

Kétség és képtelenség: a szocialista nevelésügy ikonográfiai megközelítése – gondolatok Somogyvári Lajos könyve apropóján

SOMOGYVÁRI Lajos: *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Budapest, 2015. 113 oldal (Universitas Pannonica 30.)

Mindig nagy öröm fiatal szerzők műveit olvasni, különösen olyan sorozatban, amely méreteivel kifejezetten a modern kor „pörgős” igényeihez igazodva „zsebbe dobható”, „két megálló közt” kényelmesen olvasható kötetet kínál. Nem pusztán a kötet szerzője, hanem az általa választott kérdéskör is „fiatal”: ikonográfia, vagyis a képi világ elemzésének lehetséges olvasata, megtárgyaltva a kurrens tudományos elméletekkel.¹ Hogy mennyire kurrens a képi világ feltérképezése? Az elmúlt bő másfél évtized meghatározó irányzatai – a sztenderd neveléstörténeti, oktatásszociológiai, gyógypedagógiai, mérés-értékelési stb. témákon kívül – a „digitális tanulás”, az e-learning, e-didaktika és az ezzel összefüggő képi világ filozófiája mellé „felőtt” a képelemzés, ikonográfia módszere is. De nem kell a filozófiáig menni, a neveléstörténet háza táján is számtalan szöveg foglalkozik a képelemzéssel, illetve használja módszerként.² A hagyományos, elsősorban levéltári forrásokra alapozott a 20. század második felére vonatkozó neveléstörténeti kutatások mel-

lett³ megjelent az ikonográfiai kutatás is.⁴ A „levéltári pozitívizmussal” szemben/mellett az ikonográfia is helyet kér magának.

A kötet végigkalauzolja az olvasót az ikonográfia történetén, bemutatja a szerző által használt és alkalmazott módszereket, majd egy-egy jól megfogható képpel tipikus példákat keres az 1960-as évek oktatáspolitikai-történetére vonatkozóan. Így azok számára, akik érdeklődnek az ikonográfia iránt, igazán jó, „gyorstalpaló” kézikönyvvel szolgál, amely kétségtelenül kellő alapot ad a későbbi vizsgálatokhoz. Ha hajlandóak volnánk leülni vitázni egy-egy módszer relevanciáját illetően, akkor természetesen a képválasztás maga is vita tárgyát képezhetné.

A kötet két jól tagolható részre osztható: az első része az elméleti bevezetés, a második pedig az elmélet gyakorlati alkalmazása. Az előszövből megtudhatjuk, hogy Somogyvári a korábbi – 2014-ben megvédett – doktori disszertációja néhány fejezetének továbbgondolására vállalkozott.⁵ Azt mondhatjuk, hogy kivonatolta, továbbgondolta és az újabb kutatásainak tükrében frissítette azokat. Túlzásnak érzem azonban a szerző 7. oldalán tett megjegyzését, mely szerint monográfiát tart a kezében az olvasó.

Somogyvári – ahogy az a történeti kutatások során megszokott – először is a kutatás időhatárát megpróbálja objektíven – ahogy írja „jelentősen megterhelt évszámok” nélkül (7. oldal) – meghatározni.⁶ Ezért

¹ A történeti munkák forrásainak változatosságát és elemzési lehetőségeit jól mutatja Nagy Péter Tibor 2012-ben megjelent (nevelés)történeti-szociológia módszertani kötete: NAGY 2012.

² Lásd például: KÉRI-VARGA 2006; MIKONYA 2006; GÉCZI-DARVAI 2010a; GÉCZI-DARVAI 2010b; DARVAI 2011; ENDRÓDY-NAGY 2013a; ENDRÓDY-NAGY 2013b; ENDRÓDY-NAGY 2015; SOMOGYVÁRI 2013; PUKÁNSZKY 2014.

³ Például KNAUSZ 1985; KNAUSZ 1994; DONÁTH 2008a; DONÁTH 2008b; PÉNZES 2013a.

⁴ A képi világ mellett még találkozhatunk a mentális reprezentáció kutatásával is: SZABOLCS 1999; SZABOLCS 2011; PUKÁNSZKY 2001; PUKÁNSZKY 2005; GOLNHOFER-SZABOLCS 2005; GOLNHOFER-SZABOLCS 2010; GOLNHOFER-SZABOLCS 2012.

⁵ SOMOGYVÁRI 2014.

⁶ A korszakolás és kontinuitás problematikáját részletesen tárgyalja: MANN 2002; KELEMEN 2003; RAINER 2011; SÁSKA 2006.

1960–1970 közé teszi a kutatás időhatárát ezzel lényegében véve kihúzva a történet- és a neveléstörténet-írás méregfogát: a „terhelt” évszámok kiemelésével egyfajta folyamatosságnak, ha tetszik „fejlődési ívnek” ad teret. Ennek előnye, hogy lehetőség van folyamatában megérteni az eseményeket, illetve jelen esetben: a képeket. Ám én úgy vélem, hogy egyáltalán nem lett volna probléma – és talán nem is sérti még élő tanúk érzékenységét – ha a folyamatból kiemel évszámokat; ha nem is részletesen, de afféle csomópontszerűen megmutatja, hogy milyen hatása volt például az 1968-as eseményeknek – ha egyáltalán volt érezhető hatása az oktatásügyi szakajtó ikonográfiája terén. Természetesen az sem probléma, ha nem mutatható ki közvetlen vagy közvetett hatás.

Somogyvári a 13. oldalon ír kutatásának horizontális és vertikális dimenzióiról. Úgy vélem, hogy a jól csengő – vélhetően Kéri Katalintól kölcsönzött⁷ – fogalompár mögött felsejlik annak az igénye, hogy az oktatáspolitikai dokumentumokat (szöveges korpusz) összevesse a képanyaggal. Ebben az esetben viszont újabb kérdés merül fel: a képanyag igazolja, megcáfolja, vagy – részben köztes megoldásként – kiegészíti-e a dokumentumok által sugallt képet. Ez a kérdés, még ha csak látensen is, de megjelenik a kötetnek ebben a fejezetében. Ez már önmagában véve kritikus hozzáállást igazol, amely véleményem szerint dicséretes.

Somogyvári – Endrődy-Nagy Orsolyával szemben⁸ – nem alkot önálló, konzisztens módszertant. Négy nagy – jelen esetben – részdiszciplína köré csoportosítva járja körül, hogy mely tudományágak eredményeit használja fel saját kutatása során. Ezek 1. az antropológia, 2. az ikonográfia,

3. a történetiség, oktatástörténet és narratívák,⁹ 4. a sajtótörténet.¹⁰ A módszertan komplexitása – hasonlóan Endrődyé-hez – összességében jól kidolgozott, mégis vannak olyan megállapításai a szerzőnek, amelyekkel úgy vélem, hogy nehéz lenne egyetérteni. Az első ilyen és talán legfontosabb megállapítása, hogy „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 felnővekvés képeit még tágabb kontextusba ágyazza.” (17. oldal). Megítélésem szerint ez sokkal inkább a kutatói optimizmus, semmint a valóság leírása.¹¹ Kétségtelen tény, hogy az Annales iskolából kiinduló, a hétköznapi világot kutató és megértő szemlélet teret nyert a neveléstörténetben, ám ezen szerzők a mikrohistóriát tekintik mintának a maguk számára¹² és nem a történeti antropológiát.¹³ Az antropológiai irányba történő elmozdulást nem látom megalapozottnak. Természetesen nem zárom ki, hogy a jövőben ilyen irányt vegyen a neveléstörténet-írás, de napjainkban ennek nem látom realitását. Egyéb tendenciák felfe-

9 Ez természetesen nem módszer, igaz a módszerek között kapott helyet. Sokkal inkább a szerző történetfilozófiáját, a történetiséghez való hozzáállását mutatja meg.

10 A sajtótörténet az utóbbi évek komoly kutatómunkája ellenére – lásd a Médiatudományi Intézet (<http://mtmi.hu/>) anyagait – is még mindig erősen feltáratlan és a neveléstudományi szakirodalomban kevésbé ismert. A legtöbben – a korábbi korszakok kutatóihoz hasonlóan vö. SZABOLCS 2011. – a sajtót forrásnak tekintik lásd SOMOGYVÁRI 2014. és nem foglalkoznak annak – szakmapolitikailag erősen befolyásolt – keletkezéstörténetével.

11 Nagy Péter Tibor 1991-ben hasonló megállapítással állt elő, igaz ő a jövőre vonatkozóan. Lásd NAGY 1991. 5.

12 Lásd például: BASKA 2011; SZABOLCS 2013.

13 A történeti antropológiáról részletesebben lásd SEBŐK 2000; APOR 2003.

7 Vö. KÉRI 2001.

8 Vö. ENDRŐDY-NAGY 2015; PÉNZES 2017.

dezhetőek: például a 18–19. századról a 20. századra, annak is inkább a második felére elmozdulás tapasztalható a kutatói érdeklődés szintjén, módszertani szempontból a diskurzus kutatás, a biográfia, vagy éppen a prozopográfia, történeti statisztika került még be a fókuszba sok egyéb megközelítés mellett.¹⁴

Az, hogy a tudományosság intézményesülésének feltétele a szakirodalom és annak publikációs felületének a megjelenése, így a szakfolyóiratok létrejötte vitán felül áll és véleményem szerint a szerzőnek egyértelműen igaza van (nincs ez másként napjainkban sem).¹⁵ Azzal a megállapításával, mely szerint a tanári hivatás és a neveléstudomány presztízséhez is szükségesek a folyóiratok által biztosított kommunikációs csatornák, már problémásnak érzem. A neveléstudomány és a tanári hivatás a 20. század közepétől jelentősen szétválik. A tanári hivatás presztízséhez legfeljebb a 19. században és talán a 20. század elejéig volt szükség a folyóiratokra. A folyóiratok jellemzése pedig megítélésem szerint általában önkényes nézőpontok kiválasztása és – lehetőség szerint – konzekvens alkalmazása mentén történik. Azért beszélhetünk önkényes nézőpontról, mert például a képek megjelenése a szaktudományos folyóiratokban éppúgy jelezheti a folyóirat anyagi erőforrásait (pénzt a nyomtatásra), vagy akár a kor technikai színvonalát, mint a szakmai „igényességet”, vagy szükségszerűséget (kell-e kép a megértéshez?). Ennek megállapítása nem feltétlenül lehetséges pusztán a folyóiratok által. A folyóirat kiadásának körülményeinek ismerete és kutatása talán nyújt némi segítséget a folyóirat profiljának pontosabb leírásához.

¹⁴ Lásd például SZABOLCS 2006; PUKÁNSZKY 2008; NAGY 2012; NAGY 2013; NAGY–BIRÓ 2012; MÉREG 2013; BIRÓ 2014; PÉNZES 2015.

¹⁵ Vö. PÉNZES 2013b.

A másik, véleményem szerint tudományosan elfogadható és általam is valamelyest támogatott nézete, miszerint „*A posztmodern oktatástörténet-írás egyik fontos következménye, hogy el kell fogadni a plurális igazság jelenlétét a tudományos beszéd-módban, a történetek újra-, átírhatóságát és folytatását.*” (24. oldal). Csakhogy ebből fakad egy sajátos parttalanság is. Egyrésztől a plurális igazság jelenléte természetesen igaz: elég itt arra gondolni, hogy 1956 egykori céljaival kapcsolatban mennyire eltérő álláspontok vannak jelen még napjainkban is, vagy akár érdemes a Sáska Géza által 2001-ben papírra vetett anekdotát átgondolni.¹⁶ Másrésztől azonban – és nyilván nem ez volt Somogyvári szándéka sem – teret enged olyan szélsőséges eseteknek is, amelyek egy-egy történelmi esemény relativizálását, vagy tagadását eredményezi. Ez utóbbira sajnos kitűnő példa a holokauszttagadás – vagyis a plurális igazság nem egyenlő a végtelen mennyiségű igazságokkal.¹⁷ Természetesen később hangsúlyozza a szerző, hogy „*az egymás mellett létező, egymástól eltérő ember- és világek felismerése és tiszteletben tartása ennek alapvető feltétele*” (24. oldal). Ez azonban részben ellentmond a fentebb kritizált mondatnak, így a felfogásának interpretálását kissé ellentmondásosnak érzem.

Mindezzel együtt úgy vélem, hogy a kötet bevezetője kitűnőre sikerült: rövid összefoglalást ad és egyben fogódzót is azok számára, akik szeretnének az ikonográfiával foglalkozni, függetlenül attól, hogy neve-

¹⁶ „*Egy anekdota szerint két fiatal történész az ötvenes évek gazdaságtörténetét feldolgozó munkájával felkereste a '45 utáni időszak egyik, kezdetben reformer, évekkel később pedig az elért vívmányokat óvó és féltő, így konzervatívá váló közgazdászát, Friss Istvánt, hogy mondana véleményt a dolgozatról. A jeles marxista szakember, egyben politikus felháborodva közölte: a dolgok egészen másképp történtek, ő csak tudja, hiszen ő csinálta.*” SÁSKA 2001. 45. Sáska szövegét a hivatkozásainak jelzése nélkül idézem.

¹⁷ Vö. ROMSICS 2011. 143.

léstörténeti aspektusból érdekl-e őket vagy sem.

Az 1960-as évek érdekessége a szerző által is jelzett számos régi, új és megújuló folyóirat (27. oldal). Ezek nem pusztán szakmai szemmel érdekesek, hanem véleményem szerint – és úgy értelmeztem, hogy Somogyvári is így gondolja – egyben korszakváltásokat is jelző indikátornak tekinthetők. Helyesen állapítja meg a szerző, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása – folyóiratának újraindítása¹⁸ – és az Országos Pedagógiai Intézet létrehozása egy új korszak nyitányát jelenti.¹⁹ Somogyvári előre jelzi, hogy a *Munka és Iskola* című folyóirat képanyaga nem került be az elemzésbe, mert speciális jellegű módszertani folyóirat (27. oldal). Azt gondolom elfogadható az érvelése, csakhogy később a 61. és 63. oldalon épp ennek a lapnak a képanyagát használja fel elemzéséhez. Nyilván a kötet szerkesztésekor ilyen apró inkonzisztenciák akaratlanul is beke-
rülhetnek a szövegbe.

A szakirodalmi áttekintés (28. oldal) rendkívül élvezetesre sikerült. Remekül halad végig – kronológiailag – azokon a szakirodalmakon, amelyek gyakorlatilag egyfajta tudománytörténetként is felfoghatóak, ugyanakkor alapvetően befolyásolták Somogyvári nézőpontját. Az ikonológia és az ikonográfia kapcsán bemutatja azok születését és rövid történetét, ahonnan nem hiányzik azon viták – ha nem is bemutatá-

sa²⁰ – felvillantása sem, amelyek kritika alá vonták az ikonográfia létjogosultságát.²¹

A kötet 38–40. oldalán a szerző az 1960-as éveket mutatja be vázlatosan. Nem foglalkozik személyi kérdésekkel, sem a miértekkel (jelen esetben úgy vélem, hogy teljesen jogosan), mindössze a témájához szükséges mennyiségben foglalja össze az ismert eseményeket. Kérdéses ugyanakkor a korszakhatár. Somogyvári véleménye szerint 1958-cal kezdődik az 1960-as évek, amivel szemben Kelemen Elemér 1961-et tartja az 1950-es évek lezárásának.²² Természetesen ezt a vitát nem most fogjuk eldönteni – mindenesetre a későbbiek során talán érdemes lesz erre sort keríteni (már csak azért is, hogy a pedagógiai diskurzus kutatásnak legyen némi alapja) – és nyilván a kis kötet sem alkalmas arra, hogy a szerző ezeket a korszakolással kapcsolatos problémákat, nézeteket részletesebben kifejtsse, ugyanakkor egy félmondat erejéig kitérhetett volna rá.

A felsőoktatás ikonográfiai kutatása szándékosan maradt ki a kötetből és ezt a szerző korrektül jelzi is (42. oldal). Nem azért, mert nem gondolt rá (sőt!), hanem azért, mert az iskoláztatás jórészt a közoktatásra vonatkozik. Azt gondolom, hogy ezzel is egyetérthetünk. A felsőoktatásba szánt kötetek amúgy is kevés képet tartalmaznak, ám ettől függetlenül remélem, hogy idővel ezzel a témakörrel is foglalkozik majd.

A Reismann Mariann által fémjelzett gyermekfényképezés elméletére is kitér Somogyvári, méghozzá – a kötethez képest

¹⁸ Vö. MÉSZÁROS 1992.

¹⁹ A korszakváltás/rendszerváltás tényét támasztja alá, hogy 1989 után a *Pedagógiai Szemle* felvette az *Új Pedagógiai Szemle* nevet, ahogy 2010 után a *Köznevelés* felvette az *Új Köznevelés* nevet, mintegy jelezve a korszakváltást.

²⁰ Ebből a szempontból Szabolcs Éva járt el konzekvensen, aki a gyermekkép-kutatással kapcsolatban rendszeresen megemlíti Ariès-t és könyvének kritikai fogadtatását és esetleges továbbgondolását. Lásd bővebben SZABOLCS 1999; SZABOLCS 2011.

²¹ Ezen kritikák hiányát jeleztem magam is Endrődy-Nagy köteténél: PÉNZES 2017.

²² KELEMEN 2003.

– meglehetősen részletesen.²³ Számomra itt azonban újabb kérdések merülnek fel, amelyekkel nem találkoztam az elemzésnél. Úgy vélem, hogy azokat a képeket, amelyek elsősorban a „tankönyvi” szemléltetést célozzák, külön kellene választani azoktól, amelyek pusztán illusztrációként (vagyis kísérőként) szolgálnak. Ennek oka, hogy az oktatási célból készült fotóknak más szempontoknak kell megfelelniük, mint azoknak a képeknek, amelyeket a fotós egy nyilvános rendezvényen készít, vagy éppen véletlenül „elkap”. Előbbinél nem ritka az instruált, beállított helyzet (a lehetőségekhez mérten), utóbbinál pedig a (kép) szerkesztő válogatja ki, hogy számára melyik kép adja vissza az esemény hangulatát. Ráadásul Reismann erről még írt is, tehát – ha tetszik – maga is megkonstruálta a képek értelmezési keretét, ez pedig felveti a kérdést, hogy ettől mennyire lehet eltérni. Ez egy messzire vezető vita, amelyben nincs elfogadott nézet (lásd a recepcióesztétika problémáit), de én úgy vélem, hogy a fotográfia csak interpretációként értelmezhető és nem egy az egyben a valóság leképeződéséért.

Reismann gyermekfényképezésénél Somogyvári azt írja, hogy: „*a dokumentálás mellett a művészi szempontokat is érvényesítette*” (50. oldal). Ez viszont felvet egy újabb kérdést: mennyire használható fel a művészeti produktum tudományos elemzésre, tudományos interpretációk alátámasztására? Hiszen – hacsak nem mi készítjük a képet – nehezen tudjuk megmondani – utólag –, hogy mennyi belőle a dokumentálás – valóság rögzítése – és mennyi a művészet, vagyis az esztétikum. Ugyanakkor pont a művészi szempont azonosítására és valamelyest kiszűrésére nyílna lehetőség, amennyiben a képelemző fotózást is tanulna – ez

²³ A fényképész szerepéről és lehetőségéről bővebben lásd a Géczy Jánossal közösen írt szövegét: GÉCZY-SOMOGYVÁRI 2014.

persze csak vélelmezés a részemről. A bekezdés elején feltett kérdés megválaszolása nyilván nem jelen szövegem tárgya, ám azt gondolom érdemes (lenne) erről a kérdésről is nyitni egy vitát, mert egyelőre úgy látom, hogy az ikonográfia – függetlenül „valós” teljesítményétől – implicite még mindig erősen megkérdőjelezett és vitatott módszer ez pedig az általános felhasználhatóságát és érvényességét is kikezdi.

A fényképek után Somogyvári a térszemlélet felé fordul. A terek kapcsán jól ragadja meg a szerző, a Brunsvik Teréz-féle első magyar kisdudóvó és a Brunsvik-kastély 1960-as évekbeli felhasználása közti párhuzamot (57–58. oldal). A terek demokratizálása – legalábbis a korábbi átlagember elől elzárt terek megnyitása²⁴ – kétségtelenül a rendszer sajátossága volt (a kommunizmus, mint progresszív ideológia²⁵ egyik látványos megnyilvánulása). Ugyanakkor ez a gyermekek számára – történeti időben – egy fel nem fogott valóság. Nyilván közvetlenül avatkozik bele az életükbe – hiszen a kastélyban játszanak – de nem feltétlenül gyakorol rájuk olyan ideológiai hatást, mint amelyet a szerző és az általa hivatkozott Apor Péter feltételez (59. oldal).

Jól ragadja meg a szerző a szocialista tanár(nő) ideálját, amikor a 6. elemzett kép alapján azt írja, hogy „*az igazi tanár csengetés előtt már negyed órával benn van, vigyáz a gyermekekre*” (69. oldal). Természetesen a képek és a szöveg is egyfajta mintát kívánt közvetíteni: a jó pedagógus, az ideális tanár így és így cselekszik, ez a helyes, ez a követendő példa. Hogy a gyakorlatban meny-

²⁴ Ne felejtjük el, hogy a terek megnyitásával párhuzamosan egyben új zárt tereket hoznak létre, itt például a kor minden elérhető luxusával felszerelt balatoni üdülők megjelenésére gondolok, vagy akár azokra a vadászkastélyokra, ahol korántsem a szocialista erkölcsnek megfelelően szórakoztak a résztvevők.

²⁵ Vö. RAINER 2011.

nyire fogadták meg, illetve, hogy mennyire vették figyelembe, nem tudni (ez eleve sok mindentől, például vérmérséklettől, életkortól, motivációtól stb. is függött), de a minta adott volt és a szocialista világban költöttek az ideális tanár szerepének bemutatására. A pedagógusok képi reprezentációjának elemzése Somogyvári szerint amúgy is nehéz, mert, mivel mindenki rendelkezik iskolai tapasztalattal – a kutatók is – ezért van bennük egy ideális „tanárkép”. Somogyvári ezt „otthonosság”-nak és „ismerősség”-nek nevezi (69. oldal).

A 7. kép (70. oldal) a *Köznevelés* címlapfotója, amely a lap újraindulásának 25. évfordulóján jelent meg, szintén az optimális pedagógusi viselkedésmintát közvetíti. Erről a fényképről a szerző számtalan dolgot megfogalmaz, megtudhatjuk belőle, hogy az ötvenes évek ideális pedagógusa olvassa a szaksajtót, fejlődik és művelődik, miközben persze a valóságban ezzel kapcsolatban már a korszakban is voltak elégedetlenkedő hangok,²⁶ a didaktikai jelleg tehát itt is egyértelmű. Kár, hogy nem emeli ki, hogy vélhetően beállított jelenetről van szó. A vizsgált felvétel esetében ismert a képen szereplő tanárnő, a szak és az iskola is. Ha telhetetlen lennék, azt mondanám, érdemes lett volna felkeresni az alanyt vagy a családtagjait, hogy a képpel kapcsolatos emlékeikkel kiegészítsék a látottakat.

Somogyvári többször is utal rá, hogy a képszerkesztés nem volt konzekvens tevékenység, sőt a 74. oldalon egyenesen „*pongyola képhasználat*”-ról beszél. Többek között ez a megbízhatatlanság az, ami egyrészt gyanút kelt a képekkel kapcsolatban (tiszázatlan források), másrészt pedig felmerül az olvasóban, hogy ha ennyire kevésbé megbízhatóak a képalírások, akkor lehetséges-e egyáltalán – és ha igen, milyen korlátokkal – a képelemzés? Nyilván ez is

indokolja a kép szereplőinek megkérdezését, vagy ahogy arra Somogyvári is utal egy korábbi munkájában:²⁷ a fotográfust magát, amennyiben ez még megtehető. Úgy vélem, hogy a fenti ténybeli bizonytalanság azt is megerősíti, hogy csak a hagyományos levéltári, kéziratos források feldolgozásával párhuzamosan érdemes a képelemzésbe fogni.

A 9. kép egy fotósorozatot ábrázol, amely a *Köznevelés* 1960/1. számának hátsó borítóján jelent meg. Természetesen Somogyvári elemzése is releváns a képszekvenciákkal kapcsolatban (hiszen azok is utalnak valamilyen, a szocialista oktatáspolitikai által sugallt ideálra), de érdemes lett volna belekalkulálni azt a tényt is, hogy a középiskolai felvételi jelentkezések minden év január-februárjában zárultak le, így a képek reklámnak is tekinthetőek azok számára, akik még nem választottak pályát. Ennek a ténynek a figyelembevétele legalább annyira releváns következtetések levonására ad lehetőséget, mint a szerző által felvetett problémakör.

A művészeti nevelés kapcsán rendre megjelenik Kodály Zoltán neve. A könyv 84. oldalán látható fénykép kétségtelenül a „*kodályi életmű összefoglalása*” (84. oldal). „*Az ünnepélyességet a helyszín biztosítja, a Zeneakadémián adott koncert a művészeti nevelés presztizs-emelkedését jelzi*” – írja Somogyvári (86. oldal), de ez az eset akár Kodály tekintélyéből fakadó lobbijére is utalhat. Az előző (a képsorozaté) és a mostani példa tehát arra világít rá, hogy a képek és események háttérének elemzése során a hétköznapi valóság egyszerű tényei olykor jelentős magyarázó erővel bírnak és legalább annyira érvényes összefüggésekre lehetünk rajtuk keresztül, mint a „formál-logikai” következtetésekkel.

²⁶ Vö. PÉNZES 2016.

²⁷ GÉCZI–SOMOGYVÁRI 2014.

Az újfajta ifjúsági szubkultúra magyarországi megjelenése lényegében véve egy időben zajlott a nyugatival. Vagy mondhatjuk azt is, hogy a nyugati ifjúsági szubkultúra gyakorlatilag globalizálódott – a keleti blokk esetében nyilván az adott ország keretein belül – és ennek megfelelően jelent meg nálunk is. A rádióhallgatás és az ebből következő elmagányosodás problémája – ahogy Somogyvári is írja – az 1960-as évekre már „lerágott csont” lett.²⁸ A zsebrádió – Szokol rádió – megjelenése és elterjedése a 2010-es évek „okostelefon-sokkjához” hasonlatos: nem vált a világ rosszabbá tőle, csak egy másik irányt vett. A 13. kép értelmezésével (91. oldal) Somogyvári jól ragadja meg a korszakváltás vizuális reprezentációját, figyelmünket pedig ezzel a Kádár-rendszerben bekövetkező represszió enyhülésére és az ezzel összefüggő mentalitásváltozásra irányítja.

Az utolsó fejezetet a szerző nagyon érdekes kérdésfelvetéssel indítja – igaz, sajnálatomra, nem fejt ki részletesebben. A felvetett probléma az, hogy milyen új adalékokkal szolgálhatnak a privát képek a neveléstörténet-írás számára. A privát képek más céllal készülnek, mint a nyilvánosságnak szánt képek, tapasztalatom szerint azonban erre a komoly különbségre a képelemzők ritkán hívják fel a figyelmet. Ahogy azt sem veszik figyelembe, hogy a képeket tankönyvekbe szánták, vagy csak „megküldték” valamilyen ügynökségnek (erről lásd feljebb). Ez álkérdésnek tűnhet, pedig valójában nagyon is fontos, hiszen máris meghatározza az értelmezési keretet

és ennek megfelelően „szűkíti”, vagy éppen „tágítja” azt. Éppen ezért azt gondolom, hogy a 14. kép elemzése (93. oldal) pont azért üt el nagyon a többitől, mert ebben az esetben a szerző „belső forrást” is használt, vagyis interjút is készített, aminek következtében a képről egészen másképpen ír, mint azok esetében, ahol nem volt semmilyen plusz információforrása. Mindez, azt gondolom, hogy radikálisan más értelmezéshez vezet és olyan szempontokat is felszínre hoz, amelyekre nagy valószínűséggel más esetben nem került volna sor.

Somogyvári – a kötet „zsebkönyv”-jellegéből fakadóan – elsősorban egy-egy tipikus példa felmutatásával és lehetséges értelmezésével kísérelte meg bemutatni az ikonográfia és a neveléstörténet-írás lehetséges kapcsolatát. Endrődy-Nagy Orsolyához hasonlóan ő sem ad ezzel kapcsolatban elég karakteres kritikai olvasatot, vagyis nem mutatja be, hogy ki és mikor hogyan vonta kritika alá a képelemzést és ezekre a kritikákra milyen válasz született. Továbbá nem tisztázza azt sem, hogy a képelemzés hogyan árnyalja a szövegek elemzését. A módszertan és az elvégzett elemzés közti rést nem sikerült minden tekintetben áthidalnia. Nem tudom, hogy a szerző foglalkozik-e még képelemzéssel – az újabb publikációi már más irányt mutatnak –, mindenesetre érdekes lenne az ezzel kapcsolatos vitákat lefolytatni: tisztázni az ikonográfia helyét és szerepét a tudománytörténetben, hogy ne csak pillanatnyi divatként kerüljön be a történetírásba.

Pénzes Dávid

²⁸ Somogyvári jól veszi észre, hogy Popper újrafogalmazza az 1930-as évek kritikáját, amit már Fritz Lang 1927-es *Metropolis*-ában is felfedezhetünk.

IRODALOM

- APOR 2003 APOR Péter: Történeti antropológia. In: *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek*. Szerk. BÓDY Zsombor – Ö. KOVÁCS József. Budapest, 2003. 443–466.
- BASKA 2011 BASKA Gabriella: *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Budapest, 2011. (<http://mek.oszk.hu/14700/14797/>) [2015.12.05.]
- BIRÓ 2014 BIRÓ Zsuzsanna Hanna: *Bölcészdiploma és társadalom. Német szakos középiskolai tanárok Magyarországon (1895–1945): a tanulmányi és szakmai karrier társadalmi meghatározottsága*. Budapest, 2014. (<http://mek.oszk.hu/19000/19037/>) [2019.01.31.]
- DARVAI 2011 DARVAI Tibor: A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra* 21. (2011):6–7. 71–86.
- DONÁTH 2008a DONÁTH Péter: *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Budapest, 2008. (<http://mek.oszk.hu/08200/08254/>) [2013.05.20.]
- DONÁTH 2008b DONÁTH Péter: *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Budapest, 2008. (<http://mek.oszk.hu/08200/08255/>) [2013.05.19.]
- ENDRŐDY-NAGY 2013a ENDRŐDY-NAGY Orsolya: Középkori gyermekkép-narratívák? In: *Új kutatások a neveléstudományokban 2012*. Szerk. BENEDEK András – TÓTH Péter. Budapest, 2013. 267–288.
- ENDRŐDY-NAGY 2013b ENDRŐDY-NAGY Orsolya: Középkor és reneszánsz – adalékok egy lehetséges gyermekképi paradigmaváltáshoz. *Gyermeknevelés* 1. (2013):1. 63–72.
- ENDRŐDY-NAGY 2015 ENDRŐDY-NAGY Orsolya: *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. Budapest, 2015.
- GÉCZI–DARVAI 2010a GÉCZI János – DARVAI Tibor: A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle* 60. (2010):3–4. 201–237.
- GÉCZI–DARVAI 2010b GÉCZI János – DARVAI Tibor: A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960–1980. *Iskolakultúra* 20. (2010):7–8. 35–53.
- GÉCZI–SOMOGYVÁRI 2014 GÉCZI János – SOMOGYVÁRI Lajos: A gyermekfényképezés Reismann Mariann munkásságában. In: *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szerk. NÓBIK Attila – FIZEL Natasa. Szeged, 2014. 49–66. (<http://mek.oszk.hu/15000/15023>) [2016.03.05.]

- GOLNHOFER–SZABOLCS 2005 GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva: A gyermekkor narratívái. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk. KELEMEN Elemér – FALUS Iván. Budapest, 2005. 135–147.
- GOLNHOFER–SZABOLCS 2010 GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva: Gyermekkorok térben és időben. In: *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Szerk. SZABOLCS Éva. Budapest, 2010. 188–201.
- GOLNHOFER–SZABOLCS 2012 GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva: Narratíva és gyermekkor kutatás. In: *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. Szerk. NÉMETH András. Budapest, 2012. 13–22.
- KELEMEN 2003 KELEMEN Elemér: Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). Új Pedagógiai Szemle 53. (2003):9. 25–32.
- KÉRI 2001 KÉRI Katalin: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest, 2001.
- KÉRI–VARGA 2006 KÉRI Katalin – VARGA Attila: Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950–1956 között. *Educatio* 15. (2006):3. 553–565.
- KNAUSZ 1985 KNAUSZ Imre: *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Doktori disszertáció. Budapest, 1985. (<http://mek.oszk.hu/13600/13616/>) [2014.12.18.]
- KNAUSZ 1994 KNAUSZ Imre: *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1994. (<http://mek.oszk.hu/10000/10080/>) [2013.05.18.]
- MANN 2002 MANN Miklós: *Budapest oktatásügye 1873–2000*. Budapest, 2002.
- MÉREG 2013 MÉREG Martin: Mire jó az önéletírás? Egy 19. századi tanári autobiográfia értelmezésének lehetőségei. In: *A neveléstörténet változó arcai*. Szerk. BASKA Gabriella – HEGEDŰS Judit – NÓBIK Attila. Budapest, 2013. 83–93.
- MÉSZÁROS 1992 MÉSZÁROS István: Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992. *Magyar Pedagógia* 92. (1992):1. 5–24.
- MIKONYA 2006 MIKONYA György: Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Szerk. SZABOLCS Éva. Budapest, 2006. 59–113.
- NAGY 1991 NAGY Péter Tibor: *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban*. Budapest, 1991.

- NAGY 2012 NAGY Péter Tibor: *Oktatás -történet, -szociológia*. Veszprém, 2012. (Iskolakultúra-könyvek 44) (<http://mek.oszk.hu/10900/10982/>) [2013.05.19.]
- NAGY 2013 NAGY Péter Tibor: Elitszociológia és neveléstörténet-írás. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció* 1. (2013):3. 40–59.
- NAGY–BIRÓ 2012 NAGY Péter Tibor – BIRÓ Zsuzsanna Hanna: *Bölcsészek és tanárok a 19-20. században*. Budapest, 2012. (<http://mek.oszk.hu/10900/10993/>) [2013.05.19.]
- PÉNZES 2013a PÉNZES Dávid: A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon. In: *A neveléstörténet változó arcai*. Szerk. BASKA Gabriella – HEGEDŰS Judit – NÓBIK Attila. Budapest, 2013. 69–80.
- PÉNZES 2013b PÉNZES Dávid: LibreOffice a Neveléstudomány szolgálatában. In: *Szabad Szoftver Konferencia és Kiállítás, 2012. Követő kiadvány*. Szerk. MÁTÓ Péter. Budapest, 2013. 63–68. (<http://mek.oszk.hu/11700/11749/>) [2014.09.05.]
- PÉNZES 2015 PÉNZES Dávid: Biográfia-autobiográfia. Montágh Imre életrajzainak olvasata elé. In: *Iskola a társadalmi térben és időben V*. Szerk. ANDL Helga – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia. Pécs, 2015. 196–209.
- PÉNZES 2016 PÉNZES Dávid: A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 4. (2016):3. 36–48.
- PÉNZES 2017 PÉNZES Dávid: Gyermek a látható világban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 5. (2017):2. 65–68.
- PUKÁNSZKY 2001 PUKÁNSZKY Béla: *A gyermekkor története*. Budapest, 2001.
- PUKÁNSZKY 2005 PUKÁNSZKY Béla: *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, 2005. (Iskolakultúra-könyvek 28) (<http://mek.oszk.hu/03200/03256/>) [2017.03.05.]
- PUKÁNSZKY 2008 *A neveléstörténet-írás új útjai*. Szerk. PUKÁNSZKY Béla. Budapest, 2008.
- PUKÁNSZKY 2014 PUKÁNSZKY Béla: *Iskola és pedagógusképzés*. Budapest, 2014.
- RAINER 2011 RAINER M. János: *Bevezetés a kádárizmusba*. Budapest, 2011.
- ROMSICS 2011 ROMSICS Ignác: Új tendenciák az ezredforduló történetírásában. *Múltunk* 22. (2011):2. 130–144.
- SÁSKA 2001 SÁSKA Géza: „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!”. *Iskolakultúra* 11. (2001):2. 45–62.
- SÁSKA 2006 SÁSKA Géza: A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio* 15. (2006):3. 593–608.

- SEBŐK 2000 SEBŐK Marcell: *Történeti antropológia. Módszertani írások és eset-tanulmányok*. Budapest, 2000.
- SOMOGYVÁRI 2013 SOMOGYVÁRI Lajos: A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 1. (2013):3. 67–79.
- SOMOGYVÁRI 2014 SOMOGYVÁRI Lajos: *A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei (Képelemzések a magyar pedagógiai szakrajtóban, 1960–1970)*. Doktori disszertáció. Pécs. 2014. (<https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=13432>) [2014. 01 25.]
- SZABOLCS 1992 SZABOLCS Éva: Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia* 92. (1992):3. 215–221.
- SZABOLCS 1999 SZABOLCS Éva: *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Budapest, 1999.
- SZABOLCS 2006 *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Szerk. SZABOLCS Éva. Budapest, 2006.
- SZABOLCS 2011 SZABOLCS Éva: *Gyermekből tanuló az iskolás gyermek, 1868–1906*. Budapest, 2011.
- SZABOLCS 2013 SZABOLCS Éva: Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 1. (2013):3. 60–65.