). A megközelítések egyikét sem szemléljhetjük önmagában, hiszen az antropológiai elemzés a történeti-társadalmi háttér felvázolása nélkül a „levegőben lógna”, elméleti fejtegetéssé redukálnódna, míg ellenkező esetben hagyományos történeti-szociológiai leírást kapnánk. Valamely nézőpont abszolutizálása csapdájának elkerülése érdekében az állandó összevetés és összehangolás szükséges antropológia-világkép és oktatáspolitikai-oktatástörténet között.

A különböző térformák közül az elsődleges térben az emberi testre koncentrált kutatásom, azokra a gyermek-, pedagógus- és

felnettportrékra, melyek a hangsúlyt a felsőtestre és főként az arcra helyezik. A test kérdésével először a szociológia foglalkozott (Bourdieu 2008; Durkheim 2002; Mauss 2000) – valamennyi, a kérdéssel foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a fizikailag felfogható, biológiai jellegzetességekkel bíró testet társadalmi jelek halmazaként is értelmezhetjük, minden emberi tevékenység magán viseli a (közvetett vagy közvetlen) tanulás és szocializáció nyomait. Természet és társadalom megkülönböztetése, az ember kettős (testi, szellemi) természetéről szóló régi irodalmi – filozófiai – teológiai vitái köszönnek vissza ezekben a gondolatokban. A biológiai (arc, arckifejezés, test) és a társadalmi jelleg (frizura, öltözk, kiegészítők, arcfestés stb.) egyszerre kerül elemzésre az első antropológiai térben. A műfaj jellegénél fogva minimálisra szorítja le az embert körülvevő környezetet, az öltözet, a cselekvések és tárgyak szerepét – mindez a másodlagos térben jelentkezik.

A forrásanyagban elsősorban az elsődleges és a másodlagos antropológiai térhasználat dominál – a közösségi terek meghatározzák az elsődleges dimenziót, azt a módot, ahogyan önmagában előfordulhat a gyermek vagy felnőtt képe a kor pedagógiai szaksajtójában. Előzetes feltevésem szerint ez a kor szocialista pedagógiájának és antropológiájának egyik olyan premisszájából fakad, mely az individuumot általában egy nagyobb csoport részeként, annak érték- és céltételezésében képzelel el. Változatos formális és informális tanulási-tudásátadási, nevelési szinterek jelentkeznek itt: a tantermek mellett ugyanolyan fontosak a tornatermek, folyosók, a természetben való játék, az otthon, a munka vagy a játék világai. A fő figyelmet a képek szereplőire, a köztük lévő viszonyokra, cselekvésekre és a „természetes” valamint a „teremtett” (bútorok, tárgyak, épületek, szobák stb.) környezet elemeire fordítom.

Kevés konkrét, explicit utalást találunk a harmadik, ideológiai-internacionalista térkezelésre – valójában viszont valamennyi térhasználatot áthatja ez a szint, hiszen az előző két dimenziói példáinak többségében megfigyelhető ez a fajta szimbolikus jelleg (Gergely

2001). Nem kell feltétlenül Lenin arcképét vagy a vörös csillagot látnunk, hogy politikai-hatalmi mechanizmusok működését tárjuk fel. A frontális osztálytermi elrendezés, az úttörőkendő vagy a köpeny jelenléte ugyanúgy jelzésértékű lehet, mint a munkára nevelés képi hangsúlya. Természetesen nehéz a határvonalat minden esetben egyértelműen meghúzni, hiszen a hatalmi jelképek időben és térben egyaránt változhatnak, akár a kutatói nézőpont is befolyásolhatja ezek értékelését.

A fentebb felvázolt három tér kölcsönösen áthatja egymást, meghatározott társadalmi, időbeli koordináta-rendszerben kell elképzelni az általuk kibontható interpretációkat. Ugyanazt a képanyagot többféle szempont alapján is lehet magyarázni, értelmezni, sokféle keresztmetszet kialakításával folytatható még az elkezdett vizsgálat. Fő célom kép és szöveg együttes vizsgálata, antropológia és oktatástörténet közös halmazának feltérképezése, a különböző térhasználatokban jelentkező narratívák kifejtése, s ezzel egy újszerű megközelítés kialakítása. Az elemzés kiindulópontja a kiválasztott képanyag – ennek a forráskorpusznak a minőségi, mennyiségi jellemzése a sajtó- és neveléstörténet kontextusában történik.

A kutatás elején megfogalmazott hipotézisek egyik fele módszertani jellegű volt, másik része a kutatás várható eredményeit vázolta fel. Ennek megfelelően két részre osztom a tézisek bemutatását:

Módszertani tézisek:

1. A tudásátadás tereinek és a fényképeknek az összekapcsolása különböző antropológiai jelentéseket tesz feltárhatóvá, melyek az iskoláztatás, ismeretszerzés, nevelés mindennapi tapasztalatát fejezik ki. Ezek a jelentések konkretizálják és árnyalják a koronként átívelő és változó élményt, amit az intézményen belüli és kívüli gyermekkor és fiatalkor jelent.
2. A módszertannak alkalmazkodnia kell a vizsgált anyaghoz, s így szükségszerűen interdiszciplináris jellegű lesz. A pedagógiai térvizsgálat hagyományosan az osztályteremre koncentrált, a kutatók körét ki kell azonban terjeszteni az egyre jobban differenciá-

lódó intézményi hálózatra, amely igyekezett lefedni a tradicionális tudásátadási folyamatokat és a délutáni szabadidő megszervezését egyaránt. Az informális/kortárs-csoportokról szóló felnőtt tudás a témakörben fennmaradt csekély képi anyag ellenére is szerepel az elemzésekben, hiszen ez a környezet nagyobb hatással lehet a felnövekvő generációra, mint az intézményi, intézmények által ellenőrzött cselekvések és terek.

3. Az oktatás – tanítás – tanulás személyes tapasztalatát, a mikro-történet szemléletmódját (Szabolcs 2013), az intézményi történeteket ötvözni kell az oktatásirányítás, törvénykezés és a tudományos-közéleti beszédmód diskurzusaival. A tér-képek (a terek vizuális megjelenítései) így adnak ki a korszakról egy térképet. Ez a térkép egyben a kor pedagógiai szaksajtójának a lenyomata.
4. Az így konstruálódó jelentéshálózat módosítható, kiegészíthető és átírható, hiszen a vizuális interpretáció természeténél fogva többértelmű.

A kutatás várható eredményeire vonatkozó tézisek a következők voltak:

1. A pedagógia, a nevelőmunka minden korban kitűz maga elé egy eszményképet, melynek meghatározója a hatvanas években a közösségben és csoportban élő gyermek, fiatal képe volt, aki sokoldalúan képzett, művelt és öntudatos szocialista állampolgárrá vált szocializációja során. A képek egyszerre tükrözik ezt a normatív ideált, ennek gyakorlati megvalósulásait és időnként ennek kudarcait.
2. Az ideológiai-világnézeti nevelés fontossága verbális szinten hangsúlyosabb, ritka az explicit vizuális megjelenítés – közvetetten viszont végig jelen van az ideológia szemléletformáló hatása.
3. A korszak vizuális szempontból általában homogénnek tekinthető, az évtized oktatás- és gazdaságpolitikai váltásai (1961, 1965, 1968) közvetlenül nem képeződnek le a fényképanyagban.

A vizsgálat a különböző képcsoportok szétválogatásával kezdődött – a kiinduló célnak (a tudásátadás és nevelés terei) megfelelő tevékenységcsoportok, fotók elkülönítésével. A továbbiakban a képcsoportok és fényképek elemzésével, majd a köztük lévő összefüggések megállapításával foglalkoztam. A későbbiek során szükséges lenne elkészíteni egy adatbázist valamennyi kép meta-adatával (szerző, cím, megjelenés helye, ideje, rövid leírás, szimbólumok és konnotációk), majd az anyagot digitalizálni és kutathatóvá tenni.

2. A kutatás módszertana

2.1. ANTROPOLÓGIAI MEGALAPOZÁS

Az utóbbi időszakban a neveléstudomány és oktatástörténet antropológiai irányba történő elmozdulása olyan komplex ember- és kultúratudomány alapjaihoz járulhat hozzá, mely a mindennapi élet jelenségeit, az oktatás, nevelés és felnövekvés képeit még tágabb kontextusba ágyazza. Több forrásból is táplálkozik ez a fajta történeti pedagógiai antropológia (Németh és Pukánszky 2004): a német filozófiai hagyományt éppúgy felhasználja, mint a francia Annales iskola társadalomtudományi-szociológiai kutatásait és az angolszász kultúrantropológia eredményeit (Kontopodis, Wulf és Fichtner 2011). A pedagógia és antropológia párbeszédéből születhet meg azon világek feltárása, mely különböző korokban az oktatás-nevelés képeit egyaránt eredményezte és befolyásolta, alakította. A kép, képzet és világek etimológiai azonossága, valamint a kifejezések széles körű használata a vizualitás fontosságára figyelmeztet mindennapi életünkben – az embertudományok képi fordulata (*pictorial turn*) ugyanezt a meglátást fogalmazza újra (Mitchell 1994).

Gyermek, fiatal és felnőtt, diák és tanár képei egyaránt a tér és idő kontextusában mutatkoznak meg előttünk. A fenti triviális megállapítás egy másik paradigmatis (és a témánk szempontjából rend-

kívül fontos) tudományos tendenciára hívja fel a figyelmet: ez a téri fordulat (*spatial turn*). Az eredetileg földrajzi helyek jelentéssel bíró terekké alakulnak át, melyekben megfogalmazódnak az emberi cselekvések és viszonylatok, az emberi test feltűnik, s ez a terek megkonstruáltságát, természeti és társadalmi jellegét egyszerre helyezi előtérbe (Ayers 2010). Az antropológiai teret többféleképpen fel lehet osztani, az elemzés számára legmegfelelőbbnek a korábban már említett három tér elkülönítése látszik: az elsődleges antropológiai térben csak a szorosan vett emberi alakot vizsgáljuk önmagában, biológiai adottságaival (test, arc, érzelmkifejezés) és társadalmi jellemzőivel (ruházat, frizura, kiegészítők stb.) együtt. A fényképek közül ide csak azok a szorosan vett portrék tartoznak, melyek az arcra fókuszálnak, általában mellképek, nincs más szereplőjük, és olyan szimbolikus tartalommal sem rendelkeznek, mely túlmutatna az ideológia, politika vagy mozgalmiság irányába. A fotók többsége a második térbe tartozik, ezek általában többszereplősök, közösségi interakciókat, gyakorlatokat és viszonyokat mutatnak be, valamint a szereplőket körülvevő környezetet ábrázolják – a formális és nem-formális tanulás, tanítás és nevelés színtereit, a tárgyi és épített környezetet. Gyermek és szülő, gyermek és pedagógus, gyerekek és fiatalok, valamint pedagógusok egymás közti kommunikációja, kapcsolatrendszere tartozik ide. A harmadik antropológiai tér tulajdonképpen az előző emberi környezet kiterjesztése, határátlépés az idő, történetiség, ideológia, mozgalmiság és a szimbólumok irányába, illetve más földrészek, országok életébe, a szocialista internacionalizmus jegyében (a felosztás alapja: Géczi és Darvai 2010). A kutatás számára nehézséget okozhat a terek elkülönítése, különböző átmeneti formák felbukkanása – a könnyebb áttekinthetőség és összehasonlíthatóság szempontjából fontos a felosztás, mely csak egy a lehetőségek közül. Évfolyamok, periodikák, témák és motívumok alapján is át lehet tekinteni a forrásanyagot, mint ahogy saját elemzéseimben is felülírja a tereket bizonyos szekvenciák, képcsoportok elemzése – a testhasználat, a biológiai és társadalmi nemiség vizsgálata éppúgy idetartozik például, mint a pe-

dagógus szakma önmagára reflektálása, vagy az idő dimenziójának, a történetiségnek és az ideológiának az előtérbe kerülése.

Az időbeliség szempontja legalább két esetben döntő a kulturális gyakorlatok vizsgálatában: az adott intervallumban (1960–1970) szükséges megnézni a vizuális ábrázolás és a mögötte meghúzódó mentalitás, világkép változásait, folytonosságait. A régi világértelmezések inkorporálódó, fennmaradó és átalakuló elemei éppoly fontosak, mint az új, tradícióval szakító elemek. Nemcsak a múlt és hagyomány kapcsolódásaira, transzformációira kell azonban figyelmet fordítani, hanem a jövő felé irányulásra is. A szocialista erkölcs és céltételezés ugyanis egy olyan ember eszményét rajzolja fel (hasonlóan más pedagógiákhoz), mely még csak alakulóban és formálódóban van. Tér és idő összetartozó fogalmak, a dolgok felosztását és a tájékozódást segítő emberi konstrukciók, jelentéssel bírnak számunkra (Zerubavel 1976) – a fényképek elemzéséhez szükséges antropológiai-világképi megalapozás alapvető kategóriái. Idő és tér szituációhoz kötött, egyedi jelenség, továbbá általános fogalmi absztrakció egyszerre, mely a képelemzést mindig meghatározza.

A fentebbi értelemben felvázolt embertudomány és pedagógia átfogó kontextusa megkívánja a módszertani gazdagságot, azt a fajta transz-, illetve interdiszciplinaritást, mely mindig a képanyaghoz alkalmazkodva tesz fel kérdéseket, s ad lehetséges válaszokat. Mely tudományterületek segíthetnek a képi források értelmezésében? A következő oldalakon arról lesz szó, hogy milyen tartalommal lehet megtölteni az antropológiai kereteket. A fényképeket az ikonográfia módszerével közelítem meg, az interpretáció során a hagyományos történeti (oktatástörténeti, történettudományi) szempont mellett megjelenik a kevésbé feltárt sajtótörténet is, a narratíva fogalma pedig az irodalomtudomány és hermeneutika határterületeire vezet át majd minket.

2.2. IKONOGRÁFIA

Az oktatás-nevelés színtereiről és történetiségéről szólva minduntalan képekbe, képzetekbe ütközünk. Ilyen a gyermek, a fiatal, a szülő és diák képe, az iskola, osztályterem látványa, a tanító vagy óvónő alakja – a sort tovább folytathatnánk. A képekről való beszéd a nyugati kultúra alapvetően verbális, írásbeliségen alapuló természete miatt számos nehézségbe ütközik (Nyíri 2001), ebben nyújt segítséget a művészettörténetből kölcsönzött ikonográfia-ikonológia módszere. A Panofsky által az 1920-as, 1930-as években felvázolt értelmezési rétegek (Panofsky 1972) meglepő hasonlatosságot mutatnak az antropológia célkitűzéseivel: az elsődleges, preikonográfiai elemzés a festmény jeleit azonosítja, a mindennapi tapasztalatot tematizálja, meghatározott tárgyakat és történeteket rögzít. Ezt követi az ikonográfiai leírás, a megfelelő történetek, irodalmi allegóriák hozzárendelése a kép felszínéhez – ezek megfelelnek majd azoknak a narratíváknak, amiket a fényképek feltárásánál megfigyelhetünk. S végül eljutunk a szimbolikus értékek, az ikonológia világába – az ideológia, a harmadik antropológiai tér jelentésmezőjére. Nem minden fényképen végezhető el természetesen ilyen szintű elemzés, a fenti vázlat lehetőségeket jelöl: képelemzéseim az ikonográfiára szorítkoznak, hiszen az ikonológia az allegorikus-szimbolikus jelentésteremtés tartományába tartozik, s mint ilyen nem alkalmas a pedagógiai fotóanyag feldolgozására.

Az 1990-es években újra a kép került a szellemtudományok vizsgálódásainak középpontjába (Boehm 1994), a nyelvi fordulathoz (*linguistic turn*) hasonlóan önmagának igényelve paradigmatis jelentőséget. Ha ezt az igényt túlzónak is ítéljük, mindenképpen fontos, hogy a képelemzések módszertanába bekerül a vizuális információk által nyert tudás jelentősége, azé a hétköznapi tudásé, ami egyaránt tartalmaz ideológiai, érzelmi-akarati jegyeket. Identitásunkat, világainkat és mindennapi cselekvéseinket egyre inkább alakítják a képek, nem csak leképezik – az általuk elmesélt történetek éppoly

fontosak a tudományos kutatás számára, mint a szöveges dokumentumok (Mitchell 2008). Az elemzés alá vont fényképeket adatbázisba gyűjtöttem, a főbb szempontokat a kép szerzője, címe, a megjelenés helye és ideje, a nyelvi kontextus, a különböző témák, motívumok és szimbólumok rögzítése jelenti (ebben technikai segítséget nyújtott: Mietzner és Pilarczyk 2010). Elemzéseimben a vizuális elemek azonosítása és rögzítése a szorosan vett képleíráshoz tartozik, melytől elkülönül az értelmező szöveges bemutatás (Kunt 1995: 14) – a disztinkció konzekvens keresztülvitele többször is problémás, hiszen az oktatástörténeti kontextus előfeltevései befolyásolják a képleírást is. Semmilyen kép nem áll önmagában – a fotók egymással való kapcsolatainak meghatározásához és különböző képcsoportok elkülönítéséhez szükséges a történeti-társadalmi valóság feltárása. A fotók beágyazása saját koruk valóságába kettős következménnyel jár: segíti a képleírást, másrészt viszont bizonyos értelmezési irányokban befolyásolja a jelentésképzést. Az ellentmondást az állandó reflexióval, a különböző nézőpontok tudatosításával és ütköztetésével lehet elkerülni.

2.3. TÖRTÉNETISÉG, OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS NARRATÍVÁK

A hagyományos, kronologikus, az eseményeket az oktatásirányítás, a döntéshozó aktorok szempontjából elemző, statisztikai adatsorokat felhasználó szociológiai-történeti szemlélet nem nélkülözhető kutatásaimban – de csak az egyik szeletét adja az értelmezési keretnek. Az 1961-es oktatási törvény, a különböző rendeletek, MSZMP-határozatok, tantervek, tanácskozások jegyzőkönyvei, tanulói és pedagógusi létszámok és kvantitatív jellemzők szükségesek a képek háttérének megrajzolásához. Kép és szöveg együttese egymást magyarázza, néha kiegészíti: az újságokat fenntartó minisztériumi szándék mindenképpen befolyásolta valamilyen módon a képszerkesztés, válogatás és megjelentetés mechanizmusait.

Ez a szempont a történetiség egy újabb, kevésbé ismert aspektusát emeli be kutatásaimba, ez pedig a sajtótörténet. A pedagógia és neveléstudomány szakterületeinek önmagára reflektálása és legitimációs igénye egyaránt megköveteli a szerkesztők, a fényképészek, a kapcsolódási pontok, továbbá a periodikák stratégiáinak felvázolását, a fenntartói és intézményi hálózat áttekintését. A különböző professzionalizációs elméletek (Keller 2010) szintén a pedagógiai-tudományos autonómia egyik fontos fokmérőjének látják a szakmai kommunikáció és szervezeti háttér fejlettségét. Sajnos itt csak a periodikák oldaláról tudjuk megvilágítani a kérdést, hiszen hiányoznak a megfelelő olvasásszociológiai felmérések – csak a lapok célközönségét, az általuk implikált „ideális olvasó” (a strukturalista ihletésű fogalomhoz lásd Eagleton 2000: 105) eszményképét tudjuk felrajzolni.

A posztmodern korban az oktatástörténet-írás számára is új feladatok jelentkeznek (Bíró és Pap 2007): a Történelem leírása helyett különböző történetek egymás mellett élése, nagy egyéniségek élet-történetei helyett a mindennapok embereinek gyakorlati eseményei, a makrotörténeti megközelítés helyett a lokális jelentés feltárása kerül előtérbe. Ugyanez a folyamat a történettudományban a mentalitástörténet, mikrotörténet és Alltagsgeschichte felbukkanásához vezetett (Spode 1999). Valójában a kétfajta szemléletmód (kronologikus eseménytörténeti és a kulturális gyakorlatok felől közelítő) kombinációja tűnik inkább megfelelőnek: a hosszú folyamatok, történések előterében kell elemezni az adott képeket, felfedezve bennük a konvenciót éppúgy, mint az egyediséget. A kultúra történeti kontextusba helyezésével mindennapi tapasztalatainkat (mint például az iskoláztatás – a nyugati világban mindenkit érintő – jelenségét) historizáljuk, társadalmi cselekvéseket és csoportokat írunk le, próbálunk megérteni (Németh és Szabolcs 2001).

Az irodalomtudományból kölcsönzött narratíva/történet fogalma többször előfordult már eddigi fejtegetéseimben. Az oktatástörténet-írás számos olyan történetet használ és mesél el, melyek mindenki számára ismerősek, ilyen például a gyermekkortörténetből ismert

„ártatlan gyermek mítosza” (Golnhofer és Szabolcs 2005), vagy a hivatálnok, nevelő és szakértő pedagógus szerepeinek (Trencsényi 1988) vizuális-verbális ismétlődései. Ezek a történetek az identitás megteremtésében, folytonosságának biztosításában játszanak fontos szerepet, ezt a jelenséget hívja az irodalomtudomány narratív identitásnak (Ricoeur 2001). A narratívát több kutató is (White 1973; Bruner 2004) a tudományos beszédmód és vita alapjának tartja, melynek relevanciáját meggyőző ereje, koherenciája, logikája, illetve eredményeinek tesztelhetősége dönti el. Ilyen történetekből épül fel individuális és kollektív iskoláztatásunk élményvilága, a mindennapi tapasztalatot elemző tudományos kutatás is hasonló elbeszéléseket épít fel és hasonlít össze egymással (lásd a nyugati vizuális antropológia példáját: Bán 2008: 207–215).

A tanulás-tanítás valamennyi szereplője részt vesz a szövegek és képek alkotta diszkurzív hálózat fenntartásában (Foucault 1990), a rendszert és a mechanizmusokat kitermelő és fenntartó tudás létrehozásában, szétosztásában. A tudást a kutatói nézőpont, a kérdésfeltevésnek megfelelő horizontok megalkotása rendszerezi és teszi hozzáférhetővé: a hermeneutikai elmélet egyik fő célja éppen azoknak a jelentéseknek a kibontása, amiket az idő- és térbeli elszakítottság miatt nem fedezünk fel vagy félreértünk (Gadamer 1984). Közérthetőbben szólva: a történetek a pedagógia gyakorlatáról és tudományáról szóló diskurzusok részét alkotják, a megfelelő argumentációval és fogalomkészlettel együtt. Ezeket a beszédmódokkal másfajta dialógusba lép egy fiatal kutató 40-50 év távlatából, mint az események szem- és fültanúi. A cél ennek felismerése, a különböző vélemények kritikai ütköztetése, és nem valamiféle objektív, kizárólagos igazság keresése.

A felvázolt módszertani diverzitás az elemzésekben fog részletebben megmutatkozni, mindenesetre számos előnye és hátránya előre megjósolható. Az interdiszciplináris megközelítéseknek általában ellene lehet vetni, hogy a túlzott sokszínűség szétfeszíti a kereteket, az elemzés parttalanná válik, és elveszti tudományos szem-

pontból elfogadott érvényességét. A módszerek kiválasztásának önkényessége és a nézőpont szubjektivitása lehet a következő gyenge pont. Nyilvánvaló az is, hogy a most megalkotott metodológiai háló, az antropológiával, történettudományokkal és szövegértelmezésekkel együtt létrejövő argumentáció maga is egy narratíva, melyben az összefüggéseket, az ok-okozati kapcsolatokat a kutató határozta meg és hozta létre. Tulajdonképpen valamennyi lehetséges kifogás a tudomány természetéről és igazságtartalmáról szól.

A posztmodern oktatástörténet-írás egyik fontos következménye, hogy el kell fogadni a plurális igazság jelenlétét a tudományos beszédmódban, a történetek újra- és átírhatóságát és folytatását. Nem ez az egyetlen lehetséges interpretáció és csoportosítás, de egy olyan lehetséges magyarázat lesz, melyre más válaszok épülhetnek, amivel lehet vitatkozni. Számos fokozat és átmenet figyelhető meg, sok kép egyszerre szolgálhat alapul ellentétes jelentésadásnak, mely látszólag csak nézőpont és választás kérdése. Ezért kell kritikusnak, önkritikusnak lenni a képi történetek megalkotásakor, az egymás mellett létező, egymástól eltérő ember- és világképek felismerése és tiszteletben tartása ennek alapvető feltétele.

Mivel az elemzett képek többsége pedagógiai folyóiratokban jelent meg, röviden meg kell ismerkednünk a hatvanas évek képes szakmai sajtójával, a szakmai kommunikáció jelentőségével.

2.4. RÖVID SAJTÓTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A hazai sajtótörténet a tudományos kutatás „mostohagyermeké” (Széchenyi 2004: 1159), feltárása részleges, a XIX–XX. század fordulóján megszakad – elsősorban az 1892 előtti időszakról rendelkezünk részletes ismeretekkel (Lipták 2011). Sok szempontból hasznosítható lenne pedig ez a terület a társadalomtudományok számára, mint arra Gyáni Gábor is rámutatott (2006), ezek egyikét az újságok hasábjain megjelenő vizuális források, a fényképek elemzése jelenti. Igaz, ezt a

lehetőséget nem említi a szerző, de a kulturális emlékezet és tudat feltérképezésében kulcsszerepet játszanak a képek, képzetek, narratívák és egyéb mentális konstrukciók, s ezek történeti-antropológiai elemzése. Újságírás és képterelés szoros kapcsolatban áll egymással a tömegmédia és a fotóriporterek megjelenése óta, az I. világháború utáni évtizedekre tehető a tendencia megindulása (Marien 2011: 251).

A pedagógiai tudásátadás közvetített jellegére vonatkozó kérdésfeltevések (Meyer 2008) felértékelik a vizualitás fontosságát, s ezt napjaink tömeg- és ifjúsági kultúrája még hangsúlyosabbá teszi. Ennek ellenére keveset tudunk a vizuális írásbeliség (Dwyer és Moore 1994) működési módjairól, a különböző identitásképző mechanizmusok képi jellegéről, szimbólumairól. Egyén, csoport, nemzet és tágabb közösségek ön- és külső képzeteit a sajtó (is) közvetíti a nyilvánosság felé, számtalan, jól elkülöníthető célközönségeken keresztül. Így kapcsolódik össze sajtótörténet és képelemzés a kutatásban, melynek célja egy adott történeti-társadalmi kontextusban megalkotni a lehetséges ember-, diák-, pedagógus- és világképeket. Hasonlóan a kutatás során megalkotott narratívákhoz, a pedagógiai periodikák is nagyfokú diverzitást mutatnak szerepfelfogásuknak, kérdésfeltevéseiknek és a megcélzott olvasóközönségnek megfelelően: az akadémiai-tudományos világtól, a szakpolitikai-közéleti szerepkörig, a módszertani érdeklődéstől a képeslap és magazin műfajáig (Anderson 1998: 59; Géczi 2003: 55). Egyáltalán nem szabad homogén, egységes egészként szemlélnünk a szaksajtót, habár közös jellemzőkkel is rendelkeznek az adott korszakban az általam vizsgált periodikák: az egyik ilyen jellemző az ideológiai kontroll, az állami és pártirányítás meghatározó szerepe (Buzinkay, Kókay és Murányi 1994: 216–217), a másik pedig (ezzel összefüggésben) a minisztériumi fenntartás és finanszírozás.

A különböző szcientometriai munkákban a tudományosság egyik fő ismérvének számít a szakmai kommunikáció minősége, a publikáció lehetőségei, a folyóiratok száma és jellemzői (Braun, Glänzel és Schubert 1992; de Solla Price 1979), s ezt az aspektust a

professzionizációs elméletek is fontos kritériumnak tekintik az autonóm pedagógiai pályák és érdekvédelem fejlődésében (Keller 2010). Úgy tűnik tehát, hogy a tanári hivatás és a neveléstudomány kialakítása és presztízse számára is fontos azon kommunikációs csatornák létesítése és fenntartása, amit a folyóiratok tudnak nyújtani. Az így létrejövő pedagógiai tudást számtalan érdek befolyásolhatja, a tudást létrehozó folyamatoknak viszont hasonlóak az elsődleges céljai. Ez a közösségképzést, általánosan elfogadott érték- és normahorizontok kidolgozását és elfogadtatását, a diskurzus kereteinek kijelölését jelenti (Géczi 2003).

Az 1945 és 1950 közötti időszak cezúráját jelent a hazai pedagógiai folyóirat-kiadásban is: a világháború után 6 olyan folyóirat működött tovább,¹ ami előtte is megjelent, de ezek fokozatosan megszűntek, helyüket más kiadványok vették át (Jáki 1962: 83). A kezdeti sokféleség megszűnt, a monolit hatalmi rendszer a pedagógiában is átvette az uralmat, amit az 1950. márciusi párthatározat fogalmazott meg élesen (Kardos 2003): a múlttal való leszámolás, a szocialista eszmény megvalósítása és az egységes szellemiség kialakítása lett a cél, melyet propaganda és ideológiai célok domináltak. Olyan nagy kiadványszámú, központi lapok jöttek létre, melyek az oktatásirányítás hatékonyabbá tételét és a nem marxista nevelők átképzését szolgálták (Jáki 1962: 84) – az 1945-ben alapított *Köznevelés* volt leginkább centrális helyzetben, de fontossá vált az tudományos közvéleményt alakító, 1951-ben induló *Pedagógiai Szemle*, illetve az 1950-től létező *Óvodai Nevelés*, valamint a *Család és Iskola*. A társadalom és a szakmaiság különböző szegmenseit célozták meg a lapok: a szülőket és a tágabb nevelési környezetet (*Család és Iskola*), a tudósokat (*Pedagógiai Szemle*) és a különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusokat (óvoda – *Óvodai Nevelés*, általános iskola, középiskola – *Köznevelés*).

¹ Magyar Pedagógia, Énekszó, Gyakorlati Pedagógia, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, Debreceni Protestáns Lap, Sárospataki Református Lapok.

A centralizáció gyakran nélkülözte a helyi-szakmai érdekek figyelembevételét, ez az irányultság majd a Kádár-korszak elején, az 1950-es évek második felében kezd módosulni – bár elítélik az előző korszak dogmatizmusát, az alapvető cél (a szocialista pedagógia) megmaradt.

Az 1960-as évekre megszűnt a 4-5 központi lap hegemoniája (Géczi 2005: 65), előtérbe került a szakmaiság és a különböző igényeknek megfelelően differenciálódott és bővült a lapok kínálata. Ezt jelezte az Országos Pedagógiai Intézet megalakulása (1962), a Magyar Pedagógiai Társaság újraalakulása (1967), a különböző szakmódszertani folyóiratok megindulása. Hat olyan képes folyóirat van a korban, ami megfelelt kutatási kritériumaimnak (országos terjesztés, minisztériumi fenntartás, általános pedagógiai jelleg,² fényképek rendszeres közlése): a *Család és Iskola* (1950–1968), a *Gyermekünk* (1969–1988), a *Köznevelés* (1945–), *Óvodai Nevelés* (1950–), *A Tanító Munkája* (1963–1967) és *A Tanító* (1968–). A bővülés részben látszólagos, hiszen a *Család és Iskola* képes mellékletéből alakult ki a *Gyermekünk* (a jogutód lap), *A Tanító Munkája* pedig eredetileg a *Köznevelés* melléklete volt (Alsótagozati oktatás-nevelés), ami kinőtte a *Köznevelés* kereteit. 1968-ban azután ezt váltotta fel és folytatta tovább *A Tanító*. Ezekben az esetekben funkcióváltásról és folytonosságról van szó, az egyetlen valódi újdonságot az általános iskolai tanítóság igényeinek önálló lapban történő kifejezése jelenti, a fokozottabb szakmaiság és differenciálódás leginkább a lapok tematikájában érhető tetten. A *Munka és Iskola* folyóirat (1959–1968) képanyagát szintén elkezdtem feldolgozni a munkára nevelés témakörében, de ez a korpusz nem jelenik meg az 5371 elemből álló vizuális forrásbázisban, mert ez az újság módszertani jellegű, egyetlen speciális témára fókuszál, szemben a már említett lapokkal.

² Ez a szempont azt jelenti, hogy az egyes tantárgyakra, témakörökre koncentráló, módszertani kiadványokat nem vettem figyelembe.

Nem szabad megfeledkezni arról, hogy itt csak az országos, minisztériumi képes pedagógiai szaklapokról van szó, számtalan helyi, illetve csak szöveges folyóirat létezett még, amely erősítette az újra megjelenő diverzitást.

3. Szakirodalmi előzmények

A forrásanyag (az országos pedagógiai sajtó fényképei, személyes fotók) és a téma (az oktatás-nevelés világainak feltárása) sokoldalú megközelítést tesz lehetővé. Több tudományág és kutatási irány eredményeit használtam fel, a manapság divatos interdiszciplináris attitűd elengedhetetlen a pedagógus-, gyermek-, iskolaképek felvázolásához, a szocialista pedagógia és a hétköznapi gondolkodás jobb megismeréséhez. A változatos forrásbázis szükségessé tette a monográfia végén található szakirodalom csoportokra bontását: az irat- és levéltári dokumentumok mellett a korabeli cikkek és írások jelentik a második nagy halmazt, ezt követi a másodlagos szakirodalom.

Az általános elméleti kontextust a történeti pedagógiai antropológia nyújtja, mint az emberről szóló tudás egyik speciális változata – ennek keretei között jön létre az a pedagógiai tudás, amely szövegek, hivatalos dokumentumok vagy akár képek formájában is manifesztálódhat. Ez utóbbi tényezővel, a kultúra vizuális természetével foglalkozik a képtudomány, mely az antropológia egyik lehetséges fejlődési irányaként tűnt fel és terjedt el a társadalomtudományokban az utóbbi 25 évben. A fotók jelentéseit, termelési módjait és befogadását egyaránt érinti elemzésem – az ikonográfia jelenti a módszertani bázist ehhez az interpretációhoz. Az így létrejött narratívák, jelentések általános és egyedi jellemzőket egyaránt tartalmaznak. Szükséges tehát egyrészt a konkrét történeti-társadalmi valóság kereteinek kijelölése a hagyományos oktatástörténet segítségével, illetve a képtermelést meghatározó sajtó, publikálási gyakorlat, környezet feltárása (sajtó- és fotótörténet). Másrészt olyan világképi elemek

is feltűnnek az elemzés során, melyek a pedagógia univerzális, korszakokon átívelő jellegét támasztják alá – a kultúra és művelődés tágabban értelmezett története, a mentalitástörténet foglalkozik az ilyen hosszabb távú folyamatokkal. Történetiség, emlékezet, a múlt feldolgozása mindig újra felbukkanó kérdések a képek elemzésénél – a kultúra és társadalom emberi, megalkotott természete hívja fel a figyelmet a narratív elméletek és a foucault-i diskurzuselmélet hasznosíthatóságára. A neveléstudomány és a pedagógia is részese a folyamatos jelentésteremtésnek és átalakulásnak, identitásképzésnek, ahogyan ezt a reflexív, a szakmáról és speciális tudásról szóló képi történetek mutatják.

3.1. AZ ANTROPOLÓGIA FŐBB CSOMÓPONTJAI

Az antropológia merész célkitűzése – az emberi jelenség megmutatása változó történeti környezetben – magában hordhatja az elemzés parttalanná válását. Határt szabhat ennek az abszolutizáló igénynek a vizsgálati korpusz, valamint más tudományterületek eredményeinek felhasználása és megszorító szempontjaik figyelembevétele az elemzés során. Magyarországon Németh András és Pukánszky Béla közös könyvében (2004) az elsők között szorgalmazta egy olyan történeti pedagógiai antropológia létrehozását, mely a hagyományos eseménytörténet helyett a problémákat, az egymás melletti, párhuzamos történeteket, folyamatokat helyezi előtérbe. Az emberről és világról alkotott elképzelések valamennyi korban meghatározták a köznapi gondolkodást – a megújított oktatástörténet tárgya lehetne az így felfogott ember- és világkép. Géczi János az iskoláztatás és a nevelés mindenütt jelen lévő tapasztalatának historizálásával ugyanezeket a kapcsolódási pontokat hangsúlyozta írásaiban (Géczi 2002, 2004).

Számtalan forrásból táplálkozik az oktatástörténet beillesztése a szélesebb spektrumú kultúra- és embertudományokba – alapvetően német és angolszász–francia orientációt figyelhetünk meg a kérdés-

sel foglalkozó szakemberek körében. A szakirodalom szinte áttekinthetetlen nagyságú ezen a területen, így csak a saját kutatásaim kiindulópontjai szempontjából legfontosabb kutatókat és írásokat veszem itt figyelembe. Christoph Wulf és az általa kialakított intézményi-szervezeti háttér (Berlin, Freie Universität Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie) jelenti az egyik legfontosabb tájékozódási pontot német nyelvterületen. Magyarul is megjelent egyik alapművében (Wulf 2007) az antropológia kritikai nyitottságát hangsúlyozza a szerző: az antropológia különböző tudományágak kereszteződésében áll, így tudatában van kulturalitásának, saját nézőpontja korlátainak. Wulf legnagyobb vállalkozása az enciklopédikus *Vom Menschen* című mű (1997), mely hatalmas szakembergárda segítségével, különböző szócikkekben tekinti át a *conditio humana* fogalmát, ember és környezete jelenségét. A kézikönyv 1154 oldalon keresztül bizonyítja be magától értetődő fogalmaink és vonatkoztatási kereteink (tér, idő, érzelmek, testi jellemzők) megalkotott és történetileg változó jellegét. Számos esetben bizonyult hasznosnak a fogalmak keletkezéstörténetének vizsgálata saját vizsgálataimban, ebben a vonatkozásban a német szerzők célkitűzése rokon a foucault-i genealógiai kutatással. Az oktatás új kultúrtörténetéről beszél Heinz-Elmar Tenorth is (2001), mikor az utóbbi két évtized tudományos eseményeit számba véve megállapítja, hogy a nagy metanarratívák és rendszerek elvesztették érvényességüket, helyüket a konkrét életfolyamatok elemzése vette át. Ez a változás megköveteli a forrásanyag kibővítését, például a grafikus-figuratív hagyomány (képek, fotók, rajzok) felé. Tenorth, Wulf és társaik érdeklődésének, kérdéseinek hátterében a történelemről, történettudományról (és általánosságban a tudományokról) való gondolkodásmód átalakulása áll – hívhatjuk ezt posztmodern fordulatnak, mely jól ismert következményekkel járt a hazai történetírás gyakorlatára nézve is (lásd pl. Gyáni 2000). A németül *Alltagsgeschichte* néven illetett tudományos perspektíva vagy mentalitás-, mikrotörténet az emberi gondolatok és érzések történetének leírási kísérleteivel a hétköznapi tapasztalat és

szubjektivitás élményeire reflektál, számos tudományterület állításait átfogva (Spode 1999). Kérdés, hogy mennyire általánosíthatóak az így elemzett egyedi események és helyzetek, azaz mennyire reprezentálja egy adott korszak közgondolkodását a kutató által feltárt jelentéshálózat – veti fel az alapvető problémát Alf Lüdtke a történeti tapasztalat rekonstrukciójáról szóló bevezetőjében (1995).

Hasonló kérdések határozzák meg az angolszász és francia antropológiai gondolkodást, eltérő hangsúlyokkal és kutatási irányokkal. A francia gondolkodók eredetileg a szociológiából kiindulva elemezték azokat a feltételeket, melyek között a nyugati kultúra és társadalom létrejöhetett – közismertek Durkheim gondolatai a kollektív társadalmi tudatról, vagy Bourdieu habitus-fogalma és a kulturális tőke elmélete (Holland és Levinson 1996). A túlságosan absztrakt és Európa-centrikus gondolkodásmódokat Marcell Mauss fordította olyan, manapság is aktuális antropológiai témák felé, mint például a test technikái vagy a társas kapcsolatok természete (2000). Az 1920-as, 1930-as években megjelent írások örököse egy jobb világban Norbert Elias lehetett volna – hiába fejezte be Németországból való emigrációja után, 1939-ben nagyszabású művét, *A civilizáció folyamata* (1987) címmel, hatása csak jóval később érvényesült. A *Vom Menschen* kézikönyvhöz hasonlóan az emberi viselkedésműveléssel, a kultúrát kialakító elemek vizsgálatával foglalkozó Elias úttörő volt saját korában. A következő nagy hatású francia antropológus, Lévi-Strauss az angolszász kutatókhoz hasonlóan etnográfiai vagy szociálantropológiaként határozza meg saját tudományterületét (2001), hangsúlyozva a társadalomban, közösségben élő ember kutatásának fontosságát. Számos összefoglaló mű született magyarul és angolul is az antropológia társadalmi-kulturális vetületeiről, a tudományág történetéről (Anderson-Levitt 2006; Bohannan és Glazer 2006; Eriksen 2006; Kuklick 2008; Letenyei 2012). Legfontosabbnak Clifford Geertz munkásságát vélem e történetből, aki a sűrű leírás fogalmának megalkotásával (1994) az antropológiát az interpretáció és jelentésteremtés diszciplínájaként definiálta. A kultúratudományok

pezsgő szellemi környezetében született meg a vizuális antropológia mint alkalmazott tudományág fogalma (az átalakuló tudásterülethez lásd Banks és Morphy 1999), a fénykép kutatási eszközként való felhasználásával (Collier és Collier 1986), az iskolai környezet leírásának eszközeként (Prosser 2007), újszerű módszertanok kidolgozásával (Pink 2009). A tudásterület magyarul is megjelent egyik szintézise Piotr Sztompka tollából született meg: ez a *Vizuális szociológia* (2009), mely egy születőben lévő és alakuló kutatási módszert mutat be.

Magyarországon döntően két tudományterület foglalkozott eddig az antropológiai megalapozású képkutatással: a vizuális antropológia és a kommunikációelméleti, filozófiai megközelítések. Kunt Ernő iskolateremtő személyiségéhez köthető az első szemléletmód: Kunt 1993-ban hozta létre a Miskolci Egyetemen a Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszékét, megteremtve ezzel a szervezeti kereteit az etnográfiai indíttatású, vizuális anyagot is felhasználó kultúrakutatásnak. Kunt a népi-paraszti világ szokásrendszerét vizsgálva a fényképezés használati módjait és jelentéseit állította előtérbe vizsgálataiban (1995, 2003), míg szintén a miskolci intézethez köthető Bán András ezt kiegészítette a fotó elméletével és oktatásának gyakorlati hasznával (2008). A kommunikáció- és médiatudományban is egyre nagyobb szerepet töltenek be a képek, Horányi Özséb és Horányi Attila ebből a szempontból vette szemügyre a vizuális nyelvet és befogadást (1999, 2003), Tasnádi Róbert írásai pedig a kérdéskörön belül a sajtófotó szerepeire kérdeznak rá (2012).

A fentebbi vázlatos felsorolás csak érzékeltetni tudta az antropológia lehetőségeit és kapcsolódási pontjait a neveléstudomány és oktatástörténet felé. Elsősorban a kutatás nézőpontjait megalapozó, különböző tudományterületeket egybefogó, közvetítő elméleti háttérként tekintek az antropológiára, melynek számos szempontja hasznosítható elemzéseimben. Természetesen számos más megközelítése létezik a tudománynak – többek között evolúciós, filozófiai, néprajzi, nevelési szempontból (ezeket összefoglalja: Wulf 2007, a

nevelési antropológiára jó példa: Skiera 2000), vagy a tér és idő fogalmait alapul véve (lásd Lawrence-Zúñiga és Low 2003, Németh 2010) –, melyekre itt nem tértem ki. A képek jelentéseivel, funkcióval foglalkozó vizuális antropológia vezet át a következő alfejezethez.

3.2. IKONOLÓGIA ÉS IKONOGRÁFIA

Az antropológiához hasonlóan a két világháború közötti időszakban jelentek meg az eredetileg művészettörténeti irányultságú, képeket elemző tudományágak – jól tudjuk azonban, hogy mind az antropológiai, mind az ikonológiai-ikonográfiai gondolkodás eredete korábbra, a kora újkorba nyúlik vissza. Aby Warburg használta először az ikonológiát elemzési módszerként a 19–20. század fordulóján (Warburg 1995), amit aztán Panofsky fejlesztett tovább, több lehetséges értelmezési szintet is feltáró interpretációvá, mely a kép felszínétől halad a szimbolikus mélystruktúráig, a kultúra jelentéshálózataig. Az ikonográfia tulajdonképpen kép és (általában irodalmi) szövegek összekapcsolását jelenti, míg az ikonológia a korszellem kifejeződését kutatja a műalkotásban – mindkettő a magyarázatot szolgálja, a könnyebbség kedvéért innentől ikonográfiaként említek valamennyi képet értelmező, magyarázó elvet, nézőpontot. A zsidó származású német professzor módszerét 1939-re dolgozta ki teljesen, már az USA-ban (Panofsky 1972), fontos eredményei közé tartozott a művészi érzékelésünket befolyásoló perspektíva és más szimbolikus formák történetiségének kimutatása (Panofsky 1984). Ebben a tekintetben Panofsky rokon az antropológia nyitott és kritikai állásával, az értelmezés kereteinek folyamatos felülvizsgálatával. Az ikonográfia sokáig a művészettörténet „belügye” maradt, nem nyerte el az őt megillető helyet, kissé el is feledte a tudományos élet. Ernst Gombrichnak még az 1960-as években is a kép autonómiáját kellett védelmeznie a vizuális ábrázolásmódokat a valóság leképezésére redukáló álláspontokkal szemben (Gombrich 2003).

Ebben az évtizedben ugyanakkor megújult filozófiai-nyelvészeti érdeklődés volt tapasztalható a kép és fotó irányában, elsősorban a strukturalizmus hatásának köszönhetően. A neves francia irodalomtudós, Roland Barthes a fénykép nyelvbe ágyazottságát és kommunikatív jellegét hangsúlyozta *The Photographic Message* című tanulmányában (1977). A kép retorikájáról szólva a strukturalistaként indult Barthes a konnotáció és denotáció lingvisztikai fogalmait használta egy reklámkép elemzésénél (2010), Nelson Goodman pedig a művészet nyelveiről (*Languages of Art*) alkotta meg nagy esztétikai szintézisét, a szimbólumok elméletét kidolgozva (Goodman 1968). Mindhárom írásban közös az alapfeltevés, amit az antropológia úgy fogalmaz meg, mint a kultúra szöveggént való olvasását. A strukturalista elmélet alapmodellje a nyelv univerzális rendszere, fogalomhasználat és a különböző társadalmi jelenségek vizsgálata is ezen alapul – ebben rejlik előnye (a dolgok új látásmódból való szemlélete) és hátránya (a nyelvi fogalmak nem illeszkednek valamennyi társadalmi-kulturális jelenségre, nem magyaráznak meg mindent).

Az 1990-es években a képről alkotott felfogások gyökeresen megváltoztak, az antropológiai gondolkodás előtérbe kerülésével és az új történeti módszerek szélesebb elterjedésével egy időben. Ennek egyik fontos előzménye volt Susan Sontag 1973-ban megjelent esszégyűjteménye a fényképezésről (Sontag 1981), mely beemelte politika, hatalom és ideológia kérdésköreit a fényképről való diskurzusba, tágítva ezzel az ikonográfia lehetséges témáit. 1994-ben William J. Thomas Mitchell a képi fordulat (*pictorial turn*) bejelentésével az embertudományok számára a szöveg és a nyelv helyett a képet ajánlotta paradigmaként és megoldásra váró problémaként (Mitchell 2008). Ugyanebben az évben Gottfried Boehm német művészettörténész szintén a képek visszatéréséről és ikonikus fordulatról beszélt (Boehm 1994, 1998) – a társadalomról, kultúráról, tágabb értelemben az emberről való beszédmódban (tehát az antropológiában) újra fontos szerephez jutott az eddig háttérbe szorított kép. A német tudományosságra az utóbbi évtizedekben nagy hatással volt Warburg írásainak újrafelfe-

dezése, ennek is köszönhető a művészettörténeti megközelítés kiterjesztése a képek széles skálájára (Rampley 2012). A vizuális források kutatása tehát napjainkra önálló diszciplína lett, a képek, fényképek saját jogán való kutatását már nem szükséges külön legitimálni.

A kialakuló képtudomány már nemcsak a jelentésekre figyel, hanem a képek termelésére, előállítására (Belting 2007) és befogadására (Crary 1999) egyaránt. Kitágul az elemzés a populáris kultúra irányában – fényképek, reklámok, rajzok válhatnak tudományos feldolgozás tárgyaivá, megkezdődik a képek szerepének feltárása a kulturális emlékezet és múlt megkonstruálásában (Assmann 2004). A Szegedi Tudományegyetem által kezdeményezett, Fabiny Tibor, Pál József, Szőnyi György Endre vezette irodalmi és művészettörténeti indíttatású ikonológiai vizsgálatok úttörő szerepet töltek be ebben a folyamatban Magyarországon (lásd a bevezető kötetet: Pál 1997). Fontosnak tartom megvizsgálni a képek társadalmi beágyazottságát ebben a folyamatban, a fotók publikálóinak, szerkesztőinek, közvetve a hatalomnak a szerepét, figyelembe véve hatalom és egyének kölcsönös, egymást alakító kapcsolatát. Előtérbe kerül – párhuzamosan a történetírás saját feladatairól vallott elképzeléseinek átalakulásával – a személyes és a kollektív tapasztalat kérdésköre, hiszen a fényképek által közvetített tudásban összefonódik ez a két szempont (Sturken 1999). Továbbra is sok feladata van a filozófiának és a pszichológiának a belső, mentális képalkotás és a fizikai képek kapcsolatával, az imagináció természetével (Nyíri 2001), a kép jellemzőinek feltárásával (Horányi 1999), vagy éppen a történettudománynak, muzeológiának a hagyományosabb képi források (híres emberek portréi, nagy események ábrázolásai) feldolgozásával (Basics 1998, Burke 2001, Stemlerné 2009), a politikai ikonográfia új területeinek feltárásával (Sashalmi 2013).

Mindezek a feladatok annál is sürgetőbbek, mert korunkban a képek egyre nagyobb szerepet kapnak az ön- és csoportidentitások létrehozásában, különböző idősíkok értelmezésében – az ezekből nyerhető információk feldolgozásához, jobb megértéséhez pedig el-

engedhetetlenül szükséges a valamilyen szintű vizuális írásbeliség (*visual literacy*) kialakítása, elsajátítása (Dwyer és Moore 1994). Különböző társadalmi gyakorlatokba nyerhetünk így mélyebb betekintést, olyan magától értetődő képzeteket tehetünk kérdésessé, történetivé, mint a tanár, a diák vagy az iskola képe (Rousmaniere 2001).

3.3. KÉP ÉS OKTATÁSTÖRTÉNET

Az oktatástörténet újragondolása megköveteli tér és idő fogalmának átalakítását is, amelyek csupán a kereteit jelölik ki különböző diszkurzív gyakorlatoknak, konceptualizációknak: a történelem eszméjének (Nóvoa 2001). Meg kell tanulnunk újra látni a dolgokat, nem azt vizsgálni, hogy mit ábrázol a kép, hanem hogy milyen jelentést hoz létre, hogyan használják nyilvánosságra hozói és befogadói (Nóvoa 2000). A képek kapcsolatokat hoznak létre, elképzeléseket alakítanak ki, a csak verbális üzenetekhez képest erőteljesebb hatást gyakorolnak fogyasztóikra, külső és belső valóságuk felépítésében, ugyanakkor természetüknél fogva többszörös interpretációt tesznek lehetővé (Lester és Ross 2011).

Figyelembe véve a fentebbi megszorításokat, igen nagy haszonnal járhat az oktatás-nevelés világait bemutató, azokat alakító fényképek elemzése. Az iskolai fénykép nyugati kultúrában univerzális jellege, az iskoláztatás tapasztalata egyetemes élményre reflektál (Burke és de Castro 2007), melyet ugyanakkor a hazai neveléstudomány még nem vizsgált meg kellőképpen. A képek feltárják az intézményi környezetről szóló tudást (Grosvenor és Lawn 2005), a rejtett tanterv hatásait (Margolis 2000) és számos olyan tényezőt, amelyet nélkülük nem tudnánk megismerni – beleértve a nevelés általános, nem-formális terekben lezajló folyamatait is.

A hazai kutatások terén Géczi János tekintette át az ikonológia-ikonográfia helyzetét, ő javasolta segédtudományként való alkalmazását a történeti pedagógia (tehát az oktatástörténet) számára (Géczi

2008). Számos más írásában tett közzé Géczi részleteket a módszer alkalmazásának lehetőségeiről, többek között a szocialista gyermekfelfogás speciális szeletéről, a túlkorosak és felnőttek ábrázolási módjairól (Géczi 2006), az 1960-as, 1980-as évek nevelésügyének képi hangsúlyairól (Géczi 2010b), valamint Darvai Tiborral közösen ugyanezen korszak gyermekképéről (Géczi és Darvai 2010). A szerző egyik legutóbbi tanulmánykötete, a *Sajtó, kép, neveléstörténet* című (Géczi 2010a), saját kutatásaimhoz áll közel, hiszen a hazai pedagógiai sajtó szerepvállalásait és képi termését elemzi különböző korszakokban. Két neveléstudóst kell még megemlíteni e tekintetben: Kéri Katalin az 1950-es évek *Nők Lapja* címlapképeit vizsgálta meg a gyermekkor-történeti kutatások oldaláról (2002, 2009), Mikonya György pedig életképeket villantott fel az 1945 utáni magyar neveléstörténetből (2006).

A magyarországi pedagógiai sajtóban megjelent fotók elemzésének tehát van előzménye a hazai oktatástörténet-írásban, a példák azonban csupán kiragadott részletek a hatalmas anyagból, melynek alaposabb feldolgozása még nem készült el, sem az időszak egészére, sem annak egy részére vonatkozóan. Itt kell megemlíteni, hogy a tankönyvi illusztrációk, képanyag feldolgozásának is vannak hagyományai Magyarországon (Fischerné 2008), ez a kutatási irány azonban a források tekintetében eltér vizsgálataimtól. A módszertan, technikai kérdések tekintetében szintén rendelkezünk megfelelő segédesszakkal magyarul, ez pedig Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner írása, *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban* címmel jelent meg (2010).

A sajtótörténet is adós még a 20. század monografikus feldolgozásával (Széchenyi 2004; Lipták 2011), ezen belül pedig a pedagógiai periodikák szerepköreinek feltárásával. A külföldi tapasztalatok alapján ezek az újságok fontos funkciókat töltenek be a speciális pedagógiai tudás körforgásának biztosításával és az oktatási szakértők legitimálásával (Carvalho 2003), ami nem elhanyagolható tényezőt jelent neveléstudományunk önképe és kifelé mutatott arculata szempontjára.

ból. A sajtótörténet mellett a fényképezés kultúr-, technikátörténetét és módszertanát sem szabad figyelmen kívül hagyni, ha a képek oktatástörténeti elemzésben való hasznosíthatóságáról van szó. Szilágyi Gábor fotóról és filmről szóló alpműve (1999) mellett két magyar fotótörténet született (Fejér és Szarka 1999; Simon 2000), kiadásra került a fotografiai látás kultúrtörténete (Kolta 2003), a fontosabb alkotókról pedig antológia készült (Markovics 2006). A felsorolt művek (és hiányosságok) jelzik az érdeklődés növekedését a téma iránt és a feldolgozás szükségességét, melyet a magyar neveléstudomány kellően még nem használt ki.

A hatvanas évek oktatástörténeti valóságát főbb pontokban, vázlatszerűen ismertetem, mivel ez a téma külön monográfiát igényelne – a sajtótörténethez hasonlóan a szocialista pedagógia folyamatai sincsenek még teljesen feltárva. Az ilyen vizsgálatoknál a fő gondot az ideológiai retorika lehántása, a propaganda elkülönítése jelenti a kortárs szövegek esetében, ez pedig elengedhetetlen a tárgyalt események kritikai és tárgyilagos szemügyre vételéhez. A szervezeti és személyi szempontokat, az esztétikát figyelmen kívül hagyom, rövid összefoglalóban csak a legfontosabb fordulópontokra és tendenciákra koncentrálok.

A hatvanas évekre a reformok és megtorpanások jellemzők: az 1961-es oktatási reformot 1965-ben korrigálta a pártvezetés, az 1968-as új gazdasági mechanizmus szintén alaposan átalakult és módosult a megvalósítás során. Az évtized valójában 1958-ban kezdődött neveléstörténeti szemszögből, hiszen Benke Valéria művelődésügyi miniszter ekkor terjesztette elő (egyelőre szűk körben) a politechnika bevezetését az általánosan képző iskolákban (A politechnikai képzés... 1958: 2–3), és az MSZMP ekkor adta ki művelődéspolitikai irányelveit (Ságvári és Vass 1973: 244). Két fontos hatás érvényesült az oktatásirányításban: az 1956-os forradalomra való reakció, a fiatalság megnyerésének szándéka (a KISZ 1957-ben alakult), illetve a Hruscsov által meghirdetett jelszó („Hozzuk közelebb az iskolát az élethez” – részletesebben: DeWitt 1961) követése, a gyakorlati oktatás bevezetése.

1961-ben törvénybe is kerültek az időközben kidolgozott elképzelések: „megszületett” a szakközépiskola intézménye, ami egyszerre nyújtott szakmai képzettséget és érettségit (ez a koncepció később túl nagyívűnek bizonyult), az oktatásirányítás bevezette az 5 + 1-es rendszert, amelynek keretében a hét egy napján a gimnazisták is részt vettek a termelésben (Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye 1961: 25–34). Az 5 + 1-es rendszert 1965-ben módosította az MSZMP PB (Vass 1978: 212–213), hiszen az iskolák jelentős részénél nem voltak adottak a feltételek a termelő üzem és az oktatási intézmény együttműködéséhez. Számos területen azonban pozitív hatást keltett az oktatási reform, ilyen volt a tanárképzés (Ladányi 2008), vagy a tananyag-kiválasztás és elrendezés megújítása, melynek eredményeként 1963-ban általános iskolai, 1965-ben pedig középiskolai tanterveket adtak ki (Ballér 1994). Az 1961-es oktatási reform elvileg valamennyi oktatási szintet érintette, de a deklarált célok legkevésbé a felsőoktatásban valósultak meg, a képzés korszerűsítéséhez további tudományos kutatások váltak szükségessé. Emiatt alakult meg 1963-ban az ELTE keretében a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport, Zibolen Endre vezetésével, az ő irányítása alatt lett 1967-ben független a csoport, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont néven (Ladányi 2000).

A kutatóközpont létrejötté is jelzi, hogy a szakmaiság, a szakmai érdekérvényesítő csoportok korlátozott keretek között megint érvényesülhettek: 1958-ban megalakult az Országos Pedagógiai Könyvtár, 1961-től újraindult a *Magyar Pedagógia* (Mészáros 1992), a következő évben összevonták a Pedagógiai Tudományos Intézetet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetet, létrehozva az Országos Pedagógiai Intézetet. Az intézet a korábbi munkák mellett az érettségi, a továbbképzés és a szakfelügyelet megszervezését is vállalta (Báthory és Falus 1997, III: 7), Lukács Péter megfogalmazásában az OPI a „nevelési-oktatási feladatok módszertani központjaként” (2001: 94) működött a rendszerváltásig. 1967-ben újjászületett az 1950-ben megszüntetett Magyar Pedagógiai Társaság, mely fölött a felügyelet

a Pedagógusok Szakszervezetének elnöksége gyakorolta. A társaság fő célja a szocialista nevelés ügyének szolgálata volt, a tudományos népszerűsítéssel a nevelés társadalomra gyakorolt hatását próbálta erősíteni (Báthory és Falus 1997, II: 407). A hatvanas éveket a pedagógus szakma és neveléstudomány seregszámlája zárta le 1970-ben: az V. nevelésügyi kongresszus (Kelemen 2007: 136–157) már a következő évtizedbe vezet át.

Az utolsó elméleti szempont a következő fejezetben bemutatásra kerülő narratológia és a foucault-i diskurzus fogalom lesz.

3.4. NARRATÍVÁK ÉS DISKURZUSOK

Az irodalomtudomány területéről kölcsönzött narratíva, illetve a francia gondolkodó, Foucault által divatossá tett diskurzus fogalma gyakran előfordul az oktatástörténet egyes témáinak tárgyalásakor, különösen igaz ez a gyermekkor- és nőtörténet esetében. Valamennyi gyermekkép (és minden ember-, világkép) társadalmi konstrukció eredménye, mely felnőtt nézőpontokat érvényesít és különböző elképzeléseket, vélekedéseket, tudományos hiteket tükröz vissza (Hendrick 1997). Az ártatlan gyermek képzete a legismertebb ezek közül (Higonnet 1998), ez a fikció aztán kiterjed minden későbbi gyermekfotó előállítására és értelmezésére, akár ennek megerősítése, akár módosítása vagy tagadása révén.

A narratíva, illetve a diskurzus rendezi össze az eltérő forrásból származó információkat, koherenciát teremt köztük, és formát ad az eltérő elemeknek, megkönnyíti az interpretációt. Foucault diskurzuselméletében olyan intézményesült beszédmódokat elemez, melyek megszabják, hogy egy adott témáról mit lehet mondani (Foucault 1991) – a börtön, az elmegyógyintézet, az iskola és közvetve valamennyi társadalmi fegyelmező intézmény történeti kialakulásán keresztül (Foucault 1990) mutatja be a diskurzusok rendjét. Kijelentéseinknek nem az igazságértéke a fontos, hanem az, hogy milyen

feltételek között jelenthetünk ki bármit egy adott dologról, és milyen más kijelentéseket zár ki egy adott diskurzus. Természetes, hogy ez a rend összefüggésben áll hatalom és tudás kapcsolatával, melyben a tudás termelése és befogadása kölcsönös folyamat, egyszerre érinti az alávetetteket és az irányítókat.

A narratíva logikai sorrendbe rendezett eseménysor, melyben érvényesülnek a klasszikus történet szabályai: van eleje, közepe, vége, cselekménnyel rendelkezik, és a végkifejlet felé halad. Hayden White a történeti képzelőerőről írott híres művében, a *Metahistory*-ban (1973) nem kevesebbet állít, mint hogy a történettudomány is hasonló eszközökkel dolgozik, mikor a múltat rekonstruálja: szelektál, logikai sorokat állít fel, sőt irodalmi műfajok mintájára, szóképeket használva alkotja meg saját történeteit. Paul Ricoeur a narrativitást teszi meg az egyéni, töredezett életpasziztat összerendező elvének, értelemteremtő erejének (2001), amelyet mindennapi történeteink elmeséléséhez, önazonosságunk megteremtéséhez használunk fel. Jerome Bruner amerikai pszichológus és nevelésfilozófus pedig már egyenesen a tudást rendező struktúrának, alapvető gondolkodásmódnak nevezi a narratívát (2004), olyan nézőpontnak, mely a tudományos elméletek kialakítását is befolyásolja.

A képek elemzésekor számtalan narratívát állítok fel, melyek hátterében mindig valamilyen diszkurzív rend működik – még ha ez nincs is mindig explicit kifejtve. Az oktatástörténetben Philippe Ariès alkotta meg az egyik leghatásosabb narratívát, amely a gyermekkor, mint elkülönült életszakasz kialakulásáról szól (1987), s önálló tudományágot hozott létre: a gyermekkortörténetet. Itthon Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva tekintette át a romantika korától napjainkig a gyermekkorról szóló nézőpontokat, narratívákat (2005) – ez önmagában is egy metanarratívát alkot, a gyermekkor tudományának történetét. Az iskolás gyermek képzetének elemzésével Szabolcs Éva később szűkítette vizsgálatai körét (2011), a tér-, időhasználat fokozottabb figyelembevételével pedig az antropológia irányába nyitott. A néprajz oldaláról alkotta meg ugyanezt a történetet Deáky

Zita (2011), bizonyítva a kutatói perspektíva meghatározó erejét: a téma ugyanaz, de a hangsúlyok mások, mint a neveléstörténetészeknél. Pukánszky Béla a nőnevelés történetét és kiteljesedését megírva (2006) hozta létre saját szintézisét és fejlődéstörténetét egy, a gyermekekhez hasonlóan sokáig elnyomott csoportról.

Ezek azok a vonatkoztatási keretek, amelyek között saját kutatásom megteremti a kérdésfeltevéseimnek megfelelő pedagógiai valóságot (Báthory és Perjés 2001). Nem lehetséges a múlt semleges, értékmentes rekonstrukciója, a kutatói nézőpont korlátai megkerülhetetlenek (Depaepe 1997) – ha mindennek tudatában vagyunk, akkor világossá válik, hogy az itt felvázolt elméleti háttér is csak egy a lehetséges valóságmagyarázatok közül. Értelmezésem szerint az antropológia adja azt az elméleti hátteret, amely a szocialista pedagógia különböző világképeinek univerzális és egyedi elemeire kielégítő magyarázatot nyújt. Szövegek, fotók, hivatalos dokumentumok és sok egyéb közvetíti az adott kor ember-, iskola-, pedagógus és gyermekképzeteit, a vizuális források pedig az ikonográfia segítségével elemezhetőek. A képek és képzetek mindig koruk történeti-társadalmi valóságába vannak beágyazva, attól nem elszakíthatók, és nem lehet őket önmagukban szemlélni. A beágyazottság egyaránt érvényes a képek egymás közötti kapcsolataira, termelési-befogadási mechanizmusaira, melybe beletartoznak a publicisztikai és fotográfiai gyakorlatok éppúgy, mint oktatáspolitikai elképzelések vagy a törvénykezés. A sokféle elemet különböző, diszkurzív technikák által szabályozott narratívákba rendezem össze, a fényképanyagot szekvenciákba és keresztmetszetekbe sorolva. Előfeltétele ennek a jelentésteremtésnek az állandó kritikai nyitottság, a tárgytól való tudatos távolságtartás, a reflexió és a történetiség figyelembevétele (Tenorth 2000).

A gyakorlatban bemutatott képelemzések sajátos ívet írnak le: a kisgyermekkor ábrázolásától a középiskola elhagyásáig terjednek, a felnőtt-lét küszöbének szimbolikus átlépéséig. Az általam vizsgált, hatvanas évekből származó pedagógiai képek esetében nagyon kevés, a felsőoktatás világát bemutató fotót találtam, az iskoláztatás hétköz-

napi képzeihez is leginkább az óvoda, az általános és középiskola jellegzetes térszerkezetei, cselekvései és szereplői tartoznak, ezért az egyetem és főiskola világa kimarad az elemzésekből. Olyan paradigmatis ikonográfiai leírásokat választottam ki, amelyek a módszer több lehetőségét is bemutatják a neveléstörténet-írásban, és jellemző képét nyújtják a hatvanas évek pedagógiai reprezentációjának. Nagyon fontosnak vélem, hogy itt nem a valóság bemutatásáról van szó (ez a kísérlet eléggé problematikus lenne a tükrözésmélet visszasságai és más filozófiai nehézségek miatt), hanem a valóság megjelenítésének tanulmányozásáról.

II. A KÉPELEMZÉSEK GYAKORLATA

1. A fényképész nézőpontja³

A pedagógiai képelemzések eddig nem vizsgálták a fotográfusok személyét, a tőlük fennmaradt dokumentumokat – a fotótörténet illetékességéhez tartozott ez a terület. Első gyakorlati példám célja a fotótörténet és alkotáspszichológia tanulságainak kamatoztatása az oktatás- és társadalomtörténet számára, a két elkülönült tudásterület együtt láttatása, mely mindkét diszciplínának hasznos lehet. Reismann Marian a gyermekfényképezés legfőbb magyarországi szakértőjeként számtalan szállal kapcsolódott (és kapcsolódik) a neveléstudományokhoz: 78 képpel szerepelt a hatvanas évek pedagógiai sajtójában, és nem elhanyagolható szerepet töltött be a köznapi diskurzust befolyásoló ismeretterjesztő könyvkiadásban. Mindezek ellenére a fotográfusné neve nem fordul elő a hazai oktatástörténetben, ahogyan kollégái sem ismertek a tudományágban.

A fényképész nézőpontját bemutató példám gondolatmenetét alapvetően három forráscsoport határozta meg:

- a kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeumban található, Reismann Marian személyéhez köthető, nyolc dobozból álló iratanyag,
- a művésznőhöz kapcsolódó könyvkiadás és pedagógiai diskurzus,
- a vizsgált jelenségek neveléstudományi reflexiója, kapcsolata napjaink kutatási irányjaival.

³ A fejezet alapjául szolgáló tanulmány: Géczi és Somogyvári 2014.

A kiindulópontot Kincses Károly Reismann Marianról és szintén fényképész bátyjáról szóló munkája (2004) jelentette, Nagy Péter Tibor pedig az oktatásügy alapvető nyitottságáról szólva (2011) a döntő lökést adta, hogy a hasonló kérdéseknek is helye van a neveléstudományban. Az elemzésben fontos szerepet kapnak Reismann Marian önéletrajzi dokumentumai – a biográfia neveléstudományban való hasznosíthatóságáról számos írás tanúskodik az utóbbi időben (Golnhofer és Szabolcs 2009; Méreg 2013; Takács 2011), melyek saját kutatásaimmal is rokoníthatók.

Reismann Marian és a gyermekfényképezés

Reismann Marian egy valószínűleg 1951-ben keletkezett önéletrajzában „speciális képzettségének” a gyermekfotót tartotta, a Magyar Fotóművészek Szövetsége számára 1979-ben készített kérdőíven szintén a gyermekfotót (és a portrét) jelölte meg speciális területként (Reismann 1951; 1979). A témáról előadásokat tartott, írt és tanította a Képző- és Iparművészeti Gimnáziumban, részletesen dokumentált tevékenysége egyedülálló lehetőséget jelent a fényképész motivációinak, gondolkodásának megismerésében.

Reismann Marian Németországban, a müncheni Állami Fényképészeti Tanintézetben végzett professzionális fotósként 1931-ben, hazatérése után dr. Pikler Emmivel való kapcsolata révén vált a gyermekfényképezés szakértőjévé. A gyermekorvos Pikler a harmincas évek közepén kereste meg Mariant, hogy induló praxisának dokumentálásához, újszerű fejlődés-lélektani elveinek illusztrálására fényképezze végig patientúráját: kisbabákat és kisgyermekeket (Kincses 2004: 174). Az együttműködés több évtizedig tartott, számos könyv lett a végeredménye: *Mit tud már a baba?* (Pikler 1940), *A szocializmusban nincsen árva gyerek* (Pikler 1951), *Csecsemőgondozástan I. Hogyan fürösszük a csecsemőt?* (László és Pikler 1951), *Anyák könyve*

(Hirschler, László és Péter⁴ 1954). Pikler Emmi nevelési gyakorlata – amit a könyvekben leírt és Reismann Marian illusztrált – szakított a hagyományokkal: a csecsemő és a kisgyermek egészséges felnövekvéséhez elengedhetetlennek tartotta az öntevékeny játékot, a saját adottságai, ritmus szerint történő fejlődést és a szabad cselekvést, a felnőtt beavatkozása nélkül. Ugyanezek az elvek hatottak Reismann Marian fényképezési módszereire, amiket szóban és írásban is megfogalmazott – a későbbiekben részletesebben ismertetem majd ezeket. Pikler Emmi jelenti az első kapcsolódási pontot a fényképésznő és a pedagógia-nevelés világa között, ami a fejlődés-lélektani, neveléstani, pszichológiai és praktikus – higiéniai ismereteket népszerűsítő – ismeretterjesztő könyvek többszöri kiadásának köszönhetően széles körű hatást fejthetett ki az ötvenes évektől kezdődően a köznapi életben, cselekvésekben és a csecsemő, kisgyermek percepciójában, illetve reprezentációjában. A második világháború által megszakított kapcsolat 1945-ben folytatódott, immár magasabb szinten.

1944/1945-ben a gyermekvédelem súlyos problémákkal küzdött a háborútól sújtott országban, az állami gondoskodás kiépüléséig a társadalmi összefogás pótolta a hivatalos szociálpolitikát: számos ideiglenes intézet létesült elhagyott, árván maradt kisgyermekeknek, csecsemőknek, főleg elhagyatott villákban (Gergely 1997: 65–80). Ilyen volt például a Rákosi Mátyás Gyermekotthon, ami Ágai Béla (az *Újság* volt főszerkesztője) budai, Cserje utcai villájában alakult meg – a meghalt vagy eltűnt párttagok gyermekeit nevelték itt fel, illetve egész napos ellátást nyújtottak más kicsiknek, segítve az elfoglalt pártmunkás szülőket. Az otthon vezetője Pikler Emmi lett, aki ide is elhívta fényképezni Reismann Mariant, majd a saját maga által, 1946-ban alapított csecsemőotthonban is az ő segítségét vette igénybe, a Lóczy Lajos úton, egy másik volt magánvillában (Kincses 2004: 174).

⁴ Pikler Emmi férje Péter György közgazdász, egyetemi tanár volt, így néha Péter Emmi néven jelentek meg írásai.

Ez utóbbi Lóczyként lett később híres. Reismann Marian élete végéig fényképezett a Lóczyban, mint „a dokumentációs gyermekfényképezés különleges szakértője” (Pikler 1950), mindezt pedig rendszeres javadalmazás nélkül tette. A Lóczy-archívumban több ezer „művészi és dokumentatív értékű fotó” gyűlt össze az évtizedek alatt (Tardos 1984), egy-egy gyermek fejlődését több életszakaszban is rögzítve – ez a sorozat-jelleg a publikált képekre is jellemző lett, markánsan eltérve a hatvanas évek többi fényképészétől a pedagógiai sajtóban.

A gyermekfényképezés elmélete

Gyermekfényképezés című műve (1956) foglalta össze először és legteljesebben a fényképész nő nézeteit a témáról. A könyv kiindulópontja egy szembeállítás, mely segít körülhatárolni saját nézeteit is: a régi, merev, sematikus, mesterséges, beállított ábrázolásmóddal szemben az őszinteségre kell törekedni, a gyermeket a „maga természetes mi-voltában” és környezetében fotózva. Elengedhetetlen a gyermekkel való szoros kapcsolat, az önálló mozgásos-játékos tevékenység rögzítése, az átélés. Nem nehéz felfedezni Pikler Emmi hatását ezekben a mondatokban, valamint a pedagógiai közbeszédben időről időre felbukkanó reformpedagógiai eszméket. A gyermekközpontúság, a pszichológiai megalapozás és a gyermek tanulmányozása (Németh és Pukánszky 1999) olyan elemek, amelyek a gyermekfényképezés elvei is lehetnének, de természetesen nem közvetlen kapcsolatról van szó, hanem inkább olyan gondolati átfedésről, általános fogalmakról, melyek részei a hétköznapi diskurzusnak.

A konszolidálódó Kádár-korszakban (a korábbiakhoz képest) kedvezőbbé vált a szellemi légkör a hasonló megnyilatkozások számára, hiszen a pszichológia 50-es évekbeli diszkreditálása után (lásd Mérei Ferenc esetét), egy évtizednyi szünetet követően, a hatvanas évek első felében újjászerveződtek a pszichológiai intézmények, újra megindult a pszichológusképzés (Borgos, Erős és Litván 2006: 17).

A gyermek felé fordulást ideológiailag is alá lehetett támasztani, mint azt egy későbbi beszélgetés mutatja Reismann Mariannal (Rózsa 1973): a harmincas évek „társadalmi beállítottsága” kiforgatta a gyermeket természetes valóságából (vö. mesterséges beállítás), ezzel szemben a gyermeket a maga valóságában látni haladó szemléletet jelentett. A fényképész nézőpontja, a tárgy kiválasztása így válik politikai állásfoglalássá, alátámasztva Apor Péter történész megállapítását, mely szerint a kommunista államokban a hétköznapi élet is az ideológiai beavatkozás terepének számított (Apor 2008: 27).

A következő Reismann-szöveg a fényképezést a nevelés eszközeként elemzi (*Fotografie als Erziehungsmittel*), ennek kéziratos, magyar és publikált, német nyelvű változata is megmaradt (Reismann 1960a; 1960b), a kettő összevetésével vázolom fel a gondolatmenet csomópontjait. Az írásokban saját oktatói gyakorlatát írja le a szerző, 15-16 éves tanulókra alkalmazva a korábban már megismert szempontokat. A fő elv ezúttal is az ösztönesség, az öszinte élmény és kifejezés spontán megtalálása, hiszen csak az a fotós lesz igazi krónikása „fejlődő világunknak, aki az igazat a hamistól, talmitól megkülönböztetni tudja” (Reismann 1960a: 1a). Ehhez intenzív, közeli kapcsolat szükséges a fényképezés tárgyával, ami a 15-16 éves tanulók (a fényképészek) és a fotózott gyermekek között könnyen létrejön. A tanár általában előre kijelöli a témát, aminek lehetséges megvalósítási módjait megbeszéli a csoporton belül (mindenki hozzászólhat), végül az elkészült produktumokat is közösen értékelik. A fő követelmény az élet fényképezése, a kifejezni kívánt tartalom minősége, ami világunk és környezetünk teljesebb, jobb megismerését szolgálja. Az utolsó elméleti szöveget egy előadás gépelt változata jelenti (Reismann 1983), melyben a korábbi témákat árnyalja a szerző. A gyermek személyiségének és természetes környezetének tiszteletben tartása, a játéktevékenység fontossága, bizalomteli kapcsolat a felnőttel: ezek a legfontosabb címszavak az előadásban. A saját környezet Reismann-nál gyermeki perspektívát is jelent: béka-szemszögből kell fényképezni, és nem felülről, nem szabad rákényszeríteni a gyermekre az akarátunkat,

hagyni kell, hogy megmutassa legsajátabb kifejezését. A fotósorozatok jelentik ennek legmegfelelőbb formáját, melyek egyszerre rögzíthetnek történet és dokumentálhatnak fejlődést: a fényképésznő publikált képeinek jelentős része sorozat, ezen belül pedig történet kifejező szekvencia.

A gyermekfényképezés gyakorlata

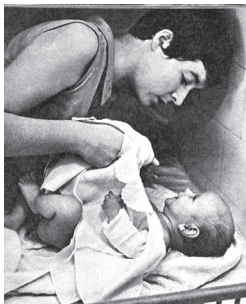
Reismann Mariannak 78 fotója maradt fenn az általam vizsgált képi korpuszban, amely egyértelműen hozzá köthető – ennél biztosan több kép jelent meg tőle, de a korszakban sokszor nem tüntették fel a fényképező személyét, illetve gyakori volt az az eljárás, hogy az impresszumban együtt sorolták fel a lapszámban szereplő fotók szerzőit, és nem különítették el őket képenként.

A 78 képből 62 egy-egy sorozat része, mindössze 16 egymagában álló fotó jelent meg a művésznőtől – átlagosan négy kép alkotott egy sorozatot, hiszen 17 sorozatot számoltam össze a tárgyalt időszakban. Ezek a sorozatok, más néven szekvenciák egyetlen fényképésznél sem jelentkeznek ilyen mértékben, ami jelzi egyrészt a szerző érdekérvényesítő képességét (hiszen nem mindenkinek engedték meg a lapok szerkesztői, hogy hasonló terjedelmet elfoglalhasson az adott számban), másrészt következetességét saját fotós-gyakorlatához, ami a dokumentálás mellett a művészi szempontokat is érvényesítette. Visszatérve a szekvenciákra: olyan képsorozatok ezek, melyek tér- és időbeli logikai kapcsolatokra építenek. A szekvenciák egyik típusa történetet beszél el (jellemzői az ok-okozati viszonyok és a lineáris időbeliség), a másik pedig szimultán cselekvéseket mutat be, térben elválasztva (Szilágyi 1999: 152–155). Reismann jellemzően időbeli történeteket mutat be sorozataival, egy-egy gyermekre jellemző mozgássort, tevékenységet bont ki, megtörve ezzel a fényképek rögzített, statikus jellegét, sajátos dinamikát kölcsönözve a képek egymásutánjának.

A lapok szerinti megoszlást tekintve két csoportra oszthatók a hatvanas évek pedagógiai sajtójában megjelenő fényképészek: egyesek neve több újságban is felbukkant (ilyen például Balla Demeter, Harmath István vagy Székely Tamás), míg mások egy-egy újsághoz kötődtek, azt fémjelezték (a Langer Klára és Sándor Zsuzsa páros által jegyzett 567 közös fotó mind az *Óvodai Nevelésben* jelent meg). Reismann Marian ez utóbbi típusba tartozik, mivel öt képe az *Óvodai Nevelésben* jelent meg 1960 és 1970 között, a fennmaradó 73 pedig a *Gyermekünk* című folyóiratban. Meglepő ez, hiszen az ötvenes években a *Köznevelés* még több címlapfotót közölt tőle, továbbá a *Család és Iskolában* is rendszeresen publikált 1953-tól az évtized közepéig – eddig nem találtam meg az okát annak, hogy miért szakadt meg a lapok és Reismann között az együttműködés.

A *Gyermekünk* 1969-től jelent meg, a *Család és Iskola* folytatásaként, ugyanazzal a szerkesztői gárdával (Török Sándor szerkesztő, Cs. Horváth Tibor képszerkesztő) – így még feltűnőbb a megjelent képek nagy száma, hiszen két év alatt 73 fotót közöltek tőle, ráadásul ezek többségét egy számára rendszeresített külön rovatban. A rovatnak nem volt külön neve, de jellegzetes vonásokkal rendelkezett: a lapszámok végén helyezkedett el, egy-egy fotósorozatot közölt, amit mindig Reismann fényképezett, és Tardos Anna látott el kísérőszöveggel.

Mind a 17 képsorozatot Tardos Anna gyermekpszichológus verbalizálta, aki Pikler Emmi lánya volt (Huszár 2010: 57), később az édesanyja által alapított intézet vezetését is átvette. Reismann folytatta a Pikler Emmivel megkezdett tudományos ismeretterjesztést, Tardos Annával közös könyvük, az *Ismerkedem a világgal* (Tardos 1968) a kisgyermek látószögének megteremtését kísérli meg, a fejlődés állomásainak és szereplőinek (szülők, játszótársak, környezet) bemutatásával. Nemcsak ezzel a folytatólagos kapcsolattal kötődött a fényképésznő a magyarországi pszichológiához: a több kiadást megért, először 1970-ben megjelent Mérei-Binét-féle *Gyermeklélektan* mellékletei szintén Reismann Marian képeit tartalmazták (1978). Megállapítható tehát, hogy az 1950-es évektől egészen az 1980-as



Edit fürdik

Edi három hónapos, most éppen fürdés után, útszökés közben látjuk őt. Sok minden történik ilyenkor vele. Kiemelik az egyből levették a fejét, a fejétől valószínűleg kuszálját, babaápoló, moszkó, vicsa kerül, kiemelik a vízbe, puha fürdőlepedőbe bugyolálják, megtörölgetik és szép tiszta ruhába felöltöztetik.

Edi mindent, még a fürdés utáni öltöztetést is – a képeken láthatjuk – boldogan tűri. Rést vesz, figyelt, mosolyog. A végére elfárad ugyan egy kicsit, nem sír, de már szorja az ujját és még ekkor is mosolyog.

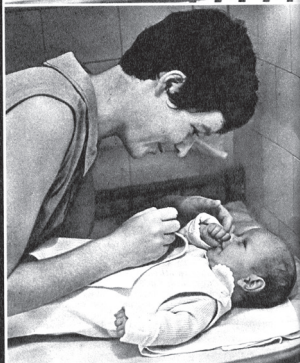
A 2–3 hónapos gyerekeknél olykor előfordul az öltöztetés hosszadalmas művelete alatt, hogy sírnak, türelmetlenek. Sokan ezt természetnek is tartják. Hiszen ebben a korban még minden bolygatás kellemetlen a gyerek számára. A felnőtt mosdatól is összeressen néha, s még a szóra is lakod a csecsemő, ha nem elég óvatosan nyúlnak hozzá. De ha kedves, finom mosdatokkal nyúlunk a csecsemőhöz úgy, hogy mosdatolunk haladást is figyeljük, már néhány hetes korban is elérhetjük, hogy a kisgyerek nem rezzen össze, nem sír fel mosdatolainktól. Így azután a kéneledezés – tisztába levés, fürdés – orán nem gárcsós erőfeszítés, hanem jóleső elégedettség lesz a válasz.

Edittel nagy szeretettel bönik fiatal édesanyja. Fürdés, öltöztetés közben sokat beszélgetnek, sokszor összenéznek. Az édesanya mosdatolai kiemeletesen finomak.

Igy mindkettőjük számára öröm a fürdés.

TARDOS ANNA

V. REISMANN MARIAN felvételei



1. kép (szekvencia)

Készítő: Reismann Marian

Cím: Edit fürdik

Megjelenés helye, ideje: *Gyermekünk*, 1970/1, 28.

Képleírás: A három képből álló sorozat a címmel ellentétben (Edit fürdik) valójában a fürdés utáni cselekvéssort láthatjuk: az édesanya megtörölgeti és felöltözteti a kisbábát. A baba arca mosolygós, a szülő gyermek kapcsolat láthatóan pozitív és meleg légkört áraszt.

évekig Reismann Marian több csatornán (Pikler-intézet; Pikler Em-mivel, majd Tardos Annával készített, több kiadást megért könyvek; szakmai sajtó; kiállítások; előadások; tanítványok stb.) keresztül is befolyásolta a kisgyermekokről és csecsemőkről kialakított képzeteket, reprezentációkat és lehetséges ábrázolási módokat.

A fentebb bemutatott képsorozat címe (*Edit fürdik*) fontos mondanivalót hordoz: a pedagógiai sajtóban megjelent gyermekképek szereplőinek (a gyermekeknek) többségéről semmit sem tudunk. A szerkesztők nem mindig adtak a képeknek címet, legtöbbször nem nevesítették a figurákat, a fotó illusztráció maradt, behelyettesíthető és általános. Ezzel szemben Reismann Marianra jellemző (a Pikler-intézetben folytatott munkájának örökségeként is) a gyermekfényképek névvel való ellátása, az egyénivé tétel,⁵ amit a sorozatok címei is alátámasztanak: *Béla két játékkal játszik, Pisti a lépcsőn játszik, Laci és Anikó önállóan esznek, Bözse sétál*. A tipikus gyermekképből így lesz az adott gyermek portréja, ami ugyanakkor általános érvénnyel is bír. A dialektikus érvelés szerint (Reismann 1956: 10) az egyes gyermekről készített jó képek jellemzőek az egész gyermektársadalomra nézve, mivel egyéni és tipikus vonásokat szintetizálnak magukban.

A sorozatok másik fontos (és más képektől markánsan eltérő) jellegzetessége a (sajtó)fotó funkciójában mutatható ki: előtérbe kerül, központivá válik a fotó, szemben a fényképek többségének mellékes, illusztratív szerepkörével. Ez a változás maga után vonja az interpretációs stratégia (a képolvasás) fordulatát – a kép nagyobb terjedelmet foglal el, mint a szöveg, így a figyelem a vizuális elemekre összpontosít, amit a szöveg csak kiegészít, pontosít. Maga a példa teljesen hétköznapi

⁵ Az ilyen fajta individualizációra távoli párhuzamot nyújt Ariès híres műve (1987), melyben az újkor kezdetén a gyermek kilép a névtelenségből – ezt jelzi például a portrék elterjedése. Langer Klára emblematisztikus képe (*Karcsi, 1945*, lásd *Köznevelés, 1965/13–14*, belső melléklet) hasonló funkciót tölt be: a háborúban megsérült gyermek portréjával az 1945-ös év történelmi korszakfordulóját érzékelteti a fényképész nő.

jelenetsort – fürdetés utáni öltöztetés – ábrázol, ami Reismann Marian célkitűzésének teljesen megfelel. Az újszülött életének pontos ritmusa van (evés, alvás, fürdetés, sírás), a fotósnak ezt kell követnie és rögzítenie (Reismann 1983: II/3) – a gyermeki fejlődés dokumentálása analóg ezzel, csak más cselekvések és színterek jellemzik.

Reismann Marian életműve jóval gazdagabb annál, mint amit leírtam, a gyermekfényképezésen túl számos területen alkotott. Jó néhány fontos szereplője volt még a fényképésznőn kívül a kor fotós társadalmának, akik szintén jelen voltak a hatvanas évek pedagógiai sajtójában: Langer Klára, Patkó Klára, Sándor Zsuzsa, Vadas Jolán, Zinner Erzsébet, Balla Demeter, Friedmann Endre, Kozák Lajos, Kresz Albert, Vadas Ernő – csak néhány a nevek közül, akik a fotótörténeteszek mellett más kutatók figyelmére is érdemesek. Az utóbbi időben megjelenő visszaemlékezések és interjúk segíthetik ezt a munkát (Szarka 2002; Molnár 2010).

Az irodalomtudomány módszertanából átvett alkotó – mű – befogadó hármasságában a fényképész nézőpontja az első tényezőre helyezi a hangsúlyt, amikor a fénykép (a mű) értelmezését a fotós (a szerző) premisszáitól teszi függővé. A képek többségénél azonban nem állnak rendelkezésre hasonló források. A következő ikonográfiai elemzések az iskoláztatás világába vezetnek el minket – a kisgyermek ábrázolásmódjához és befogadásához hasonlóan egyszerre tipikus és egyedi fényképek segítségével tárom fel a vizuális források által létrejövő kulturális jelentéseket és diskurzusokat. A hangsúly ezekben az esetekben a műveken (fényképeken) és a befogadáson (a néző által konstruált jelentéseken) van.

2. Pedagógiai életképek

A vizsgálatba vont fotók nagy részénél semmit sem tudunk a fényképész szempontjairól, gyakran a fotós nevét sem ismerjük, így az elemzéseknél a képen beazonosítható elemek, az újság és a (társada-

lom)történet kontextusa játssza a legfontosabb szerepet. Ezen belül az interpretációknál hangsúlyos a (pedagógiai) tér fogalma, a térben elhelyezkedő tárgyak, eszközök és bútorok, az elrendezés jelentősége. A hazai neveléstudomány csak újabban kezdte hasznosítani a társadalomtudományok tér felé fordulásának következményeit – az út elején járunk még, amit jelez a pedagógiai tér fogalmának tisztázatlansága, illetve kiterjedésének mértéke (Jelich és Kemnitz 2003; Kemnitz 2003). Jelen esetben a tudásátadás, nevelés tereit elemzem, melyek az oktatási intézmények külső/belső környezetében találhatóak: az óvoda, iskola épületének látványa éppúgy idetartozik, mint a foglalkoztató, a csoportszoba, az osztályterem, illetve a folyosó, büfé és udvar környezete. Összetett szinterről van tehát szó, ugyanakkor mindenki számára otthonos és azonnal beazonosítható környezetről, hiszen a modern tömegoktatás a társadalom tagjainak többsége számára ismerőssé tette ezeket a tereket.

Első intézményi példám (és második elemzett fényképem) kiemelt helyzetben lévő képsorozat része, az *Óvodai Nevelés* 1961. évfolyama július–augusztusi számának mellékleteként jelent meg, Brunszvik Teréz halálának 100. évfordulójára. A magyar óvodáztatás és kisdédóvás megalapítója szimbolikus jelentőségű az újság és a pedagógiai közélet számára – a Brunszvik család egykori birtokán, Martonvásáron készült fotóriport számos konnotációval és jelentéssel rendelkező térben kapcsolja össze múltat és jövőt. Az újság szerkesztői a melléklettel nemcsak a magyar pedagógiai hagyomány egy fontos szeletét vállalják fel és teremtik meg a folytonosságot, hanem megmutatják az 1960-as évek pedagógiai valóságának különbözőségét, a 100 évvel korábbi állapothoz képesti eltérést.

A második kép készítőiként feltüntetett Langer Klára és Sándor Zsuzsa a leggyakrabban előforduló fotópáros a hatvanas évek pedagógiai sajtójában. Mester és tanítvány viszonya volt az övék, Sándor Zsuzsa tanult Langer Klárától, később közösen vállaltak reklám- és gyermekfényképezést (Markovics 2006: 258). Az *Óvodai Nevelés* rendszeresen beszámolt Langer Klára sikereiről – egyetlen fényké-



2. kép

Készítő: Langer Klára – Sándor Zsuzsa

Cím: Martonvásári óvodások az egykori Brunszvik-kastély parkjában

Megjelenés helye, ideje: *Óvodai Nevelés*, 1961/7–8, Melléklet III.

Képleírás: A nyolc képből álló fotósorozat a martonvásári óvodások életképeiből és a Brunszvik-kastélyban tett látogatásuk dokumentálásából áll – ebből a sorozatból ez az egyik fénykép. A borostyánnal benőtt épület előtt körjátékot láthatunk, két óvónővel. A környezet jómódot és gazdagságot sugall, amit a képaláírás magyaráz: egy volt kastély parkját ábrázolja a fotó.

pésről sem maradt fenn hasonló utalás a korból. 1961-ben a Műcsarnok és a Magyar Fotóművészek Szövetsége a „folyóiratunkból jólismert művészeknek”⁶ a képeiből rendezett kiállítást. A fotók 1941 és 1961 közé vannak datálva, tehát egy régóta alkotó fényképésznek volt ez jó alkalom az összegzésre. A következő évben, a felszabadulás⁷ 17. évfordulójára a Népköztársaság Elnöki Tanácsa a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett érdemeiért Langer Klárát a Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntetésben részesítette⁸ – a rendszer elismeréséhez társult a pedagógiai szaksajtóé is, hiszen többször is hangsúlyos helyen hozták képeit, kontextusba helyezték, és művészeknek nevezték. Francia, angol és spanyol nyelven is kiadták Langer Klára albumát a gyermekekről.⁹

A terek jelentéseivel foglalkozó építészeti elmélet szerint az a politikai, történeti és kulturális döntés, hogy mit őrzünk meg a múltból, milyen elemeket választunk ki megőrzésre érdemesnek épített környezetünkől, és hogyan használjuk azokat, a jövő megalkotását is befolyásoló tényező (Hayden 1988). A Brunszvik-kastély 1953 óta a Tudományos Akadémia ellenőrzése alá tartozik, jelenleg Óvodamúzeum is működik benne – olyan emlékezhely tehát (Nora 2010), mely által kapcsolatot teremtünk a múlttal, rögzítjük és újraalkotjuk a pedagógiai emlékezetet. Az óvodaügy fejlődésének kontinuitását a melléklet második oldalán található kísérő szöveg így értelmezi: „Az első óvoda hazánkban a polgári haladásért vívott harc idején jött létre. Ma már a szocialista forradalom korszakában óvodáinkban a kommunista társadalom számára neveljük gyermekeinket.” Az egykor csak az úri osztály által látogatható park szimbolikus elfoglalása jelzi a szocialista gondolkodás egalitáriánus tendenciáját, a közterek demokratizálását.

⁶ *Óvodai Nevelés*, 1961/11. borító III.

⁷ A későbbiekben akárhányszor leírom a felszabadulás fogalmát, azt a korszak által használt értelemben kell interpretálni.

⁸ *Óvodai Nevelés*, 1962/4. 116.

⁹ *Óvodai Nevelés*, 1963/10. borító III.

nak igényét. Brunszvik emlékének megidézésével egyben pedagógiai hagyományt elevenít fel az újság, a múlt elemeit felhasználva teremt legitimációt – ezt a sorozatot kísérő szöveg meg is erősíti. A fentebbi idézet három idősíkot fog össze: közösséget vállal a múlt progresszív törekvéseivel, ugyanakkor saját jelenkori helyzetének döntő eltérését is artikulálja, mely már a jövőre, a kommunista társadalom megteremtésére irányul. Ritka a hasonlóan közvetlen ideológiai megnyilatkozás az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában, főleg a kommunista társadalom megteremtésének kinyilatkoztatása számít kivételnek – ez összefügghet a tágabb geopolitikai helyzettel. A szovjet rendszer által elért sikerek (a Szputnyik 1957-es fellövése és Gagarin űrrepülése 1961 áprilisában) hatása alatt Hruscsov először az USA utolérésének hétéves programját hirdette meg (1959), majd az SZKP XXII. kongresszusán (1961. október) a kommunizmus közeli megvalósítását – a modernizációs ígéret (Szabó 1998) a hazai diskurzusban is megjelent. Ez párosult az ideológiai harc mindig meg-megújuló kádári programjával, mely kulturális forradalmat hirdetett a volt uralkodó osztályok kiváltásáinak megszüntetéseért, ahogyan azt a MSZMP 1958-as művelődés-politikai irányelvei kimondták (Ságvári és Vass 1973: 244). A szakmai legitimáció – az első óvoda és az 1960-as évek óvodájának lényegi azonossága és a kontinuitás – mellett tehát megjelenik a politikai legitimáció, a rendszer létalapját az életszínvonal-politikával párhuzamosan ekkor még ideológiai érvekkel is biztosították.

Az 1945 előtt csak az úri osztályok előtt nyitva álló parkban 1961-ben már óvodások játszanak – jó illusztráció ez az MSZMP határozatának megvalósulására. A térhasználat és szerveződés (felosztás és térhierarchia kialakítása) gyakran szimbolikus uralmat gyakorol az alattvalók fölött (Gergely 2001) – az elhatárolás megszüntetése, a tér (nem is annyira) szimbolikus elfoglalása a múlt legyőzését is jelenti.¹⁰

¹⁰ Lásd a Tanácsköztársaság hasonló értelmű képeit a proletárgyerekek nyaraltatásáról.

A szocialista rendszerek gondolkodásának egyik fő jellemzője volt a terek demokratizálása és újrarendezése, mely valamennyi „nagy” helyet megnyitott mindenki számára (Crowley és Reid 2002) – az elzárt helyek természetesen újra létrejöttek, de már nem a nyilvánosság látóterében (villák, vadászatok – lásd Majtényi 2008). A parkban játszadozó gyermekek számára persze mindez nem jelentett semmit, csak játékot, a kép ilyen értelmezését elsősorban a kontextus (kísérő szöveg, kiemelt szerep, megemlékezés) adja. Apor Péter történész már idézett megfogalmazásában: a hétköznapi élet az ideológiai beavatkozás alapvető terepének számított a kommunista államokban (Apor 2008: 27) – még játszadozó gyerekek esetében is.

A kisgyermekkor jellemző tevékenységét láthatjuk a harmadik képen, ami már az intézményi tudásátadás világába vezet át – jól lehet az intézményen kívüli, családi környezetre is jellemző. A mese, mesélés tipikus helyzete átmenetet képez szóbeliség és írásbeliség kultúrája között, a mesét felolvasó és bemutató óvónő a nyelvi szocializáció és iskolába való beillesztés feladatait végzi el. Ezt segítik a képeskönyvek, amiből hármat figyelhetünk meg az asztalon, hiszen képek segítségével a gyermek könnyebben be tud fogadni új ismereteket. A mese, mesélés több szempontból is kapcsolódik a gyermek fejlesztésének előzőekben már említett feladatköréhez, s az építőkockákhoz hasonlóan számtalan nézőpontja létezik a kérdésnek. Az asztalon látható tárgyak – képeskönyvek, leporellók, kihajtós könyvek (a tipológiához részletesebben lásd Varga 2012: 99) – közül az óvónő kezében lévő könyvre fókuszálnak a gyerekek és csak közvetetten a felolvasó óvónőre. A néző számára szóbeliség és írásbeliség közötti állapotot rögzíti a fénykép, az óvodás szempontjából viszont a szóbeliség helyzetét, hiszen számára a szöveg az előadásban és a szemléltető képekben létezik csak (Zilahit idézi: Szinger 2008: 64). Az iskolára való előkészítésben az írástanítás egyik lépése a könyvvel való találkozás, az „írás-olvasás eseménye” (Heath elméletét ismerteti: Réger 2002: 131), szocializáció az írás-olvasásra, amely később az iskolai (és átvitt értelemben az életbeli) sikerességet és eredményességet befo-



3. kép

Készítő: Kozák Lajos

Cím: N/A

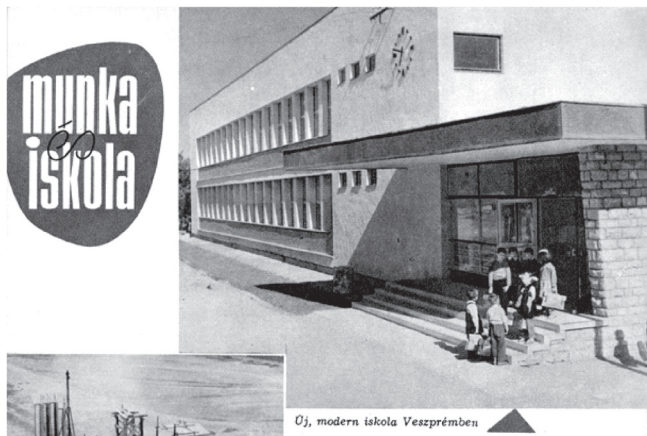
Megjelenés helye, ideje: *Óvodai Nevelés*, 1964/2, 62.

Képleírás: A fotó középpontja nem az olvasó óvónő, hanem a képeskönyv, amiből felolvas – egyszerre történik a vizuális és verbális információk feldolgozása. A felnőtt pedagógust érdeklődő gyermekek veszik körül, van, aki előrehajol, mindannyiuk arcáról kíváncsiság és érdeklődés tükröződik.

lyásoló tényező. Ez olyan együttműködés, melyben a szöveg jelentését felnőtt és gyermek alakítja, tehát a gyerek nem csak passzív befogadó a folyamatban, amit főleg a családi háttér határoz meg.

A kép nem elhanyagolható szerepet tölt be ebben az esetben, megkönnyíti a történet és új ismeretek integrációját, az esztétikai-művészeti nevelésben és a gyermeki fantázia fejlesztésében (lásd Bettelheim nagy hatású elméletét a tudattalan és mese kapcsolatáról: Bettelheim 1985) is szerepet játszik – a képet nézve, az óvónőt hallgatva a gyermek belső képalkotási mechanizmusaiban feldolgozza a

mese számára való értelmét. A mesekönyv olyan tárgy itt, ami a csoportképzés szerepét tölti be, és strukturálja a cselekvéseket – habár antropológiai képről van szó, egy ember által elkészített tárgy van a centrumban. A rajzolás, festés, agyagozás tevékenységformái másik oldalát jelenthetik a meseolvasás, -hallgatás összetett jelenségének – nagyon sok hasonló kép található az óvodásokról szóló képi korpuszban.



4. kép (a hátsó borító részlete)

Készítő: N/A

Cím: Új, modern iskola Veszprémben

Megjelenés helye, ideje: *Munka és Iskola*, 1962/10, borító IV.

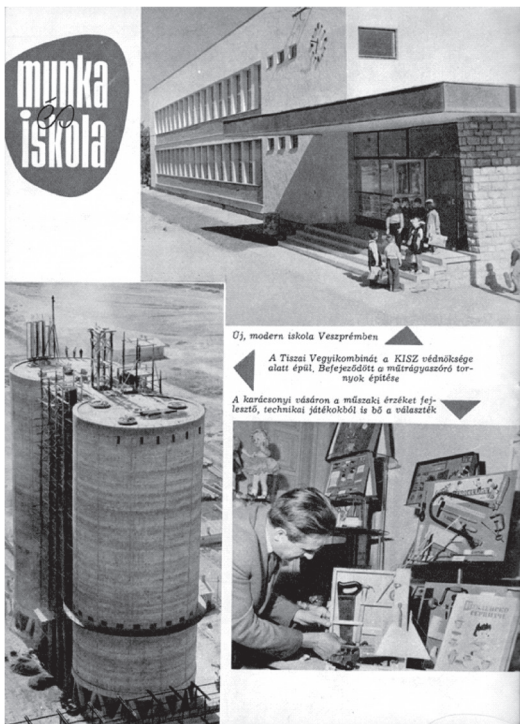
Képleírás: Az iskolaépület előtt vegyesen állnak fiúk és lányok, tiszta, rendezett környezetben. A megjelenés dátumából és a napsütésből következtethetően a tanév eleje lehet, valószínűleg általános iskolásokról van szó. A gyerekek köpenyt viselnek, néhányuknál iskolatáska van, az egyik lány egyenesen a kamerába néz. A falon látható óra szerint délelőtt fél tíz múlt. A kép nem teljes, mivel bal alsó sarkára a szerkesztők rámontíroztak egy másik fotót.

A szocializációban és a pedagógiai életképek sorában a kisgyermekkor után az óvodából iskolába való átmenet jelenti a következő fontos állomást. Ebben a folyamatban az intézmény épülete adja az első benyomást, ami a későbbiekben is fontos, meghatározó része egy szűkebb környezet, közösség vagy személy identitásának kialakításában.

A negyedik és ötödik kép több szempontból is kivételesnek számít az általam kutatott, hatvanas évekbeli pedagógiai sajtó vizuális anyagában. A *Munka és Iskola* 1959 és 1965 közötti évfolyamaiban a politechnikai oktatás, a munkára nevelés tematikája dominál, ez az egyetlen példa egy új iskolaépület bemutatására. Nincs nevesítve az iskola (ami új jellegének is köszönhető), a bemutatott sajtófotó pedig egy montázs része: az iskola mellett a Tiszai Vegyikombinátot és a karácsonyi vásárt láthatjuk az újság hátsó borítóján. Szokatlan összeállításnak számít ez napjainkban, de a hatvanas évek első felét uraló diskurzusban teljesen érthető: a Hruscsov által meghirdetett utolérés és modernizáció jellemző képtípusa a fejlődést szimbolizáló technikai tájkép, a termelés és az oktatás ebben a kontextusban teljesen egyenrangú.

Első pillantásra a hátsó borító képei közt nem fedezhetünk fel logikai, tér- vagy időbeli kapcsolatot, de a fotók egymás mellé kerülését mégis meg lehet indokolni. A montázs összeállításának egyik oka lehet a már említett, a szocialista rendszer vívmányait bemutató, propagandisztikus jelleg. Mindhárom kép értelmezhető ugyanakkor a nevelés tágabb kontextusában is: az újonnan felépült iskolát birtokukba veszik a diákok, a Tiszai Vegyikombinát a KISZ védnöksége alatt épül,¹¹ a karácsonyi vásáron pedig a műszaki érzéket fejlesztő,

¹¹ A KISZ számos építkezés felett vállalt védnökséget a hatvanas években: például Százhalombattán, de a Dunai Cement és Mészmű, a DCM, váci földmunkáin is részt vettek a KISZ brigádjai a *Köznevelés* képei szerint. A védnökség több mindent is jelenthetett, az építőtáboroktól, az építkezéseken dolgozó fiatalok KISZ-be való szervezésén keresztül a fiatalok szocialista nevelésig.



Új, modern iskola Veszprémben

A Tiszai Vegyikombinát a KISZ védnöksége
alatt épül. Befejeződött a műtrágyaszóró
tornyok építése

A karácsonyi vásáron a műszaki érzéket fej-
lesztő, technikai játékokból is bő a választék

5. kép (a teljes hátsó borító)

Készítő: N/A

Cím: Új, modern iskola Veszprémben, A Tiszai Vegyikombinát...,
A karácsonyi vásáron...

Megjelenés helye, ideje: *Munka és Iskola*, 1962/10, borító IV.

Képelírás: A három képből álló montázs különböző témákat dolgoz fel: a felső kép iskolai, a bal alsó épülő ipari létesítményt (a Tiszai Vegyikombinát műtrágyaszóró tornyait) ábrázolja, a jobb alsó fényképen pedig egy érdeklődő felnőtt tanulmányozza a kiállított szerszámosládát a karácsonyi vásáron.

technikai játékok is ki vannak állítva. A képeken ábrázolt tárgyak, épületek és tevékenységek tehát valamilyen módon köthetők a gyermek (és a társadalom) felnevelésének témaköréhez. Az ötödik kép ugyanakkor arra a tényre is figyelmezteti a nézőt és olvasót, hogy sohasem szabad önmagában, a kontextusból kiszakítva interpretálni a sajtófotót. Én most mégis ezt teszem, mikor az elemzés során a jobb felső képre, az iskolaépületre fókuszálok – a jelentésadás háttérében ugyanakkor tudatosítanunk kell a montázs által sugallt mondani-valót is.

A *Munka és Iskolával* ellentétben a többi pedagógiai újságban számtalan iskolaépületről publikáltak fényképeket, a *Köznevelés* az iskolaépítészet (berendezés, belső környezet, ergonómia) kérdéskörével bővebben is foglalkozott. Nem véletlenül vált fontossá ez a téma ebben az időben: a II. világháború utáni természetes népszaporulat 1953–54-ben tetőzött, így az 1959–1960. tanév beiskolázásánál már számolni kellett a diákok megnövekedett tömegeivel (Sanda 2006). A Központi Statisztikai Hivatal 1960-ban és 1970-ben is megszervezte azt a népesség és lakásösszeírást,¹² melyek összevetése tanulságos lehet: 10 év alatt körülbelül 360 000 fővel nőtt az ország népessége, ami évente átlagosan 0,72% szaporodást jelentett (Klinger 1992: 3). A hosszú idősorokból kiderül, hogy a hatvanas évek iskolai népességét meghatározó 50-es évek, a Ratkó-korszak nagyobb növekedési rátát produkált, mint az utána következő – ez az adat még inkább figyelemre méltó, ha számításba vesszük ugyanebben az időszakban az 1956-ot követő kivándorlási hullámot, ami népességfogyást eredményezett. A 6–13 éves korosztály létszáma végig igen magas volt 1960 és 1963 között, bár folyamatosan egyre kisebb a növekvés (ez a „demográfiai hullám” teteje), 1968-tól kezdődött a nagyobb mértékű

¹² A népszámlálások adatait ma már az interneten is el lehet érni a *Népszámlálási digitális adattárban*, ami nagy segítség a történeti kutatások számára: <http://konyvtar.ksh.hu/neda>.

csökkenés (Kozma 1983: 12). Az igények kielégítésére tömeges iskolaépítkezés kezdődött, ami 1968-ig típustervek megvalósítását jelentette, az épületek formáját, berendezését és bútorkészletét is központi normák és előírások szabályozták (Jeney 2000). Az uniformizált iskolaépületek megtervezésénél és kivitelezésénél csak mennyiségi szempontokat vettek figyelembe, a fő cél azonos színvonalú intézmények létrehozása volt (Jeney 1985).

Ugyanezek a tendenciák érvényesültek Veszprémben is, ahol a negyedik fénykép készült – a fotón a 4. számú Általános Iskolát láthatjuk,¹³ az első újonnan épült oktatási intézményt a városban 1945 óta. Az iskola megalapításának hosszú előtörténete van. 1950-ben kezdte el működését a Nehézvegyipari Egyetem, ezt követően gyors fejlődésnek indult a környék, amit a később Kiss Lajosról elnevezett lakótelep felépítése is jelzett. Már 1957-ben komoly lakossági igény mutatkozott egy új oktatási intézmény létrehozására a környéken, hiszen csak a lakótelepen 150 tanköteles gyerek volt ekkoriban (Egy létesítendő iskola nyomában 1957). A 4. számú Általános Iskolán kívül számos hasonló épület született a hatvanas évek első felében Magyarországon – valamennyi épület jellemző stílusjegyének számított a modernizmus és funkcionalizmus. Az iskola tervezője Márton István volt, az ő nevéhez fűződik még Veszprém városközponti rekonstrukciója a hatvanas évek második felében és számos Balaton-parti építmény megtervezése (Márton 2011). Az eredetileg nyolctermesnek elgondolt iskola (Korszerű iskola épül Veszprémben... 1959) végül 12 tantermes, 480 gyereket befogadó intézményként nyitotta meg a kapuit 1962 szeptemberében (az iskolára vonatkozó adatokhoz lásd A veszprémi Kiss Lajos Általános Iskola... 1987; 1992).

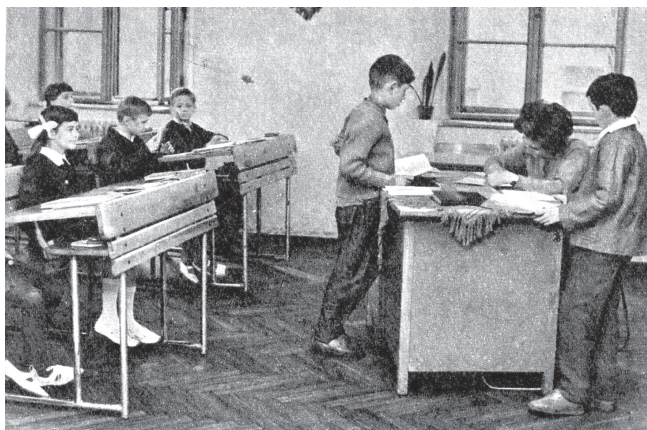
¹³ Az iskola azonosításakor más folyóiratokban, ugyanerről az intézményről megjelenő, eltérő fényképek és a publikáció dátuma segített. Az elemzés alapját egy már megjelent cikkem jelenti, lásd Somogyvári 2015a.

Ez volt az első lakótelepi iskola a városban, már megnyitásakor tudni lehetett, hogy a Kiss Lajos-lakótelep hamarosan túl fog nőni az intézményen (már az első tanévben több gyerek – 530 fő – járt az iskolába, mint a tervezett létszám), ennek köszönhetően nyílt meg később a Hriszto Botev Általános Iskola. Az iskola már 1962-ben Kiss Lajos nevét szerette volna felvenni, de ez csak 1972-ben valósult meg, addig a 4. számú Általános Iskola néven működött az intézmény. A lakótelep és az iskola névadója 1954 és 1955 között bíróként dolgozott, ezt követően a pártapparátus adminisztratív osztályára irányították. Kiss Lajos az 1956-os forradalom utáni szovjet bevonulás idején, november 5-én vesztette életét, zavaros körülmények között – ezt követően az ellenforradalom mártírjának láttatták személyét (Kiss Lajos elvtárs, nem feledünk! 1957), a rendszerváltozás után viszont voltak, akik azt állították, hogy az orosz katonák lövöldözése során halt meg. Biztos információk nincsenek tehát haláláról – 1990 után eltűnt emléktáblája, a lakótelep Hóvirág lett, az iskola pedig 1992-től Simonyi Zsigmond Általános Iskola néven működött tovább (Varga 2008).

A hatvanas években megszületett épületek máig meghatározzák életünket külső látványukkal és belső tereikkel egyaránt, a veszprémi Egyetemváros környezetére pedig különösen jellemző ez a megállapítás – a helytörténetben, a lokális emlékezeti formák kialakításában szintén nagy szerepet játszanak a fényképek.

Az iskola épületén belül a társadalmi szocializáció fontos helyszíne az osztályterem – az itt zajló cselekvések, a tér berendezése és a szereplők magatartása alapján több következtetést is le lehet vonni.

Mindenfajta tér különböző minőségekkel, kiemelt helyekkel, területekkel rendelkezik, melyeket a mindennapi gyakorlat hoz létre és tart folyamatos változásban (Faragó 2012) – a ma már evidens megállapítás a pedagógiai térre is érvényes. A diákok és pedagógusok pozíciói, a köztük lévő kapcsolatok és tevékenységek jellege szerint számos térformát lehet elkülöníteni az osztályteremben: ezek kötődhetnek a tekintélyhez/autoritáshoz, a felügyelethez, különböző pedagógiai



6. kép

Készítő: N/A

Cím: ¾ 8. A tanító néni már az osztályban

Megjelenés helye, ideje: *A Tanító Munkája*, 1966/11, 3.

Képleírás: A tanári asztal mögött ülő pedagógus éppen ír valamit, két diák figyeli, míg a többiek már a padsorokban ülnek. A diákok nagy része már köpenyben van.

interakciókhoz vagy a személyes környezethez (Lim, O'Halloran és Podlasov 2012). Edward T. Hall kommunikációs rendszerével megalkotta a proxemika tudományát, az ember térrel való gazdálkodása alapján különböző kategóriákat létrehozva, a társadalmi és személyes teret a kultúra egyik megnyilvánulásaként értelmezve (1987). Lefebvre francia szociológus (1991) a tér fogalmát szintén társadalmi konstrukcióként nevezte meg (ugyanakkor elismerte az ezen kívül eső, természeti, fizikai tér létjogosultságát is, határt szabva ezzel a fogalomnak). A tér triadikus felfogásával megkülönbözteti a mindennapi térbeli gyakorlatokat (*spatial practice*), a konceptualizált, megjelenített tereket (*representations of space*) és a szimbólumok, valamint gyakorlatok által

megélt teret (*representational spaces*). A hármasság plasztikussá tehető, ha a leggyakrabban elemzett pedagógiai teret, az osztálytermet vesszük példaként. Az iskolában és teremben való tájékozódás, az ehhez fűződő szabályok jelentik a térbeli gyakorlatot a gyermek számára, a terem alaprajza, belső elrendezése nyújtja a tér megjelenítését az oktatáskutatónak és pedagógusnak, végül az osztályteremben nyert sajátos tapasztalat, a hétköznapi tudás egy formája (Apor 2008) és a tér szimbolikus használata jelenti a harmadik, megélt teret.

Ezek a térformák azonban egyáltalán nem jelentenek merev, változatlan határokat, amint azt a képen is láthatjuk: a tanári asztal általában a tekintély forrásaként jelenik meg, megközelítéséhez szigorú szabályok fűződnek, de ugyanez a tér itt tanár-diák közvetlen kapcsolatának környezetévé válik (az egyik gyerek a tanári asztal síkja mögött helyezkedik el, ami általában csak számonkérésnél megengedett). A tanórák előtti jelenet pedagógus és diákok közötti személyes kapcsolatról szól, mely eltér a hagyományos tanítási-tanulási cselekvések ábrázolásától. A tanári asztal megközelíthetetlen helye most megnyílik a gyerekek előtt – valószínűleg adminisztrációs célból –, a tanárnő ír, míg az asztalnál két diák várakozik. A többiek rendezetten ülnek a padjaikban, iskolaköpenyt viselnek, míg az asztalnál lévő fiúk közül az egyik még „utcai ruhában”, a másik már köpenyben van. A padosorok felügyeleti jellege is eltűnik itt, hiszen még nincs tanóra, ennek ellenére a gyerekek rendezetten ülnek, ami az iskolai környezet hatásának és a pedagógus jelenlétének is betudható. A tevékenységek folyamatosan átstrukturálják az osztályterem tereit, ugyanaz a helyszín egyszerre tölthet be több funkciót is – az adminisztráló tanárnő egyszerre a felügyelet és a tekintély forrása, akit ugyanakkor meg is lehet közelíteni, és a személyes kapcsolat is lehetővé válik vele.

A terek átalakulásai és egymásba transzformálódása mellett még egy szempontra hívja fel a figyelmet a kép. Az osztályterem nemcsak a tanóra színtereként értelmezhető: a szünetek alatt, a tanítás előtt és után a diákok, pedagógusok élettereként is szolgál. A szocialista pedagógia a „tízpercet” is próbálta megszervezni, hasznossá tenni, hogy

megfeleljen az egészségügyi követelményeknek, a tanulás okozta fáradtság kipihenésének és a rekreációnak – számtalan cikk tanúskodik erről (lásd például a cikket, amit illusztrál a fotó: Sándor 1966). A becsengetés előtt az osztályteremben lévő diákok és a pedagógus is ráhangolódhatnak a tanórára, elintézhetik egyéb dolgaikat – igazolások, hivatalos papírok –, ilyen értelemben felkészülnek az órára. Praktikus oka is van a 8 óra előtti iskolai életnek – a korán munkába induló szülők így az iskolában tudják hagyni a gyereküket, és a bejáró diákoknak sem kell az utcán kódorogniuk. A képen szereplő pedagógus példa az olvasó előtt: az igazi tanár csengetés előtt már negyed órával benn van, vigyáz a gyermekekre.

3. A pedagógus szakma reprezentációja

Kevés megszokottabb kép van kultúránkban, mint a pedagógusról szóló – a 19. század második fele óta a nyugat- és közép-európai, valamint az észak-amerikai társadalmak tagjainak többsége részesül az iskoláztatásban, tehát szinte mindannyian rendelkezünk elgondolással, tapasztalattal az óvónő, tanító vagy tanár, tanárnő szerepéről, elvárható viselkedéséről, feladatairól (Falus 2004). Éppen ez az ott-honosság és ismerősség okozza az egyik gondot a pedagógus szakma reprezentációja, a pedagógus képének elemzése során. A bennünk élő képzetek, sémák, forgatókönyvek óhatatlanul is befolyásolják kérdésfeltevéseinket, a képek alapján újraalkotott pedagógusportrét. Az antropológia már említett kettőssége jelentkezik itt: mindennapi élettényeket kell megpróbálni egy külső nézőpontból szemlélni úgy, hogy mindeközben saját előfeltevéseinket is hasznosítjuk. A sajtóban közzétett fotók egy külső nézőpontot tükröznek vissza, amely a társadalom, az oktatásirányítás elvárásait, normarendszerét közvetítik, és ez óhatatlanul is visszahat a tanítók, tanárok viselkedési mintáira. A példaként választott első fénykép a szakmai kompetenciáját fejlesztő, hivatásának elkötelezett, fiatal nőként ábrázolja a pedagógust

Köznevelés

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTERIUM LAPJA • XXVI. ÉVFOLYAM



70/13



7. kép

Készítő: Hemző Károly

Cím: Vigh Mariann, a budapesti József Attila Gimnázium
matematika–fizika szakos tanára

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/13, borító I.

Képleírás: A kép egyetlen szereplője, a fiatal tanárnő éppen a *Köznevelés* 1970/10. számát olvassa, a háttérben könyvespolc látható. Vigh Mariann láthatóan bele van merülve olvasmányába, és nem vesz tudomást az őt fényképező kameráról.

A hetedik kép esetében ismerjük a szerzőt és a fotó címét is – ez nem megszokott a kor publikálási szokásait ismerve –, hangsúlyos helyen, az első borítón tűnik fel a tanárnő. Sőt, még ennél is többet megtudunk – a szakpárt és az iskola nevét is –, az elvont ideál így konkretizálódik egy lelkes és minden bizonnyal okos tanárnő képében. A pedagógusképek közül nyolcnál ismerjük az ábrázolt pedagógus nevét, az esetek többségében csak a foglalkozás nevével jelölik meg (ha megjelölik) Vigh Mariann kartársait (pl. „A szakkör tagjai a szaktanár vezetésével”, „Tanári pihenő két óra közben”, „Aki a leckével elkészült olvashat, akinek nehéz, a tanító néni segít”, „A tanító néni első szavai”, „³/₄ 8. A tanító néni már az osztályban”, „Néha az óvónéni is épít velünk”)¹⁴. Ez utóbbi példák a szereppel való teljes azonosulást mutatják meg – felnőtt, szakmabeli közönségnek szóló újságok a gyermek nézőpontját imitálva szólítják meg az olvasót.

Vigh Mariannt ezzel szemben nem megszokott vizuális környezetben, az osztályteremben láthatjuk, hanem valószínűleg a tanáriban – nagyon ritka ábrázolási mód ez, hiszen a pedagógus ábrázolásának kötelező attribútumai közé tartoznak a diákok, a megfelelő környezet, a katedra, a tábla vagy egyéb taneszközök. A kép a tudásátadó, nevelő és adminisztráló funkció mellett egy másik fontos pedagógus-szerepet mutat be: ma divatos kifejezéssel az élethosszig tartó tanulás példáját láthatjuk, a szakmai tudását gyarapító, motivált tanárnő képében. Még egy csavart kap a fotó azáltal, hogy Vigh Mariann éppen az 1970-ben 25 éves *Köznevelést* olvassa: az újság az aktuális képet publikáló 13. számában indította útjára a *25 év dokumentumai* című sorozatát (Horváth 1970). Így a fénykép más kontextusba kerül, hiszen egy korszakhatárhoz, egy konkrét időintervallum lezárásához (1945–1970) kötődik már, a tanárnő a felszabadulás eredményeinek

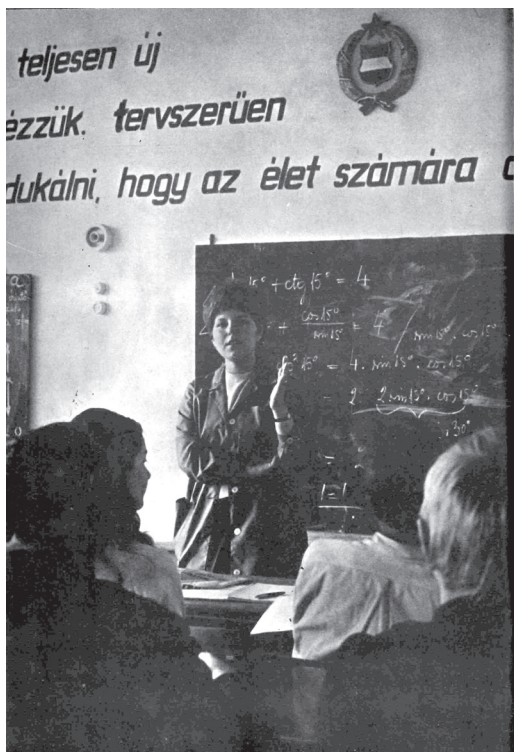
¹⁴ A képek címeihez lásd: *Köznevelés*, 1960/8, borító IV., *Köznevelés*, 1970/22, borító IV., *A Tanító*, 1969/3, 8. o., *A Tanító*, 1969/10, 15. o., *A Tanító Munkája*, 1966/11, 3. o., *Óvodai Nevelés*, 1963/4, 147. o.

megtestesítőjévé is válik, aki irányt mutat a jövőbe. Jan Assmann (2004) kultúraelméletében az idő ilyen kijelöléseit, a cezúrák és az ünnepek meghatározását egy-egy közösség identitásképző erejeként, szimbolikus megalapozásaként értékeli. A rendszer önértékelésének fontos része a II. világháború vége, a fasiszta uralom alóli felszabadulás, s a 25 éves évforduló alkalmat nyújt a visszatekintésre, összegzésre és a jövőbe vetett pillantásra – a meginduló sorozat első képe tehát az újságra vonatkozó önreflexió, jelen és múlt összekapcsolása.¹⁵

A kép műfaja sem érdektelen, hiszen a sajtóportré jellemző típusába sorolható – maga a definíció is nehézségekbe ütközik, hiszen a szakkönyvek legtöbbször nem adják meg a fényképes portré pontos meghatározását (Iczkovics és Hefelle 1981; Freeman 2006). Korábbi publikációimban (2012a, 2012b; 2013) vizsgáltam a portrék és a pedagógusképek jelenségét: olyan képeket vontam ezekben az írásokban elemzés alá, melyeken egy szereplő volt, az arcra, arckifejezésekre (és esetleg a felsőtestre) helyeződött a hangsúly, a háttér pedig nem töltött be lényegi szerepet. Ezeknek a kritériumoknak megfelel az hetedik fotó, ami az ókorig visszanyúló festészeti-művészettörténeti hagyományokba illeszkedik. Az olvasó nő vizuális tradíciójáról van szó, akit a korábbi korok festői és nézői még gyakran veszélyesnek tartottak a férfiak monopolizálta tudás elsajátítása miatt (Bollmann 2008). Itt azonban már szó sincs erről, az olvasó tanárnő képe pozitív példát nyújt az olvasó szakmabeliek, a többi pedagógus számára.

Ahogy korábban is láthattuk, a képet sosem szabad csak önmagában elemezni – jelen esetben a fotó egy sorozat része, a lap impresszuma szerint mindegyik képen Vigh Mariann látható. Itt azonban hibát ejtettek a lap szerkesztői, kutatásaim közben ugyanis

¹⁵ A sorozat többi elemére (a későbbi számokban) inkább az elkülönítés és szembeállítás a jellemző. Az 1945 előtti Horthy-rendszert egyértelműen negatív színben tüntetik fel, míg az 1945 utáni új berendezkedés pozitív (vagy pozitívnak láttatott) intézkedéseit mutatják be egyedül (nyolcosztályos általános iskola, az iskolák államosítása, szociális és gyermekvédelmi tevékenység, mozgalmi élet stb.).



8. kép

Készítő: Hemző Károly

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/13, borító II.

Képleírás: A padosorok közül lefényképezett tanárnő éppen a tábla előtt magyaráz diákjainak. A háttérben egy mottó vagy jelmondat részlete, a szocialista címer, továbbá a matematikai egyenletekkel teleírt tábla látható. A pedagógus köpenyben van, kollégánőjéhez hasonlóan fiatal, lehet, hogy pályakezdő.

megtaláltam a hetedik képen látható olvasó tanárnőt, és Palotásné Vig Mariann írásbeli közlése szerint a másik pedagóguskép nem őt, hanem egyik kollégáját ábrázolja, egy másik, XI. kerületi iskolában. Az olvasó tanárnő tehát Vig Mariann, míg a következő képen (ellentétben a *Köznevelés* 1970/13-as számának első oldalán olvasható információval) nem ő látható, hanem egyik volt évfolyamtársnője, egy másik középiskolából – mindez jelzi a képszerkesztés hiányosságaiból is kikövetkeztethető, többször pongyola képhasználat lehetőségét.

A fotó beállítása a diák szemszögét tükrözi – a padsorok közül látjuk a tanárnőt, akárcsak a tanítványai. A konkrét osztálytermi szituáción túl megjelenik a képen az elméleti-gondolati háttér is: a tanárnő nemcsak önmagát képviseli, hanem egy eszmerendszert is. Tekintetünk automatikusan a kép felső síkjára terelődik, ahol egy idézet részlete és a szocialista címer látható. Ez utóbbi ritkán fordul elő a vizsgált képanyagban – az ideológia, az ideológiai szimbólumok közvetlenül már nem nagyon jelentkeznek az 1960 és 1970 közötti pedagógiai sajtóban. Az idézet az életnek való tanulásról és (valószínűleg) a tananyag tervszerű redukálásáról szól – melyek közismert narratívák a pedagógia történetében –, a címer azt az államot testesíti meg, aminek képviselője a tanárnő. Ebben az esetben egy gondolkodásmód reprezentációja a pedagógus, legitimációját, tekintélyét a mögötte lévő állam forrásából (is) szerzi. A fénykép szimbolikusan fejezi ki a pedagógus 1960-as évekbeli pozícióját és szerepfelfogását, ami valójában a modern tömegoktatás egyik jellemző pedagógus funkciója, az állam képviselőjének szerepe. A szakszerűséget egyáltalán nem zárja ki ez a megjelenítés, ezt fejezi ki az egyenletekkel teleírt tábla képe.

A történelmi folyamat részesévé vált tanárnő egyszerre hordozza az univerzális pedagógus jellemzőit (a köpeny és a tanterem frontális elrendezése az irányító szerepet emeli ki) és hivatásának egyedi, „itt és most” jellegét. Egyetemes és partikuláris jellemzők, elvont képzetek és konkrét megjelenítéseik gyakran megfigyelhetők ugyanazon fényképen belül.

4. Közösségi tevékenységek: munkára nevelés, mozgalmi élet és kirándulások

Az eddig elemzett képek a nevelés és iskoláztatás általános képzeire reflektáltak, a modern tömegoktatásban részt vevő szereplők mindennapi tapasztalatát artikulálták. A fotók másik nagy csoportját az elemzett korszakra jellemző, a szocialista pedagógia ember- és világképi elemeit hordozó példák tartoznak. A közösségi jelleg rányomta bélyegét a korszakra, a vizuális ábrázolás és az ideológia szintjén egyaránt. Két nagy területről villantok fel egy-egy fényképet ennek jellemzésére: a munkára nevelésről, valamint a kisdobos- és úttörőmozgalmi életéről, ez utóbbi hozadékaként pedig a táborozásokról, kirándulásról van szó.

A szegedi Radnóti Miklós Gimnázium diáklányainak politechnikai képzését bemutató sorozat szimultán cselekvéseket ábrázol, összetett, teljes munkafolyamokat bontanak részekre a fényképek. A függőleges és vízszintes elrendezés kombinációja többfajta olvasatot tesz lehetővé a képek kapcsolatairól, megnehezíti a cselekvések sorba rendezését – ugyanaz a tevékenység (lásd a felső két képet) több nézőpontból van lefényképezve, így a szereplők is azonosak néhol. A legfőbb nehézséget a középpont és a perspektíva hiánya adja, a nézőnek kell megfejtenie a mozaikszerű elrendezés szerkezeti jelenségeit. A képek hagyományos befogadói magatartását, mely szerint a képek önmagukba zárt egész, teljes történetet alkotnak, fel kell váltania a modern fotográfiák megközelítési módjának, a struktúrára és az azon belüli kapcsolatokra fókuszáló értelmezésnek (Szilágyi 2007: 109). A kép-szekvenciák gyakran csak saját kontextusukban, az általuk létrehozott jelentéshálózatban érthetők meg, s nem a leképezni kívánt valóságra vonatkoztatva.

Jelen esetben a magyarázó szöveg segít a nézőnek: egy könyvkötő részleget látunk munkában, a könyvtár könyveit és saját tankönyveiket kötik be, illetve műszermappát készítenek egy külső vállalatnak, az Elektromos Mérőműszerek Gyárának. Az iskolában létrehozott



Munkában a RADNÓTI MIKLÓS
GIMNÁZIUM
IFJÚ KÖNYVKÖTŐI

A szegedi Radnóti gimnázium I. osztályos növendékei a politechnikai foglalkozás során az Erkel-szemle Művelődési és Gyógykezelési Központjában készítették a könyvkötési munkát. A munka során a gyerekek a könyvkötés alapjait tanulmányozták. A tanulmányok során a gyerekek a könyvkötés alapjait tanulmányozták.

Az iskola könyvkötési részlege a Nyomdagép Készítő Vállalatnál ajándékba kapott perforáló- és szorongatógépeket. A diákok az iskolai és a városi könyvtárak könyveit és mind a saját, mind a könyvtárakban található könyveket is kötik.

(MTI Fotó – Hujár Sándor fény.)



9. kép (szekvencia)

Készítő: MTI – Bojár Sándor

Cím: Munkában a Radnóti Miklós gimnázium ifjú könyvkötői

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1960/1, borító IV.

Képleírás: A kép-szekvencia műfaja a fotók logikai kapcsolatán alapul, mely térbeli, időbeli kapcsolatokra épülhet. Két típusa létezik ennek – az egyik egy történetet mesél el (időbeli, oksági kapcsolatok), a másik pedig az egyidejű cselekvéseket mutat be, térben szétválasztva a jeleneteket. Ez utóbbihoz áll közel a szegedi Radnóti-gimnazisták politechnikai képzésének bemutatása, hiszen egy komplex munkafolyamat részekre bontása történik meg a fotóriportban.

műhely anyagi-technikai alapját a Nyomdagép Készletező Vállalat-tól ajándékba kapott gépek és a már említett megrendelés jelentheti. A példák többségében azonban kihelyezett, üzemi vagy mezőgazdasági gyakorlaton végezték el az 5 + 1-es, politechnikai vagy szakképzést, az oktatási intézményen belüli műhely kialakítására ritkábban volt lehetőség. A munkaköpenyt hordó gimnazista lányok láthatóan felelősségteljes munkát végeznek, a jobb alsó képen két diák egy perforológépet üzemeltet önállóan. A szakoktató is megtalálható azonban a szekvencia középső síkjában, kalapáccsal mutat meg valamit a figyelő lányoknak. A bal alsó sarokban hagyományosabb női munkát látunk, varrást, de a képek összessége inkább férfias szerepkörben mutatja be a lányokat.

Nemcsak a nemi munkamegosztás hagyományos képzetait formálták át a fotók, hanem az oktatási intézmény feladatairól vallott elképzeléseket is. A középiskolai képeknél 48 esetben azonosítható be gimnázium (általában a képaláírások, címek, cikkek alapján), ezek közül mindössze 9 kép emeli ki a gimnázium egyetemre való előkészítő tradicionális funkcióját, a bölcsészettudományok nagyobb hangsúlyát (Nagy 2012: 81–83) – a művészeti és nyelvi képzés ábrázolásával, illetve az érettségi előtérbe állításával. A képek többsége ezzel szemben a gimnazisták termelő munkába állítását közvetíti (üzemi, mezőgazdasági gyakorlat, politechnikai, 5 + 1-es képzés, műhely, barkácsoló szakkör – 15 kép), vagy a természettudományos képzés erősítését mutatja be (csillagászati, biológiai, rádió-szakkör, kémia–biológia óra, laboratóriumi gyakorlat – 6 kép). A fennmaradó képeken ballagás (6 kép) és egyéb cselekvések láthatók. A gimnázium klasszikus műveltségterkait mindössze két cikk idézi meg (egy művészeti gimnáziumot és egy nyelvi laboratóriumot bemutatva), a reál tantárgyak szerepét hat esetben emelik ki, ha ehhez hozzászámítjuk a technikai készségfejlesztést, egyértelmű a gimnázium profiljának módosítására való törekvés – legalábbis vizuális téren.

A *Köznevelés* 1960-as évfolyama kiemelt helyen (általában a hátsó borítón) szerepeltetett a munkára nevelésről szóló képriportokat,

előkészítve az 1961-es oktatási reform intézkedéseit, ráhangolva az olvasókat élet, termelés és iskola közelebb hozására. Az ország szélesebb közvéleménye 1960. szeptember 4-én értesült az oktatási reformokról: ezen a napon az összes országos és megyei napilapban megjelentek az iskolai reformbizottság által kidolgozott irányelvek (A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reform-bizottság 1960). A szöveg alapján egyértelműnek tűnt az oktatásirányítás célja, amit a képelemzés is alátámaszt: a gimnázium átforgalmazásával a középfokú oktatást a szakképzés irányába igyekeztek orientálni. Habár gimnáziumi tanulókat látunk, de egyáltalán nem gimnáziumi funkcióban és környezetben – a szakiskolai és gimnáziumi terek vizuális ábrázolása kevésbé tér el.

A közösségi tevékenységek másik jellegzetes megjelenítési módját – a munkára nevelés mellett – a mozgalmi élet és ezzel összefüggésben a kirándulások, táborozások világa jelentette a hatvanas évek sajtókép-anyagában.

Az első iskolai naphoz hasonló beavatási ceremóniát jelentett a mozgalomba való felvétel rítusa (részletesebben lásd Somogyvári 2014). Az idősebb és fiatalabb nemzedékek közti kapcsolat (úttörő – kisdobos, idősebb úttörő – avatásra váró úttörő, KISZ-es – úttörő) elméletben a támogatás és patronálás formájában nyilvánult meg, a fenti kép esetében pedig az avatás megrendezésében. Itt nem katonaköti fel a nyakkendő – holott egy 1967-es beszámoló szerint régi szokás a néphadsereg tisztjeinek részvétele az ünnepségen (Dobicz 1967) –, hanem valószínűleg az avatandó iskolatársa, egy idősebb úttörő. A protestáns kollégiumok és az angolszász iskolaszervezés hagyománya is tartalmazta az idősebb diákok részvételét a tanítás-tanulás folyamataiban, a közösségépítésben – hasonló gondolat köszönhet vissza a felelősségteljes és komoly úttörőavatás lebonyolításában. Pedagógiai szempontból ez megkönnyíthette a következő fokozatba lépést, melyet szintén megelőz egy felkészülési időszak, az érzelmi – intellektuális ráhangolódás: ezt próbák teljesítésével, csillagok megszerzésével és az úttörőélet megismerésével teljesíti a leendő



10. kép

Készítő: Fehérváry Ferenc – MTI

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: *A Tanító*, 1970/5, 8.

Képleírás: A fiatal lány egy kisebb fiúnak köti fel a nyakkendőt, a második avató fiú fehér ingén valószínűleg Magyar Népköztársaság Úttörője háromszögletű felvarrója látható. A fényképet a szabadban rögzítették.

úttörő. A próbarendszert (a katonai-alaki formaságokkal együtt) a cserkészettől vette át a mozgalom, a kisdobos életében ez papír-, képeslapgyűjtést, hely- és környezetismeret elsajátítását jelentette (Somogyi 1963). Egy mélyebb szinten a honismeret és a hagyományok fontossága szintén a (regős)cserkészetből eredeztethető (Trencsényi 2010, a cserkészlet beolvasztásáról az úttörőmozgalomba lásd Miklós 2007, Trencsényi 2006b), kiegészítve a kötelező ideológiai-munkás-

mozgalmi akciókkal, a szűkebb környezet átpolitizálásával – a pajtasok és az „ősz hajú kommunista harcosok” közös fényképfelvétele (Domonkos 1970) jó példa ez utóbbira.

A szabadban történő avatáson egyszerre több gyereknek is feltűzik a vörös nyakkendőt, az avatók és az avatottak két sort alkotnak, két részre osztják a fotót és a mozgalom jelképes világát. A nyakkendő többszöri jelentésmódosuláson ment át a mozgalom történetében, tanulságos áttekinteni ennek történetét az 1960-as évekig. 1946 és 1948 között az eredeti úttörőnyakkendő fehér volt, piros összefogó gyűrűvel és piros csikkal a szélén (Sellyei 1976: 8) – a fehér a tisztaságot, a piros a forradalmiságot jelentette. A kendő három sarka a nevelők (csapatvezetők), ifi- és őrsvezetők valamint a gyermekek egységét, mélyebb értelemben munkásság, parasztság és értelmiség szolidaritását fejezte ki (Trencsényi-Waldapfel Imre 1948-as írását idézi: Trencsényi 2006a: 5–10). 1948-ban először kékre változott az úttörőnyakkendő, az 1949-es Világifjúsági Találkozótól kezdve pedig a csapatok legjobb úttörői, később már mindenki, vörös nyakkendőt hordott. Az első vörös nyakkendőket 1949. augusztus 21-én adták át Magyarországon, a DISZ 1951-ben hozott határozatot a vörös nyakkendő és az új rangjelzések viseléséről (György et al. 1986: 21, 25). Az 1954-es Úttörőcsapatok Működési szabályzata a kendő három sarkának más értelmezést adott: a kommunista harcosok, a DISZ-fiatalok és az úttörők szövetségét jelenti, a nyakkendő pedig a forradalmi vörös zászló egy része (Miklós 2004: 269). Az újjászervezés utáni 1958-as szabályzat már három nemzedékről beszél, kommunisták (felnőttek), kiszisták (ifjak) és úttörők (gyermekek) egybeolvadásáról a nyakkendő három sarkában (Surányi 1958), szemléletes példáját adva a hegeli megszüntetve-megőrzés dialektikájának, a szintézisnek. Az áttekintés megmutatja a forma esztétikájának és ideológiától függő viszonyának a jelentőségét, a részleteknek tulajdonított fontosságot. Ezzel ellentétben állt ugyanakkor a nyakkendő hétköznapi, szükségtelen viselete, vagy kötelező felvétele, ami sok vitát váltott ki a korban (Király 1975: 116–117).

Ugyanez a fénykép megjelent már három évvel korábban (*Család és Iskola*, 1967/4: 17), a szerző megjelölése nélkül, *Úttörőavatás* címmel. Fehérváry (lásd Markovics 2006: 83) az MTI elismert fotóriportere volt, munkáját több lap is felhasználta, hol megrendelésre dolgozott, hol korábbi munkáiból válogattak a pedagógiai lapok szerkesztői. Nem zárt térben, hanem szabadban avatják az úttörőket, valószínűleg idősebb, patronáló úttörőtársaik és nem fiatal felnőtt, az iskolán kívül álló katona.

A mozgalmi élet fontos hozadéka és hétköznapi tapasztalata volt a kirándulások és táborozások világa: 209 sajtófotót soroltam ebbe a csoportba, melybe a tanulmányi séta éppúgy beletartozik, mint a vándortábor vagy a számháború. Nagyon fontos szerepe volt ezeknek a tevékenységeknek a helyi közösségek gyakorlataiban és az így létrejövő jelentésekben (Erőss 2008), hiszen az országos kezdeményezések és tendenciák így válnak hétköznapi tapasztalattá. A kutatás egyik fontos tanulsága volt a lokális és az országos (vagy akár internacionális) jelleg folyamatos egybefonódása a képelemzésekben, az emberi jelenségeknek az antropológiából már jól ismert egyedi és általános dimenziója, ezek szimultán jelentkezése.

A pedagógus és tanítványai a szokásos tanítási környezettől eltérő viszonyban és szerepekben mutakozhatnak meg a kirándulás során, az újfajta kapcsolatok létrehozásának lehetősége jelentős következménye a hasonló tevékenységeknek. A szabadban, együtt főzött ebéd élménye az egyik alapja ennek – a képen két pedagógus látható és az ebédre várakozó gyerekek, akiknek ételt oszt a két felnőtt. A ruházat nagyon vegyes, néhány gyereken úttörőnyakkendő van, a többség (a felnőttekkel együtt) kényelmes, kirándulóöltözkében van, ami kihangsúlyozza az esemény civil, nonformális jellegét.

A fényképész személye rendkívül fontos ebben az esetben, mert felhívja a figyelmet a helyi kezdeményezésekre, az olyan pedagógusok jelentőségére, akik az oktatásirányításon kívül, saját tevékenységükkel tudtak országos szinten megmutatkozni. A képanyagban Faragó László az egyetlen olyan fényképész, aki a tanítás mellett, eleinte



11. kép

Készítő: Faragó László tanár – Jászberény

Cím: Elkészült a kirándulás fénypontja, a bográcspaprikás.

Megjelenés helye, ideje: *A Tanító Munkája*, 1964/6–7, 13.

Képleírás: A kiránduláson részt vevő gyermekeknek egy felnőtt férfi és nő ad bográcsokból ebédet. A kirándulók rendezett sorban várják, hogy sorra kerüljenek.

hobbiból foglalkozott a fotózással, s többször is szerepelt képeivel az országos pedagógiai sajtóban. Lehetséges, hogy a bográcsnál is őt láthatjuk, ez esetben saját munkájáról szóló reflexiónak tekinthető a kép. Valamennyi fotója saját, iskolán kívüli pedagógiai tevékenységét, különböző kirándulásokat dokumentál, s ez egyedülálló hitelességet biztosít képeinek.

A jászberényi Faragó László 1932-ben született, 1951-ben, az egri főiskolán szerzett matematika–fizika szakos tanári oklevelet. Pedagógusmunkája mellett fotósakkört szervezett a jászberényi általános iskolában, 1959-ben kollégaival megrendezte az Úttörőházak I. Országos Fényképkiaállítását, majd 1961-ben alapítója lett a Lehel Film – Fotó Klubnak. A fényképezést autodidakta módon tanulta meg, számos kiállítás készült később képeiből, több fotója került publikálásra.

Fiatal korában, 1945 előtt még cserkész volt, tanárként már a városi úttörőház vezetője lett (bizonyítva a két mozgalom közti eszmei kapcsolatot), túravezetőként, hagyományörzőként és városvédőként is hírnevet szerzett magának szűkebb hazájában, a rendszerváltáskor a Pro Patria gyermekszervezet egyik alapítója lett, különböző helytörténeti munkákban is részt vett.¹⁶ A *Tanító Munkájában* 1964-ben (tizenegyedik kép), 1965-ben és 1966-ban¹⁷ is jelentek meg képei a kirándulásról, ezzel egy szélesebb közönség ismerhette meg nevét. Az öntevékenység és a saját kezdeményezés nemcsak a diák, hanem tanítója szempontjából is fontos, mint azt Faragó László példája bizonyítja, s egyben megmutatja az individuális ötletek megvalósításához szükséges mozgalmi háttér fontosságát.

A fennálló (vagy létező) szocializmus legitimációja nemcsak az ilyen helyi kezdeményezésekből nyerhette erejét, hanem a zenei (tágabb értelemben művészeti) nevelés ikonikus figurájának, Kodály Zoltánnak a megjelentetéséből, aki nemzetközi elismertséggel is rendelkezett. A zene- és táncpedagógia témakörét 90 kép alkotja, ebből 21 hangszeres játékot mutat be, a zenei tanítás különböző lépcsőfokait (ritmizálás, szolmizálás) 18 fotó ábrázolja, 14 kép énekkart, kórust jelenít meg, zenekarokat kilenc esetben találtam, hét fotó pedig a táncpedagógia kategóriájába tartozik. Kodály kilencszer jelent meg a pedagógiai sajtóban a hatvanas években, ezzel megelőzte a többi közéleti szereplő felbukkanásának gyakoriságát – Kádárt is beelérte.

¹⁶ Az információk forrása: Faragó László (1932. március 4. Jászberény) – Letöltés helye, ideje: http://jaszberenyonline.hu/farago_laszlo_1932_marcius_4_jaszbereny.html; 2013. 10. 06. 17:07; A 80 esztendő Faragó László köszöntése – Letöltés helye, ideje: http://tapiokultura.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=3128:a-80-esztends-farago-laszlo-koeszontese&catid=36:hirek&Itemid=59; 2013. 10. 06. 17:07

¹⁷ A *Tanító Munkája*, 195/4, 8., A *Tanító Munkája*, 1966/10, 17.

5. A művészeti nevelés emblematicus alakja: Kodály



12. kép

Készítő: N/A

Cím: Kodály Zoltán vezényel a Zeneakadémián.

Megjelenés helye, ideje: *A Tanító Munkája*, 1967/4, 6.

Képleírás: A felnőtt és gyermekkórusnak vezénylő férfi felismerhetően Kodály, a gyermekek úttörő ruhában, Kodály ünneplőben, a többi felnőtt szereplő pedig egyenruhában van.

A reprezentatív fénykép a kodályi életmű összefoglalása, egyben tisztelgés az 1967-es évben elhunyt zeneszerző, pedagógus és közéleti személyiség előtt. Kodály a rendszer emblematicus személyisége volt, külföldön a legelismertebb magyar pedagógus, így alkalmassá vált a szocializmus sikereinek propagálására, a külső image javítására. Az énekkarban a kisgyermektől a felnőttig minden életkor képviselteti magát, az egész országot, akit Kodály megtanított énekelni. A gyerekek úttörőnyakkendő viselnek, a felnőttek katonaruhában vannak

– a mozgalom (átvitt értelemben a párt), a katonaság és az értelmiség (Kodály, a zeneszerző) szimbolikus egysége valósul meg a képen, a zene erejének köszönhetően.

Kodály koncepciójának lényege a művészeti nevelés (a zene) középpontba állítása a gyermek fejlődésében, melyet leginkább az aktív zenélés és éneklés segít elő (Barkóczi és Pléh 1977: 7). A művészeti alkotásban való aktív részvétel, a pozitív érzelmi viszony kialakítása a dallal, a közösségben való cselekvés mind-mind elősegíti a személyiség kibontakoztatását – az ezt elősegítő tudatos pedagógiai folyamatot a kisgyermekkortól el kell kezdeni, nem véletlen, hogy az énekkarban a legkisebb gyermekek is helyet kapnak. Nagyon fontos, hogy különböző generációk működnek együtt a képen látható kórusban, hiszen olyan tapasztalatszerzést, tudásátadást biztosít ez az informális környezet fiatalok és idősebbek számára egyaránt, mely máshol nem valósulhatna meg ilyen formában. Az énekkarban való fellépés ugyanakkor a kevésbé extrovertált gyermekeknek is biztosítja a fellépés, szereplés, az önmegmutatás lehetőségét.

A zenei élmény fontos szerepet kap a Kodály-módszerben (Rápolthy 1965; Szőnyi 1984: 15), egyszerűre jelent esztétikai-emocionális örömet és a ritmus, dinamika révén fiziológiai jó érzést. A sokféle pszichológiai hatást Kokas Klára már 1972-ben számba vette, ezeket a szempontokat csak erősíti a zenei műveltség megszerzésével a hagyomány, a múlt rétegeivel teremtett élő kapcsolat. A program pedagógiai vonatkozásait jól összefoglalják Kodály és Ádám Jenő művei (Kenesei 2012), az 1950-ben megindult kecskeméti zeneiskola (Vikár 1964) és követői, a kórusmunka fellendülése. A zenei nevelés fontos része volt az értő zenehallgatás tanítása, népdalok és klasszikus művek révén, hanglemezek és hangversenyek segítségével (Brill 1963; Haits 1964).

A konkrét fénykép ünnepi alkalmat ábrázol, megjelentetését a zeneszerző-pedagógus halála, a tiszteletadás szándéka indokolja. A fotó egy képsorozat része, mely összefoglalja az életművet, fényképekben mutatja be Kodály kiadványait, a kecskeméti iskola ünnepségét, a

művészt alkotás közben és fő helyen, legnagyobb fotóként Kodályt vezénylés közben. Az ünnepélyességet a helyszín biztosítja, a Zeneakadémián adott koncert a művészeti nevelés presztízsemelkedését jelzi. A vegyes kórus szimbolikus jelentőségű: az úttörő-egyenruhába öltözött kisiskolás lányok mögött talán a Honvéd Férfikar áll, női tagokkal kiegészülve: katonaság és úttörők egy képen való szerepeltesére más ikonográfiai példák is akadnak, az egységet és pártfogást jelképezik ezek a képek (lásd az úttörők látogatása a Néphadseregénél, katonák által pártfogolt rajok, őrsök, csapatok).

A fenti kép eredetileg a Zeneakadémián, 1954. május 16-án tartott kórushangversenyen készült (Daragó 2012: 9), Munk Tamás, a *Magyar Fotó* munkatársa fényképezte – 1967-es, újbóli megjelentetését Kodály munkásságának összefoglalása igazolhatta. A kar és karvezető tételrendezése, a vezénylő Kodály középponttal felálló félkör, a zsúfolt, ám rendezett formáció a koncentrációt és az adott célra való teljes összpontosítást, belefeledkezést sugallja a nézőnek. Minden tekintet Kodályra szegeződik, aki egy emelvényen áll, emiatt valószínűleg is feljebb áll a többi szereplőnél – uralja és irányítja az őt körülvevő teret. A kóruséneklést a néző szemszögéből látjuk, kissé alulról, de a nézőtérnél feljebb – ez tehát egy mesterséges nézői pozíció. A főszereplő félig háttal, oldalt áll nekünk, a velünk szemben állók egész testtel felé irányulnak, a kissé szokatlan térhasználat a kóruséneklés jellegéből fakad. Az egész magyar népet is jelképezheti a kórus, akiket Kodály megtanított énekelni, hiszen a kisgyermektől a meglett férfiig valamennyi korcsoport megtalálható itt. A háttérben, elmosódva a nézőket is láthatjuk egy páholyban, elhanyagolható szereplőként, a lényeg most a színpadon található.

A zenei magaskultúrán kívül a populáris műfajok (beat, jazz, táncdalok) is képviseltették magukat a képanyagban – ezzel a témával az évtized végétől egyre erőteljesebben jelentkező ifjúsági problémára térünk rá.

6. Az iskolán kívüli világ: ifjúsági szubkultúrák¹⁸



13. kép

Készítő: Kresz Albert

Cím: Miért félsz a csendtől?

Megjelenés helye, ideje: *Család és Iskola*, 1968/8, borító I.

Képleírás: Az újság borítóján egy kúthoz hajoló ivó fiú és egy zsebrádiót hallgató lány látható. A lány nyári ruhát visel, a fiú nadrágot és inget. A két szereplő között láthatólag nincs interakció, egyedül az ivókút teremt köztük közvetlen kapcsolatot.

¹⁸ A fejezet a következő publikációmon alapul: Somogyvári 2015b.

A fotón több elem is utal az 1960-as évek második felében lezajló mentalitásbeli fordulatra: a divatos ruha és haj, a zsebrádió, illetve a rádióhallgatás individualizálódása a fogyasztói szemlélet terjedésére (a felemás fogyasztói szocializmus és az újravagyonosodás kérdéséhez: Valuch 2013: 67–73) is reflektál. Az újság belsejében képsorozat folytatja a borítót, amely falusi-vidéki környezetet ábrázol, ez az ivókút alapján már ezen a képen is valószínűsíthető. Ilyen értelemben a falu modernizációjaként is értelmezhetjük a viseletek és a cselekvés átalakulását jelző borítót (lásd a kivetkőzés néprajzi fogalomkörét), ami a nemek közti kapcsolatok alakulására szintén hatott. A lezser magatartás (a kútra támaszkodó lány, az ivó fiú odahajolása) és látzólagos oda nem figyelés egy új ifjúsági ízléskultúrát mutat meg a kép nézőjének. A fénykép sohasem önmagában értelmezendő tény, hanem kommunikatív jellegű és nyelvi környezetbe ágyazott jelenség (Barthes 1977) – a már említett Roland Barthes francia irodalomtudós megállapításai a vizuális retorikáról (2010) különösen jól használhatók 13. példám esetében. A fotó különböző jelentésszintjeit különbözteti meg a nyelvészetből vett fogalmakkal a szerző, az elsődleges, denotatív értelem a konkrét látvány elemeit jelenti: jelen esetben a kút, az ivó fiú és a rádiót hallgató fiatal lány képezi ezt a réteget, ami életképként határozható meg. A konnotáció az ehhez kapcsolódó képzeteket jelöli, a rádióhoz és a divatos megjelenéshez köthető aszociációkat az individualizálódó-fogyasztói mentalitásról. Konkrét és szimbolikus síkon is átmeneti állapotot fejez ki a kép, a tradicionális, ivókút jelképezte életmód, környezet és a fiatalos, modernizálódó stílus között – leegyszerűsítés lenne ezt falu és város dichotómiájában értékelni. A harmadik jelentésszintet a nyelvi szubsztancia, a kép címe és a borítóhoz kapcsolódó cikk jelenti – a cím és az írás is ugyanazt a kérdést teszi fel: „Miért félsz a csendtől?” (Popper 1968).

A tudományos életben ekkor már elismert Popper Péter mint pszichológus szakértő legitimálja a cikk mondanivalóját, ami meghatározza a kép interpretációját, felborítva előzetes értelmezéseinket. A fiatalság újfajta igényeiről esik szó, „beat-hangversenyeken kirob-

bant, látszólag indokolatlan botrányokról, őrjöngésekről, tűzgyújtásokról”. A zsebrádió és a zene hangereje, a ritmusok ösztönökre ható, „narkotizáló hatása”, az „akusztikus LSD”, a passzív, közömbös kultúrafogyasztás emlegetése tulajdonképpen a tömegkultúra már jól ismert, a harmincas évek óta tartó kritikáját fogalmazza újra (lásd pl. Barbier és Bertho Lavenir 2004: 252–254), írásában csak a diagnózisig jut el Popper, a felgyorsuló életmód, a városiasodás, az elidegenedő társadalom képeinek felvázolásáig.¹⁹ A zsebrádió és az általa képviselt életforma, az ifúsági kultúra új jelenségei tehát megoldásra váró problémákként jelennek meg a felnőtt-világ szemében, egy mondatban elismerve ugyanakkor ennek relevanciáját is, némileg ellentmondva a fő mondanivalónak: „Szeretem a beat-zenét, egyértelműen mond el valamit korunk nyugtalanságából, izgatott, kavargó történéseiből és ezért mai kultúránk szerves részének érzem.” Az ellentmondásos fogalmazás jelzi a ma szubkulturális tevékenységekként címkézett jelenségek és a modernizáció árnyalt megközelítését, egyes elemeinek elismerését, mások diszkreditálását.

A képet közvetítő médium, a *Család és Iskola* folyóirat profilja nem elhanyagolható szerepet tölt be ebben az esetben. Az újságot 1959-től Török Sándor szerkesztette (ő volt többek között a *Csilicsala bácsi*, továbbá a *Kököszi és Bobosza* szerzője), a lap folytatásaként 1969-től megjelenő *Gyermekünk* című periodika is az ő nevéhez fűződik. Ezek a folyóiratok számos – a többi lap hasábjain nem előforduló – új problémakört tematizáltak képileg is: a fogyatékoságot, környezetvédelmet, kábítószer- és alkoholfogyasztást, fiatalkori bűnözést, elmagányosodást stb. A tárgyalt korszakban a két újság a nyugati képes lap műfajához állt legközelebb, a vizuális információ centrális szerepével, melyben gyakran megfordult szó és kép hagyo-

¹⁹ Érdekes kérdés, hogy az észlelt jelenségek mennyiben függnék össze az új gazdasági mechanizmus hatásaival, a magánszektor legális megjelenésével, az átalakuló társadalmi értékszerkezettel: lásd Valuch 2002: 262.

mányos fölé- és alárendeltsége – az utóbbi javára. Ennek megfelelően az impresszumok feltüntették a képszerkesztőt, Cs. Horváth Tibort – *A Tanító Munkája* és a *Tanító* képanyagát is ő szerkesztette. A fénykép megnövekedett jelentőségét mutatja a szerzők és címek (a többi laphoz képest gyakori) feltüntetése, mely egyáltalán nem volt általános az 1960-as években – ebben is kivételesnek számít a lapok gyakorlata.

A 13. kép esetében az újság szerkesztési gyakorlata, a borítót magyarázó verbális környezet a zsebrádiót teszi a kép centrális elemévé, átvitt értelemben tematizálva a technikai fejlődés hatását az emberi személyiségre és kapcsolatokra. A lány figyelme főként a rádióra irányul, a fiúval való kapcsolata mellékes, a két főszereplő között nincsen valódi interakció, mintha az atomizálódó társadalom illuzzióját látnánk, ahol az emberek egymás mellett élnek, valódi kötélek nélkül. A rádió fontos fogyasztási cikknek számított a hatvanas években, a vezetékes rádiók vásárlását ebben az időben fokozatosan háttérbe szorította a zsebrádiók elterjedése, amellyel megszűnt a rádiózás helyhez kötöttsége, így a rádió a mindennapok részévé vált, beépült a napi tevékenységbe (Szekfü 2007: 97–103) – igen gyakran háttérként, a cikk megfogalmazásában a „zaj-igény” kielégítéseként.²⁰ Mindenki számára elérhetővé vált a rádiózás (1967-ben a rádió-előfizetést is megszüntették), 1961 és 1975 között 5,5 millió rádiót adtak el (összehasonlításként: ugyanebben az időszakban 2,9 millió televíziókészülék kelt el a kereskedelmi forgalomban, lásd Valuch 2013: 101), a rádió használata személyesebbé és általánosabbá vált – a kép egy másik értelmezésében ezt a személyre szabható, demokratikus és egyenlősítő kultúraterjesztést is jelenthetné a borító életképe.

²⁰ Ezzel megkezdődött az a folyamat, amellyel különböző virtuális terek jelentek meg a hétköznapi terekben, előbb a rádió, majd a televízió, napjainkban pedig mobilkommunikáció és az internet révén.

A lány frizurája és ruhája szintén az individualizálódást jelzi, a divat szerepének növekedését – a hatvanas évek öltözködésére a nagyobb szabadság, a vásárlói-esztétikai igények fokozottabb figyelembevétele és az ízlésformálás, önmegvalósítás előtérbe helyezése jellemző (Valuch 2004: 62–91). Az egyéni ruházkodás, a választás lehetősége megszünteti a korábbi homogén tömeget, az iskolai képeken is egyre több köpeny nélküli, divatos lány bukkan fel, a *Gyermekünk* 1970-es évfolyamában pedig már lassan állandó rovattá vált a fiataloknak szóló divattanácsadás.²¹ A tavaszi, nyári egyrészes (valószínűleg karton-) ruhát viselő lány, rövid frizurájával megtestesíti a korabeli lányideált, a térd fölötti, combközépig érő ruha a miniszoknya felé vezető út egyik állomása. Érdekes, hogy a lányok haja egyre rövidebbé, a fiúké pedig egyre hosszabbá vált a hetvenes évek közeldtével, ez a szempont pedig egy újabb vitatémát jelöl az évtizedből.

A következő fejezetben – eltérően az eddigi képelemzésektől – egy nem publikált, nem a sajtó számára készített fotót elemzek. Habár nem a szélesebb nyilvánosságnak szánták ezt a fényképet, sok tanulsággal szolgálhat az ikonográfia és a neveléstörténet-írás számára.

7. Privát képek

Az ikonográfia (képleírás) tudománya általában olyan fotókkal foglalkozik, melyeket eleve publikálás céljából készítettek (újságokba, könyvekbe, propagandaanyagokba stb.), a magánhasználatra szánt fényképek elemzésével és funkcióival csak az utóbbi időben kezdtek el különböző tanulmányok foglalkozni. A privát képek főleg az angolszász szakirodalomban tűntek fel (*domestic/private photography*,

²¹ A folyamat végpontjaként a gyermek, mint fogyasztói réteg megjelenésével, a tévé hatásával egyenesen a gyerekkor eltűnéséről írnak a nyugati szerzők, lásd Postman 1982; Buckingham 2002.

snapshots), az etnográfiai, kultúratudományi elemzések tárgyaként (Burke és de Castro 2007; Frochlich és Sarvas 2011; Grosvenor és Lawn 2005; Margolis 2000; Mirzoeff 1998; Sturken 1999). Valamennyi írás egyetért abban, hogy a hétköznapi élettapasztalatok történeti feltárásához, az eddig nem kellőképpen feltárt mentalitásbeli változásokhoz fontos adalékot nyújthatnak a hasonló források – az iskoláztatás történetében például az osztály- és csoportképek hasznosíthatók ebből a szempontból.

A 14. kép ebbe a csoportba tartozik, értelmezéséhez szóbeli forrásokat (visszaemlékezéseket) és a képen azonosítható elemeket használtam fel. A hagyomány által szentesített iskolai rituálék (Wulf 2004) közül az egyik legfontosabb a ballagás, az iskolai terek szimbolikus végigjárása, a búcsúvétel szertartása, mellyel egy újabb küszöböt lép át a fiatal – a szakma, a felnőtt-lét vagy a továbbtanulás irányába. Az ünnepnek különböző elemei vannak: időponthoz köthető (május), meghatározott módon évente ismétlődik, menetrendje van, a mindennapok világában kitüntetett helyet foglal el. Az ünnep átfogalmazza a tér jelentéseit is, hiszen ugyanaz az iskolaépület, ami a hétköznapiokban a tanulás környezete, erre az időtartamra a megemlékezés terévé válik. A 14. fénykép esetében hangsúlyozottabban érvényesek ezek a megállapítások, az első szakközépiskolai ballagás fontos eseményként maradt meg az iskola kulturális emlékezetében. A már említett oktatási reform egyik újdonsága a szakközépiskolák létrehozása volt, amiről a döntést 1960. június 10-én hozta meg az MSZMP Központi Bizottsága (Soós 1999: 559–633). Ezt követően hozták létre az első új típusú, kísérleti iskolákat, amik közé a tabi Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskola is tartozott (Művelődésügyi Minisztérium 12233/1961. MM. sz. utasítása). A ballagó diákok az új épület előtt állnak, amit ők vettek birtokba 1960. szeptember 1-jén, a kép előterében, a koncentrikus körök közepén pedig az a szökőkút van, amit ők hoztak létre – 23 fogú fogaskereke minden fogtövéből spriccel a víz, ez jelképezi az első végzett osztály 23 tagját. A fotón egyébként 22 diák és az osztályfőnök látható, az egyik diák hiányzott a fényképezésnél.



14. kép

Készítő: N/A

Kép címe: N/A

Kép forrása: Bereczk József

Kép leírása: A csoportképen 23 szereplő áll egy épület előtt, valamennyi férfi és ünneplőben van. Kezüikben virág és szalag van, valószínűleg ünnepi eseményen (például ballagáson) vesznek részt. A kép előterében virágágyás és működő szökőkút látható.

A kezdő létszám (40 fő) kicsivel több mint fele fejezte be az első szakközépiskolai osztályt, a nagyfokú lemorzsolódás oka a tanulók hiányos előzetes felkészültsége volt (Bereczk, Frányó, Irányi és Máj 2003: 62). Az államszocializmus oktatási vitáinak vissza-visszatérő motívuma volt a lemorzsolódás és bukások elleni harc (különösen a munkás-paraszt származású fiatalok esetében), ezzel összefüggésben pedig a tananyag-túlterhelés diskurzusa. A tabi első mezőgazdasági osztály értékelésénél a pedagógusok szakmaisága úgy tűnt, legyőzte a tanulók szociális (osztály) szempontjainak fokozottabb figyelembe-

vételét, ami egyben megalapozta a szakközépiskola későbbi nagyon jó hírnevét is. A kép szereplői sem érdektelenek, a középen látható osztályfőnök, D. Kovács Imre, a legendás testnevelőtanár nem különült el osztályától, mellette balra pedig Hegedűs Miklós végzős diák, későbbi igazgatóhelyettes látható – az iskolára amúgy is jellemző volt, hogy az itt végzettek később tanárként visszatértek.

A helyi közösségek emlékezeti formáit éppúgy megteremthetik a fényképek, mint ahogyan az országos történéseket reprezentálják, vagy a különböző szakmai, csoportos identitásokat alakítják. A helytörténet eseményei szélesebb (oktatás)történeti kontextusban vizsgálva nagyobb közönség érdeklődésére is számot tarthatnak, hiszen ezek a történetek adják ki egy adott korszak iskolai valóságát.

A ballagás képével búcsút veszünk a hatvanas évek pedagógiai világaitól, az intézményen belüli és kívüli tevékenységek különböző képi megjelenítéseitől.

A napjaink tanárképzésében egyre inkább marginalizálódó neveléstörténeti tudás valójában nagyon is fontos műveltséget biztosíthat a pedagógusoknak (Galántai 2014): a szakma és a neveléstudomány nem nélkülözheti az identitásában meghatározó szerepet játszó múlt ismeretét. Az utóbbi idők oktatáspolitikai vitái alátámasztják ezt a feltételezést, hiszen a szakképzés átalakításáról folyó diskurzus valójában a hatvanas évek problémáit fogalmazza újra képzőhely és iskola kapcsolatáról, a szakközépiskola szerepéről vagy az életre felkészítő, gyakorlati tudás tartalmáról. Ha nem ismerjük a már feltett kérdéseket és rájuk adott válaszokat, újra és újra megismételhetjük az elkövetett hibákat is.

Egyes nyugat-európai szerzők egyenesen a neveléstörténet tudományos gettóba szorulásáról írnak, mivel ez a tudásforma a munkaerőpiac számára haszontalan (Caspard és Rogers 2012). Ugyanezen szerzők azonban felvázolják a kiutat az elszigetelődésből: a neveléstörténetnek nyitnia kell a tágabb értelemben vett kultúra- és művelődéstörténet irányába, amely új életre keltheti a diszciplínát. A tudományág tanárképzésben játszott jövőbeli, (remélhetőleg) nagyobb szerepe pedig növelheti a tanárjelöltek kritikai tudatosságát, reflexív képességeit az oktatási rendszer átalakításait és reformjait, saját életpályájukat illetően. A digitális korszakban sokkal több területre ki kell terjednie a neveléstörténet-írásnak, köztük az ikonográfiára vagy a pedagógiai sajtóra.

A képek szerepét nem lehet eléggé túlhangsúlyozni az átalakuló tudományos életben – az iskoláztatás történetében olyan hétköznapi

tapasztalatokat képesek megjeleníteni, amelyek más forrásokból nem elérhetőek. Természetesen a helyi értékükön kell kezelni a vizuális információkból nyerhető tanulságokat és nem szabad kizárólagos paradigmává tenni az ikonográfiát, mint ahogyan azt néhány elméletíró sugallta. A cél a múlt minél teljesebb és sokoldalúbb feltárása: szövegek, képek, tárgyak vagy szóbeli visszaemlékezések felhasználásával. Írásom ehhez, a történeti szempont újból előtérbe kerüléséhez kíván hozzájárulni.

IRAT- ÉS LEVÉLTÁRI DOKUMENTUMOK:

Kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeum (MFM):

Pikler Emmi 1950. *A Lóczy Lajos utcai kísérleti csecsemőotthon dokumentációs fényképezésének és laboratóriumának évi költségvetése*. 1950. június 3, gépirat. MFM.

Reismann Marian 1951 k. *Életrajz*. é. n. gépirat. MFM.

Reismann Marian 1960 k. *Foto als Erziehungsmittel*. é. n. kézirat (Reismann, 1960a). MFM.

Reismann Mariann 1979. *Kérdőív a Magyar Fotóművészek Szövetségének kitöltött kérdőív*. MFM.

Reismann Mariann 1983. *Előadás a gyermekfotóról*. 1983. november 15, előadás gépelt változata. MFM.

Tardos Anna 1984. *Levél*. ismeretlen címzett, 1984. május 25, gépirat. MFM.

Magyar Országos Levéltár (MOL):

A politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban. 1958. február 18. MOL, MSZMP PB, 288. f. 5/67. ő. e. 2–3.

Rudnay Gyula Középiskola Irattára (RGyKI):

A művelődésügyi miniszter 12233/1961. MM. sz. utasítása a kísérleti ipari és mezőgazdasági szakközépiskolai osztályok ideiglenes működési szabályzata tárgyában. 1961. április 19. RGyKI, 506/1961.

FORRÁSKIADVÁNYOK:

- Klinger András 1992. *Történeti statisztikai idősorok. 1867–1992. 1. kötet, Népeesség – népmozgalom.* Budapest: KSH.
- Ságvári Ágnes és Vass Henrik 1973. *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956–1962.* Budapest: Kossuth.
- Soós László 1999. *A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1959–1960. évi jegyzőkönyvei.* Budapest: Magyar Országos Levéltár.
- Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye 1961. Közzéteszi az Igazságügyminiszter közreműködésével a Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány Titkársága. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Vass Henrik 1978. *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1963–1966.* Budapest: Kossuth.

ELSŐDLEGES SZAKIRODALOM (KORABELI CIKKEK ÉS KÖNYVEK):

- Barkóczy Ilona és Pléh Csaba 1977. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.* Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.
- Brill Oszkárné 1963. Zenehallgatást tanulnak. *Család és Iskola*, 2, 10.
- DeWitt, Nicholas 1961. *Education and Professional Employment in the U.S.S.R.* Washington: National Science Foundation.
- Dobicz János 1967. Úttörőavatás, 1967. *Család és Iskola*, 4, 17.
- Domonkos János 1970. Vendégségben az úttörőknél. *A Tanító*, 2, 27.
- Egy létesítendő iskola nyomában. Mikor kezdik építeni a Kiss Lajos lakótelepi általános iskolát? *Középdunántúli Napló*. 1957. december 12. 2.
- Haits Géza 1964. Értő közönséget! *Család és Iskola*, 7, 23.
- Hirschler Imre, László Magda és Péter Emmi 1954. *Anyák könyve.* Budapest: Egészségügyi Kiadó.
- Horváth Márton 1970. 1945–1970. 25 év dokumentumai. *Köznevelés*, 13, 27–28.
- Jáki László 1962. *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája. 1937–1958.* Budapest: Tankönyvkiadó.

- Király Gyula 1975. *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kiss Lajos elvtárs, nem feledünk! *Középdunántúli Napló*. 1957. április 28. 1.
- Korszerű iskola épül Veszprémben a Kiss Lajos lakótelepen. *Középdunántúli Napló*. 1959. június 24. 1.
- László Magda és Pikler Emmi 1951. *Csecsemőgondozástan I. Hogyan füröszküzük a csecsemőt?* Budapest: Egészségügyi Kiadó.
- A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reform-bizottság 1960. Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. *Somogyi Néplap*, 1960. szeptember 4. 3.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes 1978. *Gyermeleléktan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pikler Emmi 1940. *Mit tud már a baba?* Budapest: Hungária.
- Pikler Emmi 1951. *A szocializmusban nincsen árva gyerek: a Lóczy utcai Csecsemőotthon*. Budapest: Egészségügyi Kiadó.
- Popper Péter 1968. Miért félsz a csendtől? *Család és Iskola*, 19. évf. 8. 28–29.
- Rápolthy Viktor 1965. A zenei élmény szerepéről. *A Tanító Munkája*, 2, 20–21.
- Reismann Marian 1956. *Gyermekefénypépezés*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Reismann Marian 1960. Fotografie als Erziehungsmittel. *Fotografie*, 6. 12. 466–469. (Reismann, 1960b)
- Rózsa Béla 1973. Beszélgetés Reismann Marian fotóművésszel. *Vas Népe*, 18. 1973. október 7. 9.
- N. Sándor László 1966. Órák előtt – órák között. *A Tanító Munkája*, 11, 3–4.
- Sellyei Anna 1976. *Úttörőtűkör. Az úttörőmozgalom 30 éves története képekben*. Budapest: Móra Kiadó.
- Somogyi Sándorné 1963. Gyűjtőmunka a kisdobosrajokban. *A Tanító Munkája*, 5, 22–23.
- Surányi László 1958. *A Magyar Úttörők Szövetsége alapszabálya*. Budapest: Athenaeum.
- Tardos Anna 1968. *Ismerkedem a világgal...* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Vikár László 1964. Zenei világtalálkozó – Budapest, 1964. *Család és Iskola*, 12, 28.

- Anderson, Gary J. 1998. *Fundamentals of Educational Research*. Philadelphia–London: Routledge.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2006. Ethnography. In Camilli, Gregory, Green, Judith L. és Elmore, Patricia B. (szerk.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London–Washington: American Educational Research Association (AERA). 279–297.
- Apor Péter 2008. A mindennapi élet öröme. In Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 13–50.
- Ariés, Philippe 1987. *Gyermek, család, halál*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Assmann, Jan 2004. A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Budapest: Atlantisz.
- Ayers, Edward L. 2010. Turning toward Place, Space, and Time. In Bodenhamer, David J., Corrigan, John és Harris, Trevor M. (szerk.): *The Spatial Humanities: GIS and the Future of Humanities Scholarship*. Bloomington: Indiana University Press. 1–14.
- Ballér Endre 1994. Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. 355–366.
- Bán András 2008. *A vizuális antropológia felé*. Budapest: Typotex.
- Banks, Marcus és Morphy, Howard 1999. *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven–London: Yale University Press.
- Barbier, Frédéric és Bertho Lavenir, Catherine 2004. *A média története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Barthes, Roland 1977. The Photographic Message. In (uő): *Image, Music, Text*. London: FontanaPress. 15–32.
- Barthes, Roland: A kép retorikája. In Blaskó Ágnes és Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Budapest, 2010, 109–125.
- Basics Beatrix 1998. *Történeti ikonográfia*. In Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Budapest: Osiris – Pannonica. 40–50.
- Báthory Zoltán és Falus Iván 1997. *Pedagógiai Lexikon I–III*. Budapest: Keraban.

- Báthory Zoltán és Perjés István 2001. Neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Budapest: Osiris Kiadó. 11–30.
- Belting, Hans 2007. *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Benedek András és Nyíri Kristóf 2012. *The Iconic Turn in Education (Visual Learning)*. Frankfurt: Peter Lang GmbH Verlag.
- Bereczk József, Frányó László, Irányi Károly és Máj Henrik 2003. *A Rudnay Gyula Középiskola története. 1953–2003*. Tab: Rudnay Gyula Középiskola és Kollégium.
- Bettelheim, Bruno 1985. *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.) 2007. *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bodóczy István 2012. *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. Budapest: Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány.
- Boehm, Gottfried 1994. Die Wiederkehr der Bilder. In (uő): *Was ist ein Bild?* München: Wilhelm Fink Verlag. 11–38.
- Boehm, Gottfried 1998. A képleírás. A kép és nyelv határaitól. In Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés*. Budapest: Kijárat Kiadó. 9–37.
- Bohannon, Paul és Glazer, Mark 2006. *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest: PANEM.
- Bollmann, Stefan 2008. *Az olvasó nők veszélyesek*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György 2006. *Mérei élet-mű. Tanulmányok*. Budapest: Új Mandátum.
- Bourdieu, Pierre 2008. Hevenyészett megjegyzések a test társadalmi észleléséről. In (uő): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. Budapest: General Press Kiadó. 108–117.
- Braun Tibor, Glänzel, Wolfgang és Schubert András 1992. *Országok, szakterületek, folyóiratok tudományometriai mutatószámai. 1981–1985*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Bruner, Jerome 2004. A tudomány narratívumai. In (uő): *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó. 109–120.

- Buckingham, David 2002. A gyermek mint fogyasztó. In (uő): *A gyermekkor halála után*. Budapest: Helikon. 229–263.
- Burke, Catherine és de Castro, Helena Ribeiro 2007. The School Photograph. *History of Education*, 3, 213–226.
- Burke, Peter 2001. *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Buzinkay Géza, Kókay György és Murányi Gábor 1994. *A magyar sajtó története*. Budapest: Sajtóház.
- Carvalho, Luis Miguel 2003. Journals and Making of Experts and Educational Knowledge. Exploring a Portuguese Pedagogical Journal (1921–1932). In Smeyers, Paul és Depaepe Marc (szerk.): *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. Leuven: Leuven University Press. 81–93.
- Caspar, Pierre és Rogers, Rebecca 2012. The History of Education in France: A laboriously useless science. In Larsen, Jesper Eckhardt (szerk.): *Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: LIT Verlag. 73–85.
- Collier, John Jr. és Collier, Malcolm 1986. *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Crary, Jonathan 1999. *A megfigyelő módszerei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Crowley, David és Reid, Susan E. 2002. Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc. In (uők): *Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc*. Oxford – New York: Berg. 1–23.
- Daragó Rita Laura 2012. Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 5. 3–10.
- Deáky Zita 2011. „Jó kis fiúk és leánykák”. *A kisgyermekkor történeti néprajza Magyarországon*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Depaepe, Marc 1997. Demythologizing the Educational Past: an Endless Task in History of Education. *Historical Studies in Education*, 2. 208–223.
- Durkheim, Emile 2002. *A vallási élet elemi formái*. Budapest: L'Harmattan.
- Dwyer, Francis M. és Moore, David M. 1994. *Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning*. New Jersey: Educational Technology.
- Eagleton, Terry 2000. *A fenomenológiától a pszichoanalízisig*. Budapest: Helikon.
- Elias, Norbert 1987. *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Eriksen, Thomas Hylland 2006. *Kis helyek – nagy témák: bevezetés a szociálandropológiába*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Erőss Gábor 2008. A habitus színe és visszája. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 218–279.
- Falus Iván 2004. A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. 359–374.
- Faragó László 2012. Térértelmezések. *Tér és Társadalom*, 1. 5–26.
- Fejér Zoltán és Szarka Klára 1999. *Fotótörténet*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2008. Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Budapest: Okker. 322–338.
- Foucault, Michel 1990. *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Foucault, Michel 1991. A diskurzus rendje. *Holmi*, 7. 868–889.
- Freeman, John 2006. *A portré: fotózás kezdőknek és haladóknak*. Budapest: Glória.
- Frohlich, David M. és Sarvas, Risto 2011. *From Snapshots to Social Media – The Changing Picture of Domestic Photography*. London: Springer.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Galántai László 2014. A felejtés kritikája – a neveléstörténet fókuszáról. In Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. 89–154.
- Géczi János 2002. A neveléstudomány történeti dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 70–79.
- Géczi János 2003. A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 8. 53–61.
- Géczi János 2004. Világkép – emberkép – pedagógikum. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 69–75.
- Géczi János 2005. *Pedagógiai tudásátadás*. Pécs: Iskolakultúra.
- Géczi János 2006. A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. 147–168.

- Géczi János 2008. Ikonológia – ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 1–2. 108–119.
- Géczi János 2010a. *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Veszprém–Budapest: Iskola-kultúra.
- Géczi János 2010b. A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, 1. 79–92.
- Géczi János és Darvai Tibor 2010. A gyermek képe 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaklapjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. 201–237.
- Géczi János és Somogyvári Lajos 2014. A gyermekfényképezés Reismann Marian munkásságában. In Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 49–66.
- Geertz, Clifford 1994. *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Gergely András 2001. A térszerveződés szimbolikus üzenetei. In (uő): *Tér, idő, határ és átmenet. (Politikai antropológiai esettanulmányok)*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, Etnoregionális Kutatóközpont. 38–54.
- Gergely Ferenc 1997. *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Budapest: Püski.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva 2005. *Gyermekek. Nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva 2009. *Iskola és történeti emlékezet. Egy 1947–48-ban született iskolai anketé*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gombrich, Ernst H. 2003. Elmélkedés egy vesszőparipáról, avagy a művészi forma gyökerei. In Horányi Örsé (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Budapest: Typotex. 23–41.
- Goodman, Nelson 1968. *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis – Kansas – New York: Bobbs – Merrill.
- Grosvenor, Ian és Lawn, Martin 2005. Portraying the School. Silence in the Photographic Archive. In Mietzner, Ulrike, Myers, Kevin, Peim, Nick (szerk.): *Visual History: Images of Education*. Bern: Peter Lang. 85–109.
- Gyáni Gábor 2000. *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gyáni Gábor 2006. Sajtótörténet a társadalomtörténész szempontjából. *Médiafigyelő*, 1. 57–64.

- György Péter, Györgyné Juhász Katalin, Halmi Lászlóné, Horváth Lajos, Kovácsné Bolyós Ildikó, Miklós Tamás, Nádházi Lajos és Szabó Eszter 1986. *A magyar úttörőmozgalom történetének időrendi jegyzéke. 1945–1985.* Zánka: Balatoni Úttörőváros.
- Hall, Edward T. 1987. A tér antropológiája: egyfajta rendezőmodell. In (uő): *Rejtett dimenziók.* Budapest: Gondolat Kiadó. 146–160.
- Hayden, Dolores 1988. Placemaking, Preservation and Urban History. *Journal of Architectural Education*, 3. 45–51.
- Hendrick, Harry 1997. Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present. In James, Allison és Prout, Alan (szerk.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London: Falmer Press. 34–63.
- Higonnet, Anne 1998. *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood.* London: Thames and Hudson.
- Holland, Dorothy és Levinson, Bradley A. 1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In Foley, Douglas E., Holland, Dorothy és Levinson, Bradley A. (szerk.): *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.* Albany: State University of New York Press. 1–57.
- Horányi Attila 1999. A képekről. In Bérés István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Budapest: Osiris Kiadó. 178–189.
- Horányi Özséb (szerk.) 2003. *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról.* Budapest: Typotex.
- Huszár Tibor 2010. *Metszetek nyolc évtized magántörténelméből.* Budapest: Corvina.
- Iczkovics Jenő és Hefelle József 1981. *Portréfényképezés.* Budapest: Kossuth.
- Jelich, Franz és Joseph és Kemnitz, Heidemarie 2003. *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jeney Lajos 1985. Iskolaépítészet – pedagógiai kultúra – kultúra. *Pedagógiai Szemle*, 10. 1041–1051.
- Jeney Lajos 2000. Típustervek, reformok, kutatások. *Köznevelés*, 14. 7–11.
- Kardos József 2003. Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-korszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7. 73–81.

- Kárpáti Andrea 2011. Esztétikai nevelés az új képkorszakban: a gyermekrajztól a vizuális nyelvig. *Magyar Tudomány*, 9. 1058–1064.
- Kelemen Elemér 2007. *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Pécs: Iskolakultúra.
- Keller Márkus 2010. *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. Budapest: L'Harmattan–1956-os Intézet.
- Kemnitz, Heidemarie 2003. Pedagógiai architektúra – a pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Kenesei Éva 2012. A magyar zenei nevelés gyökerei. *Iskolakultúra*, 12. 113–117.
- Kéri Katalin 2002. Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 3. 47–59.
- Kéri Katalin 2009. Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címdalain az 1950-es években. In Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Budapest: Eötvös Kiadó. 111–233.
- Kincses Károly 2004. *A két Reismann*. Kecskemét: Magyar Fotográfiai Múzeum.
- Kolta Magdolna 2003. *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Budapest: Magyar Fotográfiai Múzeum.
- Kontopodis, Michalis, Wulf, Cristoph és Fichtner, Bernd 2011. Introduction: Children, Development and Education – A Dialogue Between Cultural Psychology and Historical Anthropology. In (uők): *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*. New York: Springer. 1–25.
- Kozma Tamás 1983. *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Budapest: Kosuth.
- Kuklick, Henrika 2008. *A New History of Anthropology*. Oxford: Blackwell-Wiley.
- Kunt Ernő 1995. *Fotóantropológia. Fényképezés és kultúrakutatás*. Budapest–Miskolc: Árkádusz.
- Kunt Ernő 2003. *Az antropológia keresése. Válogatott tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan – MTA Néprajzi Kutatóintézet.
- Ladányi Andor 2000. A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulása Magyarországon. Emlékezés Zibolen Endrére. *Educatio*, 1. 3–12.

- Ladányi Andor 2008. *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Lawrence-Zúñiga, Denise és Low, Setha M. 2003. Locating Culture. In Lawrence-Zúñiga és Denise – Low, Setha M. (szerk.): *The Anthropology of Space and Place*. Carlton – Malden – Oxford: Blackwell. 1–49.
- Lefebvre, Henri 1991. *The Production of Space*. Carlton – Malden – Oxford: Blackwell.
- Lehmann Miklós 2001. Képek a tudományban. In Donáth Péter és Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvónőképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XIX*. Budapest: Trezor Kiadó. 25–37.
- Lester, Paul Martin és Ross, Susan Dente 2011. *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media*. Santa Barbara: Praeger.
- Letenyei László 2012. *Kulturális antropológia: elmélettörténet*. Budapest: Typotex.
- Lévi-Strauss 2001. *Strukturális antropológia I–II*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lim. F. V., O'Halloran, K. L. és Podlasov. A. 2012. Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space. *Cambridge Journal of Education*, 2. 235–251.
- Lipták Dorottya 2011. A modernkori könyv- és sajtótörténeti kutatások állapotáról: Paradigmaváltás – problémafeltárás – alapelvek – programok – feladatok. *Magyar Tudomány*, 9. 1121–1131.
- Lukács Péter 2001. Kutatás vagy politikaformálás? *Educatio*, 1. 94–102.
- Lüdtke, Alf 1995. Introduction. What is the History of Everyday Life and Who Are its Practitioners? In (uő): *The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experiences and Way of Life*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 3–41.
- Majtényi György 2008. Örök a vártán. Uralmi elit Magyarországon az 1950-es, 1960-as években. In Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 289–321.
- Margolis, Eric 2000. Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Education Policy Analysis Archives*. July 4, 2000.
- Letöltés helye, ideje: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/422/545>, 2013.09.15.

- Marien, Mary Warner 2011. *A fotográfia nagykönyve: a fényképezés kultúr-története*. Budapest: Typotex.
- Markovics Ferenc 2006. *Fények és tények. Ötven éves a Magyar Fotóművészek Szövetsége*. Budapest: Magyar Fotóművészek Szövetsége – Folpress.
- Márton István 2011. Kiegészítő gondolatok Veszprém belvárosának új koncepcionális tervéhez. Letöltés helye, ideje: <http://epiteszforum.hu/kiegeszito-gondolatok-veszprem-belvarosanak-uj-koncepcionalis-tervehez>, 2015.08.29.
- Mauss, Marcel 2000. A test technikái. In (uő): *Szociológia és antropológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 425–449.
- Méreg Martin 2013. Mire jó az önéletírás? In Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest: ELTE – Eötvös Kiadó. 83–94.
- Mészáros István 1992. Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. 1892–1992. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–24.
- Meyer, Torsten 2008. *Zwischen Kanal- und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu*. In Fromme, Johannes és Sesink, Werner (szerk.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 71–95.
- Mietzner, Ulrike és Pilarczyk, Ulrike 2010. A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 5–6. Melléklet. 3–20.
- P. Miklós Tamás 2004. *Gyerme- és serdülőkori szervezetek. I. A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek, mozgalmak történetének válogatott dokumentumai I.* Zánka: Gyermek- és Ifjúságtörténeti Múzeum, Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht.
- Mikonya György 2006. Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös Kiadó. 59–114.
- Mirzoeff, Nicholas 1998. Visual Culture and Everyday Life. Introduction. In (uő): *The Visual Culture Reader*. London–New York: Routledge. 125–130.
- Mitchell, William J. Thomas 1994. *The Pictorial Turn*. In (uő): *Picture Theory*. Chicago–London: University of Chicago Press. 11–35.
- Mitchell, William J. Thomas 2008. *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai*. Szeged: JATEPress.

- Molnár Edit 2010. *Egy fotóriporter feljegyzései: ifjúságom története*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Nagy Péter Tibor 2011. Az oktatásról szóló tudomány kettős nyitottsága. *Magyar Tudomány*, 172. 9. 1077–1089.
- Nagy Péter Tibor 2012. *Oktatás-történet, -szociológia*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Németh András és Pukánszky Béla 1999. Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 3. 245–262.
- Németh András és Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh András és Szabolcs Éva 2001. A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó. 46–77.
- Németh András 2010. *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nora, Pierre 2010. *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Nóvoa, António 2000. Ways of Seeing. Public Images of Teachers. (19–20th Centuries). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1. 20–52.
- Nóvoa, António 2001. Texts, Images and Memories: Writing „New” Histories of Education. In Popkewitz, Thomas, Franklin, Barry M. és Pereyra, Miguel A. (szerk.): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York–London: Routledge. 45–67.
- Nyíri Kristóf 2001. A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. *Magyar Tudomány*, 10. 9–23.
- Pál József (szerk.) 1997. *Az ikonológia elmélete. Szöveggyűjtemény az irodalom és a képzőművészet szimbolizmusáról*. Szeged: JATEPress.
- Panofsky, Erwin 1972. *Studies in Iconology. Humanistic Themes In The Art of the Renaissance*. Boulder – Oxford: Icon Editions, Westview Press.
- Panofsky, Erwin 1984. *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pazonyi Judit 2009. A vertikális és horizontális tudásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 66–71.

- Pink, Sarah 2009. *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. New York – Oxford: Berghahn.
- Postman, Neil 1982. *The Disappearance of Childhood*. New York: Random House.
- Prosser, Jon 2007. Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies*. Ápril. 13–30.
- Pukánszky Béla 2006. *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rampley, Matthew 2012. Bildwissenschaft: Theories of the Image in German-Language Scholarship. In Rampley, Matthew, Lenain, Thierry, Locher, Huber, Pinotti, Andrea, Schoell-Glass, Charlotte és Zijlmans, Kitty (szerk.): *Art History and Visual Studies in Europe. Transnational Discourses and National Frameworks*. Leiden–Boston: Brill. 120–134.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Ricoeur, Paul 2001. A narratív azonosság. In László János (szerk.): *Narratív pszichológia. Narratívák 5*. Budapest: Kijárat. 15–25.
- Rousmaniere, Kate 2001. Questioning the Visual in the History of Education. *History of Education*, 2. 109–116.
- Sanda István Dániel 2006. Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon. *Iskolakultúra*, 5. 128–135.
- Sashalmi Endre 2013. *Trónöröklés és isteni jogalap Nagy Péter uralkodása idején. Az írott források és az ikonográfia tükrében*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Simon Mihály 2000. *Összehasonlító magyar fotótörténet*. Kecskemét: Magyar Fotográfiai Múzeum.
- Skiera, Ehrenhard 2000. *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*. Budapest: ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék.
- de Solla Price, Derek 1979. *Kis tudomány, nagy tudomány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Somogyvári Lajos 2012a. Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). I. rész. *Iskolakultúra*, 5. 56–75.
- Somogyvári Lajos 2012b. Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). II. rész. *Iskolakultúra*, 6. 14–37.

- Somogyvári Lajos 2013. Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarországn. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–52.
- Somogyvári Lajos 2014. Az iskolán belüli és kívüli nevelés színterei az 1960-as évek Magyarországn – beavatás az úttörőmozgalmi életbe. *Iskolakultúra*, 3. 51–59.
- Somogyvári Lajos 2015a. Egy iskola születése képekben. *Séd*, 2015. nyár. 8.
- Somogyvári Lajos 2015b. Az ifjúsági kultúra megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1960–1970. *Aetas*, 2. 103–121.
- Sontag, Susan 1981. *A fényképezésről. Tanulmány*. Budapest: Európa.
- Spode, Hasso 1999. Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition. In Heinz Hahn (szerk.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt (Main): Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 9–62.
- Stemlerné Balog Ilona 2009. *Történelem és fotográfia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sturken, Marita 1999. The Image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In Hirsch, Marianne (szerk.): *The Familial Gaze*. Hanover: Dartmouth College Press University Press of New England. 178–196.
- Szabó Miklós 1998. A legitimáció történeti alakváltozásai. In Fokasz Nikosz és Örkény Antal (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete, 1945–1989. I.* Budapest: Új Mandátum Kiadó. 118–147.
- Szabolcs Éva 2011. *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek. 1868–1906*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szabolcs Éva 2013. Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 3. 60–65. Letöltés helye, ideje: http://nevelatudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelatudomany_2013_3_60-65.pdf, 2013.10.25.
- Szarka Klára 2002. *Fotográfia nőnemen*. Budapest: Balassi – Magyar Fotóművészek Szövetsége.
- Széchenyi Ágnes 2004. A huszadik század hiányzó sajtótörténete: adósságlista és javaslat. *Magyar Tudomány*, 10. 1150–1163.
- Szekfü András 2007. *Kommunikáció, nyilvánosság, esélyegyenlőség Magyarországon. A távirótól a Web 2.0-ig*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szilágyi Gábor 1999. *Elemi képtan elemei*. Budapest: Magyar Filmintézet.
- Szilágyi Sándor 2007. *neoavantgárd tendenciák a magyar fotóművészetben. 1965–1984*. Budapest: Fotókultúra – Új Mandátum Kiadó.

- Szinger Veronika 2008. Mese az óvodában. *Fordulópont*, 1. 64–72.
- Szönyi Erzsébet 1984. *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sztompka, Piotr 2009. *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Média-tudományi Tanszék.
- Takács Zsuzsanna Mária 2011. „Nem azért tanultam, hogy falun legyek nagyleány”. Egy falusi tanítónő élete a 20. század elején. In Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás konferenciakötet*. Pécs: PTE BTK OTNDI.
- Letöltés helye, ideje: <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html> 2014.09.14.
- Tasnádi Róbert 2012. Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából. *Médiakutató*, 2012. tél. 73–85.
- Tenorth, H.-E. 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Wennheim – München: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. 2001. „A New Cultural History of Education”. A Developmental Perspective on History of Education Research. In Popkewitz T. – Franklin B. M. – Pereyra M. A. (szerk.): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London – New York: Routledge. 67–83.
- Trencsényi László 1988. *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Trencsényi László 2006a. *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Budapest: Új Helikon Bt.
- Trencsényi László 2006b. *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az Úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- Trencsényi László 2010. A regőscserkészlet tradíciói az úttörőmozgalomban. *Új Ifjúsági Szemle*, 1. 99–100.
- Valuch Tibor 2002. *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Valuch Tibor 2004. *A lódentől a miniszoknyáig. A XX. század második felének magyarországi öltözködéstörténete*. Budapest: Corvina Kiadó.

- Valuch Tibor 2013. *Magyar hétköznapiak. Fejezetek a mindennapi élet történetéből Magyarországon a második világháborútól napjainkig*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Varga Domokos Péter 2008. Márványba vésett hamisítás. Letöltés helye, ideje: <https://veol.hu/hetvege/marvanyba-vesett-hamisitas-1364378>, 2015.08.29.
- Varga Emőke 2012. *Az illusztráció a teóriában, a kritikában az oktatásban*. Budapest: L'Harmattan.
- A veszprémi Kiss Lajos Általános Iskola – 25 év adatokban, emlékekben. 1962–1987. 1987. Veszprém: Veszprémi Kiss Lajos Általános Iskola.
- A veszprémi Kiss Lajos Általános Iskola jubileumi évkönyve. 1962–1992. 1992. Veszprém: OOK-Press.
- Warburg, Aby 1995. *Mnemosyne. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Balassi Kiadó – Magyar Képzőművészeti Főiskola.
- White, Hayden 1973. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wulf, Christoph 1997. *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, Christoph 2004. *Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen*. In Wulf, Christoph, Althans, Birgit, Audehm, Kathrin, Bausch, Constanze, Jörissen, Benjamin, Göhlich, Michael, Mattig, Ruprecht, Tervooren, Anja, Wagner-Willi, Monika és Zirfas, Jörg (szerk.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Hrsg. Wiesbaden: Springer DE. 7–23.
- Wulf, Christoph 2007. *Az antropológia rövid összefoglalása: történet, művelődés, filozófia*. Budapest: Enciklopédia.
- Zerubavel, Eviatar 1976. Timetables and Scheduling: on the Social Organization of Time. *Sociological Inquiry*, 46. 87–94.

AZ VNIVERSITAS PANNONICA
SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT
KÖNYVEK

1. Kamarás István: A „Keresztények”: egy szekta születése és gyermekbetegségei
2. András Ferenc: A kommunikációs tér filozófiája
3. Hári Gyula: Név és környezet viszonya a létesítménynevekben
4. Nagy András: „Dráma van”. A kortárs drámairodalom arcai
5. Szabó T. Attila: A darwini gondolat fejlődéséről
6. Makai Péter: A mélység arcai
7. Navracsics Judit: Szóaktiváció két nyelven
8. Rajki Zoltán: A pünkösdi mozgalom története Magyarországon 1945 és 1961 között
9. Csányi Vilmos: Társadalom és ember
10. Horváth H. Attila: Informális tanulás
11. Ortutay Katalin: A franciaországi kisebbségi nyelvek a hatalom árnyékában
12. Tegye Gabriella: Hangok, összhangzatok. Hat XX. századi francia író
13. Molnár Anna: Altiero Spinelli, egy európai föderalista
14. Kovács Gábor: A szó kényszerhelyzetben. Bevezetés Gárdonyi regénypoétikájába
15. Sáska Géza: Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!
16. Lowy, Daniel A.: An Electrochemical Journey at the Nano Scale
17. Czike Bernadett: Saját élményű pedagógusképzés
18. Lengyel Zsolt: Szóról szóra
19. Ladányi István: Hősök, terek

20. Kaiser Tamás: Gördülő devolúció az Egyesült Királyságban
21. Szenté-Varga Mónika: A 2012-es mexikói választások
22. Kovács Árpád: Az irodalmi esemény
23. Nebojša Majstorović: A korrupció. Okai, terjedése és a kezelése
24. Sztár Katalin: Hiány-jelek. Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetéről
25. S. Horváth Géza: Testiség és nyelvi tapasztalat Mihail Bahtyin irodalomelméletében. A megtestesüléstől a groteszk testig
26. Fábián Gyöngyi: Kritikai gondolkodás az osztályteremben
27. H. Tóth Tibor: Nyelvi változások az ezredfordulón
28. Horváth Kornélia: Költészet és forma
29. Kocziszkó Éva: Archeológiai költészet a modernitásban

A képek és a vizualitás egyre nagyobb szerepet játszik mindennapjainkban – a fotók felhasználása, értelmezése mára a hazai humántudományok fókuszába is bekerült. A kilencvenes évek képi fordulatából kibontakozó új kutatási irány számos diszciplínát érint: a néprajz, a szociológia, a történettudomány és a neveléstörténet ugyanúgy ide tartozik, mint a muzeológia vagy a kommunikáció- és kultúratudományok.

Jelen monográfia az ikonográfia (a képleírás és -elemzés) elméletét és gyakorlati lehetőségeit mutatja be a neveléstörténetírás kontextusában. A kötet a szerző disszertációján és a sikeres védés óta elvégzett vizsgálatain alapul, melyek a hatvanas évek nevelési-oktatási valóságát mutatják be a fényképek által nyújtott keresztmetszeteken keresztül. A forrásbázist az országos pedagógiai sajtó antropológiai képanyaga jelenti (5371 fotóval), kiegészítve egyéb publikált fotókkal és személyes fényképekkel. A képelemzések révén az iskoláztatás és tudásátadás hétköznapi tapasztalata válik megjeleníthetővé, az ifjúsági szubkultúrák világától, az úttörőmozgalom tevékenységein keresztül a munkára nevelésig, az új iskolák átadásáig vagy a tanári szerepek megjelenítéséig.

A képek több lehetséges jelentéssel bírnak, elemzésük szükségszerűen több tudományág tapasztalatait olvasztja magába (a vizsgálatot tehát interdiszciplináris módszertannal végeztem), hiszen az antropológia, az oktatáspolitikai, a narratológia, statisztika, a fotó- vagy helytörténet tanulmányai mind-mind hasznosíthatók a kutatásban. Az így létrejövő képzetek kulturális gyakorlataink egyediségét és univerzalitását egyszerre mutatják be.

ISBN 978 963 693 629 7

